

La médiation animale en classe spécialisée : un dispositif d'action pédagogique pour des élèves en difficultés socio-comportementales et d'apprentissage

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2020-2023

Mémoire de Master de *Laure Reinhard*

Sous la direction de *Diego Corti*

Bienne, avril 2023

*"A quoi servirait de dénoncer, à tout bout de champ
les illusions des hypothèses d'innovations
pédagogiques successives, au lieu d'en mesurer la
chance d'en réduire les inconvénients avec mesure ?"*

A. de Peretti

(1981, cité dans Astolfi, 1993, p.17)

Remerciements

A Monsieur Diego Corti, mon directeur de mémoire, qui a toujours été très enthousiaste et à l'écoute, m'aidant à me recentrer lorsque je me dispersais... Conscient de mon rythme familial, il a su m'accompagner et me guider de manière compréhensive et réactive, tout en se rendant disponible sur mes "fenêtres" de travail.

A mon conjoint, mon bras droit (et mon bras gauche !), assurant toute la logistique pour me permettre de réaliser ce travail, patient et attentionné durant ces années d'études, je t'aime !

A mes quatre têtes plus ou moins blondes, qui avez fait preuve de résilience lorsque je n'étais pas autant disponible que nous l'aurions tous souhaité... je vous aime fort !

A ma famille, ma belle-famille et mes amis, vous qui avez été si précieux durant ce cursus. Bien que rallongé par quelques rebondissements, j'ai toujours pu compter sur votre soutien : vos encouragements et votre intérêt m'ont énormément portée.

A mes deux relectrices, pour leur regard aiguisé et leur sens critique emprunts de bienveillance.

A ma direction d'établissement et à mes collègues, pour leurs encouragements, leur indulgence et surtout, leur confiance en moi et en mon projet.

Aux collègues interviewés, pour leur patience, leur confiance et leur disponibilité.

A Evelyne, pour sa disponibilité, son humanité, ses conseils si avisés et sa merveilleuse pratique.

Résumé

Ce travail de recherche présente l'analyse des représentations de quelques enseignants ordinaires et spécialisés, ainsi que d'une zoothérapeute, au sujet de la médiation animale dans le contexte de l'enseignement spécialisé. Au regard des difficultés d'apprentissage et de comportement de certains élèves, j'ai questionné l'état actuel des connaissances au sujet de la médiation animale comme dispositif d'action pédagogique, tant pour son intérêt que pour ses limites et les conditions à sa pratique respectueuse de l'animal et des élèves.

La recherche menée pour ce travail a permis de sonder différents concepts inhérents à l'enseignement, tels que la motivation, l'échec scolaire, l'estime de soi, les troubles du comportement se retrouvant précisément dans les problématiques amenant des élèves à travailler avec un zoothérapeute. En effet, la littérature scientifique traitant de la médiation animale atteste de nombreux bienfaits lorsque les domaines cités ci-dessus sont travaillés avec un animal. Enfin, c'est en observant et en questionnant la pratique d'une enseignante-zoothérapeute en structure spécialisée que des hypothèses de relations auparavant identifiées, tant personnellement que par des collègues lors des entretiens menés, ont pu être constatées, discutées et analysées.

Ce travail se veut également ontogénique, puisque sa rédaction soutient l'élaboration de mon projet professionnel de médiation animale avec un chien, dans une nouvelle structure appartenant au même cercle scolaire. L'analyse menée dans ce travail de recherche m'a permis de révéler des besoins et des limites dans les représentations du corps enseignant, ainsi que les conditions inhérentes à un tel projet, dans le but de pouvoir le développer tout en tenant compte de certaines sensibilités et particularités jusqu'alors ignorées.

Mots-clés :

- Dispositif pédagogique innovant
- Troubles des apprentissages
- Troubles du comportement
- Médiation animale
- Motivation

Liste des tableaux

TABEAU 1 - THÉMATIQUE DES GUIDES D'ENTRETIEN	42
TABEAU 2 - CODAGE POUR LA CATÉGORISATION DES THÉMATIQUES	43
TABEAU 3 - PROFILS DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS ET DE LEUR CLASSE	46

Liste des annexes

ANNEXE 1 - CONTRAT D'ENTRETIEN	I
ANNEXE 2 - GUIDES D'ENTRETIENS	II
ANNEXE 3 - ENTRETIEN ENSEIGNANT 1 – E1	XI
ANNEXE 4 - ENTRETIEN ENSEIGNANT 2 – E2	XIX
ANNEXE 5 - ENTRETIEN ENSEIGNANT 3 – E3	XXXI
ANNEXE 6 - ENTRETIEN ENSEIGNANT 4 – E4	XLIX
ANNEXE 7 - EXEMPLES DE CODAGES.....	LXIV
ANNEXE 8 - PRÉSENTATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGES : FACTEURS AGGRAVANTS, OBSTACLES	LXV
ANNEXE 9 - PRÉSENTATION DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGES : FACILITATEURS, RESSOURCES.....	LXVI
ANNEXE 10 - PRÉSENTATION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT ET DE GESTION ÉMOTIONNELLE : FACTEURS AGGRAVANTS ET OBSTACLES	LXVII
ANNEXE 11 - PRÉSENTATION DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT ET DE GESTION ÉMOTIONNELLE : FACILITATEURS, RESSOURCES	LXVII
ANNEXE 12 - PRÉSENTATION DES FORCES DES ÉLÈVES.....	LXIX
ANNEXE 13 - PRÉSENTATION DE LA MOTIVATION CHEZ LES ÉLÈVES : FACTEURS AGGRAVANTS, OBSTACLES	LXX
ANNEXE 14 - PRÉSENTATION DE LA MOTIVATION CHEZ LES ÉLÈVES : FACILITATEURS, RESSOURCES.....	LXXI
ANNEXE 15 - PRÉSENTATION DES RESSOURCES ET BESOINS CHEZ LES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS	LXXII
ANNEXE 16 - PRÉSENTATION DES REPRÉSENTATIONS DE LA MÉDIATION ANIMALE FACE AUX DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT ET SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES.....	LXXIII
ANNEXE 17 - PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIENCE DE LA MÉDIATION ANIMALE FACE AUX DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE COMPORTEMENT ET SUR LA MOTIVATION DES ÉLÈVES.....	LXXIV
ANNEXE 18 - PRÉSENTATION DES CONDITIONS ET LIMITES DE LA MÉDIATION ANIMALE SELON LES ENSEIGNANTS	LXXV

Table des matières

INTRODUCTION.....	8
1. PROBLÉMATIQUE	10
1.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	10
1.2. ÉTAT DE LA QUESTION	11
1.3. LA MÉDIATION ANIMALE EN MILIEU SCOLAIRE.....	11
1.3.1. <i>Les impacts positifs</i>	11
1.3.2. <i>La médiation animale et le trouble du spectre autistique (TSA)</i>	12
1.3.3. <i>La médiation animale et le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)</i>	14
1.3.4. <i>La médiation animale et les difficultés socio-comportementales</i>	14
1.4. L'ÉCHEC SCOLAIRE.....	15
1.5. LES TROUBLES DES APPRENTISSAGES ET DU COMPORTEMENT	16
1.5.1. <i>Le trouble oppositionnel avec provocation</i>	17
1.5.2. <i>Le trouble des conduites</i>	18
1.6. LE MODÈLE DE SCOLARITÉ ALTERNÉE À VISÉE INCLUSIVE HALTEREGO	19
1.7. LA MOTIVATION CHEZ L'ÉLÈVE EN DIFFICULTÉ	20
1.7.1. <i>La motivation intrinsèque</i>	20
1.7.2. <i>La motivation extrinsèque</i>	20
1.8. L'ESTIME DE SOI	22
1.9. LE BESOIN DE COMPÉTENCE	23
1.10. LA MÉDIATION ANIMALE	23
1.10.1. <i>L'histoire de la zoothérapie</i>	25
1.10.2. <i>Le rôle de l'animal auprès de l'enfant</i>	27
1.10.3. <i>Le comportement de l'animal</i>	28
1.10.4. <i>Les moyens et les conditions, les limites et les obstacles</i>	29
1.11. QUESTION DE RECHERCHE, HYPOTHÈSES ET OPÉRATIONNALISATION.....	30
2. MÉTHODOLOGIE	35
2.1. FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES.....	35
2.1.1. <i>Type de recherche : qualitative</i>	36
2.1.2. <i>Type de démarche : compréhensive, enjeux pragmatiques</i>	36
2.1.3. <i>Visée ontogénique</i>	37
2.2. OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES : L'ENTRETIEN	37
2.2.1. <i>Guide d'entretien</i>	38
2.2.2. <i>Procédure et protocole de recherche</i>	38

2.2.3.	<i>Paramètres de la situation d'entretien</i>	39
2.3.	CHOIX DE L'ÉCHANTILLONNAGE	39
2.4.	LES MÉTHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DE DONNÉES	40
2.4.1.	<i>Choix quant aux règles de transcription</i>	40
2.4.2	<i>Procédés de traitement des données mis à contribution</i>	41
2.4.3	<i>Méthode d'analyse</i>	43
3	ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	45
3.4	PRÉSENTATION DES PROFILS DES ENSEIGNANTS INTERVIEWÉS ET DE LEUR CLASSE	45
3.5	RESSENTI GÉNÉRAL DE LEUR CLASSE PAR LES ENSEIGNANTS	46
3.6	INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE.....	47
3.6.2	<i>Hypothèse n°1</i>	48
3.6.3	<i>Hypothèse n°2</i>	51
3.6.4	<i>Hypothèse n°3</i>	54
3.7	CONDITIONS, BESOINS ET LIMITES À PRENDRE EN COMPTE	56
	CONCLUSION	60
3.8	DEVENIR DE LA QUESTION DE RECHERCHE	60
3.9	ÉVOLUTION DE MA POSTURE, ÉVOLUTION DE MON PROJET	60
3.10	REGARDS, CRITIQUE ET LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	61
3.7.1	<i>Le terrain</i>	61
3.7.2	<i>Les entretiens</i>	62
3.7.3	<i>L'analyse</i>	62
3.11	PERSPECTIVES	62
3.12	CARACTÈRE ONTOGÉNIQUE DE MA RECHERCHE.....	63
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	64
	SITOGRAFIE	66

Introduction

Les troubles des apprentissages et du comportement sont les défis quotidiens du corps enseignant, une quête constante d'outils et de moyens au bénéfice de solutions pédagogiques et éducatives convaincantes. Formations continues, personnes-ressources, échanges entre collègues et développement de divers dispositifs permettent de trouver ensemble des pistes pour remédier aux difficultés de nos élèves.

L'enseignant spécialisé est au cœur de ces problématiques. Il observe, analyse, conseille et agit à la demande de ses collègues, pour eux et leurs élèves à besoins particuliers. De ce fait, et dans une visée inclusive, de plus en plus de structures spécialisées voient le jour dans les différents cercles scolaires et testent des accompagnements susceptibles de faire évoluer positivement les situations les plus délicates, celles qui sont au bord de la rupture et qui représenteraient alors des situations dites d'exclusion.

C'est dans ce contexte qu'un projet-pilote, une classe de scolarité alternée, a été développé dans mon environnement professionnel, m'offrant également la possibilité d'y intégrer une pratique largement reconnue pour ses bienfaits, mais peu envisagée dans l'environnement pédagogique : la médiation animale, avec un chien.

Attirée par cet outil innovant, j'en ai d'abord fait une quête personnelle, puis je me suis penchée auprès de ma direction d'établissement, favorable, qui m'a permis d'engager de plus amples recherches, dans le but de constituer un solide projet professionnel.

Motivée par la perspective d'une concrétisation, cette intention s'est petit à petit nourrie d'expériences et de représentations au sujet de cette pratique encore peu connue en Suisse romande. Étant reconnue pour aider à la stabilisation émotionnelle, à la stimulation physique, verbale et motivationnelle, il me semblait évident que la médiation animale puisse intervenir positivement auprès d'une population d'élèves ayant des besoins éducatifs et pédagogiques particuliers. Mais comment ? Sous quelles conditions ? En se heurtant à quelles limites ? Suite à quelques échanges avec un enseignant spécialisé pratiquant avec sa chienne, j'ai pris conscience de l'importance du questionnement et de la considération des représentations du corps enseignant, de leurs craintes, de leurs besoins, mais aussi de leurs propres limites souvent fondées sur la méconnaissance du sujet.

Auprès d'enseignants ordinaires ou spécialisés, ayant recours ou non à la médiation animale dans leur pratique professionnelle, je questionne les difficultés d'apprentissage, comportementales et motivationnelles récurrentes face auxquelles ils se retrouvent parfois démunis, tout en révélant également les forces de leurs élèves, formidables leviers et ressources. Puis, j'interroge et je mets en lien la médiation animale avec ces problématiques. Au travers de ces discussions, je souhaite faire évoluer mon regard afin d'être au plus près des sensibilités de chacun, dans le but d'y amener mon projet de médiation animale en tenant compte de leurs questionnements, dans une perspective collaborative fondée sur la transparence et l'information. Par leurs réflexions pertinentes, j'espère également développer une vision plus critique de la médiation animale, dans le but d'en dégager les conditions

nécessaires au développement concret et réfléchi de ce projet dans ma pratique professionnelle.

Sur la base de ma problématique, tant au regard de mon cadre théorique que de mes hypothèses, l'expérience et le ressenti de mes collègues me sont essentiels pour développer mon projet en toute connaissance de causes. Ainsi, pour affiner et différencier mes hypothèses de recherche, c'est au travers d'entretiens semi-directifs avec des enseignants ordinaires ou spécialisés, pratiquant ou non la médiation animale dans leur classe, que je mène cette recherche. Cet échantillonnage, néanmoins restreint, me permet de récolter leurs représentations et expériences. A partir de ces données dites qualitatives, j'extrais certaines thématiques, dans la volonté d'en dégager des relations et des interprétations, toujours dans le but de soumettre mes hypothèses de recherche à l'épreuve de la réalité du terrain. L'analyse thématique de mes données me permet de me rendre compte des sujets les plus préoccupants aux yeux de mes collègues, et surtout, de pouvoir les rejoindre dans leurs questionnements. J'ai également la chance de pouvoir observer l'un des enseignants interviewés, sur le terrain, en médiation animale, avec un groupe d'enfants fréquentant une structure de scolarité alternée, semblable à celle dans laquelle j'exerce. Sa pratique m'offre l'opportunité unique de me rendre compte des multiples enjeux liés aux apprentissages et aux comportements problématiques, se dévoilant instantanément lorsque l'élève est en relation avec l'animal. Que cet équilibre relationnel soit immédiat ou non, il se construit dans un environnement sécurisé et de manière authentique, l'enseignante-zoothérapeute veille, stimule, conseille, questionne, renforce positivement et l'élève apprend alors à faire ses propres choix tout en faisant l'expérience de la conséquence, soit-elle plus ou moins agréable...!

Par ce travail, j'espère pouvoir apporter un éclaircissement sur les enjeux, humains et pratiques, liés à l'introduction d'un outil innovant, créatif et reconnu pour la pratique en enseignement spécialisé. Par son essence vivante, la médiation animale implique de considérer de nombreuses dispositions, qu'elles soient d'ordre fonctionnel, financier, réglementaire, sanitaire, moral, pédagogique et éducatif ! Elle doit être réfléchie, tant en fonction du contexte d'enseignement et des infrastructures, qu'au regard de la population d'élèves concernés et des collaborateurs de ce même cercle : c'est toute une dimension contextuelle et communautaire dont il faut tenir compte. De plus, cette pratique se distingue par son caractère unique, définie par la sensibilité, les affinités et le caractère de la personne qui la pratique. Sa mise en place engage également une posture éthique permettant d'assurer le bien-être de l'animal, mais aussi celui de l'élève : la résilience et la flexibilité sont des qualités à placer en priorité. En effet, il faut parfois ajuster son programme, sentir la disponibilité et les limites de chacun. Cette sensibilité ne peut se développer sans une certaine passion, un profond respect pour le vivant et une conscientisation du don de soi de l'animal.

1. PROBLÉMATIQUE

1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

Si la médiation animale est aujourd'hui acceptée et reconnue dans diverses thérapies et établissements variés, le milieu scolaire et public demeure encore relativement prudent face à cette pratique. En effet, les nombreuses exigences requises, mais également le manque d'exemples en Suisse romande, découragent passablement d'enseignants à mettre en place ce dispositif pédagogique innovant. Bien que de nombreux éducateurs soient accompagnés par leur chien dans leur institution, l'instruction publique soumet les enseignants à un cadre plus strict, la législation dépendant du domaine étatique, cantonal et parfois institutionnel.

Professionnellement, j'ai eu la récente opportunité de pouvoir participer à l'élaboration d'une nouvelle structure, visant l'inclusion scolaire d'élèves en difficultés socio-comportementales, et d'y occuper un poste d'enseignante spécialisée. Cette classe-pilote, nommée *halterego*, est une structure dans laquelle nous accueillons un petit effectif d'élèves pour lesquels la situation scolaire est très préoccupante : importantes difficultés socio-comportementales, parfois à la limite de la mise à pied, ou extrême passivité traduisant d'importantes difficultés d'apprentissage. Ces élèves fragilisés peinent à mettre du sens dans leurs apprentissages scolaires, mais avant tout sociaux. Le "vivre ensemble", à commencer par "vivre avec soi-même" est à redéfinir, à ressentir et à expérimenter positivement. Difficile d'établir un lien avec un élève se braquant lorsque les adultes, devant lui, représentent l'école et que l'expérience apparentée reste douloureuse et pénible, tant pour lui que pour son entourage.

Motivée par ce nouveau projet professionnel et particulièrement sensible à cette population d'élèves, j'y vois la possibilité d'y intégrer un projet professionnel et personnel : la médiation animale en milieu scolaire, avec un chien formé spécifiquement. Selon moi, cette pratique novatrice peut contribuer positivement à l'accompagnement et à la mise en œuvre de projets chez ces élèves. Ingrid Bernard (2021), éducatrice spécialisée et convaincue par les bienfaits de la médiation animale, argumente :

Que ce soit de la peur ou de l'attirance, la présence d'un chien ne laisse personne indifférent. A partir de cela, il pouvait se créer une dynamique autour du "prendre soin", de la balade ou simplement échangeant autour de l'animal présent. (p.12)

Cette intention se met petit à petit en place, avec le soutien et la confiance de ma direction d'établissement, mais nécessite évidemment de prendre le temps de s'informer, de contacter les personnes usant de cette pratique et surtout de la questionner. Afin de rendre ce projet plus solide, notamment d'un point de vue théorique, mais également pratique, je décide de saisir l'opportunité d'en faire le sujet de mon mémoire. Ainsi, j'espère acquérir des bases théoriques pertinentes, m'enrichir des représentations et expériences de mes collègues et m'informer sur cette pratique apportée par les zoothérapeutes, travaillant avec leurs animaux pour le bien-être d'élèves en difficultés émotionnelles et socio-comportementales.

1.2. État de la question

Dans le but de développer mon projet professionnel de médiation animale, il est nécessaire que je me penche sur les études, expériences et représentations liées à cette pratique. Quel est l'état de la recherche au sujet de la médiation animale, concernant des troubles du comportement en milieu scolaire et des troubles des apprentissages scolaires ? Qu'en est-il de la motivation chez ces enfants, de leur estime et leur intégration sociale ? Ces divers champs théoriques méritent d'être explorés et cités. Au travers de figures emblématiques, telles que Tuke et Levinson, et d'autres plus récentes comme Beiger et Vianin, ma question de départ peut se définir ainsi :

"La médiation animale peut-elle être une ressource pédagogique efficace pour des élèves et leurs enseignants lors de difficultés d'apprentissage et de comportement ?"

La littérature consultée et mon attrait pour la relation à l'animal me permettent de construire mon point de vue. Toutefois, il me paraît nécessaire de demeurer critique et de questionner les représentations actuelles et les expériences de médiation animale dans mon environnement professionnel. En effet, bien qu'elle rencontre de plus en plus de succès et tend à se développer, cette pratique demeure encore peu répandue et le corps enseignant manque d'informations à ce sujet.

1.3. La médiation animale en milieu scolaire

1.3.1. Les impacts positifs

D'après plusieurs auteurs, les effets positifs de la médiation animale sont nombreux et profitent à tous, que ce soit ceux qui en bénéficient ou les professionnels qui la dispensent. Selon la Fondation AP Sommer et Lehotkey (2012), la médiation animale stimule la communication, la présence de l'animal représentant un prétexte pour stimuler les échanges visuels, verbaux et tactiles. De plus, elle encourage les interactions sociales permettant d'établir, ou de rétablir, un lien entre la personne et son entourage (le lien entre l'animal et le sujet permettant à ce dernier de conscientiser l'interaction en elle-même). Outre le fait que la médiation par l'animal provoque une certaine motivation, il a été démontré qu'un professionnel accompagné de son chien est perçu comme plus sympathique, ceci facilitant la mise en projet (Lockwood & Pavlides, cités dans Lehotkay, p.116).

D'un point de vue pédagogique, la littérature se penche également sur le contexte scolaire en le considérant comme un environnement propice à la médiation animale. François Beiger (2020), zoothérapeute et fondateur de l'Institut Français de Zoothérapie (IFZ), explique l'importance de l'influence de l'école sur l'intégration de valeurs et de règles sociales, mais aussi de comportements et attitudes, adéquats ou non, liés aux phénomènes de groupes. A ce titre,

Fasullo (2022) développe que les phénomènes de groupes s'expliquent par une influence sociale qui peut être positive ou négative : elle permet de développer un sentiment d'appartenance à un groupe dans le but de construire son identité propre, se sentir soutenu et intégrer les normes sociales. Négativement, cette influence peut par exemple entraîner un rejet, de l'intimidation projetée sur un autre individu. Elle peut aussi être porteuse de pensées et d'actes socialement inadéquats, tel que le racisme, par le fait que cette influence normalise les comportements au sein du groupe. En revenant à Beiger (2020), affirmant qu'avec "l'aide d'activités structurées, animées par un enseignant spécialisé/zoothérapeute qualifié, accompagné d'un animal soigneusement sélectionné et éduqué, il est possible d'induire des comportements socialement admis par l'enfant" (p.205). Ainsi, une médiation animale correctement dirigée et planifiée, permettrait à l'élève d'intégrer des comportements sociaux plus adéquats, en devenant acteur dans son apprentissage éducatif. L'animal renvoie à l'enfant une image positive de lui-même et induit une nouvelle motivation, du réconfort et une stimulation particulièrement attractive. Ce même auteur l'affirme en ces termes en faisant part de son expérience auprès de jeunes présentant des troubles du comportement : "La médiation animale éducative peut donc rapprocher les jeunes de l'école et ainsi contribuer à avoir des effets positifs sur la motivation scolaire, l'absentéisme, l'échec scolaire, l'indiscipline, la violence" (p.206).

Au travers d'activités, l'enfant est amené à connaître et à respecter l'animal, toujours en présence du professionnel, à se responsabiliser et ainsi à comprendre plus subtilement le respect envers ses pairs. Ces situations concrètes et positives, puisque l'animal ne juge pas, lui permettent également d'user d'habiletés sociales, d'améliorer le contrôle de ses émotions, particulièrement sa capacité à accepter l'échec et à se remotiver. De manière générale, les animaux provoquent un attrait irrésistible auprès des enfants et représentent ainsi un moyen pour permettre des apprentissages éducatifs et pédagogiques. Bernard (2021) rejoint cette idée en ajoutant que la présence de l'animal aide à la rencontre, permettant l'émergence de relations apaisées et apaisantes ; ce sont les effets recherchés pour proposer un accompagnement de qualité respectant le bénéficiaire (p.20).

1.3.2. La médiation animale et le trouble du spectre autistique (TSA)

Dans l'histoire de la zoothérapie, Boris Levinson, psychologue pour enfants et professeur de psychologie aux Etats-Unis, fit l'expérience suivante : alors qu'il recevait un jeune patient porteur d'autisme, il oublia la présence de son chien à ses côtés. L'enfant, jusqu'alors mutique, sortit de son silence dans le but d'entrer en interaction avec l'animal. Fort de cette expérience inattendue, mais néanmoins très positive sur le plan thérapeutique, il décida de poursuivre ses consultations en présence de son chien. En 1962, il théorisa ses observations et définit l'animal bienfaiteur et allié de sa pratique thérapeutique comme "catalyseur social", facilitant les interactions entre individus.

Ingrid Bernard partage son expérience d'éducatrice spécialisée auprès de personnes en situation de handicap mental : "L'animal sera plus simple dans la mesure où il communiquera

plus spontanément et sans protocole" (p.14). Tout en précisant, qu'il n'y a aucune prétention médicale dans l'utilisation de cette pratique, si ce n'est qu'elle soit bienfaisante pour la personne en lui permettant de vivre des expériences positives.

Lehotkey (2012) ajoute qu'il a été démontré scientifiquement¹ que la médiation animale sur des personnes porteuses d'autisme améliore significativement leur qualité de vie : diminution de comportements inadéquats (automutilations, mouvements stéréotypés) et augmentation de l'ouverture vers le monde extérieur (contacts visuels avec l'animal, imitation des gestes de l'intervenant). Cette pratique permet également :

D'appivoiser progressivement le contact physique, servant ainsi de médiateur entre le rejet des contacts sociaux et l'acceptation des relations interpersonnelles. L'animal se veut donc un outil très précieux (...) il permet au thérapeute d'entrer plus facilement en relation avec cette personne et de se rapprocher d'elle (p. 117).

Sur le plan de la communication sociale, Marine Grandgeorge (2015) cite elle aussi le postulat de Redefer et Goodman : "Les animaux seraient des stimuli multisensoriels, plus prévisibles et plus faciles à décoder qu'un être humain; ce qui permettrait aux personnes avec TSA de tirer des bénéfices de leur relation" (p.18). Il est donc intéressant de tenir compte de ces recherches, dans la mesure où les difficultés d'habiletés sociales sont majeures dans les troubles du spectre de l'autisme. Dans l'article de Grandgeorge, je note également que les études effectuées à ce sujet apportent les bénéfices suivants :

L'enfant avec TSA dort mieux et présente moins de problèmes de comportement. D'autres apports pour les enfants avec TSA ont pu être mesurés : une augmentation de la réciprocité sociale, diminution du taux de cortisol traduisant une diminution du stress ou encore une augmentation des réponses verbales (Berry *et al.*, 2013, Wild, 2012, Viau *et al.*, 2010, cités dans Grandgeorge, p.22).

Une étude de Philippe, évoquée dans Grandgeorge, à plus large spectre, soit dans plus de 300 institutions françaises accueillant des enfants TSA, révèle que la pratique de la médiation par l'animal auprès de cette population d'enfants se développe de plus en plus, tant les effets sont positifs :

Près de 60 % des structures prenant en charge les enfants avec TSA mettaient en place des activités faisant intervenir l'animal. Il s'agit, pour les trois quarts des structures, d'activités incluant le cheval et pour un quart des structures, le chien. Les apports pour les enfants avec TSA que les institutions attendent sont principalement un bien-être et une valorisation de soi, une socialisation et une intégration du schéma corporel (p.23).

Évidemment, comme toute intervention pour toute pathologie, il s'agit d'un outil qui peut ne pas fonctionner, pour diverses raisons propres au bénéficiaire (peur de l'animal, rejet de tout contact social ou manque d'intérêt pour l'animal). Cette pratique démontre des bénéfices non

¹ Redefer, L.A. & Goodman, J.F. (1989). Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(3), pp 461-467.

négligeables pour l'amélioration de la qualité de vie des enfants TSA, mais n'est pas "magique" pour autant et de ce fait, elle ne doit pas être généralisée dans les interventions (Grandgeorge, 2015, p.24).

1.3.3. La médiation animale et le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Beiger (2021) indique que la pratique de la médiation animale avec le chien permet à l'enfant de se canaliser, de "réussir à se sortir de son isolement par l'action pour l'action" (p.158). Sans se substituer aux professionnels de la santé, la relation entre l'enfant et l'animal, ainsi que les activités spécifiquement choisies, visent à atténuer l'agitation de l'enfant. Il faut savoir que ce genre de trouble apporte son lot d'impulsivité, amenant l'enfant à être brusque et désordonné, d'où l'importance d'avoir un animal particulièrement bien éduqué et calme. En effet, ce dernier amène l'enfant à comprendre, doucement, qu'il n'est pas un jouet et il l'entraîne à se rassurer et s'apaiser. Pendant ces temps de pause, l'enfant prend petit à petit du recul sur son comportement, avec l'intervention subtile du professionnel en médiation animale. Bien que l'hyperactivité ne se "guérit" pas, la médiation animale peut être une mesure thérapeutique, pédagogique et éducative permettant à l'enfant d'apprendre à se canaliser tout en conscientisant son attitude.

1.3.4. La médiation animale et les difficultés socio-comportementales

Au fil des lectures, la question du lien, de la qualité relationnelle revient souvent. Ce lien est d'autant plus difficile et fragile à construire avec des enfants vivant le rejet social de par leurs difficultés comportementales. L'établissement d'un lien étant la base de tout accompagnement efficace, c'est-à-dire avec l'engagement volontaire du sujet, la médiation animale permet de l'établir en douceur et subtilement, l'animal devenant un prétexte. En premier lieu, Beiger propose d'effectuer un travail d'approche et de mise en confiance afin de s'habituer et s'attacher petit à petit à l'animal : brosser, nourrir, nettoyer la couche de l'animal. L'animal réagit, donne un sens à une action ou une réaction de l'enfant : l'effet miroir sert de base à la discussion avec l'élève. Puis, petit à petit, il est envisageable de confier de plus en plus de responsabilités à l'enfant : promener, caresser, jouer avec le chien. Ces engagements personnels revalorisent l'image que l'enfant a de lui-même.

Travailler avec un animal exige de la patience et du respect, des valeurs qui font souvent défaut chez ces élèves. En apprenant à connaître l'animal et en comprenant qu'on ne peut pas forcément tout obtenir immédiatement, ces élèves apprennent à reconnaître leurs émotions, dont la frustration, la colère et le repli sur soi. Sensibiliser et responsabiliser auprès de l'animal conduit l'élève à comprendre le respect envers l'être humain, envers soi-même. Par ce lien exceptionnel et authentique qui se tisse entre l'enfant et l'animal, Beiger explique que les enfants manifestent "une grande disposition à comprendre, à apprendre" (p.190).

1.4. L'échec scolaire

Il est important de définir ce concept, les difficultés d'apprentissages et de comportement pouvant conduire à cet état de fait qu'est l'échec scolaire. Ce concept peut se définir de différentes manières, puisqu'il dépend de l'environnement, de l'expérience, de la culture, de l'époque de chacun. D'après Drouin (cité par Vianin, 2022), l'échec est considéré par l'institution scolaire comme "une incapacité à répondre aux attentes de l'école et aux exigences du programme" (p.15). Toutefois, Vianin relève l'attention qu'il faut prêter au rapport à la norme et l'écart constaté avec le groupe : le niveau général de la classe devient la norme contre les objectifs qui devraient faire référence ... et ces mêmes objectifs qui sont parfois même au-delà de ceux exigés par le Plan d'étude romand (PER) ! Comme quoi, de temps à autre, une situation, identifiée a priori comme un échec, pourrait passer inaperçue dans une autre classe. L'influence de l'entourage peut elle aussi mener à une situation d'échec ou de réussite : le regard d'un enseignant, de parents, de camarades de classe ; des appréciations subjectives, mais néanmoins persuasives, tel l'effet Golem².

Comme le relève Vianin, "l'échec scolaire est d'une extrême complexité. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples" (p.11). Il précise ensuite qu'il y a une distinction à faire entre difficulté et échec : la difficulté faisant partie intégrante du processus de formation, elle est essentielle, inévitable et même nécessaire. La difficulté peut se palier car elle demeure passagère. L'échec, quant à lui, s'installe insidieusement et nécessite une profonde réflexion et une mise en projet correspondant spécifiquement aux besoins de l'élève, tout en s'appuyant sur ses ressources. Célestin-Westreich et Célestin, évoqués par Vianin, précisent :

La notion d'échec scolaire est étroitement liée aux troubles qui l'accompagnent : l'échec scolaire consiste implicitement aussi bien dans les difficultés à acquérir les matières scolaires, (...) que dans les troubles d'ordre comportemental, émotionnel ou relationnel susceptibles d'interférer significativement avec les processus d'apprentissage ou la trajectoire scolaire dans son ensemble (p.16).

Ainsi, de nombreuses causes peuvent être à l'origine de l'échec scolaire. En voici les principales relevées par Vianin :

- les aptitudes intellectuelles
- les "dys"³, comprenant également les TDA/H et HPI⁴
- les troubles affectifs et psychologiques (telles que phobie scolaire, intimidation et harcèlement scolaire)

² L'effet Golem est un phénomène psychologique mettant en œuvre une prophétie autoréalisatrice dans laquelle des attentes moins élevées placées sur un individu le conduisent à de moins bonnes performances. C'est l'inverse de l'effet Pygmalion qui induit des performances supérieures d'un sujet sous l'effet d'une croyance extrinsèque en sa réussite. Consulté le 17.09.2022, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Golem

³ Les troubles "dys" comportent : la dyslexie, la dysorthographe, la dysphasie, la dyspraxie, la dysgraphie et la dyscalculie.

⁴ HPI : Haut potentiel intellectuel.

- le milieu socioculturel
- la famille, cadre éducationnel permettant d'être disponible pour les apprentissages scolaires (précarité matérielle, mauvaise hygiène de vie⁵, comparaisons au sein de la fratrie)
- l'échec de l'école (en soi, la responsabilité de l'école de ne pas être capable de répondre aux besoins de l'élève)
- l'effet-maître et l'effet-établissement (qualités pédagogiques de l'enseignant, rythme des apprentissages et climat de la classe)
- les causes multifactorielles (soit le croisement des causes précitées !).

Bien que ces nombreuses raisons permettent de mieux comprendre des difficultés d'apprentissage, elles engagent le risque d'enfermer l'élève dans son trouble, sa situation, son état, tout en y associant l'aide spécifique et sans considérer sa singularité. Ces raisons-là ne doivent en aucun cas condamner un élève et remettre en cause son principe d'éducabilité. De même, l'école doit elle-même proposer des solutions face à cet échec. A ce titre, la médiation animale peut être un début de remédiation. Elle n'aidera pas à "guérir" d'un trouble, ni n'effacera une condition sociale précaire, mais elle pourra aider à vivre avec en apportant un apaisement, une ressource. Meirieu (2009), avec son *Pari de l'éducabilité*, argumente en ce sens :

Parce qu'on ne sait jamais à quoi attribuer un échec et avoir la certitude que cet échec est imputable exclusivement au déficit d'une personne et non pas aux conditions éducatives de l'accompagnement qui lui a été proposé (...), c'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à guérir (p.5).

Vianin (2022) insiste également sur la nécessité de croire "inconditionnellement aux possibilités de progrès de l'enfant et, pour l'enfant lui-même, à savoir qu'il possède toutes les ressources nécessaires pour réussir à l'école" (p.19). Bien que l'enfant possède ses propres ressources, elles semblent compliquées à mobiliser selon les circonstances. Là, se situe l'enjeu du projet de médiation par l'animal afin de permettre le transfert de ces compétences, tout en les attribuant à l'élève lui-même, dans un but d'améliorer son estime.

1.5. Les troubles des apprentissages et du comportement

Scientifiquement reconnu, le programme "Lire avec le chien"⁶ est une pratique qui n'est pas compliquée à développer, puisque la présence du chien "suffit". Bien entendu, l'animal doit

⁵ Par *hygiène de vie*, il faut tenir compte de l'équilibre entre une alimentation saine, un sommeil suffisant et une activité physique régulière.

⁶ "Le programme "Lire avec le chien" (LAC) consiste à mettre en relation un chien et un enfant qui lui lit le livre de son choix en présence du conducteur ou du propriétaire du chien. (...) L'enfant complexé ou mal à l'aise dans la lecture à haute voix développe des sentiments de bonheur et de sécurité en présence de l'animal. Les enfants

être parfaitement éduqué, son maître doit être garant du cadre et être en possession des autorisations requises pour son animal dans ce contexte-là. Mais concrètement, au niveau de la médiation animale, ce n'est pas une pratique contraignante à mettre en place et elle permet aussi d'impliquer plusieurs élèves. Dans ce contexte pédagogique, nous pouvons imaginer des élèves porteurs de troubles des apprentissages tels que troubles *dys*, et malgré tout collaborant, adoptant un comportement adéquat et permettant l'établissement d'une relation apaisée et apaisante avec l'animal. Néanmoins, qu'en est-il des enfants porteurs de troubles du comportement ? Ce point-là est à questionner : des attitudes dysfonctionnantes ne pourraient garantir la sécurité de tous, celle de l'animal comprise. Dans l'intérêt d'un accompagnement optimal, au regard du bien-être de chacun, il est essentiel de s'informer au sujet de ces troubles, avec pour objectif, de déterminer au mieux les limites de la médiation animale pour cette population d'enfants bénéficiaires.

1.5.1. Le trouble oppositionnel avec provocation

Le DSM-5⁷ (cité par Squillaci, 2017) détermine ce trouble de la manière suivante, mettant en évidence une symptomatologie tant émotionnelle que comportementale :

Ensemble de conduites argumentatives et défiantes, comprenant mauvaise humeur, irritabilité, (...), ne supporte pas la moindre contrariété, grogne et se plaint fréquemment à la maison et à l'école, s'emporte rapidement, remet en question règles, directives et consignes, pose beaucoup de questions et ne répond pas à celles posées, s'oppose en ignorant, semble prendre du plaisir à provoquer, manque de respect, peut être grossier, très faible seuil de tolérance à la frustration, conduites impulsives (p.13-15).

Ce trouble entraîne une détérioration du fonctionnement de l'enfant dans son environnement social immédiat et impacte également négativement la sphère éducative et scolaire.

Une grande majorité d'enseignants rencontrent ce profil d'élèves, énumèrent plusieurs des attitudes précitées et sollicitent de l'aide auprès des conseillères du service socio-éducatif de l'école afin d'apporter les régulations nécessaires. La structure *haltere*, présentée en page suivante, vise à répondre (en dernier recours actuellement, mais à titre préventif à terme) à ce type de comportement, afin d'éviter la mesure la plus grave, à savoir l'exclusion de l'élève et son retrait social décidé par l'école, avec toutes les complications qui en découlent ...

Dans cette structure récente, la médiation animale y est pratiquée par l'équithérapie, de manière hebdomadaire et avec une professionnelle. Souhaitant y apporter la médiation animale avec la présence d'un chien, connaître ce profil d'élèves est à mon sens essentiel : bien

ayant lu à haute voix à un chien ont éliminé stress, peur du jugement de leur pairs et amélioré sensiblement leur performance et leurs attitudes face à la lecture." (L. Freeman & D. Linder, Al. 2017) Consulté le 3.10.2022, à l'adresse <https://lafluffycompagnie.fr/mediation-animale-quest-ce-que-le-programme-lire-avec-le-chien/>

⁷ Le DSM-5 est, en février 2015, la dernière et cinquième édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, et des troubles psychiatriques* (en anglais *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) de l'Association Américaine de Psychiatrie. Consulté le 18.09.2022, à l'adresse <https://fr.wikipedia.org/wiki/DSM-5>

que problématiques, ces élèves possèdent des ressources qu'il faut faire émerger en valorisant au maximum ce qui leur fait défaut, à savoir leur confiance en eux et leur estime, malmenés par la conséquence du rejet social. A cet égard, l'élève concerné par ce trouble a souvent beaucoup de difficultés en milieu scolaire, son comportement provocateur et agressif entraînant inexorablement un rejet social par ses pairs. Coie *et al.* (cités par Squillaci, 2017), indiquent que "plus le rejet se renforce, plus le sujet augmente ses comportements aversifs et antisociaux, contribuant à l'isolement social" (p.18). En ce sens, un dispositif de médiation animale en classe spécialisée peut être un dispositif d'action efficient pour la réintégration sociale de l'élève, c'est-à-dire en l'aidant à reconstruire du lien. Meirieu (2009) met lui aussi en évidence la mise en place de dispositifs innovants, servant à tous, dans le postulat du principe d'éducabilité et malgré les comportements difficiles :

Elle [l'éducabilité] profite à la fois aux enfants pour lesquels on fait ce pari, mais également aux autres parce que, plus on va vers ces enfants difficiles, plus on est amené à inventer des outils et des dispositifs qui vont pouvoir être réinvestis avec les autres enfants (p.6)

Par sa riche expérience, Beiger (2021) affirme que la relation entre l'animal et l'enfant lui permet de développer un lien de confiance, de responsabilité, de respect, avec comme finalité la possibilité d'induire des comportements socialement admis. Par ailleurs, il évoque la revalorisation de l'élève et son engagement volontaire grâce à une motivation supplémentaire pour des activités pédagogiques et sociales incluant le chien. A terme, une estime et une confiance en soi nettement améliorées, redonnant le goût du lien social.

1.5.2. Le trouble des conduites

Selon le DSM-5, ce trouble est plus grave que le trouble oppositionnel avec provocation puisque les conduites relèvent de la violation du droit d'autrui, sans sentiment de culpabilité et sans empathie. Ainsi, parmi les critères référencés figurent l'agression envers les personnes ou les animaux, la destruction de biens matériels, la fraude ou le vol et la violation grave de règles (Squillaci, p.17). Cette population d'élèves est rarement présente dans les classes ordinaires, leurs comportements extrêmes relevant une mise en danger pour leur propre vie et/ou celle d'autrui, ils sont généralement placés dans des institutions ou établissements fermés. Dans la mesure où il peut y avoir une agression envers l'être vivant et que l'intensité de ce trouble empêche une réintégration en classe ordinaire, la structure *haltere* ne répond pas aux besoins intenses de ce profil d'élèves. De surcroît, je ne peux pas envisager de proposer la médiation animale en prenant le risque de mettre un animal en contact avec un enfant présentant ce type de comportement.

1.6. Le modèle de scolarité alternée à visée inclusive *halterego*

Cette classe de scolarité alternée, nommée *halterego*, est un projet pilote proposé par mon cercle scolaire depuis janvier 2023. J'ai eu la chance de participer à sa conception et actuellement, j'y occupe un poste d'enseignante spécialisée. Cette classe bénéficie du soutien cantonal du SEO⁸, d'un regard de l'OES⁹, ainsi que d'un suivi scientifique assuré par une équipe de recherche de l'Institut de psychologie et éducation de l'Université de Neuchâtel. Le SEO s'intéresse de près à ce projet, comme à d'autres structures semblables dans le canton, dans le but de définir *in fine* un concept cantonal pour les élèves en difficultés socio-comportementales. Notre équipe [deux éducatrices sociales et une enseignante spécialisée] propose un accompagnement spécifique pour ces élèves. Leur situation est particulièrement préoccupante puisqu'elle présente un fort risque de décrochage scolaire et/ou social, notamment en raison de leur comportement perturbateur ou à l'inverse, extrêmement passif. Ainsi, nous envisageons et espérons une réintégration complète de ces élèves dans leur classe régulière, après leur avoir proposé et enseigné des stratégies comportementales (résolution de conflit, gestion de la frustration, identification des émotions ...) et pédagogiques (méthodes, différenciation, compensation ...) en étroite collaboration avec leur enseignant titulaire, leurs thérapeutes et surtout, leurs parents. Nous les encadrons deux jours et demi par semaine, hors de l'établissement de scolarité régulière, dans une structure en pleine nature. Les deux derniers jours de la semaine, les élèves sont dans leur classe régulière et l'équipe d'*halterego* y intervient afin d'aider au transfert des apprentissages éducatifs et pédagogiques et d'optimiser l'objectif prioritaire de réintégration complète. Actuellement, cet accompagnement est prévu sur 3 mois, renouvelable 3 mois supplémentaires pour certaines situations. Un après-midi est dédié à l'équithérapie¹⁰, en partenariat avec une professionnelle du domaine de l'éducation équine, et les repas de midi sont pris sur place et parfois confectionnés par les élèves.

Au travers de notre accompagnement, nous avons la volonté de faire comprendre que l'enfant en difficulté socio-comportementale est avant tout un enfant compétent et possédant des qualités à valoriser qui ont été masquées par son attitude. Le travail effectué avec lui a avant tout comme objectif de modifier son propre regard sur lui-même, mais également le regard posé par son entourage, et enfin, lui donner la possibilité de se redéfinir positivement. C'est justement dans ce contexte professionnel et pédagogique que s'inscrit mon travail de recherche et mon projet de médiation animale avec un chien.

⁸ SEO : Service de l'Enseignement Obligatoire (Canton de Neuchâtel)

⁹ OES : Office de l'Enseignement Spécialisé (Canton de Neuchâtel)

¹⁰ L'équithérapie, ou médiation équine, est une pratique à visée thérapeutique et/ou sociale, basée sur la relation avec le cheval. L'objectif est de créer une interaction entre l'animal et des personnes souffrant de problèmes psychiques, physiques ou comportementaux. Consulté le 3.10.2022, à l'adresse <https://www.ifce.fr/produit/la-mediation-equine>

1.7. La motivation chez l'élève en difficulté

La population d'élèves accompagnée à *haltere*go souffre d'une altération sévère de la motivation, voire même d'amotivation. Dans le but de comprendre l'intérêt de la médiation animale face à cette problématique, il convient de définir plus précisément le concept même de la motivation. Vianin (2016) propose cette définition : "La motivation favorise l'engagement du sujet dans la tâche et initie un mouvement vers le but qu'il s'est fixé ; elle pousse le sujet à agir et soutient son action jusqu'à l'atteinte de l'objectif visé" (p.151).

Vianin insiste en premier lieu sur l'importance du lien, condition essentielle pour garantir la mise en route d'un projet d'accompagnement efficace. Un climat de confiance et de respect, allant au-delà de la "prise en charge d'un cas", mais bien d'un accompagnement d'une personne que l'on souhaite engager comme sujet, acteur principal, pour son propre projet. A ce titre, la médiation animale a sa place, elle aide à construire ce lien et ce climat nécessaires à l'engagement de l'élève en le plaçant en situation d'action de son propre projet. Meirieu (2009) relève également cette nécessité de l'engagement venant de l'élève :

Postuler l'éducabilité, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser. (...) Je dois créer des situations qui vont amener l'individu à s'engager lui-même, parce que j'aurais mis en place des dispositifs grâce auxquels il se sera mis en jeu, c'est-à-dire en je. Je fais pour qu'il fasse. Faire tout, mais ne rien faire que l'autre ne fasse (p.7).

1.7.1. La motivation intrinsèque

Comme expliqué précédemment, la nécessité d'une relation de qualité et l'engagement de l'élève sont une porte d'entrée pour le rejoindre dans sa motivation intrinsèque (Vianin, p.152), c'est-à-dire propre à lui-même, celle qui lui apporte une satisfaction personnelle et sans chercher de récompense externe. Qui dit satisfaction personnelle, dit engagement volontaire et spontané. Ainsi, l'autodétermination permet à l'élève de faire ses propres choix, elle l'engage de manière plus pertinente et positive dans le processus et le rend acteur de son projet.

1.7.2. La motivation extrinsèque

Lorsque l'élève présente un manque de motivation important et depuis un certain temps, il peut être intéressant d'envisager une forme de motivation extrinsèque (Vianin, p. 154), c'est-à-dire à l'extérieur du sujet. Par exemple, par les renforcements, les feedbacks, les récompenses qui satisfont l'élève et lui donnent envie de continuer sur cette voie. La Garanderie, repris par Vianin, parle de cette "motivation par les moyens" comme complémentaire à la récompense, puisque ce sont les supports qui motivent. En utilisant la motivation extrinsèque, il est possible d'engager le projet de l'élève, apprendre à le connaître, puis établir par la suite, avec lui, les éléments motivationnels intrinsèques.

Ainsi, ces deux approches motivationnelles sont complémentaires, mais nécessitent encore à ce que l'on donne du sens, de la valeur au projet de l'élève : en connaissant les enjeux de son projet, les stratégies qui lui sont propres, en ayant des feed-back réguliers, l'élève est pleinement acteur de l'intervention et contribue activement à son succès. Dans son ouvrage *L'enfant et la médiation animale*, François Beiger (2021) développe les bienfaits de la médiation animale en termes de motivation pour s'engager dans l'activité, tout en rejoignant ces concepts:

Il faut éviter de proposer à l'enfant une simple occupation sans y donner un sens. C'est d'autant plus important lorsqu'il s'agit d'un enfant en situation de handicap mental ou d'un enfant fragilisé socialement. (...) toute activité à laquelle on n'associe pas d'émotion ou de raison, ne sera considérée que comme une simple activité occupationnelle. Il est prouvé qu'occuper une personne sans donner un vrai sens, sans donner une explication à cette occupation, ne provoque aucune motivation à faire, à comprendre, à vouloir. Si l'on n'encourage pas l'action, le travail ou toute autre médiation, l'enfant restera de lui-même inactif dans son coin. Cependant, la médiation professionnelle par l'animal permet justement de ne pas être dans l'occupationnel avec l'enfant. (...) C'est l'identité vivante que représente l'animal qui va provoquer l'intérêt de jeu, l'idée d'implication, de communication qui responsabilisera l'enfant dans l'action et vis-à-vis de l'animal. (...) L'animal va déclencher des interactions qui vont donner un sens à l'activité (pp.121-122).

Un enseignant spécialisé, convaincu et pratiquant la médiation animale depuis quelques années, s'en inquiète également :

Il faut quand même trouver quelque chose pour concrétiser les apprentissages, rendre les choses beaucoup plus concrètes et que ça donne du sens aussi que ce soit vraiment participatif et puis qu'on travaille pour quelque chose. Parce que moi, ça m'a toujours choqué de voir ces fichiers qu'on remplit toute l'année et puis en fait dès qu'on arrive au mois de juin le premier truc qu'ils sont tout contents de déchirer, puis le balancer à la poubelle mais en fait t'as fait quoi ? (...) ça n'a pas de sens quoi (Jaccard & Mary, 2022, p.100).

Il poursuit en argumentant avec le sens qu'il donne à la médiation animale en contexte pédagogique :

Et la présence du chien offre tout un panel d'activités qui sont concrètes, qui ont du sens et puis qui donnent envie, aussi qui motivent les jeunes pour travailler, puis il y a encore le côté affectif (...) là il y a vraiment quelque chose de chouette à travailler (Jaccard & Mary, p.100).

De ce fait, la médiation animale rejoint ce concept motivationnel par le sens et la valeur donnés aux apprentissages. Il est également possible de l'appliquer en l'utilisant dans les renforcements et moyens mis à disposition, et surtout, en tirant un parallèle entre le comportement de l'enfant et celui de l'animal : l'éducation de l'animal et l'apprentissage progressif de nouvelles compétences chez l'élève s'appuient sur le modèle de Skinner. Ce

psychologue et penseur américain qui, en 1938, développa la théorie du conditionnement opérant, autrement dit *Stimulus-Réponse-Conséquence*¹¹, soit l'obtention d'une réponse volontaire visant à adopter un comportement souhaité (ou à réduire un comportement inapproprié). L'élève qui souhaite, par exemple, réaliser un parcours pour et avec le chien, devra précédemment établir un lien de confiance, faire preuve de patience, de persévérance, de répétitions, d'attention et de renforcement positif. Tout ce processus se verra récompensé par un échange complice et une réalisation collaborative. Ensuite, cette expérience riche de sens pourra être transférée au niveau des apprentissages scolaires afin que l'élève puisse prendre conscience des conditions nécessaires à la réussite de ses ambitions.

Tester, encore et encore et innover pour trouver une accroche, celle qui fait que cela fonctionne, exprimée ici par le directeur d'un établissement scolaire privé pratiquant la médiation animale dans une de ses classes spécialisées (Jaccard & Mary, 2022) :

Alors, il y a la prise de risque dont on parlait tout à l'heure, mais pour le scolaire alors qu'il y a déjà tellement de choses qui ont été essayées, on peut toujours "refaire plus de la même chose", mais "refaire toujours plus de la même chose", on ne va pas avancer. Donc, il faut pouvoir aller sur un autre champ et tester des choses qui ne l'ont pas encore été (p.109).

1.8. L'estime de soi

Selon la définition de Houzel (citée par Squillaci, 2017), l'estime de soi est un "processus par lequel un individu porte sur lui-même et notamment sur ses performances, ses capacités et ses aptitudes, des jugements positifs ou négatifs"(p.2). Ce propre regard porté sur soi-même influence la perception que l'on a sur la capacité à accepter d'être aimé et respecté. Karli (également cité par Squillaci, p.2), ajoute qu'un "jugement positif est nécessaire à la préservation de notre équilibre psychique et à une conduite efficace et gratifiante de notre existence." Beiger (2021) explique qu'Alfred Adler affirme que l'intégration sociale dépend prioritairement de l'estime de soi, indispensable pour se développer sainement sur le plan affectif et social. D'après André et Lelord (cités par Squillaci, p.1), une faible estime amène à adopter des comportements menant au conflit et à l'échec. Cette estime est propre à chacun et absolument nécessaire pour trouver sa place dans la société, conférant un sentiment d'utilité. Par sa nature, l'animal médiateur joue ce rôle important et non menaçant (dans le sens, non jugeant) qui facilite l'intégration en rassurant et valorisant. Bernard (2021) cite Germain Duclos, psychoéducateur, ayant établi "les quatre composantes de l'estime de soi : le

¹¹ Cette théorie s'intéresse à l'apprentissage dont résulte une action et tient compte de conséquences de cette dernière rendant plus ou moins probable la reproduction dudit comportement. Skinner distingue le conditionnement opérant du conditionnement classique par le fait que la conduite humaine est conditionnée par les conséquences du comportement, avant que celui-ci n'intervienne. À cela s'ajoute la réponse du sujet qui est volontaire, parce que motivé à être récompensé". Consulté le 4.10.2022, à l'adresse https://fr.wikipedia.org/wiki/Conditionnement_op%C3%A9rant

sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance à un groupe" (p.13). C'est en travaillant sur ces composantes que l'élève parvient petit à petit à changer l'image qu'il a de soi, en redécouvrant tout son potentiel et non ses failles. En changeant son regard, il amène son entourage à faire de même. Duclos (cité par Squillaci, 2017, p.3) propose une définition complète et portant sur la finalité même d'une estime de soi positive :

C'est la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines et de ses difficultés et limites personnelles, un ensemble d'attitudes et de croyances qui permettent de faire face à la réalité du monde. (...) L'estime de soi est à la base de la motivation : un élève ne peut espérer atteindre un objectif ni obtenir un succès s'il n'a pas conscience de sa valeur personnelle (p.2).

En ayant conscience de sa valeur personnelle, l'enfant peut avoir confiance en ses compétences et est alors plus enclin à oser apprendre par essai-erreur : l'erreur n'est pas un obstacle insurmontable, elle fait partie de l'apprentissage et l'enfant doit apprendre comment puiser dans ses ressources pour appréhender cette étape avec sérénité et motivation. La confiance en soi permet de trouver des solutions, tout en faisant face au sentiment transitoire d'incompétence. Évidemment, vivre des échecs à répétition entraîne une mauvaise estime et par conséquent, une peur de s'engager dans les apprentissages puisque ceux-ci représentent d'éventuels futurs échecs.

