

L'ENFANT ET LES ANIMAUX FAMILIERS

UN EXEMPLE DE RENCONTRE ET DE PARTAGE DES COMPETENCES SPECIFIQUES ET INDIVIDUELLES

Hubert Montagner

Dans *Enfances & Psy* 2007/2 (n° 35), pages 15 à 34

1 Les rôles et fonctions des animaux familiers dans la vie émotionnelle, affective, relationnelle, sociale et intellectuelle des humains sont particulièrement clairs dès lors que l'on considère leurs interactions avec l'enfant. En effet, si on examine celles-ci à la lumière des recherches expérimentales, des études longitudinales et des « observations cliniques », elles apportent un éclairage incomparable sur les mécanismes et processus qui façonnent le développement individuel, les phénomènes d'attachement, les conduites et les processus cognitifs chez l'Homme. Si on se fonde sur les propos des enfants, en partageant l'habitat, la « niche écologique » et l'intimité des humains, l'animal familier est considéré à la fois comme un ami qui fait partie de la famille, un confident qui peut tout voir et entendre, un complice qui ne trahit pas et auquel on peut accorder une confiance aveugle. Il ne parle pas et donc ne juge pas, et ne renvoie pas aux difficultés personnelles et familiales : sans compter les « services » qu'il peut rendre aux personnes et à la société.

2 Dans la vie quotidienne, les animaux familiers ont la possibilité et la capacité de manifester spontanément des comportements nouveaux, nuancés, étranges, complexes et diversifiés, à la fois dans leur registre spécifique et dans les registres appris et façonnés au contact des humains. Leur capacité à décoder les signaux des humains et à s'ajuster à leurs conduites ainsi que leur flexibilité génèrent le sentiment, ou la certitude, qu'ils s'accordent aux émotions et aux affects (pour la définition précise de l'accordage ou « *attunement* », voir Stern, 1985). Les enfants de tous âges peuvent ainsi former les représentations et les idées les plus surprenantes, effectuer les transferts les plus délirants, reconstruire leurs raisonnements, élaborer de nouveaux projets. Les interactions avec l'animal familier contribuent donc à façonner leur monde émotionnel, affectif, relationnel, social et cognitif.

Les cinq groupes d'animaux familiers

3 Les animaux familiers appartiennent essentiellement à cinq groupes (les chiens, les chats, les chevaux, les dauphins et les perroquets), même si d'autres espèces peuvent remplir occasionnellement des fonctions ou des rôles d'animal familier (Montagner, 2002b).

Les chiens

4 Très attentifs à ce que fait et dit leur maître, en quête permanente d'interactions affiliatives (voir plus loin), les chiens se montrent capables de décoder un large éventail des comportements de ce maître, de ses odeurs (Millot et coll., 1988, 1989 ; Filiatre et coll., 1986, 1988 ; Montagner, 2002b), de ses vocalisations et onomatopées, et aussi de ses

productions langagières. Ils peuvent ajuster leurs réponses à ses attentes, ses intentions et ses projets, tout en lui donnant l'impression (ou en renforçant sa certitude) qu'ils adhèrent à ses émotions et ses affects. Ceci, indépendamment d'un conditionnement explicite, d'un dressage formel ou d'une autre forme d'instrumentalisation. Ils sont des coacteurs exceptionnels dans de multiples activités ou tâches humaines : chasse, transport des personnes et des marchandises (chiens de traîneau), « encadrement » des troupeaux d'animaux de ferme, garde et protection des habitats, recherche et découverte des ressources cachées, assistance aux personnes handicapées, opérations de sauvetage... Dans toutes ces coactions, les chiens peuvent et savent moduler leur comportement en tenant compte du contexte, de la situation et du milieu, et en se fondant sur leurs expériences individuelles et leur « vécu ». Plus généralement, ils sont flexibles par rapport aux événements et à l'environnement. Certains sont capables d'anticiper le comportement du maître. C'est probablement aux chiens que l'homme, quelles que soient sa culture et son appartenance ethnique, attribue les capacités d'attachement et de fidélité les plus développées, tout en leur reconnaissant des « qualités » affectives et cognitives hors pair (Vernay, 2003).

Les chats

5 Les chats ont, eux aussi, un éventail de comportements qui donnent à leur maître l'impression ou la certitude qu'ils partagent ses émotions et ses affects. Cependant, ils sont des êtres indépendants qui alternent les temps « égoïstes », quelles que soient la volonté et les décisions des humains, et les temps de forte dépendance et d'intimité pendant lesquels « ils ne peuvent se passer » de relations avec les personnes. Leur « esprit d'indépendance », ancré dans la dépendance à l'égard de l'homme, en fait des partenaires « naturellement prédisposés » à sa vie familiale puisque les personnes alternent, elles aussi, les moments égoïstes et les moments d'interdépendance affective et relationnelle. En outre, si on les compare aux autres espèces, en particulier aux autres félidés, les chats familiers ont la particularité de déployer un registre unique de comportements que les humains interprètent comme des débordements « personnalisés » d'attachement, de tendresse ou d'amour. Ils combinent, en effet, les ronronnements, les léchages, les frottements appuyés de la tête sur les jambes, les bras ou les mains, les recherches permanentes du corps à corps, les « œillades » (voir plus loin), les miaulements modulés, les écoulements nasaux dans les interactions proximales, les comportements infantiles ou juvéniles... Ils ont en même temps la capacité d'indiquer clairement leurs besoins, leurs états de bien-être ou de « mal-être », leurs souffrances (même si on affirme communément qu'ils souffrent en silence), leurs « motivations » et leurs intentions. L'ensemble de leurs registres en fait des générateurs et des amplificateurs incomparables des émotions, des affects et des phantasmes des humains, en particulier les enfants.

