



Master

2022

Public access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

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 ?

Jaccard, Malina Julia; Mary, Léna

How to cite

JACCARD, Malina Julia, MARY, Léna. 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 ? Master, 2022.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:159432>

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

Last deposit update in Archive ouverte UNIGE on 16.03.2023 03:49



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

INSTITUT UNIVERSITAIRE
DE FORMATION DES ENSEIGNANTS

**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 ?**

MEMOIRE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE UNIVERSITAIRE EN ENSEIGNEMENT SPECIALISE

REALISE PAR :

JACCARD Malina

MARY Lena

SOUS LA DIRECTION DE

Mme. Greta PELGRIMS

MEMBRES DU JURY

Mme. Michaela CHLOSTOVA MUÑOZ

Mme. Coralie DELORME

M. Stephan LÄNG

SOUTENU LE

Genève, le 4 février 2022



DECLARATION SUR L'HONNEUR

Genève, le 4 février 2022

Nous déclarons que les conditions de réalisation de ce travail de mémoire respectent la charte d'éthique et de déontologie de l'Université de Genève. Nous sommes bien les auteures de ce texte et attestons que toute affirmation qu'il contient et qui n'est pas le fruit de notre réflexion personnelle est attribuée à sa source ; tout passage recopié d'une autre source est en outre placé entre guillemets.

Mme. Malina JACCARD

Mme. Lena MARY

RÉSUMÉ

La médiation animale est en plein essor, pratiques individuelles, activités, interventions ou encore thérapies cependant, il se fait rare de considérer celle-ci au sein d'un collectif et encore moins en contexte scolaire. C'est au cœur d'un dispositif audacieux, à savoir un chien médiateur au quotidien dans une classe spécialisée en Suisse romande, que nous avons tenté de répondre à ce manque. Cette recherche s'intéresse à mieux comprendre la manière dont l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage. À l'aide d'observations directes et d'entretiens semi-directifs, l'objectif consiste à : saisir les attentes des professionnels en lien avec la médiation animale ; comprendre la manière dont l'enseignant mobilise l'animal dans son enseignement et les conditions d'apprentissage mises en place ; étudier les effets sur l'engagement apparent et enfin, comprendre les mécanismes motivationnels à partir des appréciations des élèves et de leur autorégulation socio-affective.

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier sincèrement toutes les personnes qui ont participé et contribué, de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Merci pour leur présence, leur écoute, leur bienveillance, leurs encouragements, leur patience, leur aide ainsi que leurs précieux conseils

Merci à l'enseignant, au directeur et aux élèves de l'école, sans qui cette recherche n'aurait pas vu le jour. Merci pour leur accueil bienveillant et chaleureux, leur flexibilité, leur simplicité, le temps et la confiance qu'ils nous ont accordés.

Merci à Madame Greta Pelgrims pour son enthousiasme à l'égard de notre thématique, son soutien et ses précieux conseils. Merci d'avoir suscité en nous l'envie d'apprendre et de comprendre davantage des mécanismes motivationnels dans les apprentissages, une révélation sincère.

Merci à Madame Michaela Chlostova Muñoz, à Madame Coralie Delorme ainsi qu'à Monsieur Stephan Läng d'avoir accepté de faire partie de la commission de ce mémoire, nous en sommes particulièrement reconnaissantes et touchées.

Merci aux professionnels de l'université, aux chercheurs, à nos enseignants, à nos formateurs universitaires et de terrain, aux professionnels rencontrés lors de nos expériences respectives et à nos collègues, qui nous ont accompagnées, guidées contribuant à notre construction professionnelle et personnelle.

Merci à nos familles, nos proches, nos amis pour leur soutien, leur bienveillance et surtout leur patience, pas seulement dans le cadre de ce travail de mémoire, mais durant toutes ces années passées sur les bancs de l'école. Merci particulièrement à Didier, Catherine, Mathilde, Vincent et à Georgina.

Merci à Didier, à Catherine et à Georgina qui ont relu avec soin, attention et bienveillance ces nombreuses pages.

Table des matières

Introduction	8
Motivation du choix	9
Structure du mémoire	11
Chapitre 1 : La médiation animale, engagement et persévérance dans les apprentissages : apports théoriques	12
1.1 La Médiation animale	12
1.1.1 Historique	12
1.1.2. Définition de la médiation animale	16
1.1.3. Les animaux utilisés en médiation animale	20
1.1.4 La médiation animale en classe	22
1.1.5. Les apports et bienfaits	23
1.1.6 Limites et difficultés de la médiation animale	24
1.2 La motivation à apprendre	25
1.2.1 Le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions, en contexte d'enseignement spécialisé	26
1.2.2 Autorégulation et persévérance	31
1.2.3 Intérêt, autorégulation et pratiques d'enseignement en contexte de classe spécialisée	34
Chapitre 2 : Problématique, questions et hypothèses de recherche	36
Chapitre 3 : Mise en place de la médiation animale : du projet à sa concrétisation en classe et les perspectives futures	39
3.1 Une école, une mission	39
3.2 L'origine du projet	41
3.3 Des motivations, des buts et des attentes	42
3.4 Le public cible	43
3.5 Des prémices au dispositif de médiation animale	45
3.6 Un animal médiateur	47
3.7 Pratique d'enseignement	49
3.8 Perspectives futures	55
Chapitre 4 : Démarche méthodologique de la recherche	56
4.1 Contexte de la recherche	56
4.2 Échantillon d'étude	56
4.3 Choix de la démarche et des instruments de recueil des données	56
4.4 Démarche des observations directes	57
4.4.1 Intentions et buts des observations directes	57
4.4.2 Construction d'une grille des observations directes	57

4.4.3 Organisation et déroulement des observations directes	60
4.4.4 Difficultés rencontrées lors des observations directes	61
4.5 Les entretiens semi-directifs	61
4.5.1 Intentions et buts des entretiens	61
4.5.2 Construction des canevas des entretiens	62
4.5.3 Organisation et déroulement des entretiens	65
4.5.4 Difficultés rencontrées lors des entretiens	66
4.6 Démarches d'analyse des observations directes	67
4.7 Démarches d'analyse des entretiens	67
Chapitre 5 : Présentation et discussion des résultats	69
5.1 Présentation des attentes du professionnel en lien avec la démarche de la médiation animale	70
5.2 Pratique d'enseignement, regards croisés	72
5.3 Engagement et persévérance des élèves	77
5.4 Discussion des résultats au regard de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions	80
5.5 Synthèse et discussion	83
Conclusion	84
Références	87
Annexes	91
Annexe 1 : Canevas d'entretien – enseignant et directeur	91
Annexe 2 : Canevas d'entretien - enseignant	92
Annexe 3 : Canevas d'entretien - enseignante	93
Annexe 4 : Canevas d'entretien - élèves actuellement en classe	94
Annexe 5 : Canevas d'entretien - anciens élèves	96
Annexe 6 : Grille des observations directes	97
Annexe 7 : Transcription de l'entretien enseignant et directeur	98
Annexe 8 : Transcription d'un entretien d'élève	113

Introduction

La motivation ? Motiver ? Motiver qui, motiver quoi, par et pour qui ? Et puis, pourquoi ? Comment s’y prendre et comment faire ? Comment donner l’envie, le goût et l’intérêt pour les savoirs à apprendre et qui plus est à des élèves qui ont vécu et qui vivent encore des parcours jalonnés de ruptures ? Comment susciter *l’engagement* et soutenir la *persévérance* dans les apprentissages ? Combien de fois avez-vous entendu des enseignants dire que si les élèves n’apprennent pas, c’est parce qu’ils ne sont pas motivés ? Ou bien qu’ils ne veulent pas faire, parce qu’ils n’ont pas envie ? Oui, combien de fois ? Des enseignants qui pointent du doigt des élèves en leur assignant un manque de motivation, attribuant la motivation comme un caractère inhérent à la personne, ce n’est pas rare. Des goûts amers ou dégoûts amers pour ceux qui le vivent ? La problématique de la motivation à apprendre est récurrente et parfois mal interprétée, voire incomprise des professionnels. Elle ne va pas de soi, ni pour ceux qui cherchent à motiver ni pour ceux qui cherchent à *se* motiver. Nombreuses ont été les recherches qui étudient les dimensions, les dynamiques, les facteurs et les mécanismes motivationnels qui contribuent à infléchir l’engagement et la persévérance de l’élève dans les apprentissages. Il a été mis en lumière que les pratiques d’enseignement sont déterminantes dans la formation d’une intention d’action qui consiste soit à s’engager dans l’activité et à persévérer face aux obstacles, soit au contraire à éviter et à se désengager de la tâche à accomplir. Entre émotions intenses, intrusives, négatives ou trop positives, expériences passées, échecs redoutés et anticipés ainsi qu’un manque de sens, d’intérêt pour la tâche et les savoirs à apprendre, l’élève s’essouffle. Entre savoirs décontextualisés et morcelés, l’élève se perd. Il faut inverser la tendance, mais à quel prix ? Au prix de pratiques d’enseignement qui suscitent l’intérêt et la mise en place de conditions d’apprentissage favorables au développement et à la mobilisation de l’autorégulation socio-affective (Pelgrims, 2013).

Enseignantes spécialisées, engagées, nous nous intéressons justement à ces mécanismes motivationnels qui rendent compte indirectement des pratiques enseignantes capables, ou non, de susciter l’engagement et la persévérance de l’élève. Découvert lors d’un séminaire, le modèle de l’approche située de la motivation à apprendre et des émotions en contexte de classe spécialisée (Pelgrims 2006, 2009, 2013, 2015, 2019) s’est révélé être une approche pertinente pour poursuivre une réflexion personnelle, qui s’articule autour d’un dispositif novateur impliquant un chien médiateur au quotidien en contexte de classe spécialisée, au cœur d’une école de Suisse romande.

Nombreux sont les écrits et recherches qui mettent en lumière les bienfaits de la proximité de l'animal. Entre activités, thérapies et interventions, relevant de pratiques individuelles des professionnels, notamment auprès de personnes âgées (Beiger & Dibou, 2017), de personnes en situation de handicap (Beiger & Jean, 2011) ou souffrant de troubles psychiques (Noirdou, *et al.*, 2021), les retours d'expériences sont positifs. Toutefois, cette pratique de la médiation animale, en plein essor, est peu considérée au sein d'un collectif et encore moins en milieu scolaire.

Cette recherche s'intéresse à mieux comprendre dans quelle mesure l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage. À l'aide d'observations directes dans différentes situations d'enseignement-apprentissage et d'entretiens semi-directifs menés avec 3 professionnels et 7 élèves de la classe concernée ainsi que 2 anciens élèves, l'objectif de cette recherche consiste dans un premier temps à saisir les attentes des professionnels en lien avec la pratique de la médiation animale (Beiger, 2014 ; De Villiers & Servais 2016 ; Grandgeorge, 2015 ; McGeown & Williams, 2021) et la manière dont l'enseignant intègre l'animal dans son enseignement et met en place les conditions d'apprentissage. Dans un second temps, elle s'intéresse à étudier les effets sur l'engagement apparent des élèves et enfin à comprendre les mécanismes motivationnels à partir des appréciations et de l'autorégulation socio-affective des élèves, au regard du modèle théorique.

Après l'analyse des données recueillies et leurs discussions, nous avons pu mettre en lumière des liens entre l'animal médiateur et l'engagement ainsi que la persévérance des élèves, en situation d'apprentissage.

Motivation du choix

Une telle thématique de projet de recherche n'est pas courante. Il s'est construit et s'articule au croisement de nos intérêts personnels respectifs, de l'intérêt commun porté à la motivation à apprendre, ainsi que d'une expérience vécue par l'une d'entre nous, de lectures et questionnements. Depuis des années, en interaction quotidienne avec les animaux, nous avons pris conscience de l'importance mutuelle qu'ils pouvaient avoir dans la construction d'une vie. C'est de là que vient notre intérêt particulier pour la relation entre l'humain et l'animal et ses vertus.

Au cours de ces années de Bachelor en sciences de l'éducation, une main bienveillante a tendu à l'une d'entre nous un article relatant l'expérience d'un enseignant spécialisé en Suisse romande, qui mobilise un chien médiateur au service des apprentissages dans sa classe. En 2019, elle s'est donnée l'opportunité de vivre une expérience d'un mois de stage dans ce contexte, dans lequel la présence d'un chien médiateur est quotidienne. En parallèle, elle a approfondi ses connaissances, par le biais notamment de lectures autour de la pratique de la médiation animale, visant à mieux comprendre et à apprendre davantage des mécanismes sous-jacents. De là, elle a constaté que la médiation animale était pratiquée en individuel dans de nombreux domaines, tels que l'éducation, la thérapie, auprès des malades, des personnes âgées, en soins palliatifs, mais très peu au sein d'un collectif et encore moins en contexte scolaire, d'où l'originalité de ce projet de recherche dans le cadre de ce mémoire.

Convaincue par les bienfaits de l'animal dans ces divers contextes, appuyé par des résultats d'études, elle cherchait à savoir de quelle manière il était possible de mettre en dialectique ses deux intérêts, soit les animaux ainsi que l'enseignement spécialisé et d'en faire un projet de mémoire. C'est en parallèle à ce questionnement que s'est révélé un intérêt particulier pour le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions en contexte d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2006, 2015), exposé lors d'un séminaire annuel. C'est dans ce contexte que l'idée de faire dialoguer ce modèle et la présence d'un animal au quotidien dans une classe spécialisée prenait tout son sens. Il lui donnait l'opportunité de poursuivre ce qui avait été partiellement commencé quelques années auparavant, en revenant avec un plus grand bagage théorique. Ses nouvelles connaissances lui permettaient d'aller plus loin dans sa démarche, en étudiant la manière dont l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation socio-affective des élèves en situation d'enseignement-apprentissage. Finalement, après discussions et réflexions avec une étudiante, nous avons réalisé que nous partagions des intérêts communs et avons décidé de poursuivre cette aventure à deux, souvent plus riche d'échanges et de partages. Cette nouvelle approche, visant à allier la médiation animale et l'enseignement spécialisé, au profit des apprentissages et d'étudier les mécanismes motivationnels sous-jacents est pour nous un enjeu original que nous avons souhaité relever.

Entre-temps, l'une d'entre nous a mis en place, lors d'un stage de la Maîtrise en Enseignement spécialisé, une pédagogie de projet autour de la thématique du cheval. Inspirée par son expérience avec le chien médiateur, elle a permis aux élèves d'aller à la rencontre du cheval. Ces diverses expériences ont nourri son envie de poursuivre dans cette démarche. Reçue pour

entreprendre un Certificat de formation en zoothérapie, l'intérêt est de pouvoir apprendre et comprendre davantage de cette pratique. L'objectif est de pouvoir mobiliser de nouvelles compétences dans le cadre de sa profession d'enseignante spécialisée, auprès de ses élèves et leur offrir des opportunités nouvelles.