1.9. Le besoin de compétence

Bandura (cité par Vianin, 2016, p. 157) indique que le sentiment de compétence (ou d'auto-efficacité) est un facteur déterminant pour éveiller le sentiment de contrôlabilité. Tout élève pensant ne pas être capable de réaliser une tâche ne s'y engagera pas. Ce sentiment de compétence doit être présent pour adopter une posture d'engagement, motivée et faire naître alors un sentiment d'efficacité. Vianin ajoute que l'enseignement de stratégies pertinentes et différenciées, l'attribution de la réussite aux capacités propres de l'élève, lui permettent de connaître à nouveau la réussite et d'enclencher un cercle vertueux l'amenant au sentiment de compétence et valorisant son estime de lui-même.

1.10. La médiation animale

La Fondation AP Sommer propose la définition suivante de la médiation animale :

C'est une méthode d'intervention basée sur les liens bienfaisants entre les animaux et les humains, à des fins préventives, éducatives ou thérapeutiques. La qualité de l'apport de l'animal dans un programme de prise en charge repose sur la pertinence des objectifs et des moyens permettant d'organiser, de mettre en œuvre et d'évaluer l'action entreprise.

Nous pouvons compléter cette définition avec celle de l'Association Sixième Sens :

La médiation animale est un terme générique qui fait référence à toutes sortes d'interventions destinées à l'homme et faites avec l'aide d'animaux tels que : chiens, lapins, cochons d'Inde, chats, oiseaux ou équidés. La médiation animale est une thérapie permettant de maintenir ou d'améliorer l'état de bien-être, ou tout simplement la qualité de vie de personnes en situation de fragilité, valides ou non, pouvant souffrir de divers troubles autant physiques que psychologiques ou sociaux. (...) Les animaux médiateurs sont spécifiquement éduqués pour ces interventions et ils sont introduits par un intervenant qualifié auprès des bénéficiaires.

Le terme de "médiation animale" peut adopter différentes terminologies, engendrant certaines confusions. Le travail de recherche de Jaccard et Mary (2022) relève ce constat et énonce pas moins de quatre dénominations : l'activité assistée par l'animal, la thérapie par l'animal, l'intervention assistée par l'animal et l'éducation assistée par l'animal. Toutes poursuivent la même finalité, à savoir soutenir et stimuler le développement cognitif, physique, émotionnel et social du bénéficiaire. Enfin, elles s'articulent toutes autour d'une intervention par un animal apportant son soutien à une personne demandeuse d'aide, avec l'accompagnement d'un professionnel spécifiquement formé à cela. On y retrouve également des désignations plus générales comme "intervention", "thérapie", "médiation", "zoothérapie"... Sans s'étendre davantage, il faut savoir que ces terminologies dépendent du pays (Québec, France, Suisse) mais aussi de la manière dont elles sont conduites et pour quels bénéficiaires. En effet, il est possible de travailler en collectif ou en individuel, de se déplacer avec son animal dans un établissement (EMS¹²) ou une institution, d'œuvrer à domicile ou sur son lieu de travail. Le champ d'application permet de définir la nature de l'intervention et la conduite des objectifs. Il est important de garder à l'esprit que l'animal n'est pas à considérer comme un médicament puisqu'il ne guérit pas, mais qu'il est bien le médiateur, l'intermédiaire, entre le bénéficiaire et le professionnel. Puis, pour définir plus précisément cette pratique, il faut savoir que la médiation animale en tant que telle n'est pas une profession à part entière, elle est davantage un complément. Effectivement, c'est une nouvelle corde que chaque professionnel (enseignant, psychologue, éducateur, infirmier, ...) peut ajouter à son arc, décidant des objectifs à atteindre en fonction de la population ciblée et de son champ d'application. En effet, chaque professionnel peut étayer et développer son projet de médiation par l'animal en fonction de sa spécialité (Bernard, 2021, p.12).

Justement, qui est cette population ? Toujours selon l'Association Sixième Sens :

La médiation animale s'adresse à toutes les personnes fragilisées, porteuses d'un handicap ou non, enfants ou adultes atteints de déficience intellectuelle, handicap psychique ou mental, autisme, psychoses, troubles du comportement, difficultés motrices, troubles d'organisation spatio-temporelle, introversion, difficultés sociales,

¹² EMS : en Suisse, signifie établissement médico-social pour personnes âgées.

mais aussi en milieu carcéral et au sein d'institutions pour personnes âgées atteintes de la maladie d'Alzheimer ou autres démences apparentées."

Pour cette recherche, je me concentre sur la médiation animale en contexte pédagogique. Un enseignant spécialisé, usant de cette pratique, répond à la question de savoir comment se définir au niveau de la pédagogie de projet :

(...) ça dépend beaucoup de la personnalité de celui qui mène la chose parce qu'en médiation animale, ça n'existe pas le métier de médiateur animal. Tu as un métier, puis l'animal il te permet ensuite de faciliter ce métier ou non, donc c'est ce que tu en fais, en fait" (Jaccard & Mary, 2022, p.110).

Toutefois, les bienfaits de la médiation animale ont fait l'objet d'études, notamment celles menées par Daly et Suggs (2010) et Anderson et Olsen (2015), toutes deux référencées dans le travail de Jaccard et Mary (p.22) : ces études révèlent que la plupart des enseignants ayant participé à ces recherches, évoquent que l'animal a joué un rôle central dans le développement émotionnel des élèves, tout en leur permettant d'acquérir des attitudes plus adéquates envers l'école. Ces études démontrent également qu'il ne suffit pas de placer l'animal en classe, mais que sa conduite doit être menée par un enseignant formé à cela. Ces travaux ont également mis en évidence l'impact positif de la médiation animale en soutien aux apprentissages sociaux, notamment ceux liés aux notions d'empathie, de respect et d'autonomie.

1.10.1. L'histoire de la zoothérapie

Sur la base des ouvrages de Beiger (2021) et Bernard (2021), un bref historique de la zoothérapie me permet de contextualiser et d'introduire le rôle que l'animal a pris dans les thérapies. La place de l'animal auprès de l'Homme a beaucoup évolué au fil des millénaires, d'abord hors de nos foyers, pour le travail des champs et à la chasse, puis à l'intérieur pour devenir un compagnon à part entière, membre de la famille. Bien que la zoothérapie fasse de plus en plus parler d'elle, son origine remonte au XVIII^{ème} siècle avec William Tuke (1732-1822) et son expérience qui mis en avant l'impact positif de l'animal sur la santé mentale de l'Homme. Dans un asile pour personnes handicapées mentales, cet humaniste est choqué de la manière dont sont traités les pensionnaires : sans apaisement, ni activités occupationnelles. Ainsi, en développant une approche innovante, c'est-à-dire basée sur la considération de l'être humain, il remet des animaux de basse-cour à certains patients, leur confiant la responsabilité de ces petits animaux. La ritualisation des soins de ces bêtes réduit leurs angoisses et leur permet de se sentir responsables du bien-être de ces êtres vivants, et d'eux-mêmes, par le même biais. L'animal devient alors le prétexte, la motivation. C'est une grande avancée dans la reconnaissance de ces patients, jusqu'alors très souvent maltraités, laissés à eux-mêmes sans aucune possibilité de soins psychiatriques. En 1859, une infirmière britannique, Florence Nightingale, souhaite apaiser les angoisses des blessés de guerre en proposant la présence d'une tortue dans son service. Puis, d'autres initiatives sont mises en place pour soutenir et

réduire le stress post-traumatique pendant les périodes de conflits. En 1867, en Allemagne, est créée l'institution Bethel, prenant en charge des patients épileptiques. Tout comme l'avait fait Tuke, la présence d'animaux fait partie intégrante de l'accompagnement des résidents.

François Beiger (2021) ajoute que Freud constate le bénéfice que l'on peut tirer de la relation entre l'enfant et l'animal. En partant du constat que l'enfant s'identifie à ses poupées et peluches, il peut également s'identifier à l'animal :

Les enfants n'ont aucun scrupule à considérer les animaux comme leurs semblables à part entière. Ils se sentent davantage apparentés aux animaux qu'à leurs parents, qui peuvent bien être une énigme pour eux. Dans un premier temps, la ressemblance est du côté de l'animal, la différence du côté de l'adulte (Freud, *Totem et Tabou*, 1913, dans Beiger, p.9).

Sur la base de ce constat, Freud prend la décision de mener certaines thérapies en présence d'un de ses chiens. Il constate par la suite un apaisement chez ses jeunes patients.

Ensuite, c'est autour des années 1950-1960 que Boris Levinson définit l'animal comme *catalyseur social* auprès de l'homme, "provoquant une réaction par sa seule présence ou par son intervention."¹³ Levinson développe le concept de la "*pet-oriented child psychotherapy*", communément appelée zoothérapie, "procédé qui utilise l'animal familier et éduqué comme médiateur dans un suivi de projet en psychothérapie" (Bernard, 2021, p.22). Concrètement, le thérapeute se sert de l'animal de compagnie comme médiateur entre lui et l'enfant lors de la psychothérapie, tout en considérant que la communication doit passer par le jeu. En effet, étant donné que le jeu fait partie intégrante de l'univers de l'enfant, c'est en partant de cet intérêt que le thérapeute construit le lien plus aisément. Convaincue par les travaux de Levinson portant sur le jeu, Mélanie Klein, pédopsychanalyste, poursuit ses recherches en utilisant ce moyen dans les psychanalyses de ses jeunes patients. Selon elle, le jeu met l'enfant en conditions naturelles pour assimiler les informations et les exprimer ensuite (affects, angoisses, fantasmes). Le jeu devient un prétexte et permet alors l'observation et l'analyse de l'enfant dans un contexte lui permettant de se sentir libre et en sécurité. Sur la base des travaux de Mélanie Klein, notamment, François Beiger considère naturellement que le jeu, par un contact direct avec l'animal, offre la possibilité de faciliter la communication avec des enfants en difficultés comportementales. En plaçant l'animal au centre de l'activité ludique, ce dernier devient rapidement le médiateur, le repère et l'identification de l'enfant lui permettant de se dévoiler plus aisément (p.15).

En 1964, c'est au tour des établissements pénitenciers d'en faire l'expérience, d'abord par hasard : un oiseau blessé est recueilli et soigné par des détenus. Le personnel observe alors une baisse du stress, de la violence, des tentatives de suicide, et décide d'introduire des poissons, des perroquets, puis des chiens et des chats. En 1977, Sam et Elisabeth Corson, développent le premier programme de zoothérapie sur la base des travaux de Levinson. Dans leur unité psychiatrique, le comportement de leurs patients démontre une nette amélioration : "Les

¹³ Dictionnaire Larousse, consulté le 3.09.2022, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/catalyseur/13725>

chiens agissent comme un déclencheur social, forgeant un lien positif entre des patients et le personnel de l'hôpital. Les patients démontrèrent un aspect renforcé d'indépendance et de confiance en soi" (Beiger, 2021, p.10).

Incontestablement, la médiation par l'animal contribue à établir un lien entre une personne nécessitant un soutien et la personne pouvant le lui dispenser, tout en offrant un sentiment de bien-être, d'autonomie et de responsabilisation. Selon l'association L'Éveil du Var, le psychologue et zoothérapeute Pascal Bianchi, dirige, en 1989, plusieurs études en Suisse sur les bienfaits et la répercussion favorable de la médiation animale auprès de patients atteints de la maladie d'Alzheimer et en soins palliatifs. Lui aussi indique que l'animal contribue à améliorer le bien-être de ces personnes.

A ce jour, la médiation par l'animal est en pleine expansion, les études et recherches s'élaborent, des projets autour de cette pratique se concrétisent dans divers domaines éducatifs, pédagogiques, hospitaliers... Les bienfaits de cette pratique pour les êtres humains sont largement rapportés et persuadent de plus en plus de professionnels à la pratiquer. La médiation donne du sens à ceux qui en bénéficient, mais également à ceux qui la pratiquent. C'est un enrichissement qui semble être une évidence pour celui qui l'intègre à sa carrière. Depuis, des établissements médico-sociaux, certains services hospitaliers et maintenant quelques écoles¹⁴ accueillent cette pratique, tant les effets sont positifs.

1.10.2. Le rôle de l'animal auprès de l'enfant

François Beiger travaille avec des jeunes en difficultés sociales depuis plus de 50 ans, ce qui lui vaut une solide expérience dans le domaine éduco-pédagogique. Selon lui, la médiation par l'animal entre l'enfant et lui représente un atout indéniable au niveau de la construction du lien initial et de l'engagement du sujet au projet éducatif : valorisation, développement moteur et sensoriel, complicité et confiance. Bien entendu, tout contact avec un animal nécessite la mise en place et la communication claire de règles élémentaires à respecter envers l'animal, règles qui seront elles-mêmes reprises dans le travail éduco-pédagogique, effet miroir qui met du sens sur l'application de valeurs telles que le respect, la persévérance et la résilience. A ce propos, Lehotkey (2012) explique que "l'animal est utilisé comme un modèle de comportement pour améliorer les aptitudes sociales" (Kruger *et al.*, cités dans Lehotkey, p.116). Dans son article *La thérapie assistée par l'animal, description d'un cas clinique*, Martine Grandgeorges (2015) mentionne Filiâtre *et al.* et développe :

Lorsqu'un être humain et un animal de compagnie sont en interaction, chaque partenaire utilise les signaux émis par l'autre pour ajuster son comportement. Ainsi, le comportement de l'un influe sur la réponse de l'autre. Le comportement de l'animal

¹⁴ L'ÉPA est une école privée et spécialisée à St-Cergue, en Suisse, qui accueille des élèves en difficultés scolaires. Leur équipe pédagogique est composée de Tahiti, chienne médiatrice parfaitement intégrée au projet pédagogique soutenu par Stephan Läng, enseignant spécialisé et maître de Tahiti. Consulté le 4.10.2022, à l'adresse <https://epa-stcergue.ch/equipe/>

pourrait contribuer à l'acquisition par l'enfant d'un répertoire comportemental plus structuré et socialement plus efficace (p.21).

L'animal ne juge pas, il est authentique. L'enfant, confiant et reconnaissant face à cette loyauté, cherche plus aisément à communiquer, et surtout, à comprendre les réactions de l'animal. Il doit faire preuve de patience, s'adapter et réajuster son attitude... Voilà alors une formidable ouverture, véritable opportunité pour entamer le dialogue avec l'élève, sans craindre le rejet quasi inévitable en situation de conflit. L'expérience d'un enseignant spécialisé pratiquant la médiation animale en classe en témoigne :

Alors l'idéal, vraiment, ce projet, il s'adresse particulièrement à ceux qui sont en colère avec l'école on va dire, qui ont fait de l'absentéisme, qui font de la phobie, qui ne sont pas adaptés en fait au moule de l'école traditionnelle. (...) Et cela particulièrement, ils sont assez preneurs de ce projet-là. Maintenant ça peut être d'autres élèves aussi, ça peut être d'autres types d'élèves, ça peut être aussi les élèves qui adorent vraiment les animaux et tout puis du coup ben faire des apprentissages là autour ça donne beaucoup plus de sens puisque ça les motive et puis du coup ils se donnent beaucoup plus que ce qu'ils pourraient se donner en classe (Jaccard & Mary, 2022, p.106).

1.10.3. Le comportement de l'animal

Bien que l'éducation de l'animal se doit d'être pointue et spécialisée pour exercer la médiation animale dans des conditions optimales, le respect qui lui est dû doit lui aussi être à la hauteur. Le bien-être de l'animal est un principe de base essentiel à respecter. Connaître son animal, c'est lui permettre de prendre du recul, de se retirer lorsque les situations deviennent trop envahissantes pour lui. Il est nécessaire que le professionnel connaisse et comprenne son animal, puis s'inquiète d'un comportement qui exprimerait de l'inconfort. A ce propos, Bernard (2021) signale qu'il est tout à fait pertinent d'évaluer l'état de bien-être de son chien par ses "actions motrices (fuites, expression faciale ...), ainsi que ses réactions physiologiques (accélération du rythme cardiaque, ou de la fréquence respiratoire ...)", ce qui permet alors d'éviter de basculer dans une interprétation anthropomorphique (p. 37). C'est aussi adopter un regard préventif, proactif pour assurer sa sécurité. En respectant les besoins de son animal, mais aussi en apprenant aux bénéficiaires à le faire, on évitera ainsi les risques de morsure. Bien que l'aspect du temps de travail de l'animal ne fasse l'objet d'aucune loi ni recommandation, il est du devoir de son propriétaire de s'en inquiéter et de l'adapter afin de respecter l'Ordonnance sur la protection des animaux (OPAn¹⁵). Enfin, un point touchant et finalement assez juste, qui a été relevé par cet enseignant, concernant la reconnaissance professionnelle de sa chienne :

¹⁵ Extrait de l'OPAn : "Les animaux doivent être détenus et traités de manière à ce que leurs fonctions corporelles et leur comportement ne soient pas gênés et que leur faculté d'adaptation ne soit pas sollicitée de manière excessive". Consulté le 18.03.2023, à l'adresse <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2008/416/fr>

Et puis d'un autre côté je voulais aussi qu'il y ait un minimum de reconnaissance de la part de l'école, comme quoi c'est une employée de l'école [la chienne] elle est là et voilà ce n'est pas juste le chien de S., il ne peut pas le garder alors il l'emmène à l'école non, c'est un membre de l'équipe. Et puis ça c'est très bien. (...) D'ailleurs, elle est sur le site, elle a son petit écriteau sur la porte (pp. 103-104).

La reconnaissance de l'animal dans et par le contexte professionnel apporte une légitimité nécessaire au professionnel, mais amène également de la compréhension pour l'environnement professionnel. Comme l'explique cet enseignant, sa chienne n'est pas en classe pour éviter de la laisser seule chez lui, elle a un travail et ce travail-là est reconnu par la direction de l'établissement. A ce titre, une communication claire et précise doit être faite à l'ensemble du personnel de l'établissement. Certaines craintes peuvent intervenir dans la mise en place d'un tel projet au sein d'une classe. Le corps enseignant, les élèves, leurs parents ont besoin d'obtenir des réponses face à leurs interrogations, légitimes, afin de ne pas induire des peurs par méconnaissance. A ce propos, Jaccard et Mary (2022) ont recueilli cet extrait :

Ils [les parents] se disent, mais mon gamin il ne va pas à l'école, moi je ne le mets pas là pour qu'il aille branquignoler et je ne sais pas quoi. Donc ça demande, ça exige que l'on ait les parents avec nous et qu'on leur explique ce qui s'y passe vraiment et comment il sera conduit tout au long de ce parcours. (...) Étonnamment ceux qui posent le plus de problème ce sont les collègues enseignants, parce qu'ils imaginent ce qu'il se passe, mais c'est un peu tout en fait. Ils n'ont pas de retour direct et puis c'est vrai qu'au début moi je n'ai pas suffisamment vu l'importance de communiquer avec eux et puis je me suis dit qu'ils allaient comprendre un peu comme ça, puis rapidement et puis en fait c'était pas du tout le cas" (p.104).

1.10.4. Les moyens et les conditions, les limites et les obstacles

Bien que l'étendue des animaux possibles en médiation animale soit très vaste, le choix du partenaire animal ne doit pas se faire au hasard. Le professionnel doit tenir compte de son environnement, de son public cible, de son budget, du temps qu'il peut consacrer à son animal en-dehors de ses heures de travail, afin de déterminer correctement l'espèce, la race et la personnalité de son animal. Des règles de prudence, d'éthique, d'hygiène, d'éducation et de conformité légales (en Suisse, elles sont propres à chaque canton) confirment que la mise en route d'un tel projet doit se faire avec sérieux et en prenant le temps de soigner chaque élément.

Enfin, une difficulté à laquelle je suis confrontée, c'est bien la pauvreté de la représentation de la médiation animale en contexte scolaire, notamment par la littérature scientifique. Jaccard et Mary (2022), ainsi que Bernard (2021) font le même constat, la plupart des écrits sont issus d'expériences professionnelles uniques et d'études à petites échelles (échelle humaine, petit collectif, classe d'une vingtaine d'élèves). Ces petits groupes d'individus ne peuvent pas représenter un échantillonnage suffisamment grand pour qu'une généralisation soit permise.

Pour reprendre les propos de Jaccard et Mary, "le principal problème de ce dispositif reste la question du référentiel de compétences et de la formation. En effet, chaque pays et chaque organisation dispose de ses propres règles : il n'y a pas de consensus généralisé" (p.24). Dans la mesure où aucune formation n'est obligatoire, tant pour l'animal, que pour le professionnel, ce flou ne permet pas d'obtenir une reconnaissance, ni même une certaine sécurité, soit une garantie pour les bénéficiaires. Toutefois, comme le soulèvent Jaccard et Mary, les études effectuées auront au moins permis de mettre en avant la nécessité d'établir un cadre, une charte visant à protéger l'animal et à le considérer pleinement comme un être vivant. L'Institut Français de Zoothérapie (IFZ) propose une formation complète¹⁶ aux pratiques et à la mise en place de la médiation par l'animal, comme spécialisation aux métiers de la santé, du social et de l'éducation spécialisée. Cet aspect professionnel est d'importance, puisque la médiation animale s'établit au travers d'un projet jalonné d'objectifs. Enfin, l'IFZ a développé une Charte d'éthique et de déontologie pour les professionnels zoothérapeutes et intervenants en médiation par l'animal du réseau IFZ¹⁷, dans le but de protéger les bénéficiaires et les professionnels usant de cette pratique. De plus, une Charte des droits de l'animal, établie sur la déclaration Universelle des Droits de l'animal¹⁸ a également été édictée.

En Suisse, l'Association Suisse de Zoothérapie et Ther'Animal proposent chacun un cursus certifié par un CAS¹⁹ en zoothérapie, soit une solide formation théorique et pratique, se déroulant sur deux ans et qui tend à être reconnue.

1.11. Question de recherche, hypothèses et opérationnalisation

Du point de vue théorique, plusieurs auteurs relèvent les nombreux effets positifs liés à la médiation animale auprès des enfants :

Nombreux sont les domaines où l'animal familial permet aux enfants de découvrir leurs potentialités et leurs capacités. Par sa posture de médiateur, l'animal aide aussi les parents, les enseignants, les autres éducateurs, les chercheurs et les thérapeutes à mieux comprendre certains aspects du développement de l'enfant, en particulier ses difficultés, et aussi ses possibilités évolutives (Eckerlin & Filiâtre, 1995, p.48).

Dans son ouvrage *L'utilisation thérapeutique de l'animal auprès de l'enfant*, Bernatchez (2012) affirme que l'animal représente un très bon intermédiaire pour permettre à l'enfant de percevoir et (re) construire une image positive de lui-même, déclencher sa motivation face à des activités scolaires (nous l'avons vu pour le cas de la lecture à haute voix, notamment avec

¹⁶ Cette certification n'est pas reconnue officiellement, mais elle est d'excellente réputation, de nombreux ouvrages et sites y font référence.

¹⁷ Consulté le 5.10.2022, à l'adresse <https://www.institutfrancaisdezoothérapie.com/charte-de-deontologie-6>

¹⁸ Déclaration établie par l'UNESCO. Consulté le 5.10.2022, à l'adresse <https://www.fondation-droit-animal.org/la-fondation/declaration-universelle-droits-de-lanimal/>

¹⁹ CAS: Certificate of Advanced Studies

le dispositif "*Lire avec le chien*" et pour la rédaction et la recherche, activités menées par l'enseignant spécialisé interrogé par Jaccard et Mary, 2022). Si je dois relever ne serait-ce qu'un argument fondamental cité par absolument toutes les personnes qui pratiquent la médiation animale en contexte scolaire ou thérapeutique, c'est la motivation apportée à l'enfant. Cette motivation dont parle Vianin (2016) permet à l'élève d'être sujet et acteur de son projet et dont Millot, en 1995, ajoute : "la dimension affective et émotionnelle des liens que crée le contact avec la vie animale peut induire ou conforter la motivation des enfants à apprendre, même lorsqu'ils sont en difficulté [d'apprentissage et/ou comportementale]" (p.38). Enfin, pour reprendre Beiger (2021) : "la médiation animale éducative peut donc rapprocher les jeunes de l'école et ainsi, contribuer à avoir des effets positifs sur la motivation scolaire, l'absentéisme, l'échec scolaire, l'indiscipline, la violence" (p.206).

Ces éléments théoriques relevés dans la littérature m'amènent à poser l'hypothèse que la mise en place de certaines activités pédagogiques clairement encadrées par des objectifs précis et menées avec le chien, permet aux élèves en difficultés scolaires et comportementales de réamorcer leur motivation, leur confiance en eux et leur estime afin de pouvoir se remobiliser et se réengager dans les processus d'apprentissages. La question de l'établissement du lien est également un élément central de cette réflexion. Au regard des lectures, ce lien semble plus aisé à se construire lorsque l'animal prend ce rôle de catalyseur social, d'intermédiaire.

Comme évoqué dans le chapitre concernant la motivation, en apportant la médiation par l'animal dans sa pratique professionnelle, l'enseignant peut petit à petit amener l'élève à reprendre confiance en lui :

On pourrait dire à ce propos que l'enfant est « motivé pour » l'activité elle-même, indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité. On peut alors imaginer que l'élève souhaite approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel (Vianin, 2007, p.30).

Puis, au fur et à mesure de cette prise de confiance, et sur la base du concept motivationnel de Vianin (2016), je fais l'hypothèse que l'élève peut reconstruire son sentiment d'appartenance au milieu scolaire et révéler sa motivation extrinsèque : c'est avec des feed-back positifs et des réussites qui lui seront propres qu'il s'engage plus volontiers dans ses apprentissages (et avec un sentiment de compétence et une estime renforcée) en dépit des différentes raisons qui l'ont dirigé vers une structure spécialisée. C'est en ces termes que Vianin résume l'action que je souhaite mener au travers de la structure *halterego*, au moyen de la médiation animale :

C'est donc à travers des projets concrets, en donnant à l'élève un but à atteindre (motivation par les finalités) et des moyens (motivation par les moyens) pour y parvenir, que nous lui permettrons d'acquérir un pouvoir d'action important et que nous l'aiderons ainsi à se construire et à se réaliser (p.36).

Toutefois, bien que la littérature soit abondante et particulièrement élogieuse à propos de la médiation animale, notamment face à diverses problématiques scolaires et éducatives chez les

enfants, il faut rester prudent et questionner les conditions et les limites qui permettent cette pratique. En effet, la littérature aborde rarement les difficultés et les limites liées, tout comme le contexte de groupe classe, puisque la plupart des écrits relatent des séances individuelles et thérapeutiques. Récente dans le contexte pédagogique, il n'y a actuellement pas suffisamment de recherches et d'écrits qui me permettent d'avoir des ressources théoriques solides, si ce ne sont des témoignages relatés par les réseaux sociaux et la presse.^{20, 21} Ainsi, c'est sur le terrain, que j'espère trouver des conditions proches de celles qui m'intéressent pour ma recherche : un groupe d'élèves, un contexte d'enseignement spécialisé, des élèves en difficultés d'apprentissages et/ou de comportement, des expériences avec ces conditions précitées et les limites qui s'y rattachent.

Par ce travail de recherche, je souhaite questionner les représentations de l'apport de la médiation animale en contexte scolaire et les attentes relatives du corps enseignant, pour ainsi soulever la possibilité que ce dispositif pédagogique puisse stimuler positivement la motivation chez des élèves en difficultés scolaires. Afin de pouvoir récolter des données et les analyser dans le but de confirmer, infirmer ou affiner mes hypothèses, je souhaite mener des entretiens individuels semi-directifs auprès de plusieurs personnes issues du corps enseignant dans l'intérêt de récolter les expériences, représentations, attentes et besoins de chacun. De plus, je souhaite entretenir et observer une enseignante-zoothérapeute travaillant avec ses animaux et des élèves en difficultés socio-comportementales, dans le but de questionner les conditions et limites de sa pratique.

Ainsi, ma question de recherche s'articule de la manière suivante :

" La médiation animale est-elle considérée par les enseignants comme un dispositif d'actions pédagogiques et éducatives avec des élèves en difficulté ?"

Opérationnalisation de la question de recherche :

La question de recherche tend à plusieurs hypothèses, affirmations provisoires puisqu'elles sont à vérifier ou à contredire, ou peut-être même à "affiner et à différencier dans le but de cerner les conditions optimales à leur réalisation" (Peterfalvi & Adamczewski, cités par Astolfi, 1993, p.13).

²⁰ "L'Arche d'Evelyne". *Passe-moi les jumelles*, émission du 12.04.2019. Consulté le 12.03.2022, à l'adresse <https://www.rts.ch/play/tv/passe-moi-les-jumelles/video/larche-develyne?urn=urn:rts:video:10348800>

²¹ Écoute mon histoire... Nawa, chien médiateur en classe. Consulté le 12.02.2023, à l'adresse <https://epa-stcergue.ch/ecoute-nawa-mon-histoire>

Hypothèse n°1 : "La médiation animale avec un chien permet à l'élève d'apprendre à conscientiser ses émotions et à choisir des solutions plus adéquates."

Objectifs d'opérationnalisation :

La littérature consultée semble indiquer que c'est le cas (Arenstein & Lessard, 2009.) Toutefois, il faut demeurer critique et questionner ce rapport et les représentations de chacun, notamment dans le contexte de l'enseignement spécialisé et celui du groupe classe. En effet, la littérature présente les bénéfices pour des élèves en situation de décrochage scolaire, voire de rupture, mais elle évoque rarement le groupe classe dans son ensemble ainsi que les nombreuses conditions et limites à cette pratique dans cet environnement. Les entretiens avec des enseignants titulaires de groupe classe me permettent d'évoquer les possibles, mais aussi les craintes liées à cette pratique. Un entretien et des matinées d'observation avec une enseignante-zoothérapeute me permet également d'avoir un avis fondé sur l'expérience avec l'animal et cette population d'élèves.

Hypothèse n°2 : "Des pratiques de médiation animale permettent à l'élève en difficultés d'apprentissage et/ou de comportement de retrouver une forme de motivation."

Objectifs d'opérationnalisation :

Plusieurs études relevées dans la littérature, ainsi que les expériences de l'enseignant spécialisé interviewé par Jaccard et Mary (2022) l'affirment. Toutefois, c'est à confirmer avec le point de vue des enseignants qui accompagnent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) et/ou étant au bénéfice d'un projet pédagogique individualisé (PPI). Il est également pertinent de questionner et de préciser ce qui fait obstacle à la motivation de l'élève afin de vérifier si certains objectifs peuvent être mis en œuvre par le biais de la médiation animale. Les entretiens me permettent d'obtenir certaines expériences et celui avec l'enseignante-zoothérapeute peut également rendre compte des possibilités et des limites liées à cette pratique.

Hypothèse n°3 : "Des pratiques de médiation animale permettent d'améliorer l'estime de soi, la confiance et la motivation chez des élèves présentant de troubles de comportement et d'apprentissage."

Objectifs d'opérationnalisation :

Il a été démontré par la recherche que les animaux possèdent des effets calmants, rassurants et qu'ils ont la capacité d'augmenter de façon importante le sentiment d'estime de soi, la

motivation ainsi que la concentration (Montagner, 2002). Toutefois, dans le contexte scolaire, il faut questionner ce lien auprès des enseignants et de l'enseignante-zoothérapeute. Précisément, il faut relever les conditions liées à cette pratique afin d'en déterminer les limites, la résilience étant une exigence dans notre métier.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. Fondements méthodologiques

Le choix de ma démarche n'a pas été simple, j'ai pu me rendre compte que le processus de recherche n'est pas linéaire et nécessite des remises en question fréquentes. En premier lieu, j'avais souhaité mettre en place une recherche-action dans une démarche à visée hypothético-déductive, menant moi-même ce projet avec mon propre animal. Constatant qu'il y avait trop d'inconnues temporelles, mettant en péril la faisabilité de ma méthodologie, je n'ai pas pu m'y fier. Puis, toujours dans la volonté d'être sur le terrain, j'ai réfléchi aux structures disponibles pour mener ma recherche, imaginant une étude de cas. Ce faisant, j'ai réalisé que je n'en connaissais aucune étant identique au projet *halterego* et de surcroît, pratiquant la médiation animale ... Ayant contacté un enseignant spécialisé pratiquant également la médiation animale, en établissement privé, un entretien téléphonique avec lui m'a permis de relever certains thèmes qui ont par la suite contribué à construire ma problématique.

Pour cette partie de mon travail de recherche, je m'inspire du mémoire de master en enseignement spécialisé de Meera Galeuchet (2020) comme outil de référence. En effet, je traite mon sujet de manière identique, à savoir par des entretiens semi-directifs, des retranscriptions et un codage fermé, soit sélectif, et par des indicateurs. M'intéresser et m'inspirer de formes méthodologiques semblables m'est précieux, me fait gagner du temps et me permet de définir spécifiquement ce que je souhaite développer pour ma recherche, parmi les nombreux moyens disponibles.

En reprenant l'objectif de ma recherche, à savoir "affiner la compréhension d'un dispositif pédagogique innovant pour une population d'élèves spécifique, puis d'en dégager certains enjeux", ma démarche tend alors vers un but compréhensif de la pratique qui tend à "résoudre des problèmes de dysfonctionnement" (Van der Maren, 2003, p.23), m'indiquant que ma recherche présente des enjeux pragmatiques. De plus, elle évoque également l'aspect ontogénique puisqu'elle me permet d'avoir une vision plus engagée et objective du projet que je mets actuellement en place, mais aussi de développer les postures adéquates, de me rendre compte des limites et obstacles pour un tel projet, mais aussi de faire évoluer ma réflexion auprès de professionnels la pratiquant.

Peu d'enseignants suisses romands envisagent la médiation animale dans leur classe et même au sein de leur enseignement. C'est donc naturellement que j'ai souhaité approfondir ce sujet en menant une recherche dans une classe romande et spécialisée afin de relever les pratiques pédagogiques compatibles avec le Plan d'Études Romand. Toutefois, dans la planification concrète des outils de récolte de données, même si l'enseignant et sa direction m'accueillaient à bras ouverts, je n'étais pas autorisée à recueillir des données visuelles par enregistrements vidéo. Afin de respecter cette position, j'ai opté pour une démarche différente : comprendre les représentations et expériences des enseignants lors de difficultés d'apprentissage et de troubles du comportement chez leurs élèves, en y associant la pratique de la médiation

animale. Ainsi, j'ai pu réorienter ma méthodologie, tout en conservant mes questions de départ. Ce changement de méthode a été une formidable opportunité et m'a permis de me rapprocher de mes collègues, de prendre conscience de leurs besoins et de leurs limites. Ajuster ma pratique tout en tenant compte de leur sensibilité sera un facteur favorable à notre collaboration et à la communication lorsque mon projet de médiation animale sera sur le point d'être présenté.

2.1.1. Type de recherche : qualitative

Pour ce travail, il m'a semblé pertinent de pouvoir récolter des données en réalisant des entretiens avec un petit nombre d'enseignants et enseignants spécialisés afin de recueillir leurs expériences, leurs craintes, leurs espoirs et leurs besoins. Ce procédé m'a semblé plus ouvert et plus chaleureux qu'un questionnaire, me focalisant entièrement sur la personne. En raison de ce choix, j'ai dû me résoudre à un petit échantillonnage, ce qui explique que ma recherche ne tend pas sur la quantité des données récoltées mais bien sur leur qualité, en dégagant des indicateurs sur la base de catégories et en les analysant de manière approfondie.

2.1.2. Type de démarche : compréhensive, enjeux pragmatiques

Ma démarche de recherche s'inscrit dans un but compréhensif, c'est-à-dire en questionnant des pratiques et des représentations de pratiques professionnelles dans le but d'en dégager le sens. Ne pouvant pas les mesurer par le biais d'indicateurs factuels lors d'observations directes et répétées en classe, j'ai décidé d'utiliser des extraits de mes entretiens à titre d'indicateurs de dimensions conceptuelles de la dynamique pédagogique. Ainsi, j'ai examiné l'existence de liens entre mes hypothèses de recherche et les propos des enseignants, tout en profitant de deux matinées d'observation de pratiques pédagogiques par la médiation animale pour affiner mon analyse :

- En décembre, une matinée au domicile de l'enseignante-zoothérapeute lors de l'accueil d'un groupe d'élèves d'une classe spécialisée et bénéficiant de la médiation animale chez elle, suivie de l'entretien pour ma récolte de données.
- En mars, une matinée dans ce même groupe d'élèves, en classe spécialisée et lorsque l'enseignante-zoothérapeute s'y rend avec son chien afin de questionner certaines relations possibles (explicitées en page suivante) lors de ma phase d'analyse.

Ensuite, au travers de l'analyse des entretiens, je souhaite comprendre si mes objectifs de recherche sont pertinents, "non pas pour les confirmer ou les infirmer, mais plutôt pour les affiner et les différencier" (Astolfi, 1993, p.13), encore une fois dans le souci d'optimiser mon projet professionnel, mais aussi pour ouvrir mon regard à certaines spécificités et sensibilités auxquelles je n'ai pas pensé.

Concernant mon objet d'étude, je souhaite préciser que le type de recherche choisi ne permet pas d'attribuer des liens de cause à effet. Précisément, la recherche de preuve causale nécessite une analyse expérimentale, c'est-à-dire en comparant deux groupes soumis à des dispositifs différents (par exemple, avec ou sans médiation animale), mais en conservant les autres variables identiques, soit une recherche beaucoup plus conséquente et rigoureuse que celle proposée ici. De ce fait, sur la base de ma problématique, je souhaite faire émerger l'existence de relations entre mes hypothèses de recherche et les représentations et expériences des enseignants interrogés afin de confronter la littérature avec la réalité.

2.1.3. Visée ontogénique

Il est également important de souligner que ce travail me permet de soutenir le développement d'un projet professionnel, m'offrant les opportunités nécessaires à un enrichissement particulièrement intense. En effet, les nombreux ouvrages, articles scientifiques et discussions avec une enseignante-zoothérapeute me permettent d'acquérir de nombreuses connaissances, mais aussi de me questionner quant aux enjeux de la mise en route d'un tel projet. Tel que le souligne Van der Maren (2003) : "C'est la recherche entreprise sur sa propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Il s'agit pour le chercheur praticien de résoudre ses propres problèmes en améliorant ou en créant des outils, que ceux-ci soient des objets matériels ou des habiletés professionnelles" (p.29). En effet, chaque projet est différent, il correspond à la personne qui le met en place et doit s'adapter au milieu, tant à ses obstacles qu'à ses facilitateurs, ainsi qu'au public cible.

2.2. Outil de collecte de données : l'entretien

Mon choix s'est porté sur l'entretien comme outil de collecte de données. En effet, il me permet de récolter des données dans un modèle flexible, mais néanmoins dirigé afin de garantir un certain cadre. Selon Combessie (2007) : "L'ordre des thèmes de la liste est construit pour préfigurer un déroulement possible de l'entretien, une logique probable des enchaînements. Mais la liste n'a pas pour objectif de déterminer ces enchaînements ni la formulation des questions en cours d'entretien (seuls les mots clefs peuvent être repris) : l'entretien doit suivre sa dynamique propre" (p. 24). Je prévois également d'enregistrer mes entretiens afin d'être pleinement disponible pour mon interlocuteur, me décharger de la prise de notes et de pouvoir utiliser les retranscriptions pour mes analyses. Au sujet de l'enregistrement, et dans un souci d'éthique, un contrat de confidentialité est rédigé et soumis avant de débiter l'entretien afin que la personne enquêtée soit clairement informée et rassurée à ce propos.

De plus, l'entretien permet une validité interne forte, tout en mettant en avant des expériences, des ressentis. N. Roy (2003) l'explique en ces termes : "En effectuant des entrevues semi-dirigées sur des cas particuliers, on peut *découvrir* et mieux approfondir des phénomènes insoupçonnés ou difficiles à mesurer" (p.168). Toutefois, il faut garder en tête qu'il s'agit d'un

exercice que je n'ai pas l'habitude de faire, Lugen (2019) met également en garde contre les risques de biais, pouvant influencer le discours de l'enquêté. (p.4) A ce propos, je m'efforce de soutenir une posture la plus neutre possible, tout en restant compréhensive et accueillante vis-à-vis des propos qui me sont confiés. Enfin, je n'hésite pas à reformuler certaines réponses afin d'en garantir la compréhension et éviter toute interprétation abusive.

2.2.1. Guide d'entretien

Lugen explique l'importance d'un cadre précis pour la conduite de l'entretien, notamment par l'élaboration d'un guide servant d'aide-mémoire (pp.4-5). Ainsi, mes questions sont regroupées par thématiques, évitant à mon interlocuteur, et à moi-même, de nous éparpiller, ou permettant, le cas échéant, de retrouver la ligne de l'entretien. Dans la mesure du possible, je préfère poser des questions ouvertes, permettant alors une argumentation. Je propose également des sous-questions en fonction des réponses, afin de préciser les réponses et ainsi optimiser mon répertoire de données. L'établissement de ce guide n'est pas un exercice aisé, plusieurs rectifications sont nécessaires afin de modifier la formulation de certaines questions qui induiraient des biais et risqueraient d'amoindrir la qualité de l'entretien. Enfin, le tester "à blanc", avec une collègue enseignante de soutien pédagogique me permet de me rendre compte de certaines incohérences et de pouvoir y remédier. Lugen conseille de prêter une attention particulière à la formulation des questions, ceci pour éviter toute ambiguïté, de les construire de manière très claire (en évitant la double négation par exemple) et surtout, d'éviter d'induire une prise de position en restant totalement neutre (p.6). Connaissant l'ordre de mes questions, il m'est aisé de jongler entre elles lorsqu'une opportunité de développement supplémentaire se présente. C'est également pour cette liberté dans le dialogue que je choisis cette forme d'entretien pour ma méthodologie. A la suite de mon essai avec une amie et collègue, je peux estimer le temps nécessaire à sa conduite et ainsi en informer les personnes à interviewer.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Après avoir soigneusement sélectionné les potentiels enquêtés, je les contacte afin de leur faire ma demande quant à leur participation à mon travail de recherche. Ayant obtenu leur accord, avec enthousiasme et curiosité, j'ai élaboré des questions à partir de ma problématique et de mes hypothèses, en m'imaginant devant eux, c'est-à-dire en pensant à leur situation professionnelle. Sachant que pour ce type d'entretien, il est nécessaire d'établir un guide d'entretien, je prépare des catégories pour regrouper mes questions. Ensuite, en fonction des personnes entretenues, je développe mes thèmes de manière plus approfondie afin de faire émerger leurs expériences, leurs ressentis et leurs opinions. Ainsi, j'obtiens deux guides légèrement nuancés qui me servent d'aide-mémoire pour mes entretiens. Ces derniers ont pour but d'interroger les représentations des enseignants, ordinaires et spécialisés, à propos

de la médiation animale en contexte pédagogique. Avant d'aborder ce sujet avec eux, il me faut connaître leurs besoins actuels et pour cela, évoquer les difficultés qu'ils rencontrent au travers de celles de leurs élèves. Finalement, pour dialoguer autour d'un moyen, il est nécessaire de définir l'origine du problème que ce moyen peut éventuellement pallier. Ainsi, je pars des difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves, constatées par leur enseignant, dans le but d'aborder leurs besoins (ceux des élèves, mais aussi les leurs). Puis, je questionne leurs moyens et leurs ressources, pour enfin les interroger au sujet de la médiation animale, d'abord au niveau de leurs connaissances et représentations sur le sujet, puis comme outil pédagogique (cf. description de cet outil en pages 10 et 12 de ce travail) envisagé pour la mise en œuvre dans le travail de ces problématiques.

Les thématiques abordées dans les entretiens commencent par l'environnement professionnel, pour finalement aboutir à la médiation animale : environnement professionnel, généralités sur les difficultés d'apprentissage, généralités sur les difficultés de comportement, pratiques enseignantes, ressources, médiation par l'animal en contexte pédagogique, pratique enseignante avec l'animal. Après avoir testé mon guide sur sa cohérence, mais aussi sur son timing, je le modifie, puis le propose pour validation à mon directeur de mémoire. Enfin, je mène mes entretiens.

2.2.3. Paramètres de la situation d'entretien

Afin de rendre le contexte agréable pour mes volontaires, je leur laisse la possibilité de choisir l'endroit qui leur convient, leur précisant que je me déplace volontiers et m'adapte à leurs contraintes organisationnelles. Certains choisissent de le réaliser chez eux, pour des raisons d'organisation privée, ou dans leur classe, juste après des leçons. Sur les précieux conseils donnés par mon directeur de mémoire, j'enregistre les entretiens sur deux dictaphones afin de garantir un enregistrement dans le cas où une panne se présente. Pour l'un des entretiens, j'ai le privilège de passer toute une matinée avec une enseignante-zoothérapeute, pratiquant la médiation animale, afin de découvrir concrètement sa manière de procéder avec ses élèves et ses animaux. A la suite de cette expérience, nous procédons à l'entretien, ce qui me permet d' étoffer mes questions et d'enrichir mes données. Enfin, mon essai d'entretien m'avait préalablement indiqué un temps de 45 à 60 minutes, durée de l'entretien communiquée à mes interlocuteurs. Finalement, il s'avère que les entretiens prennent une heure à une heure et demie : les questionnements et réflexions de la part des personnes interviewées dépassent largement mes espérances.

2.3. Choix de l'échantillonnage

Pour ma recherche, il est important que je questionne deux catégories d'enseignants : ceux qui travaillent en incluant la présence d'un animal et ceux qui ne le font pas. Pour la première catégorie, je souhaite avant tout relever les motivations premières qui mettent en lien le

professionnel et sa pratique pédagogique avec la présence de son animal, pourquoi, comment, son expérience.

Pour la seconde catégorie, il n'est pas important pour ma recherche que mes interlocuteurs connaissent la médiation animale, compte tenu que je souhaite comprendre comment ils se situent par rapport à cette pratique, au regard des difficultés de leurs élèves. Dans les deux catégories, il est également important pour moi de questionner des enseignants "ordinaires", mais aussi des enseignants spécialisés, dans la mesure où la population d'élèves peut être différente, mais où les ressources et les besoins peuvent également l'être. J'ai ici quatre critères qui constituent mon échantillon : le statut d'enseignant, le statut d'enseignant spécialisé, l'exercice de la profession avec un animal et l'exercice de la profession sans présence animale. De ce fait, je souhaite soulever les expériences, les représentations, les besoins et les limites de chacun, toujours dans le but d'anticiper ma pratique future liée à mon projet professionnel dans le contexte de l'enseignement spécialisé, en collaboration avec l'enseignement ordinaire. Ainsi, pour ma recherche, je réalise des entretiens avec :

- Un enseignant ordinaire, en classe ordinaire au cycle 2, n'ayant pas d'animaux.
- Une enseignante ordinaire, en classe ordinaire au cycle 2, ayant un chien et l'ayant pris ponctuellement dans sa classe.
- Une enseignante spécialisée, en classe de soutien pédagogique au cycle 3, ayant un chien.
- Une enseignante-zoothérapeute, en structure spécialisée (dépendante de l'enseignement ordinaire) pour les cycles 1, 2 et 3.

Ces quatre enseignants exercent dans le canton de Neuchâtel et sont contactés par SMS, ma demande est unanimement accueillie et avec enthousiasme. Leurs propos sont retranscrits et anonymisés, tel que cela est précisé et garanti par le contrat de confidentialité rédigé à cet effet (contrat librement inspiré du travail de mémoire d'Elodie Jolissaint, 2016). Je mène mes entretiens durant les mois de novembre et décembre afin de pouvoir me rendre compte si, au début de l'analyse de données, je dois rapidement compléter par d'autres entretiens et/ou des observations.

2.4. Les méthodes et/ou techniques d'analyse de données

2.4.1. Choix quant aux règles de transcription

D'après mon directeur de mémoire, il n'est pas nécessaire que l'intégralité des entretiens soit retranscrite pour ce travail. Toutefois, ayant besoin d'un support visuel pour m'organiser et prendre concrètement conscience des données à analyser, je décide de tout retranscrire, intégralement. Ayant lu quelques mémoires de master pour cette filière de formation, j'opte pour le codage suivant :

- Retranscription intégrale des mots, des hésitations et des répétitions.
- Aucune retranscription pour le langage non-verbal, ni pour les pauses réflexives, ni lorsqu'une tierce personne est intervenue (un enfant, un conjoint, un concierge).

Cet exercice me permet de mettre plus aisément en lien mes notes, prises sur mes guides d'entretien, avec le contenu des enregistrements. Ainsi, mes retranscriptions me servent de nouveau support de travail et il m'est ensuite possible de procéder au traitement des données. Quant à la rédaction de l'analyse, des extraits de ces retranscriptions sont choisis, organisés et traités.

2.4.2 Procédés de traitement des données mis à contribution

Avant d'analyser mes données, je conviens d'un procédé de traitement des données. Suivant les conseils de Tesch (1990, cité par Wanlin, 2007) : "L'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes" (p.252). Sachant que mes guides d'entretien sont construits sur des thématiques bien précises, elles-mêmes issues de ma problématique, je relis et trie mes extraits d'entretiens selon ces catégories. Toujours selon l'article de Wanlin : "Il s'agit toujours de rassembler ou de recueillir un corpus d'informations concernant l'objet d'étude, de le trier selon qu'il y appartient ou non, de fouiller son contenu selon ses ressemblances *thématiques*, de rassembler ces éléments dans des classes conceptuelles, d'étudier les relations existantes entre ces éléments et de donner une description compréhensive de l'objet d'étude" (p.252) C'est donc ce procédé que je retiens afin d'organiser le corpus de données pour pouvoir ensuite l'interpréter.

Avant de me lancer dans cette tâche, je différencie les propos qui me semblent pertinents de ceux qui ne le sont pas pour mon analyse. En effet, certaines de mes questions ne suscitent pas de grandes réflexions ou parfois, mon interlocuteur et moi nous égarons ...

Les catégories retenues sont donc celles suscitant le plus d'intérêt pour mes interlocuteurs, mais aussi pour mes hypothèses de recherches. Ceci tout en gardant à l'esprit que ces dernières ne sont pas nécessairement à confirmer ou à infirmer, mais à mettre à l'épreuve des représentations de mes collègues, dans le but de les affiner et les différencier. Par ailleurs, je rappelle que ces enjeux sont questionnés dans le but d'améliorer la mise en place de mon projet professionnel de médiation animale dans la structure d'enseignement spécialisé dans laquelle je travaille actuellement.

Les thématiques retenues sont organisées de la manière suivante, d'après mes guides d'entretien :

Tableau 1 - Thématique des guides d'entretien

Dimensions, thèmes	Contenu, matière, substance	Exemples de questions
Environnement professionnel	Informations générales et ressentis	A quel degré enseignez-vous ? Avez-vous des élèves au bénéfice d'un BEP/PPI ? Quelles sont les forces et faiblesses de votre groupe classe ?
Difficultés d'apprentissage relevées	Problématiques, ressentis et solutions pour ces troubles, questionnements	Quelles difficultés d'apprentissage constatez-vous ? Que mettez-vous en place pour y remédier ?
Difficultés comportementales relevées	Problématiques, ressentis et solutions pour ces troubles, questionnements	Quelles difficultés comportementales constatez-vous ? Que mettez-vous en place pour y remédier ?
Représentations au sujet de la motivation, de la gestion émotionnelle et de la communication	État de la situation, pistes et questionnements	Quel est votre avis concernant la motivation de vos élèves face à leur travail ? Selon vous, de quoi dépend-t-elle ? Que mettez-vous en place pour la favoriser ?
Ressources internes et externes	Expériences, besoins	Avez-vous déjà été accompagné par une personne-ressource ? Un aspect de cette intervention aurait-il pu être amené différemment ? Selon vous, qu'est-ce qui a contribué au bon fonctionnement de cette intervention ?
Représentations au sujet de la médiation animale en contexte pédagogique	Questionnements et positionnements, expériences	Est-ce une pratique que vous connaissez ? Pensez-vous que la médiation animale puisse avoir un impact sur les troubles des apprentissages et du comportement ? Avez-vous déjà pris un animal en classe ?
Pratiques liées à la médiation animale	Questionnements et positionnements, expériences	Quels profils d'élèves sont concernés ? De quelle(s) manière(s) pouvez-vous garantir le bien-être de votre animal ? De quelles manières faites-vous intervenir la médiation animale lorsque la problématique de l'élève se situe au niveau des apprentissages/du comportement ?

Dans chaque retranscription, les thématiques sont dégagées en fonction d'un code-couleur afin d'en simplifier l'organisation et la relecture. Le guide d'entretien me permet de mener cette analyse de contenu de manière plus efficace, chaque entretien ayant à peu de chose près la même structure chronologique, mon travail d'analyse thématique s'en retrouve simplifié. Le code-couleur utilisé est le suivant, ce qui me permet ensuite de regrouper les thématiques pour procéder à l'analyse et l'interprétation des données :

Tableau 2 - Codage pour la catégorisation des thématiques

Dimensions, thèmes	Contenu, matière, substance
Environnement professionnel	Informations générales et ressenti du groupe classe en général
Difficultés d'apprentissage relevées	Problématiques, besoins et pistes envisagées pour ces difficultés
Difficultés comportementales relevées	Problématiques, besoins et pistes envisagées pour ces difficultés
Représentations au sujet de la motivation, de la gestion émotionnelle et de la communication	État de la situation, pistes envisagées et questionnements
Ressources internes et externes	Expériences positives et négatives, besoins
Représentations au sujet de la médiation animale en contexte pédagogique	Questionnement, expériences
Pratiques liées à la médiation animale	Expériences, enjeux et limites liés à cette pratique

2.4.3 Méthode d'analyse

La catégorisation de mes données me permet de les exploiter, de les analyser, en vue d'une interprétation que je souhaite relier avec mes hypothèses de recherche. En reprenant Wanlin (2007), je peux préciser ici que "lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. A la suite de cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences" (p.251) .

En citant Robert et Bouillaguet (1997), Wanlin explique que l'interprétation des données consiste à "prendre appui sur les éléments mis à jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Cette phase de l'analyse de contenu est

certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif et, d'autre part, la valeur des hypothèses" (p. 251).

Enfin, en reprenant le code-couleur proposé ci-dessus, j'envisage d'organiser et de présenter le regroupement des données sous la forme de tableaux. Visuellement, c'est une présentation qui me paraît être claire et accessible en termes de compréhension. Cette organisation des données me permet également de faciliter l'interprétation des données et ainsi, de les mettre plus aisément en lien avec mes objectifs de recherche et mes hypothèses.

3 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans un premier temps, et d'après les dimensions établies et présentées dans ma méthodologie, j'identifie les indicateurs favorables à une mise en relation avec mes hypothèses, préalablement évoquées dans ma problématique. Dans un second temps, je les présente dans plusieurs tableaux, selon les thématiques définies dans ma méthodologie, sur la base de mon guide d'entretien. J'ajoute que certains indicateurs sont superposés, de manière à observer leur redondance.