Les chevaux

6 Les chevaux sont également des partenaires auxquels les humains attribuent la capacité de partager leurs émotions et leurs affects. En outre, hors conditionnement, dressage ou autre forme d'instrumentalisation, ils ont la capacité de s'ajuster en permanence, et au « quart de tour », aux contacts manuels, pressions des jambes, vocalisations, onomatopées et paroles de leur(s) cavalier(s) (voir plus loin). Ainsi se trouve généré, au cours du chevauchement, une

sorte de « dialogue tonico-postural » (Wallon, 1959), c'est-à-dire d'accordage tonique, postural, émotionnel, affectif et rythmique entre le cheval et le cavalier. Ceci, à partir des informations qu'ils recueillent mutuellement sur leurs ajustements corporels grâce à leurs récepteurs somesthésiques (organes tactiles, de pression et de sensibilité thermique de la peau), leurs propriocepteurs (organes intramusculaires, intra-articulaires et intratendineux sensibles à l'étirement des muscles, articulations ou tendons) et leurs récepteurs vestibulaires (organes de l'équilibre situés dans l'oreille interne). Cavalier et cheval paraissent alors « faire corps » et adhérer l'un à l'autre.

Les dauphins

7 Même si cela peut paraître mythique, le dauphin nourrit, chez les humains, l'idée ou la certitude qu'il comprend leurs signaux et leurs attentes, qu'il établit des relations entre, d'une part, des situations ou contextes bien définis et, d'autre part, les émissions sonores ou ultrasonores de ses congénères, mais aussi celles que produisent les personnes, puisqu'il s'organise en fonction de ce qu'il décode. En outre, son apparence « rigolarde » et amicale, son comportement dépourvu d'agressivité, sa sensibilité à la douleur et au plaisir, et sa capacité réelle ou supposée d'accompagnement, de « pilotage » et d'assistance des humains en difficulté dans le milieu aquatique conduisent la plupart des personnes à penser que cet animal a pour eux un véritable attachement et une véritable amitié, voire de l'amour. Enfin, le répertoire de signaux et de « phrases » acoustiques de certaines espèces de dauphins est tellement diversifié, sophistiqué et approprié aux contextes et situations qu'on leur prête souvent un langage comparable à celui de l'homme.

Les perroquets

8 Les perroquets peuvent être admis comme partenaires familiers et familiaux quand ils sont capables de reproduire les bruits de l'environnement, les airs musicaux, les vocalisations, les onomatopées et les paroles des humains, et surtout quand ils paraissent les imiter, c'est-à-dire leur donner le même sens et la même signification dans les mêmes contextes et situations.

Comment l'animal participe à la sécurité affective de l'enfant

9 L'analyse des relations de l'enfant avec les animaux appartenant aux cinq groupes décrits ci-dessus [1][1] Les relations avec les singes ne seront pas abordées dans le... contribue à révéler comment différents niveaux du fonctionnement cérébral de l'enfant peuvent être débridés, activés, organisés et régulés. (Pour les autres animaux dont certains peuvent devenir familiers, par exemple les chèvres et les lapins, voir Montagner, 2002b). Combinée aux recherches sur les systèmes de relation de l'enfant avec la mère et les autres partenaires familiaux, avec les pairs et les personnes « extérieures », elle contribue à donner tout leur sens à son développement individuel, à ses processus d'attachement, à ses conduites et à son fonctionnement intellectuel, et ainsi, paradoxalement, à réconcilier différentes théories du développement de l'être humain.

10 De nombreuses situations vécues avec les animaux ont des effets anxiolytiques et apaisants sur les humains. Par exemple, on enregistre une baisse significative du rythme cardiaque et de la pression artérielle chez un enfant qui caresse un chien (et aussi, chez les

humains de tous âges qui contemplent les évolutions de poissons dans un aquarium : Friedman et coll., 1983 ; Katcher et coll., 1983). En outre, si on mesure les indicateurs comportementaux au cours des interactions entre un enfant et son chien familial, les comportements rugueux ou agressifs de l'enfant ont une faible probabilité d'entraîner, chez l'animal, des menaces ou des agressions, et ainsi d'induire ou de renforcer l'insécurité affective de l'enfant lui-même et des partenaires humains : dans la très grande majorité des cas, le chien réagit par l'évitement corporel ou la fuite (Filiatre et coll., 1986, 1988 ; Millot et coll., 1988, 1989).

11 Plus fondamentalement, la mesure des indicateurs comportementaux à partir de films montre que les interactions avec un chien familial contribuent à réduire l'insécurité affective chez la plupart des enfants, en particulier ceux qui sont insécurisés (pour les indicateurs d'insécurité affective, voir Montagner, 2006). C'est ce qu'on observe de façon caricaturale chez les enfants inquiets, anxieux ou angoissés qui ne peuvent dépasser ou relativiser leurs peurs quand ils ont vécu ou vivent des situations ou événements déstabilisants, surtout si leurs partenaires humains sont insécurisants ou si l'environnement est menaçant. La sécurité affective qui s'installe et se développe au cours des relations avec le chien se traduit principalement par l'apaisement et la réassurance (les pleurs, gémissements ou tremblements s'atténuent), l'atténuation ou l'extinction des comportements d'évitement, de crainte et de fuite, l'accroissement de la fréquence des comportements affiliatifs (sourires, rires, caresses, jubilations, offrandes et sollicitations). Mais on constate aussi l'atténuation ou la non-manifestation des comportements dits hyperactifs (Bouvard, 2002) et des comportements d'agression. L'enfant déverrouille en même temps son « monde intérieur » (il parle et se confie à l'animal : le langage joue alors tout son rôle dans l'expression des émotions et de la pensée, et dans la communication). C'est aussi ce qu'on observe chez les enfants handicapés ou encore chez les psychotiques, autistes ou « infirmes moteurs cérébraux » qui retrouvent régulièrement un chien, même si les effets sécurisants sont moins lisibles (Condorcet, 1973 ; Levinson, 1969, 1985 ; Vernay, 2003).