Structure du mémoire

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à une revue de la littérature et des différentes études sur le sujet de la médiation animale, suivi d'apports relatifs au modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions (Pelgrims, 2003, 2009, 2013, 2015, 2019). Ce cadrage théorique nous permettra d'étayer notre problématique et de mettre en lumière les dimensions à étudier. Le second chapitre repose sur la définition de notre problématique et les questions qui ont permis d'orienter et de guider notre recherche, suivi de nos hypothèses. Dans le troisième chapitre, nous avons jugé opportun de proposer le cadre contextuel approfondi afin que le lecteur puisse mieux se saisir des enjeux, des motivations et des attentes ainsi que des conditions d'apprentissages mises en place : une approche plus concrète du dispositif étudié. Le quatrième chapitre consistera à présenter et expliciter les étapes de notre démarche méthodologique, du choix des instruments de recueils de données à leur analyse. Le cinquième chapitre aura pour objectif de présenter et de mettre en évidence les résultats obtenus et de les discuter en lien avec notre problématique et ses questions spécifiques. Pour conclure ce travail, nous reviendrons sur les résultats significatifs de notre recherche, nous permettant de répondre à notre question générale, de discuter des apports et des limites de ce travail ainsi que de soulever des questionnements et des perspectives futures.

Chapitre 1 : La médiation animale, engagement et persévérance dans les apprentissages : apports théoriques

1.1 La Médiation animale

1.1.1 Historique

Dès le Moyen Âge, les animaux ont été utilisés comme ressources dans le but d'aider les personnes souffrant de divers troubles, selon l'association « AMI-maux ». À cette époque, même si le terme de médiation animale ne faisait pas partie du vocabulaire, des écrits ont montré qu'en Belgique, le soin à prodiguer à certains animaux tels que des oiseaux ou des animaux de ferme étaient utilisés auprès des personnes souffrantes de troubles psychiques dans le but de soutenir un potentiel rétablissement. Pour ce faire, ils leur donnaient des responsabilités contribuant, peut-être, à leur donner un rôle dans la société de l'époque tout en développant l'autonomie de la personne (Lehotkay, 2012).

François Beiger explique, à travers son livre *Éduquer avec les animaux* (2014), que c'est en 1792 qu'apparaît pour la première fois une méthode alliant, de manière consciente, la collaboration entre l'animal et l'homme. Il raconte que c'est l'homme d'affaires et philanthrope William Tuke, heurté par les conditions de vie de certaines personnes, qui a décidé de fonder la *York Retreat* en Angleterre. Cet établissement avait pour mission d'accueillir des personnes sans-abris souffrant de troubles mentaux et de leur offrir un cadre de vie sécurisant, au contact de petits animaux. En prenant soin de ceux-ci, l'expérience a montré que les personnes ayant pu bénéficier de ce programme ont vu une diminution de leurs crises d'angoisse ou de violence.

L'association « De la main à la patte » poursuit l'historique de la médiation animale en expliquant que ce même type d'expérience a été réitéré en 1867 en Allemagne, cette fois-ci auprès d'enfants et d'adultes souffrant d'épilepsie. Dans ce cadre, la présence des différents animaux avait pour but d'apaiser les patients, ayant un rôle à jouer sur le contrôle de soi, contribuant de cette manière à la réduction de crises. Au contact des animaux sélectionnés, les thérapeutes ont émis l'hypothèse que le simple fait de caresser la fourrure de l'animal permettait aux patients de réguler et de calmer leurs affects, parfois intenses et de diminuer les crises. Dans cette perspective, il semblerait que ces moments offraient des possibilités de concentration sur soi et d'autorégulation affective.

Puis, toujours selon cette association, c'est au tour des États-Unis de rejoindre le mouvement après la première guerre mondiale. En effet, après la guerre, le personnel médical et

thérapeutique des hôpitaux psychiatriques est débordé et essaie de trouver des moyens alternatifs pour soigner les soldats souffrant de stress post-traumatique. Dans la perspective de calmer les angoisses de ces soldats, ils décident de faire venir des chiens au cœur même des hôpitaux. D'ailleurs, des études ont mis en évidence que le contact avec un animal diminuait significativement la fréquence cardiaque ainsi que la tension artérielle (Friedmann, E., *et al.*, 2015).

En 1937, le célèbre psychologue Sigmund Freud découvre les bienfaits d'un animal dans un processus thérapeutique, notamment auprès des enfants qu'il soigne, comme l'explique Beiger (2016). Possédant plusieurs chiens, il prend la décision d'emmener avec lui Jo-Fi, l'une de ses chiennes, en consultation. Il a tout de suite remarqué l'effet apaisant de son animal sur ses patients. En réitérant l'expérience, il a été convaincu et a démontré le rôle positif que jouait son animal. Il a d'ailleurs transcrit avec minutie dans un carnet les interactions observées entre le chien et ses patients, qui constituent encore aujourd'hui une ressource pour la médiation animale. Dans la littérature, il est considéré comme l'un des premiers psychologues à avoir fait appel à l'animal dans sa pratique.

C'est en 1950 que naît réellement la médiation animale avec le psychologue et chercheur américain Boris Levinson. Beiger (2014) explique que ce psychologue est l'un des premiers à avoir étudié de façon scientifique les bienfaits de la relation entre l'humain et l'animal en interaction. Il met en avant le rôle que peut jouer l'animal dans ce processus et plus particulièrement le chien. Il a commencé ses recherches après avoir découvert, par hasard, la portée que pouvait avoir un chien sur un enfant souffrant d'autisme. Un jour, n'ayant pas remarqué que son animal était entré dans la salle de consultation, son jeune patient arrive. Au moment même où l'enfant entre dans la pièce, l'animal se dirige vers lui. Et pour la première fois, le jeune garçon, qui habituellement est replié sur lui-même et qui refuse toute communication, se met à parler au chien. Le professionnel semble tenir un projet novateur, qu'il décide d'approfondir. C'est notamment à la suite de cet événement que Levinson créa la *Pet Facilitated Psychotherapy*, la psychothérapie facilitée par l'animal. Cette thérapie, comme l'expliquent Brodie et Biley (1999), mobilise un animal pour aider une personne ou un groupe d'individus à faire face à certaines difficultés à un moment de leur vie. L'animal semble pouvoir faciliter les interactions, aider à se reconnecter avec soi et permettre de vivre des expériences positives. Des recherches menées par Redefer et Godmann (1989), cités par Lehotkay (2012), soutiennent les études faites par Levinson. En effet, « la stimulation sensorielle au moyen de l'animal permet à une personne repliée sur elle-même de se tourner

davantage vers le monde extérieur, diminuant ainsi toute forme de comportements inappropriés et permettant l'augmentation des comportements sociaux appropriés ». Dans cette même étude, les auteurs « démontrent que chez des enfants autistes, le nombre d'interactions sociales dirigées vers le thérapeute ou le chien augmente significativement alors que le nombre de comportements dirigés sur eux-mêmes diminue significativement » (p.8).

Kalfon et Fila (1991) ont également montré les apports positifs de cette thérapie en l'illustrant au travers de l'étude d'un homme qui, suite à un accident, provoquant des lésions importantes tant physiques que cérébrales, est devenu extrêmement agressif et dépressif. Il s'est avéré qu'à la suite de visites régulières d'un chien et d'un cochon nain, il a totalement changé de comportement. D'autres études, comme celle de Francis (1985), menée auprès de quarante patients, ont mis en évidence une amélioration des interactions sociales ainsi qu'une diminution des symptômes dépressifs. Comme le souligne Michaels (1982), il semblerait que la spécificité de cette thérapie perçue comme moins « menaçante » joue un rôle considérable auprès des patients. En effet, ceux-ci éprouvent un sentiment de jugement moindre et l'approche tactile de cette thérapie semble diminuer les symptômes de stress et augmenter leur bien-être. Cette idée d'une thérapie perçue comme moins « menaçante » est reprise quelques années plus tard par Lehotkay (2012) : « le thérapeute avec son chien peut alors être vu comme moins menaçant, notamment dans les cas de personnes réticentes à tout suivi thérapeutique. Dans ce cas, l'animal agit en tant qu'objet transitionnel soutenant la thérapie » (p.7).

En France, selon l'association « De la main à la patte », c'est le vétérinaire Ange Condoret, en 1976, qui prend le relais de Boris Levinson. Il va créer sa propre méthode de zoothérapie et la développer auprès d'enfants souffrant de troubles du langage. À travers ses séances, ce professionnel va utiliser l'animal comme « catalyseur » visant à initier une communication non-verbale avec ses jeunes patients. Durant les séances, les enfants pouvaient observer, toucher, sentir et parler aux différents animaux présentés. Cette technique a permis de développer la communication chez certains patients et a contribué au repérage précoce de certains troubles langagiers. Souligné également par Lehotkay (2012), la médiation animale permet « l'amélioration de la communication à travers sa dynamisation, la stimulation sensorielle et cognitive » (p.17).

En Suisse, comme le souligne l'association « L'éveil du Var », la médiation animale fait son apparition en 1989. C'est le psychologue et zoothérapeute Pascal Bianchi qui l'introduit auprès de personnes souffrant de la maladie d'Alzheimer et en soins palliatifs. Tout comme ses

confrères, les résultats obtenus tendent dans la même direction : une amélioration de l'état émotionnel et une diminution du stress perçu. Toutefois, il est à soullever ici que l'animal n'a pas guéri les patients, en revanche il a participé à leur bien-être en leur permettant de vivre des expériences positives.

Depuis environ 50 ans, la médiation animale est en plein essor. Les pratiques touchent de plus en plus de domaines, les expériences au contact des animaux se multiplient, les études se réalisent et se produisent, en conséquence le nombre de professionnels qui la pratique a considérablement augmenté (De Santis *et al.*, 2018 ; Fine *et al.*, 2019 ; Michalon, 2014). En effet, il est fort de constater que de plus en plus de thérapeutes, d'éducateurs voire d'enseignants, utilisent la médiation animale en soutien à leur activité professionnelle. Entre pratique individuelle et plus rarement collective, le public varie. Si la médiation animale a su gagner autant de terrain en si peu de temps c'est grâce aux bénéfices qu'elle apporte et qu'elle a su mettre en lumière au cours de ces dernières années. Nous constatons que le chien est l'animal le plus répandu, dès les prémices de ce dispositif. Cependant, d'autres animaux domestiques, les équidés ou de la ferme sont de plus en plus utilisés et choisis en fonction du public cible (Hatch, 2007 ; Maurer *et al.*, 2008 ; Nimer & Lundahl, 2007). Les études conduites, au cours du temps, ont également mis en avant l'importance à accorder aux soins des animaux pour leur bien-être, mais également la nécessité d'instaurer des règles à l'égard de l'animal pour garantir sa sécurité ainsi que celle du bénéficiaire et du professionnel.

Du côté de la formation, il est à noter qu'aujourd'hui, il n'y a toujours pas de consensus international concernant les compétences attendues par ces professionnels qui utilisent la médiation animale en soutien à leur pratique. Même si certains éléments ont pu être définis concernant le rôle ainsi que le travail attendu de l'animal médiateur, les différentes organisations œuvrant dans ce domaine peinent à trouver un terrain d'entente en matière de formations (Enders-Slegers *et al.*, 2019).

Pour conclure ce bref historique, François Beiger (2016), zoothérapeute et directeur de l'Institut Français de Zoothérapie, résume le rôle du professionnel et de l'animal de la façon suivante :

Zoothérapeute n'est pas une profession en soi mais une spécialisation des différents métiers de la santé ou du social, ou de l'enseignement spécialisé. Il doit être avant tout formé professionnellement aux pratiques et à l'analyse de la médiation par l'animal

pour lui permettre d'intervenir auprès de personnes ayant des difficultés d'ordre, psychosocial, [...] où d'ordre scolaire. L'animal médiateur [...] devient le stimulus, le briseur de solitude, le miroir du patient... Le zoothérapeute est le porteur de tout projet en médiation animale. (p.15)

1.1.2. Définition de la médiation animale

Pour définir ce qu'est la médiation animale, il nous a semblé essentiel de commencer par comprendre ce qu'est une médiation. L'auteure Guillaume-Hofnung (1995) propose la définition suivante :

La médiation est un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise par des entretiens confidentiels l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause. (p.70)

Maintenant prenons le temps de comprendre le lien entre la médiation et l'animal. À travers nos recherches, nous nous sommes rendues compte qu'il existe un grand nombre de terminologies différentes pour exprimer l'idée qu'un animal puisse s'initier dans la vie de l'homme et y participer dans le but de lui fournir un soutien. Nous retrouvons, par exemple, les termes « activités », « interventions », « thérapies assistées par l'animal », « médiation animale », « zoothérapie » ou encore « canithérapie ». La Delta Society (1999) a été l'une des premières organisations œuvrant dans ce domaine à offrir une meilleure compréhension de ces différents termes. Notons ici, qu'aujourd'hui, ces définitions ont été abandonnées au profit de celles apportées par l'IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations). Au regard de toutes ces terminologies, il est légitime de s'y perdre. Elles créent de la confusion autour de la compréhension des différentes pratiques en lien avec l'animal. C'est pourquoi, nous présentons dans un premier temps les définitions selon la Delta Society, remplacées par celles de l'IAHAIO, qui seront également présentées à la suite.

Selon la Delta Society :

L'activité assistée par l'animal (AAA) fournit des opportunités de bénéfices motivationnels, informationnels et/ou récréationnels afin d'augmenter la qualité de vie. Ces activités sont livrées dans une variété d'environnements par un professionnel, un

para-professionnel et/ou un bénévole spécialement formé, en association avec des animaux rencontrant des critères spécifiques. Ces activités sont également connues sous l'appellation de *chiens visiteurs*. L'animal est amené dans une structure où des activités, simples, sont proposées de manière collective (toilettage, jeux, câlins). La même activité peut être répétée avec différentes personnes, contrairement à la thérapie qui, elle, est adaptée à une personne ou à une condition médicale particulière.

La thérapie assistée par l'animal (TAA) est une intervention individuelle ou en groupe au cours de laquelle un animal, répondant à des critères spécifiques et introduits par un intervenant qualifié, fait partie intégrante du processus thérapeutique. Le but est d'améliorer le fonctionnement cognitif, physique, émotionnel ou social d'une personne. Cette pratique doit être documentée et évaluée. Il s'agit d'une intervention dirigée dans laquelle un animal rencontrant des critères spécifiques fait partie intégrante du processus de traitement. La TAA est conçue pour promouvoir l'amélioration du fonctionnement humain physique, social, émotionnel et/ou cognitif. Elle est dispensée dans une variété de milieux par un professionnel des services de santé et/ou des services sociaux qui intègre un animal comme volet à sa pratique.

l'IAHAIO, organisation reconnue à l'international, propose les définitions suivantes :

L'intervention assistée par l'animal a des objectifs orientés où l'animal est intentionnellement présent pour agir dans le domaine de la santé, l'éducation et le champ social dans le but d'apporter des effets thérapeutiques chez le bénéficiaire. Les interventions assistées par l'animal sont menées par un duo humain/animal au service de l'humain (le bénéficiaire).