Finalement, j'interprète ces éléments au regard de mon cadre théorique et de l'apport de mon quatrième entretien, celui qui a été conduit avec une enseignante-zoothérapeute. En effet, ce dernier entretien apporte passablement d'indicateurs permettant les liens entre les problématiques relevées et la médiation animale comme outil pédagogique au service des élèves et de leur enseignant.

3.4 Présentation des profils des enseignants interviewés et de leur classe

Dans ce tableau, je présente de manière très synthétique une vision globale des profils des enseignants interviewés. Afin de garantir leur anonymat, un code leur a été attribué, selon l'ordre chronologique des entretiens (par exemple, l'enseignant interviewé en premier : E1) ainsi qu'une couleur afin de clarifier la lecture des tableaux suivants. La fonction qu'ils occupent, qu'elle puisse concerner l'enseignement ordinaire ou spécialisé, m'intéresse également puisque mon mémoire concerne l'enseignement spécialisé, mais que ma pratique touche également l'enseignement ordinaire. De ce fait, les deux contextes d'enseignement sont pris en compte. De plus, le contexte ordinaire est également de plus en plus concerné par les élèves qui sont au bénéfice d'un BEP²² et parfois même d'un PPI²³ : cela m'interpelle également puisque ces profils de classe tendent de plus en plus au domaine de l'enseignement spécialisé et pourtant, ce sont des enseignants "ordinaires" qui sont à la tête de ces classes. Ceci est un autre débat, mais il me semblait important de le relever pour le contexte de cette recherche et la population d'élèves ciblés par la médiation animale. En effet, les élèves qui fréquentent la structure spécialisée dans laquelle je travaille et où je souhaite pratiquer la médiation animale, sont toujours rattachés à leur classe de formation régulière et la fréquentent toutes les fins de semaine. Leur titulaire, avec lesquels je collabore directement, sont enseignants et n'ont pas de formation dans le domaine spécialisé. Enfin, je relève si la médiation animale est pratiquée ou non, et si elle l'a été ou le sera. Cette indication permet de situer le contexte dans lequel la médiation animale est abordée, c'est-à-dire si l'enseignant est plutôt favorable à ce moyen et si cela a pris place dans sa pratique professionnelle, ou du moins, si cela est envisagé ou non.

²² BEP : livret de suivi pour la reconnaissance de leurs *besoins éducatifs particuliers*.

²³ PPI : projet pédagogique individualisé qui concerne plus précisément les objectifs discutés et sélectionnés pour l'élève.

Tableau 3 - Profils des enseignants interviewés et de leur classe

Informations à propos de l'enseignant			Informations à propos de la classe	Médiation animale
Code enseignant	Statut	Cycle, degré	Nombre d'élèves, BEP, PPI	
E1	Enseignante spécialisée en classe de soutien	Cycle 3	3 à 22 élèves, dont certains sont au bénéfice d'un BEP et d'autres ont également un PPI.	Non, mais souhaite intégrer son chien dans ce but.
E2	Enseignant	Cycle 2, degré 7H	20 élèves, dont 3 BEP et 1 PPI. 3 élèves fréquentent partiellement une classe spécialisée pour d'importantes difficultés d'apprentissage.	Non.
E3	Enseignante	Cycle 2, degré 5H	16 élèves dont 3 sont au bénéfice d'un BEP. Pas de PPI, mais un élève fréquente partiellement une classe spécialisée pour d'importantes difficultés d'apprentissage.	Non, mais a pris son chien en classe de manière ponctuelle.
E4	Enseignante de soutien dans une structure spécialisée. A été enseignante spécialiste au cycle 3 pour les sciences et le sport.	Cycles 1,2 et 3	Sans rapport puisque tous les élèves qui fréquentent cette structure ont des besoins particuliers, principalement au niveau comportemental.	Oui, en classe avec son chien et chez elle avec tous ses animaux. Formation de zoothérapeute.

3.5 Ressenti général de leur classe par les enseignants

Lors des entretiens, les enseignants expliquent leur ressenti général par rapport à leur classe, puis détaillent certaines problématiques relatives aux difficultés d'apprentissage et de comportement, tout en abordant les forces de leurs élèves. Les ressources et besoins de ces enseignants sont également des moments forts des interviews, ils sont donc repris et analysés.

Avec les réponses obtenues, je choisis d'opérer un tri par thématiques, puis de les présenter dans les tableaux suivants :

- les difficultés d'apprentissage (annexes 8 et 9).
- les difficultés de comportement (annexes 10 et 11). Je précise que les *représentations au sujet de la gestion émotionnelle et de la communication* sont traitées avec les difficultés de comportement, dans le même tableau.
- les forces de leurs élèves (annexe 12).
- la motivation (annexes 13 et 14 .
- les besoins et ressources des enseignants (annexe 15).

Pour une lecture compréhensible et facilitée de ces tableaux, j'apporte les précisions suivantes:

- Les éléments redondants d'un entretien à un autre, figurent dans la même colonne, de manière à observer cette répétition.
- En raison des nombreux arguments évoqués, les tableaux en annexes 8, 9, 10, 11, 13 et 14 sont présentés systématiquement en deux parties. L'une concerne les *facteurs aggravants, les obstacles*, soit l'aspect impactant négativement la thématique. L'autre concerne et présente *les facilitateurs et les ressources* observés ou apportés par l'enseignant, soit l'aspect impactant positivement la thématique.
- Le code enseignant, ainsi que le code couleur sont repris d'un tableau à l'autre (par exemple E1 : bleu).

Puis, pour effectuer mon analyse en la mettant en relation avec les éléments traitant de la médiation animale, je m'appuie sur d'autres tableaux avec les thématiques suivantes :

- les représentations du corps enseignant au sujet de la médiation animale, exposant les bénéfices, mais aussi les craintes et les limites au regard des difficultés d'apprentissage et de comportement, et sur la motivation des élèves (annexe 16).
- l'expérience de la médiation animale de l'enseignante-zoothérapeute (E4) au regard des thématiques évoquées ci-dessus (annexe 17).
- les conditions et limites de la pratique de la médiation animale (annexe 18).

3.6 Interprétations des résultats de l'analyse

Les enseignants interviewés sont unanimes : les difficultés d'apprentissages et de comportement, ainsi que le manque de motivation de leurs élèves leur confèrent souvent un sentiment d'impuissance. Leurs ressources humaines et professionnelles étant à leurs limites, ils expriment leurs besoins et la manière dont ces besoins sont traités. Ils réfléchissent et

cherchent des solutions, ils les testent. Lorsque la médiation animale est évoquée, elle fait elle aussi réfléchir, elle trace son chemin petit à petit. Tous en ont une certaine idée et tentent d'imaginer cette présence dans leur classe. Néanmoins, il est difficile de faire appel à leurs représentations, surtout lorsque le sujet n'est pas "palpable". En effet, comme pour nos élèves, il faut souvent avoir recours à l'expérience pour pouvoir faire appel à un avis objectif. C'est donc sans expérience concrète, mais en ayant recours à leur imagination, qu'ils me font part de leurs besoins, craintes et questionnements, légitimes et réfléchis. Puis, c'est avec l'apport de la littérature, mais aussi grâce aux propos de l'enseignante-zoothérapeute, complétés de mes observations sur le terrain, que je développe et nuance mes hypothèses ci-dessous.

3.6.2 Hypothèse n°1

"La médiation animale avec un chien permet à l'élève d'apprendre à conscientiser ses émotions et à choisir des solutions plus adéquates."

Les enseignants indiquent majoritairement qu'un élève qui dérange est souvent celui qui ne se sent pas en adéquation avec les objectifs d'apprentissage, souvent trop exigeants pour lui, voir inaccessibles (pour l'élève allophone, notamment). De plus, le contexte familial peut expliquer certaines carences éducatives, que l'école ne peut compenser. La médiation animale n'est pas une baguette magique, mais elle peut permettre un effet miroir aidant l'enfant à conscientiser son attitude et à formuler ses demandes différemment. Les phobies scolaires sont elles aussi de plus en plus présentes, avec des élèves qui ne dérangent pas, mais qui s'excluent de la société. C'est un sujet qui inquiète et pour lequel les ressources sont malheureusement limitées. A ce titre, l'enseignante-zoothérapeute a pu proposer la médiation animale comme point d'ancrage motivationnel, mais aussi comme moyen d'apaisement pour faire revenir une élève à l'école, petit à petit :

On essaie de donner un but et une motivation. C'est à dire pourquoi je me lève le matin?
É. au début, on devait aller la réveiller chez elle pour venir au TEKI²⁴. Elle avait zéro motivation à se lever. (Extrait entretien n°4, lignes 216-218)

Par son expérience, Beiger (2021) confirme également que l'animal renvoie à l'enfant une image positive de lui-même et induit une nouvelle motivation, du réconfort et une stimulation particulièrement attractive. Bernard (2021) rejoint ce point de vue en ajoutant que la présence animale aide à la rencontre, permettant l'émergence de relations apaisées et apaisantes.

²⁴ TEKI : Le Soutien TEKI – pour « T'es qui, toi ? » – est un soutien assuré par des enseignants qui prennent en charge des élèves intenses (Cycles 1-2-3) hors des murs, afin d'offrir un entre-deux et d'effectuer un travail de résilience en vue de leur réintégration. Il propose des activités variées, le plus souvent en extérieur, qui visent à permettre aux élèves de se (re)trouver eux-mêmes, de développer leurs compétences relationnelles, de revisiter leur gestion émotionnelle et d'apprendre à mobiliser leurs propres ressources dans la vie quotidienne. Consulté le 18.03.2023, à l'adresse <https://csvr.ch/soutien-et-inclusion/>

Une enseignante interrogée explique elle aussi ce sentiment d'apaisement qui peut découler de la médiation animale et avoir un effet bénéfique sur les apprentissages :

Plus on peut trouver son calme et centrer son énergie et son attention sur quelque chose, plus on sera apte à s'ouvrir à ses apprentissages. Et puis c'est là que pour moi ça se relie, étant donné que j'estime que les animaux peuvent apporter un certain apaisement. Puis une sensation de calme, de bien-être et de relaxation. J'imagine que ça peut être un moyen. Pour obtenir des conditions optimales aussi dans une situation d'apprentissage. (Extrait d'entretien n°3, lignes 550-554)

La régulation émotionnelle est revenue dans tous les entretiens, sous la forme d'un constat face auquel les enseignants se sentent démunis : nos élèves ne sont pas suffisamment outillés, ils ne comprennent pas leurs émotions et par conséquent, n'arrivent pas à les gérer et y répondent de manière inadéquate, soit par la violence ou la peur.

Par sa pratique, l'enseignante-zoothérapeute confirme leurs propos et explique concrètement de quelle manière elle travaille ce domaine-là avec les élèves :

Ils ont de la peine à mettre des mots sur leurs émotions, des mots sur la manière d'être quand ils sont dans telle et telle émotion. Je trouve que c'est intéressant aussi d'observer l'animal quand on va avec les chèvres. Typiquement, si on regarde les émotions, en regardant comment elles expriment qu'elles ont peur, comment elles expriment qu'elles aimeraient rentrer. Donc déjà d'être attentifs à ces émotions chez les animaux, puis après je les renvoie en miroir avec eux. Et toi, comment t'es quand t'as peur ? Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu ressens ? On met toujours en miroir, beaucoup. (Extrait entretien n°4, lignes 238-245)

Comme le disent Kruger *et al.* (cités par Lehotkey, 2012), "L'animal est utilisé comme un modèle de comportement pour améliorer les aptitudes sociales." Cet effet miroir, précédemment évoqué par l'enseignante-zoothérapeute est une pratique très répandue, permettant à l'enfant de conscientiser son attitude et ses effets, positifs ou négatifs. Les enseignants interrogés ont majoritairement relevé cet indicateur comme étant un facilitateur lors de difficultés de comportement : mettre l'élève à la place de l'autre leur permet de se rendre compte de l'inadéquation de leur attitude. L'enseignante-zoothérapeute explique que par ses essais, au fil des séances, l'élève apprend et renforce les codes sociaux adéquats :

Ça se met en place spontanément. J'ai un nouvel enfant qui est arrivé au TEKI l'année passée, on en avait un très turbulent. Quand il arrivait dans la grange, il courait dans tous les sens. Sésame l'aboyait, l'aboyait, l'aboyait ! Je lui disais "Tu veux plus qu'il aboie ? Tu te poses." L'enfant s'arrêtait. Si tu veux, ce que j'aime bien en médiation animale, c'est qu'au lieu de donner 25 000 règles, les enfants, ils entrent et ils ont besoin, c'est eux qui vont rechercher les règles. (Extrait d'entretien n°4, lignes 460-465)

Interpellée par cet effet miroir qui est revenu très fréquemment dans mes entretiens, et que j'ai également pu observer sur le terrain, je confirme l'efficacité de ce procédé par un extrait du récent ouvrage d'Audrey Desrosiers (2022) :

Depuis un moment, je vois en zoothérapie un jeune garçon avec un trouble de l'opposition, doublé d'un TDAH. Il ne tient pas en place, il n'écoute pas les consignes, il n'aime pas ne pas être bon du premier coup, il veut tout faire rapidement et il semble tout comprendre avant même qu'on lui ait expliqué une notion. Dans ce cas précis, je vais essayer d'avoir un petit chiot, ou un chien qui n'écoute absolument pas. L'enfant sera frustré de ne pas parvenir à faire écouter le chien, car on peut prédire que ça ne fonctionnera pas. Il n'aura pas le choix d'écouter ce que je vais lui donner comme trucs et instructions. (...) Il pourra, par le reflet des comportements, se voir dans la non-réception des consignes, tenter une approche différente en se plaçant comme apprenant auprès du chien et en développant sa patience et sa douceur. Je pourrai alors le valoriser dans ses nouvelles qualités. (..) Développer une nouvelle vision de soi, réussir après de nombreuses tentatives et user de patience et de douceur pour mettre l'autre en réussite, comme c'est positif ! (p.52)

Une confirmation supplémentaire des bienfaits de ce procédé m'est apportée par les propos de l'enseignante E3, cet extrait témoigne d'un processus de compréhension de l'autre et comment la relation à l'animal (son chien), par son prétexte, a permis le transfert de la réflexion:

Comment approcher un animal ? Et puis est-ce qu'il y a des signes qu'on peut repérer, qui font qu'on comprend comment il se sent et à quel moment est-ce qu'il faut aussi le laisser tranquille ? Et puis je pense que ça leur a donné aussi un certain recul. Puis vu que c'était un animal, ils faisaient plus attention et ils analysaient mieux les signes. Alors que finalement, quand on communique avec un autre être humain, il peut aussi y avoir des signes de malaise ou d'inconfort dans la situation. Mais c'est le signe que peut-être on se donne moins la peine d'analyser. (Extrait d'entretien n°3, lignes 669-676)

Beiger (2021) confirme également que lorsque l'animal va réagir, donner un sens à une action ou une réaction de l'enfant, l'effet miroir sert alors de base à la discussion avec l'élève. Puis, par le renforcement positif dont fait part l'enseignante-zoothérapeute, également appuyé par Beiger, ces situations vont revaloriser l'image que l'enfant a de lui-même, l'apaiser et finalement lui permettre de se réajuster en se régulant émotionnellement.

Même constat lorsque l'enseignante-zoothérapeute explique que c'est le perroquet qui va mettre le cadre à l'enfant, en le poussant à se questionner "*Comment faire autrement ?*".

Cette question du "*Comment faire autrement ?*" est également ressortie dans les facilitateurs, sous la forme de stratégies de résolution de conflits. Les enseignants confirment qu'en apprenant aux élèves à faire autrement, mais aussi à se poser eux-mêmes cette question, ils gèrent plus aisément les conflits et par conséquent, un éventuel débordement émotionnel.

Ensuite, le manquement lié aux habiletés sociales est lui aussi relevé, engendrant des attitudes dites déplacées et parfois même, une gestion émotionnelle désordonnée. Bien que la population d'élèves TSA manque souvent de professionnels spécialisés leur permettant d'être

parfaitement intégrés en enseignement ordinaire (les enseignantes E1 et E4 affirment elles aussi que c'est un réel problème pour ces élèves ayant un TSA). A ce titre, la médiation animale semble être une piste à retenir : comme l'explique Lehotkey (2012), il a été démontré scientifiquement que la médiation animale améliorerait significativement leur qualité de vie, et par conséquent, celle de leur entourage. Grandgeorge (2015) confirme également les bienfaits de la médiation animale pour la communication sociale. En partant du postulat que les élèves ayant un TSA peuvent en tirer des bénéfices, je suppose que la plupart des élèves peuvent donc en profiter.

Ainsi, pour en revenir à l'hypothèse posée, je peux considérer que si l'enfant est prêt à travailler avec l'animal, c'est-à-dire en ayant une attitude garantissant sa sécurité physique et émotionnelle (sans violence et sans peur), il peut profiter des bénéfices de la médiation animale, apprendre à réguler ses émotions et à adopter une réponse socialement adéquate. En effet, l'apprentissage de stratégies, leur compréhension par effet miroir et le renforcement positif, permettront à l'élève de mieux se situer émotionnellement et de recourir aux solutions appropriées.

3.6.3 Hypothèse n°2

"Des pratiques de médiation animale permettent à l'élève en difficultés d'apprentissage et/ou de comportement de retrouver une forme de motivation."

Vianin (2022) l'explique clairement : "L'échec scolaire est d'une extrême complexité. Les causes de la difficulté d'apprendre sont multiples" (p. 11). Toutefois, la médiation animale est un outil qui se révèle très intéressant dans le processus motivationnel et qui devrait, à mon sens, être proposé pour bon nombre de situations problématiques. Vianin et Meirieu (2009) croient en l'éducabilité de tous, chaque enfant possédant en lui les ressources nécessaires à ses progrès. Pour rappel, selon Vianin (2016), la motivation se définit de la manière suivante : "La motivation favorise l'engagement du sujet dans la tâche et initie un mouvement vers le but qu'il s'est fixé" (p.151). Dans l'impossibilité de mobiliser ses compétences, pour toutes sortes de (bonnes) raisons, l'enfant a besoin d'être aidé à les développer et les transférer. L'animal peut favoriser cet élan permettant la remise en route de la motivation. La Garanderie (1991) évoque la "motivation par les moyens", la médiation animale étant ce moyen utilisé et éprouvé par l'enseignante-zoothérapeute. Toutefois, l'élève doit être preneur du projet, l'enseignante-zoothérapeute a clairement expliqué et insisté sur ce point crucial :

Qu'il soit preneur, s'il est pas preneur, je dis ben il y a d'autres choses ou c'est pas le moment, on ne va pas le forcer. Donc souvent il est preneur parce qu'il y a l'animal alors parfois ils viennent juste pour m'aider. Tu vois c'est égal. Mais lui, il doit être preneur. Et je dis que le premier objectif, c'est qu'il doit être motivé à venir à la médiation animale. (Extrait d'entretien n°4, lignes 76-79)

Pour moi, la médiation animale, ils doivent être motivés de venir travailler avec l'animal, même s'ils en ont peur parfois. Oui, mais l'environnement doit être ok pour lui. (Extrait d'entretien n°4, lignes 84-86)

Une autre enseignante se questionne quant à cette émotion qu'est la peur et ce qu'elle peut impliquer dans un projet de médiation animale :

Je me questionne quand même un petit peu par rapport à des enfants qui pourraient avoir peur. Alors c'est vrai qu'on peut apprendre à avoir moins peur. Mais en même temps, si on souhaite amener quelque chose dans le contexte classe pour que chacun se sente aussi mieux et que l'animal aide à apaiser. Et puis en fait, on met quelqu'un dans une situation de stress permanent parce que c'est quelqu'un qui a peur et qui ne sera plus jamais 100 % tranquille. Et puis, même si l'enfant apprendra à se dire que bon, ce chien-là est quand même sympa et que ça va, est-ce qu'on est vraiment tranquille à 100 %? Ou alors est-ce qu'on est quand même tout le temps un petit peu en train de regarder par-dessus son épaule ? (Extrait d'entretien n°3, lignes 792-800)

Ces éléments sont à considérer dans les limites de la pratique de la médiation animale. Basée sur le renforcement positif, l'environnement doit être sûr et bienveillant : la peur n'a donc pas sa place si elle conditionne l'élève et l'empêche de mobiliser ses ressources. A ce moment-là, la médiation animale n'est pas une piste à envisager immédiatement, il y aura un temps préalable nécessaire à prendre pour la mise en confiance de l'élève.

Le manque de concentration est également un sujet qui questionne : sommes-nous dans une société qui s'éparpille beaucoup trop, qui va trop vite, qui n'encourage plus à la persévérance? Apprendre à écouter une consigne, à se poser, fait également partie des objectifs qui peuvent être travaillés en médiation animale :

Parfois, Sésame, il est juste là, il permet à un enfant qui sort de l'activité à juste prendre un petit moment, il va le caresser. Parfois, ça me permet dans un moment de regroupement, typiquement à l., je vais lui donner la laisse de Sésame, comme ça, lui, il tient la laisse, du coup il reste en place, ça le canalise, sinon il part dans tous les sens. Oui donc donner une responsabilité à l'élève. Et puis parfois ça nous donne une motivation pour créer quelque chose pour Sésame. (Extrait d'entretien n°4, lignes 344-349)

Ces propos, reliés à une solide expérience dans le domaine, pourraient rassurer l'enseignant E2, qui lui, craint que la présence d'un animal puisse empêcher la concentration d'un élève plus dispersé :

Après je me dis que pour les élèves qui ont un trouble de l'attention, ça pourrait justement être encore pire, ils seraient toujours focalisés sur le chien. (Extrait d'entretien n°2, lignes 525-526)

Dans la littérature, Beiger (2021) développe également ce sujet en relevant les bénéfices de la médiation animale lors de troubles de la concentration, notamment dans le cas d'un TDA/H :

des activités structurées avec le chien canalisent et atténuent l'agitation, tout en permettant à l'enfant de conscientiser son attitude. Toutefois, le questionnement de l'enseignant E2 est intéressant et permet de soulever l'hypothèse qu'il n'est peut-être pas suffisamment informé sur cette pratique. Son questionnement est logique et prévenant, une présence animale peut en effet apporter son lot d'excitation, tel que le soulève l'enseignante E3, lorsqu'elle parle de la présence de son chien et de ce fameux "deux temps" (cf. Extrait d'entretien n°3, lignes 557-572). Cette inquiétude de l'enseignant E2 peut se retrouver chez d'autres collègues et me permet de considérer et de prioriser l'importance de la communication des informations à propos des bénéfices prouvés de la médiation animale.

Parmi les difficultés d'apprentissage, le manque de méthodes de travail pour les élèves est souvent relevé. Encore une fois, l'effet miroir peut permettre aux élèves de se rendre compte du processus d'apprentissage nécessaire par le biais de la répétition, de l'effort et de la persévérance. Finalement, on n'obtient rien, sans rien !

Le cumul d'aménagements pour les élèves à besoin particuliers, qu'il s'agisse de BEP et/ou de PPI, dans les classes ordinaires est aussi souvent relevé. A ce propos, nombreux sont les enseignants qui souhaitent être davantage soutenus et épaulés, accompagnés. La médiation animale ne peut pas se substituer dans l'aménagement des contenus de cours, mais elle peut travailler des objectifs transversaux en parallèle, permettant aux élèves de réunir de meilleures conditions de travail.

Enfin, l'accès à la réussite est souvent relevé et la médiation animale y a recours constamment par le biais du renforcement positif, ramenant au sentiment de compétence et stimulant la motivation. L'enseignante-zoothérapeute fait part d'un exemple lié à un trouble d'apprentissages, soutenu par la patience, l'effort et la persévérance :

Avec la dyspraxie, on va beaucoup travailler le soin des animaux, porter un arrosoir, verser, j'ai des arrosoirs différents, broser un petit animal, broser un grand animal, couper la nourriture, ... (...) J'ai une fille qui était très très très dyspraxique : pour prendre le mousqueton, elle avait quinze ans hein, pour prendre le mousqueton d'un chien, il lui fallait un quart d'heure pour attacher un chien. Simplement durant toute sa scolarité, on n'a jamais pris le temps de lui laisser le temps d'apprendre. Alors ben là, c'est typique hein, attacher, c'est pour moi le B.A.BA d'être avec un animal. Donc voilà, j'ai pris depuis-là, on a mis un quart d'heure pour chaque chien. Au début on faisait ça, elle savait pas dans quel sens fallait faire. Oui, on prend du temps et puis finalement ça vient. On attache les chiens, on attache les chèvres, on brosse les lapins, on prend, on manipule, on manipule beaucoup. (Extrait d'entretien n°4, lignes 96-108)

Outre les difficultés de l'ordre des troubles des apprentissages, un élève engagé et motivé dans son projet, est avant tout un élève qui met du sens dans ce qu'il apprend, dans ce qu'il fait. Beiger (2021) met en garde contre la simple activité occupationnelle et indique, à ce titre, que l'animal est un formidable déclencheur d'intérêt, par le jeu et le contact. L'enseignant spécialisé interviewé par Jaccard et Mary (2022), ainsi que les enseignants qui ont contribué à ce travail sont tous d'accord sur ce point : il faut donner du sens aux apprentissages. Le travail avec

l'animal, toujours dans des activités structurées et avec des objectifs posés par le professionnel, peut apporter cet aspect concret qui offre du sens. Trois des enseignants interrogés ont évoqué des collègues ou une expérience de leur enfance ayant mis du sens dans leurs apprentissages : avoir des œufs, puis des poussins en classe ; vivre la préparation d'un spectacle scolaire ; se responsabiliser et apprendre auprès d'animaux de compagnie.

Comme évoqué précédemment, le sentiment de compétence (Bandura cité par Vianin, 2016) est également déterminant dans le processus motivationnel. Ce sentiment peut être favorisé par les réussites atteintes avec l'animal, tout en enseignant des stratégies pertinentes et différenciées. L'enseignante-zoothérapeute exemplifie ces apports théoriques, tout en revenant à l'effet miroir :

Parce que du coup, le rôle de l'enfant, il va être de voir que le chien pour apprendre quelque chose, c'est pas si simple tout de suite. Et c'est en persévérant, c'est en trouvant des solutions, que c'est par la répétition qu'il va y arriver. Puis après, parfois ils ont des exigences des fois très difficiles quand ils veulent apprendre quelque chose à Sésame. Donc après, on va baisser les exigences pour qu'ils y arrivent. (Extrait d'entretien n°4, lignes 404-409)

Encore une fois, l'élève doit être pleinement preneur du projet pour que celui-ci puisse se déclencher et apporter tous les bénéfices attendus. Deux enseignantes l'ont relevé, la peur ne doit pas prédominer puisque l'enfant doit se sentir à l'aise pour être disponible. Ainsi, en gardant en tête les deux conditions citées ci-dessus, et en tenant compte de la littérature et des indicateurs cités dans mes entretiens, je peux confirmer mon hypothèse relative à la motivation.

3.6.4 Hypothèse n°3

"Des pratiques de médiation animale permettent d'améliorer l'estime de soi, la confiance et la motivation chez des élèves présentant des troubles de comportement et d'apprentissage."

Il a été prouvé par la recherche que les animaux possèdent des effets calmants, rassurants et qu'ils ont la capacité d'augmenter de façon importante le sentiment d'estime de soi, la motivation ainsi que la concentration (Montagner, 2017). Toutefois, dans le contexte scolaire, j'ai questionné ce lien auprès des enseignants et de l'enseignante-zoothérapeute :

Des fois, moi j'ai des enfants très difficiles en classe et ma manière de fonctionner, de les renforcer positivement, de leur montrer qu'ils sont capables de faire quelque chose, qu'ils ont dit oui, qu'ils ont des compétences. L'enfant, il n'attend que ça. En fait, on le renforce positivement. Mais, quand à l'école, on lui dit "Tu as pas fait tes devoirs, je te mets une remarque." Ça repart dans le négatif... Moi je lui demanderais bien "Qu'est ce qui t'as empêché de faire tes devoirs cette semaine ?" La question est toute autre. (Extrait d'entretien n°4, lignes 322-328)

En effet, la question est toute autre, la posture de l'enseignant est déterminante et se doit d'être dans l'accompagnement, une posture souple et ouverte, "faire discuter sur" par une posture réflexive et créative (Bucheton, 2017, p.4). Ce point est également relevé plusieurs fois comme facilitateur lorsque j'évoque les difficultés d'apprentissage avec les enseignants : les élèves ont besoin d'être soutenus, d'égal à égal, face à leurs difficultés. Relativiser une mauvaise note est également un indicateur souvent exprimé, tant l'évaluation peut induire un effet contre-productif sur la motivation de l'élève.

Il peut aussi y avoir des enfants qui ont des troubles des apprentissages, du coup qui n'ont pas une bonne estime d'eux du coup, qui trouvent pas leur motivation pour se mettre au travail parce qu'ils savent pas comment se mettre au travail. (Extrait d'entretien n°4, lignes 69-72)

Houzel (2000, cité par Squillaci, 2017, p.2) définit l'estime de soi par un "processus par lequel un individu porte sur lui-même et notamment sur ses performances, ses capacités et ses aptitudes, des jugements positifs ou négatifs." De même, Karli (2002, cité par Squillaci, p.2) rejoint cette définition en insistant sur la nécessité d'un jugement positif à la préservation de l'équilibre psychique. Cet argument supplémentaire est lui-même soutenu par Duclos (2000, cité par Squillaci, p. 2) : "L'estime de soi est à la base de la motivation : un élève ne peut espérer atteindre un objectif ni obtenir un succès s'il n'a pas conscience de sa valeur personnelle." Cet indicateur revient dans plusieurs entretiens, les enseignants en sont pleinement conscients :

Leur montrer que tu crois en eux. (Extrait d'entretien n°1, lignes 187-188)

Et puis vos parents qui auraient peut-être préféré un meilleur résultat, ils seront quand même fiers de vos progrès, parce que quoi qu'il arrive, c'est de toute façon des progrès. Après, chacun progresse à son rythme, mais ça n'enlève rien à votre valeur. (Extrait d'entretien n°3, lignes 305-308)

Des fois, moi, j'ai des enfants très difficiles en classe et ma manière de fonctionner, de les renforcer positivement, de leur montrer qu'ils sont capables de faire quelque chose, qu'ils ont dit oui, qu'ils ont des compétences. L'enfant, il n'attend que ça. En fait, on le renforce positivement. (Extrait d'entretien n°4, lignes 322-326)

Toutefois, le travail de l'enseignant ne fait pas tout, il s'appuie sur les forces de ses élèves, véritables ressources à mobiliser. A ce titre, les enseignants relèvent de puissantes valeurs telles que l'empathie, la collaboration et l'entraide :

Et puis je trouve qu'il y a une entraide qui se fait naturellement. Il y en a plusieurs qui veulent donner des coups de main. En fait c'est de l'empathie. Oui, il y a de l'empathie. (Extrait d'entretien n°2, lignes 47-49)

Comme force, je retrouve un bon esprit d'équipe. Je trouve qu'il y a pas mal d'entraide et de collaboration. (Extrait d'entretien n°3, lignes 51-52)

Mais comment la médiation animale intervient-elle pour appuyer ces valeurs, pour les développer ? L'enseignante-zoothérapeute propose un mode d'intervention qui les reprend subtilement, tout en passant par la connaissance de soi et la gestion émotionnelle. En définitive, cette réponse tient compte de mes trois hypothèses de recherche et résume parfaitement ce que la médiation animale peut soutenir :

Moi, j'aime bien travailler sur l'intelligence émotionnelle. Pour moi, l'intelligence émotionnelle, ça a plusieurs degrés. Je dirais que la première c'est la connaissance de soi, donc se connaître, comment je fonctionne, quels sont mes besoins pour fonctionner, quelles sont mes motivations ? Il y a déjà plusieurs échelons de connaissance de soi. Ensuite, c'est la maîtrise de soi. Comment se maîtriser dans telle ou telle situation ? Comment je dois adapter mon comportement ? Ensuite, c'est l'auto motivation, comment trouver une motivation à faire telle ou telle activité ? Quand j'ai déjà ces trois choses travaillées, je pars dans la collaboration. Comment collaborer avec quelqu'un d'autre ? Et ensuite, le dernier échelon, pour moi, c'est l'empathie. Pouvoir être empathique par rapport à d'autres personnes. Et tout ça, avec les animaux. (Extrait d'entretien n°4, lignes 57-67)

Pour répondre à mon hypothèse, je pense sincèrement que la médiation animale peut la confirmer. Toutefois, comme pour les hypothèses précédentes, je demeure prudente et j'ajoute une condition essentielle, facteur nécessaire à la validation de l'hypothèse : l'enseignant doit être capable d'identifier les ressources de ses élèves afin de pouvoir s'appuyer dessus et déterminer clairement les objectifs à travailler en médiation animale. De surcroît, un travail collaboratif avec le zoothérapeute peut accélérer l'atteinte des objectifs :

L'idéal, c'est l'enseignante qui vient avec ses élèves chez moi, une fois par semaine. Elle me dit les objectifs qu'elle est en train de travailler avec les élèves. Et puis c'est chouette parce qu'elle, elle fait la leçon avec nous. Elle me dit à l'avance ce dont elle a besoin. Donc moi, je fais, j'essaie d'utiliser cet objectif-là dans ma leçon. Et puis, ce qui est chouette, c'est qu'elle peut rebondir toute la semaine sur ce qu'il s'est passé en médiation animale. Du coup, ça a un immense sens et on fait beaucoup d'avance. (Extrait d'entretien n°4, lignes 316-322)

Ainsi, il me semble plus adéquat de parler en termes d'"hypothèse *affinée*" que d'"hypothèse *confirmée*", en tenant compte des éléments liés à la connaissance de son groupe classe, ainsi qu'à la reconnaissance de ses forces, et de la collaboration opérante entre un zoothérapeute et l'enseignant.

3.7 Conditions, besoins et limites à prendre en compte

Comme explicité dans ma problématique, peu d'articles et d'ouvrages relatent des limites et conditions *sine qua non* pour une conduite optimale de la médiation animale. Ainsi, c'est un

chapitre qui est questionné durant mes entretiens et qui révèle un certain nombre de points à considérer. L'enseignante E3 relève l'importance que tous les élèves se sentent bien avec la présence de l'animal, qu'aucune peur ne soit présente. De plus, elle relève le fait qu'une stigmatisation peut être induite lorsqu'un élève se met en retrait de la classe par peur de l'animal. C'est une pratique qu'elle n'intégrerait pas à son quotidien si un seul de ses élèves devait ne pas se sentir à l'aise avec la présence d'un chien.

L'enseignante-zoothérapeute (E4) relève également cette notion de peur, mais elle la nuance : un élève qui n'est pas à l'aise peut avoir quelque chose d'intéressant à travailler auprès de l'animal. En revanche, si la situation est trop confrontante, il faut retrouver cet équilibre entre l'enfant, l'animal et la zoothérapeute, ou encore réfléchir à une autre espèce animale qui permette à l'enfant de respecter son rythme et ses besoins, à ce moment-là.

Le respect de l'animal est également une limite : un animal fatigué, malade, ne doit pas travailler en médiation. Son besoin de repos doit être respecté et même plus, ce contact doit lui être profitable, mais sans déranger son quotidien, comme un petit bonus :

Je fais toujours en sorte que les animaux ils puissent quand même vivre leur vie, puis que quand on vient, ce soit plutôt positif pour eux. Donc je dirais que ça fait partie de leur quotidien. (Extrait d'entretien n°4, lignes 559-561)

L'allergie à l'animal est un sujet qui est revenu plusieurs fois. Effectivement, c'est un élément relevant de la santé, il est donc essentiel d'en tenir compte. Bien que l'enseignant spécialisé soit rassurant sur ce point (les allergènes liés au chien seraient moins agressifs que ceux du chat, il a rarement eu des élèves concernés), je considère que la prudence est de mise et qu'un avis médical devra être sollicité selon les cas. En effet, une situation d'élève signalée par le service socio-éducatif qui ne peut venir dans la structure en raison d'une allergie, serait une situation problématique, puisque discriminatoire. A savoir que le chien ne serait pas le seul obstacle à cette problématique étant donné que notre accompagnement à *haltere* propose également l'équithérapie. Un entretien avec le pédiatre et l'allergologue de l'élève pourrait être une piste à envisager, mais dans tous les cas, c'est un point à éclaircir avec la direction de mon établissement, en vue d'éventuellement proposer une alternative équitable et à visée inclusive.

Un autre point évoqué lors des entretiens, c'est bien l'importance de la communication autour d'un tel projet afin de promouvoir et accorder une certaine légitimité. Dans la mesure où ce dispositif d'action se voit être proposé dans un cercle scolaire, une explication très claire et transparente doit être communiquée à l'ensemble du corps enseignant à propos des objectifs et moyens développés en médiation animale. Le fait que, parfois, des enseignants viennent travailler accompagnés de leur chien, sans intention pédagogique et/ou éducative particulière, questionne passablement... De ce fait, cela pourrait induire un "mauvais accueil" à la présence d'un chien médiateur, lui-même formé et accompagné par un professionnel ! En effet, la médiation animale ne s'invente pas, elle s'apprend et se conduit sur la base de règles éthiques, sanitaires et législatives, avec une formation sérieuse, tant pour l'animal que son propriétaire. D'ailleurs, cette importance de l'éducation du chien et de la formation en zoothérapie du professionnel, sont aussi ressortis dans les conditions essentielles à cette pratique.

Ces deux extraits sont particulièrement révélateurs :

Ici il y a en a deux qui viennent avec leur chien. C'est une enseignante et l'autre, c'est une éduc. Mais ça soulève beaucoup de questionnements dans mon collège... Je pense que ça n'a pas été suffisamment clair. (...) Moi j'ai plutôt l'impression là que c'est j'amène mon chien pour qu'il soit pas tout seul à la maison toute la journée. Je peux comprendre que ça pose problème. (Extrait d'entretien E1, lignes 273-280)

Ça a aussi été compliqué aussi d'expliquer ça à mes collègues. Quand la direction m'a fait confiance, beaucoup de collègues me disaient "Non, mais il a trop de difficultés en maths pour perdre deux heures de maths et venir porter une poule !". Je disais "Déjà, on va pas porter une poule !" Mais j'ai appris à travailler autrement avec ces élèves-là et avec leurs enseignants. J'ai dit "Ben regarde-le là, en maths, mais regarde, il ne sait pas écouter une consigne". De nouveau, on en revient à l'attitude. Alors moi, j'ai appris à travailler, à parler en objectifs avec mes collègues. Je ne vais pas dire "On va promener le chien", je vais dire "On va travailler la confiance en soi ou l'autonomie", ou "Comment écouter une consigne, comment respecter une règle". Je travaille en objectifs, je parle en objectifs, je dis pas forcément ce que je fais. Les gens qui me voient promener une chèvre dans la rue, qui se disent "Celle-là elle est cinglée, ça sert à quoi ? Ils loupent l'école !" Tu vois ? Il faut avoir cette sensibilité-là. (Extrait d'entretien n°4, lignes 287-299)

Les besoins et ressources des enseignants font également partie de ma réflexion et c'est en les considérant que je souhaite tendre à une collaboration la plus efficace possible, tout en amenant la médiation animale de la manière la plus explicite pour éviter tout malentendu. Les propos de l'enseignant spécialisé (recueillis par Jaccard & Mary, 2022) rejoignent les extraits ci-dessus et les confirment (cf. p.24 de ce travail) : une communication efficiente doit être faite à l'ensemble des collaborateurs, notamment par la direction, partie preneuse du projet.

D'autres limites, telles que la fatigue ou la maladie de l'animal, le refus total de l'élève de participer ont déjà été évoqués précédemment sous formes de limites et de conditions lors de la mise à l'épreuve des hypothèses.

En proposant la médiation animale comme dispositif d'action, on apporte à l'enseignant et à ses élèves une ressource dynamique et vivante, animale et humaine puisque s'agissant d'un animal et du zoothérapeute. Cette présence physique représente un besoin, une demande formulée par le corps enseignant. En effet, au travers des entretiens, et sur la base du tableau les regroupant (annexe 15), je m'aperçois de la nécessité de ce besoin d'être soutenu par une présence physique. Un cadre d'action clair, avec une communication transparente est à privilégier (extrait d'entretien n°2, lignes 441-453), tout comme la revendication d'avoir davantage de ressources humaines à disposition (extrait d'entretien n°3, lignes 505-509) afin de se sentir réellement entendu et aidé, dans le but de trouver des solutions ensemble lors de situations professionnelles difficiles à vivre :

Mais parce que j'ai eu l'impression que quelqu'un s'impliquait vraiment dans la situation et essayait vraiment de faire quelque chose. Quelqu'un qui s'est déplacé

personnellement, qui a vraiment voulu connaître l'enfant, connaître sa situation, participer à des réseaux concernant l'évolution de cet enfant, concernant ses besoins, proposer de vraies choses et qui a eu un vrai suivi avec moi. (...) Tu essaies, je viendrai voir, je te conseillerai, on aura des retours, tu me dis comment ça se passe et là c'est des choses où ça a bien fonctionné, mais parce que j'estime qu'on a pu construire ensemble. Et puis c'est ça la vraie collaboration qui fait avancer les choses. Au contraire, pour une situation où ça s'est pas bien passé, je dirais que ça a été très dur. (..) Mais à part justement du soutien de quelques collègues plutôt, qui ont voulu donner certains conseils, qui m'ont parfois apaisée. Autrement en allant chercher auprès de la direction auprès du SSE, ce que j'ai trouvé, c'est des procédures, donc de la paperasse à remplir, des gens qui mettent en place certaines procédures. Mais il y avait rien vraiment au sein de la classe, il y avait rien de très humain. C'était vraiment des procédures, de la paperasse. Mais comme si on ne traitait pas avec des vraies personnes. (Extrait d'entretien n°3, lignes 455-473)

Par ailleurs, l'enseignante-zoothérapeute, qui intervient de la manière espérée par l'enseignante E3, relève également les mêmes frustrations liées au manque de ressources et de temps à disposition pour les élèves en difficultés (extrait d'entretien n° 4, lignes 277-278), insatisfactions qui l'ont d'ailleurs menée à se questionner et à construire son projet de médiation animale et à le proposer ensuite aux écoles.

Enfin, pour répondre aux besoins de présence et d'écoute relevés par les enseignants interrogés, je peux préciser l'apport de ma formation actuelle qui m'apprend à me positionner en tant que personne-ressource pour les élèves, mais aussi pour mes collègues. A mon sens, ce projet de médiation animale ajoute une corde supplémentaire à mon arc d'enseignante spécialisée en devenir, elle me permet d'avoir des ressources supplémentaires à proposer.

Conclusion

3.8 Devenir de la question de recherche

Tout au long de cette recherche, j'ai questionné et récolté des informations à propos de la médiation animale, notamment en contexte pédagogique, tout en ciblant une population d'élèves bien précise, celle qui présente des difficultés d'apprentissage et de comportement. Par mes lectures, mes entretiens et mes observations menés sur le terrain, mais aussi grâce aux réflexions qui en ont découlé, j'ai pu approfondir ce sujet et développer mon esprit critique, dans une perspective d'évolution de mon projet initial (cf. p. 10 à 12 de ce travail).

Ma question de recherche s'articulait de la manière suivante :

" La médiation animale est-elle considérée par les enseignants comme un dispositif d'actions pédagogiques et éducatives avec des élèves en difficulté ?"

Qu'en est-il de ce questionnement au terme de ce travail ? Quels constats puis-je en faire ? Les différents chapitres ci-dessous traitent de ces différents constats sur la base des informations recueillies, ainsi que de leur interprétation. Ma réponse à ma question de recherche n'est pas tranchée, elle est nuancée. Il est effectivement difficile de parler de "considération" alors que cette pratique demeure inconnue pour certains collègues (j'évoque ce point plus précisément ci-dessous, cf. 3.7.2 *Les entretiens*, p. 55), mais je peux dire qu'elle peut être "envisagée" sous réserve du respect de certaines conditions (développées au point 3.4 Conditions, besoins et limites à prendre en compte, p.51 à 53).

Au travers de cette recherche, j'ai pu développer une meilleure compréhension des enjeux relatifs à la médiation animale en contexte pédagogique, notamment au travers du regard et de l'expérience de mes collègues.

3.9 Évolution de ma posture, évolution de mon projet

Mon travail de recherche consistait à m'informer au sujet de la médiation animale, dans le contexte pédagogique, et plus précisément pour une population d'élèves à besoins spécifiques. J'ai lu, questionné et observé cette pratique si riche et en plein développement. Au début de ce travail, je pensais pouvoir démontrer, avec certitude, tous les bénéfices de cette pratique, sans forcément me rendre compte de ses limites et conditions. J'ai dû faire évoluer ma posture pour tendre à un regard plus critique, ce qui n'a pas été aisé, en plaçant mes convictions face à la réalité. Totalement convaincue par la littérature, les discussions avec mon directeur de mémoire m'ont fait prendre conscience de la nécessité de prendre du recul afin de conserver une posture critique. En questionnant les expériences, les représentations et les besoins des enseignants, mais aussi la réalité du terrain, j'ai réalisé l'importance de cette posture : l'épreuve de la réalité n'a pas eu pour seul effet de confronter mes hypothèses ! Ainsi, j'ai pu me rendre

compte des éléments divergents de ceux de la littérature, mais qui eux, correspondent à ma réalité professionnelle. En effet, les conditions de travail (par exemple, une médiation animale en individuel versus en groupe classe, la profession d'enseignant versus celle de thérapeute), ainsi que les limites et les conditions, exposées dans mon analyse et reprises ci-dessous, n'ont fait que confirmer que la littérature ne fait pas tout.

Bien que la méthodologie de travail imaginée au début de cette recherche ait dû être complètement revue, j'ai appris à être créative et à envisager des solutions tout autant enrichissantes. De ce fait, les entretiens semi-directifs ont été privilégiés et m'ont permis de mettre le doigt sur un aspect de mon projet auquel je n'avais pas pensé : les représentations de mes collègues. Au travers de ce travail, j'ai beaucoup appris, notamment sur les prises de position de mes collègues, leurs craintes, leurs doutes, mais aussi leurs besoins. Recueillir leurs avis m'a permis de me rendre compte de l'ampleur du travail d'information que je devrai réaliser auprès d'eux lorsque j'enrichirai ma pratique professionnelle avec cet outil innovant. Car c'est bien le cas, j'en suis toujours convaincue et il s'agira de ma prochaine étape dans mon cursus de formation. Les nombreux échanges avec l'enseignante-zoothérapeute m'ont permis de compléter ce que la littérature théorisait, tout en observant concrètement la pratique en milieu pédagogique et avec la population d'élèves concernée. Ces matinées de stage avec elle m'ont été très précieuses, elles ont permis la construction d'un regard plus objectif sur tout ce que nécessitait la mise en route d'un tel projet, je lui en suis particulièrement reconnaissante. J'ai envisagé des pistes, certaines directions ont changé au fil des mois et des possibilités, mais mon projet garde son cap, il s'affine et se confirme.

3.10 Regards, critique et limites méthodologiques

3.7.1 Le terrain

Observer la médiation animale en contexte pédagogique n'est pas chose aisée. En effet, rares sont les enseignants qui la pratiquent et encore plus rares sont ceux qui le font "à découvert" et dans les règles de l'art, c'est-à-dire avec une formation de zoothérapeute, un animal éduqué et en ayant les autorisations requises. En effet, cette pratique ne s'invente pas et surtout, sa mise en place se prépare autour d'une intense réflexion puisqu'elle nécessite de nombreuses exigences et précautions. Toutes les directions d'établissement ne sont pas ouvertes à ce projet, tant le cadre législatif est différent d'un canton à un autre : tantôt très restrictif, tantôt très lacunaire, laissant toute gestion des problématiques inhérentes à la présence animale à la direction de l'établissement. Le domaine de l'enseignement privé est plus indépendant, soit plus "libre" de ses choix, mais il est également plus difficile d'y récolter des données, tant cette sphère répond à la confidentialité exigée par les parents de ces élèves. Ainsi, il m'a été très difficile de trouver des situations mêlant enseignement spécialisé et médiation animale, tant cette pratique en est à ses débuts en Suisse Romande, tant elle se fait en catimini afin de ne pas être sous le joug de certaines lois cantonales. J'ai eu la chance de pouvoir échanger avec un enseignant spécialisé qui exerce avec sa chienne, dans un établissement privé. Bien que sa porte m'ait été ouverte pour effectuer des observations, il ne m'a pas été possible de récolter

des données vidéo. Afin de respecter ce choix, j'ai orienté ma recherche sur les représentations de mes collègues, ce qui me permettait alors de prendre connaissance d'un point crucial pour mon projet professionnel : ce à quoi je devrai faire attention pour soigner ma collaboration avec mes collègues lorsque je pratiquerai la médiation animale avec leurs élèves. Finalement, cette limitation des possibles m'a ouvert les yeux sur cette nécessité de m'intéresser aux besoins et questionnements de mes collègues directs.

Compte tenu des limites du terrain pour le contexte de cette recherche, j'émets la possibilité que ma pratique future pourra éventuellement élargir le champ des possibles, en servant par exemple une étude de cas pour un prochain travail sur ce sujet.

3.7.2 Les entretiens

Puis, lors de mes entretiens, je me suis aperçue que mes thématiques n'étaient pas suffisamment ciblées pour mes interlocuteurs. Dans ma logique, je souhaitais échanger au sujet de leur réalité de terrain concernant les difficultés et les besoins qu'ils rencontrent au niveau des apprentissages et des comportements de leurs élèves, puis de les amener à réfléchir à la médiation animale comme dispositif d'action pour travailler différemment sur ces problématiques. Toutefois, j'ai réalisé que lorsque ce dispositif était inconnu, il était évidemment très difficile pour eux de pouvoir se projeter avec ce moyen-là. Ainsi, toute la question de l'efficacité de cet outil innovant qu'est la médiation animale en contexte pédagogique ne peut se suffire à elle-même du point de vue scientifique : il faut la vivre pour s'en convaincre ou s'en éloigner, il faut l'expérimenter, la ressentir car la question du lien avec l'animal ne peut se substituer à une seule définition théorique.

3.7.3 L'analyse

Enfin, l'analyse des entretiens a été un temps fort de ma recherche : intense et intéressante. Passé le temps fastidieux du transfert des indicateurs dans les tableaux de présentation, j'ai pu prendre la mesure des propos des enseignants interviewés et voir émerger des relations entre mon cadre théorique et mes hypothèses, complétés avec les observations faites avec l'enseignante-zoothérapeute. Bien que je m'attende à certains constats, j'ai également pris connaissance de certaines contraintes et limites de la médiation animale, développées dans mon analyse, m'ayant également permis de prendre du recul quant à ma posture et m'aidant à développer mon sens critique.

3.11 Perspectives

Une piste de recherche future pourrait être de proposer un questionnaire à plus large échelle (probablement à l'ensemble du corps enseignant du cercle) afin d'avoir une vue globale et plus

étendue des idées et préjugés autour de la médiation animale, mais aussi des besoins et des limites par rapport aux difficultés rencontrées avec nos élèves. Pour mon échantillonnage, j'ai choisi des collègues avec lesquels j'ai certaines affinités afin de faciliter le dialogue, étant peu à l'aise pour mener des entretiens, c'était pour moi un facteur qui me garantissait un échange plus riche, donc avec plus de données à exploiter, mais qui impliquait également des biais relationnels. Mais en revenant aux questionnaires, j'ajoute que cela permettrait probablement de proposer quelques questions ouvertes, ainsi qu'une rubrique "remarques" et de prendre contact avec des collègues auxquels on ne songerait pas, mais qui apporteraient des réflexions différentes et intéressantes.

Toutefois, même si je réalise que j'aurais pu faire différemment et peut-être plus efficacement avec une autre méthode, le point très positif de ces entretiens est qu'ils m'ont permis de prendre toute la mesure de l'inconnue qui demeure autour de ce sujet, mais aussi des doutes et du scepticisme, comme c'est le cas pour toute innovation.

3.12 Caractère ontogénique de ma recherche

En parlant d'opportunité, ce travail de recherche en a été une et pas des moindres. Les nombreuses heures consacrées à sa réalisation ont directement été mises à contribution pour mon projet professionnel. Comme pour mes élèves, j'ai eu besoin d'y mettre du sens et du concret pour me motiver, mais aussi de réunir les éléments théoriques nécessaires à l'élaboration de mon projet afin d'obtenir l'accord de ma direction, puis du dicastère communal. Ayant évoqué la légitimation aux yeux de mes collègues, je suis convaincue que le fait d'avoir maintenant des connaissances théoriques à ce sujet me permet d'argumenter et de rassurer. Bien entendu, il y a des limites à cette pratique, comme pour toute pratique d'ailleurs ! J'en ai maintenant conscience, je demeure critique et j'accepte que ce dispositif puisse ne pas convenir à tout le monde. En effet, il ne s'agit pas de considérer la médiation animale comme LA solution à tous les problèmes, mais de la permettre, de l'envisager comme une ressource, un choix, avec ses forces, mais aussi ses contraintes.

Ce travail de recherche sert incontestablement ma pratique professionnelle, je ne pouvais pas espérer de prétexte plus pertinent et motivant ! Inversement, je peux également dire que ma situation professionnelle sert également mon mémoire, puisqu'elle me permet d'y accorder du sens et de le contextualiser. Comme me l'a conseillé l'enseignante-zoothérapeute interviewée, je dois croire en mon projet, avancer à l'instinct et saisir les opportunités, et c'est véritablement ce que je concrétise petit à petit par l'aboutissement de ce travail de recherche.

Finalement, bien qu'il y ait eu des périodes plus ardues, moins enthousiastes et décourageantes, je souhaite sincèrement à tous les étudiants d'avoir autant de plaisir et de passion lors de l'écriture de ce travail que j'en ai eus au fil des mois pour mon projet.