12 Les enfants ont aussi une forte probabilité de déverrouiller leur monde intérieur et de s'installer sur le versant de la sécurité affective dès lors qu'ils perçoivent une possibilité d'accordage avec un chat, un cheval (Pelletier-Milet, 2004), un dauphin ou un perroquet qui parle (c'est évidemment plus rare), mais également avec d'autres animaux – lapins, cobayes, chèvres (Montagner, 2002b). La réduction de l'insécurité affective au cours des interactions avec un animal familial est particulièrement évidente chez les enfants qui n'ont pas noué un attachement (Bowlby, 1969-1980) « sécuritaire » avec leur mère, leur père ou un autre partenaire humain (Ainsworth 1974, 1978 ; Pierrehumbert, 2003, Montagner, 2002a, 2006).

13 Par conséquent, la relation quotidienne avec un partenaire qui ne juge pas, qui ne renvoie pas aux difficultés personnelles ou familiales, qui ne trahit pas, et dont les manifestations comportementales sont apaisantes et rassurantes (voir plus loin), peut installer ou conforter les enfants sur le versant de la sécurité affective. Surtout lorsque ce processus est freiné, empêché ou contrarié par un attachement « non sécuritaire » avec le ou les partenaires familiaux (enfant maltraité ; enfant dont la mère est angoissée ou dépressive ; parent(s) souffrant de troubles de la personnalité ; ruptures au sein de la famille ; parent(s) au chômage...).

Comment l'animal stimule le développement affectif, relationnel de l'enfant

14 Une fois la sécurité affective installée et son monde intérieur déverrouillé, l'enfant peut sortir de ses blocages et inhibitions. Il peut libérer toute la gamme de ses émotions et compétences. S'agissant des émotions, il les révèle sans retenue en même temps qu'il les structure : il dit à l'animal ses joies, ses peurs, ses colères, ses tristesses, ses surprises ou ses dégoûts (les six émotions considérées comme innées et universelles). Il dévoile également ses affects (inquiétudes, angoisses, frustrations, jalousies, amitiés...). Parallèlement, au cours des interactions proximales, il perçoit chez l'animal des états intérieurs qu'il interprète comme des émotions ou des affects comparables à ce qu'il ressent. La libération des émotions et des affects s'accompagne d'une libération de compétences « basiques » qui fondent le développement affectif, relationnel et social de l'enfant, mais aussi son développement cognitif (voir plus loin). Cinq compétences majeures (ou compétences-socles) ont été définies et formalisées (Montagner, 1995-2006).

L'attention visuelle soutenue

15 Cette compétence-socle définit la capacité du bébé, plus généralement des enfants de tous âges, à poser le regard de façon soutenue sur une « cible », c'est-à-dire de façon non fugitive, non limitée à des balayages visuels, et non interrompue par les événements extérieurs. Elle est manifeste chez les bébés âgés de quelques jours ou semaines (selon les enfants) au cours des interactions œil à œil avec leur mère. Elle est de plus en plus marquée et durable à mesure que la mère ancre sa relation avec le bébé dans la « capture » et le pilotage de son regard (voir Montagner, 2006).

16 La plupart des enfants sont fascinés ou troublés par ce qu'ils croient lire dans le regard de l'animal. À plat ventre, assis, à genoux, ils recherchent les interactions proximales « les yeux dans les yeux ». L'installation, le développement et le renforcement de leur attention visuelle soutenue sont facilités par la « rencontre » avec l'attention visuelle soutenue que présentent aussi les animaux familiers.

17 Les chiens sont en quête permanente du regard des humains. Ils initient et acceptent sans interruption des interactions « les yeux dans les yeux » renouvelées et de longue durée. Les chiens familiers fournissent ainsi à l'enfant un cadre de repères a priori sécurisants et structurants : l'enfant ne présente pas alors de comportements et ne tient pas de propos qui puissent être interprétés comme l'expression d'une insécurité ou d'un mal-être. Disposant d'une longue durée d'interaction « les yeux dans les yeux » avec son chien familier, il a le temps de donner sens et signification aux comportements de celui-ci et de s'y ajuster, d'interpréter ses états émotionnels et affectifs, et de s'y accorder (s'il forme l'idée que l'animal a des émotions et des affects comparables ou identiques à ce qu'il ressent). L'enfant libère en même temps ses autres compétences-socles (voir plus loin) et ses productions langagières. Les observations dans les classes d'école maternelle et d'école élémentaire montrent que lorsque les enfants dits en échec scolaire ont la possibilité de vivre des interactions œil à œil avec le chien de l'enseignant(e), la fréquence et la durée de leurs conduites autocentrées, de crainte, d'évitement, « d'hyperactivité » et d'agression sont ensuite significativement diminuées (Montagner, 1995b, 2002b). Les chiens familiers ou devenant familiers peuvent être ainsi des « agents » susceptibles de jouer un rôle non négligeable dans le développement des processus liés à l'attention visuelle soutenue et qui n'ont pu se structurer chez un enfant à la maison, à l'école ou ailleurs, dans le cadre de ses relations avec les humains. En particulier : la communication multi-canaux, la lecture des

émotions et des affects d'un partenaire qui accepte les interactions proximales, l'attention visuelle conjointe, l'accordage des émotions et l'attachement « sécuritaire ».

18 Les chats ont aussi, à l'évidence, une capacité d'attention visuelle soutenue, mais seulement à certains moments, dans certains contextes et dans certaines situations (Montagner, 2002b). De même, les chevaux ont une capacité d'attention visuelle soutenue, en particulier quand ils sont « les yeux dans les yeux » avec un humain, mais la latéralisation des yeux, la taille, la masse corporelle, les particularités anatomiques (naseaux et gueule impressionnants, sabots) et l'ampleur de leurs comportements limitent les contacts œil à œil et les interactions proximales, en particulier quand il s'agit d'enfants. Les dauphins paraissent également avoir une capacité inépuisable à initier et accepter les interactions « les yeux dans les yeux » avec les humains (c'est ainsi interprété), puis à développer une attention visuelle soutenue. En outre, les particularités et la richesse de leur répertoire « vocal » donnent le sentiment qu'ils dialoguent. Cet animal peut donc, lui aussi, jouer un rôle dans certaines des constructions précédemment rapportées et liées à l'attention visuelle soutenue.