L'organisation sépare cette définition en trois sous-catégories : la Thérapie Assistée par l'Animal (TAA), l'Éducation Assistée par l'Animal (EAA) et les Activités Assistées par l'Animal (AAA).

La Thérapie Assistée par l'Animal (TAA) a un objectif orienté, planifié et à vocation thérapeutique structurée et dirigée et/ou réalisée par des professionnels de la santé, de l'éducation et du soin. Les effets de l'intervention sont évalués et inclus dans les écrits professionnels. La TAA est réalisée et/ou dirigée par un professionnel dont l'expertise est reconnue (qualification, diplôme, compétences, autorisation d'exercer, ou équivalent) dans le cadre de sa pratique professionnelle. La TAA met l'accent sur

l'amélioration du fonctionnement physique, cognitif, comportemental et/ou socio-affectif du bénéficiaire.

L'Éducation Assistée par l'Animal (EAA) est une intervention structurée avec un objectif orienté et planifié. Elle est dirigée et/ou réalisée par un professionnel de l'enseignement. L'EAA est menée par un professeur ou un enseignant spécialisé. Les enseignants qui mènent une EAA doivent être bien informés sur les animaux concernés. À titre d'exemple, un enseignant d'EAA pourrait proposer une séance d'information concernant la responsabilité qu'implique la possession d'un animal de compagnie. L'EAA lorsqu'elle est effectuée par les enseignants spécialisés est également considérée comme une intervention thérapeutique avec un objectif orienté. L'objectif de ces activités se focalise sur les acquisitions scolaires, les compétences sociales et le fonctionnement cognitif. Les progrès de l'élève sont évalués et décrits. Un autre exemple d'EAA proposé par un professeur d'éducation spécialisée pourrait être un programme de lecture assistée d'un chien.

Les Activités Assistées par l'Animal sont des interactions ou des visites informelles souvent menées par un bénévole et son animal avec des objectifs de motivation, d'éducation ou de récréation. Ces interactions n'ont aucun objectif de traitement. Les AAA sont généralement proposées par des personnes qui n'ont pas de qualification ou de compétences dans le domaine de la santé, l'éducation ou du soin. Le duo Homme et Animal doit, au moins, avoir reçu une formation initiale avec une évaluation de sa capacité à participer à des visites informelles. Ce duo Homme et Animal qui accomplit des AAA peut également être amené à travailler formellement et directement avec un professionnel de la santé, de l'éducation, ou du soin avec des objectifs spécifiques et documentés. Dans ce cas, il participe à des TAA ou des EAA qui sont menées par les professionnels dans le cadre de leur spécialité.

Par ailleurs, en France, comme en Suisse romande, nous utilisons de plus en plus le terme de « médiation animale », délaissant ainsi celui de « zoothérapie », encore largement répandu au Québec. En effet, cette deuxième terminologie est source de confusion. La zoothérapie peut être comprise de plusieurs manières totalement différentes. Dans un premier cas de figure, elle peut être assimilée aux soins *par* les animaux et donc l'animal devient lui-même le thérapeute, ce qui n'est pas souhaité dans cette pratique. Dans le deuxième cas de figure, elle peut être comprise comme étant le soin prodigué *aux* animaux. De plus, il y a le mot « thérapie » qui

limite ce dispositif à un processus uniquement thérapeutique, ce qui restreint le champ de ses actions et allant à l'encontre des définitions proposées par l'IAHAIO. Pour finir, ce même mot est associé à la notion de guérison et l'animal n'est ni un médicament, ni un thérapeute, il est un médiateur.

Par ailleurs, la Fondation Adrienne et Pierre Sommer propose la définition suivante de la médiation animale :

La médiation animale est la mise en relation entre l'humain et l'animal dans un programme social, thérapeutique ou éducatif ; dans l'intérêt de l'un et le respect de l'autre. L'objectif est de renforcer et compléter l'action entreprise par les soignants, travailleurs sociaux, etc. en faveur de populations confrontées à des handicaps sociaux, physiques, mentaux, sensoriels ou psychiques. 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.

Une définition complémentaire est proposée par Marine Grandgeorge (Grandgeorge, *et al.*, 2015) :

La présence de l'animal auprès d'êtres humains en difficulté (ex. handicaps physiques ou psychiques) pourrait jouer un rôle dans le développement, la récupération ou la compensation de compétences non révélées par leur environnement social humain (Galinet-Mélénec, 2003). La médiation animale repose sur ce principe et se précise en fonction des orientations qui lui sont données. L'animal peut être associé à un projet éducatif, social, thérapeutique ou de recherche. Cette pratique implique, a minima, une triangulation entre un bénéficiaire humain, un animal et un intervenant et consiste en une intervention individuelle ou en groupe au cours de laquelle un animal, répondant à des critères spécifiques et introduit par un intervenant qualifié, fait partie intégrante d'un projet. Le but est d'améliorer le fonctionnement cognitif, physique, émotionnel ou social d'une personne. Cette pratique doit être documentée et évaluée. (p.17)

Pour soutenir cette idée d'une triade essentielle, Servais (2016), professeure d'anthropologie à Liège, propose le schéma suivant afin de mettre en lumière les interactions existantes entre ces trois principaux protagonistes.

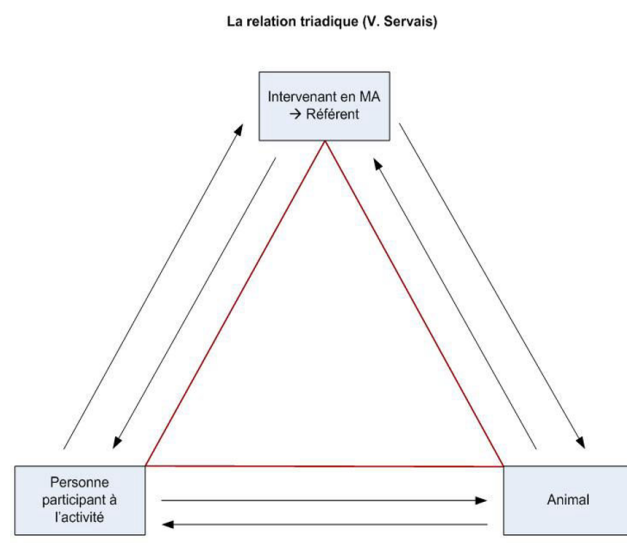


Figure 1.1: La relation triadique

Pour conclure, nous retenons la définition suivante donnée par François Beiger (2014) :

La médiation se pratique par un professionnel de la santé ou du social, par une personne formée professionnellement à l'application de la zoothérapie. Le travail se fait sous forme d'ateliers, par l'intermédiaire d'un animal familier, consciencieusement sélectionné et éduqué comme médiateur. Le professionnel pose des objectifs selon la pathologie du patient pour améliorer son potentiel psychique, cognitif, physique, psychosocial, émotionnel, communicatif. (pp.15-16)

Il ajoute « [qu'] en zoothérapie, on se situe dans une triangulation, le patient, le professionnel et l'animal médiateur qui va œuvrer au niveau du psychique, du social, de l'anxiété, de l'émotion, de la socialisation » (p.21).

1.1.3. Les animaux utilisés en médiation animale

Tous les animaux ne peuvent pas être utilisés dans cette pratique. En effet, en plus du dressage, certains types d'animaux et certaines races sont plus enclins à jouer le rôle de médiateur. À travers son livre *L'enfant et la médiation animale*, François Beiger (2016) nous révèle certains d'entre eux et fait mention de quelques-unes de leurs caractéristiques en faveur de cette pratique, que nous avons résumées ci-dessous.

Animal	Caractéristiques de l'animal
Le chat	Le pelage du chat, doux et soyeux joue un rôle d'antidépresseur et d'anxiolytique permettant ainsi de créer un apaisement interne à la personne qui le caresse. De plus, les ronronnements du chat peuvent être perçus comme un moyen de communication qui aide, particulièrement les enfants, à se confier et à créer ainsi une interaction positive entre l'humain et l'animal.
L'âne	Cet animal comme le définit François Beiger est « un compagnon rustique, sensible, résistant et fidèle » (p.77) ce qui fait de lui un excellent choix d'animal médiateur.
Le poney	Par sa petite taille, il est plus rassurant qu'un cheval. Cet animal permet de travailler un éventail plus large d'activités que les deux animaux mentionnés ci-dessus. En effet, l'enfant peut monter dessus et ainsi travailler l'équilibre et l'affirmation de soi. Au sol, un travail de planification, d'organisation et de mémoire peut être fait.
La chèvre	Cet animal permet de travailler la psychomotricité, l'ergothérapie ainsi que le mouvement.
Le lapin	Animal très répandu dans l'univers des enfants : dessins animés, peluches, etc. font de lui un excellent médiateur par son côté familial. Cependant, par sa petite taille, il faut être vigilant, lors du travail avec des enfants psychotiques ou souffrant de syndrome de Down, que ces derniers ne fassent pas de mal à l'animal.
Le chien	Le chien fait partie de la vie de l'Homme depuis des générations. Au fil du temps, il l'a accompagné pour répondre de près ou de loin à ses besoins (chiens de traîneaux, de garde, chiens d'aveugle, etc.). Cette proximité fait de lui « un médiateur exceptionnel » (p.57) pour cette pratique. Contrairement aux autres animaux présentés ci-dessus, le chien s'éduque facilement, ce qui en fait donc un allié de taille dans la médiation animale. Le chien peut être utilisé auprès d'un public varié ainsi que dans différentes structures. Par exemple, dans les hôpitaux, grâce à son contact physique et sa présence affectueuse, il va soutenir le travail des thérapeutes afin d'aider à améliorer l'état émotionnel des patients. Dans une maison de retraite, il peut aider à combler un vide et renouer le contact avec autrui. Comme l'exprime François Beiger (2016), le chien médiateur « doit remplir auprès de l'enfant ou de l'adulte fragilisé, des fonctions cumulées de source de sécurité, de stimulus, d'agent intermédiaire, de soutien physique, d'éponge pour les émotions » (p.58).

Lorsqu'un professionnel de la médiation animale choisit son animal, il doit dans un premier temps, définir avec quelle population il va travailler, puisque tous les animaux ne sont pas adaptés et ne répondent pas aux mêmes besoins spécifiques du public cible. Dans un deuxième temps, il doit connaître les soins à lui apporter. Effectivement, afin qu'un animal puisse jouer correctement son rôle de médiateur, il faut être attentif à son bien-être. Le professionnel doit pouvoir lui fournir un environnement et un cadre de vie adapté. Il doit penser, par exemple, aux moments de détente afin que l'animal puisse se ressourcer et savoir reconnaître et identifier les facteurs qui le mettent en difficulté. Il faut donc se renseigner de manière approfondie afin de répondre aux besoins de l'animal destiné à travailler en tant que médiateur. D'autre part,

selon Beiger (2016), le professionnel doit garder à l'esprit qu'il va devoir construire une « relation professionnelle » avec cet animal.

Il est important de retenir que tous les animaux ne sont donc pas faits pour pratiquer la médiation animale. En plus du choix de l'animal, de l'espèce, de la race, du dressage et des soins à lui prodiguer pour son bien-être, il y a le tempérament de celui-ci à prendre en considération. C'est ce dernier aspect imprévisible qui rend particulièrement difficile le choix de l'animal.

1.1.4 La médiation animale en classe

La pratique de la médiation animale en classe se développe dans de nombreux pays, mais son déploiement demeure encore confidentiel en Suisse, où elle tarde à se faire connaître et reconnaître. Les études de plus en plus nombreuses, permettent de rendre visible les bénéfices qu'un animal peut apporter au sein d'une classe. D'ailleurs, une étude, menée par Daly et Suggs (2010), montre que la majorité des enseignants, ayant participé à cette recherche, exprime que l'animal présent dans leur classe a joué un rôle significatif dans le développement de l'empathie et de la gestion des émotions de leurs jeunes élèves. Toutefois, l'étude conclut finalement qu'il ne suffit pas simplement d'introduire un chien ou tout autre animal en classe, il faut l'allier à la pratique d'un enseignant formé.

Une deuxième étude, réalisée par Anderson et Olsen (2015), rejoint ces mêmes constats. Ces chercheuses l'ont réalisée au sein d'une classe qui accueillait des élèves présentant des difficultés importantes dans la gestion et dans la régulation des émotions. Leurs travaux ont mis en évidence que le chien avait contribué à créer une « stabilité émotionnelle globale des élèves ». Les élèves qui sentaient des émotions négatives les envahir entraient en contact avec l'animal, ce geste leur permettait de s'apaiser plus rapidement et éviter que la période de crise ne dégénère. Ensuite, elle a permis de constater que les élèves ont démontré des comportements plus favorables envers l'école. Finalement, l'étude a mis en évidence que la présence de l'animal corrélée à la pratique enseignante a contribué à faciliter les apprentissages notamment relatifs aux compétences sociales et de savoir-être telles que le respect des pairs et du cadre, l'empathie et le développement de l'autonomie.

Au travers des lectures, nous avons appréhendé l'existence du « chien lecteur », plus connu sous le nom de « Reading To Dogs » (RTD). En 2021, McGeown et Williams s'y sont intéressées et ont mené une étude de terrain auprès d'élèves du degré primaire en Angleterre.

Les résultats obtenus ont mis en évidence que le fait de lire au chien aidait les élèves à s'engager dans l'exercice de lecture. En effet, ces derniers percevaient la tâche comme étant moins négative et plus « surmontable » (p. 299) ce qui favorisait donc leur « implication, leur motivation, leur confiance ainsi que leur persévérance » (p. 299) dans ladite tâche et ce « peu importe leur niveau en lecture » (p. 299). Finalement, les études rapportées permettent de confirmer l'apport positif de l'animal en contexte de classe, en lien direct ou indirect avec les apprentissages.

1.1.5. Les apports et bienfaits

À travers nos lectures, nous nous sommes rendues compte des bienfaits que l'animal pouvait générer. En résumé, l'animal permet de faciliter l'entrée en communication, agissant comme un levier dans les interactions. Il permet d'augmenter le bien-être de la personne, notamment en diminuant la violence, le stress et les émotions intenses. Par ailleurs, des études ont mis en lumière la portée que l'animal pouvait avoir en contexte de classe.