Références bibliographiques

- Arenstein, G. & Lessard, J. (2013). *La zoothérapie – Nouvelles avancées*. Edition Option Santé.
- Astolfi, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*. 103. 5-18.
- Bucheton, D. (2017). Postures des enseignants et des élèves : gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ? *Conférence de Consensus : Différenciation Pédagogique*. Centre National d'étude Des Systèmes Scolaires. Consulté le 18.03.2023, à l'adresse https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf
- Beiger, F. (2021). *L'enfant et la médiation animale – 3^e éd. : Une nouvelle approche par la zoothérapie*. Dunod.
- Beiger, F. (2020). *Éduquer avec les animaux – 2^e éd. : La zoothérapie au service des jeunes en difficulté*. Dunod.
- Bernard, I. (2021). *L'expérience de la médiation animale : Au service du travail social*. Collection La huppe. Edition Le Souffle D'or.
- Bernatchez, A. (2012). *L'utilisation thérapeutique de l'animal auprès de l'enfant*. Zoothérapie Québec.
- Combessie, J. (2007). *La méthode en sociologie*. Collection Repères. Editions La Découverte
- Desrosiers, A., & Lamy, C. (2022). *Au bout du museau. La révolution zoothérapeutique*. Les Editions de l'Homme.
- Di Fabio, C. (2020). *Citer une citation : comment citer un auteur qui cite un autre auteur ?* Scribbr. Consulté le 17.03. 2023, à l'adresse <https://www.scribbr.fr/citation-des-sources/citer-une-citation/>
- Eckerlin, A. & Filiâtre, J.-C. (1995). L'animal, un médiateur pour découvrir l'enfant. In Montagner, H. *L'enfant, l'animal et l'école* (pp. 41-48). Bayard.
- Fasullo, A. (2022). *L'effet de groupe*. Consulté le 6.10. 2022, à l'adresse <https://www.evolew.be/blog/intelligence-collective/leffet-de-groupe/>
- Galeuchet, M. (2020). *L'utilisation du jeu en classe : représentations et pratiques d'enseignants ordinaires et spécialisés du canton de Neuchâtel*. [Mémoire professionnel, Master en enseignement spécialisé]. HEP-BEJUNE, Bienne.
- Grandgeorge, M. (2015). Les apports de l'animal dans le développement des enfants aux troubles du spectre autistique. *Sens-Dessous*, 16, 17-26. Consulté le 17.09.2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-sens-dessous-2015-2-page-17.htm?ref=doi>

Huber, B. (2003). L'intégration sociale : un agenda pour la recherche et l'intervention. *Revue internationale des sciences sociales*, 177, 485-491. Consulté le 17.09.2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2003-3-page-485.htm>

Jaccard, M. J. & Mary, L. (2022). *La médiation animale en classe avec des élèves en rupture scolaire : un soutien à l'engagement et à l'autorégulation en situation d'enseignement-apprentissage ?* [Mémoire professionnel, Master en enseignement spécialisé]. Université de Genève.

Jolissaint, E. (2016). *Les interventions assistées par l'animal : une piste pour les élèves en difficultés scolaires ?* [Mémoire professionnel, Bachelor en enseignement primaire]. HEP-BEJUNE, Porrentruy.

Lehotkay, R., Orihuela-Flores, M., Deriaz, N. & Galli Carminati, G. (2012). La thérapie assistée par l'animal, description d'un cas clinique. *Psychothérapies*, 32, 115-123. Consulté le 24.09.2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-psychotherapies-2012-2-page-115.htm>

Lugen, M. (2019). Petit guide de méthodologie de l'enquête - IGEAT. studylibfr.com. Consulté le 25.08.2022 à l'adresse <https://studylibfr.com/doc/2690313/petit-guide-de-m%C3%A9thodologie-de-l-enqu%C3%AAt---igeat>

Meirieu, Ph. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'ENPJJ. *Les Cahiers Dynamiques*, 1, (43), 4-9. [Support de cours, PPA3, Formation MAES]. HEP-BEJUNE, Bienne (document institutionnel, 2022).

Millot, J.-L. (1995). Pour une pédagogie plus concrète. In Montagner, H. *L'enfant, l'animal et l'école*. (pp. 35-40). Bayard.

Montagner, H. (2002). *L'enfant et l'animal : Les émotions qui libèrent l'intelligence*. Odile Jacob.

Montagner, H. (2017). Les relations entre les enfants et leurs animaux familiers. *L'école des parents*, 623, 11-49. Consulté le 3.09.2022, à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-5-page-11.htm>

N. Roy, S. (2003). L'étude de cas, chapitre 7 in Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale*, 4^e édition : *De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.

Squillaci, M. (2017). Troubles du comportement. [Support de cours, Master en enseignement spécialisé]. Université de Fribourg.

Van der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie – 2^e éd. : Des modèles pour l'enseignement*. Méthodes en sciences humaines. De Boeck.

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Guides pratiques former & se former. De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2022). *De l'échec scolaire à la réussite : Accompagner l'élève en difficulté d'apprentissage*. Pratiques pédagogiques. De Boeck Supérieur.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3, 243-272. Université du Luxembourg. Consulté le 12.10.2022, à l'adresse http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf

Sitographie

<https://fondation-apsommer.org/la-mediation-animale-cest-quoi/> (consulté le 3.09.2022)

<https://eveilduvar.com/zoothérapie/> (consulté le 3.10.2022)

<https://www.association-sixieme-sens.fr/mediation-animale/> (consulté le 4.10.2022)

https://www.jmp.com/fr_fr/statistics-knowledge-portal/what-is-correlation/correlation-vs-causation.html (consulté le 29.11.2022)

Contrat d'entretien

En signant ce contrat, les parties prennent connaissance et acceptent les conditions suivantes concernant l'entretien :

- L'entretien sera enregistré à des fins d'analyse et d'interprétation des données
- Les données seront traitées de manière strictement confidentielle
- Les données seront utilisées uniquement pour ce travail
- Les enregistrements seront supprimés une fois les données traitées

Laure Reinhard

Lieu, date et signature de la personne interviewée : _____

Guides d'entretien

Entretien avec E1, enseignante spécialisée, possédant un chien, pas de médiation animale

Entretien avec E2, enseignant ordinaire, ne possédant pas de chien, pas de médiation animale

Guide d'entretien – Enseignants sans médiation animale en contexte pédagogique	
<p><i>Avant de débiter les questions, importance de remercier pour le temps consacré, ainsi que pour la confiance accordée (pas de jugement de ma part).</i></p> <p><i>Expliquer qu'il s'agit d'un travail de recherche au sujet de la médiation animale en contexte pédagogique au bénéfice de l'enseignement spécialisé, mais pour ne pas influencer les réponses, des détails à ce propos viendront dans la seconde partie de l'entretien.</i></p>	
Dimensions	Questions
Environnement professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. A quel(s) degré(s) enseignez-vous ? Combien d'élèves avez-vous ? Avez-vous des élèves au bénéfice d'un BEP et/ou d'un PPI ? 2. Quel est votre pourcentage dans cette classe ? Si temps partiel, quelles branches donnez-vous ? 3. Comment décrivez-vous l'ambiance générale de votre classe ? Comment sont les interactions entre les élèves ? 4. De manière générale, quelles sont les forces et faiblesses du groupe classe ?
Généralités sur les difficultés d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quelles difficultés/retards d'apprentissage constatez-vous et selon quelles observations ? A retenir pour question n°32 6. Avez-vous un exemple d'une situation à développer ? A retenir pour question n°32 7. Que mettez-vous en place pour remédier aux difficultés de vos élèves ? Interventions personnelles et/ou externes ? A retenir pour question n°32 8. Êtes-vous satisfait de ce que vous avez/qui est mis en place pour ces élèves-là ? 9. Pensez-vous que ces élèves puissent avoir besoin d'autre chose en particulier (même si la proposition peut sembler farfelue !) 10. Comment ressentez-vous vos élèves face à leurs difficultés ?

	<p>11. Quand ça va mieux, avec ces élèves, c'est comment ? Qu'est-ce qui peut déclencher, selon vous, cette évolution positive ?</p>
Généralités sur les difficultés de comportement	<p>12. Quelles difficultés comportementales constatez-vous, selon quelles observations ? A retenir pour question n°32</p> <p>13. Avez-vous un exemple d'une situation à développer? A retenir pour question n°32</p> <p>14. Que mettez-vous en place pour pallier les difficultés de vos élèves ? Interventions personnelles et/ou externes ? A retenir pour question n°32</p> <p>15. Êtes-vous satisfait de ce que vous avez/qui est mis en place pour ces élèves-là ?</p> <p>16. Pensez-vous que ces élèves puissent avoir besoin d'autre chose en particulier (même si la proposition peut sembler farfelue !)</p> <p>17. Comment ressentez-vous vos élèves face à leurs difficultés ?</p> <p>18. Quand ça va mieux, avec ces élèves, c'est comment ? Qu'est-ce qui peut déclencher, selon vous, cette évolution positive ?</p>
Pratiques enseignantes	<p>"Ma recherche concerne une population d'élèves ayant des difficultés socio-comportementales. Selon vous, que peuvent être les causes d'attitudes inadéquates en classe ?"</p> <p>19. Quel est votre avis concernant la motivation de vos élèves face à leur travail ?</p> <p>20. Selon vous, de quoi dépend-t-elle ?</p> <p>21. Que mettez-vous en place pour favoriser cet aspect ?</p> <p>22. Quel est votre avis au sujet de l'estime de vos élèves ?</p> <p>23. Selon vous, de quoi dépend-t-elle ?</p> <p>24. Que mettez-vous en place pour la favoriser ?</p> <p>25. Quel est votre avis concernant l'expression émotionnelle et la communication chez vos élèves ?</p> <p>26. Que mettez-vous en place pour développer ces compétences chez eux ?</p>

	<p>27. Auriez-vous des besoins spécifiques pour enseigner ces habiletés à vos élèves ?</p>
Ressources	<p>28. Où puisez-vous vos ressources ? (internet, collègues...)</p> <p>29. Avez-vous déjà été accompagné par une personne-ressource ? (co-enseignement, SSE, formation, SPS, CAPPEs*, CPES*...)</p> <p>30. Comment avez-vous vécu cette intervention en classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - - : Un aspect de cette intervention aurait-il pu être amené différemment ? - + : Selon vous, qu'est ce qui a contribué au bon fonctionnement de cette intervention ? - <p>*CAPPEs : centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires.</p> <p>*CPES : Conseil pédago-éducatif spécialisé (Malvilliers)</p>
Médiation par l'animal en contexte pédagogique	<p>31. Est-ce que la médiation par l'animal en contexte scolaire est une pratique que vous connaissez ?</p> <p>"Pour dresser un portrait de la médiation animale en contexte pédagogique, je vais partir d'un exemple, notamment celui de Stephan Läng, enseignant spécialisé en Suisse romande. (Explications de son fonctionnement avec sa chienne). A ce jour, je n'ai pas rencontré d'autres enseignants usant de cette pratique dans notre région, mais cela se démocratise de plus en plus en France, par exemple. D'ailleurs, j'ai eu contact avec une enseignante spécialisée et une orthophoniste qui la pratiquent avec leur chien. L'une fonctionne sur le groupe classe et est itinérante, l'autre fonctionne en individuel, dans son cabinet. Ces trois personnes ne tarissent pas d'éloges concernant tous les bénéfices apportés par cette pratique et ne reviendraient pas en arrière, pour eux, c'est une évidence ! Pour ma part, souhaitant apporter cela à la prochaine structure <i>haltere</i>, je souhaite acquérir une base théorique solide par la rédaction de ce mémoire, mais aussi récolter différents avis et expériences, et représentations, d'enseignants et thérapeutes pour définir un cadre qui correspondrait le mieux à leurs attentes, mais aussi à leurs limites si je devais intervenir au sein de leur classe."</p> <p>32. Quelles sont vos représentations de cette pratique ?</p> <p>33. Après ces quelques explications, comment cela résonne-t-il en vous par rapport aux précédentes questions, notamment celles en lien avec les difficultés d'apprentissage, ainsi que les troubles du comportement ?</p>

	<p>"D'après mes lectures et recherches, il apparaît que la médiation animale apporte de nombreux bénéfices. A votre avis, quels domaines pourraient être stimulés et améliorés ?"</p> <p>34. Avez-vous déjà pris un animal en classe ? Espèce, rôle, but(s), responsabilités des élèves, règles et effets observés (sur les élèves et l'animal) ?</p> <p><i>Clore l'entretien en remerciant pour le temps accordé et l'intérêt porté à cette recherche.</i></p> <p><i>Informations supplémentaires si demandées : plus précisément, la médiation animale stimule la communication (la présence de l'animal représente un prétexte pour stimuler les échanges visuels, verbaux et tactiles). De plus, elle encourage les interactions sociales permettant d'établir, ou rétablir, un lien entre la personne et son entourage (le lien entre l'animal et le sujet permettant à ce dernier de conscientiser l'interaction en elle-même). Une médiation animale correctement dirigée et planifiée permettrait à l'élève d'intégrer des comportements sociaux plus adéquats, en devenant acteur dans son éducation. L'animal renvoie à l'enfant une image positive de lui-même et induit une nouvelle motivation, du réconfort et une stimulation particulièrement attractive.</i></p> <p><i>Concrètement, au travers d'activités, l'enfant est amené à connaître et à respecter l'animal, toujours en présence du professionnel, à se responsabiliser et ainsi à comprendre plus subtilement le respect envers ses pairs. Ces situations concrètes et positives (puisque l'animal ne juge pas) lui permettent également d'user d'habiletés sociales, d'améliorer le contrôle de ses émotions, particulièrement sa capacité à accepter l'échec et à se remotiver."</i></p>
--	---

Entretien avec E3, enseignante ordinaire et ayant été accompagnée ponctuellement par son chien en classe

Entretien avec E4, enseignante en contexte spécialisé et zoothérapeute

Guide d'entretien – Enseignantes avec présence animale (actuelle ou passée)	
<p><i>Avant de débiter les questions, importance de remercier pour le temps consacré, ainsi que pour la confiance accordée (pas de jugement de ma part).</i></p> <p><i>Expliquer qu'il s'agit d'un travail de recherche au sujet de la médiation animale en contexte pédagogique au bénéfice de l'enseignement spécialisé, mais que pour ne pas influencer les réponses, des détails à ce propos viendront dans la seconde partie de l'entretien.</i></p>	
Dimensions	Questions
Environnement professionnel	<ol style="list-style-type: none"> 1. A quel(s) degré(s) enseignez-vous ? Combien d'élèves avez-vous ? Avez-vous des élèves au bénéfice d'un BEP et/ou d'un PPI ? 2. Quel est votre pourcentage dans cette classe ? Si temps partiel, quelles branches donnez-vous ? 3. Comment décrivez-vous l'ambiance générale de votre classe ? Comment sont les interactions entre les élèves ? 4. De manière générale, quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?
Généralités sur les difficultés d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> 5. Quelles difficultés/retards d'apprentissage constatez-vous et selon quelles observations ? A retenir pour question n°37 6. Avez-vous un exemple d'une situation à développer ? A retenir pour question n°37 7. Que mettez-vous en place pour pallier les difficultés de vos élèves ? Interventions personnelles et/ou externes ? A retenir pour question n°37 8. Êtes-vous satisfait de ce que vous avez/qui est mis en place pour ces élèves ? 9. Pensez-vous qu'ils puissent avoir besoin de quelque chose en particulier (même si la proposition peut sembler farfelue !) 10. Comment ressentez-vous vos élèves face à leurs difficultés ? 11. Quand ça va mieux, c'est comment ?
Généralités sur les difficultés de comportement	<ol style="list-style-type: none"> 12. Quelles difficultés comportementales constatez-vous, selon quelles observations ? A retenir pour question n°37

	<p>13. Avez-vous un exemple d'une situation à développer ? A retenir pour question n°37</p> <p>14. Que mettez-vous en place pour pallier les difficultés de vos élèves ? Interventions personnelles et/ou externes ? A retenir pour question n°37</p> <p>15. Êtes-vous satisfait-e de ce que vous avez/qui est mis en place pour ces élèves ?</p> <p>16. Pensez-vous qu'ils puissent avoir besoin de quelque chose en particulier (même si la proposition peut sembler farfelue !)</p> <p>17. Comment ressentez-vous vos élèves face à leurs difficultés ?</p> <p>18. Quand ça va mieux, c'est comment ?</p>
Pratiques enseignantes (sans l'animal)	<p>19. Quel est votre avis concernant la motivation de vos élèves face à leur travail ?</p> <p>20. Selon vous, de quoi dépend-t-elle ?</p> <p>21. Que mettez-vous en place pour favoriser cet aspect ?</p> <p>22. Quel est votre avis concernant la gestion émotionnelle et la communication chez vos élèves ?</p> <p>23. Que mettez-vous en place pour développer ces compétences ?</p> <p>24. Auriez-vous des besoins pour enseigner ces habiletés à vos élèves ?</p>
Ressources	<p>25. Où puisez-vous vos ressources ? (internet, collègues...)</p> <p>26. Avez-vous déjà été accompagné par une personne-ressource ? (co-enseignement, SSE, formation, CAPPEs*, CPES*...)</p> <p>27. Comment avez-vous vécu cette intervention en classe ?</p> <p>28. Un aspect de cette intervention aurait-il pu être amené différemment?</p> <p><small>*CAPPEs : centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnels des établissements scolaires. *CPES : Conseil pédago-éducatif spécialisé (Malvilliers)</small></p>
Médiation par l'animal en contexte pédagogique	<p>"J'imagine que vous êtes bien informée au sujet de la médiation animale, mais peut-être que je peux vous proposer une brève description pour ce qui concerne cette pratique en contexte pédagogique, c'est-à-dire à l'interne.</p>

	<p>Pour dresser un portrait de la médiation animale en contexte pédagogique, je vais partir d'un exemple, notamment celui de Stephan Läng, enseignant spécialisé en Suisse romande. (Explications de son fonctionnement avec sa chienne). A ce jour, je n'ai pas rencontré d'autres enseignants usant de cette pratique dans notre région, mais cela se démocratise de plus en plus en France, par exemple. D'ailleurs, j'ai eu contact avec une enseignante spécialisée et une orthophoniste qui la pratiquent avec leur chien. L'une fonctionne sur le groupe classe et est itinérante, l'autre fonctionne en individuel, dans son cabinet. Ces trois personnes ne tarissent pas d'éloges concernant tous les bénéfices apportés par cette pratique et ne reviendrait pas en arrière, pour eux, c'est une évidence ! Pour ma part, souhaitant apporter cela à la prochaine structure <i>haltereago</i>, je souhaite récolter différents avis et expériences, et représentations, d'enseignants et thérapeutes pour définir un cadre qui correspondrait le mieux à leurs attentes, mais aussi à leurs limites si je devais intervenir au sein de leur classe."</p> <p>29. Comment en êtes-vous arrivé à avoir la volonté de travailler avec l'animal en contexte pédagogique ? A partir de quelles réflexions, situations avez-vous eu ce déclic ?</p> <p>30. Comment avez-vous mis cela en place en classe/dans votre pratique ? (Pour Evelyne) : Si vous n'intervenez pas en classe, pourquoi ?</p> <p>31. Y-a-t-il des démarches particulières que vous avez dû effectuer ?</p> <p>32. Pouvez-vous développer votre manière de fonctionner ? Quand, comment, pour qui, pour quoi (objectifs/projet)</p> <p>33. Concernant les objectifs pédagogiques, éducatifs (exemples ?), comment sont-ils construits en lien avec l'animal ?</p> <p>34. Quel animal vous accompagne ? Pourquoi cette espèce ? Quelles formations (pour l'animal, pour vous) ?</p> <p>35. Quels profils d'élèves sont concernés ?</p> <p>36. Quelles sont vos conditions avec l'enfant, les parents, l'institution ? (Responsabilités et règles pour chacun)</p> <p>37. De quelle(s) manière(s) pouvez-vous garantir le bien-être de votre animal ?</p> <p>"Encore une fois, j'imagine que vous êtes bien renseignée à ce propos... Toutefois, je vous propose quelques éléments théoriques, n'hésitez pas à intervenir pour me donner votre avis :</p>
--	---

	<ul style="list-style-type: none"> ● les effets positifs de la médiation animale sont nombreux et profitent à tous, que ce soit pour ceux qui en bénéficient ou les professionnels qui le dispensent. ● Plus précisément, la médiation animale stimule la communication (la présence de l'animal représente un prétexte pour stimuler les échanges visuels, verbaux et tactiles). ● De plus, elle encourage les interactions sociales permettant d'établir, ou de rétablir, un lien entre la personne et son entourage (le lien entre l'animal et le sujet permettant à ce dernier de conscientiser l'interaction en elle-même). ● Une médiation animale correctement dirigée et planifiée permettrait à l'élève d'intégrer des comportements sociaux plus adéquats, en devenant acteur dans son éducation. ● L'animal renvoie à l'enfant une image positive de lui-même et induit une nouvelle motivation, du réconfort et une stimulation particulièrement attractive. ● Concrètement, au travers d'activités, l'enfant est amené à connaître et à respecter l'animal, toujours en présence du professionnel, à se responsabiliser et ainsi à comprendre plus subtilement le respect envers ses pairs. ● Ces situations concrètes et positives (puisque l'animal ne juge pas) lui permettent également d'user d'habiletés sociales, d'améliorer le contrôle de ses émotions, particulièrement sa capacité à accepter l'échec et à se remotiver." <p>38. Envisageriez-vous d'intervenir vous-même dans votre classe/structure avec votre animal ?</p> <p>39. Quelles seraient vos attentes, vos besoins et vos conditions ?</p> <p>40. Quelles seraient vos craintes et objections ?</p>
Pratiques enseignantes avec l'animal	<p>"Ma recherche concerne une population d'élèves ayant des difficultés socio-comportementales. D'après mes lectures, le manque de motivation et une gestion émotionnelle défailante peuvent être les causes d'attitudes inadéquates en classe. La médiation animale semble pouvoir jouer un rôle bénéfique sur ces aspects-là."</p> <p>41. De quelles manières faites-vous intervenir la médiation animale pour favoriser la motivation des élèves ?</p> <p>42. Et pour réguler les troubles du comportement ?</p> <p>43. Et enfin, pour apprendre à identifier et verbaliser les émotions de manière adéquate ?</p>

	<p>44. Y-a-t-il un ou des éléments dont il faut absolument tenir compte lors de ces interventions ? (par exemple, sécurité envers l'élève et l'animal)</p>
	<p>45. Comment vous fixez-vous des objectifs pédagogiques et/ou éducatifs soutenus par la médiation animale ? Des exemples ?</p> <p>46. Comment mobilisez-vous la médiation animale pour définir des objectifs pédagogiques et/ou éducatifs ?</p> <p>47. Quels sont les effets constatés (court, moyen, long terme) sur les élèves ?</p> <p>48. Quels sont également les effets constatés sur l'animal ? A-t-il des besoins particuliers à l'issue des interventions ?</p> <p>49. Quelles sont les réactions directes et indirectes (positives ou non) liées à cette pratique que vous avez pu observer ?</p> <p>50. Selon vous, quelles en sont les limites ? (contraintes, peurs, allergies)</p> <p>51. Avez-vous des perspectives en lien avec cette pratique ? (souhaits, projets ?)</p> <p><i>Clore l'entretien en remerciant pour le temps accordé et l'intérêt porté à cette recherche.</i></p>

- 1 LR :Alors, je vais déjà te poser des questions sur ton environnement professionnel, à savoir à
2 quel degré tu enseignes, combien d'élèves tu as, si ce sont des élèves qui bénéficient d'un
3 BEP ou d'un PPI ?
- 4 E1 :Alors moi je suis dans une classe de soutien au cycle 3. J'ai pas que des élèves BEP. Les
5 permanences du matin à 7 h et demie, le temps d'étude à 13 h, c'est ouvert à tous les
6 élèves. Ils viennent et repartent. Ils n'ont pas besoin de s'inscrire, c'est un temps d'études.
7 Les cours commencent à 8h20. Il y a $\frac{3}{4}$ d'heure de temps d'étude. C'est ouvert à tout le
8 monde : niveau un, niveau deux, 9H, 10H et 11H. Donc ils viennent tous et sont tous
9 mélangés. Aujourd'hui, ils étaient 22. En général, ils sont un peu moins. Et puis à 13 h, il y
10 a aussi des élèves en fait qui ont un livret de suivi, qui ont un PPI2 : c'est quand il y a des
11 allègements de branches en fait. Par exemple, un élève qui n'a plus d'allemand ou LCA ou
12 même des fois plus. Ce n'est pas un statut FS car on ne touche pas aux objectifs de toutes
13 les branches pour le bulletin.
- 14 LR :Ça fonctionne bien ça !
- 15 E1 :Ça roule du tonnerre ! Alors ça, c'est une catégorie d'élèves. On a aussi des élèves qui
16 doivent aller dans une structure qui permet d'éviter le décrochage scolaire. Alors pour
17 aider à faire le lien quand ils reviennent totalement en classe, ils font un passage chez nous,
18 au soutien pédagogique. Donc ils font un passage souple. Donc on a aussi ça. Typiquement,
19 ce matin, j'ai une élève qui est arrivée accompagnée du service socio-éducatif parce que
20 ça n'allait plus du tout, elle n'arrivait pas à rester en classe de math. Et puis ben le SSE me
21 l'a amenée pour voir si déjà elle pouvait être un peu dans cet espace-là pour reprendre
22 confiance. Et du coup elle a fait des maths, elle s'est sentie bien après. Et voilà. C'est
23 vraiment un lieu ressource aussi, mais ressources émotionnelles aussi.
- 24 LR :Tu travailles à temps complet ou à temps partiel ?
- 25 E1 :Je suis à temps complet. Sauf les quatre périodes du mercredi matin.
- 26 LR. :Pourrais-tu me décrire l'ambiance générale de ta classe ?
- 27 E1 :Ça dépend des groupes. On peut avoir des groupes où il y a juste deux ou trois élèves. Il y
28 a des groupes où ils sont plus nombreux, ça dépend en fait de leur horaire à eux. Je fais
29 jamais de discipline, c'est toujours très serein.
- 30 LR :Mais t'as dû poser des règles au début ou ça s'est imposé ?
- 31 E1 :J crois que ça s'est fait tout seul parce qu'ils savent que tout le monde est obligé de venir.
32 Donc voilà. Alors certains sont obligés de venir quand même. Ouais ouais bah ils sont
33 obligés de venir. Les PPI2 sont obligés de venir. Même le matin quand ils viennent aux
34 permanences par exemple et qu'il y a 20 élèves, j'ai jamais besoin de demander de
35 respecter le silence. C'est un endroit tellement... il faudrait une fois que tu viennes peut-
36 être en classe pour te rendre compte, mais même les enseignants, quand ils entrent dans
37 la classe, ils disent qu'on se sent super bien ici, c'est posé. Alors il y a toujours de la musique
38 entre eux aussi, de la musique à 432 Hz pour le bien-être, à la relaxation et tout ça, on
39 diffuse des huiles essentielles. Les élèves ont le droit de se faire des tisanes. Ouais, enfin
40 voilà, on prend vraiment soin de soi, ils jouent le jeu. Après, ils savent aussi qu'on attend
41 du job, tu vois. On a posé des objectifs avec eux, on a des attentes. Le tout est mis à
42 disposition pour contribuer à la relaxation et au bien-être. On a aussi plusieurs élèves TSA
43 qui viennent. Et puis pour une élève, on a vraiment un coin semi-fermé en fait. Un peu
44 cloisonné, on voit qu'elle est là mais sans être là. Il y a une grande plante qui cache un peu
45 mais de plus en plus elle sort de son coin quand même, à son rythme.
- 46 LR :De manière générale, quelles sont les forces et les faiblesses de ton groupe ?

E1 : Je ne sais pas si je peux généraliser mais, disons que je pense que dans un espace comme le soutien, ils se sentent reconnus dans leur difficulté, ils sentent qu'on fait attention à eux. Et puis, qu'ils comptent vraiment pour quelqu'un. Ben ouais, ils ont tellement d'enseignants, ils passent de classe en classe au cycle 3 et toutes les deux périodes qui changent, ils ont des fois dix enseignants. C'est compliqué. Et puis bon, typiquement pour des TSA, c'est compliqué. Oui, la reconnaissance. Et puis ben leur force c'est que finalement ils se rendent compte que quand ils sont accompagnés puis qu'on leur montre comment faire, qu'on prend le temps. Je dois très très peu intervenir. Déjà, ils savent se mettre au boulot, ils savent ce qu'ils ont à faire, ils savent s'organiser. Donc ben, ils sont dans les groupes parce que bah ils ont pas l'allemand ou pas les branches, mais on les coache très très peu finalement. Mais ils sont très responsables alors qu'ils sont en difficultés scolaires ! Alors après, des fois, je joue un peu la maman, je lui fais la morale aussi ! Voilà, typiquement, les remarques de devoirs non faits, moi j'ai encore dit ce matin à l'élève je ne tolère pas, tu viens plein de périodes au soutien, je suis pas d'accord que tu fasses pas tes devoirs quoi. Il a entendu. Ils doivent prendre leurs responsabilités aussi. C'est un sacré service que l'école leur offre quand même ! Et à quinzaine, j'ai des séances avec la direction et je remonte toutes les problématiques d'élèves, les questionnements, pour que nous puissions trouver des solutions. On va aussi dans les classes, quand on est dédoublées. Typiquement le lundi matin, ma collègue vient en classe de soutien, et moi je vais en soutien dans les classes.

LR : En co-enseignement ?

E1 : Enfin c'est pas vraiment du co-enseignement c'est que l'enseignant qui enseigne. Moi je suis vraiment en soutien et je m'assois à côté des élèves. Et puis, ce qui est étonnant, c'est que c'est des ados, ils sont tout à fait ok. Alors je pose toujours la question mais ils sont tout à fait ok que je m'assois à côté d'eux. Après j'arrive aussi à créer un bon lien, tu vois, t'es d'égal à égal et pas dans l'évaluation, vraiment dans l'accompagnement.

LR : Par rapport aux difficultés d'apprentissage, quel genre d'observations tu fais par rapport aux difficultés ou retards d'apprentissage ? Qu'est ce qui te saute aux yeux ou qu'est ce qui revient plus fréquemment ?

E1 : Bon ben la dyslexie dysorthographe, ça je pense qu'il faudrait même plus faire des PPI pour ça. C'est tellement presque... Dans une classe, il y a 70% d'élèves qui ont un PPI1 maintenant. Mes collègues, ils ont du mal, ils ont du mal. Oui, ils ont franchement du mal. Des fois, sur le PPI, les besoins sont tous les mêmes pour les élèves concernés, mais finalement ces élèves, en pratique, ils sont tous différents... Conception, conception universelle des apprentissages ! Mais sinon on a pas mal de dysphasiques et puis pour eux c'est vraiment dur. Pour les dysphasiques, c'est vraiment dur parce que comme tu dis, ben. Ouais alors là il y en a un, il est tellement largué, il fait mal au cœur. Il dit je comprends rien de ce qui se passe en classe toute la journée, tu vois un peu quoi. On est en train de mettre tout un projet en route avec lui. Après, en même temps, c'est une famille qui est immigrée qui vient d'Afghanistan je crois. Donc les parents avaient beaucoup d'attentes parce qu'eux ils ont pas pu. Donc évidemment tu remets tout sur tes enfants, mais voilà, ce petit bout, enfin ce petit bout qui est en 9H, c'est super s'il peut faire un apprentissage quoi et il va réussir à faire un apprentissage. Mais il faut vraiment aller le chercher là où il est. Et puis ça, pour les enseignants, la dysphasie c'est encore quelque chose d'assez méconnu. Et puis ils sont assez démunis... Et les TSA aussi c'est compliqué. Oui les TSA au cycle 3, c'est compliqué.

93 LR :Vous avez dû vous-même mettre en place des choses ? Vous proposez du conseil
 94 pédagogique ?

95 E1 :Oui. Mais du conseil pédagogique les enseignants sont pas très preneurs, ils sont pas prêts.
 96 Et puis il n'y a aucune demande de la part des enseignants, tu vois.

97 LR :Oui.

98 E1 :S'ils ont des questions, ben ils viennent vers nous tu vois, il passe à la pause de 10h. Oui,
 99 dans notre soutien aussi, machine à café, on a un frigo, tout ça. Puis souvent les
 100 enseignants viennent passer la pause vers nous.

101 LR :Donc vous créez un cadre propice aussi à l'échange ?

102 E1 :Oui, je suis reconnue comme personne-ressource. Je fais aussi des ateliers API si jamais.
 103 Donc gestion de la tablette, je co-anime pour les 9H et je suis la référente dans le collège
 104 pour ça.

105 LR :Est-ce que tu es satisfaite de ce qui est mis en place ou est-ce que tu aurais un souhait
 106 particulier, même si ça te paraît complètement fou ?

107 E1 :Il nous faudrait des heures supplémentaires, même si on en a déjà beaucoup ! Enfin, sur le
 108 papier, c'est beaucoup, mais le job, il est énorme. Moi, j'aimerais pouvoir quand même
 109 avoir les heures en individuel, mais j'aimerais aller plus dans les classes. Ça c'était un
 110 souhait. Et puis. Et puis bah mon truc, ce serait que je puisse prendre typiquement pour
 111 les dysphasiques, que je puisse prendre mon chien de temps en temps à l'école.

112 LR :Pour cette population-là ?

113 E1 :Spécifiquement.

114 LR :Et au niveau des difficultés de comportement ?

115 E1 :J'ai vraiment aucun problème de gestion des comportements et mes collègues non plus. Je
 116 veux dire, c'est pas que lié à moi, tu vois. Chez nous, ils n'ont pas de problème. En dehors
 117 de la classe, parfois il peut y avoir des problèmes. Non, même dans d'autres classes. Oui.
 118 Certains pensent qu'ils sont turbulents ou ils se font beaucoup reprendre. Après chez nous,
 119 c'est différent parce qu'ils peuvent bouger, tu vois, peuvent se lever, aller faire un thé,
 120 venir s'asseoir. On ne leur demande pas d'être assis 45 minutes à leur place. Ah oui, c'est
 121 leur bulle. Oh puis j'ai oublié de te raconter qu'on a la classe HP aussi, depuis la rentrée
 122 d'octobre, une matinée pour les élèves HP.

123 LR :Ça fonctionne bien ?

124 E1 :On ne les a eus que deux fois pour l'instant.

125 LR :C'est toi qui y es ?

126 E1 :Moi je les ai deux périodes et mon collègue deux périodes. Moi, je les accompagne dans
 127 leurs projets. Ils font du travail par projet. Et mon collègue. Il est plus dans les habiletés
 128 sociales. Et puis, il est prof de philo aussi, donc voilà. Et plus dans tout ce qui est gestion
 129 des émotions. Mais c'est pas forcément des élèves qui ont des résultats. Enfin je veux dire,
 130 dans les projets, il y en a un son projet, c'est Louis de Funès. C'est ce qui le passionne, c'est
 131 Louis de Funès. Tu vois, il y en a, il y en a que deux qui veulent faire de la robotique, les
 132 autres, c'est rien à voir, c'est Louis de Funès. C'est comprendre les tests de QI, puis
 133 comment ça fonctionne, comprendre comment fonctionne le TDAH. Cette classe
 134 fonctionne vraiment bien, ça répond à leurs attentes dans leurs particularités. Ils viennent
 135 même avant les heures le matin, à 7h30, pour pouvoir profiter de cette classe.

136 LR :Je vais revenir au niveau des difficultés de comportement. D'après toi, que peuvent être
 137 les causes d'attitudes inadéquates en classe ?

138 E1 :Ben là, j'ai un exemple très concret d'un élève qui a dans son agenda des tartines et des
 139 tartines. C'est l'ennui. L'ennui pour lui, c'est l'ennui. Donc quand il s'ennuie, il fait n'importe

140 quoi. L'incompréhension aussi. Quand je comprends pas du tout ce qui se passe, quand les
141 attentes sont trop hautes. Je décroche, je décroche, mais du coup je fais le con, je fais le
142 pitre quoi.

143 LR : Quel est ton avis concernant la motivation de tes élèves face à leur travail ?

144 E1 : Au cycle 3, la motivation c'est la note. Je crois que c'est à peu près leur seule motivation.

145 LR : C'est la carotte quoi.

146 E1 : Oui oui oui. Pour la plupart. Typiquement, on a posé la question hier en classe. Parfois les
147 profs donnent des portions de voc et puis les élèves savent qu'ils sont évalués une semaine
148 sur deux, tu vois. Donc elles donnent la portion une et deux pas d'éval, la semaine suivante
149 trois ou quatre, mais l'éval un, deux, trois, quatre. Et puis, il y a des élèves qui travaillent
150 uniquement pour le contrôle et là, ça fait trop d'un coup. Elle a dit mais clairement dites-
151 moi comment vous y prenez. Et ils disent que s'il n'y a pas d'éval, on l'apprend pas. Oui et
152 c'est un gros stress sur les notes. Mais du coup, ils sont sans arrêt en train de calculer leur
153 moyenne, voir s'ils ont les points. Il faut calculer les points pour savoir s'ils peuvent aller au
154 lycée ou pas.

155 LR : Toi tu mets en place des choses pour favoriser ça. Alors pour favoriser ce détachement par
156 rapport aux notes, ce stress ?

157 E1 : Moi ce que je leur dis c'est qu'un quatre pour moi, c'est acquis tu vois ? Oui, mais pour
158 certains ça suffit pas. Après ce que je les aide à faire, des fois, c'est calculer leur moyenne,
159 surtout en fin d'année quand ils sont hyper stressés. Je les aide à calculer. Et puis comme
160 ça ils savent mieux où mettre les efforts.

161 LR : D'accord.

162 E1 : Et puis je leur montre souvent que c'est réalisable, tu vois : "Qu'est ce qui te manque pour
163 y parvenir ?".

164 LR : Ouais ouais. On repart rassuré, ça fait baisser la tension. Et quel est ton avis au sujet de
165 l'estime de tes élèves ?

166 E1 : C'est aussi hyper fluctuant et ça varie un peu ou avec la note. De nouveau, c'est très
167 dépendant. Typiquement, il y a un élève, tu vois, qui a redoublé l'année passée, ça n'allait
168 pas, il avait tout le temps des soucis de comportement. On lui a expliqué les bénéfices qu'il
169 avait parce que pour lui c'était réellement un bénéfice. Je ne crois pas au redoublement,
170 mais là j'en étais convaincue. Et puis cette année, il fait des 5. L'année passée, il voulait pas
171 utiliser sa tablette. Tout à coup ah ben oui, en fait je vais quand même prendre ma tablette
172 et tout et puis ça va super bien. Et puis tu vois, le gosse, il a plus de problèmes de
173 comportement, on entend plus parler de lui et puis il est motivé, il a envie de bosser. Puis
174 c'est sûr que tu commences à avoir des notes qui sont en tout cas suffisantes. Ben ça te
175 donne envie de continuer quoi.

176 LR : Ça valorise. Oui.

177 E1 : Exactement. Alors oui, ça oui, clairement oui. Pour les plus petits, c'est peut-être aussi la
178 motivation, c'est de faire plaisir à la maîtresse.

179 LR : Oui, et aux parents.

180 E1 : Le code couleur à la fin de la semaine s'il y en a. Oui c'est ça, mais bon c'est déjà une
181 évaluation. Puis après chez nous, ça dépend encore. Parce qu'il y a des enseignants qui
182 permettent de remédier. Typiquement le prof de math de mon fils par exemple. S'il fait
183 une note insuffisante, l'élève a droit, s'il le souhaite de venir en remédiation et ça veut dire
184 qu'il doit retourner en soutien de math. Donc lui, c'est du bénévolat, il est là tous les matins
185 à 7h30. Les élèves vont s'ils veulent. Donc c'est du don de soi total. Mais je suis exigeante
186 en même temps mais comme je le suis aussi avec mes élèves au soutien. Ah tu vois, parce

187 que tu peux être bienveillante mais exigeante quand même quoi. Oui, puis c'est leur
188 montrer que tu crois en eux. Alors là, bah chaque semaine, il y avait une portion à
189 apprendre qui était assez conséquente quand même. Je faisais une première éval chaque
190 mardi sur la portion de voc, mais ils pouvaient la refaire le jeudi s'ils le souhaitaient et puis,
191 on gardait la meilleure des deux. Ok je dis mais moi ce qui m'intéresse c'est pas votre note,
192 c'est que vous appreniez votre voc. Et ben ils ont tous appris leur voc et franchement ils
193 ont tous... Je crois que j'ai eu un quatre et demi de moyenne sur les douze élèves que
194 j'avais en classe, tous les autres étaient au-dessus. Ils ont vraiment été hyper motivés quoi.
195 Et encore une fois, c'est toute la manière dont on amène les choses. Ça amène du job en
196 plus, mais c'est pour eux et ça fait sens.

197 LR :Oui, complètement ! Dis-moi, quel est ton avis concernant l'expression émotionnelle et la
198 communication chez tes élèves ?

199 E1 :Ben alors on donne des ateliers aussi. Apprendre à s'organiser, apprendre à gérer ses
200 émotions et apprendre à apprendre. Alors moi je donne Apprendre à apprendre. Mon
201 collègue donne apprendre à gérer ses émotions. Mais la gestion émotionnelle
202 typiquement chez les TSA, ça peut être compliqué quoi. Et je suis un adolescent avec les
203 hormones, c'est compliqué. Et nous, on le remarque chez certaines filles actuellement,
204 c'est très compliqué. Après je ne sais pas si c'est un effet de mode ou non. Enfin je ne sais
205 pas, mais il me semble qu'on n'entendait pas autant d'élèves qui vont aussi mal et surtout
206 chez les filles. Tu vois, des scarifications. Moi j'ai une élève qui m'a exprimé la semaine
207 passée si elle pouvait avoir une lampe, une lampe magique, une lampe pour faire un vœu.

208 LR :Ah oui, oui, une lampe d'Aladin !

209 E1 :Son plus grand souhait, c'est d'être parfaite. Mon Dieu, je dis mais quelle personne qui est
210 comme ça ? Je dis mais personne n'est parfait. On n'aime pas les gens qui sont parfaits
211 pour tout. Pour finir, elle m'a dit ah bah j'avais jamais pensé à ça ! Mais oui, la gestion des
212 émotions. Après on va chez les filles et tu vois, on a aussi beaucoup d'élèves qui
213 développent des phobies scolaires, des hypersensibilités.

214 LR :Tu penses que c'est lié aux réseaux sociaux ou pas forcément ?

215 E1 :Pas forcément. Après, ils ont tous aussi des contextes familiaux un peu perturbés. La
216 plupart, pas tous, mais la plupart.

217 LR :Est-ce que tu aurais des besoins particuliers, des besoins spécifiques pour aider ces jeunes
218 justement ?

219 E1 :Moi je pense que ce qu'on fait déjà c'est bien, c'est la chaîne humaine. Oui, oui, je pense.

220 LR :Ouais. Vous vous sentez pas frustrés ?

221 E1 :Non, on accueille, on est dans l'accueil, vraiment. Oui. Avec eux, on est dans l'accueil.

222 LR :Au niveau des ressources, juste pour avoir une idée globale, où est ce que tu puises la
223 plupart de tes ressources au niveau d'internet, des collègues ?

224 E1 :Bien pour mon école ou mon collègue. Tu vois qu'il est beaucoup dans le yoga, la
225 méditation, tout ça, lui il amène pas mal de choses en plus ce prof de philo, donc il a
226 vraiment une grande ouverture. Sinon si c'est plus au niveau des dys. Ben ouais, je suis
227 sans arrêt en médiathèques, j'ai toujours chaque semaine des livres, des émissions, donc
228 beaucoup dans la littérature.

229 LR :Ok d'accord. Tu as déjà eu un accompagnement, après si tu veux pas répondre, tu me
230 réponds pas, avec le CAPPE ou le CPES par exemple ?

231 E1 :J'ai eu le CAPPE au début de ma pratique pour une classe, ici.

232 LR :D'accord. Tu serais d'accord de m'en dire davantage ?

233 E1 :C'est une classe hyper compliquée.

234 LR :Ok. Alors justement, si je te pose cette question-là, c'est pour comprendre le rôle de la
 235 personne qui est intervenue dans ta classe, puis comment toi tu as vécu cette intervention.
 236 Est-ce que selon toi, elle aurait pu être amenée différemment ? Ou alors est-ce qu'elle a
 237 contribué au bon fonctionnement ?

238 E1 :Elle a clairement contribué au bon fonctionnement. Moi ça m'a beaucoup aidée. Dans ce
 239 cas, t'as la tête dans le guidon, donc j'ai demandé de l'aide au CAPPEs parce que je ne
 240 voyais plus comment me sortir de cette classe vraiment qui était hyper turbulente. C'est
 241 un peu la première fois que ça m'arrivait. Et puis ce qu'on a mis en place a vraiment bien
 242 fonctionné, puis c'est des choses que bah après tu les as dans tes valises. Ça te permet de
 243 prendre du recul, de développer des outils. J'ai vraiment été écoutée. Tu peux vider ton
 244 sac au CAPPEs. Oui, j'ai aussi beaucoup pleuré.

245 LR :Alors maintenant, on va arriver au sujet de la médiation animale. Est-ce que c'est une
 246 pratique que tu connais, spécifiquement en contexte scolaire ?

247 E1 :Quand j'étais titulaire justement de classe de cette septième ici. Il y a eu plusieurs cas
 248 d'élèves qui étaient en souffrance, qui émotionnellement n'allaient pas bien. Par cette
 249 situation, ils ont proposé justement la médiation animale puisque c'est proposé dans notre
 250 système scolaire en fait. Donc c'est les élèves qui une fois par semaine, tout un matin, ne
 251 venaient pas à l'école mais allaient faire de la médiation chez une zoothérapeute, qui est
 252 aussi enseignante dans notre cercle.

253 Il n'y avait pas encore la structure dont j'ai parlé avant. Et puis on a proposé ça, plusieurs
 254 fois. Et moi je continue de proposer une technique où la médiation animale compte. Mais
 255 en fait, je me rends compte que quand tu parles, je propose ça, surtout quand c'est
 256 l'émotionnel qui est touché. Comme ce sont des élèves qui ne vont pas bien
 257 émotionnellement. Pas forcément au niveau des apprentissages scolaires ou de la maturité
 258 émotionnelle. C'est bien ça, c'est maintenant que je m'en rends compte en pensant aux
 259 élèves. Oui, quand ils sont en décrochage mais qu'ils ne vont pas bien, ce qui déclenche un
 260 mal-être. Oui, oui.

261 LR :Si je reformule, tu expliques que tu envoies principalement les élèves en médiation lorsque
 262 l'émotionnel impacte trop et que ça touche ensuite aux problèmes d'apprentissages.

263 E1 :Oui, clairement. Pour tous les élèves auxquels je pense.

264 LR :Donc là, c'était des élèves qui quittaient le contexte scolaire pour aller chez la
 265 zoothérapeute. Et puis si on revient à ma question, la médiation animale en classe, est ce
 266 que ça te parle ?

267 E1 :Ouais, j'ai vu des reportages, mais je ne l'ai pas vécu.

268 LR :Oui parce que justement, il y a le cas d'un enseignant spécialisé qui enseigne dans le canton
 269 de Vaud, dans une école privée. Et puis lui, il a justement des élèves qui sont en situation
 270 de grande difficulté scolaire, parfois aussi pour des raisons émotionnelles. Il travaille en
 271 classe avec sa chienne, elle fait partie intégrante des apprentissages de manière à leur
 272 donner du sens.

273 E1 :Oui oui. Ici il y a en a deux qui viennent avec leur chien. C'est une enseignante et l'autre,
 274 c'est une éducatrice. Mais ça soulève beaucoup de questionnements dans mon collège... Je
 275 pense que ça n'a pas été suffisamment clair. Mais c'est ressorti parce qu'on a les conseils
 276 de cycles chez nous, on a toujours le PV après. Puis dans les remarques du PV, ben c'était
 277 marqué que justement les délégués remontent le questionnement de plusieurs collègues
 278 quant à la présence des chiens à l'école. Moi j'ai plutôt l'impression là que c'est j'amène
 279 mon chien pour qu'il soit pas tout seul à la maison toute la journée. Je peux comprendre
 280 que ça pose problème, mais pour ma chienne, j'ai demandé à la direction si elle était ok et

281 la direction m'a demandé si elle avait un certificat d'éducateur qui atteste qu'elle était
 282 éduquée. On a fait les choses dans les règles. On fait encore de l'éducation maintenant et
 283 elle a bientôt deux ans et demi, tu vois. Donc je sais que je peux la prendre à l'école, que
 284 je n'aurais pas de problème. Je lui fais confiance maintenant, mais ce n'était pas le cas il y
 285 a une année, tu vois. Jeune, elle était trop fofolle.

286 LR :Oui.

287 E1 :Mais ça veut dire qu'il faut aussi, dans ce cas-là, tenir compte des besoins de l'animal. S'il
 288 n'est pas bien, c'est stop. Oui oui. Ah oui. Clairement, tu peux pas prendre ton chien toute
 289 la journée dans une classe pour le faire travailler. Tu vois, avant je te parlais de tout ce qui
 290 est plutôt émotionnel. Ce que je peux imaginer c'est de travailler un peu tout ce côté-là
 291 avec le chien. Concrètement j'en sais rien, mais ben tu vois un chien tu peux pas lui
 292 demander tout et n'importe quoi, n'importe comment. Donc la patience, oui, la résilience,
 293 le respect. Sur les habiletés sociales aussi, sur comment je me comporte. Comment je
 294 passe à côté. Oui enfin tout ça quoi. Le respect de l'autre, le savoir être. Oui, savoir être et
 295 un peu de savoir-vivre quand même.

296 LR :Oui, donc ça serait totalement en lien pour des problèmes de comportement ou
 297 d'apprentissage.

298 E1 :Alors oui, oui oui oui. Ben un peu toutes ses habiletés sociales. Tu vois aussi comment je
 299 commence l'approche. Je peux pas y aller franco comme ça, je ne peux pas aller franco
 300 vers une personne.

301 LR :Oui oui, il y a des codes, des règles.

302 E1 :Respecter, oui.

303 LR :Est-ce que tu as déjà pris un animal en classe ?

304 E1 :Je réfléchis... non, mais ma collègue. Chaque année elle a les poussins en classe mais moi
 305 non, personnellement pas. Ma chienne, je l'ai prise mais pas en classe. Je la prends quand
 306 on est à l'extérieur.

307 LR :Quand tu la prends à l'extérieur, est ce qu'elle a un rôle particulier ?

308 E1 :Rien.

309 LR :Est-ce que tu as des attentes vis-à-vis d'elle ou vis-à-vis des élèves ?

310 E1 :Les attentes vis-à-vis d'elle ? A part d'être gentille avec les élèves ? Non, parce qu'elle n'est
 311 pas éduquée pour faire. Tu vois, moi je la laisse faire sa vie. Oui elle fait sa vie, mais en
 312 même temps c'est une chienne qui obéit à tout le monde, elle obéit pas qu'à moi, donc ça
 313 c'est cool. Ouais donc bah typiquement un élève, tu vois, il y a des élèves qui avaient peur.
 314 Moi j'ai posé la question, ils m'ont dit j'ai peur mais c'est ok si elle reste vers vous. J'ai dit
 315 bah oui, elle va rester vers moi. Et finalement, c'est l'élève qui vient parce que quand il se
 316 rend compte de comment elle est et qu'elle voit qu'il voit les copains qui vont la caresser
 317 et qu'elle a une approche, elle ne va pas en jeu non plus. Ma chienne, tu vois, elle vit sa
 318 vie, un petit coup de léchouille, puis elle repart. Puis finalement, en fin de journée, ben
 319 tout le monde allait vers elle lui donner un ordre. Elle répond. C'est vrai que j'ai de la
 320 chance, elle est super drôle et elle est bien éduquée. Puis très vite les élèves se disent oui
 321 mais purée, tout ce qu'elle a appris par la répétition et la volonté. Donc ils sont assez épatés
 322 de voir comment elle répond aussi bien aux autres. Et puis bah ils se prennent au jeu après.
 323 Et puis voilà, après les promenades si quelqu'un l'appelait, elle allait se faire un câlin, puis
 324 elle repart. Mais voilà, elle fait sa vie en même temps.

325 LR :Tu as dû instaurer des règles avec eux ou ça allait de soi vu qu'ils sont plus grands ?

326 E1 :Euh non. Oui, je leur ai demandé de faire qu'ils lui donnent pas à manger. Oui oui parce
 327 qu'elle sait très bien aller chercher des bouts de cervelas !

328 LR :Est-ce que tu as observé des effets particuliers chez tes élèves ? Des réactions particulières?

329 E1 :Bah, ils ont tous trouvé vraiment cool qu'elle soit là. Bon, c'était en dehors, c'était avec la

330 classe de mon collègue mais je l'accompagne dans toutes les sorties donc je vais

331 l'accompagner en fin d'année. Et tous les élèves m'ont demandé si elle pouvait être là

332 encore. Donc il y a eu en fait, en l'espace d'une journée, un souvenir. Tout le monde a pu

333 lui faire confiance. Non, c'était vraiment cool. Ouais, elle était vraiment, vraiment cool. Puis

334 des fois, ils me demandent : "Ouais, mais elle ne pourrait pas venir ?" C'est le lien.

335 LR :Oui et tu envisages de la prendre comme ça ?

336 E1 :Euh bah moi j'ai tout, mais ça c'est un problème personnel. Moi tant que je suis pas formée,

337 sans en avoir bonne conscience. Et de faire les choses en règles. Alors nous, on continue

338 toujours d'aller à la cynologie une fois par semaine. Pendant longtemps, on y allait deux

339 fois par semaine.

340 LR :Parce que là tu avais dû faire un papier par l'éducateur canin pour l'école c'est ça ?

341 E1 :J'ai pas dû le présenter. J'ai dit à mes directeurs que je pouvais le présenter et ils m'ont dit

342 non, on te fait confiance ok, mais on a comme un passeport, puis à chaque étape, ils

343 remplissent ce passeport. En fait, par rapport à son comportement, c'est la traçabilité de

344 ses acquis. Exactement son portfolio ! Mais après, c'est comme tu le disais, peut-être que

345 je fais cette formation de médiation animale, mais que ma chienne elle sera pas du tout ok

346 d'aller à l'école !

347 LR :Oui, il faudra voir petit à petit.

348 E1 :Et puis tu verras, un chien c'est hyper révélateur, vraiment. Ah oui, ça te prend en pleine

349 figure toutes tes petites faiblesses, oui. Moi, j'ai toujours souci qu'elle morde quelqu'un,

350 qu'elle se comporte mal ou qu'on croise un autre chien, puis qu'elle aboie, qu'on pense

351 que je l'ai pas éduquée tout ça, tout ce qu'on peut imaginer. Et oui, ce qu'on peut penser

352 de moi. Voilà. Et puis maintenant c'est ok qu'elle aboie, c'est que je sais que quand elle est

353 attachée puis qu'on croise un chat : elle aboie. Mais voilà maintenant, ça c'est ok. Bon ben

354 voilà, c'est parce qu'elle est attachée et qu'elle est frustrée. Maintenant, je le comprends.

355 Avant, je me sentais hyper mal à l'aise. Elle s'exprime. Je dis pas que c'est une réalité, mais

356 ce que j'observe c'est que très souvent on se questionne beaucoup plus quand on a un

357 gros chien. Bon, c'est pas notre premier chien. Toutes ces questions-là, je ne me les étais

358 jamais posées avant. Avant ma chienne, on avait un chien qu'on avait recueilli à la SPA. Et

359 puis c'était un chien qui potentiellement pouvait mordre parce que c'était un chien hyper

360 craintif. Alors on a fait aussi un boulot monstrueux parce que voilà, c'était un psychopathe

361 de la vie, le pauvre. Après ça s'est très bien passé, on a eu les enfants, il y a jamais eu de

362 problèmes, mais comme c'était un plus petit chien, ben ben voilà, c'était un petit chien, on

363 avait peut-être moins peur. S'il y a des tout petits enfants qui commencent à courir dans

364 tous les sens à la maison, qu'elle monte en excitation. Ben voilà, je dis ben là on se calme

365 un petit peu parce que c'est pas que pour rien, moi je la punis pas en bas alors qu'elle a

366 rien fait, tu vois.