19 Quant aux perroquets, certaines espèces créent des situations qui conduisent à des contacts œil à œil renouvelés et durables avec les humains, et ainsi à une attention visuelle soutenue. Mais, comme chez les chats, ces comportements sont épisodiques et variables selon le contexte et la situation. L'attention visuelle soutenue des perroquets est étroitement liée à des compétences que n'ont pas la plupart des autres animaux : la capacité de reproduire les bruits, sons, thèmes musicaux, vocalisations d'animaux et productions langagières, celle d'avoir l'air de leur donner le même sens et la même signification que les humains, c'est-à-dire de les imiter (c'est ainsi interprété : voir plus loin). Par leurs productions « vocales » et « langagières », leur regard à la fois mobile et immobile qui paraît « disséquer » l'environnement et les personnes, et l'attention visuelle soutenue qu'ils leur portent, les perroquets rassemblent autour d'eux les différentes personnes du milieu familial et les visiteurs. En créant par leurs « imitations » des situations d'attention visuelle conjointe et en faisant parler « leur entourage », ils stimulent les comportements affiliatifs (voir plus loin), la communication et le dialogue.

L'élan à l'interaction

20 On rassemble, sous ce terme, les manifestations de l'enfant qui entraînent une réduction de la distance interpersonnelle avec le partenaire, en particulier la mère, une proximité corporelle et des contacts apaisés et apaisants (Montagner, 1993-2006). L'animal familier a aussi des élans à l'interaction marqués, fréquents et durables qui stimulent et réactivent ceux des enfants. Les chiens sont, à tout moment, à l'écoute des humains familiers, réceptifs à leurs manifestations, prêts à mobiliser leurs élans à l'interaction et disponibles pour les interactions proximales. Ils déploient en permanence des comportements qui les rapprochent des humains et qui conduisent ceux-ci à s'approcher d'eux. Dès qu'ils voient, entendent, sentent une personne familière, ils se ruent dans sa direction. Aucun obstacle ne peut les arrêter. C'est ce qu'on observe, par exemple, quand l'enfant familier rentre à la maison. Sans cesse stimulés par les comportements affiliatifs (voir plus loin) et les activités ludiques des enfants, les chiens sont toujours disponibles pour les rejoindre et pour participer à leurs jeux. À tout moment et dans tous les contextes, ils acceptent, créent et renforcent des interactions où leur comportement est tellement ajusté à celui de l'enfant

familier qu'on les interprète comme des accordages émotionnels et affectifs. Ainsi peuvent s'installer et se développer des liens étroits entre les deux partenaires. Les liens privilégiés avec un chien aident l'enfant à libérer sans retenue l'ensemble de ses émotions et affects, mais aussi ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles (voir plus loin).

21 Chez les chats, les élans à l'interaction sont à l'image de leurs recherches de contacts œil à œil : alternatifs, variables et modulés selon le moment, le contexte et la situation. Mais, quand ils sont manifestés, ils sont souvent « massifs », intrusifs et possessifs. Les chats recherchent alors le corps à corps sans retenue et envahissent les émotions et l'affectivité des humains. Ils donnent en effet l'impression ou nourrissent la certitude qu'ils comprennent et partagent leurs émotions, affects et pensées. C'est en particulier ce que disent, dessinent et écrivent les enfants (Duboscq, 1995). Le chat est ainsi un réceptacle et un exutoire qui peut les aider à dépasser leurs difficultés psychiques et relationnelles.

22 Par leurs élans à l'interaction, les chevaux familiers peuvent aussi être des réceptacles uniques des émotions de l'enfant (Pelletier-Milet, 2004). Ils accourent au trot ou au galop dès qu'ils perçoivent son arrivée ou ses « signaux » sonores. Par leur mode d'approche, leur comportement d'accueil, leur façon de solliciter le contact corporel et leurs comportements affiliatifs (voir plus loin), ils ont l'air d'écouter attentivement et de comprendre leur partenaire humain. Là encore, les interactions sont perçues comme accordées, non seulement par l'enfant lui-même, mais aussi par les observateurs. En outre, les élans à l'interaction, réciproques, conduisent à des chevauchements au cours desquels un « dialogue tonico-postural » (Wallon, 1957-1963), à nul autre pareil, peut s'installer et se développer, y compris avec les enfants qui ne « sont pas comme les autres » (psychotiques, autistes, « infirmes moteurs cérébraux »...), et qui peuvent alors déverrouiller leur monde intérieur, dépasser leur insécurité affective et développer peu ou prou une certaine sécurité affective. Les interactions de ces enfants avec un cheval ouvrent donc une autre voie qui facilite, crée ou renforce les accordages émotionnels et affectifs, et qui peut conduire à un attachement « sécuritaire ».

23 De même, les dauphins montrent à l'égard des humains des élans à l'interaction irréprouvables, que ceux-ci soient dans l'eau, sur le bord d'un bassin ou sur un bateau. Par leurs modes d'approche (cabrioles, sauts), leur comportement d'accueil (« saluts ») et la qualité des contacts corporels qu'ils initient ou acceptent (leur peau est satinée), ils peuvent, eux aussi, déverrouiller le monde intérieur et installer la sécurité affective non seulement chez les enfants « ordinaires », mais aussi chez les enfants psychotiques ou autistes. Un attachement particulier peut alors se développer.

24 Chez les perroquets, les élans à l'interaction sont moins évidents. Mais ils sont réels puisque ces oiseaux peuvent se percher sur le bras ou l'épaule d'une personne familière. En outre, par leurs productions « vocales » et « langagières », ils induisent l'approche à tout moment. Le « dialogue » proximal et les « paroles » qui sont échangées donnent souvent aux enfants (et aux adultes) le sentiment que les mots ont, pour le perroquet, le même sens et la même signification que pour eux-mêmes. Il n'est donc pas étonnant qu'un attachement particulier puisse se tisser entre eux.