Pour appuyer ces effets, le psychologue Hubert Montagner (2007) explique que l'animal est capable de répondre aux cinq compétences sociales socles, explicitées ci-après, qui se construisent habituellement au travers des interactions familiales. D'abord, il y a *l'attention visuelle soutenue*, qui représente la capacité à maintenir son « attention et/ou son regard focalisé sur un objet ou une personne » (p.15), afin d'établir un premier lien. Ensuite, il y a *l'élan à l'interaction*, qui se définit comme étant la capacité à aller vers l'autre permettant de cette façon de réduire « la distance interpersonnelle, provoquant la proximité corporelle et des contacts apaisés » (p.20). La troisième compétence est *le comportement affiliatif*, c'est-à-dire la capacité à adhérer « aux actes, émotions et affects, aux représentations et intentions du partenaire : sourires, rires, sollicitations de l'attention, contacts physiques » (p.25). Puis, il y a *la capacité de reproduire et imiter* qui permet à l'enfant de reproduire en miroir ce qu'il perçoit et entrer ainsi dans un processus d'interactions, d'échanges et de communication. Et pour terminer, la cinquième compétence est *l'organisation structurée du geste*, cette capacité permet « d'organiser ses gestes de façon structurée et ciblée en direction des objets ou des personnes » (p.32). Ces cinq composantes permettent donc toutes d'entrer en contact, de créer et d'établir une relation avec autrui. Ces dernières, comme l'explique Montagner, sont essentielles à l'humain pour pouvoir grandir, évoluer, apprendre et se construire. Grâce au contact de l'animal, l'enfant peut combler certains de ces manques acquis durant l'enfance ou relevant de difficultés liées à un trouble. L'avantage de l'animal est que la relation avec ce dernier est

« simplifiée » (p.34). L'animal est perçu comme « non-jugeant » (p.35) ce qui facilite grandement ces interactions. Selon ce même auteur, ces composantes sont valables et applicables à la relation entre l'humain et l'animal. De plus, il ajoute, que la communication est dite « multicanal », elle peut être tactile, visuelle et auditive, ce qui permet à chacun de choisir sa voie d'entrée et ainsi mettre de côté ses difficultés.

Pour terminer, Boris Cyrulnik (2020), neuropsychiatre, explique qu'un animal peut aider à développer les capacités de la personne à faire face à un traumatisme psychique ou physique, capacité qui est nommée en psychologie : la résilience. La relation entre l'humain et l'animal est selon cet auteur :

(...) sans égale, non superposable à celle qui peut se créer entre un adulte et un animal, est aussi à même, dans des situations de traumatismes physiques ou psychiques, d'accompagner l'enfant et de l'aider à surmonter ce qu'il a vécu et de développer chez lui une confiance perdue. (2020, p.2)

1.1.6 Limites et difficultés de la médiation animale

Cette approche relativement jeune a connu une forte expansion et a gagné du terrain au cours de ces cinquante dernières années dans les domaines thérapeutiques, socio-éducatifs et scolaires. Les études menées jusqu'à ce jour tendent toutes dans la même direction et mettent en avant les bienfaits des animaux dans le domaine de la santé et du bien-être. Cependant, ces études portent souvent sur un petit collectif d'individus ce qui ne permet pas de généraliser les résultats. De plus, la majorité de ces études ont été réalisées individuellement et non dans le cadre d'un collectif, ce qui a pour effet de limiter la perspective de recourir, dans le cadre de notre travail, aux apports de ces recherches.

Outre le manque d'études significatives, 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. *Practices and handlers' backgrounds are heterogeneous, as well as training centers in AAI, which reflect the fragmentation of the field* est le titre de l'étude menée auprès d'une centaine de professionnels en France par Mignot, Leboucher, Servais et de Luca (2021) qui a su mettre en évidence les différences existantes en termes de formations et de pratiques. Ces chercheurs préconisent de proposer une formation de base obligatoire établie en conformité avec une norme commune à tous les centres de formation. De plus, l'animal étant au cœur de ce domaine, ils recommandent

de suivre une formation spécifique pour chaque « pathologie » et espèce animale impliquée dans ce processus.

Un dernier point qui semble essentiel à aborder dans les limites de ce dispositif est la manière dont la médiation animale est perçue. En effet, cette pratique reste encore peu et/ou mal comprise par les acteurs du système éducatif et thérapeutique. Certaines personnes perçoivent l'animal dans ce processus comme étant un guérisseur et non comme un médiateur d'où une certaine forme de méprise. Comme l'explique Beck, Fine et Ng (2019), l'animal doit être considéré comme une valeur supplémentaire ajoutée à un processus d'aide qui peut faire la différence et non comme la clef magique qui ferait disparaître tous les problèmes du bénéficiaire.

1.2 La motivation à apprendre

En s'avancant dans une classe d'enseignement spécialisé, accueillant des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers, il est fort probable d'observer certains élèves investis et engagés dans leurs activités d'apprentissage. Pendant que d'autres s'attèlent à des comportements et aptitudes allant à l'encontre de ce qui est attendu par la tâche ou par l'enseignant. D'ailleurs, il n'est pas rare d'entendre de la part des enseignants des exclamations de type « il n'est pas motivé » ou « il ne veut pas apprendre », par exemple. Ils convoquent alors des problèmes liés à « la motivation » ou à « l'estime de soi » pour traduire leur manque d'engagement dans les activités scolaires (Pelgrims, 2003, 2009, 2013). Parfois, ils iraient jusqu'à considérer ces aspects comme « des dispositions psychologiques qu'il conviendrait de « restaurer » avant d'enseigner et de guider les apprentissages de leurs élèves institutionnellement déclarés en difficulté » (Heward, 2003, cité par Pelgrims & Cèbe, 2015, p.150).

Lorsque les élèves sont institutionnellement déclarés en difficulté, le manque d'engagement et les éventuels problèmes de comportement, qui malgré les mesures d'aide persistent, sont dès lors trop facilement considérés comme une « caractéristique inhérente à leur personne », une « disposition symptomatique » des difficultés qu'on leur assigne. En classes ordinaires et spécialisées, le problème est toujours imputé à l'élève, rarement à l'environnement scolaire. (Pelgrims & Cèbe, 2015, p. 144)

Le domaine de la motivation à apprendre, en contexte scolaire, a considérablement été étudié et cette tendance se poursuit. Il concerne « l'étude des facteurs individuels et/ou contextuels

qui rendent compte des *choix* ou *décisions* des élèves, de leurs *intentions d'action*, de leur *engagement* dans une action, de leur *persévérance* face à un obstacle ainsi que des *émotions* qu'ils éprouvent » (Pelgrims & Cèbe, 2015, p.150). Ainsi, les buts de la recherche relative au domaine de la motivation à apprendre consistent à identifier les dimensions, les facteurs, les mécanismes et les dynamiques permettant de comprendre les choix, les intentions, l'engagement, la persévérance ainsi que les émotions des élèves en contexte d'apprentissage. Dans cette perspective, les études menées permettent également de mettre en évidence le rôle des pratiques scolaires et de formuler des pistes d'actions pédagogiques et didactiques (Pelgrims, 2019-2020).

Il est [...] essentiel pour quiconque cherche à comprendre comment on apprend et comment on peut faire apprendre de s'interroger sur la question de la motivation. Il s'agit d'en comprendre les ressorts, à la fois liés à l'enseignant, au contexte et à l'apprenant lui-même, afin d'identifier des leviers possibles sur lesquels l'apprenant et l'enseignant peuvent avoir prise en vue de soutenir leur engagement respectif dans l'apprentissage. (Bourgeois, cité par Pelgrims 2019-2020, p.12)

Différentes études ont montré une tendance des élèves scolarisés dans des classes spécialisées à s'engager avec difficultés dans une activité d'apprentissage voire à se désengager dès lors qu'un obstacle est rencontré. Elles ont également soulevé que les pratiques d'aide et d'intervention des enseignants sont parfois si présentes, qu'il ne reste que très peu de place à l'élève pour mobiliser ou développer des compétences lui permettant de s'engager et de persévérer dans ses activités (Pelgrims, 2006, 2013, 2015, 2019).

1.2.1 Le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions, en contexte d'enseignement spécialisé

Pour Pelgrims (2006, 2013, 2015, 2019), l'approche située de la motivation à apprendre s'intéresse et convoque différents facteurs individuels, contextuels et situationnels, pour rendre compte de ce qui motive les intentions, l'engagement et la persévérance des élèves en contexte de classe (ordinaire ou spécialisée). Ces facteurs infléchissent l'intention d'action et rendent compte de l'engagement et de la persévérance de l'élève et de ses émotions, pour atteindre un but fixé par lui-même ou par l'enseignant. Le modèle relève d'une approche située de la motivation à apprendre, car il fait l'hypothèse que ce sont les appréciations (perceptions et interprétations) que font les élèves d'une situation qui motivent leurs intentions, leur engagement et leur persévérance. En outre, les travaux étudient les dynamiques

motivationnelles de l'activité des élèves en situation effective d'enseignement-apprentissage, là où se déploie l'activité des élèves et a pour hypothèse que :

Les motivations et les conduites des élèves varient en fonction des contextes et des situations. Les différences motivationnelles individuelles ne sont ainsi pas appréhendées en tant que traits de personnalité ou dispositions personnelles, mais en tant qu'indicateurs de la sensibilité des élèves aux particularités saillantes des contextes. (Pelgrims, 2006, pp. 3-4)

Par ailleurs, Pelgrims (2006, 2013, 2019) souligne l'importance de mettre en évidence, au-delà des composantes cognitives et métacognitives, que l'activité des élèves en contexte d'apprentissage, convoque simultanément les dimensions sociales, comportementales et socio-affectives. L'activité est dite sociale, car l'élève s'insère dans un contexte collectif de classe, auquel il se sent plus ou moins appartenir. En outre, il partage les attentes, les normes, les valeurs et les projets avec le collectif classe et consent aux contrats éducatifs, pédagogiques et didactiques. Simultanément, l'activité comporte une dimension socio-affective puisque l'élève, empreint d'expériences antérieures, en activité d'apprentissage, s'insère dans ce contexte collectif dans lequel des normes et critères de réussite sont établis et des objectifs sont à atteindre. Au regard de cela, il se sent alors plus ou moins compétent pour réaliser la tâche, accorde plus ou moins d'intérêt à apprendre et éprouve des émotions, comme la peur de l'échec, la confiance ou la honte, par exemple (Pelgrims, 2013, 2019). Ces dimensions sont interconnectées et « jouent un rôle important dans l'apprentissage des élèves sans difficultés et des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers et sont infléchies par des aspects contextuels (pratiques d'enseignement, dynamiques relationnelles...) et situationnels » (Pelgrims, 2019, p.48).

C'est le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions, en contexte de classe spécialisée de Pelgrims (2006), adapté de Boekaerts (1997) en classe ordinaire, qui sera retenu dans le cadre de notre recherche. Il repose sur les mécanismes motivationnels en contexte naturel de classe, soit en situation d'apprentissage et a pour objectif d'étudier les liens entre les processus cognitifs et socio-affectifs dans l'activité de l'apprenant (Pelgrims, 2003, 2006, 2009, 2013, 2015, 2019).

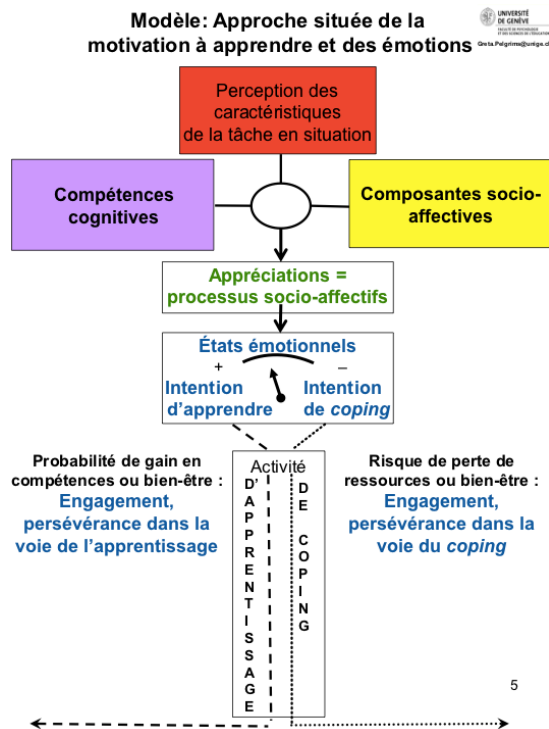


Figure 1.2. : Modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions (Pelgrims, 2006, 2019-2020, adapté de Boekaerts, 1997)

Ce modèle met en lumière que l'engagement et la persévérance dans un processus d'apprentissage dépendent *des perceptions et de l'interprétation des caractéristiques de la tâche en situation*, soit de la compréhension de la consigne, du but et des objectifs relatifs à la tâche, du type de tâche, des savoirs requis à mobiliser et des savoirs à apprendre, des conditions sociales, temporelles et matérielles ou encore des ressources externes à disposition, par exemple. En fonction de la perception de la compréhension de la tâche en situation, *des compétences cognitives* sont mobilisées à des niveaux variables. Ces compétences font référence aux connaissances déclaratives, encyclopédiques, procédurales, font appel aux stratégies cognitives, ainsi qu'aux métaconnaissances et au processus d'autorégulation cognitive comme la planification, l'anticipation, le monitoring, la vérification et l'ajustement. Simultanément, le modèle convoque des *composantes socio-affectives* spécifiques à une discipline scolaire, telles que la perception de soi, la valeur de la discipline dont relève la tâche, les buts fixés en matière de maîtrise ou de performance, les besoins de compétences, de reconnaissance et d'appartenance, les attributions causales de la réussite et de l'échec, les émotions automatisées. Les composantes socio-affectives comprennent aussi les processus d'autorégulation attentionnelle, motivationnelle et émotionnelle (Kuhl cité par Pelgrims, 2013), regroupés sous le terme d'autorégulation socio-affective pour Pelgrims (2013, 2019-

2020). Selon le modèle, *les appréciations* (*apparaisals* ; perceptions et interprétations) que font les élèves de la situation, au regard d'états motivationnels tels que le sentiment de posséder la compétence spécifique à la réalisation de la tâche, l'intérêt et l'utilité du savoir à apprendre (ou de la tâche), jouent un rôle motivationnel majeur dans l'intention d'action. Elles renseignent sur la manière dont ils perçoivent et interprètent la tâche en situation et la façon dont ils apprécient et évaluent celle-ci en termes de possibilités de gains cognitifs, affectifs et sociaux et de risques de pertes en termes de ressources et de bien-être. Le modèle postule qu'il y a une recherche continue « d'un équilibre entre deux buts majeurs et parallèles : accroître leurs ressources cognitives (connaissances et compétences) d'une part et maintenir ou restaurer leur bien-être (états affectifs) d'autre part » (Pelgrims, 2006, p.62), influençant donc les conduites des élèves en cours et à venir. « Le processus d'apprentissage est dit adapté lorsque l'élève a trouvé un équilibre entre ces priorités parallèles » (Pelgrims, 2003, p.225). En somme, ces interprétations renseignent « la signification de la situation par rapport au bien-être de l'élève et la perception qu'il a de ses ressources lui permettant de relever le défi de l'apprentissage ou de surmonter l'éventuel tort que pourrait causer l'expérience à son bien-être » (Pelgrims, 2003, p.225).