367 LR :Ouais. De nouveau, être dans l'écoute de ses signaux.

368 E1 :Puis finalement, c'est pas toujours aux chiens de s'adapter ou aux hommes, mais l'enfant il

369 peut aussi comprendre que c'est trop pour elle. C'est respecter les limites de l'autre.

- 1 LR :A quel degré est-ce que tu enseignes et combien d'élèves as-tu ?
2 E2 :Alors j'enseigne à des élèves de septième année et j'ai actuellement 20 élèves.
3 LR :D'accord. Est-ce que tu en as qui sont bénéfice d'un BEP ou d'un PPI ?
4 E2 :Oui, j'ai sauf erreur trois élèves avec un BEP et une avec un PPI.
5 LR :D'accord, ce sont des élèves qui sont complètement intégrés dans ta classe, non ?
6 E2 :Alors j'ai trois élèves qui vont en classe Passer'ailes, mais sur les trois, il y en a un depuis
7 cette semaine qui reste à 100 % en classe. On va voir, on teste.
8 LR :Pour voir s'il arrive à raccrocher ?
9 E2 :C'est ça. Et puis il y a peut-être une des deux élèves qui reste, qui va peut-être aussi revenir
10 à 100 % en classe parce qu'on voit que ça part un peu. C'est surtout qu'au niveau de
11 l'organisation, c'est un peu plus complexe et puis on a l'impression que c'est des élèves qui
12 ont en fait le fait de devoir penser aux deux environnements différents. C'est plus
13 complexe pour eux en fait. Alors on va essayer de voir si le fait d'avoir plus qu'un seul lieu,
14 si ça va peut-être leur simplifier un petit peu la vie, même si ça sera difficile, aussi au terme
15 d'organisation dans la semaine de prendre les affaires. En fait, le fait de changer une classe
16 de bâtiment, c'est un peu plus complexe.
17 LR :C'est juste, ton pourcentage, c'est 100 % ? Tu donnes toutes les branches ?
18 E2 :Euh non, je donne pas l'anglais ni histoire géo.
19 LR :D'accord, donc il y a une autre personne qui intervient.
20 E2 :Non, non, il y a XY pour l'anglais. Et puis WZ pour histoire géo.
21 LR :D'accord. Comment est-ce que tu décrirais l'ambiance générale de ta classe ?
22 E2 :Alors je dirais que ça va. Il y a des caractères assez forts. Il y en a plusieurs qui parlent
23 beaucoup. Je dirais que c'est un peu le souci de l'environnement, c'est les bavardages, mais
24 les bavardages avec un ton fort. En fait, c'est pas du chuchotage ou que ça bavarde et que
25 ça chuchote : c'est qu'on arrive à comprendre toute la conversation à travers la classe en
26 fait !
27 LR :Donc on peut, on peut dire plutôt des bonnes interactions entre eux vu qu'il y a cette
28 communication-là ?
29 E2 :Oui, mais y a quand même le fait que ces élèves viennent de villages différents. Bon, il y a
30 quand même un peu des groupes qui se forment, enfin je dirais. Je dirais que c'est un peu
31 plus complexe et un peu plus électrique du côté des filles. En fait, c'est un peu le village de
32 mon collège contre le reste du monde ! De manière actuelle, ça fait très... même si elles
33 venaient pas forcément des mêmes classes, elles ont été à des moments de leur scolarité
34 ensemble. Et puis on voit que les rapprochements en début d'année sont faits plus vite :
35 celles de ce village étaient ensemble et les filles qui venaient d'autres villages se sont un
36 peu retrouvées ensemble. Ça s'est fait un peu j'ai l'impression, un peu naturellement. Et
37 puis ça fait plusieurs fois que je le remarque que les élèves qui viennent des on va dire des
38 plus petits villages, ils se mettent souvent plus facilement ensemble entre eux que ceux
39 qui viennent des plus grands villages comme celui de mon école.
40 LR : Est-ce qu'il y a un besoin d'appartenance quand ils sont moins nombreux ? Former un
41 groupe ?
42 E2 :Oui.
43 LR :Quelles sont les forces de ton groupe que tu pourrais faire ressortir ?
44 E2 :Hmm... Très bonne question. Mais il y a en fait une diversité. Il y a un élève qui a des soucis
45 de mobilité à mobilité réduite, donc une chaise roulante quand on doit se déplacer pour
46 aller par exemple en salle de gym ou il y a la couture. Et puis je trouve qu'il y a une entraide

47 qui se fait naturellement. Il y en a plusieurs qui veulent donner des coups de main. En fait
48 c'est de l'empathie. Oui, il y a de l'empathie.

49 LR :Ok. Puis au niveau des faiblesses ? A part les bavardages...

50 E2 :Je dirais qu'il y en a certains qui ont peu de notion de la portée de leurs mots ou ils vont
51 utiliser des phrases sans vouloir blesser mais en fait ça pourrait blesser. C'est plutôt de la
52 maladresse de ne pas se rendre compte de la portée des mots qu'ils utilisent en fait. Une
53 fois, j'ai posé quelque chose sur la table qui était assez haute, puis ça cachait un élève et
54 elle a dit cool, on voit plus X ! Et puis j'ai dit Mais c'est quoi l'intérêt de faire ça ? Et en fait,
55 elle disait Ouais, je voulais juste dire qu'on le voit plus. Puis j'ai dit Ouais, mais le fait que
56 tu dises cool, ça veut dire que tu es contente en fait. Donc ça peut blesser la personne. Ou
57 quand tu dis Oh je suis content, je suis pas à côté de tel ou telle, en fait que tu le dises, ça
58 peut être blessant, même si tu le poses pas de manière blessante. Et puis ça je trouve que
59 c'est quelque chose qui est dur parce je pense que dans ce cas-là, c'est une élève qui
60 l'utilise tellement souvent qu'elle se rend pas compte en fait. Alors il y en a plusieurs qui le
61 font, mais il y en a une, c'est récurrent.

62 LR :Et tu sens que c'est volontaire ou involontaire ?

63 E2 :J'ai l'impression que c'est involontaire. J'ai l'impression que c'est une habitude de parler
64 comme ça et puis qu'elle se rend pas compte que je dis ce que je pense. C'est une manière
65 de parler qu'elle a tellement intégré qu'en fait elle, elle pense pas.

66 LR :Oui, prendre le temps de réfléchir, c'est ça.

67 E2 :C'est ça.

68 LR :Maintenant on va parler un peu plus des difficultés d'apprentissage. Quelles sont les
69 difficultés et retards d'apprentissage que tu constates dans ta classe et quelles
70 observations tu peux faire ?

71 E2 :Alors je dirais que les difficultés et les retards sont beaucoup liés à des bases qui ne sont
72 pas solides. Pour beaucoup d'élèves, je le vois et j'enseigne depuis pas si longtemps que
73 ça, mais je trouve que les bases, je prends le cas des livrets je trouve que c'est un des
74 éléments les plus marquants où maintenant il y en a plus de la moitié des élèves qui
75 maîtrise pas le livret. Et je trouve que c'est de plus en plus inquiétant de perdre ces bases
76 là parce il y a des notions alors qui sont, comment dire, qui sont quasiment essentielles à
77 savoir. Je pense qu'on a quasiment tous les élèves qui peuvent mémoriser des choses.
78 Alors c'est clair qu'il y en a certains qui ont besoin de plus de temps, plus de difficultés,
79 mais j'ai l'impression qu'on a maintenant un enseignement et même une société qui
80 s'éparpille beaucoup. Et puis toutes les bases qui devraient être là, elles sont survolées. Et
81 puis on rajoute de l'informatique, on rajoute plein de choses externes. On a les sciences
82 qui prennent aussi de plus en plus de place au niveau de tout ce qu'il faut faire. Au niveau
83 de l'écrit, on doit faire des rapports, chaque élève doit remplir des feuilles de route, des
84 rapports alors qu'avant je le faisais de mémoire. C'est ça, on faisait des expériences en
85 classe et puis voilà, on vivait juste le moment et puis c'est ça qui nous restait. Et on se dit
86 quand on a fait ça, alors que maintenant en fait on prend plus de temps à rédiger les
87 rapports qu'à vivre les expériences. Et puis voilà, je trouve que ça, je comprends de plus en
88 plus d'enfants qui décrochent parce que ça, on leur demande beaucoup et puis on rajoute
89 dans une période en tout cas en septième cette année par rapport à l'éducation
90 numérique, mais au final on a rajouté plein d'autres choses entre la formation générale.
91 Enfin, il y a toutes ces activités aussi qu'on nous rajoute à faire dans nos programmes alors
92 que le programme est déjà quand même relativement chargé. Donc forcément on prend
93 sur des branches, soit on se dit bon tant pis, on réduit un peu la quantité dans les branches

94 principales. Je sais que j'ai certains de mes collègues qui disent : quand j'ai plus le temps,
 95 j'enlève la musique parce que voilà. Ou alors j'enlève une période de dessin, ou j'enlève les
 96 branches on va dire, qui ont moins de poids sur le papier. Même si elles sont, elles peuvent
 97 être tout autant importantes suivant les élèves. Mais c'est vrai que ça, c'est quelque chose
 98 qui m'interpelle beaucoup. On n'arrête pas d'ajouter et d'ajouter et d'ajouter des choses à
 99 apprendre, à faire. Et puis au final, tout ce qui est le B.A.BA n'est pas maîtrisé.

100 LR :Donc du coup, on peut pas s'appuyer dessus...

101 E2 :Bah non.

102 LR :Qu'est-ce que tu mets en place, justement pour pallier ce problème-là ?

103 E2 :Alors bah pas grand-chose. Alors bon, déjà j'essaie. J'essaie de réfléchir aux méthodes
 104 justement pour essayer d'entraîner, de driller les choses qu'ils n'ont pas pu, qu'ils n'ont pas
 105 pu approfondir. Alors je mets pas la faute du tout sur les enseignants que mes élèves ont
 106 eus avant, mais je pense qu'il y a eu des lacunes. Ou bien je prends le cas des livrets qui
 107 sont maîtrisés, qu'ils sont appris sur un certain délai, et puis après qui sont peut-être moins
 108 travaillés. Alors là j'essaie d'avoir des routines chaque mois, de faire des révisions à ce
 109 niveau-là. Je prends le cas aussi de la conjugaison, des dictées par exemple. J'en fais plus
 110 du tout maintenant des apprises par cœur avec des mots appris par cœur. J'essaie
 111 vraiment qu'ils développent en fait leurs stratégies d'auto-correction, c'est à dire qu'on fait
 112 des dictées non préparées et puis après je leur mets des objectifs, c'est à dire que je vais
 113 leur dire pour la première dictée, je contrôle tout ce qui est ponctuation, donc je l'annonce
 114 quand je fais la dictée, la majuscule minuscule, et puis après je mets l'accent sur les noms,
 115 l'accord des noms et l'accord des verbes. Puis en fait je corrige que ça. Et puis ça veut dire
 116 que bien, ils doivent aller rechercher dans leur dictionnaire, dans le Bescherelle, vraiment,
 117 en se focalisant là-dessus, puis ensuite, progressivement, au fil des mois, j'ajoute des
 118 nouveaux objectifs.

119 LR :Donc c'est plus leur donner des stratégies et des outils, c'est ça ?

120 E2 :Oui, c'est ça, plus des démarches. En voyant un peu vers l'avenir. C'est vrai que voilà, à l'âge
 121 qu'ils ont, même s'ils ont encore du vocabulaire à apprendre, c'est clair, mais de le faire
 122 apprendre des listes de mots par cœur, j'ai le sentiment que c'est pas quelque chose où il
 123 faut insister, mais plutôt qu'il essaient, qu'ils prennent l'habitude aussi d'aller rechercher
 124 parce qu'à force d'apprendre par cœur, quand ils seront plus grands, s'ils ont fait que de
 125 l'appris par cœur, quand ils arrivent face à un mot qu'ils connaissent pas bien, ils n'auront
 126 pas l'automatisme d'aller regarder sur internet ou d'aller dans le dictionnaire. Et puis ça
 127 s'est fait en classe. Alors c'est vrai que s'il y avait du vocabulaire, ça serait de nouveau des
 128 devoirs, peut-être. En plus, même si on le fait, même si on pourrait les travailler en classe,
 129 je pense que voilà, comme ça a été dit, c'est qu'après c'est assez chronophage. Donc c'est
 130 vrai que c'est une des parts que j'ai réduite pour justement focaliser plus sur du drill, sur
 131 des calculs. Voilà des choses qui sont automatiques. Quand j'ai commencé cette année
 132 avec mes élèves, la deuxième semaine, j'ai fait un peu le point sur les maths en leur
 133 donnant des additions, soustractions, multiplications. Et j'en avais sept ou huit qui savaient
 134 plus faire une soustraction en colonne alors qu'elles étaient posées, j'en avais que trois qui
 135 ont réussi à faire les multiplications en colonne. Donc c'est vrai que là, ça, ça interpelle,
 136 c'est des choses qu'ils vont utiliser toute leur scolarité.

137 LR :Puis tu vas devoir réactiver pour pouvoir faire ton programme...

138 E2 :C'est ça. Exactement. Et puis là, c'est vrai qu'il y a MS qui est venue donner du soutien un
 139 après-midi et on a justement réactivé ça un peu par groupe et puis c'est allé très vite. Mais
 140 on voit que si ça c'est pas quelque chose de récurrent, ils oublient vite, très vite. On est au

141 mois de novembre, on a fait trois fois justement de revoir toutes ses méthodes de calcul
 142 et on voit que ça a progressé. Alors ils sont maintenant quasiment tous bons quand on
 143 travaille dedans. Après je trouve que là ils ont du mal à faire les liens. C'est que quand tu
 144 fais du calcul alors ils sont à fond dedans. Et quand tu fais un autre exercice de maths et
 145 que les calculs sont pas des produits transférés, exactement là ils arrivent pas. Enfin on
 146 voit, c'est comme les règles de français sitôt qu'on doit écrire dans une consigne en math
 147 ou bien dans une réponse en maths. Mais ils savent plus comment écrire, ils font plus
 148 l'accord. Enfin voilà, l'essentiel c'est ça.

149 LR : Penses-tu que ces élèves puissent avoir besoin d'autre chose en particulier ? Si tu pouvais
 150 avoir une lampe d'Aladin et puis tu pouvais faire un souhait. Qu'est-ce que tu voudrais pour
 151 tes élèves ?

152 E2 : C'est une très bonne question. Mais je dirais déjà rien qu'ils aient du plaisir dans toutes les
 153 activités qu'ils font en fait. Je pense que même si ça peut être difficile, on peut arriver face
 154 à un exercice difficile mais où il y a la satisfaction d'y arriver au bout. Mais je trouve que de
 155 plus en plus les élèves, quand ils sont face à une difficulté maintenant. Et ça, ça va être dur.
 156 Puis il faut toujours les pousser en avant. En fait la motive. La motivation est je trouve, de
 157 plus en plus absente des élèves. Bien oui, même si c'est pas qu'ils soient tous bons parce
 158 que je pense qu'il faut de tout aussi. Mais c'est vrai que le fait de se battre pour essayer
 159 d'y arriver un peu, voilà. Moi je suis plus satisfait d'un élève tout d'un coup. Voilà, il s'est
 160 démené et il a fait trois calculs sur 100 parce que celui qui fait rien ou bien puis voilà.
 161 Maintenant je trouve que le fait d'essayer c'est plus, c'est plus au niveau de l'attitude et de
 162 l'entrain face au travail. Je trouve que ça c'est quelque chose que beaucoup nous, en tant
 163 qu'enseignant, je trouve que c'est d'autant plus gratifiant quand on a un élève qui se bat
 164 pour y arriver, plutôt que celui qui met soit les pieds au mur, soit les pieds sous la table et
 165 qui fait rien.

166 LR : Oui, parce que celui qui n'est engagé dans son travail, tu vas devoir d'abord travailler là-
 167 dessus avant d'attaquer les apprentissages...

168 E2 : Oui, tout à fait. Puis, tu as les solutions et puis tu peux éventuellement proposer des
 169 solutions, des aménagements, alors que quand c'est l'attitude, ben voilà, on sait pour
 170 certains, des fois on sait pas si la tâche, la tâche n'est pas faite parce que c'est de trouver
 171 le levier, de savoir si c'est parce qu'il comprend pas ou parce qu'il n'est pas capable de le
 172 faire, ou bien parce qu'il a pas envie, parce qu'il n'aime pas l'école, parce que ça va pas.

173 LR : Et justement, comment toi tu les ressens tes élèves, par rapport à leurs propres difficultés?

174 E2 : Alors je dirais que globalement. Globalement, je crois qu'ils savent où ils ont leurs
 175 difficultés. Après, je dirais que ceux qui ont des aménagements. Euh je pense qu'il y en a
 176 certains qui se reposent sur ces aménagements aussi dans le sens où s'ils ont une difficulté,
 177 que ce soit dyslexie, dyspraxie, ce genre de choses, ils vont dire de toute façon je ne vais
 178 pas y arriver ou ils vont utiliser ça. Je pourrais peut-être me faire taper sur les doigts pour
 179 ça, mais je suis pas forcément au début les BEP ou les PPI pour voir ce qu'ils sont capables
 180 de faire. Je trouve que certaines fois, on leur a aménagé des choses, puis avec les vacances
 181 d'été, avec le fait qu'ils grandissent... Des fois en fait ils ont pris presque une habitude de
 182 dire ah non, je n'ai pas besoin de faire.

183 LR : Donc si je reformule toi, t'as peur qu'il y ait le cercle vicieux, plus je l'aide, moins il en fait et
 184 plus je vais l'aider, faire à sa place. Montrer qu'il est pas compétent, qu'il est pas capable ?

185 E2 : Alors il y a ça, et puis il y a aussi le fait de se dire ben voilà. D'accord, tu as des difficultés, tu
 186 as peut-être un handicap quelconque, mais tu dois, tu devras te battre dans la vie, tout le
 187 monde doit se battre pour ça. Voilà, c'est ça. Et puis il y a certains apprentissages par

188 exemple, où je ne vais pas dire qu'il n'y a pas d'aménagement. Je pense que les choses
 189 évoluent quand même, mais parfois ce ne sera pas le cas. Et puis ben voilà, tu dois faire
 190 avec et puis tu dois trouver des stratégies pour qu'ils développent leur propre place.

191 LR :Tu vois tout de suite ceux qui ont vraiment envie, ceux qui ont de la peine mais qui se
 192 battent.

193 E2 :C'est ça, ceux qui baissent les bras.

194 LR :C'est une question d'attitude, non ?

195 E2 :Alors clairement.

196 LR :Tu as dû modifier des BEP dans ce sens en te disant ah ben j'ai constaté que finalement
 197 celui-là, on n'a pas besoin d'adapter tout ça parce qu'il s'en sort finalement très bien ?

198 E2 :Alors j'ai pas tellement modifié. Il y a deux ou trois choses qui étaient peut-être un peu
 199 vieilles sur le temps, qui sont un peu parties à la trappe au fur et à mesure de l'année,
 200 mais y'a rien de significatif. Mais par contre, l'année passée, j'ai un élève où j'ai pas du tout
 201 tenu compte du BEP et j'en ai parlé avec le service socio-éducatif et avec la maman. Et puis
 202 la maman m'a dit merci en fait. Et puis alors c'est clair que ça a été dur, oui ça a été dur.
 203 L'enfant en question surfait avec le suffisant, mais il surfait avec le suffisant. C'était pas
 204 catastrophique non plus.

205 LR :Et puis il s'est senti capable !

206 E2 :Oui oui oui, vraiment. Et puis alors c'est clair que je ne vais pas dire que c'est pas une
 207 solution de facilité pour un enseignant. Mais c'est vrai que aussi, plus on a d'élèves pour
 208 des aménagements, plus c'est compliqué aussi de mettre en place des choses. On doit faire
 209 des programmes individualisés pour chaque élève. Et puis je trouve justement, avec toutes
 210 ces branches, avec toutes ces tâches qu'on nous demande de réaliser, c'est de plus en plus
 211 difficile. Et puis ben voilà, quand on va dans la vie active, on n'a pas tout aménagé non plus
 212 pour nous. On doit aussi réussir à faire la part des choses pour pouvoir adapter ce qu'on
 213 arrive à faire, trouver des astuces, s'adapter. Et c'est ça, c'est ça. Et puis à force que tout
 214 l'environnement s'adapte à l'élève, je pense qu'il n'a plus cette compétence d'adaptation
 215 en fait qui se développe.

216 LR :Donc justement quand ça va mieux avec ces élèves-là, c'est comment ? Comment tu peux
 217 le décrire dans les faits ?

218 E2 :Ben déjà rien que le sourire quand ils y arrivent, quand ils font une activité puis que tout à
 219 coup ils ont réussi et qu'ils sont tout juste suffisants. Ah ben voilà que tu vois qu'ils sont
 220 contents de ce qu'ils ont fait. Et puis après, il y a aussi même des fois quand ils ont pas fait
 221 suffisant et qu'ils sont juste en dessous. Tu vois, là il manque juste ça et la prochaine fois
 222 ça sera bon.

223 LR :Ils ont déjà des notes ?

224 E2 :Non mais je mets des couleurs, pour qu'ils se rendent compte. Puis, je trouve vis à vis des
 225 parents, j'ai l'impression que quand on n'a que des commentaires, parfois il y a des
 226 interprétations. Mais voilà, c'est ça on va dire c'est comptable, ça veut dire qu'après les
 227 parents sont pas surpris. Quand on a une discussion, on a quelque chose sur quoi on peut
 228 se baser. Et après je trouve que pour les résultats le fait aussi de mon côté des couleurs ça
 229 permet aussi de dire ah bah voilà, si je prends le cas de l'apprentissage des mots du
 230 vocabulaire d'allemand, si je vois que deux ou trois fois de suite, ben il y a des plantés, je
 231 vais leur demander. Ok, encore une fois ça peut arriver, deux fois ça peut arriver aussi,
 232 mais après ça devient un peu plus fréquent. Je vais leur dire ben voilà comment tu
 233 travailles, peut-être que tu devrais essayer d'autres choses, c'est ça ? Comment ?
 234 Comment tu les as travaillés ? Est-ce que tu les as lus ? Est-ce que tu les as écrits ? Est-ce

235 que tu les as écoutés ? Est-ce qu'on te les a dictés ? Il y a différentes méthodes. Et puis
 236 parfois les élèves, ils ont pas fait. Ils pensent qu'ils ont une méthode qui est efficace pour
 237 eux alors que c'est pas la bonne. Puis moi je l'ai vécu, même moi en tant qu'élève donc, où
 238 il m'a fallu presque quinze ans pour trouver la méthode qu'il me fallait pour apprendre
 239 mon vocabulaire d'allemand.

240 LR : Tout ce travail métacognitif, c'est quelque chose que tu mets en place avec tes élèves
 241 aussi?

242 E2 :Alors j'essaie. Puis c'est vrai que quand il y en a qui tout d'un coup font un changement, j'ai
 243 une fois un élève, enfin j'avais un élève qui avait beaucoup de peine avec l'apprentissage
 244 des verbes, c'était ça, c'était juste suffisant. Mais puis tout d'un coup, il m'a sorti un
 245 *excellent*, puis j'ai dit mais qu'est-ce que t'as fait pour changer ? Puis il a expliqué, il a dit *Je*
 246 *faisais que de les lire, puis là je les ai écrits deux fois* et puis et puis voilà, j'ai dit Ben voilà,
 247 j'ai dit Alors, ça ne veut pas dire que ça va marcher pour tout le monde, mais qu'il faut
 248 profiter de ces expériences, de ces contrôles pour justement développer des stratégies
 249 d'apprentissage qui sont les plus efficaces possibles en fonction des tâches demandées
 250 exactement.

251 LR :Et par rapport aux difficultés de comportement. Est-ce que dans ta classe il y a des difficultés
 252 comportementales que tu peux observer ?

253 E2 :Mais alors là, la concentration c'est quelque chose qui je trouve, qui devient de plus en plus
 254 évidente. Je pense qu'avant les élèves qui avaient des soucis de concentration, ils faisaient
 255 d'autres choses à leur place mais dérangeaient pas forcément la classe. Mais moi, j'ai pas
 256 le souvenir d'avoir eu, même quand j'étais enfant, des élèves qui étaient des camarades
 257 de classe qui avaient autant de culot. Ouais c'est ça où ils vont pas se gêner à danser en
 258 classe ça. Annoncer des choses en classe, c'est ça ? Alors qu'avant on restait à notre place
 259 et puis voilà. A la rigueur, on dessinait sur une feuille, on faisait autre chose, mais on
 260 dérangeait pas la classe. Et ce manque de concentration, c'est vraiment quelque chose de
 261 plus en plus récurrent. Et puis il y a aussi ceux qui mettent les pieds au mur.

262 LR :Puis ça se passe comment ? Dans ce cas-là, tu réagis comment ? Tu mets des choses en
 263 place ?

264 E2 :Alors j'essaie, j'essaie, j'essaie beaucoup d'utiliser le dialogue. C'est vrai qu'au début,
 265 j'essayais un peu de ménager, de dire mais voilà, maintenant il faut que tu montres que tu
 266 es capable. Et s'il y a des difficultés, ben faut que tu me le dises, je ne peux pas le deviner
 267 si tu fais rien, vraiment. Et puis je dois dire que maintenant je ne vais pas les menacer, mais
 268 les mettre aussi devant leurs responsabilités en disant mais tu te rends compte que si tu
 269 continues comme ça, tu vas droit dans le mur et puis tu seras bon pour refaire ton année
 270 ou bien tu vas te planter l'année prochaine. Moi je leur dis : moi de toute façon je redouble
 271 à la fin de l'année, donc pour moi c'est pas un problème ! Il y a aussi le fait de ceux qui se
 272 mêlent des affaires des autres aussi. Je trouve aussi que le plus pénible c'est quand on leur
 273 dit quelque chose *Écoute maintenant faut te taire*. Et puis *je t'ai déjà demandé une*
 274 *deuxième fois* et il y a les élèves qui réagissent ouais, comme ça, qui mettent le temps. Ou
 275 alors moi je suis assez cash avec mes élèves ou je dis, je les casse vraiment quand il y en a
 276 certains qui font des sorties. Tu dis *ça aussi, ça reste à la récré quoi. Si vous avez envie de*
 277 *parler comme ça dans la cour, c'est votre problème, à la maison, c'est votre problème. En*
 278 *classe, faut avoir une attitude respectueuse*.

279 LR :Ces élèves pourraient avoir besoin d'autre chose, en particulier ?

280 E2 :Euh... Ben je dirais que... Alors pour ceux qui ont le souci de concentration, je dirais faudrait
 281 avoir la capacité de se mettre pendant un quart d'heure dans une bulle d'efficacité. Tu te

282 mets dans ta bulle et puis t'as comme une bulle qui les isole de tout. Et puis voilà, de
 283 trouver les astuces. Je pense qu'il y a certains parents qui sont démunis aussi vis-à-vis de
 284 ces situations et puis voilà.

285 LR :Comment est-ce que tu ressens tes élèves face à leurs difficultés de comportement ? Est-
 286 ce que tu penses que c'est pour exprimer un besoin d'appartenance au groupe, que c'est
 287 lié à l'âge ?

288 E2 :Je dirais qu'il y a plusieurs profils. Il y a ben, il y a l'élève qui est, qui n'est pas du tout
 289 conscient en fait, qui fait ce qu'il a à faire, puis je pense qu'il sait pas comment faire pour
 290 faire bien. Je pense qu'il est un peu perdu.

291 LR :Il aurait besoin d'apprendre ?

292 E2 :Oui. Alors bon, oui, pour l'élève en question y a un suivi. Et puis on essaie de trouver
 293 vraiment la méthode qui lui parle. Là, on a des adaptations qui ont été faites. Je travaille
 294 au plan et du coup, bah maintenant les deux ou trois premiers plans qu'on a faits cette
 295 année, on sortait tout du classeur, puis ils avaient tout dans leur fourre de plan pour
 296 avancer et puis il y avait plein de choses commencées mais rien de fini. Même s'il y avait
 297 un ordre en français et math à suivre, ben voilà, c'était pas fait de manière on va dire
 298 contrôlé. Et puis là, ben c'est moi qui garde leur fourre. Et puis chaque fois qu'ils finissent
 299 une activité, je leur demande s'ils veulent faire français ou pas.

300 LR :D'accord.

301 E2 :Puis après je pense qu'il y a des élèves qui sont pas conscients mais qui tout d'un coup
 302 réalisent ou quand tu les reprends, ben ils baissent la tête et ils sont un peu honteux en
 303 fait. Comme si c'était le côté émotionnel qui surgissait. Oui, ils ont fait comme s'ils avaient
 304 leur miroir en face d'eux en fait. Et d'un coup ils réalisent leur reflet, ça joue pas.

305 LR :Mais ils réajustent leur attitude ?

306 E2 :Ça prend un petit moment, mais après ça se reproduit, c'est un peu plus fort qu'eux.

307 LR :Ma recherche concerne une population d'élèves ayant des difficultés socio-
 308 comportementales. D'après toi, que peuvent être les causes d'attitudes inadéquates en
 309 classe ?

310 E2 :Alors je pense qu'il y a différents facteurs. Je pense que ça pourrait être. Ça pourrait être
 311 lié à un trouble émotionnel. Par exemple, s'ils ont vécu aussi des choses qui n'ont pas été
 312 faciles soit scolairement, soit hors école, que ça soit avec des camarades, peut-être même
 313 dans certains cas des enseignants, peut-être dans le domaine familial aussi. J'entends s'il y
 314 a eu des fois de la violence, mais ça peut être violence verbale, violence physique ou bien
 315 une attitude à la maison aussi, j'entends s'ils étaient face à la violence ou face à...

316 LR :...un choc traumatique ?

317 E2 :C'est ça ou après peut-être l'absence de règles claires aussi. Peut-être un manque
 318 d'encadrement aussi, parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de familles ou de couples qui
 319 sont séparés et du coup les parents doivent travailler. Donc beaucoup d'enfants qui sont
 320 peut-être de plus en plus livrés à eux-mêmes, qui doivent un peu se débrouiller seuls. Une
 321 figure soit paternelle et maternelle, son grand frère et une grande sœur qui font office de
 322 référence en fait au niveau de la présence, l'attitude. Et puis je pense que les médias
 323 actuels sont pas non plus, sont pas non plus en reste parce qu'ils montrent pas forcément
 324 que des choses adaptées.

325 LR :Tu parles des réseaux sociaux ?

326 E2 :C'est ça, où c'est facile de se cracher dessus avec les réseaux sociaux. C'est pas vraiment
 327 moi, c'est pas vraiment moi, je suis caché derrière une image différente de qui on est. Oui,

328 c'est vrai, on peut jouer un rôle plus facilement sur les réseaux sociaux, puis on n'est plus
 329 forcément nous-mêmes.

330 LR :Quel est ton avis concernant la motivation de tes élèves face à leur travail ? Tu disais avant
 331 que c'était ça le problème, la défaillance.

332 E2 :Oui, tout à fait. Mais je dirais globalement, il y a quand même quand il y a des nouveautés,
 333 ils sont quand même assez preneurs. Mais c'est vrai qu'il y a certaines choses des fois
 334 récurrentes, euh, je dirais l'apprentissage du vocabulaire, par exemple en allemand ou
 335 parfois c'est un peu plus compliqué, mais parce qu'il y a un effort, il y a peut-être un peu
 336 plus d'effort à faire et du coup l'effort fait peur. C'est ça, c'est ça. Certains partent un peu
 337 déjà défaitistes avant d'avoir fourni l'effort.

338 LR :Qu'est-ce que tu mets en place pour favoriser justement cette motivation ?

339 E2 :Alors je mets pas forcément grand-chose en place, mais parfois je leur lance un peu des
 340 défis. Par exemple quand on rentre dans un nouveau thème de math. Déjà on fait une
 341 activité un peu tous ensemble pour les sécuriser, voilà, c'est ça. Là on a commencé un
 342 nouveau thème de math et on a fait *le compte est bon*, donc je remets un défi. Puis sitôt
 343 qu'ils trouvaient, je leur demandais *Bah voilà, vous essayez de trouver différentes méthodes*
 344 *pour arriver* et comme ça c'est varié : certains qui ont un peu de peine ont en trouvé un,
 345 et ceux qui ont plus de facilité, ils en ont trouvé trois ou quatre ou cinq méthodes de calcul
 346 en fait. Donc un peu de différenciation aussi à ce niveau-là.

347 LR :Qu'est-ce que tu pourrais dire au sujet de l'estime que tes élèves ont d'eux-mêmes ?

348 E2 :Alors je dirais que là aussi, il y a un peu de tout. Il y en a certains, on a le sentiment qu'ils
 349 sont, qu'ils savent déjà qu'ils sont mauvais dans l'estime d'eux et je ne vais pas dire qu'ils
 350 ont baissé les bras...mais moi, à la rigueur, je préférerais un enfant qui quand il reçoit une
 351 pêche, qu'il pleure et tu te dis que ça le touche. Alors que là je trouve que de plus en plus
 352 il y en a... Certains ont des rouges, puis on a l'impression que ça a été banalisé. Et puis je
 353 trouve que c'est ça le plus dramatique dans les situations des élèves. Il y en a certains, y a
 354 un détachement vis-à-vis du résultat.

355 LR :Ils ne se sentent pas trop concernés, c'est ça ? Mais tu penses que ça dépend de quoi ? De
 356 l'attente des parents, de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ? Ils ont peur de quelque chose ?

357 E2 :Alors je pense qu'il y a certains enfants. J'en ai une à la maison qui est comme ça, qui est
 358 très perfectionniste au niveau scolaire en tout cas, et puis qui est ultra déçue quand elle
 359 fait ne serait-ce qu'une seule faute alors qu'on n'a pas l'impression d'y avoir mis une
 360 pression incroyable. Je pense que pour certains il y a une pression. Après il y en a certains,
 361 je sais qu'ils utilisent la récompense, soit financière, soit matérielle, mais je ne sais pas de
 362 quoi ça vient. Si c'est la société qui est comme ça. Franchement, j'arriverais pas à répondre
 363 clairement là-dessus.

364 LR :Et pour favoriser leur estime, est-ce que tu mets des choses en place ?

365 E2 :Alors bon, j'essaie déjà de relativiser les choses en général, quand je vois qu'il y a un contrôle
 366 qui s'est mal passé. Si c'est une minorité, c'est pas grave. Le but c'est vraiment d'analyser
 367 sur la progression sur l'année, c'est à dire que vous avez le droit de vous planter, de dire
 368 vous avez le droit de faire des mauvais résultats, vous avez le droit, vraiment, il faut les
 369 rassurer. Ben voilà, ça peut arriver soit qu'on n'est pas bien, on a mal répété ou on n'a pas
 370 répété parce qu'on a oublié. Enfin voilà, il peut y avoir beaucoup de raisons. Après ce qui
 371 est important c'est de comprendre et puis de voir l'évolution. C'est-à-dire que ok, je me
 372 suis planté une fois ou deux, mais j'essaie de voir en face, de dire je monte à cheval et puis
 373 j'essaie de me battre, de trouver pourquoi, je vais réfléchir à la raison pour laquelle j'ai pas
 374 réussi, si c'est un manque de travail ou pas. Donc ça c'est vraiment le travail.

375 LR :Essayer de comprendre.
 376 E2 :C'est ça.
 377 LR :Oui, et en général, ils sont assez souvent preneurs ?
 378 E2 :Alors oui, ils sont preneurs. Ça veut pas dire qu'après ils le mettent en application, mais en
 379 général ils le sont. C'est ça, ils entendent. Moi j'arrive, j'arrive à leur faire dire aussi souvent.
 380 Voilà. *Mais voilà, pourquoi tu plantes ? Est-ce que tu sais pourquoi tu t'es planté ?* Et puis
 381 souvent ils arrivent à dire pourquoi. Et souvent c'est parce qu'ils ont pas répété... Puis je
 382 leur dis *Mais voilà, si tu veux qu'on développe des stratégies pour que tu apprennes, il faut*
 383 *au moins que toi tu fasses une des démarches, c'est-à-dire que tu le dises directement non?*
 384 *Et puis après tout d'un coup, rien que le fait de répéter, de relire les feuilles ou de relire des*
 385 *objectifs ou de revoir les exercices, ça te suffit. Mais si tu le fais pas, je peux pas dire ah bah*
 386 *peut-être que pour toi ça te convient pas. Peut-être qu'il faudrait refaire un ou deux*
 387 *exercices, ou peut-être qu'il faudrait que tu les réécrites, juste recopier.* Il y a tellement de
 388 stratégies différentes qui peuvent être faites. Mais c'est vrai que quand il y a rien qui est
 389 fait, c'est difficile de leur offrir des stratégies.
 390 LR :Quel est ton avis concernant l'expression émotionnelle et la communication chez tes
 391 élèves? La manière dont ils gèrent leurs émotions pour eux et avec leurs pairs ?
 392 E2 :Alors je dirais que là aussi c'est très... C'est très éclectique dans le sens où il y en a certains
 393 qui pleurent relativement facilement, il y en a d'autres... il n'y a aucune réaction, comme
 394 si c'était des coquilles vides. Puis après j'entends à la fin, quand j'ai eu l'entretien avec les
 395 parents, ils me disent que c'est immédiatement sorti à la maison, alors ça, ça se déverse et
 396 pis tout. Oui, c'est vraiment c'est vraiment ouais, vraiment varié.
 397 LR :Est-ce que c'est quelque chose que tu développes, que tu travailles avec eux, la manière
 398 dont ils réagissent ?
 399 E2 :Face à une situation comme ça, sur le moment. Et puis suivant la réaction, bah voilà, je
 400 réagis s'il y a une réaction violente. Et une fois un élève qui a réagi assez violemment à la
 401 gym, moi je l'ai pris à part, puis j'ai dit *mais voilà, tu peux pas réagir comme ça, alors t'as*
 402 *le droit d'être fâché, t'as le droit d'être contrarié, mais tu dois prendre sur toi ou tu dois*
 403 *venir me dire et dire que je vais craquer. Donc voilà, tu poses un moment, tu ouvres, tu fais*
 404 *autre chose, un petit coup et puis voilà, de te mettre entre parenthèses l'espace d'un instant*
 405 *pour te recentrer.* Je pense que ça peut être important dans certaines situations, c'est ça.
 406 Mais c'est plus quand il y a un souci émotionnel qui ressort qu'il y a des discussions qui
 407 sont à ce niveau-là.
 408 LR :Est-ce que tu te sens suffisamment outillé pour gérer ces situations-là ?
 409 E2 :Alors je pense qu'on l'est jamais assez, mais après ben j'ai pas peur de parler aussi de mes
 410 expériences propres. Soit que j'ai vécues moi, soit que j'ai observées avec mes camarades
 411 ou même avec d'autres élèves que j'ai eus. Donc c'est vrai que j'en parle facilement de ce
 412 que j'ai vécu. Après c'est vrai qu'il y a certains cas, j'ai eu des histoires avec des suicides ou
 413 tentatives de suicide de la part de mes élèves. Donc ça, ça n'a pas été évident. C'est vrai
 414 qu'il y a des sujets qu'on ne parle pas aux élèves, mais ça j'en parlais avec mes collègues
 415 quand même relativement facilement. Après, on a eu la situation du pistolet aussi, où il y
 416 avait eu un arrêt de bus, un élève du secondaire qui avait un pistolet. Et en fait, mes élèves
 417 en ont parlé quand ils étaient à la couture. Et là, l'enseignante de couture est venue me
 418 parler et m'a dit *T'as entendu parler du pistolet qu'il y avait à l'arrêt de bus ?* J'ai dit non et
 419 du coup j'en ai parlé avec mes élèves. J'ai réussi à savoir qui avait ce pistolet. Du coup, j'ai
 420 appelé la direction et la direction est allée chercher cet élève, il avait un pistolet dans son
 421 sac. Une arme à feu... Et puis en fait après j'ai le CAPPE qui est intervenu dans ma classe

422 par rapport à cette situation. Donc pour en parler en disant peut être que vous avez été
423 choqué, peut-être qu'il y a des choses, certains aspects sont ressortis mais en fait pas tant
424 que ça. Et puis en en discutant avec le CAPPEP, j'ai dit mais moi ce qui me choque, j'ai été
425 choqué, vraiment. Mais pas du fait qu'il y ait un élève qui ait pris une arme à feu. C'est le
426 fait de la non-réaction de mes élèves que ça ne les a pas touchés. C'était banal et je me
427 disais mais ça veut dire que si on est à la récré, il y a quelqu'un dans un immeuble en face
428 qui décide de sauter par la fenêtre, à la rigueur ils vont regarder, puis après ils vont
429 continuer comme si de rien n'était, comme si c'était banal. C'est ça où vraiment moi j'ai
430 l'impression que plus rien ne les choque en fait, que tout est banalisé. Et puis oui, c'est ça
431 qui m'a le plus travaillé vraiment. Et j'en ai reparlé encore il n'y a pas si longtemps où je
432 disais mais voilà, c'est dingue. Maintenant, dans le monde dans lequel on vit, que tout soit
433 banalisé.

434 LR :Tu m'as dit que tu avais été accompagnée par le CAPPEP. Est-ce que tu as déjà été en contact
435 avec d'autres personnes ressources ?

436 E2 :Oui, j'ai déjà eu le service socio-éducatif et le soutien pédagogique itinérant.

437 LR :Comment est-ce que tu les as vécues ces interventions ?

438 E2 :Je dirais que globalement ça s'est chaque fois bien passé. Alors c'est clair que en tant
439 qu'enseignant, on n'est jamais très à l'aise quand il y a quelqu'un d'autre qui intervient
440 dans notre classe. Je trouve que les échanges qu'il y a avant la première rencontre, c'est à
441 dire déjà de pouvoir se voir avec les personnes qui vont intervenir, je trouve que ça
442 désamorce beaucoup de choses.

443 LR :Ça permet de définir le cadre.

444 E2 :Et c'est ça, c'est ça, et puis aussi les personnalités de chacun, je prends le cas de M., c'est
445 elle qui intervient cette année, on s'est vus avant la rentrée scolaire et puis elle m'a dit
446 *voilà, tu sauras, s'il y a des choses que tu as pas envie que je fasse, t'hésites pas. Moi j'ai*
447 *l'habitude, même si je suis là pour un élève, c'est te donner des coups de main aux autres,*
448 *d'intervenir. Mais s'il y a des choses qui te dérangent, il y a des choses qui ne vont pas. Tu*
449 *n'hésites pas à me le dire.* Et je trouve que rien que ça c'est ultra constructif. Et puis ça
450 permet d'être respectueux et serein. Donc c'est vrai que je trouve que le fait de pouvoir
451 échanger sans la présence des élèves déjà je trouve agréable parce qu'on a tous notre
452 manière de fonctionner. Et puis il y a des personnes pour qui il n'y a aucun problème, qu'il
453 y ait d'autres personnes dans la classe. Et puis ben moi ça a été difficile au début, les
454 premières interventions. Ben voilà, on fait attention à ce qu'on dit. Oui, faut s'ajuster au
455 niveau de la démarche. Je ne vais pas dire qu'on est plus nous même, mais des fois on a
456 des libertés où on se dit ah mais on est, on a peur du jugement en fait.

457 LR :Oui, mais c'est aussi une fierté de montrer ce qu'on fait.

458 E2 :C'est clair.

459 LR :Maintenant, on va parler de la médiation animale en contexte pédagogique. Est-ce que c'est
460 une pratique que tu connais ?

461 E2 :Pas du tout. Non, c'est pas vrai, j'avais déjà entendu parler, par exemple avec les chevaux.

462 LR :En-dehors de l'école alors ?

463 E2 :C'est ça, plutôt des interventions en dehors de l'école.

464 LR :Alors, est-ce que tu t'en fais une représentation particulière ?

465 E2 :Alors je dirais que ça fait très film quand on voit, mais plus avec les adolescents ou les
466 adultes qui ont des patients, qui ont eu des soucis avec la justice et on essaie de les
467 remettre dans le système et du coup ils partent en colonie. Et puis j'ai cette image-là qui
468 vient en fait où ils partent, ils sont dans un ranch et puis voilà, ils développent leurs

469 compétences, puis en général ça se finit bien ou tout d'un coup, il y a des conflits, puis il y
470 en a un pour qui ça ne va pas, puis ça n'ira jamais et du coup voilà. Puis je crois qu'il y a
471 aussi dans certains cas, dans les hôpitaux aussi, même pour des enfants parfois, où il y a
472 des chiens.

473 LR :Oui, exactement, comme soutien émotionnel pendant un traitement, par exemple.

474 E2 :Les représentations, je les vois, enfin, j' imagine vraiment le cadre d'une classe. Enfin, j'ai un
475 peu du mal à imaginer cette manière de procéder dans une classe, on va dire régulière,
476 avec 20 élèves. J'ai l'impression qu'en tout cas, dans les locaux qu'on a actuellement, j'ai
477 un peu du mal à voir, on a déjà du mal à se déplacer. La classe est trop exiguë, j'ai
478 l'impression. J'ai l'impression que ce ne serait pas autant à l'aise, autant pour les élèves
479 que pour l'animal en question. Oui, bon après, il y a peut-être d'autres animaux qui
480 pourraient être utilisés, des cochons d'Inde par exemple. Je pense que d'avoir des
481 aquariums, de bosser ça, enfin tous les apprentissages là où tout ça pourrait être, c'est vrai
482 que ça pourrait être intéressant, mais c'est vrai que si je prends le cas du chien, je trouve
483 que là il y a beaucoup de paramètres, on va dire au niveau de l'environnement qu'il faut
484 avoir en tête. Et moi j' imagine vraiment une salle avec peu d'élèves, mais vraiment avec un
485 effectif réduit, ce serait plus propice. Ça demanderait beaucoup de choses à mettre en
486 place. Ce serait beaucoup d'énergie. Oui, oui, ça serait beaucoup oui, mais pas forcément
487 une entrave. Mais je me dis que ça ferait beaucoup d'énergie à mettre en place. Et je sais
488 pas si avec un groupe, un grand groupe, si ça serait autant efficace aussi.

489 LR :D'accord. Donc ça c'est plutôt le côté pratique. Et en termes d'apport pédagogique ?

490 E2 :Alors je pense que quand il y a un objet, enfin quelque chose qui se rapproche d'eux et de
491 ce qui leur parle, qui a du sens, je pense que ça peut être quelque chose qui est bénéfique,
492 peu importe quel animal et je trouve que là aussi on a des moyens d'enseignement qui
493 devraient tourner en fait, globalement, à chaque fois autour des projets. Mais le problème
494 c'est que ça demande une énergie folle, alors quand on peut faire un seul projet c'est déjà
495 génial. J'aimerais tellement refaire nos spectacles scolaires !

496 LR :Les soirées scolaires avec tout le collège ?

497 E2 :Les soirées scolaires, c'était juste un truc de fou parce qu'autant on avait les arts visuels qui
498 entraient dans l'apprentissage, oui clairement. Et puis je trouve que le défaut des collèges,
499 c'est que c'est très très très difficile à mettre en place parce qu'il y a beaucoup d'élèves où
500 il faudrait faire un tournus. C'est comme pour les contraintes actuelles.

501 LR :Pourtant, à l'époque, il y avait autant de classes que maintenant.

502 E2 :Oui.

503 LR :Et ça se faisait.

504 E2 :Oui.

505 LR :Par rapport aux difficultés d'apprentissage et les troubles du comportement dont on a parlé
506 avant. Comment est-ce que tu penses que la médiation animale pourrait jouer un rôle là-
507 dedans ? Tu m'avais parlé de tout ce qui concerne les apprentissages de bases, peut-être
508 très fragile. Et au niveau des problèmes de comportement, on avait parlé de la
509 concentration, les perturbations en cours, les cas de refus de se mettre au travail.
510 Comment est-ce que tu envisagerais la présence animale, la médiation par l'animal par
511 rapport à ça ? Est-ce que tu penses que ça pourrait apporter quelque chose ou que ça
512 serait au contraire un souci supplémentaire ?

513 E2 :Alors je pense que pour certains élèves, ça pourrait être un apport dans le sens où ça les
514 responsabilise aussi le fait d'avoir un animal dans la classe. Je prends le cas du chien par
515 exemple, peut-être que le chien on va leur expliquer de ce qu'il a besoin dans la classe pour

516 que ça soit un environnement calme et je pense qu'il y a progressivement, qu'il y a quelque
517 chose qui va se mettre en place à ce niveau-là, de la bienveillance. Mais ça, ça va être un
518 outil en fait. Oui. Et puis je pense aussi que c'est aussi une responsabilité au niveau de leur
519 attitude aussi face à l'animal, le fait de se sentir important, oui, parce que s'il faut s'occuper
520 de le nourrir, ça veut dire que cet outil c'est toute une démarche qu'il faut penser, il faut
521 s'occuper peut-être de quelqu'un d'autre. Enfin voilà, d'abord l'apprentissage passe par
522 quelqu'un d'autre en fait.

523 LR :Donc ça pourrait avoir un impact sur leur estime ?

524 E2 :Oui. Après je me dis que pour les élèves qui ont un trouble de l'attention, ça pourrait
525 justement être encore pire, ils seraient toujours focalisés sur le chien.

526 LR :Est-ce que t'as déjà pris un animal en classe ?

527 E2 :Les araignées au plafond, ça compte pas, non ?

528 LR :Non, elles ne dépendent pas de toi !

529 E2 :Alors non, il ne me semble pas, non.

530 LR :Jamais d'animal ?

531 E2 :Il y a eu des animaux, mais je suis plus sûr. Je suis en train de mélanger entre les stages et
532 puis moi...Mais sauf erreur, j'ai eu des élèves qui en ont amenés mais plus pour des
533 exposés. Mais même à voir ça dans d'autres classes, je sais qu'il y a eu des poules, des
534 œufs, ce genre de choses. Mais c'est vrai que moi j'ai pas eu.

535 LR :Pour des raisons particulières ?

536 E2 :Mais c'est plus en raison de l'entrave par rapport au week-end, par rapport à une certaine
537 liberté. Je me suis posé la question encore cette semaine en disant voilà, parce que j'ai
538 aussi parlé de comment est-ce qu'on continue avec les aquariums, ceux qui sont chez nous.
539 Est-ce que je devrais les mettre en classe ? Mais voilà. Après oui il y a les contraintes des
540 vacances et puis des week-ends. Pourtant un aquarium c'est pas grand-chose.

541 LR :Il faut penser à ça !

542 E2 :C'est ça.

1 LR :Alors, je vais déjà te poser des questions sur ton environnement professionnel, à savoir à
2 quel degré tu enseignes, combien d'élèves tu as, si ce sont des élèves qui bénéficient d'un
3 BEP ou d'un PPI ?

4 E3:Alors cette année c'est des 5H. Ils sont seize. Il y a deux matinées par semaine où ils sont
5 seulement quinze. Parce qu'il y a un enfant qui va dans une autre classe, la classe
6 Passer'ailes. Il y a trois élèves qui ont des BEP et pour l'instant il n'y a pas de PPI.

7 LR :Des BEP que t'as dû créer ou qui étaient déjà existants ?

8 E3:Ils étaient déjà existants.

9 LR :T'as dû les modifier ?

10 E3:Non.

11 LR :Quel est ton pourcentage dans cette classe ?

12 E3:Alors je travaille à 100 %. Mais dans cette classe, j'ai deux leçons de moins. C'est deux leçons
13 que je compense en 7H, pour les leçons d'anglais.

14 LR :Ok. Comment est-ce que tu décrirais l'ambiance générale de ta classe ?

15 E3:J'estime que l'ambiance est bonne, c'est agréable. Je trouve aussi que depuis l'entrée dans
16 le modèle de classe flexible, j'ai l'impression que c'est, contrairement à ce qu'on pourrait
17 croire, beaucoup plus doux. C'est plus calme, tout le monde est plus posé. Je pense qu'ils
18 se sentent libres et que ça permet à tout le monde de se sentir mieux.

19 LR :Qu'est ce qui te permet de définir qu'il y a une bonne ambiance générale ? Sur quelles
20 observations ?

21 E3:Alors déjà, ça peut venir de commentaires des enfants eux-mêmes qui me disent quand ils
22 arrivent le matin, qu'ils sont contents d'être là quand ils partent à la fin de la journée ou à
23 midi, qu'ils auraient voulu rester plus longtemps. Ça peut aussi être les expressions au
24 niveau des visages. Donc tout le monde est plutôt souriant. Et puis même lorsque je
25 propose une activité, ils l'accueillent toujours de façon positive, donc disent oui, chouette,
26 super ! Et puis ils s'installent volontiers et se mettent au travail sans trop de soucis. Il n'y a
27 pas besoin de répéter tellement de fois les choses. Ils ont bien pris en compte les règles de
28 vie qui permettent finalement qu'on vive tous de façon agréable.

29 LR :Donc on peut dire qu'il y a un élan très optimiste dans cette classe ?

30 E3:Oui, par l'attitude, par les propos et les interactions entre eux. Globalement ça se passe
31 bien. Après, c'est vrai qu'il y a des conflits, des petits conflits d'enfants qui surviennent de
32 temps en temps, mais je trouve quand même qu'ils ont une façon assez positive de régler
33 les choses. Ils ont assez tendance à prendre du recul sur la situation qu'ils ont vécue, même
34 si sur le moment ils ont pas forcément eu toujours la bonne réaction. Mais ils y repensent,
35 on en discute et ils arrivent à reconnaître parfois qu'ils n'ont pas eu le bon réflexe. Et puis
36 proposer des façons de régler le conflit ou proposer des idées pour régler un futur conflit
37 d'une manière un petit peu plus adéquate.

38 LR :En cas de conflit, tu dois gérer toi-même ou cela se fait d'eux-mêmes ?

39 E3:La plupart du temps, ça se règle entre eux. Après, ça m'arrive de temps en temps de devoir
40 ajouter un petit commentaire. Généralement je sous-entends un petit peu des choses sans
41 régler de manière trop directe, de manière à ce qu'ils amènent eux-mêmes les solutions.
42 Typiquement, si quelqu'un se lève et se fait piquer son siège entre temps parce qu'il était
43 allé chercher quelque chose et que l'enfant me le rapporte, je vais avoir tendance à dire
44 mais est-ce que c'est très sympa de prendre la place de quelqu'un lorsqu'on sait que la
45 personne va revenir dans un instant puis qu'elle est juste allée chercher quelque chose ?
46 Pour les pousser un petit peu à réfléchir. Est-ce que ça me ferait plaisir que ça m'arrive ?

47 Et puis généralement après, ça se règle entre eux. Je te laisse te mettre à la place de l'autre:
 48 est-ce que tu fais ça ?