Les comportements affiliatifs

25 Les comportements affiliatifs sont des comportements sociaux parfois qualifiés de positifs, c'est-à-dire qu'ils ont une forte probabilité d'entraîner des interactions ajustées et accordées de longue durée. Ils fondent les processus dits de socialisation qui régulent notamment les interactions au sein des groupes de pairs (pour plus de précisions, voir Montagner, 2006).

26 S'agissant des relations entre l'homme et l'animal, deux aspects sont à distinguer : d'une part, les comportements des animaux que les humains de tous âges interprètent comme des adhésions à leurs actes, paroles, émotions, affects et pensées ; d'autre part, les comportements des enfants dans les interactions intrafamiliales, avec les pairs, les éducateurs, les enseignants...

27 Les enfants développent des représentations sans limite à propos de la capacité des chiens et des dauphins à s'ajuster à leurs comportements et à s'accorder à leurs émotions, affects et pensées. Plus de 80% des enfants entre 6 et 11 ans les perçoivent comme des partenaires réels (chiens) ou potentiels (dauphins) dont les manifestations indiquent qu'ils sont contents, joyeux, heureux ou amicaux (Montagner, 1995b, 2002b). Ils se disent eux-mêmes « contents », « joyeux » ou « heureux » de les rencontrer (chiens), ou à la perspective de les rencontrer (dauphins). Certains *patterns* comportementaux des animaux sont clairement décodés comme affiliatifs. Chez les chiens, il s'agit du regard direct et « franc », de la gueule ouverte sans plissements du museau, des oreilles dressées, des halètements et des écoulements salivaires, des léchages « massifs », de la ou des pattes posées sur le bras ou la cuisse, des balayages amples de la queue dressée, des pialements, des comportements juvéniles, des « offrandes » d'objets. Chez les dauphins, il s'agit du regard direct, du bec entrouvert donnant une apparence de « rigolade », des « salutations » (hochements de tête), des contacts avec une peau « satinée », des cabrioles et « spectacles de ballet », des clics vocaux qui « invitent au jeu ».

28 Ces *patterns* spécifiques des chiens ou des dauphins stimulent, réactivent, structurent et organisent les comportements affiliatifs et le discours des enfants non seulement à l'égard de l'animal, mais aussi avec les humains qu'ils retrouvent ensuite dans le milieu familial, à l'école ou ailleurs (c'est particulièrement évident quand on suit régulièrement l'enfant en classe à partir de ses premières rencontres avec un chien.) Parallèlement, ils « sortent » de leurs comportements autocentrés, de crainte et de fuite, ils n'évitent plus la rencontre et l'interaction, ils canalisent leur trop-plein de mouvement (leur « hyperactivité ») et leur agressivité. Ils dévoilent, au fil des semaines, des capacités inattendues dans les processus de communication, les participations ludiques, les activités de coopération, les ajustements comportementaux, les interactions accordées et les « conduites » de médiation. C'est aussi ce que suggèrent quelques observations effectuées sur les relations entre un dauphin et un enfant dans un delphinarium, puis au retour à la maison et à l'école.

29 Comme nous l'avons souligné précédemment, les chats déploient un registre de comportements affiliatifs qui n'est observé chez aucune autre espèce. Les ronronnements, les frôlements et frottements, les léchages, les écoulements nasaux, les aplatissements sur la poitrine, les miaulements, etc. ont un tel pouvoir évocateur et « démonstratif » des émotions et des élans affectifs supposés du chat (amitié, tendresse, amour, jalousie), qu'on les considère communément comme des manifestations de séduction. Cette interprétation (pour beaucoup, c'est une certitude) est confortée par l'absence d'une « finalité » ou d'une

fonction clairement ou uniquement spécifique de la plupart de ces comportements. En conséquence, de nombreux humains, en particulier des enfants, attribuent à ces manifestations la même fonction et la même signification qu'à leurs propres comportements affiliatifs : ils sont interprétés comme des adhésions de l'animal à leurs actes, vocalisations et paroles, à leurs émotions, affects et pensées. En réponse, ils libèrent sans retenue leurs propres comportements, l'ensemble de leurs compétences-socles... et leurs phantasmes. Les chevaux ont aussi, nous l'avons vu, tout un registre de comportements interprétés comme des manifestations affiliatives. Mais, c'est surtout pendant le chevauchement que peuvent être révélées des potentialités cachées, enfouies ou inhibées, notamment chez les enfants qui ont des troubles du développement ou du comportement, et que des constructions ou reconstructions comportementales, émotionnelles et affectives peuvent être stimulées (Pelletier-Milet, 2004). En effet, au cours de ce corps à corps, l'enfant doit tenir compte des mouvements du cheval pour ajuster à tout moment son équilibre corporel et ses gestes grâce aux informations qu'il recueille par ses récepteurs somesthésiques, ses propriocepteurs et ses organes vestibulaires, en combinaison avec les informations visuelles et auditives. Il vit alors des sensations et perceptions nouvelles en même temps qu'il se découvre et montre à autrui des capacités de régulation inattendues. Les interactions tonico-posturales et affiliatives au cours du chevauchement avec un cheval familier peuvent ainsi constituer un révélateur structurant de capacités jusqu'alors non lisibles, brouillées ou inhibées chez des enfants non structurés, déstructurés ou polyhandicapés dont l'état nécessite des soins médicaux très lourds (psychotiques, autistes, « infirmes moteurs cérébraux »).

30 Bien évidemment, les perroquets n'ont pas de registre affiliatif aussi clair et fonctionnel. Cependant, leurs « capacités langagières » peuvent créer chez les humains familiers le sentiment ou la certitude qu'ils adhèrent à leurs émotions, affects et pensées, en tout cas lorsque les « paroles » de l'oiseau sont pertinentes par rapport à la situation ou au contexte, ou lorsqu'elles correspondent à des événements ou dialogues vécus par l'une ou l'autre des personnes.