Ces processus d'appréciation déterminent une *intention d'action* et dans ce contexte ceux-ci vont générer des états émotionnels qui oscillent entre le pôle positif ou négatif. Si l'élève, au regard de ses perceptions qu'il a de la tâche et de ses ressources personnelles, interprète la situation comme une possibilité de gain en connaissances n'affectant pas son bien-être, il aura une *intention d'apprendre*. Elle se définit comme « l'inclination à investir de l'effort pour atteindre des buts d'apprentissage » (Boekaerts, cité par Pelgrims, 2006, p.66). Dans cette perspective, il sera amené à s'engager dans une activité cognitive d'apprentissage, démontrant un état de consentement au but de la tâche et à l'objectif de l'apprentissage. En effet, « lorsque les élèves sont sur la voie orientée vers l'apprentissage, ils ont formé une intention d'apprentissage et croient que leurs actions les conduiront à des gains plutôt qu'à des pertes » (Boekaerts, cité par Pelgrims, 2006, p.63). En revanche, l'élève qui perçoit la situation et interprète celle-ci comme contraignante (ennuyeuse, trop coûteuse...) et menaçante pour son bien-être, au regard des ressources qu'il a à disposition et de la demande de la tâche, forme une intention de *coping*. En fonction de la perception de la situation, ce déséquilibre l'amènera à anticiper, par exemple une expérience d'échec ou d'ennui et l'engagera dans une activité lui permettant de faire face à l'anxiété, à la menace ou à la contrainte. « Lorsque les élèves sont sur cette voie non orientée sur l'apprentissage, leur première préoccupation consiste à se

prévenir de pertes et de maintenir leur bien-être, en utilisant des techniques préférentielles de coping » (2006, p.63). Celles-ci sont des stratégies comportementales, telles que des stratégies d'évitement, qui sont susceptibles d'être observées par un engagement passif ou agressif, sans lien avec la tâche. Les « techniques de gestion de la situation (copier, négocier l'obtention de la réponse, produire une réponse sans plus de réflexion...) sont comprises comme des comportements adaptés à des situations perçues par les élèves comme porteuses d'échec et menaçantes pour leur équilibre affectif » (Pelgrims 2003, p.226). La répétition de ces expériences peut conduire « l'élève à cristalliser des stratégies de *coping* comme des réactions automatisées à toutes les situations qu'il perçoit comme menaçantes, contraignantes ou sans valeurs ni sens » (Pelgrims, 2019, pp.48-49).

Il est essentiel de mettre en évidence que ces deux buts parallèles, soit « accroître leurs ressources cognitives (connaissance et compétences) et maintenir ou restaurer leur bien-être (état affectif) » (Pelgrims, 2006, p.62), peuvent être appréciés au lancement d'une tâche, mais l'est également continuellement au fil de l'accomplissement de ladite tâche. Cela signifie que ces deux voies sont dynamiques tout au long de l'activité d'apprentissage. C'est au cours de la perception d'un changement, d'un obstacle, par exemple, que la boucle d'appréciation *est réenclenchée*. L'élève réévalue la situation en termes de possibilité de gains ou de pertes au regard de ses ressources, son bien-être et ses compétences. De cette façon, ses nouvelles appréciations de la situation peuvent infléchir et réorienter l'élève dans son activité vers une intention d'apprendre ou de *coping*.

La dominance dans l'un ou l'autre des modes de traitement de l'information est réalisée à travers les appréciations. [...] Ces jugements, ou appréciations façonnent et refaçonnent la représentation de la tâche d'apprentissage, et agissent en même temps comme mécanisme gouvernant les décisions liées aux actions orientées vers un but. (Boekaerts, cité par Pelgrims 2006, p.64)

L'actualisation d'une intention d'action, nécessaire pour persévérer dans la tâche, appelle des processus de contrôle de l'action, soit d'autorégulation de l'attention, de la motivation et des émotions (Kuhl, cité par Pelgrims, 2013). Ces termes sont regroupés suite à une redéfinition et des études en contextes scolaires sous le concept d'autorégulation socio-affective pour Pelgrims (2006, 2013). Nous pouvons donc constater que *l'intention* d'action et son *actualisation* sont à distinguer. Cette dernière dépend donc étroitement de la capacité de l'élève à s'autoréguler, lui permettant de rester centré sur l'exécution de ses actions planifiées. « La

résultante est susceptible de maintenir l'élève dans la voie de la maîtrise ou de l'orienter vers la voie de protection de son bien-être » (Pelgrims, 2006, p.71).

1.2.2 Autorégulation et persévérance

Selon Schunk et Zimmerman (1994), cités par Pelgrims (2006), « l'autorégulation désigne le processus par lequel des élèves activent et soutiennent des cognitions, comportements et affects qui sont systématiquement orientés vers l'atteinte de leurs buts » (p.40). Selon Zimmerman (2001), cité par Pelgrims (2006), nous disons des élèves qu'ils sont « autorégulés dans la mesure où ils sont métacognitivement, motivationnellement et comportementalement des participants actifs dans leur propre processus d'apprentissage. Ces élèves autogènèrent des pensées, des affects et des actions afin d'atteindre leurs buts d'apprentissage » (p.40). Ces processus visent donc à maintenir « les ressources attentionnelles sur le plan d'actions nécessaires à la réalisation d'une tâche en les préservant des pensées intrusives, d'affects négatifs, d'émotions trop intenses et de tendances d'actions incompatibles avec l'accomplissement de l'activité intentionnée » (Pelgrims, 2013, p.261). Il est à noter que les élèves en difficultés, pour s'engager et persévérer dans la voie de l'apprentissage, doivent « réguler non seulement leur activité, mais aussi - et peut-être plus que leurs pairs sans difficultés scolaires - leurs états affectifs et émotionnels, tels que leur sentiment d'échecs et d'inutilité des savoirs disciplinaires, leurs craintes de ne pas y arriver » (Pelgrims, 2013, p.260).

Comme le postule Kuhl, évoqué dans les écrits de Pelgrims (2003, 2006, 2013 ; Pelgrims & Cèbe 2015) ces processus d'autorégulation permettent de préserver l'intention d'action ainsi que l'activité cognitive au cours de la tâche de toute « intention comportementale concurrentielle, telle que la tendance au désengagement, liée à des pensées intrusives, à un état d'hésitation, de préoccupation » (Pelgrims, 2003, p.222) et peuvent être « neutralisées par les processus métamotivationnels » (p.222). Dans cette perspective, il est à souligner, que malgré la peur d'échouer, le sentiment de ne pas être en mesure de réaliser la tâche et ne pas se sentir compétent pour celle-ci, par exemple, ils « n'affectent pas toujours l'intention, l'engagement et la persévérance si des stratégies de contrôle motivationnel, de contrôle émotionnel et d'attention sélective sont activées » (p.222). « Le rôle négatif de la peur de l'échec dans la dynamique motivationnelle des apprentissages est donc fortement modéré par les stratégies d'autorégulation ou d'ajustement que les élèves sont induits à apprendre et à mobiliser » (Pelgrims, 2009, p.142).

En somme, lorsqu'un obstacle cognitif se matérialise ou lorsqu'un changement dans le contexte est perçu, l'élève est susceptible « de réenclencher une boucle d'appréciation de la tâche et d'introduire un déséquilibre entre les buts » (Pelgrims 2006, p.74). Selon la théorie du contrôle de l'action, Kuhl postule et fait l'hypothèse que :

L'éventuelle diminution de performances suite à une phase d'échecs ou face à une difficulté relève d'une difficulté à actualiser une intention d'action et à préserver cette intention de toute tendance d'action compétitive durant l'accomplissement d'une tâche afin d'en atteindre le but désiré. Son hypothèse est qu'une expérience d'échec est une expérience affective d'émotions et de pensées dont la régulation est variable selon les individus, selon les *processus de contrôle de l'action* qu'ils sont plus ou moins susceptibles de mobiliser afin qu'une action intentionnée soit effectivement accomplie. (Pelgrims, 2006, p.75)

Les processus d'autorégulation cognitive, dirigés sur la planification, l'anticipation, l'ajustement et la vérification interviennent dans la formation du plan d'action. Mais cette intention doit être protégée de paramètres externes (interpellation d'un camarade, changement de consigne par exemple) ou internes (émotions trop positives, négatives, intrusives, d'expériences antérieures, présentes ou anticipées) c'est le rôle du processus de contrôle de l'action, permettant de maintenir l'attention et le plan d'action.

Les processus de contrôle de l'action concernent la régulation du déséquilibre, du conflit entre des intentions et plans d'actions compétitifs, en ramenant (ou non) et en maintenant (ou non) l'attention centrée sur l'intention d'apprentissage initiale et le plan d'action de départ (ou cognitivement régulé en cours d'accomplissement de la tâche). (Pelgrims, 2006, p.76)

Kuhl, travaillant en psychologie clinique avec des adultes, comme le rapporte Pelgrims (2006, 2015), distingue 3 processus différents de contrôle de l'action : le contrôle de l'attention, de la motivation et des émotions. Le *contrôle de l'attention* se réfère à « l'utilisation des ressources attentionnelles pour renforcer la représentation cognitive de son attention actuelle » (Pelgrims 2006, p.77), ce qui implique de se centrer sur des informations en lien avec l'intention d'action à accomplir, « plutôt que sur d'autres informations qui interfèrent, qui distraient les possibilités d'actions compatibles avec l'intention, le but à atteindre » (p.77). « Il est postulé que l'accomplissement devrait être facilité lorsque l'attention est centrée sur des informations liées

à l'action. Inversement, lorsque l'attention est centrée sur des informations liées à l'état, l'accomplissement d'une action intentionnée serait affecté » (Kuhl, cité par Pelgrims, 2006, p.77). Le *contrôle de la motivation* « est équivalent à la création ou au renforcement d'une préférence émotionnelle qui motive le schème d'actions intentionnées » (Kuhl, cité par Pelgrims, 2006, p. 77). Ce processus vient augmenter « le degré d'attrait, de valeur, du but à atteindre en pensant aux aspects positifs de son propre travail, de ses propres actions, des conséquences que l'atteinte du but vont occasionner » (p.77). Finalement, le *contrôle des émotions* consiste à intervenir sur son état affectif négatif « tel qu'à se désengager d'un état d'humeur négatif susceptible de rendre difficile l'actualisation d'une intention » (Kuhl, cité par Pelgrims, 2006, p. 77), « en évitant, par exemple, de penser à un évènement, passé, présent ou anticipé, désagréable, triste ou énervant qui empêcherait la centration sur l'intention d'apprentissage et l'actualisation des conduites requises » (Pelgrims, 2006, p.77). En somme,

il s'agit de processus qui maintiennent les ressources attentionnelles sur le plan d'actions nécessaires à la réalisation d'une tâche en les préservant de pensées intrusives, d'affect négatifs, d'émotions trop intenses et de tendance d'actions incompatibles avec l'accomplissement de l'activité intentionnée. L'autorégulation permet à une personne de *désengager* ses pensées et ses affects d'un but non atteint lorsque le contexte le requiert [...]. Durant l'accomplissement d'une tâche, elle permet de maintenir son attention sur *l'initiative* d'actions congruentes avec l'objectif à atteindre en désactivant des pensées intrusives et leurs affects concomitants. Elle permet de *persévérer* malgré les obstacles et leur lot d'affects, malgré l'attrait d'activités concurrentielles, malgré les formes de distraction toujours possibles. (Pelgrims, 2013, pp. 261-262)

Pour conclure, certaines études (Pelgrims, 2006, 2009, 2013), menées dans le cadre de la recherche dans le domaine de la motivation à apprendre, ont mis en évidence que certains éléments déterminent et motivent davantage la formation d'une intention d'action et l'actualisation de cette intention d'action, soit l'engagement et la persévérance de l'élève dans une tâche. La perception des caractéristiques de la tâche en situation en font partie, puisqu'elles suscitent la mobilisation de composantes cognitives et socio-affectives plus ou moins pertinentes pour la réalisation de la tâche. Ensuite, les appréciations (perceptions et interprétations) que fait l'élève d'une tâche, en termes de bénéfices ou de pertes qu'elle lui procure, sont déterminantes. Il a été mis en évidence que parmi les processus d'appréciation, c'est particulièrement l'intérêt pour le savoir à apprendre que la tâche suscite qui motive le plus

une intention d'apprendre (Pelgrims 2006). Finalement, les processus d'autorégulation socio-affective (Pelgrims 2006), soit de l'attention, de la motivation et des émotions (Kuhl, 1994), jouent un rôle considérable dans la dynamique motivationnelle de l'apprentissage. En effet, la capacité de l'élève à s'autoréguler est essentielle pour faire face aux obstacles que l'élève rencontre en situation d'enseignement-apprentissage. Ses ressources lui permettent de persévérer dans la tâche et de rester engagé, au lieu de se désengager.

1.2.3 Intérêt, autorégulation et pratiques d'enseignement en contexte de classe spécialisée

Pelgrims (2013), par ses études, constate que l'intérêt accordé au savoir à apprendre, le sentiment de compétence spécifique à la tâche ainsi que la tendance générale à l'autorégulation « forment un levier important à la mobilisation de processus d'autorégulation durant l'accomplissement de la tâche » (p.271). En effet, en situation d'apprentissage, la tendance générale à l'autorégulation contribue :

à la mobilisation de processus d'autorégulation des affects et pensées intrusives, ceci d'autant plus que les élèves accordent de l'intérêt au savoir à apprendre grâce à la tâche et se sentent compétents pour y arriver. À la fois l'attrait et le plaisir que suscite la tâche et la perception d'avoir le bagage de connaissances nécessaires pour s'y engager, motivent l'élève à désactiver ce qui pourrait le distraire, à ne pas anticiper d'échec ni à s'en préoccuper, à maintenir son attention et ses efforts. (p.276)

Par ces constats, nous déduisons donc l'importance de mettre en place des conditions pédagogiques et didactiques qui suscitent l'intérêt pour les savoirs à apprendre et favorisant de cette façon le développement et la mobilisation de l'autorégulation socio-affective, pour s'engager et persévérer dans les apprentissages (Pelgrims, 2013). En revanche, Pelgrims (2009, 2019) a montré que certaines pratiques enseignantes, en lien avec le contrat social implicite d'assistance et des pratiques peu explicites, empêchent leur mobilisation. Elle ajoute que les tâches scolaires, pourtant souvent observées, qui sont centrées sur des savoirs spécifiques, manquent d'axe temporel, de sens et d'intérêt entre elles, par exemple. Cela contribue à diminuer l'intérêt pour les élèves et par conséquent la mobilisation de processus d'autorégulation socio-affective. Il en résulte que l'intérêt accordé par les élèves aux savoirs à apprendre est « un levier important de l'autorégulation et de la persévérance des élèves déclarés en difficulté d'apprentissage et de comportement, comme les élèves de l'enseignement ordinaire » (Pelgrims 2013, p. 283).