49 LR :De manière générale, qu'est-ce que tu pourrais ressortir comme forces et comme faiblesses
 50 chez tes élèves ?

51 E3:Comme force, je retrouve un bon esprit d'équipe. Je trouve qu'il y a pas mal d'entraide et
 52 de collaboration. C'est vrai qu'ici j'ai un système de "maisons" par rapport à la gestion
 53 (*maisons : thème Harry Potter*). Et puis du coup ils font pas mal de choses ensemble, donc
 54 on travaille aussi par ateliers et puis je trouve qu'ils collaborent très bien ensemble. Donc
 55 tout ça je pense que c'est déjà une bonne force. Puis après il y a quand même le contexte
 56 qui fait qu'il y a un certain nombre d'enfants et puis un seul adulte au milieu. Et puis du
 57 coup, si je ne suis pas toujours forcément disponible à l'instant, ils savent qu'ils ne seront
 58 jamais seuls, qu'ils peuvent se tourner vers un camarade qui aura déjà fait l'exercice, qui
 59 aura compris ce qu'il fallait faire. Et puis du coup ils s'aident comme ça. Après, je trouve
 60 qu'une autre force, c'est une vraie forme de motivation que je retrouve chez eux. Je les
 61 trouve très volontaires. Très engagés dans leurs travaux, dans leur apprentissage. C'est vrai
 62 que je trouve ça bien.

63 LR :On pourra revenir sur la motivation après, c'est un point qu'on développera un peu plus.

64 E3:Ok. Hum. Comme faiblesse. J'ai pas vraiment de gros points noirs à mentionner. Pour
 65 l'instant, ce que je remarque c'est plutôt des.... Je pense que c'est des petites choses, mais
 66 pour moi c'est aussi un petit peu lié à l'âge. Il y a un petit peu quelque chose au niveau de
 67 la gestion des émotions ou justement, comme je le disais avant, en cas de conflit, ils n'ont
 68 pas forcément d'office le bon réflexe. Ils peuvent réagir encore de manière très forte et
 69 vraiment en étant très guidé par leurs émotions.

70 LR :Donc tu considères que c'est tout à fait dans la norme ? Si je reformule, c'est propre à leur
 71 âge, c'est une période d'apprentissage et finalement ils font des expériences qui sont
 72 parfois moins agréables mais qui sont nécessaires.

73 E3:Oui et puis je trouve aussi que pour moi, le point principal là-dedans, c'est que si tu réagis
 74 pas de la bonne façon, c'est normal, il faut apprendre, mais qu'après, si déjà tu arrives à
 75 revenir sur ce qui s'est passé et commencer à te remettre en question, je trouve que c'est
 76 déjà un grand pas. En plus à cet âge-là.

77 LR :C'est clair, c'est clair. Quelles sont les difficultés d'apprentissage ou retards d'apprentissage
 78 que tu peux observer dans ta classe ?

79 E3:Alors il y en a certains qui ont pas mal de difficultés au niveau de la lecture. Bon, et puis même
 80 après ça, forcément, ça se répercute sur beaucoup de choses dans beaucoup d'autres
 81 domaines. Donc ça concerne pas que des difficultés au niveau du français, mais forcément
 82 après on a de la peine à résoudre les problèmes de maths aussi, on a de la peine à suivre
 83 dans d'autres branches comme des sciences ou l'histoire, la géo. Dès qu'il y a des textes à
 84 lire, des choses à analyser, des informations à rechercher, tout ça, tout se complique.

85 LR :Est-ce que tu constates que ce sont des difficultés de lecture liées à un trouble qui a déjà
 86 été diagnostiqué ou qui sont liés à d'autres facteurs propres à la personnalité de l'enfant
 87 par exemple ?

88 E3:Là, je dirais que ça dépend des cas. Pour certains enfants en particulier, c'est vraiment
 89 quelque chose qui est un trouble. Et puis après pour d'autres qui ont aussi certaines
 90 difficultés mais moindre. Il y a aussi quand même la question de la concentration. C'est vrai
 91 que oui, malgré certaines propositions que je peux leur faire, utiliser des papiers ou
 92 finalement travailler à l'extérieur de la classe ou dans un coin plus tranquille, je trouve que
 93 pour certains ça reste, ça reste quand même difficile de se concentrer. Et puis après, il y a

94 aussi un enfant qui a de grandes difficultés au niveau logico-mathématiques. Et puis là,
95 c'est vrai que malgré des interventions, du soutien durant la semaine et malgré le fait que
96 j'accorde aussi plus de temps pour faire les choses, que j'essaie moi aussi de dégager de
97 mon temps pour travailler ensemble et que j'offre du matériel à manipuler pour aider, ça
98 reste quand même très difficile et des lacunes qui sont dures à compenser. Et c'est vrai
99 que du moment qu'il y a de l'aide ou quelqu'un qui va faire avec, quelqu'un qui est à côté,
100 tu peux guider et puis amener un petit peu dans le bon sens. Mais en fait, dès que tu laisses
101 l'enfant seul, là on se rend compte que les bases sont très peu solides et que finalement il
102 n'y a pas grand-chose pour construire dessus.

103 LR :Tout à fait. Qu'est-ce que tu mets en place pour palier à ces difficultés-là ?

104 E3:C'est vrai qu'il y a la possibilité d'utiliser des papiers, ce qui ne règle pas toujours tout. Et
105 puis, ils ont la possibilité de se déplacer à leur guise, donc ça peut être juste en dehors de
106 la classe ou dans la classe, mais en se mettant soi-même autrement ou ailleurs. Il y en a
107 peut-être qui ont besoin de regarder le mur ou au contraire de regarder par la fenêtre. Il y
108 en a qui préfèrent être assis sur une chaise, un tabouret, assis par terre, couchés à plat
109 ventre, debout.

110 LR :Donc ils ont la possibilité en fait de se mettre plus à l'aise pour compenser le fait qu'ils
111 peinent à se concentrer ?

112 E3:C'est ça. Et puis c'est principalement ça au niveau de la concentration, c'est principalement
113 ça les propositions que je peux leur faire. Et puis après, c'est vrai que j'essaie parfois de les
114 recentrer un peu sur leur tâche en leur proposant de travailler avec quelqu'un d'autre.
115 Donc changer la dynamique. Puis, parfois, ça se fixe un petit peu parce qu'après, en face,
116 on a aussi un camarade qui est peut-être plus motivé à entrer dans l'activité et qui va peut-
117 être dire bah écoute, j'ai pas envie qu'on parle d'autre chose, moi j'aimerais bien faire ce
118 travail-là. Donc ça recadre.

119 LR :Parce que toi, tu les ressens comment ces élèves-là par rapport à leurs difficultés ?

120 E3:Je dirais que je sens quand même une forme de mal-être parce que j'ai l'impression qu'ils
121 luttent contre quelque chose et qu'ils ont comme l'impression qu'il leur arrive parfois
122 quelque chose qu'ils ne peuvent pas contrôler. Donc des fois ça vient d'eux aussi qui vont
123 le dire. Si je vais leur faire un commentaire en leur disant que là il va quand même falloir
124 se recentrer un peu, on voit tout de suite sur leur visage qu'ils sont, ils sont pas très à l'aise
125 et parfois ils vont répondre que ben oui je sais, mais là c'est vrai que c'est difficile. Puis à
126 ce moment-là, ça ouvre aussi un peu la porte sur le dialogue, puis ça permet d'essayer de
127 mettre un peu le doigt dessus en disant mais je comprends ce qui se passe maintenant,
128 est-ce que tu arrives à dire de quoi t'as besoin ? Est-ce que tu as besoin d'être au calme ?
129 Est-ce que tu as besoin de travailler avec quelqu'un ? Est-ce que c'est parce que tu as
130 quelque chose qui te passe par la tête ? Et c'est ça qui attire tes pensées et t'as besoin d'en
131 parler ? Ce qu'on pourrait faire : est-ce que tu as besoin d'aller au bout du couloir puis de
132 revenir parce qu'il faut que tu bouges un peu ?

133 LR :En général, ils arrivent à verbaliser ?

134 E3:Ça dépend. Il y en a qui le font très bien et qui arrivent très bien à sentir de quoi ils ont
135 besoin. Puis c'est vrai qu'il y en a qui vont juste te dire ben je sais pas trop de quoi j'ai
136 besoin, je peux dire que je ne suis pas très bien et que je n'arrive pas trop à me concentrer,
137 mais je sais pas ce qu'il faut. C'est pour ça que j'essaie de leur proposer plusieurs types de
138 choses qu'ils peuvent essayer. En me disant que peut-être, au fur et à mesure du temps,
139 ils arriveront à se rendre compte que oui, il y a peut-être une forme de schéma, puis ils
140 arriveront peut-être. Quand je me sens comme ça, j'ai essayé et ce qui me fait du bien,

141 c'est ça. J'essaie de faire en sorte de les amener à ce qu'ils puissent un peu conscientiser
 142 ça, puis sentir leur besoin.

143 LR: Mais c'est vrai que c'est difficile. Oui, ils sont jeunes, ils sont petits encore, c'est pas évident.
 144 Bien sûr ! Et si tu pouvais avoir une lampe d'Aladin pour pouvoir faire un souhait pour ces
 145 élèves-là, ceux qui sont en difficulté d'apprentissage, quel souhait ferais-tu ? Donc ça peut
 146 être justement un souhait complètement farfelu, un vœu magique. Tu ferais quoi ?

147 E3: Je pense que je souhaite quelque chose finalement qui paraît simple. Ce que je souhaiterais
 148 pour eux, c'est qu'ils arrivent à obtenir ce qu'il leur faut, peu importe ce que c'est, et qui
 149 leur permettrait de se sentir bien et d'être disponibles pour les tâches qu'ils ont à faire.
 150 Puis après, l'idée c'est que si possible, si c'était des choses que je puisse par la suite leur
 151 proposer, ce serait l'idéal.

152 LR :Donc dans un premier temps, si je reformule, dans un premier temps, ce serait de pouvoir
 153 se rendre disponible. Puis, de trouver un moyen de se rendre disponible. C'est exact ?

154 E3:Oui, c'est ça.

155 LR: D'accord. Puis quand ça va mieux pour ces élèves-là, c'est comment ?

156 E3:Ben quand ça va mieux, ben oui, je trouve que c'est un peu bête à dire, mais il y a tout qui
 157 va mieux ! Donc ils ont l'air tout d'un coup plus à l'aise et ils sont plus souriants. Et puis il y
 158 a plus ce côté où ils donnent un peu l'impression de s'en vouloir à eux-mêmes. Ils ont l'air
 159 tout simplement plus confortables, plus ouverts.

160 LR :Ça améliore le tout ?

161 E3:Oui oui. Puis après c'est pas mal parce que ça leur ouvre aussi une porte pour se dire ben
 162 voilà, ça en fait, parfois j'ai des difficultés, mais là, ça j'arrive bien à le faire. Et alors ? Je
 163 peux aussi aider quelqu'un d'autre. Et puis ça retourne un petit peu la tendance de ne pas
 164 toujours être celui qui doit être aidé, mais d'être aussi celui qui peut aider, soutenir et
 165 expliquer. Puis ça, ça gonfle un peu l'estime de soi.

166 LR :Et ça valorise. Je ne sais pas si tu as des élèves qui ont des difficultés de comportement ?

167 E3:Je pense qu'il n'y a pas grand-chose de spécial dans ce groupe-là. Après, c'est vrai que je te
 168 parlais avant d'un enfant qui va à Passer'ailes. C'est quand même aussi un enfant qui est
 169 allophone et qui est arrivé l'année dernière. Il a passé un mois et demi ou deux mois à peu
 170 près en 4H. Et puis, il ne parlait pas du tout du tout le français. Puis je pense qu'il a appris
 171 quelques petits trucs de base à ce moment-là. Puis ensuite, pendant les vacances d'été, ils
 172 sont allés en vacances avec sa famille. Donc il a plus du tout entendu de français de
 173 nouveau pour toutes les vacances d'été. Et en revenant ici, c'était de nouveau une nouvelle
 174 classe, un nouveau groupe parce que les classes avaient été mélangées. Nouvelle
 175 enseignante aux commandes, nouveau fonctionnement donc ça a été, ça a été difficile
 176 pour lui, simplement au niveau de la communication, où il se sentait complètement perdu.
 177 Et même les choses les plus simples, je dirais celles du quotidien, c'était déjà difficile. Et
 178 puis je pense qu'il était en même temps tellement en recherche de créer des liens quand
 179 même, même si ce n'était pas par le langage ou par la parole qu'il a aussi peut être fait
 180 certaines choses pour se faire remarquer. Et puis se dire je ne peux pas dire ce que j'ai
 181 envie de dire ou comprendre ce que les autres me disent. Peut-être que je peux les faire
 182 rire, peut-être que je peux les amuser, les intéresser et qu'ils me regarderont quand même
 183 si je trouve des petites choses à faire.

184 LR :Attirer l'attention par tous les moyens, finalement ?

185 E3:C'est ça. Alors après, ça n'a pas donné lieu à des situations très graves, c'était de petites
 186 choses, on est plus sur des petites taquineries, mais c'est vrai qu'à force, à la longue, c'est
 187 parfois un petit peu pénible, parce que même les camarades ont fini par lui dire mais arrête

188 s'il te plaît, là on est en train d'expliquer quelque chose, on ne peut pas comprendre ce
 189 qu'on nous demande. Donc c'est vrai qu'il y a eu quelques tensions pendant un petit
 190 moment, mais finalement ce qui est bien, c'est que les enfants apprennent vite et puis que
 191 du coup le langage s'est quand même développé un petit peu. Donc je pense qu'il a quitté
 192 un petit peu ce rôle-là et que maintenant il arrive un petit peu à communiquer par d'autres
 193 moyens.

194 LR :Donc tu n'as pas eu besoin de mettre des choses spécifiques en place pour lui pour pallier
 195 ce problème-là ? Si je comprends bien, les élèves se sont autorégulés entre eux en lui
 196 signifiant que c'était dérangeant, puis après il a grandi, s'est fait l'oreille aussi pour la
 197 langue française et puis ça s'est plus ou moins régulé tout seul ?

198 E3:Voilà. Et puis bah après c'est vrai que ça a demandé à certains moments de petites
 199 interventions de ma part ou moi aussi je lui ai demandé maintenant de se tenir un petit
 200 peu tranquille et de permettre à chacun de pouvoir participer aux activités sans avoir sans
 201 arrêt du bruit ou quelque chose, de déranger constamment. Parce que oui, il a fallu qu'il
 202 intègre les règles de classe aussi.

203 LR :Finalement c'est ça.

204 E3:Puis après c'est vrai que ce qu'il dit là-dedans, c'est aussi que, en fait, il parle portugais. Et
 205 puis il y a d'autres enfants dans la classe qui parlent aussi très bien le portugais à la maison.
 206 Alors l'idée c'était que même eux parlent le plus possible en français, parce que lui, il faut
 207 qu'il apprenne. Mais en même temps, pour certaines situations ou parfois lui permettre à
 208 lui de se sentir mieux intégré dans certaines activités, puis vérifier la compréhension par
 209 ces enfants-là aussi aider à traduire parfois certains jeux. Après ben voilà, j'ai pas voulu les
 210 charger non plus, c'était pas le but tout le temps, l'enfant interprète, mais vraiment dans
 211 des petits moments clés pour qu'il puisse aussi crocher à l'activité, puis donner son énergie
 212 là-dedans plutôt que donner son énergie à déranger ou se faire remarquer.

213 LR :Et puis le fait d'aller le chercher là où lui il se trouvait, dans sa langue d'origine, dans sa
 214 langue maternelle, est ce que tu l'as senti plus preneur de l'activité ou un peu
 215 décontenancé ? Comment tu l'as ressenti à ce moment-là ?

216 E3:Je pense qu'au départ, ça restait quand même dur parce que même s'il comprenait ce qu'il
 217 était censé faire au niveau de l'activité, il avait encore vraiment beaucoup de peine à le
 218 faire. Même en aménageant l'activité pour essayer de limiter les contraintes et faire en
 219 sorte qu'il puisse participer, même si c'était jouer par exemple à un jeu pas tout à fait avec
 220 les mêmes règles. Mais voilà, pour qu'il puisse faire à peu près. C'était quand même dur
 221 parce qu'au niveau de la communication en français, c'était le néant. Donc là, ça restait
 222 quand même difficile. Puis je trouve qu'à ce moment-là, pendant une petite période, il
 223 était quand même encore très en retrait. Mais ça aussi, ça a évolué. Puis je pense qu'on
 224 est aussi allé le chercher un petit peu là où lui se sent bien, parce que pendant que nous
 225 on lui apprenait des mots en français et qu'on essayait de lui demander de répéter, on lui
 226 a aussi demandé dans l'autre sens s'il pouvait nous les apprendre en portugais.

227 LR: Oui, donnant donnant.

228 E3:Oui, et puis en lui disant voilà, si tu acceptes de bien vouloir répéter les mots que je te
 229 demande, de répéter, si tu veux, après me les faire répéter à moi ou à tes camarades en
 230 portugais. On essaiera aussi. Puis comme ça, ça renverse aussi la situation. Et puis là où lui
 231 peut se sentir gêné de mal prononcer quelque chose, finalement, ce sera la même chose
 232 pour nous.

233 LR :Se rendre compte qu'on peut finalement tous se retrouver face à la même difficulté.

234 E3:Oui, c'est ça. Et puis après voilà. Je pense que je l'ai d'abord vraiment vu se révéler dans les
 235 ateliers surtout.

236 LR :Donc en groupe ?

237 E3:Oui. Au début justement, il participait, il participait très peu. Puis je pense qu'au bout d'un
 238 moment, il a quand même fini par trouver que c'était chouette et qu'il pouvait y trouver
 239 quelque chose d'agréable et qu'il arrivait quand même aussi à participer. Puis peut-être
 240 que ça l'a valorisé aussi un peu de se rendre compte que, en fait, il peut aussi faire oui. Et
 241 puis au moment où il y a eu ce petit déclic-là qui s'est fait dans sa tête, il a, du moins d'après
 242 ce que j'ai observé, c'est que le déclic avait dû se faire. À partir de là, il a vraiment
 243 commencé à s'investir beaucoup plus.

244 LR :Est-ce que ce serait juste de dire qu'à partir du moment où il s'est senti appartenir à un
 245 groupe, il s'est beaucoup plus investi ?

246 E3:Oui, je pense qu'on peut le dire comme ça.

247 LR :Alors, on revient à la motivation, justement. Donc tu me disais avant, tu me l'as dit très
 248 spontanément que parmi les forces de tes élèves, la motivation en faisait partie. Tu les
 249 trouvais volontaires, motivés. Selon toi, de quoi est-ce qu'elle dépend cette motivation ?

250 E3:Après, je pense qu'il y a plusieurs formes de motivation, plusieurs sources différentes. Je
 251 pense qu'il y a une certaine forme de motivation qui peut déjà venir de soi-même. Je pense
 252 que si on comprend le but de ce qu'on fait et qu'on s'imagine que ça nous sera utile d'une
 253 manière ou d'une autre par la suite et qu'on y voit un but, je pense que ça c'est quelque
 254 chose qu'on peut poursuivre. Mais ça, je pense que c'est aussi des choses qui se
 255 développent avec l'âge.

256 LR :Mettre du sens dans ce qu'on fait.

257 E3:Oui. Puis se rendre compte que ces apprentissages-là, c'est des choses qui nous seront
 258 vraiment utiles par la suite dans la vie de tous les jours. Puis après, c'est vrai qu'il faut
 259 quand même être capable de voir un petit peu plus loin, parce que pour l'instant, quand
 260 on parle d'un enfant qui a huit, neuf ou dix ans, on se dira plus tard pour trouver du travail
 261 ou plus tard parce que j'ai envie de faire tel métier, c'est encore un peu loin pour eux. Je
 262 dirais que j'essaie de faire émerger un petit peu les choses chez eux en leur formulant les
 263 choses plutôt sous forme de question. Mais en fait, si on fait ça, à quoi cela peut-il servir ?
 264 Pourquoi à votre avis je vous propose ce genre d'activités et qu'est-ce que je peux
 265 imaginer? Puis là, ils essaient de se mettre à ma place à moi, puis d'aller un petit peu plus
 266 loin dans leur réflexion. Et puis généralement, il y a déjà des choses qui peuvent émerger.
 267 Puis après, bah c'est vrai que j'en profite pour glisser aussi mon petit grain de sel là-dedans.
 268 Et puis replacer un petit peu, un petit peu les choses. Donc je pense que ça, c'est déjà
 269 certaines choses qui peuvent motiver quand tu vois le but de la chose et que t'arrives à
 270 voir l'étape d'après. Après, je pense qu'il y a une forme quand même de motivation qui
 271 vient des gens autour. Parce que je pense que en tant qu'enfant, ils ont envie de ramener
 272 de bons résultats à montrer à leurs parents pour que leurs parents soient fiers, soient
 273 contents. Je dirais que ce n'est pas la meilleure forme de motivation, mais je pense quand
 274 même que chez des enfants de cet âge-là, ça joue un rôle. Après, je pense peut-être que
 275 ça dépend aussi comment c'est présenté à la maison. Si l'enfant rentre avec un résultat qui
 276 lui fera plaisir avec les parents, aux parents et qu'ils ont une réaction qu'est-ce que je t'aime
 277 ! Il y a peut-être un petit sous-entendu derrière... Je t'aime parce que tu réussis bien. Si tu
 278 ne réussissais pas aussi bien, peut-être qu'on peut entendre que je t'aimerais moins. Alors
 279 dans l'esprit d'un parent, j'imagine bien que ce n'est pas ça, mais interprété dans l'esprit
 280 d'un enfant de cet âge-là.

281 LR :Ce que tu expliques, c'est que cette crainte, finalement, ce désamour ou ce rejet ou cette
 282 déception, le fait d'induire de la déception dans le regard de ses parents et finalement de
 283 perdre de la valeur.

284 E3:C'est ça oui. Puis après, je pense que quand il y a aussi des frères et sœurs ou parfois même
 285 jusqu'aux cousins cousines, il y a peut-être une forme de compétition aussi. Il faut que je
 286 réussisse mieux que ma sœur. Puis ça c'est vrai que c'est des phrases que j'entends. Il y a
 287 le cousin, la cousine qui est dans la classe parallèle, j'aimerais bien ramener un meilleur
 288 résultat ou faire au moins aussi bien, mais surtout pas moins. Donc je pense que comparer,
 289 ça c'est aussi quelque chose qui peut créer une certaine forme de motivation. Pas
 290 forcément, je pense, qui fonctionne le mieux, mais parce que ça, pour moi, ça induit quand
 291 même une forme de pression. Pour moi, c'est pas de la motivation dans le bon sens.

292 LR :Du coup, tu réagis quand il y a ça ?

293 E3:Pas nécessairement. Ben j'essaie de cadrer ça. Alors pas dans le sens de dire oh, il ne faut
 294 pas dire des choses comme ça, mais j'essaie de les faire glisser un petit peu de l'autre côté
 295 de la barrière en leur disant voilà, je leur ai déjà dit des choses comme ça cette année en
 296 leur disant mais j'entends bien que que si vous ramenez un bon résultat à la maison, puis
 297 vous allez voir que ça va faire plaisir à vos parents et puis vous serez contents de ça. Mais
 298 finalement, moi je peux vous le dire, même sans faire partie de votre famille, vos parents,
 299 ils vous aimeront quoi qu'il arrive. Vous êtes la plus grande merveille du monde dans les
 300 yeux de vos parents, donc c'est pas une question de résultats. Et puis de toute façon, si
 301 une fois on se plante dans une activité, dans une évaluation, puis qu'on ramasse une
 302 terrible pêche, finalement qu'est ce qui va se passer ? Et puis après je taquine un peu, c'est
 303 vrai que je dis ça. J'ai tendance à leur dire est-ce que la foudre va frapper à travers la
 304 fenêtre pour punir cet horrible résultat ? Ben non, finalement pas du tout. Il se passera
 305 rien du tout. Moi je ne serai jamais fâché contre vous par rapport à ça. Et puis vos parents
 306 qui auraient peut-être préféré un meilleur résultat, ils seront quand même fiers de vos
 307 progrès, parce que quoi qu'il arrive, c'est de toute façon des progrès. Après, chacun
 308 progresse à son rythme, mais ça n'enlève rien à votre valeur.

309 LR :T'as l'impression qu'il y en a qui sont dans cette crainte ?

310 E3:Oui, il y en a et il y en a quand même certains que je sens un petit peu fragiles par rapport à
 311 ça. Puis il y a vraiment la moindre chose qui se passe, il faudrait quand même pas que mes
 312 parents sachent.

313 LR: Donc il y a quand même cette pression.

314 E3:Une certaine pression, j'allais le dire. Après, puisque je divague un peu, au niveau des
 315 sources de motivation justement, je cadre un peu ça parce que je sais que des fois je peux
 316 faire partie de ces sources-là ou ces sources un petit peu qui viennent de l'extérieur où ils
 317 auront aussi envie de faire plaisir à la maîtresse. Et puis est-ce que je serai traité autrement
 318 ? Est-ce qu'elle m'aimera plus si je réussis mieux ? Si je suis le meilleur élève de la classe ?
 319 Est-ce qu'au contraire, si je fais tout le temps des fautes, est-ce qu'elle va m'apprécier
 320 moins que les autres ? Donc moi j'essaie vraiment de séparer les choses et de leur dire que
 321 déjà ça, ça n'a aucun lien. Et puis dans tous les cas, ils seront traités selon les mêmes règles
 322 qui sont les règles de vie, les règles de classe, et que les résultats n'entrent pas du tout en
 323 ligne de compte par rapport à ça. Et que dans tous les cas, moi, mon rôle est de les
 324 accompagner, de les guider, de faire des choses avec eux. Et je suis tout à fait capable
 325 d'entendre que si je suis là, dans ce rôle-là, c'est parce que je sais qu'ils vont faire des
 326 erreurs et j'aimerais qu'ils fassent ces erreurs pour pouvoir surmonter leurs difficultés et

327 qu'ils seront jamais punis, mal aimés, délaissés ou rejetés parce qu'ils auront fait des
 328 erreurs.

329 LR: Tu dis quelque chose en fait qui souligne l'importance de l'erreur pour l'apprentissage.

330 E3: Oui. Je pense que justement j'essaie de retourner un peu la motivation dans ce sens-là en
 331 disant mais il ne faut pas être motivé à faire les choses pour me faire plaisir parce que ça
 332 ne sert à rien, mais me faire plaisir, ça me fera pas forcément plus plaisir. Donc il ne faut
 333 pas prendre les choses dans ce sens-là. Mais faites les choses pour vous et je vous
 334 encourage dans ce sens en vous disant : ben si un moment vous êtes face à un obstacle ou
 335 bien vous vous plantez quelque part, moi je serai de toute façon là pour vous aider à
 336 surmonter ça. Puis ça, je pense que ça peut donner une autre source de motivation en se
 337 disant peut-être ça enlève ce côté peur et pression et on se dit ben cette fois je peux y aller
 338 parce que de toute façon je ne risque rien.

339 LR : Cette sécurité-là finalement, leur donner un cadre très sûr pour laisser une place à
 340 l'échec, en le dédramatisant.

341 E3: C'est ça oui.

342 LR: Puis, comme on parle justement de tous ces sentiments-là, ces émotions de peur, tu parlais
 343 aussi avant de la gestion émotionnelle qui était, selon toi, une "faiblesse" mais tout à fait
 344 normale par rapport à leur âge. Qu'est-ce que tu aurais envie de rajouter par rapport à
 345 cette gestion émotionnelle, par rapport à la communication qu'il y a entre eux ?

346 E3: En fait, en disant ça, je pense que je pensais principalement à un enfant de la classe en
 347 particulier, où je trouve vraiment que c'est très difficile pour lui parce que la moindre
 348 frustration, la moindre petite chose, ça va tout de suite avoir des conséquences terribles.
 349 Vraiment. La moindre petite frustration peut amener à une crise de larmes qui peut durer
 350 10, 20, 30 minutes, qui peut s'arrêter puis tout d'un coup reprendre parce qu'il y aura
 351 repensé.

352 LR : Mais c'est de la frustration liée à un échec, le fait qu'il n'y parvienne pas ? Ou c'est de la
 353 frustration liée par exemple à un refus, quand tu ne peux pas accéder à quelque chose qu'il
 354 a désiré ?

355 E3: C'est toute forme de frustration. Donc s'il se retrouve à faire une activité qu'il n'avait pas
 356 forcément envie de faire ou pas envie de faire à ce moment-là, ou pas de cette façon-là.
 357 S'il tente quelque chose et que ça fonctionne pas comme il a envie. Mais après ça se
 358 retrouve un peu dans tout parce que ça peut même être à la récré. Il aura voulu choisir le
 359 jeu auquel on joue et puis quelqu'un d'autre aura choisi, puis c'est tout de suite une
 360 catastrophe. Mais là, chez cet enfant-là, je trouve qu'il y a vraiment encore un côté enfant.
 361 J'ai l'impression de voir un tout petit enfant.

362 LR: Est-ce que tu as mis des choses en place pour lui ? Est-ce que c'est quelque chose dont tu
 363 parles avec lui ? Comment est-ce que tu gères ça finalement ? Parce que tu dis que ça
 364 correspond plus tellement à cette tranche d'âge.

365 E3: C'est pas forcément de l'ordre du caprice, mais c'est finalement un manque de gestion de
 366 ses émotions, de contrôle de soi. Se raisonner, de se dire non mais attends, c'est ça, c'est
 367 pas grave, il n'y a rien de dramatique. Et on voit que ça l'envahit complètement. Et c'est
 368 vrai que c'est une conversation que j'ai eu avec l'ergo qui suit cet enfant. Et puis c'est des
 369 choses qu'elle retrouve aussi. Et puis on a essayé de discuter de ce sujet avec les parents,
 370 mais pour l'instant c'était pas forcément la bonne piste parce qu'ils ont de la peine à
 371 entendre ça. Et après c'est vrai que c'est difficile parce que moi j'ai quand même
 372 conscience de dire que par rapport à cette tranche d'âge, c'est quand même un peu
 373 particulier. Et c'est pour ça que je disais que ça me fait penser à un tout petit enfant. Et en

même temps on ne peut pas engager grand-chose, pas tellement de bilan ou de suivi, parce que pour l'instant les parents n'entrent pas tellement là-dedans. Donc la seule porte qu'il me reste, c'est la communication directe avec cet enfant. Et puis c'est ce que j'essaie de mettre en place. Donc j'essaie aussi de sécuriser en me disant que même si des fois on a un frein entre nous, que c'est un peu pénible, les crises de larmes qui durent pour la moindre petite chose puis qui prennent une demi-heure facilement pour vraiment une toute petite chose. Moi j'ai l'impression que ça doit déjà être lié avec, j'imagine, son état de fatigue parce qu'il y a certaines semaines où tout va très bien et certaines semaines où on a l'impression que tous les jours tout est sujet à la catastrophe. Après, moi, ce que je vois comme résultat par rapport à l'attitude d'autrui autour de lui, c'est que si ce sont ses camarades qui commencent à dire : Oh ben il pleure là. Et tout, et puis là ça s'intensifie, mais c'est de manière exponentielle ! En revanche, oui, j'ai l'impression que si je le sors de ce cadre-là où il n'y a plus les autres autour pour alimenter, pour évaluer l'état de la catastrophe, là on discute un petit peu entre nous. Et puis moi j'essaie simplement de poser les choses en lui disant je suis prête à écouter tout ce que tu as envie de me dire. Je suis prête à entendre tout ce que tu voudras dire. Et puis je suis là pour t'aider à gérer tes émotions aussi. Par contre, pour qu'on puisse communiquer et que moi je puisse comprendre ce que tu as envie de me dire, il faut déjà que tu respires un petit peu et puis que tu reprennes un petit peu tes esprits pour qu'on puisse au moins communiquer. Puis généralement, j'ai l'impression que le fait déjà d'être entendu et pas brusqué, ça lui permet déjà de redescendre. Puis après, généralement on discute, on discute un petit peu. J'essaie de lui proposer certaines solutions. Voilà, on parle un petit peu de ce qu'on pourrait faire par rapport à ça, de ce que lui pourrait faire lui aussi essayer d'exprimer plus ou moins ses besoins par rapport aux différentes situations. Et puis généralement, ça se tasse.

LR : Est-ce que tu sens que toi tu aurais besoin de quelque chose de plus pour gérer ces situations-là ou pour outiller cet élève, ou pour le moment de cette manière-là, ça te convient parfaitement ?

E3: Alors disons que ça convient puisque c'est une solution qui fonctionne plus ou moins. C'est aussi pour ça que moi je me suis aussi rapproché de l'ergo et que on a aussi voulu essayer d'entrer en contact avec les parents pour essayer justement de te dire que même si c'est pas forcément moi mais lui déjà il aurait besoin de quelque chose. Et puis je pense que c'est une aide ou une solution que moi je peux pas vraiment fournir parce que ben moi qu'est-ce que je peux lui donner ? C'est cette communication, et puis ce petit endroit sécurisé, ce petit cocon où on peut s'exprimer, puis où je peux essayer de l'aider à s'apaiser. Mais j'ai rien d'autre.

LR : Tu penses plutôt à quelque chose de thérapeutique ?

E3: Oui. Je voyais plus les choses dans ce sens-là, mais je pense que c'est déjà lui qui a besoin de trouver où et comment déposer ses émotions qui je pense lui font mal pour que ça sorte de façon si intense. Le problème c'est que je pense que là, comme ça, actuellement, dans le cadre de l'école, on n'a pas de grandes solutions.

LR : Où puises-tu tes ressources pour faire face aux difficultés de tes élèves ?

E3: Alors, je lis déjà pas mal de livres sur certains thèmes ou d'articles. Après, sur des sujets qui m'intéressent. Après, ça peut aussi être parfois de la formation continue. C'est vrai que ça peut aussi très bien venir des collègues parce qu'on peut discuter des situations et puis parfois avoir un avis de quelqu'un qui ne connaît pas forcément l'enfant, qui ne connaît pas forcément toute sa situation et puis qui pourra donner vraiment un avis avec un œil extérieur à tout ça, ça peut apporter autre chose. Après, même si c'est quelqu'un qui

421 connaît cet enfant ou qui l'a côtoyé. Ça vient quand même finalement d'un autre avis,
422 d'une autre personne, avec sa propre personnalité, sa propre perception des choses, une
423 autre vision. Et ces échanges-là, je trouve que c'est très riche aussi. Et puis après, ben oui,
424 c'est aussi pas mal internet et autres. Je cherchais des idées, j'essaie de renouveler, de voir
425 ce qui fonctionne ailleurs, de voir ce qui fonctionne chez d'autres et puis de proposer et
426 d'adapter comme je peux au contexte, ici, de cette classe.

427 LR :D'accord. Est-ce que t'as déjà été accompagnée par une personne ressource, le SSE, le
428 CAPPEs, un collègue ?

429 E3:Alors pour d'autres situations, les années auparavant, oui, c'est arrivé pour certaines
430 situations qui étaient nettement plus compliquées que là. Pour cette année, accompagnée,
431 je ne sais pas si on peut dire ça comme ça. Mais par rapport à cet enfant allophone, pour
432 avoir accès à la classe Passerelle, il a fallu l'intervention du SSE. Mais mis à part des
433 observations, pour le quotidien de la classe, rien n'a été proposé d'autre.

434 LR: D'accord, donc c'était pas forcément des adaptations, c'était surtout des observations en
435 vue de proposer cet élève-là comme candidat à la classe Passerelle ?

436 E3:C'est ça. Puis après, je sais que normalement, en ayant accès à la classe Passer'ailes, on n'a
437 pas accès à grand-chose d'autre au niveau du soutien. Donc après c'est moi qui ai
438 demandé, je me suis permise de demander certaines choses. Donc avant qu'il ait accès à
439 la classe Passer'ailes, j'ai quand même demandé à ce qu'il ait au moins une période de
440 soutien pédagogique tout seul et du soutien langagier renforcé. Donc il a quand même eu
441 droit à cinq périodes de soutien par semaine, plus une période de soutien pédagogique.
442 Puis, quand il a été intégré à la classe Passer'ailes, il a perdu son soutien pédagogique parce
443 qu'en plus ça tombait sur le même jour. En revanche, moi j'ai demandé à ce qu'il conserve
444 le soutien langagier. Alors ça a été un petit peu réduit. On est passé de 5 à 3, mais je voulais
445 quand même qu'il garde les deux choses et que le fait d'intégrer la classe Passer'ailes ne
446 sacrifie pas non plus, autant qu'il puisse en bénéficier tout de même. Et du coup ça c'est
447 des choses que j'ai dû clairement réclamer. Mais mis à part ça, on ne m'a rien proposé
448 d'autre au sein de la classe. C'était : ben voilà, il y aura quelques heures par semaine où il
449 sera pas là, puis le reste du temps, vous vous débrouillez.

450 LR :Puis par rapport aux services que tu avais sollicités les années précédentes, est-ce que
451 c'étaient des interventions qui ont été bien vécues en classe ou pas ? Parce que ce qui
452 m'intéresse, c'est que tu puisses m'expliquer qu'est ce qui a contribué à ce que
453 l'intervention se passe bien. Ou alors au contraire, si t'as été déçue, pourquoi en fait, qu'est
454 ce qui s'est passé pour que ce soit moins agréable pour toi.

455 E3: Dans certaines situations où ça s'est bien passé, j'ai trouvé que ça a été bénéfique. Mais
456 parce que j'ai eu l'impression que quelqu'un s'impliquait vraiment dans la situation et
457 essayait vraiment de faire quelque chose. Quelqu'un qui s'est déplacé personnellement,
458 qui a vraiment voulu connaître l'enfant, connaître sa situation, participer à des réseaux
459 concernant l'évolution de cet enfant, concernant ses besoins, proposer de vraies choses et
460 qui a eu un vrai suivi avec moi. Donc voilà, je propose qu'on essaie telle ou telle chose. Tu
461 essaies, je viendrai voir, je te conseillerai, on aura des retours, tu me dis comment ça se
462 passe et là c'est des choses où ça a bien fonctionné, mais parce que j'estime qu'on a pu
463 construire ensemble. Et puis c'est ça la vraie collaboration qui fait avancer les choses. Au
464 contraire, pour une situation où ça s'est pas bien passé, je dirais que ça a été très dur. Très
465 dur pour la classe. Très dur pour tous les enfants. Très très dur pour moi aussi. Où je me
466 réveillais en y pensant, je me couchais en y pensant aussi. Je tournais en rond dans cette
467 situation sans trouver de solution. J'ai eu l'impression de me retourner partout où j'ai pu.

468 Mais à part justement du soutien de quelques collègues plutôt, qui ont voulu donner
469 certains conseils, qui m'ont parfois apaisée. Autrement en allant chercher auprès de la
470 direction auprès du SSE, ce que j'ai trouvé, c'est des procédures, donc de la paperasse à
471 remplir, des gens qui mettent en place certaines procédures. Mais il y avait rien vraiment
472 au sein de la classe, il y avait rien de très humain. C'était vraiment des procédures, de la
473 paperasse. Mais comme si on ne traitait pas avec des vraies personnes.

474 LR :Donc si je résume, t'as eu une fois une situation qui a été prise en charge et accompagnée
475 par une personne et ça, ça t'a vraiment soutenue, ça t'a vraiment aidée à aller de l'avant
476 parce que c'est une personne qui s'impliquait, qui était là pour toi, qui prenait des
477 nouvelles, qui était présente physiquement aussi. Et puis une autre situation, où tu l'as mal
478 vécue, non pas parce que la personne qui est intervenue a agi de telle ou telle manière,
479 mais parce qu'en fait il n'y a pas eu d'intervention directe. Parce que là on s'est trouvé face
480 à quelque chose de très froid, de déshumanisé, avec des protocoles, des procédures et
481 puis c'est tout.

482 E3:C'est ça. Et parce que, alors oui, il y a des choses qui ont été faites et mises en place, mais
483 c'est des choses qui se sont faites de loin. Donc c'est vraiment des choses, c'est contacter
484 certains organismes pour qu'il se passe certaines choses au niveau de la famille, etc. Puis
485 des choses comme ça, mais dans le quotidien de la classe, il n'y a jamais eu personne. Et
486 puis en fait, moi ce qu'on m'a dit c'est : prenez du recul. Donc je pense quand même que
487 lorsqu'au bout d'un moment tu commences à être dans une situation difficile, on peut
488 parler un peu de détresse parce que, pour moi, c'était dur de voir aussi l'impact que ça
489 avait sur ces enfants qui étaient autour de moi plusieurs heures par jour. Et puis de me
490 sentir complètement prise parce que, il aurait fallu quelque part enfoncer un pour
491 sauver les autres ou en rejeter un pour sauver les autres. Mais je ne pouvais pas entendre.

492 LR :Parce que c'est un choix, c'est ça ?

493 E3:Je n'aurais jamais dû me retrouver face à ce choix et c'est un choix que je n'ai jamais fait.
494 Donc finalement, je me suis juste retrouvée à jongler. Et puis, quand ça a été dur, on m'a
495 dit prenez du recul, protégez-vous et de toute façon les choses seront gérées. De loin, il va
496 se passer ça. On va mettre en route ça. Oui, d'accord, mais dans le quotidien ?! Et c'est ça
497 qui manque. Mais je pense que ça, c'est des choses qui se retrouvent dans plein de
498 situations où on enlève quand même ce côté humain. Puis quand on parle beaucoup de
499 documents à remplir, puis de dossiers qui sont mis en route, mais on oublie un petit peu
500 que dans le vrai quotidien des écoles, il y a des gens qui sont là tous les jours, qu'il y a des
501 enfants qui sont là tous les jours aussi, et que c'est peut-être là où il faudrait mettre les
502 mains en premier avant de gérer toute la bureaucratie.

503 LR :Donc d'avoir davantage de ressources humaines pour pallier ces difficultés-là, pour soutenir
504 l'enseignant, les élèves, réfléchir avec un peu plus de cerveaux sur place ?

505 E3:Ben c'est ça. Et puis qu'est-ce qu'on peut faire de concret pour de vrai ? Pas seulement les
506 choses qu'on va faire en dehors. Il va falloir faire intervenir tel ou tel sur la famille, sur le
507 long terme, c'est des procédures qui prennent du temps. Il faudrait vraiment des choses
508 qui se passent au quotidien, avec la classe directement, avec les enfants pour permettre
509 de gérer directement les situations parce qu'on nous abandonne.

510 LR :Oui, c'est pas agréable de se sentir seul à devoir gérer ces choses-là parce que finalement
511 on s'implique beaucoup émotionnellement avec nos élèves.

512 E3:Mais c'est ça oui. Puis après il y a quand même un moment où toi t'es tout seul, pris un peu
513 entre deux feux parce qu'il y avait cet enfant qui était dans une souffrance terrible et que
514 moi j'aurais juste voulu sauver. C'est un peu une réaction humaine, mais même si j'avais

515 quand même ce petit recul de dire je voudrais pas changer sa vie et le sauver, mais
516 j'aimerais au moins ne pas l'enfoncer. Puis de l'autre côté, il y a des enfants qui
517 commencent à souffrir aussi à cause de certaines attitudes et de certaines choses que cet
518 enfant leur fait. Et puis toi, tu te retrouves quand même comme le seul adulte qui est là au
519 quotidien, qui voit ça. Et puis la seule personne de référence, là, dans ce contexte où tous
520 les enfants se retournent vers toi et te demandent chacun des choses et il n'y a pas de
521 solution.

522 LR :Oui, ce sentiment d'impuissance, finalement.

523 E3:C'est ça, oui.

524 LR : Est-ce que tu es informée au sujet de la médiation animale ?

525 E3:Alors je dirais, je pense, mais pas énormément.

526 LR :Alors dis-moi, qu'est-ce que toi tu en sais ? La médiation animale de manière générale et
527 plus précisément en contexte pédagogique.

528 E3 :Alors moi en fait, les sujets qui m'ont intéressée par rapport à ça, ce sont des articles ou
529 des choses que j'ai pu lire par rapport à plein de situations différentes, des gens par
530 exemple, qui sont en situation de handicap. Et puis qui peuvent faire une forme de
531 zoothérapie. Et puis par exemple avec des chevaux ou autre, des choses comme ça, pour
532 leur permettre de se sentir mieux et de vivre des choses différentes. Et puis peut être aussi
533 parfois de sortir un petit peu de leur handicap et de oui, voilà, de ne plus penser forcément
534 toujours à ça et de ne pas être réduit à ça. Donc moi c'est des choses comme ça. Le fait
535 aussi de savoir qu'il y a certaines personnes qui bénéficient de la présence d'un animal qui
536 les aide au quotidien. Et ça peut être pour les problèmes physiques des personnes qui sont
537 aveugles par exemple, ou par rapport de la gestion des émotions aussi des personnes qui
538 sont peut-être fragiles émotionnellement et qui ont besoin justement de ce soutien
539 émotionnel qui peut être apporté par un animal. Et puis ça, c'est vrai que ça m'a posé
540 question. Puis après, je pense du fait que j'ai moi-même des animaux à la maison. Et puis
541 en vivant avec eux, on se rend compte quand même de ce qu'on peut partager avec ces
542 êtres vivants. Et puis c'est vrai que comme tout le monde, ça peut arriver d'être triste ou
543 d'être en colère. Et puis c'est vrai qu'on voit aussi leur réaction. Et puis j'ai moi-même
544 estimé plusieurs fois que ça apporte, en tout cas pour moi, un certain apaisement.

545 LR :Et puis, en contexte pédagogique, est-ce que c'est quelque chose qui te parle ? Tu as déjà
546 entendu ce genre de pratique ou pas ?

547 E3 :Alors je pense que je ne pourrais pas citer des pratiques, précisément des choses qui se
548 sont faites. Par contre, par rapport à cet apaisement qu'on peut avoir au contact d'un
549 animal, je me dis qu'en fait, dans son contexte de classe, plus on se sent bien, plus on est
550 apaisé, plus on peut trouver son calme et centrer son énergie et son attention sur quelque
551 chose, plus on sera apte à s'ouvrir à ses apprentissages. Et puis c'est là que pour moi ça se
552 relie, étant donné que j'estime que les animaux peuvent apporter un certain apaisement.
553 Puis une sensation de calme, de bien-être et de relaxation. J'imagine que ça peut être un
554 moyen. Pour obtenir des conditions optimales aussi dans une situation d'apprentissage.

555 LR :Alors toi, tu avais pris ton chien de classe. Est-ce que tu avais observé une différence
556 d'attitude de la part des élèves ?

557 E3:Alors je pense que c'était un peu toujours en deux temps. Je pense que ça provoquait
558 d'abord au contraire une grande excitation. Parce que j'imagine que si ça avait été le
559 quotidien, vraiment tous les jours, il y aurait peut-être plus vraiment ça sous cette forme-
560 là. Mais étant donné que ça restait quand même ponctuel, ça générerait d'abord beaucoup
561 d'excitation. Puis le chien était content de voir les enfants, il avait l'impression de retrouver

562 ses copains et les enfants étaient très contents de le voir aussi. Il y avait quelques minutes
563 comme ça, un petit peu.

564 LR :De retrouvailles ?

565 E3:C'est ça ! Et puis par contre, par la suite, je trouve qu'après ces minutes-là, tout le monde
566 avait conscience qu'il y avait aussi cet animal qui était là et qu'il avait aussi certains besoins
567 et qu'il fallait quand même le respecter. Et dans ce sens-là, si on est trop brusque, si on
568 court, si on fait trop de bruit, si on fait tout à coup un bruit sorti de nulle part, ça peut le
569 gêner et le mettre mal à l'aise, le stresser, le faire sursauter, le réveiller dans sa sieste. Donc
570 je pense qu'il y a cette conscience-là qui s'est développée. Puis, après, du coup, on a
571 obtenu des moments qui étaient beaucoup plus calmes parce qu'il fallait faire attention au
572 chien.

573 LR :Oui, comme tu dis, en deux temps. Est-ce que ça a amené des conversations avec les élèves?

574 E3:Oui. Alors pas mal, mais je pense que je me suis servie de deux choses, pour plusieurs
575 raisons, puis de plusieurs façons. En fait, à cet âge-là, il parle beaucoup du fait qu'ils
576 adoreraient avoir un animal à la maison. Il faut convaincre maman papa d'avoir un animal
577 à la maison, mais je pense qu'il manque quand même quelque chose. C'est des enfants,
578 mais il manque la conscience de ce que c'est que d'avoir un animal. Qu'est-ce que ça
579 demande ? Qu'est-ce que ça représente vraiment ? Alors oui, il y a tout le côté : c'est
580 affectueux, on peut jouer, c'est chouette et on peut avoir une super bonne relation. Et puis
581 on a un meilleur copain pour plein d'années qui est là comme ça. Mais en même temps il
582 y a beaucoup de contraintes et ça je pense que c'est ce qui leur manque. Et puis peut-être
583 que pour certains qui vont réclamer absolument un animal à la maison, moi j'ai aussi un
584 petit peu l'impression. Sûrement pas dans toutes les familles, mais dans certaines familles
585 de comprendre par rapport aux retours des élèves quand on leur aura dit non. Parce que
586 c'est long, parce que je ne veux pas, parce que non, mais sans vraiment le leur demander:
587 Est-ce que tu te rends compte de ce que ça implique ? Et puis c'est beaucoup de
588 discussions comme ça, mais aussi parce qu'en fait, quand je suis entrée dans le processus
589 pour avoir mon chien, j'en ai parlé avec les élèves que j'avais à ce moment-là. Et puis, j'ai
590 l'impression qu'on a fait un bout du chemin ensemble. Ils me demandaient aussi des
591 nouvelles ou ça en était, ce que je préparais, ce que j'avais fait, les lectures que j'avais pu
592 faire pour être prête, les documentaires ou les choses que j'avais pu regarder, les articles
593 ou autres. Et puis oui, je pense que ça, ça a ouvert déjà une certaine conscience. Puis après,
594 quand j'ai amené mon chien à l'école, il était encore tout petit. C'était un petit bébé qui
595 avait deux mois et demi à peine. Et puis, alors honnêtement, ça m'arrangeait moi aussi de
596 l'emmener parce que ça faisait partie de son éducation pour le sociabiliser et puis parce
597 que voilà, avec la profession que moi je fais, j'avais besoin que lui soit habitué aux enfants
598 et qu'il soit agréable, qu'il tolère les enfants, qu'il puisse tolérer une cour d'école, du bruit,
599 des gens qui courent.

600 LR :Dans la perspective de le prendre plus souvent à l'école ?

601 E3:Alors, au départ, je ne pense pas nécessairement. Mais je pense que j'ai déjà envisagé la
602 question des courses d'école, des choses comme ça, en me disant ça peut apporter autre
603 chose, ça peut être chouette, mais pour ça, il faut qu'il soit bien dans ses pieds, dans ses
604 pattes et qu'il ait une éducation solide par rapport à ça dès le départ. Donc je pense que
605 c'est ça qui a quand même poussé le départ du projet, ça m'a motivée et puis, quand il est
606 venu tout petit comme ça, ils ont pu aussi voir alors que oui, c'était une petite boule de
607 poils de cinq kilos. Adorable, mignon tout petit, un bébé de deux mois et demi. Mais à côté,
608 moi je leur ai raconté. Alors oui, là on voit le petit chien adorable avec ses longs poils tout

609 mignons, ses gros yeux, mais ça veut dire que moi, ma serpillière, je ne la range jamais !
 610 Que je passe la serpillière tous les jours, plusieurs fois par jour, que je dois me lever la nuit
 611 parce qu'il est pas encore propre, que quand je rentre chez moi je dois ramasser pipi caca
 612 et compagnie, que je dois me dépêcher aussi à la fin de l'école pour rentrer et que je suis
 613 obligée de le promener par tous les temps. Il pleut, il neige, peu importe, je suis dehors.
 614 Ben voilà, le soir, la nuit, le matin, tôt. Il faut que je me réveille plus vite pour le sortir, je
 615 suis encore en pyjama, je vais le sortir. Puis c'est des échanges comme ça qu'on a eu. Pour
 616 qu'il se rende compte qu'il y a tout le monde merveilleux de partager sa vie avec un animal.
 617 Et puis il y a tous les à-côtés qui sont beaucoup plus durs et qu'il faut quand même être
 618 sûr, être responsable, être capable de faire ces choses-là, et puis que c'est un engagement,
 619 pas pour une semaine, un mois, c'est un engagement pour plusieurs années. Puis ça, c'est
 620 aussi des choses qu'ils ont de la peine à prendre en compte, c'est difficile pour eux de se
 621 projeter à ce niveau-là. En tout cas, ça a vraiment provoqué quelque chose chez les élèves.
 622 LR :Donc ce n'était pas quelque chose finalement de totalement prévu. Ça s'est construit petit
 623 à petit. C'est venu très naturellement parce que toi tu voulais vraiment l'avoir en classe,
 624 utiliser finalement le prétexte classe pour le sociabiliser. Et à ce moment-là, tu t'es rendu
 625 compte de ce que ça amenait aux élèves.
 626 E3 :Et puis c'est vrai que je pense que ça, ça vient peut-être de ma manière de faire les choses
 627 ou de communiquer, mais étant donné que j'ai tendance à vouloir aussi qu'ils me
 628 considèrent comme une vraie personne, donc pas seulement la maîtresse qui est là, qui va
 629 être parfois très exigeante, parfois dure, parfois rigolote, mais que, il voit aussi l'humain
 630 derrière le métier. Et puis dans ce sens-là, eux, ils vont souvent partager des choses,
 631 raconter des petites choses qu'ils ont faites le week-end, des choses qu'ils font en dehors
 632 de l'école. Et moi je trouve, je trouve bien. Je trouve positif de tendre aussi un peu la main
 633 dans ce sens-là sans étaler toute ma vie privée, mais en se disant qu'on peut aussi leur
 634 permettre de se connaître un peu autrement.
 635 LR :Et puis établir la relation différemment si c'est par l'intermédiaire de l'animal.
 636 E3:Puis bah c'est pour ça que j'ai voulu aussi partager ce projet-là avec eux et que je trouvais
 637 que ça faisait sens après que finalement ils avaient suivi tout le processus, qu'ils le
 638 rencontrent, qu'ils puissent le voir aussi grandir, qu'ils puissent partager certaines choses
 639 avec eux. Et quand j'ai vu que ça apportait des choses en fait, des deux côtés, oui. Pas
 640 seulement à ce petit chien qui devenait plus sociable, mais aussi aux enfants. Et puis aussi
 641 dans le contexte de la classe. Je me suis dit bah pourquoi pas !
 642 LR :Est-ce qu'ils avaient des rôles particuliers vis-à-vis de ton chien ou pas ?
 643 E3:Non. Alors honnêtement, ça c'est un projet qui m'est venu tellement naturellement que ça
 644 n'a pas été vraiment étudié plus que ça, j'ai pas eu le temps de faire grand-chose non plus,
 645 parce qu'après il y aussi fallu que ça s'arrête assez vite. Donc oui, c'est vrai que c'est pas
 646 un projet que j'ai tellement pu développer plus.
 647 LR :Est-ce que t'as envie d'expliquer pourquoi ça s'est arrêté ?
 648 E3:Alors bon, il y a déjà eu la question du Covid qui a fait que de toute façon, ce n'était plus
 649 tellement possible. Il fallait déjà qu'on ne touche plus à rien. Et pas tellement question
 650 d'amener un animal et que tout le monde le caresse non plus. Donc ça, je pense que ça a
 651 dû se couper un petit peu. Et puis après, ben il y a quand même eu des changements au
 652 niveau de la direction qui ont fait que là où avant, c'était un projet soutenu et encouragé,
 653 je me suis quand même retrouvée face à des personnes qui avaient une autre vision de la
 654 chose. Et puis je pense pas qu'ils soient totalement fermés à l'idée. Ils évaluent la possibilité
 655 de faire ce genre de projet. Simplement, maintenant, il n'y a pas forcément toutes les

656 protections derrière pour s'assurer que, en cas de problème, il n'y ait pas de problème
657 pour le chien, pas de problème pour moi, pas de problème pour les enfants. Ils ne peuvent
658 pas donner de vraie sécurité ou de garantie par rapport à ça. Puis c'est par rapport à cette
659 question-là, surtout que j'ai un petit peu stoppé. Puis après, c'est vrai que j'ai quand même
660 tenté de refaire une demande pour une course d'école. Et puis justement, par rapport à
661 ces questions de protection juridique, ça fait que je dirais qu'on me l'a pas forcément
662 refusé de manière trop directe, mais on me l'a déconseillée et ça a été un petit peu sous-
663 entendu en me disant justement, même si on sait qu'il est tout à fait adorable ce petit
664 chien, s'il se passait quoi que ce soit, on ne pourrait pas vous défendre.