La capacité de reproduire et d'imiter

31 Dès qu'ils en ont la possibilité, les enfants cherchent à reproduire les *patterns* moteurs et les vocalisations des animaux familiers, et aussi à les imiter. Par exemple, ils se mettent à quatre pattes, rampent, sautent au-dessus d'un obstacle, halètent avec la langue sortie, aboient, jappent, miaulent, « ronronnent », hennissent, émettent des clics comme un dauphin ou parlent comme un perroquet. « Réciproquement », les animaux familiers faciles à conditionner, ou plus généralement à instrumentaliser, se montrent également capables de reproduire et d'imiter (c'est ainsi interprété) de nombreux comportements humains. Cependant, en dehors du conditionnement ou de toute autre forme d'instrumentalisation, les animaux familiers paraissent avoir une capacité d'imitation « spontanée ». Par exemple, des chiens non dressés rapportent à leur maître un bâton, une balle, une casquette... comme s'ils lui offraient l'objet en « réplique » des offrandes qu'ils ont reçues ou qu'ils ont vu faire à un tiers. Il arrive aussi qu'un chien « cache » un jouet derrière ou sous un meuble après avoir observé un parent qui a pris cet objet à l'enfant familier puis l'a dissimulé derrière une porte ou sur une étagère. On observe parfois que, si le parent s'éloigne, l'animal va reprendre l'objet dans la gueule pour « l'offrir » à l'enfant. Le chien peut aussi « cacher » l'un des

jouets de l'enfant comme « s'il lui faisait une farce ». Même si ces comportements peuvent s'expliquer par des conditionnements « implicites » ou par une succession d'apprentissages par essais et par erreurs, les enfants (et les témoins adultes) pensent et disent que ce sont des imitations : « Il fait comme nous, il nous a vus faire et il a compris pourquoi et comment nous avons eu ce comportement ». Les enfants perçoivent alors le chien comme un complice. Un chien peut aussi ouvrir une porte en se dressant sur les pattes et en exerçant un appui sur la poignée, faire tinter une cloche en tirant avec les crocs sur la corde qui la met en branle, faire couler l'eau d'un robinet par une pression exercée sur un levier, etc. Là encore, il peut s'agir du résultat de conditionnements « implicites » ou de comportements acquis par essais et par erreurs. Mais, les humains, en particulier les enfants, pensent que leur animal familier les imite et comprend le sens de ce qu'il fait, manifestant ainsi son intelligence. Le même type de comportement peut être observé chez les dauphins maintenus en bassin ou évoluant en « eau libre » et, dans une moindre mesure, chez les chevaux (Montagner, 2002b). Rebelle au conditionnement, même si c'est possible, le chat paraît limité dans sa capacité de reproduire les comportements des humains ainsi que ceux qu'ils imposent. Cependant, il peut générer l'idée ou nourrir la certitude qu'il imite les personnes familières. Par exemple, quand il emprunte la même « piste » que son maître dans l'environnement extérieur, s'assoit sur la même chaise, dépose sur le paillason le mulot qu'il vient de capturer comme s'il l'offrait, surtout quand une personne lui « offre » habituellement des objets qui déclenchent une « prédation ludique » (souris en plastique, bouchon...). Nous ne reviendrons pas sur les perroquets sauf pour souligner l'intérêt que représenterait l'étude scientifique des mécanismes de reproduction des mots et phrases de telle ou telle langue, et des capacités réelles de ces oiseaux à tenir compte dans leurs « émissions verbales » du contexte, des différents partenaires et des situations vécues.

L'organisation structurée et ciblée du geste

32 Il s'agit de la capacité de l'enfant à structurer et organiser ses gestes (dès le premier ou le deuxième mois selon les enfants) en direction des objets qui ont retenu son attention visuelle, puis dans leur préhension et leur manipulation (Bower, 1979). Si, bien évidemment, les animaux familiers n'ont pas d'organisation gestuelle (pour les singes, voir précédemment), la plupart ont une organisation corporelle, des façons de se mouvoir et des habiletés motrices qui stimulent les émotions et les compétences-socles des personnes, surtout quand elles sont combinées à une efficacité qui compense ou supplée les insuffisances des humains, ou encore à une élégance et une apparence esthétique qui les séduisent. C'est le cas des chiens, des chats, des chevaux et des dauphins. L'organisation structurée et ciblée du geste de l'enfant et ainsi les habiletés motrices qu'elle sous-tend sont particulièrement bien révélées, stimulées et fonctionnelles lorsqu'ils vivent au quotidien avec ces animaux (chiens, chats, chevaux). Mais l'animal envahit également leur imaginaire au point qu'ils s'identifient à lui (par exemple, les modes de natation et les cabrioles en milieu aquatique qui simulent les évolutions des dauphins, ou encore le chevauchement d'un tronc d'arbre ou d'une chaise comme si l'enfant était sur le dos d'un cheval). Les perroquets qui parlent ne sont pas aussi inducteurs, même s'ils peuvent se percher et conserver leur équilibre sur des supports mouvants et faire preuve d'une certaine habileté en utilisant leur bec et leurs pattes pour « manipuler » une ficelle ou d'autres objets.

Comment l'animal libère les processus cognitifs et les ressources intellectuelles de l'enfant

33 Lorsqu'un enfant libère ses émotions et ses compétences-socles, il peut rendre tout à fait lisibles et fonctionnels ses processus cognitifs et ses ressources intellectuelles (décryptage de la signification des événements et des différents messages de l'environnement, induction et déduction, raisonnement, pensée abstraite, esprit critique, humour...) en alliance avec son imaginaire (Montagner, 1995a, 2002a, 2006).