Dans cette perspective, il serait judicieux de mieux comprendre et appréhender les pratiques enseignantes suscitant l'intérêt à apprendre et offrant des conditions permettant aux élèves de s'autoréguler face à des pensées intrusives parfois intenses, donc à s'engager et à persévérer dans la tâche. Il a été mis en lumière certaines pistes pédagogiques et didactiques (Pelgrims, 2013) visant à mettre en place ces conditions. Par exemple, le contrat social implicite d'assistante doit se soustraire au profit du « contrat pédagogique d'aides à l'activité d'apprentissage » (p.281). L'enseignement doit être explicite, les attentes, objectifs et enjeux doivent être clairs et partagés, les liens et les transferts entre les savoirs appris et à apprendre sont établis et mis en lumière, la pression à réussir est moindre et la densité de l'enseignement également. L'enseignement des connaissances, procédures et des stratégies cognitives et socio-affectives est essentiel puisqu'elles ne vont pas toujours de soi. Mais encore, la tâche doit convoquer un défi à relever, une zone d'ignorance, contribuant à susciter un intérêt dit « situationnel » qui se transforme au fil des expériences en intérêt « individuel » (p.283). Les conditions pédagogiques et sociales doivent être pensées de telle sorte que les élèves se sentent membres d'un collectif et en sécurité. Il doit offrir la possibilité de co-construire les règles de classe, par exemple. Pour l'enseignant, penser sa pratique d'enseignement au regard des besoins des élèves, contribue à augmenter leur intérêt, leur satisfaction et leur plaisir à s'engager dans les apprentissages et à persévérer face aux obstacles.

En somme, « ce qui motive les élèves à s'autoréguler tient donc indirectement dans les pratiques d'enseignement capables de susciter et maintenir l'intérêt pour les savoir à apprendre » (Pelgrims, 2013, p.283). C'est à dire que l'activation de l'autorégulation socio-affective dépend de l'intérêt pour les savoirs mais plus largement « des pratiques d'enseignement et des conditions d'apprentissages proposées aux élèves » (Pelgrims & Cèbe, 2015, p.154). Et puis, des études (Pelgrims, 2009) révèlent que plus les élèves persévèrent, plus ils obtiennent de bons résultats, plus ils se sentent compétents et « plus ils se perçoivent comme agents de leurs réussites et de leurs échecs qu'ils ne craignent d'ailleurs que peu » (p.150).

Finalement, il convient de souligner « que le qualitatif démotivé n'a pas de sens : toute conduite, qu'elle corresponde aux attentes du contexte ou non, est motivée et représente une adaptation fonctionnelle en fonction des interprétations que l'élève fait des situations d'apprentissage » (Pelgrims, 2003, p.226).

Chapitre 2 : Problématique, questions et hypothèses de recherche

La problématique traitée dans ce mémoire met en lien la démarche de la médiation animale portée par un enseignant spécialisé dans sa classe et les mécanismes sous-jacents de la motivation à apprendre (Pelgrims, 2006, 2009, 2013), discutées ci-dessus.

Comme évoqué plus haut, l'une d'entre nous s'est donnée l'opportunité de découvrir les coulisses d'une classe atypique. Intriguée et intéressée par les bienfaits des animaux sur l'élève et sa motivation à apprendre, elle a vécu une expérience enrichissante : un chien dans une classe spécialisée. Par le biais d'observations et discussions avec les élèves ainsi que les professionnels, elle a effectivement pu constater, avec un regard empreint de subjectivité sans doute, que l'animal permettait ce quelque chose en plus, mais de quoi s'agit-il ? De cette expérience sur le terrain et au gré de ses lectures, elle a enrichi son savoir au regard de la thématique de la médiation animale. Après avoir procédé à la recherche des publications (Beiger 2011, 2016, 2020 ; Gagnon, 2006 ; Hergovich, *et al.*, 2002, Kotrschal & Ortbauer, 2003 ; Renaud, 2018) en considérant les trois critères déterminants suivants: médiation animale, démarche réalisée au sein d'un collectif ou d'un groupe classe à l'exclusion de celle menée avec un individu, impact et portée sur le processus d'apprentissage à long terme, elle a fait le constat qu'il y avait un nombre limité d'études réalisées sur ce type de dispositif, tenant compte des critères retenus. Par ailleurs, certains écrits font mention du bienfait des animaux à l'encontre des personnes âgées (Olsen *et al.*, 2019) ou des enfants en situation de handicap (Hill *et al.*, 2019 ; Wijker *et al.*, 2020), par exemple, dans ces contextes la médiation animale revêt d'une intervention thérapeutique associée à des pratiques individuelles.

Toujours avec le souhait de s'approprier davantage ce dispositif et de mettre en lumière les liens ainsi que les mécanismes permettant de remettre les élèves sur la voie de l'apprentissage, analyser ce dispositif au regard des concepts sous-jacents du modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions (Pelgrims, 2019) nous paraît pertinent et fait profondément sens. Il était la porte d'entrée et le modèle sur lequel s'appuyer pour guider et réaliser cette recherche.

Ainsi, celle-ci vise l'objectif d'investiguer la manière avec laquelle l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves sur la voie des acquisitions, en situation d'enseignement-apprentissage. Cette recherche est guidée par la question générale suivante :

Dans quelle mesure l'animal médiateur joue-t-il effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage ?

Pour répondre à la question de recherche générale, il nous est nécessaire de la décomposer en questions spécifiques qui nous permettent de centrer notre dispositif de recherche et l'analyse de nos données sur les attentes des professionnels, l'approche choisie par l'enseignant pour associer l'animal dans sa pratique, les effets apparents et discutés avec les élèves sur l'engagement et l'autorégulation socio-affective dans leur activité d'apprentissage.

Ces questions spécifiques sont donc :

1. Dans quelle mesure un projet comme celui-ci voit-il le jour, pour quelles attentes, motivations des professionnels et dans quels buts ?
2. Dans quelle mesure l'enseignant intègre-t-il l'animal dans son enseignement et met-il en place des conditions propices aux apprentissages ?
3. Dans quelle mesure les élèves perçoivent et apprécient-ils la présence au quotidien de l'animal, en lien direct ou indirect avec les apprentissages ?
 - a. Quels sont les effets sur l'engagement apparent des élèves ?
 - b. Quels mécanismes motivationnels peuvent être mis en lumière à partir des appréciations et de l'autorégulation socio-affective des élèves ?
 - i. A quel moment les élèves apprécient-ils spontanément la présence de l'animal ? Pour quelles raisons ? Et qu'en font-ils ?
 - ii. Dans quelles disciplines et plus précisément à quel moment de l'activité, les élèves apprécient-ils davantage la présence de l'animal ? Et pour quelles raisons ?
4. Dans quelle mesure les propos émis par les professionnels coïncident-ils avec ceux des élèves et nos observations ?

À ce stade, après avoir exposé le contexte historique dans lequel la pratique de la médiation animale s'est développée, ainsi que certaines études réalisées sur cet objet et avoir explicité le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre, nous pouvons d'ores et déjà émettre quelques hypothèses, au regard de nos questions de recherche. D'abord, nous pensons que l'animal permet d'apaiser et de rassurer l'élève en contexte de classe et en situation d'apprentissage, mais de quelle manière et à quel moment ? À titre d'hypothèse, nous pourrions admettre qu'il contribue, par le biais de la pratique enseignante, à donner du sens et apporter

une dimension concrète aux savoirs à apprendre, donc probablement à susciter l'intérêt. En outre, sur un plan plus pédagogique, nous imaginons que l'animal permet de rassembler et de fédérer les élèves, contribuant à construire des conditions propices aux apprentissages. En somme, nous supposons que l'animal, par le biais de la pratique enseignante, participe à l'engagement et la persévérance de l'élève dans ses apprentissages. Notre étude devrait nous permettre de répondre aux questions posées et de confirmer certaines de nos hypothèses, voire d'énoncer d'autres explications.

Chapitre 3 : Mise en place de la médiation animale : du projet à sa concrétisation en classe et les perspectives futures

3.1 Une école, une mission

Cette recherche se déroule au sein d'une école subventionnée en Suisse romande incluant une structure d'internat scolaire. Elle accueille une quarantaine d'élèves âgés de 7 à 16 ans, répartis en 6 classes. Admis dans ce cadre pour de multiples raisons : difficultés scolaires, sociales ou familiales qui ont engendrées des ruptures : progression compromise, voire interrompue de leur scolarité. Les valeurs prônées par l'école ; la prise en charge pédagogique, éducative et thérapeutique ; la dynamique de l'équipe ; les activités proposées ; le cadre de vie qui favorise la création de liens avec la nature, le corps et puis l'esprit, permettent aux élèves d'apprendre ou de réapprendre à donner du sens à leur parcours de vie. Et aussi, à se réconcilier avec l'école, par une approche centrée sur l'élève.

Pour ce faire, une quarantaine de professionnels sont impliqués dans ce projet. Il y a les membres du comité, le directeur, l'adjoint de direction, le comptable, une secrétaire, 9 enseignants, un maître de travaux manuels, un maître de sport, un éducateur en milieu scolaire, un chien médiateur qui complète l'équipe des enseignants. Il y a également les 17 éducateurs en charge de l'internat, les thérapeutes, soit 2 psychologues et une logopédiste, un chef de cuisine, un apprenti ainsi que l'équipe de 6 professionnels pour la gestion de l'intendance.

« Donner l'envie d'apprendre » et « retrouver le chemin de l'apprentissage »¹ sont les slogans mis en avant par cette institution et portés par les équipes de professionnels. Une collaboration étroite entre celles-ci est primordiale, corrélée à la création d'un partenariat avec les parents permettant de rendre l'intervention cohérente et de répondre aux différents besoins des élèves. Cet accompagnement, tout au long du parcours du jeune, permet de découvrir avec lui ses ressources et ses talents et de les mobiliser. Après un temps dans ce cadre d'apprentissage et de vie, se dessinent des projets de suite (p.ex: centre de formation, afp, etc.) discutés et co-élaborés, entre réintégration familiale, scolaire ou encore insertion professionnelle en lien avec les profils et potentialités des jeunes.

Dans le cadre de l'entretien réalisé, le directeur, coordinateur de cet écosystème, évoque que son rôle « est de mettre les enseignants ou les éducateurs dans les meilleures conditions pour

¹ Slogans provenant du site internet de l'école que nous devons garder anonyme pour des questions d'éthique.

que ceux-ci puissent donner le meilleur d'eux-mêmes ». Il ajoute que « c'est un travail auprès de chacun pour que ce soit le maximum aux bénéficiaires des élèves, c'est ma responsabilité », celle de « l'enseignant c'est de donner le meilleur de lui ». Il ajoute que « c'est une œuvre collective, parce qu'autrement seul on ne peut pas, on n'arrive pas à ça ». Rapidement, à travers nos échanges, nous remarquons un directeur engagé et ouvert aux projets novateurs, renforcé par un « contrat de confiance ». Il évoque « qu'il faut prouver et s'éprouver pour instaurer une relation de confiance, ensuite c'est plus facile de se marier ». Et puis,

tous ces projets qui sont menés sur ce temps de covid, c'est soit on est confiné et on est aussi confiné dans sa tête et l'idée c'est qu'on soit confiné peut-être, mais pas dans sa tête. Et ça, il n'y a pas besoin d'une pandémie pour qu'on soit confiné dans sa tête.

Ces mots et ces propos sont révélateurs de sa philosophie qui transparaît également dans son regard et sa pratique. Il cherche à explorer « d'autres terrains » et c'est selon lui de la responsabilité des professionnels de l'institution. Par ailleurs, il nous confie que l'école, pour la majeure partie des élèves accueillis dans cette structure, représente une souffrance. Et cela pas seulement pour les jeunes, mais également pour les parents, inquiets pour leur enfant, leur avenir et leurs perspectives futures.

Des parents qui pleurent au téléphone c'est quasi 70% des téléphones, des parents qui n'ont plus de solutions, mais comment leur dire que l'école ce n'est pas le massacre ? On peut leur faire des promesses, mais il faut que ça suive, ça c'est un défi.

Bienveillant et au-delà de son ouverture à la nouveauté, le directeur cherche à leur faire comprendre qu'il faut faire du temps qui passe, un allié, en prenant le temps de prendre le temps.

On a besoin de temps, est-ce que vous êtes d'accord que le train aille un petit peu moins vite que dans le cursus ordinaire ? Parce que là, il est en train de courir après et il s'épuise et il n'arrivera pas à rentrer dans le wagon, parce que la porte est toujours en train de se fermer quand il pense sauter dedans. Donc maintenant on va faire aller le train moins vite et puis il peut entrer et sortir, faire des allers et retours et ça c'est l'allié qu'on doit pouvoir avoir à l'école.

Ainsi, en continuité avec l'historique de l'institution, qui s'attèle à sortir les élèves de leur quotidien et à leur permettre de respirer un autre air, mais aussi, à « faire autrement que les autres », à « repousser les limites » et à utiliser l'environnement dans lequel elle s'est déployée.

Dans cette institution qui se démarque, s'insèrent tout naturellement des projets atypiques, tel que celui de la médiation animale.

3.2 L'origine du projet

« Je suis devenu prof parce que j'avais horreur de l'école en fait (*rires*), j'avais horreur de ça, j'ai toujours pensé qu'on pouvait faire les choses autrement. » (Paroles de l'enseignant)

Entre ouverture, innovation et professionnalisme, la rencontre avec un « enseignant 4x4 » (propos du directeur). Un portrait en quelques lignes. « On est le fruit de notre passé » commence par nous dire l'enseignant. Un passé riche de voyages, d'activités sportives, de rencontres avec la nature, les animaux. Toutefois, pour voyager, il a fallu travailler, d'abord en tant que remplaçant, les premiers pas dans l'enseignement traditionnel. Ensuite, diplômé de l'école Normale et après quelques années de pratique, il a commencé à entrevoir les limites de l'enseignement. S'ensuit une année sabbatique à voyager, puis une année en qualité de professeur de gymnastique et deux en tant que maître primaire à Genève. Concernant ces années, il nous confie avoir l'impression que c'était comme s'il était boucher et que c'était un boulanger qui lui expliquait la manière dont il fallait travailler, entre politique et enseignement, entre théorie et pratique, un gouffre d'incohérences pour le professionnel qu'il était. Il est reparti pour un tour, activités sportives et voyages.

Puis, au hasard, un nouveau domicile, un nouveau village, un nouveau cadre et à la recherche d'un travail, il se présente au secrétariat de l'institution du village. Pas de place vacante. Et finalement, une démission le lendemain, ça y est, il est pris et aujourd'hui ça fait 15 ans. Dans ce cadre différent, il nous confie avoir découvert une autre manière de travailler, avec un effectif réduit et surtout « laissant une liberté d'action ».