665 LR :Parce que t'avais instauré des règles avec tes élèves ? Parce que finalement, il n'y a pas plus
666 de risques maintenant qu'avant.

667 E3 :Ben non. Mais je pense que c'est le changement de vision au niveau de la direction qui a
668 fait la différence. Mais après des règles, c'était aussi un petit peu dans le comment
669 approcher un animal ? Et puis est-ce qu'il y a des signes qu'on peut repérer, qui font qu'on
670 comprend comment il se sent et à quel moment est-ce qu'il faut aussi le laisser tranquille
671 ? Et puis je pense que ça leur a donné aussi un certain recul. Puis vu que c'était un animal,
672 ils faisaient plus attention et ils analysaient mieux les signes. Alors que finalement, quand
673 on communique avec un autre être humain, il peut aussi y avoir des signes de mal à l'aise
674 ou d'inconfort dans la situation. Mais c'est le signe que peut-être on se donne moins la
675 peine d'analyser.

676 LR :Donc tu penses que par effet miroir, ça pourrait leur permettre d'apprendre des habiletés
677 sociales, une manière de se comporter avec les gens en étant plus attentif finalement à la
678 personne qui est en face ?

679 E3 :Je pense que c'est ça, l'être vivant qui est en face. C'est ça, je pense que c'est surtout oui,
680 surtout par rapport au fait d'apprendre à être plus attentif, à mieux observer les réactions.
681 Parce que là c'est un chien, c'est évident qu'il faut observer, il va pas pouvoir le dire, mais
682 en fait, si on apprend à être plus attentif, on peut aussi l'être vis-à-vis d'un être humain qui
683 même s'il est capable de parler, aura peut-être pas toujours les mots ou la façon de dire,
684 ou la capacité de dire à ce moment-là. Donc si on est aussi capable d'analyser certains
685 signes, peut-être qu'on peut aussi éviter des situations dérangeantes.

686 LR :Parce que tu leur expliquais comment était ton animal quand il était peut-être moins à l'aise
687 ? Mais est-ce que toi tu avais dû mettre des choses en place pour garantir le bien être de
688 ton animal, de ton chien ?

689 E3 :Alors c'est sûr que moi j'ai demandé certaines choses. Donc par rapport au volume, au
690 volume sonore, par rapport à la façon de se déplacer, même si ça, c'est quand même déjà
691 parti un peu des règles de vie de base, mais de vraiment faire attention à ne pas être
692 brusque. Et puis être attentif à ce qu'il se passe autour de soi où se trouve le chien ? Juste
693 question qu'on voit qu'on ne lui recule pas sa chaise dessus, qu'on l'écrase pas, qu'on le
694 brusque pas. Et puis après, ben, la garantie supplémentaire, c'était moi. Dans le sens où
695 moi je leur ai expliqué quels étaient les signes qui font qu'à un moment il faut le laisser
696 tranquille ou qui montre qu'il est pas très à l'aise ou qu'il a pas très envie. Et puis après,
697 ben moi c'est vrai que ça a demandé à ce que je sois aussi très attentive pour que j'ai
698 toujours l'œil et que je puisse dire écoute, là il est en train de faire, telle et telle chose. Il
699 faut maintenant le laisser un petit peu.

700 LR :Veiller à ses réactions à lui pour anticiper un accident, mais aussi pour le respecter, lui, dans
701 sa condition animale. C'est ça ?

702 E3 :Oui. Et justement, j'ai profité de leur faire entendre que c'est un chien, oui, mais que c'est
703 un être vivant, qu'il a des émotions, certaines sensations, qu'il a parfois des envies ou au
704 contraire pas envie. Et puis qu'il a aussi le droit de ressentir ces choses-là. Et que si
705 finalement, même s'il est très mignon et qu'on a très envie de le toucher, si à ce moment-
706 là il n'a pas envie d'être touché pour une raison ou une autre, ou pour aucune raison
707 d'ailleurs, ben on peut aussi entendre ça et respecter.

708 LR : Oui, il y a toute cette notion de consentement.

709 E3 :Oui, on peut entrer dans plein de choses.

710 LR :Oui. Alors c'est vrai que c'est le prétexte à beaucoup de discussions. Ben justement, j'avais
711 eu un contact avec un enseignant spécialisé qui est en établissement privé avec sa chienne.
712 Sa chienne travaille avec lui comme chien médiateur, il y a une vraie reconnaissance en
713 termes de collaboration. Elle fait partie de l'équipe et puis lui, il peut l'utiliser pour
714 absolument tout en classe. Et puis il l'utilise aussi comme prétexte, par exemple pour
715 donner du sens aux apprentissages. Mais voilà, ce sont des élèves qui ont besoin
716 d'énormément de concret parce que souvent ils sont en situation de décrochage scolaire.
717 Mais c'est vrai que ça peut soulever passablement de problématiques. Est-ce qu'il y a des
718 éléments auxquels tu avais été confrontée lorsque tu as amené ton chien à l'école ?

719 E3 :Moi je pense que j'ai pas eu suffisamment d'expérience là-dedans pour vraiment relever
720 des problématiques, je pense. Je n'ai pas été tellement confrontée à ça. La seule chose qui
721 me stressait le plus, c'était juste par rapport au niveau d'excitation. Mais finalement
722 comme je disais avant, c'était un petit peu en deux temps. Donc les retrouvailles et puis
723 après c'était finalement le calme. Autrement j'ai pas été confrontée à grand-chose. C'est
724 vrai que je fais aussi vraiment confiance à mon chien et je le connais bien et je connais
725 aussi ses réactions donc j'avais pas du tout peur de l'accident. J'aurais plus eu peur dans
726 l'autre sens : que lui soit pas forcément à l'aise et qu'après il n'ait plus envie d'être avec
727 des enfants. Mais finalement le cas ne s'est pas produit. Mais c'est quelque chose que je
728 voudrais réitérer comme expérience. J'ai vraiment eu beaucoup de plaisir. Donc c'est
729 quelque chose que je referais volontiers, mais je pense plutôt de manière ponctuelle
730 quand même. Étant donné que j'aurais les autorisations pour, je monterai un projet, mais
731 un truc qui sera cette fois plus réfléchi, mais je pense pas un truc vraiment pour tout le
732 temps ou sur toute l'année. Je verrais plus un projet comme ça sur un thème en particulier
733 qu'on pourrait travailler autour de et grâce au chien. Mais après je le vois plus comme un
734 petit moment chouette, des visites ponctuelles. Et puis justement, moi, j'ai plus tendance
735 à me servir de ça comme un point d'entrée pour aller dans des sujets.

736 LR :Donc pas forcément quelque chose de régulier, pour t'appuyer dessus pour enseigner ou
737 pour ramener d'autres choses typiquement ponctuelles ? Oui ? D'accord, je vois ce que tu
738 veux dire. Donc, finalement si je poursuis ta réflexion, tu ne ressens pas forcément le
739 besoin, tu me dis si je me trompe, mais tu ne ressens actuellement pas le besoin par
740 exemple de te former en médiation animale pour amener ton animal à l'école et toucher
741 à d'autres thématiques avec les élèves ? Ou bien alors c'est quelque chose qui
742 t'intéresserait à titre privé ? Pour avoir une activité complémentaire, par exemple.

743 E3 :Alors disons que par la suite, je ne sais pas, on ne sait jamais peut-être, mais là pour l'instant,
744 je me suis penchée sur d'autres formations. Et puis j'ai déjà pas mal à faire par rapport à
745 ça. Après oui, plus tard, je ne sais pas. Parce que en fait, moi j'ai aimé ce que ça a apporté
746 dans la classe. J'aime bien avoir des choses sur lesquelles rebondir pour lancer des sujets
747 et puis lancer un débat et analyser des situations. En fait, ça c'est des choses que je trouve

748 intéressantes. Et après oui, de développer des pistes de réflexion avec les enfants et chez
749 eux. Mais là comme ça, pour l'instant, je n'ai pas vraiment d'autres projets.

750 LR :Je comprends, ce n'est pas un projet pour toi actuellement. Et tu as déjà eu des animaux en
751 classe, à part ton chien ?

752 E3 :C'est arrivé une fois, c'était plus pour faire plaisir aux enfants, mais parce que j'ai aussi deux
753 chats. Et puis voilà, c'était presque les vacances de Noël. Et puis on a fait un dîner en classe.
754 C'était une journée un petit peu spéciale. Et puis voilà. Ils avaient tellement envie de voir
755 mes petits chats dont on parlait de temps en temps et dont les prénoms les faisaient rire.
756 Ils avaient envie de voir autre chose que des photos. Alors il y a eu une petite visite comme
757 ça, ce jour-là.

758 LR :Mais par exemple, un aquarium ou un terrarium avec des phasmes ou des ténébrions ?

759 E3 :Alors j'ai déjà réfléchi et c'est quelque chose qui m'intéresserait et que j'aimerais pouvoir
760 faire. Mais je n'ai pas encore mis ça en place. C'est vrai que j'avais réfléchi à la question
761 des gerbilles par exemple. Après il y a la raison qui a pris le dessus aussi un peu... Puis, je
762 me suis dit mais si on doit avoir maintenant des gerbilles dans la classe, c'est que le week-
763 end, il va falloir que je les prenne à la maison, que pendant les vacances je les prenne aussi
764 à la maison. Et puis que si moi je veux tout d'un coup partir en vacances, ce sera encore
765 des animaux de plus à faire garder... Et puis là, ça va assez vite, ça te calme tout de suite !
766 Oui, ça a été assez efficace ! Donc c'est vrai que pendant quelque temps, j'étais à fond dans
767 mon truc. J'en ai parlé à certains collègues, j'en mourrais d'envie. Puis c'est vrai qu'après
768 qu'on a repris le dessus, après ce petit épisode de folie, ça allait tout de suite mieux !

769 LR :Je t'ai parlé de la médiation animale en contexte scolaire. Par rapport à l'idée que tu peux
770 t'en faire maintenant quelles seraient, selon toi, les limites de cette pratique ? Est-ce qu'en
771 tant qu'enseignante tu émettrais des craintes ou des objections ?

772 E3 :Bah je sais pas. C'est vrai aussi en écoutant. Le projet dont tu parlais avant avec ce chien
773 qui est vraiment bien intégré au sein d'une école, je trouve ça hyper intéressant et hyper
774 chouette. Après c'est vrai que, à titre personnel, je pense que ça m'embêterait un peu que
775 tout tourne toujours autour du même sujet. Je pense que je pourrais peut-être me sentir
776 un petit peu "coincée" au bout d'un moment par rapport à ça, à toujours refaire les mêmes
777 choses, même si j' imagine que ça doit être très bien fait mais moi c'est comme ça que je le
778 vois pour l'instant. Le truc où je me dis qu'au bout d'un moment on a fait le tour.

779 LR :J'étais récemment en contact avec une orthophoniste qui utilise son chien aussi en thérapie,
780 en consultation et elle, elle ne le prend pas tout le temps. Typiquement, quand elle a
781 commencé avec lui, c'était une fois par semaine, après deux fois, trois fois. Et puis je crois
782 qu'il a pris deux semaines de vacances avant elle pour pouvoir se poser parce qu'il n'était
783 plus du tout preneur.

784 E3 :Mais c'est bien parce que je pense aussi que justement, c'est là où le projet a aussi ses
785 limites. La première chose que j'aurais pu mentionner en parlant de limite, c'est déjà juste
786 les limites au niveau de l'animal. Que l'animal avant tout se sente déjà lui bien dans ce
787 contexte, dans ce rôle. Parce que ça fait beaucoup de choses, c'est vrai, intégrer, beaucoup
788 de choses à traiter, beaucoup de choses à évacuer aussi. Donc c'est vrai que ça, ça doit
789 faire partie des limites. Après, est-ce qu'il y aurait autre chose ? Après je ne sais pas moi,
790 mais je me questionne quand même un petit peu par rapport à des enfants qui pourraient
791 avoir peur. Alors c'est vrai qu'on peut apprendre à avoir moins peur. Mais en même temps,
792 si on souhaite amener quelque chose dans le contexte classe pour que chacun se sente
793 aussi mieux et que l'animal aide à apaiser. Et puis en fait, on met quelqu'un dans une
794 situation de stress permanent parce que c'est quelqu'un qui a peur et qui ne sera plus

795 jamais 100 % tranquille. Et puis, même si l'enfant apprendra à se dire que bon, ce chien-là
796 est quand même sympa et que ça va, est-ce qu'on est vraiment tranquille à 100 % ? Ou
797 alors est ce qu'on est quand même tout le temps un petit peu en train de regarder par-
798 dessus son épaule ? Et puis si la personne qui gère la classe et qui gère l'animal fait en sorte
799 que cet enfant-là soit moins approché ou pas approché. Est-ce que du coup ça le met pas
800 dans une situation où c'est quelqu'un qui ne fait pas partie du projet et qu'on rejette un
801 peu ?

802 LR : La stigmatisation ?

803 E3 :Oui, et ça je pense que ça peut représenter une limite aussi.

804 LR :Parce que ça, c'est quelque chose que tu avais sondé avec tes élèves avant de prendre ton
805 chien ? S'il y en a qui avaient peur ?

806 E3 :Bah oui. Puis après bon, je pense que le fait que ce soit au départ, un tout petit bébé, je
807 pense que ça fait déjà moins peur. Mais après, par la suite avec la volée suivante avant
808 justement tout le boum du Covid qui l'avait empêché de revenir. C'est des choses aussi
809 que j'avais prises en compte. On en avait discuté oui, parce qu'en fait, il savait aussi que le
810 chien était déjà venu avec les élèves d'avant. Et pourquoi nous non ? Donc on avait parlé
811 de ça et on en était venu au point où tout le monde était d'accord. Et si en fait tout le
812 monde n'avait pas été d'accord, il serait pas venu. J'aurais pu proposer autre chose, une
813 rencontre, une rencontre peut-être différemment, dans un autre contexte. Mais j'aurais
814 jamais voulu mettre un élève dans une situation qui l'aurait vraiment déstabilisé. Après on
815 ne sait pas, c'est qu'il peut aussi y avoir autre chose, ça peut être tout simplement la
816 question des allergies. Donc finalement, est ce que c'est toujours possible de mettre, de
817 suivre un projet comme ça chaque année ? Parce qu'il suffit qu'il y ait quelqu'un qui soit
818 allergique ? Et puis qu'est-ce qu'on fait de ce projet ?

819 LR :Alors ça c'est une bonne question après tout, la question est aussi de savoir comment est-
820 ce qu'on peut compenser ça, au cas par cas, en fonction de l'intensité de l'allergie.

821 E3 :Après, je pense à une autre limite, une autre condition : il faut quand même que le chien
822 soit formé d'une certaine manière ou au moins éduqué d'une certaine manière. Le fait est
823 que si je pense à mon chien qui a beau être tout à fait mignon et adorable, est très gentil
824 et qu'il adore les enfants et qu'il ne ferait jamais de mal à une mouche. Et même s'il se fait
825 agresser par un autre animal ou même, ce qui s'est déjà produit, de recevoir un coup de
826 pied par un petit enfant. Il ne réagit pas, il réagit simplement en pleurant. Donc il n'a pas
827 du tout d'agressivité. Il adore les enfants, il est très content d'être avec des enfants ou avec
828 des gens en général, mais il n'a pas non plus de formation ou de compétences spécifiques
829 qui permettraient vraiment de faire plus. Parce qu'alors oui, il capte très bien les émotions.
830 Finalement, ça c'est un petit peu quelque chose qu'on retrouve souvent chez les animaux
831 mais est-ce qu'il aurait toujours forcément la réaction d'aller vers celui qui est agité pour
832 l'aider à s'apaiser ? Ou est-ce que tout simplement il ferait sa vie ? Et puis ça devrait plutôt
833 venir de l'enfant, non ?

834 LR :Alors comme tu le dis, c'est une formation, c'est une formation qui est suivie par le
835 professionnel. Et c'est le professionnel qui va mettre l'animal en relation avec le
836 bénéficiaire, puis c'est l'animal, avec sa nature, et peut-être même sa formation, pour
837 certaines espèces comme le chien par exemple, qui va faire émerger certaines
838 problématiques à travailler.

- 1 LR :Alors, à quel degré est-ce que tu enseignes ?
2 E4 :Par rapport à l'école ? Moi, j'ai cette double casquette en rapport avec l'école et je suis
3 indépendante.
4 LR :Alors par rapport à l'école.
5 E4 :Par rapport à l'école. Donc là, des élèves de 1 à 11H.
6 LR :C'est donc très large.
7 E4 :Très large, oui. Maintenant, j'enseigne uniquement au TEKI (classe de scolarité alternée).
8 Alors, j'ai une formation au cycle trois, donc j'enseignais de 8H à 11H.
9 LR :D'accord. Exclusivement cycle 3.
10 E4 :Oui.
11 LR :Puis qu'est-ce qui t'a réorientée sur le TEKI ?
12 E4 :Euh. Ben j'ai en fait lâché mon poste d'enseignante après avoir fait ma formation de
13 zoothérapie parce que pour lancer ma structure, c'était compliqué de faire les deux. Donc
14 j'ai pris d'abord une année sabbatique, après j'ai pris une année non payée. Après, j'ai
15 démissionné de l'école et ensuite c'est l'école qui a pris mes prestations.
16 LR :Donc tu es devenue indépendante ?
17 E4 :Oui, je suis devenue indépendante. Et ensuite d'indépendante, je me suis fait réengager par
18 l'école en tant que j'ai changé de casquette. Je suis plus enseignante de branches
19 scientifiques et de sport et je suis devenue enseignante de soutien itinérante.
20 LR :Ton métier de base, c'est l'enseignement et ton outil, c'est la médiation animale.
21 E4 :L'école en fait, a voulu utiliser mon outil.
22 LR :D'accord.
23 E4 :Après je l'utilise ou pas parce que de temps en temps avec M. on fait des activités où on n'a
24 pas du tout d'animaux ou on fait autre chose. Donc on est polyvalent.
25 LR :Mais vous avez dans cette structure des enfants en difficulté d'apprentissage ou de
26 comportement ?
27 E4 :Alors au TEKI, on a de tout : on a des phobies scolaires, on a des TSA où l'école est
28 compliquée. Enfin, je dirais que là-bas, la base du TEKI, ça a été l'objectif numéro un, c'est
29 de soulager la classe. Donc généralement, c'est un enfant qui perturbe la classe et qui
30 empêche les autres de travailler. Et ça, c'est l'objectif numéro un. Mais maintenant, on est
31 parti dans beaucoup plus loin parce que l'élève en phobie scolaire, en fait, il ne dérange
32 pas la classe puisqu'il n'y vient pas. Donc plutôt que de rester à la maison, on va lui proposer
33 autre chose qui le garde en tout cas en lien social.
34 LR :Pour éviter l'exclusion.
35 E4 :Exactement. Et puis après, notre job, ce sera d'essayer de trouver des outils pour qu'il puisse
36 réintégrer l'école.
37 LR :D'accord.
38 E4 :Le TSA, ce sera peut-être de l'enlever de l'école quand c'est trop compliqué ou quand il n'y
39 a pas un enseignant spécialisé qui est là pour lui. Du coup, il perturbe quand même les
40 autres camarades. Et puis c'est de travailler autrement. Et de nouveau pas l'exclure de
41 l'école.
42 LR :Et toi tu es tous les jours en contact avec ces élèves-là ?
43 E4 :Alors moi je travaille peu au TEKI, je travaille que le mardi matin et le vendredi toute la
44 journée. Sinon, c'est que G. et M., mais on couvre toutes les heures scolaires.
45 LR :Et en-dehors de ces heures-là, tu proposes la médiation animale chez toi ?
46 E4 :Alors en-dehors de ces heures-là, j'ai ma casquette d'indépendante parce que j'ai voulu la
47 garder. Et puis là, je travaille avec la Fondation B., et avec d'autres écoles.

48 LR :D'autres écoles viennent ?
 49 E4 :Ici exactement ou en privé, ou en groupes d'enfants qui sont en privé, mais je les prends en
 50 groupe. Voilà, c'est un peu comme ça que je fonctionne.
 51 LR :C'est varié, c'est riche !
 52 E4 :Oui, c'est super varié.
 53 LR :Quelles sont les difficultés d'apprentissage que tu constates, toi, au niveau de ces élèves-
 54 là?
 55 E4 :Alors, de quels élèves tu parles ? Tu parles du TEKI ?
 56 LR :Non pas forcément, ceux que tu reçois chez toi.
 57 E4 :C'est dur comme question parce qu'en fait, les objectifs sont hyper vastes. Moi, j'aime bien
 58 travailler sur l'intelligence émotionnelle. Pour moi, l'intelligence émotionnelle, ça a
 59 plusieurs degrés. Je dirais que la première c'est connaissance de soi, donc se connaître,
 60 comment je fonctionne, quels sont mes besoins pour fonctionner, quelles sont mes
 61 motivations ? Il y a déjà plusieurs échelons de connaissance de soi. Ensuite, c'est maîtrise
 62 de soi. Comment se maîtriser dans telle ou telle situation ? Comment je dois adapter mon
 63 comportement ? Ensuite, c'est l'auto motivation, comment trouver une motivation à faire
 64 telle ou telle activité ? Quand j'ai déjà ces trois choses travaillées, je pars dans la
 65 collaboration. Comment collaborer avec quelqu'un d'autre ? Et ensuite, le dernier échelon,
 66 pour moi, c'est l'empathie. Pouvoir être empathique par rapport à d'autres personnes. Et
 67 tout ça avec les animaux.
 68 LR :Donc c'est plutôt un côté éducatif ?
 69 E4 :Alors il y a éducatif, mais il peut aussi y avoir des enfants qui ont des troubles des
 70 apprentissages, du coup qui n'ont pas une bonne estime d'eux du coup, qui trouvent pas
 71 leur motivation pour se mettre au travail parce qu'ils savent pas comment se mettre au
 72 travail. C'est super vaste en fait. Je dirais que je procède comme ça : je fais un entretien
 73 individuel avec l'enfant et les parents. La première chose, c'est que l'enfant soit motivé à
 74 venir par rapport à sa problématique.
 75 LR :Qu'il soit preneur.
 76 E4 :Qu'il soit preneur, s'il est pas preneur, je dis ben il y a d'autres choses ou c'est pas le
 77 moment, on ne va pas le forcer. Donc souvent il est preneur parce qu'il y a l'animal alors
 78 parfois ils viennent juste pour m'aider. Tu vois c'est égal. Mais lui, il doit être preneur. Et je
 79 dis que le premier objectif, c'est qu'il doit être motivé à venir à la médiation animale.
 80 LR :Parce que finalement des élèves du TEKI, celui qui n'a pas envie doit suivre le groupe quand
 81 même...
 82 E4 :Alors au TEKI, c'est différent pour moi la médiation et je ne suis pas dans la médiation
 83 animale pure parce qu'effectivement si on travaille avec l'animal, il devra être obligé ou
 84 alors on fera deux groupes. C'est aussi pour ça qu'on est deux hein. Oui mais effectivement
 85 pour moi la médiation animale, ils doivent être motivés de venir travailler avec l'animal,
 86 même s'il en a peur parfois. Oui, mais l'environnement doit être ok pour lui.
 87 LR :Ça tourne autour de l'animal et il peut prendre le temps de s'y faire ?
 88 E4 :Puis le fait d'être plein d'animaux différents, bah c'est joli parce qu'il y en a forcément un
 89 ou deux avec lesquels ils sont à l'aise. Ils ont plus d'affinités avec un ou deux, mais aussi
 90 avec lesquels ils sont pas à l'aise, ce qui m'arrange aussi hein !
 91 LR :Mais j'ai vu que c'était varié !
 92 E4 :C'est ça qui est intéressant !
 93 LR :Parce que par rapport aux troubles d'apprentissage, je me posais la question : par exemple,
 94 un enfant qui est dyspraxique ? Est-ce que c'est quelque chose que tu vas travailler avec
 95 lui au niveau de la motricité ?

96 E4 :Ouais, complètement. Oui ben avec la dyspraxie, on va beaucoup travailler le soin des
 97 animaux, porter un arrosoir, verser, j'ai des arrosoirs différents, brosser un petit animal,
 98 brosser un grand animal, couper la nourriture,... C'est hyper vaste, même être sur un
 99 cheval, ressentir son corps. Sur le cheval, on est beaucoup dans son corps. Le chien, tenir
 100 le chien, attacher le chien. J'ai une fille qui était très très très dyspraxique : pour prendre
 101 le mousqueton, elle avait quinze ans hein, pour prendre le mousqueton d'un chien, il lui
 102 fallait un quart d'heure pour attacher un chien. Simplement durant toute sa scolarité, on
 103 n'a jamais pris le temps de lui laisser le temps d'apprendre. Alors ben là, c'est typique hein,
 104 attacher, c'est pour moi le B.A.BA d'être avec un animal. Donc voilà, j'ai pris depuis-là, on
 105 a mis un quart d'heure pour chaque chien. Au début on faisait ça, elle savait pas dans quel
 106 sens fallait faire. Oui, on prend du temps et puis finalement ça vient. On attache les chiens,
 107 on attache les chèvres, on brosse les lapins, on prend, on manipule, on manipule
 108 beaucoup.
 109 LR :Et c'est source de motivation, ce contact.
 110 E4 :Ah ouais ! Elle a jamais abandonné ! Au contraire, elle est hyper chou avec la laisse, tu sais
 111 celle de Sésame, sa laisse qui est un enrouleur, c'est très compliqué pour elle, c'est pas
 112 évident. Elle allait au Landi, elle allait vers les laisses et puis elle allait s'exercer ! C'est sa
 113 mère qui me disait. Tu vois, la volonté. Donc le fait de promener le chien, de pouvoir le
 114 tenir seul, là, c'est souvent ça. Ils aiment bien être autonomes et ben ça motive. Et puis
 115 dans la dyspraxie, pour moi ça se travaille énormément.
 116 LR :Et par rapport aux difficultés comportementales, qu'est ce qui ressort le plus ? On avait
 117 parlé de phobie scolaire, par exemple.
 118 E4 :Comportement ? On a de tout ! On a des petits qui n'écoutent rien, qui ont zéro cadre. On
 119 a l'adolescent qui s'en fout de tout, qui envoie tout balader, les adultes aussi. Ben moi
 120 j'aime beaucoup, avec ça, un adolescent qui a aucun respect, je vais plutôt travailler avec
 121 un grand animal comme le cheval. Et puis moi je vais commencer à pouvoir déjà dialoguer
 122 avec lui à côté d'un cheval, généralement, il lui casse pas la gueule, hein !
 123 LR :Donc voilà, ça en impose !
 124 E4 :Donc voilà, je joue avec ça en fait, mais pour moi c'est important de savoir pourquoi il vient.
 125 LR :Et, est-ce que tu as déjà dû, suite au premier entretien, dire "Ben non, on ne va pas donner
 126 suite immédiatement, ce n'est pas le moment pour toi." ?
 127 E4 :Alors je laisse toujours la porte ouverte. On fait l'entretien et puis après, c'est eux qui
 128 doivent me rappeler. Donc, oui, ils sont preneurs, ou non ils sont pas preneurs. Donc s'ils
 129 sont pas preneurs, on commence pas, moi j'ai le dossier au chaud. Des fois, ils me
 130 rappellent, des fois pas. Mais généralement quand ils viennent, ils sont motivés à venir.
 131 LR :Tu as des adultes qui viennent pour eux aussi ?
 132 E4 :Alors j'ai eu quelques adultes, mais c'était plutôt pour un objectif spécifique. On a mis trois
 133 ou cinq séances.
 134 LR :D'accord, c'est intéressant. Par rapport justement à ces élèves qui ont des difficultés de
 135 comportement : qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à leurs forces, leurs ressources ?
 136 E4 :Alors moi ce que je remarque, les difficultés de comportement pour moi, c'est qu'il y a
 137 beaucoup une base de peur. J'ai peur, donc j'agresse. Je le vois énormément. Ces enfants,
 138 quand tu les accompagnes dans leurs peurs puis à passer leurs peurs, ils sont plus si
 139 agressifs que ça. Et j'ai beaucoup d'enfants qui ont des problèmes de comportement où ici
 140 on le voit pas tellement.
 141 LR :Parce qu'on est en extérieur ou parce qu'il y a des animaux ?

142 E4 :Parce qu'on n'est pas dans le contexte qui les fait forcément réagir. Mais du coup, c'est
 143 intéressant parce qu'on peut travailler, puis voir à quel moment en fait, ils débordent, ce
 144 qui les fait déborder.

145 LR :Donc c'est clairement un prétexte, une opportunité de pouvoir être dans un autre cadre.

146 E4 :Oui ça leur permet vraiment d'être dans un endroit où ils peuvent se rendre compte en fait
 147 de pourquoi ils ont cette attitude à tel ou tel endroit.

148 LR :Donc en fait, tu fais à chaque fois une petite rétroaction ? Quand il y a eu un événement
 149 positif ou négatif, tu en parles tout de suite avec l'enfant. Regarde là, ça s'est passé comme
 150 ça parce que...

151 E4 :Déjà l'animal fonctionne uniquement au renforcement positif. Donc c'est déjà hyper
 152 intéressant parce que généralement la première chose qu'ils font, eux, c'est qu'ils
 153 agressent. Mais même pour demander "Assis" à Sésame. Ah non, eux, ils agressent, je lui
 154 dis mais si je te parle comme ça, c'est ok pour toi ? Puis il me dit "Oh ça me fait réagir !", je
 155 dis "Ah bah attend, on pourrait essayer autrement." Donc en fait, le fait de s'ajuster, ce
 156 qu'ils aimeraient faire, ce qui fonctionnerait pour eux et montrer comment on peut faire
 157 autrement.

158 LR :Voilà.

159 E4 :Mais eux, ils sont toujours dans l'agression avec les animaux. Au début, ils sont très directifs.

160 LR :Mais du coup c'est un modèle qu'ils ont reçu ?

161 E4 :Oui, oui, c'est un modèle qu'ils ont reçu. Mais regarde comment ils sont quand les chiots
 162 venaient vers eux. Tu en as beaucoup vu qui les félicitait...?

163 LR :Non... T'as dû le dire souvent, c'est vrai.

164 E4 :Ils n'ont pas du tout ça ancré en eux, du genre "Wow génial !".

165 LR :Il y en a qui ont des animaux chez eux, parmi ces élèves-là, ou pas ?

166 E4 :Alors, il y en a qui ont des animaux, mais ils fonctionnent pas forcément en renforcement
 167 positif.

168 LR :Oui, c'est dingue.

169 E4 :Mais ça commence par les parents. En fait, les parents qui ne veulent pas que leurs enfants
 170 fassent quelque chose, généralement ils le prennent par la main, ils disent "Non". Mais, ils
 171 ne leur offrent pas la possibilité. Et en fait l'enfant, il sait pas non "quoi" ? Et puis les parents
 172 qui viennent ici avec leurs enfants et puis qui apprennent aussi le renforcement positif,
 173 c'est un apprentissage. Ils voient que l'enfant, en fait, il est comme le chien. Si on lui dit
 174 non, puis on lui ouvre la porte d'un truc positif l'enfant, il prend.

175 LR :Donc ça fait écho pour l'enfant, mais pour le parent aussi. Parce que le parent, il est là
 176 durant toute la séance où ça se passe comment ?

177 E4 :Non, les parents, ils ne sont pas tellement là, mais par exemple, je travaille au service d'aide
 178 aux victimes. Donc là, j'ai des séances avec maman et enfant. C'est un centre d'accueil, où
 179 eux ont déjà pris conscience que c'est pas ok pour eux, pour elles, et on les aide à refonder
 180 une nouvelle vie. Et puis dans ce centre, on doit occuper les enfants. Ils viennent une fois
 181 par semaine chez moi en médiation animale. Donc c'est des familles que je suis avec les
 182 mamans, si elles ont envie de venir, des fois il y a que les enfants, mais souvent il y a les
 183 mamans avec. Et puis tout ça on le met en place pour renforcer positivement le fait que la
 184 maman c'est, c'est elle qui va donner l'exemple aussi, c'est elle qui a pris la décision de
 185 partir. C'est des moments durs et compliqués pour les mamans. Donc c'est des belles
 186 choses aussi qu'elles se rendent compte avec les animaux.

187 LR :D'accord, mais ça fait. Ça fait écho, ça fait reflet.

188 E4 :L'animal, il est comme l'enfant, il a besoin d'un cadre qui soit sécurisant et bienveillant.

189 LR :Oui, c'est ce que tu leur expliquais ce matin. Puis, le fait d'avoir des chiots d'autant plus.

190 E4 :Oui, d'autant plus. Mais le cadre, ils en ont besoin. C'est un cadre qui doit être bienveillant,
 191 sinon on est vite dans la violence, même E. tu as vu quand il tient la chèvre, il l'avait tirée
 192 d'un coup, tirée en arrière. Pour moi, ça c'est déjà de la violence. Alors que si tu retiens et
 193 que tu relâches, pour moi, c'est montrer le cadre. Mais des fois c'est très proche.

194 LR :Mais tu l'as dit à un moment donné "entre la violence et le cadre, la frontière est minime".
 195 E4 :Ouais.

196 LR :Mais après la norme, elle est différente pour tout le monde aussi... Qu'est-ce que tu pourrais
 197 dire concernant la motivation de ces élèves ? Par rapport à l'animal, par rapport à eux-
 198 mêmes.

199 E4 :Moi je trouve que justement nos enfants à l'école qui ne fonctionnent pas, c'est qu'ils ne
 200 voient pas le sens de ce qu'ils font. Tu as typiquement D., il voit le sens de ce qu'il fait
 201 durant son stage, mais l'école lui donne aucun sens. Il avait fait un dessin : M. leur avait
 202 demandé de dessiner comment c'était l'école pour eux. Il avait dessiné sur la feuille un lit
 203 où il dormait et en grand c'était marqué *bla bla bla bla bla bla bla bla* toujours plus gros.
 204 Donc pour lui, c'était ça l'école. Donc déjà quand tu te lèves le matin, tu dois aller à l'école
 205 pour entendre *bla bla bla bla* et tu comprends pas le contenu, tu comprends que tu dors.
 206 Donc pour moi, trouver du sens à ce que tu fais, trouver une motivation pour moi, c'est la
 207 base. Si Sésame, il est malade, il ne prend pas la croquette, je peux rien demander à
 208 Sésame, je ne commence même pas le travail avec lui. Aujourd'hui, on n'a rien fait avec
 209 Sésame, on l'a pris en laisse comme ça, mais on lui a rien demandé parce qu'il avait, il n'y
 210 avait pas de motivation. Donc moi, je dis toujours aux élèves "c'est quoi ta motivation ?".

211 LR :Et tu expliques aussi toujours le but de ce qu'on va faire. Typiquement avec les chiots, on
 212 doit les sociabiliser, on va leur apprendre à revenir au rappel.

213 E4 :Alors ici, dans ce contexte, oui. Après voilà, j'adapte. Mais en tout cas, le mot motivation
 214 pour moi, c'est quelque chose que je leur mets beaucoup dans la tête. Pourquoi tu le fais?
 215 On essaie de donner un but et une motivation. C'est-à-dire pourquoi je me lève le matin ?
 216 É. au début, on devait aller la réveiller chez elle pour venir au TEKI. Elle avait zéro
 217 motivation à se lever.

218 LR :A être presque dans un état dépressif ?

219 E4 :Finalement, oui oui. Puis après elle a vu quand même que quand elle se levait, qu'elle venait
 220 au TEKI, elle voyait du monde, ça lui a donné un état où elle se sentait mieux. Et du coup,
 221 c'est ça qui a tout mis en place. Mais elle se met jamais dans le confort. Tu vois, elle déjeune
 222 pas, elle se lève pas avant, elle n'a pas de structure finalement, non. Mais ça vient
 223 gentiment. Et ce matin, elle s'en est rendu compte. Mais alors qu'est-ce qu'elle fait avec ça
 224 ? On verra. En tout cas, ça prend du temps. Ce qu'on a vu avec les enfants en phobie
 225 scolaire, c'est que ça prend beaucoup de temps. Tout prend du temps, oui, mais gentiment.
 226 On a vu les résultats avec S. où c'était impossible d'entrer à l'école, mais impossible. Et bien
 227 maintenant, elle a pu entrer grâce au SOP (classe de soutien dans l'établissement scolaire)
 228 et grâce au SOP, elle a pu maintenir le niveau de maths et grâce aux maths où il y a une
 229 prof super, elle s'est fait accompagner avec le SOP, elle peut entrer maintenant en classe
 230 de math, puis on est là.

231 LR :C'est très progressif, mais c'est une réussite quand même !

232 E4 :C'est une réussite. Elle va en bus, toute seule, elle rentre en bus. Avant on devait
 233 l'accompagner, aller en classe avec elle, au SOP aussi. Donc tout a pris du temps, mais
 234 maintenant ça devient solide.

235 LR :Oui. Mais maintenant il faut solidifier tout ça pour continuer d'avancer. Quel est ton avis
 236 concernant la gestion émotionnelle et la communication ? Chez ces enfants-là.

237 E4 :Alors, gestion émotionnelle... Ben déjà reconnaître son émotion. Ils ont de la peine à mettre
 238 des mots sur leurs émotions, des mots sur la manière d'être quand ils sont dans telle et
 239 telle émotion. Je trouve que c'est intéressant aussi d'observer l'animal quand on va avec
 240 les chèvres. Typiquement, si on regarde les émotions, en regardant comment elles
 241 expriment qu'elles ont peur, comment elles expriment qu'elles aimeraient rentrer. Donc
 242 déjà d'être attentif à ces émotions chez les animaux, puis après je les renvoie en miroir
 243 avec eux. Et toi, comment t'es quand t'as peur ? Qu'est-ce que tu fais ? Qu'est-ce que tu
 244 ressens ? On met toujours en miroir, beaucoup. Ensuite, communiquer, faire une
 245 demande...ben pour moi c'est des codes sociaux hein. Par exemple, D. ,ce matin, avec les
 246 chiens, elle a pas du tout les bons codes, donc elle se met dans la peur. Oui, donc renforcer
 247 les codes sociaux, apprendre les codes.

248 LR :Quand tu la vois fonctionner avec les animaux, tu arrives à faire un parallèle avec la manière
 249 dont elle fonctionne avec les gens ?

250 E4 :Complètement. Sauf qu'avec les animaux, elle reste dans sa peur, elle n'ose pas être
 251 agressive, tandis qu'un enfant qui lui donne cette peur-là ou qui la provoque, elle revient
 252 en violence.

253 LR :OK.

254 E4 :Ils sont plus à l'aise avec l'idée de casser la gueule à d'autres enfants qu'à un animal ! Parce
 255 qu'ils sont habitués à fonctionner, à communiquer comme ça. C'est sa manière de
 256 communiquer en fait : je ne suis pas à l'aise, donc je te rentre dedans.

257 LR :Oui.

258 E4 :Mais c'est les codes, les codes sociaux. Pour moi, c'est compliqué.

259 LR :Mais ce que j'ai vu, ce qu'ils avaient quand même tous envie. Oui, E., elle en a redemandé,
 260 D., elle en a aussi redemandé.

261 E4 :Mais alors chaque jour, chaque matinée, chaque demi-journée est différente avec ces
 262 élèves. Mais on va le renforcer. Ce qui s'est passé aujourd'hui avec E., où elle a donné
 263 d'elle-même, c'est une petite porte qui s'est ouverte chez elle aujourd'hui.

264 LR :Oui, c'est vrai, exactement ! Par rapport à la médiation animale, comment est-ce que tu en
 265 es arrivée à vouloir travailler avec les animaux et les personnes, que ce soit un support ?

266 E4 :Ben en fait, moi j'ai été éduquée dans une famille où avec mes deux sœurs, on a adoré les
 267 animaux et mes parents ont accepté qu'on ait des animaux tant qu'on s'en occupait. Donc
 268 on a eu beaucoup d'animaux, même mygales, serpents. On a eu des chiens, des chevaux,
 269 on était beaucoup dans les animaux. Du coup, quand moi j'ai eu mes enfants, j'ai recréé
 270 un peu ce que j'ai eu moi, en tant qu'enfant. Mais pour moi c'était quelque chose de
 271 normal, j'ai pas créé spécifiquement. Et puis, c'est vrai que, mes enfants, ils portaient des
 272 poussins, ils prenaient soin des poussins. Voilà, ils sont nés avec ça et je me suis rendu
 273 compte qu'en fait, les enfants, les copains de mes enfants, ce n'était pas du tout inné. Ils
 274 étaient complètement maladroits, ils avaient peur et il y avait plein de réactions autour de
 275 ça. Et puis ben voilà, j'étais enseignante et j'ai toujours été sensible aux enfants en
 276 difficulté. J'ai toujours trouvé qu'on n'avait pas assez de temps et de ressources pour les
 277 enfants en difficulté... Ça m'a toujours frustrée dans mon travail. Les bons élèves n'ont pas
 278 besoin de nous, les moyens on arrive à en tirer certains, puis les mauvais élèves, on n'a pas
 279 le temps. Et puis en fait, c'est par hasard, c'est une de mes amies qui s'occupait, une physio
 280 qui s'occupait de mes chiens, qui a fait la formation de zoothérapie en France, qui m'a parlé
 281 de cette formation. Puis, elle m'a dit "Toi tu as tout, tu as le contact avec des enfants et tu
 282 as déjà plein d'animaux, ça serait pour toi". Et je me suis intéressée et ça a été le
 283 déclencheur. Et en fait, ce que je faisais avec mes propres enfants, c'est ce que j'ai continué
 284 à faire. Mais maintenant je mets des mots, avant je ne savais pas ce que je faisais en fait !

285 C'était plus à l'instinct. Mais c'est un instinct ! Maintenant, quand je vois un enfant avec un
 286 animal, des fois je peux pas expliquer, c'est compliqué d'expliquer aux gens. Ça a aussi été
 287 compliqué d'expliquer ça à mes collègues. Quand la direction m'a fait confiance, beaucoup
 288 de collègues me disaient "Non, mais il a trop de difficultés en maths pour perdre deux
 289 heures de maths et venir porter une poule !". Je disais "Déjà, on va pas porter une poule
 290 !" Mais j'ai appris à travailler autrement avec ces élèves-là et avec leurs enseignants. J'ai
 291 dit "Ben regarde-le là, en maths, mais regarde, il ne sait pas écouter une consigne". De
 292 nouveau, on en revient à l'attitude. Alors moi, j'ai appris à travailler, à parler en objectifs
 293 avec mes collègues. Je ne vais pas dire "On va promener le chien", je vais dire "On va
 294 travailler la confiance en soi ou l'autonomie", ou "Comment écouter une consigne,
 295 comment respecter une règle". Je travaille en objectifs, je parle en objectifs, je dis pas
 296 forcément ce que je fais. Les gens qui me voient promener une chèvre dans la rue, qui se
 297 disent "Celle-là elle est cinglée, ça sert à quoi ? Ils loupent l'école !" Tu vois ? Il faut avoir
 298 cette sensibilité-là.

299 LR :Oui !

300 E4 :Gentiment, j'ai réussi à faire ma place, mais c'est ça qui est difficile dans un premier projet,
 301 c'est que t'es prise pour celle qui va promener le chien !

302 LR :C'est la classe où on s'amuse avec les animaux, c'est ça ?

303 E4 :Oui.

304 LR :Et voilà donc ça prend du temps d'être légitimé...

305 E4 :Ça prend du temps, oui, mais ça, ça fait rien. Puis après, gentiment, étonnamment, ils disent
 306 : "Ah ben oui, il est beaucoup plus heureux qu'avant cet enfant dans la classe, avant il était
 307 effacé." Il y a des retours qui m'ont aidée à voir que ça faisait de l'effet, ça faisait quelque
 308 chose. Après ça fait pas tout, je révolutionne pas tout, mais un enfant qui va à
 309 l'orthophonie, mais qui n'est pas du tout motivé à l'orthophonie, ben je sais pas si ça sert
 310 à quelque chose qu'il y aille.

311 LR :Mais toi, t'as connu des situations qui n'évoluaient pas ?

312 E4 :Ben moi je trouve qu'il y a toujours plein de choses à travailler. Donc pour moi, l'enfant, il
 313 apprend plein de choses. Après, parfois, chez moi, je fonctionnais de telle ou telle manière
 314 avec l'enfant et à l'école, ils voyaient pas tellement de résultats. Par contre, je pouvais
 315 donner des outils puis de les transférer ensuite en classe. L'idéal, c'est l'enseignante qui
 316 vient avec ses élèves chez moi, une fois par semaine. Elle me dit les objectifs qu'elle est en
 317 train de travailler avec les élèves. Et puis c'est chouette parce qu'elle, elle fait la leçon avec
 318 nous. Elle me dit à l'avance ce dont elle a besoin. Donc moi, je fais, j'essaie d'utiliser cet
 319 objectif-là dans ma leçon. Et puis, ce qui est chouette, c'est qu'elle peut rebondir toute la
 320 semaine sur ce qu'il s'est passé en médiation animale. Du coup, ça a un immense sens et
 321 on fait beaucoup d'avance. Et elle, elle peut vraiment faire ce lien. Des fois, moi j'ai des
 322 enfants très difficiles en classe et ma manière de fonctionner, de les renforcer
 323 positivement, de leur montrer qu'ils sont capables de faire quelque chose, qu'ils ont dit
 324 oui, qu'ils ont des compétences. L'enfant, il n'attend que ça. En fait, on le renforce
 325 positivement. Mais, quand à l'école, on lui dit "Tu as pas fait tes devoirs, je te mets une
 326 remarque." Ça repart dans le négatif... Moi je lui demanderais bien "Qu'est ce qui t'a
 327 empêché de faire tes devoirs cette semaine ?" La question est tout autre. Ben voilà, ça
 328 c'est de nouveau cette sensibilité-là.

329 LR :Être à l'écoute et donner, finalement, une responsabilité. "Explique-moi pourquoi ?"

330 E4 :Oui. "Qu'est ce qui t'a empêché de faire tes devoirs ? T'avais trop ? Tu es allé jouer et tu as
 331 oublié ?"

332 LR :Maintenant que la structure TEKI bénéficie de locaux, tu prends tes animaux en classe ? Tes
333 chiens ?

334 E4 :Moi je suis relativement peu dans le local en classe, mais je ne prends que Sésame pour le
335 moment.

336 LR :Et il fait quoi, Sésame, en classe ?

337 E4 :Alors ça dépend, des fois on fait l'introduction avec Sésame, on se fait un petit "Cache-cache
338 Sésame", donc on se met dans le local, puis chacun appelle Sésame. Ça demande, le fait
339 d'appeler Sésame, les autres doivent se taire pour que Sésame comprenne qui l'appelle.
340 Oui, ça demande beaucoup de discipline ce petit jeu. Ça demande aussi d'appeler Sésame
341 plusieurs fois, si Sésame vient pas forcément la première fois.

342 LR :Mais comme avec les chiots, comme ce qu'on a fait dehors ?

343 E4 :Oui, c'est ça. Exactement. On peut faire ces jeux-là. Parfois, Sésame, il est juste là, il permet
344 à un enfant qui sort de l'activité à juste prendre un petit moment, il va le caresser. Parfois,
345 ça me permet dans un moment de regroupement, typiquement à l., je vais lui donner la
346 laisse de Sésame, comme ça, lui, il tient la laisse, du coup il reste en place, ça le canalise,
347 sinon il part dans tous les sens. Oui donc donner une responsabilité à l'élève. Et puis parfois
348 ça nous donne une motivation pour créer quelque chose pour Sésame.

349 LR :Ah oui ?

350 E4 :Des jouets pour Sésame, des boîtes de jeux pour lui, des croquettes. C'est nouveau, c'est
351 donc hyper variable, ça dépend de ce qu'on a envie de travailler.

352 LR :D'accord. Et puis par rapport à ta formation de zoothérapeute, tu m'as dit que tu étais allée
353 à l'Institut français de Zoothérapie. Il n'y avait pas de formation possible en Suisse ?

354 E4 :Non, à ce moment-là, il n'y avait rien qui se faisait en Suisse.

355 LR :Et puis, t'as dû effectuer des démarches particulières pour être reconnue en Suisse ?

356 E4 :Alors après, comme j'étais pas la seule du tout, l'Association suisse de zoothérapie reconnaît
357 notre formation. Donc on est reconnus par l'Association suisse de zoothérapie.

358 LR :Mais tu as un test à passer ou ils prennent ton papier ?

359 E4 :Ils prennent juste le fait qu'on a fait cette formation-là.

360 LR :Puis, cette reconnaissance te sert à quoi pour le travail ?

361 E4 :Alors c'est un peu une formation continue si tu veux.

362 LR :D'accord.

363 E4 :Alors maintenant, à l'association, ils aimeraient que ça corresponde à un CAS.

364 LR :Ok.

365 E4 :Donc ils le font valoir comme un CAS. Mais en fait, je ne sais pas si c'est vraiment très officiel.
366 Pour être zoothérapeute, ou faire de la médiation par l'animal, tu dois avoir un métier de
367 base. Et en fait l'idée, c'est de te former ensuite pour amener l'animal dans ton métier.

368 LR :Ça sera un outil.

369 E4 :C'est un outil. Exactement, tu ne fais pas de zoothérapie en n'ayant pas de métier de base.

370 LR :Oui.

371 E4 :Et c'est pour ça que moi je fais de la médiation par l'animal, parce que je suis dans la
372 pédagogie. Alors qu'un pédopsychiatre, il est plus dans la thérapie donc de la zoothérapie. Mais
373 après, chaque structure est vraiment complètement différente. L'idée c'est d'amener
374 l'animal dans son métier, mais après l'objectif, il peut le faire de manière très très
375 différente. Oui, oui, exactement. Là, j'ai une stagiaire qui est physiothérapeute et qui veut
376 utiliser son chien dans ses séances de physiothérapie. L'idée c'est de faire des gestes et
377 des mouvements, le mouvement et puis de jouer avec le chien. Puis ça te fait faire tes
378 mouvements, puis tu remarques pas que tu bouges. C'est moins contraignant.

379 LR :On en revient à la motivation, c'est ça ?

380 E4 :Oui.

381 LR :Comment est-ce que tu construis les objectifs éducatifs ou pédagogiques que tu vas mettre

382 en place pour l'enfant ?

383 E4 :Alors moi, j'ai déjà mon entretien individuel qui me dit pourquoi l'enfant vient, quel est

384 l'objectif que j'ai envie de travailler avec lui. Et puis, selon ce qui se passe à chaque séance,

385 je fais un petit rapport pour moi pour savoir où il en est, ce que j'ai remarqué. Et de ce

386 rapport-là, je sors des objectifs à travailler. Tu as par exemple une É., je rebondirais sur ce

387 qui s'est passé aujourd'hui. Oui, je rebondirais là-dessus parce que je vois que c'est un point

388 qui est compliqué pour elle. Alors, je ne vais pas que canaliser là-dessus, mais je vois que

389 là, j'ai une jolie faille à travailler.

390 LR :Tu rebondis sur ce que tu vois sur le terrain.

391 E4 :J'ai toujours plein d'objectifs en même temps.

392 LR :Au niveau des animaux que tu as, j'ai vu des chiens, j'ai vu des cochons d'inde, des lapins,

393 des tourterelles, des perroquets, euh j'ai vu des chèvres...

394 E4 :...Le pogona, les phasmes et les chevaux.

395 LR :Oui. J'ai pas vu les chevaux. Est ce qu'ils sont plus loin ?

396 E4 :Oui, ils sont dans un village voisin.

397 LR :Donc du coup quand tu travailles le cheval, tu as un autre lieu de travail. Avec TEKI, tu y vas

398 aussi ?

399 E4 :Oui, on part directement dans ce village.

400 LR :Toi, tu as dû te former, mais tes animaux, tu dois les former d'une manière spécifique ?

401 E4 :Alors oui, tu dois les former, tu dois vraiment beaucoup les sociabiliser et puis leur

402 apprendre à faire ce que tu vas faire avec les élèves. Parfois, l'objectif, c'est aussi

403 d'apprendre quelque chose de nouveau à l'animal. Parce que du coup, le rôle de l'enfant,

404 il va être de voir que le chien pour apprendre quelque chose, c'est pas si simple tout de

405 suite. Et c'est en persévérant, c'est en trouvant des solutions, que c'est par la répétition

406 qu'il va y arriver. Puis après, parfois ils ont des exigences des fois très difficiles quand ils

407 veulent apprendre quelque chose à Sésame. Donc après, on va baisser les exigences pour

408 qu'ils y arrivent. C'est aussi intéressant de voir, puis d'y aller par étapes.

409 LR :Est-ce que tu as dû faire évaluer tes animaux par un comportementaliste ou le vétérinaire

410 cantonal ? Il y a eu des exigences de cet ordre ou pas ?

411 E4 :Tous mes animaux ne sont pas certifiés parce que ça n'existe pas. Actuellement, il n'y a que

412 les chiens qui sont certifiés. Alors, j'ai certifié Sésame. J'ai un papier qui montre qu'il est

413 ok, mais la meute pas du tout. Ça, c'est proposé par l'Association suisse de zoothérapie.

414 C'est proposé par différents centres. Oui, tu fais un test d'aptitudes qui est un petit peu

415 aussi comme le test des chiens qui sont certifiés pour la reproduction. Par exemple, ils nous

416 demandent que le chien soit ok s'il voit une chaise roulante ou une personne en béquilles.

417 On te met dans ces contextes-là et on regarde comment le chien réagit. Donc moi, j'ai

418 formé mon chien sur le tas, j'étais dans les homes du coin ! Dans les homes, j'ai rencontré

419 des gens, des personnes en chaise roulante, en béquilles. Des fois, Sésame devait monter

420 sur les genoux des gens. Donc, je lui ai appris à monter sur les genoux. Pour moi, ce test,

421 c'était juste mon quotidien, en fait. Et pour la meute, je n'ai rien fait. Tout simplement

422 parce qu'on ne me l'a jamais demandé. Par contre, si je dois le faire, pas de problème.