34 Les relations avec un chien conduisent les enfants à mieux décrypter l'environnement. En effet, quand ils vivent au quotidien avec l'animal, ils découvrent que ses comportements d'exploration et « d'exploitation » du milieu naturel sont organisés et quasi méthodiques. Ils voient notamment comment le chien découvre des traces olfactives ou visuelles laissées par les autres animaux ou par les humains, localise les oiseaux en se fondant sur leurs chants et leurs bruits, développe des « techniques » d'approche, de contournement, d'affût, de « leurre » adaptées à la « cible ». Témoins des évolutions d'un chien de décombres, d'avalanche ou d'assistance, les enfants peuvent observer comment il procède pour réussir ce qu'un humain ne sait pas ou ne peut pas faire. Ils sont objectivement dans des situations où ils peuvent analyser comment le chien prend en compte les particularités de l'environnement et des partenaires humains, depuis la « phase » de recherche et de localisation d'une personne ensevelie ou perdue de vue jusqu'à ses réactions et ajustements au moment de la « phase » de découverte. C'est ce que montrent leurs comportements, questionnements et remarques, lorsqu'ils sont spectateurs de séances de simulation au cours desquelles l'animal est entraîné et éduqué à rechercher, découvrir et « aider » un mannequin ou tout autre substitut (leurs écrits, dessins ou peintures confirment cette attitude réflexive.) La plupart sont très attentifs aux évolutions du chien, même quand ils sont habituellement autocentrés, rêveurs, « évitants », « hyperactifs », agressifs ou en échec scolaire. Ils doivent alors traiter des informations diversifiées et complexes, dégager celles qui ont un sens et une signification pour l'animal et « l'éducateur-dresseur », et en tirer des conclusions par rapport à leurs perceptions et à leur vécu, surtout quand ils sont en contact quotidien avec un chien. Engagés dans des activités ludiques, les enfants apprennent à anticiper le comportement du chien tout en découvrant qu'il est, lui aussi, capable d'anticiper leurs actes. En conséquence, ils réorientent et réorganisent leur comportement en permanence, recomposent leur raisonnement, élaborent de nouvelles tactiques, stratégies ou règles, surtout au cours des jeux collectifs avec les pairs (jeux de foulards, de ballons, de cache-cache...) Les chiens sont des partenaires qui stimulent et structurent les processus cognitifs, des catalyseurs des ressources intellectuelles, des inducteurs de projections et de transferts, et des activateurs de l'imaginaire.

35 Il en est de même pour les chats. L'enchaînement de leurs comportements d'exploration de l'environnement, de détection des proies et des intrus, d'approche, de « leurre », de prédation puis de « jeu » avec « la proie », est un modèle caricatural de conduite méthodique et intelligente. En s'ajustant aux informations qu'ils recueillent, les chats « enseignent » aux enfants qu'on ne peut faire n'importe quoi, n'importe comment et n'importe quand, selon « la nature » et le rythme d'activité de la proie, selon leurs propres rythmes et selon les particularités du milieu. Ils montrent leur capacité à traiter l'information en fonction des différentes formes de vie détectées, de leurs modes de « relation » intraspécifiques et interspécifiques, des espaces et du temps. Ils sont des intégrateurs de nombreux messages émis par les différents cohabitants du milieu familial (les personnes et les autres animaux) : ils montrent et démontrent, à tout moment, leur capacité à tenir compte des particularités comportementales et vocales de chacun, et à se faire comprendre.

En déployant des comportements de prédation fictifs à l'égard de balles, bouchons, ficelles qu'ils poursuivent, capturent, laissent s'échapper, ils sont des acteurs ludiques de spectacles « désopilants » qui stimulent chez les enfants de nouveaux comportements, des tactiques ou stratégies renouvelées, des échanges comportementaux et langagiers qui créent ou facilitent la communication intrafamiliale et les interprétations cognitives. D'une façon générale, les chats démontrent une flexibilité comportementale et une capacité d'adaptation hors du commun par rapport aux variations du milieu. Ils sont, pour les enfants, une source inépuisable d'interrogations, de remarques, de projections, de transferts et de projets, et par là même des sources de stimulation intellectuelle ancrée dans les émotions et l'imaginaire.

36 Par leurs capacités d'ajustement comportemental, d'accordage émotionnel, de complicité et de fidélité (voir précédemment), les chevaux donnent aux enfants le sentiment ou la certitude qu'ils ont non seulement trouvé un ami qui les « sent », les entend et les écoute, mais qu'ils ont aussi le pouvoir d'être des « acteurs décideurs » libres de leurs mouvements et aptes à prendre des initiatives. Ils se découvrent capables de contrôler l'allure du cheval, de franchir des obstacles, d'investir des milieux auparavant inaccessibles ou insécurisants, et de vaincre des peurs ou des inhibitions. Les « enfants cavaliers » sont en situation de libérer et de tester leurs capacités de traitement de l'information, de raisonnement et de prise de décision dans la troisième dimension de l'espace, en étant portés à tout moment par les compétences, connaissances, appréciations et ressources cognitives d'un partenaire « équilibré » et « équilibrant ». Certes, ils guident les chevaux avec les rênes mais, en même temps, ils sont guidés par un partenaire qui se trompe rarement et qui, par ses capacités rassurantes d'ajustement corporel, leur fait comprendre ce qu'il faut faire ou ne pas faire, en souplesse et en douceur, sans agressivité, jugement et sanction. Au fond, le cheval familier a une façon d'être et une façon de faire qui donnent aux cavaliers le sentiment qu'il est flexible et intelligent. Il stimule et structure ainsi des processus et fonctions du cerveau humain comparables à ceux que le chien et le chat révèlent.