Entre projets novateurs et expérimentaux, « une année sans mettre les pieds en classe » en 2011 ou organisateur de camps dits de « survie », nous relate cet enseignant aux multiples casquettes, qui fait ses preuves et cherche à tout prix à donner du sens pour contrecarrer une abstraction tellement présente dans le programme scolaire. Mais comment saisir cette abstraction et pouvoir donner du sens ? Redoutable, l'enseignant se rend compte qu'il faut mettre en place des projets visant à rendre les choses concrètes, donner du sens et susciter l'envie. Le directeur le confirme « c'est dans sa nature, les projets, sortir des sentiers, c'est fait pour lui, il faut le canaliser, ce n'est pas donné à tout le monde d'être comme ça » et puis ça « demande du donnant-donnant, avec Simon* c'est facile maintenant, ce n'est pas avec chacun qu'on trouve

ça ». Créer, innover pour donner du sens et faire des liens entre les apprentissages scolaires et le quotidien, l'enseignant trace sa route et se donne les moyens de mettre en place des projets concrets. La passion dans les métiers de l'humain, comme le souligne à plusieurs reprises le directeur, est nécessaire et primordiale puisque qu'il faut « être passionné pour transmettre la passion » et que si « on est passionné, les choses vont de l'avant ». Ces passions peuvent être de natures différentes, selon lui, il est essentiel d'être influencé par des courants différents, « c'est la richesse, la rencontre de la différence, c'est là qu'on sera meilleur ». Ainsi, la direction soutient les projets innovants permettant de dépasser certains obstacles qui pourraient entraver pour l'élève les apprentissages. Le directeur explique qu'il pourrait avoir peur de tout, mais qu'il faut rester proactif et se baser « sur ce qu'on entend et sur ce que cela produit sur les élèves ».

Dans ce contexte s'inscrit le projet de médiation animale, mis en place en 2016. Il est initié par cette question que l'ancien directeur adresse à l'enseignant : « Simon* quand est-ce que tu reprends un chien ? ». Réponse : « le jour où je pourrai venir travailler avec ! ». L'idée germe.

J'ai toujours adoré les chiens. [...] on fait toujours de la médiation animale avec notre propre animal. Notre propre animal nous aide à compenser certains manques, à résoudre certains problèmes [...]. J'adore les animaux, j'en ai toujours eu, j'ai toujours rêvé d'avoir des chiens [...]. Et il y avait cette idée que je viendrais travailler avec mon chien, mais qu'est-ce que je pourrais faire avec un chien dans ma classe ? [...] et puis voilà c'est un peu venu comme ça.

Finalement, au cours d'une année de transition avec un changement de direction imminent, l'enseignant, en réflexion dans son projet de médiation animale, patiente. Il approchera quelque temps après la nouvelle direction et proposera son projet. La manière avec laquelle ce projet a été pensé et proposé suscite un vif intérêt. Le futur directeur et le comité sont séduits par l'idée que la pratique s'adresse à un groupe classe et non à une nouvelle prise en charge individuelle et donnent leur consentement pour aller de l'avant. Le directeur nous confie « moi je prends des risques en misant sur le fait qu'il va assurer derrière, mais il faut que ça assure, mais c'est aussi la beauté du métier, autrement on reste dans des petites boîtes ».

3.3 Des motivations, des buts et des attentes

L'enseignant nous confie que son projet a pour finalité de dédramatiser l'école, « d'enlever la pression scolaire » et que le jeune s'y sente bien. Le directeur souligne que les élèves craignent

le regard porté par l'école et les professeurs. Il faut, dans cette perspective, minimiser la pression induite et leur faire vivre un bon moment en se détachant des bilans sommatifs évoque l'enseignant.

Je m'attends à ce que son regard change, son comportement change, son lien, sa relation à l'école en fait changent complètement [...] ces gamins ils sont complètement déraillés, d'accord ? Donc moi, mon but c'est de les remettre sur les rails, qu'ils n'aient pas fait un mètre de plus je m'en fiche à la limite, parce qu'après ils roulent.

L'objectif poursuivi par l'enseignant, à travers ce dispositif, consiste à atténuer les effets induits par le système scolaire et de repartir de la base, c'est-à-dire de la vie au quotidien, ici dans une classe avec un chien et aujourd'hui avec des poussins. « Il y a des choses à faire et puis on fait ce qu'on a à faire et au travers de ça on travaille un tas de choses, mais on ne s'en rend absolument pas compte », évoque l'enseignant. D'ailleurs, il entend, au début de chaque année, des réflexions d'élèves pensant ne pas travailler. Sur un ton ironique, l'enseignant nous dit « on ne travaille pas puisqu'on ne fait pas de choses inutiles comme tous les autres, comme on a fait jusqu'à maintenant, parce qu'inutile c'est travailler et *utile* ce n'est pas travailler, c'est quelque chose qu'on doit faire de toute façon ». Paroles à méditer qui font sens pour le professionnel ainsi que pour nombreux d'entre nous. Elles soulèvent de nombreux questionnements, encore sans réponses, quant aux pratiques pédagogiques et éducatives en usage.

D'autre part et outre ces éléments, l'acquisition d'un savoir-être à endosser dans une classe pour affronter d'autres possibles, devient essentielle. Après une année, certains élèves, n'ayant pas acquis les attitudes et aptitudes attendues, spécifiques à chacun, restent dans la classe une année supplémentaire. Mais une fois qu'ils ont atteint et acquis ces compétences et habiletés, « ils peuvent aller dans n'importe quelle classe, et puis, ils arriveront à faire face à aux situations rencontrées, parce qu'ils auront une toute autre vision de l'école. En fait c'est ça que j'essaie de faire, c'est de changer leur vision de l'école », nous confie l'enseignant.

3.4 Le public cible

Au début, « le projet a commencé dans l'inconnu », nous avoue Simon*. La première année, les premiers élèves, « on ne savait pas qui y mettre et à quelle population ça allait s'adresser ». Il s'est avéré que ce sont les autres enseignants qui ont confié certains des élèves qui posaient des problèmes dans leur classe, « les plus compliqués » avec « troubles du développement et ceux qui dérangent ». D'ailleurs, il rapporte qu'un élève relevant des troubles du spectre de

l'autisme avait peur de l'animal, mais paradoxalement il s'en appropriait l'exclusivité. Par manque de sécurité, dans ce contexte apparemment contradictoire, c'est au travers de crises que cela s'exprimait. Les répercussions et les conséquences sur la sécurité des élèves, de l'élève concerné, de l'animal et de l'enseignant étaient grandes. Il a fini par être réintégré dans une autre classe. L'enseignant conclut de cette première année d'expérience que d'avoir plusieurs élèves présentant des troubles du développement et de troubles de la personnalité pouvait poser des problèmes significatifs, en termes de sécurité et de dynamique de classe. Il a su faire comprendre aux professionnels qu'un seul élève avec ce profil était envisageable, mais pas plus, ce qui représente d'ailleurs une des limites évoquées par l'enseignant. Il ajoute que « ceux qui ont des gros troubles du développement [...], là il ne faudrait pas le faire sous cette forme-là. [La médiation animale] c'est bénéfique, mais en individuel [...], [ce profil d'élève a] besoin d'exclusivité et ça empiète sur les autres et ça ne fonctionne pas ».

Alors, ce projet s'adresse aux élèves qui sont en « colère avec l'école », pour ceux dont le taux d'absence est conséquent, ceux pour lesquels des phobies scolaires se sont révélées, des élèves qui craignent le regard de l'école, des pairs ou des professeurs ou encore des élèves qui ne sont pas adaptés au « moule de l'école traditionnelle ». L'enseignant souligne que le système ne peut pas convenir à tout le monde et par conséquent ces élèves sont souvent preneur de ce type de projet, pour ceux qui « adorent les animaux, ça donne plus de sens dans les apprentissages » ils semblent s'investir et se motiver plus que dans une classe ordinaire.

C'est finalement sur la base des observations faites, lors des 3 jours de stage, sur les élèves dits « stagiaires », candidats pour la rentrée scolaire suivante, corrélés aux entretiens avec les parents, ainsi qu'aux discussions entre professionnels, que les élèves sont aiguillés ou non dans la classe de la *médiation animale*, par le conseil pédagogique de l'école. Ensuite, c'est surtout en fonction de « qui profiterait le mieux de la présence du chien en classe » et des jeunes dont la présence de l'animal parviendrait à les calmer, en revanche si par moment il y a trop de crises et que l'insécurité règne, « là ce n'est pas possible ».

Je n'ai pas besoin de grille d'évaluation pour ça je vais le voir tout de suite. J'ai tout de suite remarqué qu'il y a des jeunes pour qui la présence d'un animal suffit à les canaliser. Et puis, il y en a d'autres qui sont au-delà de ça, s'il est au-delà de ça je ne vais pas pouvoir faire grand-chose pour lui en fait et ça va être plus négatif [...] donc ça n'en vaut pas la peine.

Après une année passée au sein de cette classe, certains élèves vont continuer à bénéficier de cet environnement. Là aussi l'enseignant nous confie « qu'on le ressent assez bien pour ceux qui ont besoin ou plus besoin ». C'est sur la base d'observables et non « sous la forme de bilan ou sous forme de petites croix, c'est plus un sentiment que j'ai ». Il ajoute qu'il le voit assez bien quand « ils franchissent une étape dans la classe, ou a contrario qu'il y a des élèves pour qui ça ne suffit pas et qu'il faut essayer autre chose ». Des témoignages des élèves et des transformations physiques visibles, dès le début de l'année, confirment que la pratique de la médiation animale proposée répond avec pertinence aux problématiques du public cible. D'ailleurs, le directeur nous confie :

Sophie* c'était ça, on a déterminé que c'était important qu'elle puisse être dans cette classe, on s'est vu pour une soirée parents de classe avec les externes et le père a dit *il est où ce prof ? Il faut que je le rencontre, ma fille me parlait qu'en horreur de l'école et maintenant elle m'en parle et elle est contente le matin de venir à l'école. Donc je veux dire qu'il s'est passé 3 semaines [...], c'est déjà gagné.*

3.5 Des prémices au dispositif de médiation animale

Entre la théorie et la mise en pratique, il y a un grand pas. L'école n'étant pas ouverte 7j/7j et 24h/24h, les questionnements quant à la prise en charge du chien entre 16h00 et 8h00, les week-end, les vacances, la nourriture, les soins, etc. sont légitimes et non négligeables. Mais anticipés, ces aspects ont été pensés en amont du projet par l'enseignant. « C'est l'enseignant qui s'en charge, c'est la partie cachée, ici elle pompe, elle doit se reposer, on n'a pas la mesure de ça, savoir que tout ça c'est pris en charge par l'enseignant, c'est rassurant », évoque le directeur. En revanche, c'est l'institution qui assume les frais l'assurance de l'animal, dans le cas où un malheureux accident surviendrait, « c'est aussi et surtout une forme de reconnaissance », nous confie l'enseignant.

Les professionnels sont motivés par ce projet aux doubles enjeux : pour l'un son pouvoir d'attraction dans le milieu professionnel de l'éducation, participant à différencier leur école des autres structures scolaires et pour l'autre, la présence d'un animal médiateur « offre un panel d'activités concrètes qui ont du sens, qui motivent et qui donnent envie et le côté affectif qui s'ajoute ». Détaché des problématiques et contraintes propres à l'enseignement public, le projet voit le jour après un an avoir été initié. Il aura fallu 6 mois pour structurer et rédiger le projet pédagogique, le soumettre au comité, puis 6 mois supplémentaires entre l'acquisition de la chienne, sa formation et ses débuts officiels en classe comme chien médiateur. L'idée était de

« blinder le projet pour être irréprochable » et de le « faire dans les règles de l'art », précise l'enseignant.

Dans la perspective de lancer le projet, il fallait obtenir sa validation et les autorisations pour la pratique de la médiation animale au sein de l'école, auprès des autorités et du vétérinaire cantonal. En revanche, c'est ici qu'ils se sont heurtés à de nombreuses démarches et relances administratives. D'abord, ils ont dû soutenir leur projet pédagogique au niveau du vétérinaire cantonal. Ensuite, une fois l'animal choisi, il devait être soumis au test PAM (Prévention Accident Morsure cantonale), une exigence à renouveler tous les 5 ans. Obtenir l'autorisation d'entrer en classe avec un animal et valider le test du PAM, constituaient des enjeux de taille. Une fois ces obstacles dépassés et l'accréditation de l'animal pour entrer en classe validée, il était important pour la visibilité du dispositif et de l'école, de communiquer à travers les médias. C'est d'ailleurs par cette voie que nous en avons pris connaissance.

Au-delà de ces difficultés mentionnées et de la médiatisation, un tel projet requiert la mise en place de stratégies de communication destinées aux autres professionnels de l'institution mais également aux familles et aux proches des élèves. « Il faut être pro, pour ensemble le défendre pour le faire vivre, il faut que le projet soit compris et mesuré », nous explique le directeur. Après plusieurs années déjà depuis le début de sa mise en place, la compréhension de ce dispositif par les autres enseignants de l'école, visant à légitimer la pratique de l'enseignant, prend du temps. D'ailleurs plus de temps qu'imaginé, nous confient les deux professionnels. Encore aujourd'hui, mais dans une moindre mesure, ils se heurtent toujours à des réticences de la part de leurs collègues enseignants relativement à ce dispositif pédagogique, ne prenant pas part directement à ces activités. Contrairement aux éducateurs, qui eux ont des retours directs des élèves et sont en mesure d'observer l'évolution des élèves dans le cadre de vie de l'internat.

Outre les professionnels de l'école, les parents sont des partenaires essentiels. Ainsi, le questionnement quant à la manière de leur présenter le projet est primordial et délicat. « Il faut avoir les parents avec », comme l'évoque le directeur. Pour ce faire, le travail de communication se réalise de plus en plus en amont, ils anticipent les enclassements des élèves et préparent le contenu spécifique de l'information à délivrer. Il est nécessaire « d'expliquer ce qu'il s'y passe, ils doivent connaître les règles du jeu et ça doit être clair pour les parents », nous informe les deux professionnels. Ils nous confient qu'ils doivent se défendre des stéréotypes et pour cela, la communication est un moyen pour informer et rassurer les parents et les proches. En effet, l'absence de notes, d'autres thèmes traités, différents de ceux abordés

en classe ordinaire ou dans les autres classes de l'institution et en plus un chien médiateur dans la classe, il est légitime de constater que les proches des élèves puissent être déboussolés.

En cours d'année, voire dès les trois premières semaines, l'enseignant et le directeur soutiennent que l'évolution des comportements positifs des jeunes est rapidement perceptible et que les commentaires et questionnements autour de la démarche de médiation animale s'estompent. Certains parents rapportent aux professionnels qu'avant d'être scolarisé dans l'établissement, leur enfant ne voulait, voire ne pouvait plus aller à l'école, pour cause de phobie scolaire, par exemple. Et aujourd'hui, ils demandent à quel moment le taxi arrive pour les amener à l'institution, le sourire aux lèvres.