423 Après ici, dans le canton de Neuchâtel, c'est assez compliqué. En France, on nous

424 demandait d'être en interaction avec le médecin cantonal, le vétérinaire cantonal. Donc

425 moi, quand j'ai ouvert ma structure, j'ai pris contact avec le médecin cantonal qui m'a tout

426 de suite renvoyée, qui m'a dit "Vous faites ce que vous voulez, j'ai rien à faire avec ça !" J'ai

427 dit "OK, mais sachez que voilà !" Et puis avec le vétérinaire cantonal aussi, j'ai vu. Il m'a dit

428 "Mais moi, tant que vous n'avez pas de soucis, on n'intervient pas." J'ai dit "Mais moi, j'ai
429 besoin que vous veniez voir si mes animaux sont ok." Donc je les ai forcés à venir et puis ils
430 ont vu que la détention des animaux était ok. Ils m'ont signé un papier comme quoi c'était
431 OK. Donc, je suis connue du vétérinaire cantonal.

432 LR :Ok. Ça, ça te permet d'avoir une garantie aussi vis-à-vis de tes clients.

433 E4 :Oui mais finalement, maintenant, si mes chiens, si j'ai un problème, je sais que le vétérinaire
434 cantonal me tombera dessus...

435 LR :Oui, parce que c'est ta responsabilité aussi. Alors justement, par rapport à ça, comment
436 fais-tu pour garantir le bien-être de tes animaux ? Quelles sont les conditions que tu poses
437 ?

438 E4 :Alors moi, la chance que j'ai, c'est d'avoir plusieurs animaux. Donc, comme par exemple ce
439 matin, si j'ai prévu d'utiliser Sésame et que je vois dans l'état dans lequel il est : donc pas
440 motivé, pas bien. Donc si j'avais que Sésame, je devrais le forcer à faire. Donc ça, pour moi,
441 c'est de la maltraitance, ça va pas. Donc du coup, moi je dois rebondir. Et puis ce matin, on
442 a beaucoup profité des chiots, mais je fais en sorte que les chiens ne soient pas
443 surexploités, que ce soit un plaisir. Chez les perroquets, quand on va entrer chez les
444 perroquets, on entre avec quelque chose de motivant pour les perroquets : on va leur
445 amener des légumes, des cacahuètes, des nouveaux jeux. Donc les perroquets, ils se
446 réjouissent quand il y a des enfants qui entrent. Pour eux, c'est un moment de jeu,
447 d'attraction. Et puis si j'ai fait les perroquets avec un groupe, je vais pas forcément refaire
448 les perroquets directement derrière avec un autre groupe.

449 LR :OK, c'est comme avec les chiots : tu as deux élèves cet après-midi qui ne les ont pas encore
450 vus, mais tu ne vas pas refaire la même chose que ce matin parce qu'ils sont déjà bien
451 fatigués.

452 E4 :C'est ça, oui.

453 LR :Donc, très bien connaître ton animal et l'animal en lui-même, c'est-à-dire son espèce, pour
454 déceler, je dirais... ses limites ? Oui, pour pouvoir respecter ses limites.

455 E4 :Ils ont tous des limites et parfois, Sésame, je le range parce que je trouve que le groupe est
456 trop excité. Puis, il a donné. Voilà, je le range et puis je fais autre chose.

457 LR :Est-ce que tu as des règles de base ? C'est-à-dire quand tu as un nouvel enfant qui arrive,
458 tu dois les poser ou ça se met en place spontanément ?

459 E4 :Ça se met en place spontanément. J'ai un nouvel enfant qui est arrivé au TEKI l'année
460 passée, on en avait un très turbulent. Quand il arrivait dans la grange, il courait dans tous
461 les sens. Sésame l'aboyait, l'aboyait, l'aboyait ! Je lui disais "Tu veux plus qu'il aboie ? Tu te
462 poses." L'enfant s'arrêtait. Si tu veux, ce que j'aime bien en médiation animale, c'est qu'au
463 lieu de donner 25 000 règles, les enfants, ils entrent et ils ont besoin, c'est eux qui vont
464 rechercher les règles.

465 LR :Il faut le vivre.

466 E4 :Il faut le vivre, voilà, parce que c'est des enfants qui ne fonctionnent pas quand on donne
467 les règles à l'avance.

468 LR :Ça ne fait pas sens.

469 E4 :Oui. A la Fondation B., par exemple, c'est des enfants qui pètent les cadres. Donc si tu viens
470 et que tu dis "T'oses pas faire ça, t'oses pas faire ça, t'oses pas faire ça, !" Ça ne va pas jouer
471 et déjà ils écoutent pas. Donc moi, généralement, je rentre chez les perroquets, puis ils
472 veulent les caresser et les oiseaux te montrent qu'ils vont te mordre. Là, l'enfant il me dit
473 "Ah euh je ne peux pas les caresser...?" Puis je dis "Ah c'est chouette que tu t'intéresses à
474 savoir comment être avec eux !" Et je les culpabilise pas parce qu'ils ont fait faux, mais c'est
475 le perroquet qui a mis le cadre. Ça me permet de parler des règles.

476 LR :Donc tu commences souvent par le perroquet ?

477 E4 :Si j'ai un enfant turbulent, oui. Si j'avais un enfant tout sensible, non, ça serait trop

478 impressionnant. C'est aussi important que j'ai un bon contact avec eux. C'est une

479 triangulation : parfois l'animal va être plus proche d'eux et moi je me recule parce que c'est

480 moi qui suis près de l'élève. Là, je vais aider à aller vers l'animal. Et puis parfois on perd

481 complètement l'élève... Quand je suis trop confrontante, par exemple, je perds l'élève avec

482 mon animal. Et puis voilà, il faut que je trouve une solution.

483 LR :À chaque fois, c'est un réajustement ?

484 E4 :Exactement, exactement. L'idéal, c'est quand on est les trois ensemble.

485 LR :Tu as déjà eu des situations qui dérapaient de la part d'un élève ou d'un animal qui avait

486 été mené à bout. Ça t'est déjà arrivé ?

487 E4 :J'ai jamais eu tellement de violence. J'm'occupe beaucoup d'enfants violents, mais j'ai

488 rarement de la violence face à un animal. Après, c'est à moi, ça, de faire attention. Parfois,

489 j'ai des enfants qui veulent me prendre l'attention puis qui voudraient prendre la queue

490 d'un chien, par exemple. Mais du coup, moi j'interviens assez vite. Je dis "Ok, si tu veux

491 chercher, tu me cherches moi, lui n'y peut rien !". Ils comprennent assez vite !

492 LR :D'accord.

493 E4 :Mais ça c'est mon rôle, vraiment, d'être là. J'ai un double rôle, je dois toujours regarder

494 l'attitude de l'animal et de l'enfant.

495 LR :Tu n'as jamais eu de craintes à ce niveau-là ?

496 E4 :Bah si j'ai des craintes, j'entre pas dans l'enclos. Si je ne sens pas l'enfant, j'entre pas.

497 LR :D'accord.

498 E4 :Oui, c'est arrivé de me dire "Je ne vais pas aller dans la meute de chiens aujourd'hui avec

499 tel et tel."

500 LR :C'est donc primordial de bien connaître tes animaux, mais aussi de bien connaître les

501 enfants qui sont là également, avant de les mettre en situation avec tel ou tel animal.

502 E4 :Ou apprendre à connaître l'enfant en les mettant en situation. Mais du coup,

503 l'accompagner, oui.

504 LR :Et toi, tu sens qu'ils ont un meilleur contrôle de leurs émotions ?

505 E4 :Les enfants apprennent comme on apprend à l'école, on apprend gentiment.

506 LR :Tu vois une belle évolution ?

507 E4 :Moi je trouve que oui, on voit une belle évolution. Parce qu'ils sont dans le faire, ils sont

508 dans le "j'ose faire".

509 LR :Dans le faire, dans le concret, dans l'expérience.

510 E4 :Tu te souviens, D. qui recule et les chiens qui lui sautent dessus... Hier, j'avais un enfant, je

511 disais "Mets les mains en avant !", mais il restait droit comme un piquet. Donc en fait, le

512 chien déborde quand même. Je dis "Maintenant, tu dois exister dans tes bras si tu fais rien

513 dans tes bras. Pour le chien, t'es comme un arbre, il vient te provoquer, donc jusqu'à ce

514 qu'il ressente ça, c'est tout con comme truc, mais quand il n'est pas dans son corps puis

515 qu'il ressent ça, ben le chien il lui saute dessus !

516 LR :Ce qui est hyper intéressant, c'est que tu as tout de suite une conséquence finalement, que

517 l'enfant fasse ou pas. Il peut tout de suite vivre ce que ça va provoquer.

518 E4 :Il vit les choses, il ne les a pas en théorie, mais il les vit. Dans notre société, avec les jeux

519 vidéo, les enfants sont des cracks, ils tuent tout le monde, mais dans la vie, ils sont en fait

520 hyper trouillards. Ils ont plus les outils... Marcher sur du terrain compliqué, ils glissent. Ils

521 sont pas des superhéros comme dans leurs jeux vidéo.

522 LR :Ah mais c'est la réalité ! C'est la vraie vie !

523 E4 :C'est ça ! C'est d'ailleurs un terme que j'utilise beaucoup "Aujourd'hui t'es dans la vraie vie,
524 si tu regardes pas le terrain, tu vas tomber."
525 LR :Oui, c'est vrai.
526 E4 :Ils tombent 20 fois... Puis après ils apprennent que, finalement, peut-être que de courir, de
527 marcher c'est mieux aujourd'hui avec le terrain qu'il y a.
528 LR :Oui, puis aussi, des fois tu te mets toi aussi en situation, par exemple quand t'as glissé.
529 E4 :Oui !
530 LR :C'est jamais dans le reproche, c'est un questionnement, c'est complètement différent.
531 E4 :Je les laisse tomber par terre, j'ai pas peur qu'ils soient sales pour les rendre aux parents !
532 Mais il y a beaucoup d'enseignants qui n'osent pas faire ça. J'ai beaucoup de stagiaires qui
533 me disaient "Je n'aurais jamais osé qu'ils soient sales !". Les enfants ados qui arrivent avec
534 leurs baskets blanches, j'ai pas peur qu'ils rentrent plein de boue et qu'ils soient furax
535 contre moi. Bon des fois c'est compliqué...Des fois c'est qu'ils n'ont pas autre chose... Alors
536 je leur prête des affaires, on a un petit peu de matériel.
537 LR :Quels sont les effets constatés à court, moyen et long terme sur les élèves de manière
538 générale ? La confiance ?
539 E4 :Ouais... mais après tu vois, tout est tellement fragile dans la vie... Nous aussi : t'as confiance
540 en toi et tu as un truc qui t'arrive et t'as plus confiance.
541 LR :Oui, mais tu as des ressources !
542 E4 :Oui oui, alors c'est vrai que les enfants qui viennent longtemps, et bien je trouve que ça
543 devient toujours plus solide. Quand ils s'effondrent, ils se relèvent toujours plus vite, ils ont
544 des solutions, ils ont des ressources qu'ils n'avaient peut-être pas avant. Mais après, ce
545 serait trop prétentieux de ma part de dire... Voilà je sais pas, chaque enfant est différent,
546 chaque situation est différente.
547 LR :Mais tu peux rapidement voir des effets positifs ?
548 E4 :Moi je les vois, je les côtoie qu'ici en fait. C'est souvent les autres qui voient les effets
549 positifs. Ce sont les parents qui me disent "Ah oui, il retrouve de la joie de vivre !" Moi je
550 ne le vois pas, je le vois qu'ici.
551 LR :L'envie, la motivation, l'ouverture ?
552 E4 :Oui, mais j'ai de la peine à répondre. Moi je les vois que dans ce contexte-là en fait.
553 LR :Tu vois des effets aussi sur tes animaux, à part la fatigue, mais est-ce que tu vois des effets
554 positifs sur tes animaux ? Est-ce que tu en as vu évoluer différemment au contact de
555 certains élèves ?
556 E4 :Ben Sésame par exemple, ils détestent quand je le prends pas dans une leçon, il aime faire,
557 il aime faire avec les élèves. Pas aujourd'hui, car il est pas en forme, mais sinon il est très
558 demandeur. Après les effets, je fais toujours en sorte que les animaux ils puissent quand
559 même vivre leur vie, puis que quand on vient, ce soit plutôt positif pour eux. Donc je dirais
560 que ça fait partie de leur quotidien.
561 LR :C'est le petit bonus de la journée.
562 E4 :Ils sont seuls dans leur enclos, mais ils sont aussi tout contents qu'on vienne.
563 LR :Oui, parce que c'est pas quelque chose qui se fait tous les jours.
564 E4 :Ça se fait souvent, mais c'est pas en overdose !
565 LR :Oui, mais toujours être attentive à ça.
566 E4 :Oui aussi quand je fais du canicross avec un groupe, je fais attention de pas en faire trois
567 fois par jour parce que c'est compliqué pour les chiens. J'ai mon groupe de canicross, je
568 sais que peut-être une fois par semaine je vais faire à d'autres moments du canicross, mais
569 pas plus.
570 LR :Oui oui, toujours être attentif à ce bien-être, que ce ne soit pas trop.

571 E4 :Ouais.

572 LR :Est-ce que tu penses qu'il y a des limites à la médiation animale ?

573 E4 :Oui, complètement.

574 LR :Lequelles ?

575 E4 :Mais il y a plein de limites : c'est comme un psychologue, il a aussi ses limites et je dirais

576 c'est un accompagnement, un moment. Et puis après c'est l'enfant qui prend ce qu'il a à

577 prendre. Moi je peux pas dire tu vas partir avec ça, avec ça, je ne sais pas quels outils il va

578 utiliser.

579 LR :Mais par rapport aux élèves du TEKI qui viennent chez toi et qui n'ont pas forcément le

580 choix, par exemple un enfant qui est moins preneur. Est-ce que tu vas observer des limites

581 insurmontables par rapport à une peur ou tu arrives toujours à gérer ?

582 E4 :J'ai vécu ça avec la Fondation B., j'avais un enfant qui était tellement pas bien, tellement

583 dans la peur. Je ne sais pas ce qu'il vit à côté, je sais pas, j'connais pas son histoire. L'animal

584 est beaucoup trop confrontant pour lui actuellement.

585 LR :D'accord.

586 E4 :Et moi je l'ai vu au fil des leçons. Au début c'est pas trop mal allé, puis après il y a eu quelque

587 chose avec cet enfant, je ne sais pas quoi. Il n'allait pas bien du tout. Et puis, l'animal est

588 devenu beaucoup trop confrontant, dans le groupe, parce que les autres ils ont évolué.

589 Mais lui, il aurait eu besoin de repartir à la base : juste à caresser un animal. Juste ça. Il en

590 était là. Dans le toucher, un animal qui ronronne. Typiquement, le chat qui ronronne ou le

591 lapin qui vient tout gentiment. Lui, il avait besoin de ça alors que les autres ils avaient

592 beaucoup plus évolué. Du coup, moi j'ai suivi un petit peu les autres et pour lui c'était

593 beaucoup trop confrontant.

594 LR :Donc pour lui l'idéal aurait été d'avoir des séances individuelles ?

595 E4 :Oui, c'est ça, mais comme on ne pouvait pas le faire, j'ai regardé avec lui, je lui ai dit "Écoute,

596 pour l'instant, dans ce contexte-là, je trouve que c'est pas positif pour toi". Il a été d'accord

597 avec moi.

598 LR :Donc c'est toi qui t'es rendu compte que c'était pas bon à ce moment-là.

599 E4 :Oui, c'était beaucoup trop confrontant pour lui.

600 LR :Puis, au niveau des allergies, tu as été confrontée à ça ?

601 E4 :Mais pas tellement parce que ceux qui viennent, ils sont ok avec ça.

602 LR :Ok, mais ceux qui sont au TEKI ?

603 E4 :Ben on va peut-être pas le mettre les jours où je travaille moi.

604 LR :D'accord. Ok.

605 E4 :On peut jouer là-dessus, nous.

606 LR :D'accord. Est-ce que t'aurais des conseils à me donner pour la médiation animale ?

607 E4 :Ben le conseil, c'est... c'est d'y aller gentiment déjà avec les animaux avec lesquels toi tu te

608 sens bien et puis de créer ton propre projet par rapport à ta personnalité et ce que toi tu

609 as envie d'amener. Je crois que chacun fait son propre projet, c'est ça qui est beau. De

610 visiter des structures, je trouve chouette parce que ça te donne des idées. Mais après ton

611 projet, ce sera que toi qui l'as et ça je trouve très très beau. C'est toi qui vas amener ton

612 projet, c'est pas le chien qui t'a pris, c'est toi qui vas amener.

613 LR :Et toi, tu as des projets particuliers avec tes animaux ? Est-ce que tu serais intéressée à

614 prendre un animal que tu n'as pas encore eu ? Une race ou une autre espèce ?

615 E4 :Alors moi, je dois toujours trouver un équilibre entre heu... t'as vu le soin des animaux :

616 quand tout va bien, c'est une chose, mais quand t'en as un qui est malade, ça te prend du

617 temps, on est vite déséquilibré. J'ai pas non plus une monstre place, hein, chez moi. Alors

618 moi, le prochain animal que j'ai bien envie d'avoir un jour, c'est un tout petit poney pour
619 pouvoir faire de l'attelage avec les enfants.

620 LR :Un petit shetland ?

621 E4 :Oui, puis pouvoir faire de l'attelage, où de nouveau c'est guider, ça, ça m'intéresserait bien.
622 Mais voilà, je sais que maintenant ça me fait trop pour l'instant. A voir par la suite ! Mais
623 voilà, après ce qui est chouette en tant qu'indépendant, c'est que tu inventes.

624 LR :Oui c'est vrai ! Mais je pense que la formation de zoothérapeute, elle est quand même
625 indispensable pour poser un cadre éthique, non ?

626 E4 :Exactement, t'as un cadre. Tu vois aussi tout ce qui se fait, tu vois ce qui te parle et ce qui
627 te parle moins. Euh oui, je trouve qu'elle est très bien. Moi je pousse les gens à la faire.

628 LR :Il en existe une en Suisse maintenant.

629 E4 :Plusieurs !

630 LR :Plusieurs ? Ah super !

631 E4 :Alors l'Association suisse de zoothérapie, ils prennent tous les deux ans des nouveaux
632 étudiants. La formation, elle est sur deux ans, justement. Mais c'est pas tout le temps hein,
633 c'est certains week-ends. Et puis, tu dois faire tant et tant d'heures de stages, mais il me
634 semble qu'ils font sur deux ans et puis Medianimal aux Reussilles. Eux, ils font sur une
635 année. Et puis, je sais qu'il y a aussi en Valais, mais c'est celle que je connais le moins.

636 LR :D'accord, oui. Oui, c'est chouette. En tous cas, ça tend à être reconnu petit à petit. Mais
637 c'est vrai qu'il n'y a pas de cadre législatif. Alors peut-être que maintenant ça existe avec
638 l'association suisse de zoothérapie. Mais ce que j'ai pu lire, c'est qu'il n'y a pas de cadre
639 légal qui protège la profession. Il y a une charte éthique, en tout cas en France, mais il n'y
640 a pas de... comment dire, de cahier des charges pour être reconnu, pour être protégé.

641 E4 :Non mais comme je fais partie de l'association suisse de zoothérapie par exemple, comme
642 tu dis, il y a une éthique à avoir. L'idée c'est pas de surexploiter un animal, mais c'est autant
643 le bien-être de l'animal que de la personne que tu vas suivre. Moi, je trouve que c'est ça le
644 but.

645 LR :Oui oui, c'est ça.

646 E4 :Et puis après le fait qu'il y ait pas trop de réglementation, moi je suis assez contente en fait!

647 LR :D'accord, ce serait trop contraignant ?

648 E4 :Parce que sinon tu deviens comme dans les parascolaires où tu dois avoir des toilettes qui
649 sont nettoyées tout le temps, des cuisines aussi... si ça commence à être comme ça, t'es
650 perdue ! Donc moi, je joue là-dessus ! Et puis après, faut du bon sens aussi pour que ça
651 fonctionne bien.

652 LR :Oui, tu as cette liberté aussi parce que tu es indépendante.

653 E4 :Oui.

654 LR :Tu fais ça chez toi, donc ça reste un cadre privé. Mais ça veut dire que t'es seule à assumer
655 cette responsabilité-là. C'est vrai que dans une école, je pense que ça serait plus
656 compliqué.

657 E4 :C'est déjà plus difficile dans une école.

658 LR :Oui.

659 E4 :T'as le cas de la direction...

660 LR :Mais c'est justement grâce à ce contact avec ta direction, cette confiance-là, que tu avais
661 pu construire ça ?

662 E4 :Alors moi, typiquement, je suis vraiment partie de là.

663 LR :Oui oui.

664 E4 :Et puis oui, ça, ça m'a vraiment donné beaucoup de liberté. Et puis c'est vrai que pour un
665 projet, il faut, il faut qu'on croie en ton projet. Mais après, tu dois croire en TON projet je

666 dirais. Si toi, tu crois en ton projet, ça vient gentiment. Y a beaucoup de peur au départ,
667 c'est beaucoup ça. Il y a beaucoup de peur, c'est drôle. Mais moi je compte pas mes heures,
668 enfin moi je préfère travailler dans ce contexte-là que d'être en classe et d'enseigner les
669 sciences en classe. Je reçois moins d'argent qu'avant. Tu dois être OK avec ça.

670 LR :Oui et en même temps, tes animaux, je pense, te demandent beaucoup aussi. Il y a des
671 soins, la nourriture...

672 E4 :Donc soit, tu es ok avec ça et puis tu lances ton truc. Soit, tu dis "ah non mais moi je veux
673 travailler 2h, et puis j'ai que 2h, je ne vois pas pourquoi je travaille plus !" Et ça, ça marche
674 pas.

675 LR :Non non non, faut le faire avec le cœur !

676 E4 :C'est ça ! Donc il y a toute cette sensibilité. Mais c'est marrant parce que dans les
677 formations, tu vas rencontrer des gens un peu comme les enseignants spécialisés. Quand
678 tu es enseignant spécialisé, tu as une fibre. D'accord, je sais pas comment l'expliquer... Tu
679 as une fibre qui est différente qu'un enseignant normal.

680 LR :Tu vas voir les choses différemment, et aussi te positionner différemment.

681 E4 :Alors médiation animale aussi, t'as ça, sous cet angle-là.

682 LR :Apprendre à voir les choses sous un angle différent ?

683 E4 :Oui, oui. Je sais pas comment expliquer. Mais si tu fais cette formation, tu te dis "Ah ouais,
684 c'est tous des gens qui ont les mêmes valeurs que moi." Et parfois, tu te comprends et
685 parfois tu te comprends pas... Il y a des enseignants qui ont de la peine à ce que
686 l'enseignant spécialisé entre en classe. Toujours moins, je trouve que ça s'ouvre. En tout
687 cas ici, ça s'ouvre beaucoup. Oui, c'est toute une ouverture. Donc moi je trouve que ça
688 s'ouvre parce que les enfants deviennent plus compliqués. Donc le fait de venir en classe
689 et d'aider, on voit que c'est positif, qu'on n'est pas là pour heu... Donc je trouve qu'il y a
690 beaucoup d'ouverture qui se fait, mais pas chez tout le monde.

691 LR :C'est petit à petit, petit à petit.

692 E4 :Exactement, oui oui, c'est vraiment ça.

693 LR :Merci infiniment ! J'ai beaucoup apprécié t'accompagner ce matin. Mais tu sais ce qu'on dit
694 ? Aimez votre travail et vous n'aurez pas l'impression de travailler un seul jour de votre vie.
695 C'est vraiment l'impression que j'ai eue ce matin avec toi !

696 E4 :Moi, je m'amuse au travail. C'est ce que je dis toujours aux collègues, moi d'être avec les
697 enfants, comme ça je m'amuse et si ça se passe mal, j'ai assez de ressources à côté, y'a pas
698 de soucis.

699 LR :Il y a du lâcher prise.

700 E4 :Oui oui. Complètement, je trouve. C'est génial !

701 LR :Et tu es en accord avec toi-même, parce que tu fais ce qu'il te plaît !

702 E4 :Oui, mais j'ai beaucoup de chance de pouvoir, d'avoir pu. D'ailleurs, je sais même pas
703 comment j'ai fait pour lancer le truc. Je peux pas dire, j'y suis allée à l'instinct, et aux
704 opportunités.

Annexe 7 - Exemples de codages

LR : Et c'est source de motivation, ce contact.
 E4 : Ah ouais ! Elle a jamais abandonné ! Au contraire, elle hyper choue avec la laisse, tu sais celle de Sésame, sa laisse qui est un enrouleur, c'est très compliqué pour elle, c'est pas évident. Elle allait au Landi, elle allait vers les laisses et puis elle allait s'exercer ! C'est sa mère qui me disait. Tu vois, la volonté. Donc le fait de promener le chien, de pouvoir le tenir seul, là, c'est souvent ça. Ils aiment bien être autonomes et ben ça motive. Et puis dans la dyspraxie, pour moi ça se travaille énormément.
 LR : Et par rapport aux difficultés comportementales, qu'est-ce qui ressort le plus ? On avait parlé de phobie scolaire, par exemple.
 E4 : Comportement ? On a de tout ! On a des petits qui n'écoutent rien, qui n'ont zéro cadre. On a l'adolescent qui s'en fout de tout, qui envoie tout balader, les adultes aussi. Ben moi j'aime beaucoup, avec ça, un adolescent qui a aucun respect, je vais plutôt travailler avec un grand animal comme le cheval. Et puis moi je vais commencer à pouvoir déjà dialoguer avec lui à côté d'un cheval, généralement, il lui casse pas la gueule, hein !
 LR : Donc voilà, ça en impose !
 E4 : Donc voilà, je joue avec ça en fait, mais pour moi c'est important de savoir pourquoi il vient.
 LR : Et, est-ce que tu as déjà dû, suite au premier entretien, dire "Ben non, on ne va pas donner suite immédiatement, ce n'est pas le moment pour toi." ?
 E4 : Alors je laisse toujours la porte ouverte. On fait l'entretien et puis après, c'est eux qui doivent me rappeler. Donc, oui, ils sont preneurs, ou non ils sont pas preneurs. Donc s'ils sont pas preneurs, on commence pas, moi j'ai le dossier au chaud. Des fois, ils me rappellent, des fois pas. Mais généralement quand ils viennent, ils sont motivés à venir.
 LR : Tu as des adultes qui viennent pour eux aussi ?
 E4 : Alors j'ai eu quelques adultes, mais c'était plutôt pour un objectif spécifique. On a mis trois ou cinq séances.
 LR : D'accord, c'est intéressant. Par rapport justement à ces élèves qui ont des difficultés de comportement : qu'est-ce que tu pourrais dire par rapport à leurs forces, leurs ressources ?
 E4 : Alors moi ce que je remarque, les difficultés de comportement pour moi, c'est qu'il y a beaucoup une base de peur. J'ai peur, donc j'agresse. Je le vois énormément. Ces enfants, quand tu les accompagnes dans leurs peurs puis à passer leurs peurs, ils sont plus si agressifs que ça. Et j'ai beaucoup d'enfants qui ont des problèmes de comportement où ici on le voit pas tellement.
 LR : Parce qu'on est en extérieur ou parce qu'il y a des animaux ?
 E4 : Parce qu'on n'est pas dans le contexte qui les fait forcément réagir. Mais du coup, c'est intéressant parce qu'on peut travailler, puis voir à quel moment en fait, ils débordent, ce qui les fait déborder.
 LR : Donc c'est clairement un prétexte, une opportunité de pouvoir être dans un autre cadre.
 E4 : Oui ça leur permet vraiment d'être dans un endroit où ils peuvent se rendre compte en fait de pourquoi ils ont cette attitude à tel ou tel endroit.
 LR : Donc en fait, tu fais à chaque fois une petite rétroaction ? Quand il y a eu un événement positif ou négatif, tu en parles tout de suite avec l'enfant. Regarde là, ça s'est passé comme ça parce que...
 E4 : Déjà l'animal fonctionne uniquement au renforcement positif. Donc c'est déjà hyper intéressant parce que généralement la première chose qu'ils font, eux, c'est qu'ils agressent. Mais même pour demander "Assis" à Sésame. Ah non, eux, ils agressent, je lui dis mais si je te parle comme ça, c'est ok pour toi ? Puis je me dit "Oh ça me fait réagir !", je dis "Ah bah attends, on pourrait essayer autrement." Donc en fait, le fait de s'ajuster, ce qu'ils aimeraient faire, ce qui fonctionnerait pour eux et montrer comment on peut faire autrement.
 LR : Voilà.
 E4 : Mais eux, ils sont toujours dans l'agression avec les animaux. Au début, ils sont très directs.
 LR : Mais du coup c'est un modèle qu'ils ont reçu ?

115 quand même avoir les heures en individuel, mais j'aimerais aller plus dans les
 116 classes. Ça c'était un souhait. Et puis. Et puis bah mon truc, ce serait que je puisse
 117 prendre typiquement pour les dysphasiques, que je puisse prendre mon chien de
 118 temps en temps à l'école.
 LR : Pour cette population-là ?
 E1 : Spécifiquement.
 LR : Et au niveau des difficultés de comportement ?
 E1 : J'ai vraiment aucun problème de gestion des comportements et mes collègues non plus. Je veux dire, c'est pas que lié à moi, tu vois. Chez nous, ils n'ont pas de problème. En dehors de la classe, parfois il peut y avoir des problèmes. Non, même dans d'autres classes. Oui. Certains pensent qu'ils sont turbulents ou ils se font beaucoup reprendre. Après chez nous, c'est différent parce qu'ils peuvent bouger, tu vois, peuvent se lever, aller faire un thé, venir s'asseoir. On ne leur demande pas d'être assis 45 minutes à leur place. Ah ouï, c'est leur bulle. Oh puis j'ai oublié de te raconter qu'on a la classe HP aussi, depuis la rentrée d'octobre, une matinée pour les élèves HP.
 LR : Ça fonctionne bien ?
 E1 : On ne les a eus que deux fois pour l'instant.
 LR : C'est toi qui y es ?
 E1 : Moi je les ai deux périodes et mon collègue deux périodes. Moi, je les accompagne dans leurs projets. Ils font du travail par projet. Et mon collègue. Il est plus dans les habiletés sociales. Et puis, il est prof de philo aussi, donc voilà. Et plus dans tout ce qui est gestion des émotions. Mais c'est pas forcément des élèves qui ont des résultats. Enfin je veux dire, dans les projets, il y en a un son projet, c'est Louis de Funès. C'est ce qui le passionne, c'est Louis de Funès. Tu vois, il y en a, il y en a que deux qui veulent faire de la robotique, les autres, c'est rien à voir, c'est Louis de Funès. C'est comprendre les tests de QI, puis comment ça fonctionne, comprendre comment fonctionne le TDAH. Cette classe fonctionne vraiment bien, ça répond à leurs attentes dans leurs particularités. Ils viennent même avant les heures le matin, à 7h30, pour pouvoir profiter de cette classe.
 LR : Je vais revenir au niveau des difficultés de comportement. D'après toi, que peuvent être les causes d'attitudes inadéquates en classe ?
 E1 : Ben là, j'ai un exemple très concret d'un élève qui a dans son agenda des tartines et des tartines. C'est l'ennui. L'ennui pour lui, c'est l'ennui. Donc quand il s'ennuie, il fait n'importe quoi. Incompréhension aussi. Quand je comprends pas du tout ce qui se passe, quand les attentes sont trop hautes. Je décroche, je décroche, mais du coup je fais le con, je fais le pitre quoi.
 LR : Quel est ton avis concernant la motivation de tes élèves face à leur travail ?
 E1 : Au cycle 3, la motivation c'est la note. Je crois que c'est à peu près leur seule motivation.
 LR : C'est la carotte quoi.
 E1 : Oui oui oui. Pour la plupart. Typiquement, on a posé la question hier en classe. Parfois les profs donnent des portions de voc et puis les élèves savent qu'ils sont évalués une semaine sur deux, tu vois. Donc elles donnent la portion une et deux pas d'éval, la semaine suivante trois ou quatre, mais l'éval un, deux, trois, quatre. Et puis, il y a des élèves qui travaillent uniquement pour le contrôle et là, ça fait trop d'un coup. Elle a dit mais clairement dites-moi comment vous y prenez. Et ils disent que s'il n'y a pas d'éval, on apprend pas. Oui et c'est un gros stress sur les notes. Mais du coup, ils sont sans arrêt en train de calculer leur moyenne, voir s'ils ont les points. Il faut calculer les points pour savoir s'ils peuvent aller au lycée ou pas.
 LR : Toi tu mets en place des choses pour favoriser ça. Alors pour favoriser ce détachement par rapport aux notes, ce stress ?
 E1 : Moi ce que je leur dis c'est qu'un quatre pour moi, c'est acquis qui tu vois ? Oui, mais pour certains ça suffit pas. Après ce que je les aide à faire, des fois, c'est calculer leur moyenne, surtout en fin d'année quand ils sont hyper stressés. Je les aide à calculer. Et puis comme ça ils savent mieux où mettre les efforts.
 LR : D'accord.

Annexe 8 - Présentation des difficultés d'apprentissages : facteurs aggravants, obstacles

Difficultés d'apprentissage						
Facteurs aggravants, obstacles						
Le cumul d'aménagements	Le manque de formation	Conséquences d'apprentissages trop compliqués	Méthodes de travail	Les apprentissages de base	L'effort, la persévérance	L'importance des difficultés
Beaucoup de BEP et de PPI à suivre, les titulaires s'en plaignent car difficile de tout suivre.	La dysphasie est encore trop méconnue des enseignants pour qu'ils puissent être autonomes dans les adaptations.	Des attentes trop hautes poussent au décrochage : ces élèves dérangent ensuite.	Certains élèves attendent l'évaluation pour travailler : trop de matière d'un coup, découragés et ne font rien.			
Plus il y a de BEP et de PPI, plus c'est compliqué à mettre en place en classe. A tout adapter, ils ne se donnent plus la peine de chercher à s'adapter et ça, ce sera problématique pour plus tard.		Si la tâche n'est pas accessible, l'élève dérange.	Souvent, c'est parce qu'ils n'ont pas répété.	Bases qui ne sont pas solides car programme trop chargé, notions survolées	La notion d'effort leur fait peur.	
Certains troubles sont difficiles à accompagner et à compenser malgré certains aménagements qui nécessitent aussi du temps en individuel				Bases peu solides qui empêchent l'autonomie.		Importantes difficultés en lecture qui impactent les autres branches.
			Ne pas savoir comment travailler et ne pas y arriver entraînent une mauvaise estime de soi et des difficultés d'apprentissage.			

E1

E2

E3

E4

Annexe 9 - Présentation des difficultés d'apprentissages : facilitateurs, ressources

Facilitateurs, ressources					
La motivation née de la réussite	Les stratégies d'apprentissages pour un sentiment d'auto-efficacité	Pédagogie	L'impact de la nouveauté	La posture professionnelle : l'accompagnement	Relativiser la notion d'erreur
		La conception universelle des apprentissages est à réfléchir !		S'asseoir à côté d'eux pour les accompagner, être d'égal à égal.	
Arriver au bout d'un exercice difficile procure beaucoup de plaisir. Quand je différencie, certains sont davantage motivés car l'objectif n'est pas inatteignable et ils sont encouragés.	Stratégies d'apprentissage, procédures automatisées, drill, métacognition		La nouveauté dans les apprentissages les remotive et leur donne envie.		Accorder le droit de se planter, ça peut arriver.
	Être celui qui aide permet de vivre l'expérience de celui qui sait...			Être là pour soutenir dans la difficulté peut diminuer la peur de l'échec.	Insister sur l'importance de faire des erreurs pour apprendre et surmonter les difficultés.
				Pour l'élève TSA, être accompagné par un enseignant spécialisé, avec des outils différenciés.	

E1

E2

E3

E4

Annexe 10 - Présentation des difficultés de comportement et de gestion émotionnelle : facteurs aggravants et obstacles

Difficultés de comportement et gestion émotionnelle										
Facteurs aggravants, obstacles										
Les raisons qui poussent à déranger	L'impact de l'environnement familial	Les filles à l'adolescence	Habiletés sociales	La concentration	Les réseaux sociaux et les jeux vidéo : la vie virtuelle	Le stress et la peur	Les difficultés de communication	La confiance en soi et l'estime	La perte de motivation	La gestion émotionnelle
Dérange la classe car décrochage lié à l'ennui	Contexte familial compliqué	Plus compliqué avec les filles : crise hormonale, scarifications et phobies scolaires				Stress lié à l'obtention de la moyenne	Environnement et organisation compliqués pour les élèves TSA	Perte de confiance en soi	Pas de motivation, donc dérange.	
Dérange car trop difficile ou pas envie ? Bavardages intempestifs	Parents parfois démunis, manque d'encadrement, de règles claires et de présence parentale	Plus complexe et plus électrique avec les filles	Ne mesure pas la portée de leurs mots.	La concentration est problématique	Les réseaux sociaux amènent une fausse réalité, on peut jouer un rôle et leur contenu est souvent banalisé			Mauvaise estime de soi.	Certains se reposent sur leurs aménagements et ne sont plus motivés, ils dérangent.	Vivre leurs émotions est compliqué : soit complètement renfermé ou totalement extraverti.
Eleve allophone : se sent perdu, difficile de créer du lien. Cherche l'attention par tous les moyens.	Les parents n'arrivent pas à entendre que la gestion émotionnelle est très compliquée pour leur enfant (et les autres)			Concentration difficile.			Environnement et organisation compliqués pour un élève allophone qui a perdu ses repères.			Gestion des émotions difficile, réactions parfois démesurées pour son âge. Mal-être car comportement qui parfois les dépasse.
	N'ont pas de cadre pour avoir des limites.	Phobies scolaires	Les codes sociaux ne sont pas acquis.	N'écoutent pas, ne savent pas écouter une consigne.	Avec les jeux vidéo, les enfants sont des cracks, dans la vraie vie, ils sont hyper trouillards.	Base de peur très fréquente. J'ai peur : j'agresse.	L'école est compliquée pour les élèves TSA.		Pas motivés, s'en fichent de tout, surtout les ados.	Difficulté à reconnaître leurs émotions, les nommer quand ils les vivent.
E1	E2	E3	E4							

Annexe 11 - - Présentation des difficultés de comportement et de gestion émotionnelle : facilitateurs, ressources

Facilitateurs, ressources							
Le dialogue	L'amélioration des résultats scolaires	L'effet miroir	Pédagogie différenciée	La possibilité de mouvement	Les stratégies de résolution	Rejoindre l'élève, faire preuve d'empathie	Environnement rassurant
	Motivation retrouvée par de meilleurs résultats, ne dérange plus.		Classe pour élèves HPI : projet individuel et habiletés sociales.	Les élèves peuvent bouger en classe de soutien, on ne les oblige pas à rester assis pendant 45min.			
Dialoguer et mettre face aux responsabilités.		L'effet miroir leur permet de réajuster leur attitude.			Leur proposer des stratégies (se retirer par exemple).	Parler de son propre vécu.	
Dialoguer et proposer des pistes pour conscientiser les besoins.	En étant plus à l'aise en français, l'élève allophone a pu entrer en lien plus adéquatement.	<ul style="list-style-type: none"> - En travaillant à deux, il arrive qu'un élève demande à l'autre d'ajuster son attitude qui dérange. - Effet miroir : essayer de parler la langue de l'élève allophone, lui permettre de réaliser que nous comprenons sa difficulté. 	Travailler par deux permet parfois de modifier la dynamique et de renforcer la concentration.	Enseignement flexible qui permet à chacun de se poser comme il le souhaite, ambiance plus calme.	Discuter des petits conflits pour apprendre à réagir autrement la prochaine fois.	Rejoindre l'élève allophone dans sa langue pour les consignes des ateliers.	
Apprendre à se connaître pour conscientiser son fonctionnement et se maîtriser et s'adapter.		Mettre en miroir permet de se rendre compte, c'est expérimenter.	Proposition de scolarité alternée pour conserver le lien social si venir à l'école est impossible.		La stratégie du renforcement positif est primordiale et nécessaire. Avoir les codes sociaux, les apprendre pour communiquer, formuler une demande.	Rejoindre l'élève là où il en est dans sa peur, la reconnaître et la nommer aide généralement à rapidement diminuer l'agressivité.	Avoir un cadre bienveillant et sécurisant est nécessaire.

E1

E2

E3

E4

Annexe 12 - Présentation des forces des élèves

Forces des élèves						
Le respect des règles de vie	Le sens des responsabilités	Le sentiment de compétence et de légitimité	L'empathie	La conscientisation des difficultés	L'attrait pour la nouveauté	Les stratégies de résolution de conflits
Pas de discipline à faire en classe de soutien	Élèves organisés et responsables	Se sentent reconnus dans leurs difficultés et sont reconnaissants en retour				
			Empathie pour un élève à mobilité réduite	Savent où se situent leurs difficultés.	Sont preneurs quand il y a de la nouveauté.	
Les règles de vie sont intégrées et respectées.	Se mettent rapidement au travail, engagés dans leur travail.		Entraide et collaboration		Apprécient les nouvelles activités, sont très positifs et réjouis.	Manière positive de gérer les petits conflits, entre eux, prennent du recul.
		Lorsqu'il se sent renforcé positivement et capable de faire, l'enfant donne le meilleur de lui-même et il n'attend que ça.				

E1

E2

E3

E4

Annexe 13 - Présentation de la motivation chez les élèves : facteurs aggravants, obstacles

Motivation chez les élèves				
Facteurs aggravants, obstacles				
L'évaluation	Faire plaisir	L'objectif trop difficile	L'effort est trop coûteux	Le sens
Au cycle 3, la motivation c'est la note ! Sans évaluation, aucun intérêt de travailler. Le code-couleur à la fin de la semaine.	Pour les plus jeunes, faire plaisir à la maîtresse.			
		La motivation est de plus en plus absente. Certains n'ont même pas envie d'essayer s'ils jugent la tâche trop difficile.	L'apprentissage du vocabulaire est fastidieux et demande donc un effort, peu sont motivés.	
Compétition entre frère et sœur, entre cousins : faire mieux ou pareil, mais en tout cas pas moins!	Faire plaisir à la maîtresse, à ses parents, qu'ils soient fiers et contents, peur de ne plus être aimé de la même manière si mauvais résultat.			
				L'école ne donne pas toujours de sens. Trouver du sens apporte une motivation donc sans cela, c'est perdu.

E1

E2

E3

E4

Annexe 14 - Présentation de la motivation chez les élèves : facilitateurs, ressources

Facilitateurs, ressources									
La réussite	Faire preuve d'empathie pour l'élève en situation désavantageuse	La nouveauté	L'évaluation	Croire en eux	Relativiser le résultat	La différenciation	Accompagner	Donner du sens	Verbaliser la motivation
	Proposer une seconde chance : refaire un contrôle et garder la meilleure note,		Pas d'évaluation en classe de soutien permet de faciliter l'établissement du lien.	Leur montrer qu'on croit en eux.	Dédramatiser la note : un 4 c'est acquis !		Proposer de revoir les notions en-dehors des cours.		
Avoir la satisfaction de la réussite dans la difficulté provoque de la motivation à recommencer.		La nouveauté les motive.			Relativiser : observer l'évolution sur toute l'année et pas sur un seul résultat. Accorder le droit de se planter, ça peut arriver.	En différenciant, certains sont davantage motivés car l'objectif n'est pas inatteignable et ils sont encouragés.	Débuter l'activité tous ensemble les sécurise.		
Réussir valorise l'élève, qui s'est ensuite beaucoup plus investi				Croire en eux, en leurs progrès : un mauvais résultat n'enlève pas de la valeur à la personne.	Relativiser : un parent aime toujours son enfant.	Travailler en atelier, en groupe, permet de se motiver les uns les autres.		Comprendre le but de l'activité, le sens, permet de se motiver, surtout si c'est utile.	
	Ouvrir son esprit et demander à l'élève pourquoi les devoirs ne sont pas faits, lui laisser une chance de s'expliquer, de clarifier au lieu de blâmer immédiatement (trop difficile ? pas le temps ? des soucis ?)	La nouveauté et l'animal sont une importante source de motivation.		Leur montrer qu'ils sont capables de faire, qu'ils ont des compétences, renforcer positivement.			Se connaître soi-même permet de définir ses besoins et ensuite sa propre motivation.	Mettre du sens dans ce qu'on fait est à la base de la motivation. Être dans le "faire", le concret et l'expérience, dans le "J'ose faire" est très porteur d'une belle évolution.	Verbaliser : "Pour toi c'est quoi ta motivation ? Pourquoi tu le fais ?"

E1

E2

E3

E4

Annexe 15 - Présentation des ressources et besoins chez les enseignants interviewés

	Ressources	Besoins	Expériences	
			+	-
E1	Collègue de yoga, collègues, s'informer (médiathèques, reportages), CAPPES ²⁵	Aller plus souvent dans les classes. Aider davantage en relation individuelle.	CAPPES : outils, vider son sac, se sentir écouté	
E2	Collègues, SSE ²⁶ , CAPPES, SPS ²⁷	Lors d'interventions externes, établir un cadre d'action avant la présence des élèves, que le rôle de chacun soit clair et la communication transparente si quelque chose dérange.	Interventions appréciées	Peur du jugement
E3	S'informer par la littérature, faire de la formation continue, collègues, Internet, CAPPES, SSE	Les heures de soutien renforcé ne devraient pas être réclamées. Plus de ressources humaines : davantage d'humanité est nécessaire en cas de situation difficile avec un soutien par la présence physique. Besoin de pouvoir être davantage disponible pour les élèves en difficultés d'apprentissage.	Implication sérieuse de l'intervenant : présence physique, suivi régulier et pistes d'action → construire ensemble	Si pas d'aide, on doit se débrouiller. Énormément de paperasse et d'administratif pour recourir au SSE : contacts peu humains, interventions indirectes, beaucoup de protocoles. Très dur à vivre pour les élèves et l'enseignant. Sentiment d'abandon et d'impuissance.
E4		Avoir un enseignant spécialisé pour l'élève TSA, pour travailler autrement et sans exclure. Pas assez de temps et de ressources à l'école pour les élèves en difficultés.		

E1

E2

E3

E4

²⁵ CAPPES : Centre d'accompagnement et de prévention pour les professionnelles et les professionnels des établissements scolaires, prestataire étatique (Canton de Neuchâtel)

²⁶ SSE : Service socio-éducatif du cercle scolaire

²⁷ SPS : Soutien pédagogique spécialisé, prestataire mandaté par le cercle scolaire, sur décision de l'OES (Office de l'enseignement spécialisé)

Annexe 16 - Présentation des représentations de la médiation animale face aux difficultés d'apprentissage et de comportement et sur la motivation des élèves

	Représentation de la médiation animale face aux difficultés d'apprentissage		Représentation de la médiation animale face aux difficultés comportementales		Motivation chez les élèves et médiation animale	
	+	-	+	-	+	-
E1	Médiation animale proposée lorsque ce sont les difficultés émotionnelles qui empêchent les apprentissages scolaires.	Deux enseignants de son cercle prennent leur chien en classe, cela soulève beaucoup de questionnements dans le cercle. Prennent-ils leur animal pour leur éviter de le laisser seul à la maison ? Positionnement de la direction pas clair pour l'ensemble du cercle.	Médiation animale proposée par son cercle pour les élèves en difficulté émotionnelle, avec une enseignante-zoothérapeute. Pour travailler : empathie, résilience, respect, habiletés sociales (comment approcher, savoir-être, savoir-vivre).	Attention aux réactions humaines : ce n'est pas toujours à l'animal de s'adapter quand "c'est trop", limites de l'autre à accepter.	Voir que le chien a beaucoup appris par la répétition et la volonté : envie de réitérer l'expérience avec sa chienne pour un vrai projet de médiation animale en classe. Faire confiance. Des collègues ont eu des poussins en classe, ça donne du sens aux apprentissages.	
E2	Donner du sens aux apprentissages au travers de cas concret. Se sent d'avoir un plus petit animal comme un cochon d'Inde ou des poissons (contraintes diminuées).	Cela demande une énergie folle ! Classe trop exiguë pour assurer le bien-être de tous (animal, élèves et enseignant). Efficace avec un groupe classe de 20 élèves ?	Vu à la TV : Médiation animale avec des chevaux pour des ados et de jeunes adultes en rupture sociale. Présence de chiens dans les hôpitaux pour reconforter les enfants malades. Si le chien a besoin de calme, les élèves feront plus d'efforts pour respecter ce besoin, ils feront preuve de bienveillance progressivement.	Pour l'élève qui a un trouble de l'attention, ça pourrait être pire. Classe trop exiguë pour assurer le bien-être de tous (animal, élèves et enseignant). Efficace avec un groupe classe de 20 élèves ?	Les responsabiliser au travers d'un animal pourrait les motiver. C'est toute une démarche de s'occuper d'un animal. Travailler autour de l'animal apporte du sens aux apprentissages (œufs et poussins dans une classe voisine).	
E3	Reportages vus et articles lus au sujet de la zoothérapie, aussi pour les personnes en situation de handicap. Des sensations de calme, de relaxation et de bien-être peuvent être des moyens pour obtenir des conditions optimales aussi dans les apprentissages.	N'aurait pas envie que tout tourne autour du même animal tout le temps, se sentirait "coincé". A d'abord pris son chien en classe pour le sociabiliser lui, pas forcément pour les besoins des élèves.	Reportages vus et articles lus au sujet de la zoothérapie par le cheval pour les troubles émotionnels. L'apaisement : plus on se sent apaisé et bien dans sa classe, mieux on arrive à centrer son énergie et son attention pour s'ouvrir aux apprentissages. Habilités sociales développées, effet miroir constaté par les élèves et l'enseignante.	Ayant pris ponctuellement son chien en classe : le premier temps était très chargé en excitation. Second temps lors de la visite du chien : respect de ses besoins donc retour au calme pour ne pas l'effrayer. Toujours avoir un œil sur l'animal, grande responsabilité.	Beaucoup d'intérêt, la présence animale a stimulé des conversations.	Tenir compte du fait qu'un enfant peut avoir très peur de l'animal.

E1

E2

E3

Annexe 17 - Présentation de l'expérience de la médiation animale face aux difficultés d'apprentissage et de comportement et sur la motivation des élèves

	Représentation de la médiation animale face aux difficultés d'apprentissage		Représentation de la médiation animale face aux difficultés comportementales		Motivation chez les élèves et médiation animale	
	+	-	+	-	+	-
E4	<p>Les troubles des apprentissages entraînent souvent une faible estime de soi et une perte de la motivation.</p> <p>La dyspraxie se travaille aisément en médiation animale car il y a passablement de manipulations.</p> <p>Par l'animal, l'enfant réalise que c'est normal que l'apprentissage prenne du temps, il faut parfois revoir les objectifs à la baisse et faire preuve de persévérance, chercher des solutions.</p>		<p>Le travail sur l'intelligence émotionnelle peut se faire avec les animaux, parler des réactions émotionnelles des animaux permet d'aborder le sujet avec l'élève.</p> <p>L'animal est un prétexte pour engager la conversation et provoquer des débordements liés aux difficultés de l'élève, pour ensuite servir de base de travail.</p> <p>C'est l'animal qui pose le cadre, l'élève doit s'ajuster et également poser le sien.</p>	<p>Parfois élève violent ou inadéquat (tirer la queue du chien), intervenir rapidement "Si tu veux chercher, tu me cherches moi, lui n'y peut rien !"</p> <p>Si pas rassurée par un comportement de l'enfant, ne rentre pas dans l'enclos.</p>	<p>Le contact avec l'animal est une source de motivation et développe la volonté face à ses propres difficultés.</p> <p>Fierté d'être autonome.</p> <p>L'effet miroir permet à l'élève de se rendre compte de son attitude : s'ajuster pour comment faire autrement.</p> <p>Le renforcement positif au travers de l'animal apporte énormément.</p> <p>La création d'objets pour les animaux est une grande source de motivation et de fierté.</p>	<p>Si les élèves ne sont pas preneurs du projet, cela ne sert à rien, comme pour toute thérapie finalement.</p>

E4

Annexe 18 - Présentation des conditions et limites de la médiation animale selon les enseignants

	Conditions	Limites
E1	<ul style="list-style-type: none"> • Formation de zoothérapeute • Éducation canine solide, obéissance et sociabilisation, puis formation pour chien médiateur • tenir compte des besoins de l'animal • Avoir l'accord de sa direction 	<ul style="list-style-type: none"> • Si après avoir suivi les formations, pour elle et son chien, cela ne convient pas à l'animal
E2		<ul style="list-style-type: none"> • Beaucoup de responsabilités : devoir s'en occuper durant le week-end et les vacances
E3	<ul style="list-style-type: none"> • Le projet doit être soutenu par la direction • L'animal doit être formé spécifiquement et parfaitement éduqué • Le professionnel doit être formé 	<ul style="list-style-type: none"> • Des situations sanitaires comme le COVID peuvent être un frein en raison des restrictions • La direction ne peut pas offrir de "protection" en cas d'accident • Celles de l'animal : besoin d'évacuer le surplus émotionnel • Les enfants qui en auraient peur • Les allergies
E4	<ul style="list-style-type: none"> • Être soi-même à l'aise avec l'animal choisi • Être sensible à la cause des élèves en difficultés • Savoir se poser dans une posture d'accompagnement, de personne-ressource • Être soutenu par sa direction et légitimé auprès des collègues • Parler en objectifs avec les collègues... • Idéal : l'enseignant qui vient avec son groupe : transfert en classe • L'animal doit être sociabilisé et capable de répondre aux objectifs fixés pour l'élève (revenir au rappel, certains ordres sur commande) et le zoothérapeute doit être formé • Volonté de se faire connaître par le vétérinaire cantonal, par souci de transparence • Rester dans le jeu et la motivation pour l'animal, cela doit être un bonus dans leur quotidien • Cadre éthique : ne pas surexploiter l'animal, lui offrir des temps de repos régulier et accepter qu'il puisse y avoir des jours "sans" et faire avec • Avoir du bon sens et être motivé, avoir de l'instinct et saisir les opportunités ! • Avoir déjà un métier de base, la médiation animale est un outil, pas un métier. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas surexploiter l'animal, lui offrir des temps de repos • L'élève doit être motivé à venir (81-83, 89-92) l'enfant doit être ok avec l'environnement. • Double rôle du professionnel : être attentif à l'attitude de l'élève et à celle de l'animal • Parfois, l'animal est trop confrontant, l'enfant a besoin de se poser et revenir à la base (caresser tranquillement un lapin ou un chat qui ronronne) (639) • Savoir stopper la médiation si l'enfant n'entre pas dedans, il faut que cela soit positif pour lui.

E1

E2

E3

E4