37 Les dauphins sont capables de contourner, écarter ou éliminer les obstacles qui les empêchent d'accéder à un lieu de chasse ou à un lieu de rencontre avec des humains (bateau, jetée, bassin...). Ils les détectent avec précision au moyen de leur sonar. Ils sont également à même de s'ajuster aux comportements et productions langagières des humains hors de l'eau et en milieu aquatique. Et aussi, de communiquer au moyen de « trains » d'émissions sonores et ultrasonores qui « s'apparentent » aux phrases du langage humain et qui permettent en tout cas des échanges « vocaux langagiers » organisés avec des dresseurs dans les delphinariums (des sifflets à ultrasons sont aussi utilisés), et plus « naturellement » en mer avec des pêcheurs et d'autres pratiquants du milieu aquatique. Les dauphins peuvent rechercher et rapporter des objets nommés par le dresseur, puis les utiliser conformément aux apprentissages (« se mettre » un chapeau sur la tête, enfiler une bouée autour du corps...), voire accompagner et soutenir un humain en difficulté. Plus encore que les chiens, chats ou chevaux, les dauphins peuvent être des partenaires qui stimulent et structurent chez les enfants un large éventail de processus cognitifs, « catalysent » les ressources intellectuelles, induisent les projections, transferts et projets, activent l'imaginaire. En effet, l'enfant a l'impression d'être encore mieux entendu et compris puisque l'animal a l'air de lui parler et de « rigoler » quand il l'écoute ou lui répond, en particulier pour l'inviter à nager ensemble ou à le « chevaucher ». Il serait intéressant d'étudier quels sont les mécanismes et processus du fonctionnement cérébral qui peuvent

se structurer au cours de cette relation avec des enfants psychotiques, autistes ou polyhandicapés, plus généralement ceux qui ont des « troubles » plus ou moins profonds du comportement (autocentrés, évitants, hyperactifs, agresseurs-destructeurs, étranges, etc.)

Conclusion

38 Les animaux familiers jouent un rôle non négligeable, parfois essentiel, dans le déverrouillage du monde intérieur de l'enfant, et ainsi dans la levée de ses blocages ou inhibitions. En interaction avec un partenaire animal qui ne juge pas, ne trahit pas et ne renvoie pas aux difficultés personnelles ou familiales, et qui déploie un registre de comportements interprétés comme des signes d'adhésion, les enfants peuvent exprimer ce qu'ils ressentent, perçoivent et pensent. Toutes proportions gardées, et évidemment sans confusion, l'animal familier remplit alors un rôle qui s'apparente à celui d'un psychanalyste, sauf qu'il donne l'impression ou la certitude de prendre délibérément parti pour les êtres dont il partage au quotidien les activités. Par son attitude d'écoute apparente, l'animal familier a le pouvoir d'apaiser et de rassurer l'enfant qui lui parle et le regarde, de lui donner ou redonner confiance, et de lui permettre de dépasser ou relativiser ses peurs.

39 Les relations avec les animaux familiers permettent à l'enfant de libérer sans retenue toute la gamme de ses émotions (joie, peur, colère, tristesse, surprise, dégoût) et de ses autres états affectifs (amitié, jalousie...) Parallèlement, elles structurent les capacités de base (ou compétences-socles) de l'enfant qui sous-tendent son développement, et jouent un rôle essentiel dans le renforcement de son attachement initial, l'établissement de nouveaux attachements, la régulation de ses comportements et de ses conduites sociales, et ses processus de socialisation.

40 Le contact avec des animaux familiers exerce également une fonction primordiale dans la structuration des processus cognitifs de l'enfant et dans le développement de ses ressources intellectuelles. Lorsqu'ils sont des partenaires, les comportements des animaux familiers stimulent en effet le fonctionnement cérébral de l'enfant (traitement des informations du monde extérieur, raisonnements structurés et organisation de la pensée). La curiosité, l'observation soutenue et sélective, la concentration intellectuelle et l'imagination activent les processus déductifs et inductifs dans une pensée en mouvement. En toute sécurité affective, les animaux familiers donnent ainsi à l'enfant des clés essentielles du savoir et de la connaissance. Ils lui apprennent à apprendre.

41 L'analyse comportementale des relations entre les enfants et leur animal familier est donc particulièrement pertinente pour mettre en évidence et étudier le pouvoir révélateur et structurant des animaux sur le développement affectif et cognitif de l'enfant. Elle montre que, à côté des engagements formels dans les apprentissages explicites à la maison, à l'école ou ailleurs, les interactions avec les animaux familiers sollicitent chez les enfants des processus déductifs et inductifs qui organisent leur raisonnement et leur pensée.

La présence des animaux familiers peut atténuer les souffrances et les peurs

Chez les enfants qui relèvent de la psychiatrie et les polyhandicapés, l'établissement d'une relation avec un animal familier s'accompagne d'une atténuation ou d'une non-manifestation des signes habituels d'insécurité affective. Parallèlement, on voit se

développer des signes de sécurité affective, c'est-à-dire l'orientation du regard et du corps en direction du partenaire animal, l'acceptation et l'initiation d'interactions proximales et de contacts corporels, le sourire et les autres comportements affiliatifs. Il faut donc envisager la présence d'animaux familiers dans les différents lieux de vie, d'éducation et de soins des êtres humains qui sont enfermés dans leurs souffrances, leurs peurs ou leurs difficultés relationnelles et psychiques, ou qui ne parviennent pas à les dépasser (Vernay, 2003 ; Pelletier-Milet, 2004). Plus ordinairement, le contact soutenu avec un animal familier peut avoir des effets apaisants, anxiolytiques et sécurisants chez l'enfant qui vit un événement déstabilisant, tel qu'un décès ou une recomposition familiale.

Notes

- [1]

Les relations avec les singes ne seront pas abordées dans le présent article. En effet, si les singes sont bien évidemment les animaux les plus proches de l'espèce humaine au plan phylogénétique par leur organisation cérébrale et corporelle, et si leurs capacités cognitives et leurs conduites sociales sont incontestablement parmi les plus élaborées, les contacts et les échanges affiliatifs des « adolescents » et des adultes avec les humains sont difficiles ou impossibles à établir et à maintenir avec le développement des comportements agressifs à la prépuberté ou à la puberté selon l'espèce. C'est notamment le cas des chimpanzés (Goodall, 1986 ; Gardner et Gardner, 1989, 1994).