Finalement, depuis la première mise en place de ce projet, les professionnels se laissent guider par leurs observations et ressentis « on vit des choses avec les élèves, on expérimente, de cette expérience on tire des enseignements, on élabore différemment, mieux, on est plus sûr, on sait où on va. Et c'est unique, on est différent ».

3.6 Un animal médiateur

Mais pourquoi un chien ? À cette question, l'enseignant nous répond naturellement que « le chien c'est mon animal [...] c'est ce qui m'est venu [...] un chat c'est trop libre dans sa tête ». Il ajoute « ce que j'aimais dans le chien c'est que tu le prends tout le temps avec toi ». Il nous dit qu'il faut un chien imposant, un grand chien « pour éviter que des élèves prennent le dessus ». L'enseignant nous raconte qu'il avait déjà eu deux Golden Retriever. L'énergie du Golden est basse, il n'est pas surexcité et pour des jeunes parfois très actifs, effectivement l'intention est d'abaisser l'énergie. D'autre part, un chien avec des longs poils est à privilégier, stimulant le sens du toucher, permettant à l'enfant de le caresser, de le brosser. Ensuite, une fois le choix de la race opéré, il fallait, maintenant, le trouver. C'est dans un élevage de travail en France, dans lequel « les chiens sont sélectionnés en fonction de leur équilibre mental », que l'enseignant l'a choisi. « Il restait un chien, une femelle [...] la dernière de la portée, aucune prétention à la domination. Un mâle c'est dominant, il faut éviter la domination ». Nous apprenons ici que le choix de l'animal, de la race, ses caractéristiques physiques : sa taille, la qualité du poil, mais aussi son caractère, sont des critères à considérer et à pondérer en fonction du projet pédagogique et du public cible.

À son arrivée, Thaïs*, le chien médiateur, avait 3 mois et demi. L'enseignant nous rapporte qu'à cet instant il était primordial d'acclimater et de sensibiliser le futur animal médiateur à

son nouveau contexte, « c'est quand le chien est chiot qu'il doit s'habituer ». À cette époque-là, l'enseignant travaillait dans trois classes différentes, l'animal, de cette manière, a pu rapidement se familiariser avec ces espaces ainsi que les trois groupes de jeunes élèves. Cette situation a duré 6 mois, selon l'enseignant, ensuite, officiellement, le duo a eu sa propre classe, ce qui permettait de tisser davantage de liens avec le groupe d'élèves. Parallèlement à cela, le duo s'est consolidé hors de l'école et notamment dans le cadre d'une formation en médiation animale, sur une semaine intensive. L'enseignant nous confie avoir « beaucoup appris de la philosophie de l'éducation du chien médiateur, une fois que tu as cette philosophie tu peux le faire seul ». Il nous rapporte, toutefois, que :

Le gros problème de la médiation animale [...] ce n'est que de l'individuel et donc il n'y a rien qui s'adresse à un groupe. À partir du moment où tu travailles avec un groupe tu dois tout créer toi-même, tu ne peux pas utiliser les mêmes techniques [...] la meilleure formation c'est sur le terrain, en immersion !

Aujourd'hui, Thaïs* prénom inscrit sur la plaquette de la porte, au côté de celui de l'enseignant, le chien médiateur est reconnu comme un « membre de l'équipe ». Il fait partie de l'école, des murs. Après avoir été d'abord vu comme un « animal de foire » l'animal est considéré comme un membre à part entière de l'équipe pédagogique, par les élèves et les professionnels. L'animal en formation évolue rapidement dans son rôle de médiateur des apprentissages. L'enseignant observe qu'elle « a pris de la bouteille, elle prend des initiatives et je lui laisse prendre des initiatives, elle a toujours été très autonome et elle se détache facilement [...] ». Il nous dit qu'il n'a « rien besoin de lui demander en classe, quand tu me regardes bosser, moi je ne m'en occupe absolument pas, moi je fais mon boulot et elle, elle fait le sien en quelque sorte, elle fait ce qu'il y a faire [...], elle connaît bien son travail ». Pour pouvoir faire tout ça, c'est l'éducation « l'obéissance, c'est la liberté ».

Bien-être de l'animal, en classe et après ? Il nous semblait important de soulever et de questionner le bien-être et la santé de l'animal ainsi que la nature de sa relation avec son maître. L'enseignant nous confie, d'abord, qu'il y a tout de même une part de prise de risque, lorsqu'il confie l'animal aux jeunes. Il y a donc des règles de sécurité de base à connaître, « c'est ça qui fait grandir les jeunes, c'est leur donner des responsabilités, leur montrer que tu leur fais confiance, que c'est bon quoi ». Ensuite, elle a des besoins et il faut pouvoir y répondre tels que : se défouler, se balader, jouer avec ses congénères, avoir des moments de calme, comme rester en classe lors des récréations, avoir une alimentation équilibrée et saine, un endroit

approprié ou que ce soit et lors des trajets. Il ajoute à cela la problématique des vacances et nous confie que dès que naît le projet d'acquisition d'un chien, il est nécessaire de le prendre en compte et de l'assumer quotidiennement, quoique nous fassions. Il n'y a donc pas une journée qu'elle passera en chenil, « les vacances, il faut qu'elle soit là, avec nous ». « Il faut faire attention à elle, c'est un outil de travail, mais pas seulement ».

La relation avec un chien de travail ou avec un chien de compagnie, la distance à mettre n'est pas la même. L'enseignant nous confie que « c'est très compliqué, [...] j'ai fait le deuil de la relation fusionnelle, si tu as une relation fusionnelle, ce n'est pas possible ». Il faut laisser de la place à l'élève et permettre à l'animal d'être « autonome ». D'ailleurs, il nous rapporte en riant que l'animal « a bien mis une année et demie à comprendre que j'étais le maître ». Il ajoute que lorsque que « tu es à l'école et quand tu n'es pas à l'école ça doit être la même chose en fait, il faut que ce soit cohérent, je lui donne les ordres de la même manière, je la traite de la même manière ». Dans cette perspective, nous observons effectivement « une relation très autonome et indépendante ».

En continuité à ce projet, nous ne pouvons pas faire l'impasse et vous cacher la présence, depuis peu, d'autres animaux, des poussins. Ils semblent entrer de toute évidence dans le projet. Proposé par un élève il y a quelques années, sur la simple constatation que le chien mange des œufs, alors pourquoi ne pas avoir des poules en classe, ou plutôt dans le jardin de l'école, juste là quand vous poussez cette porte ? La proposition de cet élève est en phase d'aboutissement, l'enseignant nous confie que « ça donne du poids à ce qu'on fait ».

3.7 Pratique d'enseignement

Pour l'enseignant : des motivations, des ambitions, de l'audace, un collectif, des élèves, un animal médiateur, des apprentissages, des attentes, des buts, des besoins, des obstacles et une direction d'établissement partie prenante. L'enseignant doit faire coïncider ces composantes dans une pratique cohérente, un enjeu de taille : « tu es un peu Christophe Colomb qui débarque sur l'île, en gros tu es là pour tracer le chemin », se livre l'enseignant. Et puis, il nous confie que :

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 et ensuite l'animal te permet de faciliter ce métier ou non. C'est ce que tu en fais et comme

je disais toujours, la limite de la médiation animale c'est ton imagination. C'est jusqu'où tu peux aller, parce qu'il n'y a pas de limite, en fait.

À travers nos échanges, nous entendons que le chien médiateur apporte de nombreux éléments facilitateurs à la pratique de l'enseignant. En effet, l'animal semble offrir la possibilité à l'élève, de se défaire de l'aspect décontextualisé des apprentissages scolaires, souvent pour les jeunes dénués de sens et de lien avec la réalité. Il permettrait donc de se rapprocher du concret et du quotidien. Ce plus que l'animal permet « c'est d'utiliser ce qui est palpable, ce qui est expérimental » et finalement « c'est en fait quitter l'abstraction ». L'enseignant nous confie passer son temps à expliquer des choses et les élèves le regardent et ne semblent pas voir et comprendre de quoi il parle « mais dès que tu mets dans le contexte bah là, ils savent ».

Dans cette perspective, l'idée est de maximiser les activités concrètes, qui font sens et « qui permettent de faire des travaux qui sont en lien avec le scolaire, mais pas forcément le scolaire pur comme il est travaillé à l'école, mais plutôt un scolaire, on va dire, un scolaire utile et pratique pour la suite ». Et puis il ajoute, « l'école doit servir à la suite, sinon ça n'a aucun sens ». Pour ce faire, il imagine et crée des activités en fonction de ce qu'il a envisagé ou de l'imprévu qui s'offre à lui : « soi j'ai envie de traiter un apprentissage et je vais essayer de trouver comment je peux utiliser le chien pour traiter l'apprentissage, soit le chien amène un truc particulier et je me dis que ça va amener un apprentissage ». Il ajoute « je l'associe toujours au truc et puis des fois je l'utilise pour démontrer quelque chose [...] je peux l'utiliser concrètement ou autour d'un projet, de manière abstraite, en racontant ce qu'il se passe et des choses qu'elle a vécues ». Ainsi, son objectif est de partir de l'animal et de rentrer dans les apprentissages à travers le chien. Il nous témoigne que « c'est dans ça qu'il y a vraiment la médiation, tu fais le détour par la médiation, c'est une porte d'entrée ». Et puis, progressivement, au cours de l'année, ils vont « aller vers autre chose » et « s'en détacher ». Il observe et nous confie que chaque année scolaire, chaque groupe de classe et chaque élève prend un temps qui lui est propre à s'éloigner du médiateur pour « rebrancher le scolaire ».

Je les amène forcément dans les apprentissages, ils sont là mais si tu veux, s'ils ne les prennent pas je ne vais pas en faire tout un patacasse, parce que pour moi ce n'est pas ça le plus important. Il y en a qui vont prendre d'autres qui ne vont pas prendre, mais c'est là, c'est à disposition en fait. *Et puis ce que j'aimerais c'est que maintenant tu aies compris que c'est pour toi que tu bosses et puis ce que tu as à ta disposition tu le*

prends. Parce que jusqu'à maintenant on a dû te porter, on a dû te pousser, on a dû t'obliger, te contraindre et puis ça n'a pas fonctionné.

Quant à la planification des activités, du programme de la semaine et de l'année, l'enseignant nous avoue qu'il les travaille dans « les grandes lignes ». Il a en tête les disciplines et thématiques qui rythment les journées et les semaines. Cette pratique lui permet de garder une grande place pour accueillir l'inattendu, élément essentiel pour cet « enseignant 4x4 ». L'improvisation, improviser et accueillir l'instant présent, les questionnements spontanés, c'est riche d'apprentissage et de sens pour les jeunes, qui se sentent « pris en considération ».

Je vais faire en fonction de ce qui nous arrive [...] c'est venu comme ça parce que c'était le moment de le faire, pas parce que c'est au mois de mars qu'on fait les pourcentages. Non, il y avait une question, il y a un ou deux jours avant, de la part d'un élève [...] tu rebondis là-dessus [...], c'est beaucoup d'impro.

En plus de vouloir rendre les apprentissages, en milieu scolaire, plus concrets, contribuant à donner du sens aux activités réalisées par les jeunes, de prendre en compte leur questionnements, s'invitent les notions de transversalité et de transferts des apprentissages. Celles-ci sont prépondérantes dans les propos de l'enseignant, elles sont visibles dans sa pratique et surtout elles sont rendues explicites auprès des élèves. En effet, il met en lumière le lien et l'utilité entre ce qu'ils apprennent à travers l'animal et leur quotidien ou leur futur.

En guise d'illustration, en *sciences*, l'enseignant nous explique qu'ils ont abordé la thématique de la reproduction sexuée à travers la naissance de Thaïs*. Ils ont discuté de la stérilisation chez les animaux et cela a permis de susciter de vifs questionnements quant à cette pratique chez les humains. Un sujet sensible et délicat, souvent gênant pour les jeunes, semble d'un coup plus simple à aborder par ce détour et par le fait que la réflexion vienne de leur part, nous confie l'enseignant. Ensuite, en *mathématiques*, de nombreuses connaissances en lien avec les problématiques de l'animal sont volontairement utilisées par l'enseignant. Il a mis en place un rituel le lundi matin, qui est de mesurer le poids de Thaïs*, permettant de travailler la soustraction et des compétences relatives à la lecture et à la compréhension des courbes et des graphiques. D'abord, l'enseignant se pèse sur deux balances, puis prend l'animal et se pèse à nouveau sur ces deux balances. Ensuite, une fois les deux mesures du poids trouvées par soustraction, ils calculent la moyenne, transposent le résultat sur leur graphique respectif, puis procèdent finalement à l'analyse. De celle-ci, des discussions en émanent et le transfert de cette pratique dans le quotidien semble, aller de soi et faire sens :

Alors ce matin on a fait justement le bilan du poids de Thaïs* avec le graphique [...]. On a fait ça toute l'année, alors c'est un gros boulot, est-ce que ça a servi à quelque chose ? Alors déjà ils ont dit *bah oui parce qu'à un moment donné le poids de Thaïs* est monté, il est monté jusqu'à 28 donc là on a dû faire attention. On a dû baisser les doses qu'on lui donnait, on a dû essayer de trouver pourquoi c'était arrivé etc. [...].* Est-ce que ce graphique vous servira à quelque chose ? - *Oh bah oui on peut utiliser pour l'argent [...].* Bah du coup ils comprennent, enfin voilà ça fait sens.

Outre ces disciplines-là, l'animal est considérablement utilisé en *histoire* et en *géographie*. Ils discutent des races de chien, étudient le pays d'où l'une d'elle provient, l'enseignant fait émettre des hypothèses quant à l'utilisation, la domestication de l'animal par l'homme, à une période donnée, par exemple. Cette façon de faire est pratiquée surtout en début d'année pour lancer la thématique et susciter l'envie. Parce que « après ça roule tout seul, [...] parce qu'en géo et en histoire tout d'un coup ils s'intéressent à des trucs, alors je pars dans leurs intérêts à eux et puis on s'éloigne un petit peu de la chienne ». Et puis, en *cuisine*, c'est la même chose, ils cuisinent essentiellement pour l'animal au début. De cette manière, ils apprennent les bases, soit la manière de couper, l'endroit où se trouvent les ustensiles et à peser les ingrédients. Une fois acquises, ces compétences sont utilisées pour élaborer des recettes de cuisine pour soi-même. En somme, ces exemples permettent de se rendre compte des possibilités plus pratiques et concrètes d'activités mises en place, en lien avec l'animal, cherchant à donner l'envie d'apprendre au travers des tâches qui font sens par la relation avec le concret de la vie. Toutefois, d'autres champs de connaissances plus en lien avec des disciplines scolaires sont mentionnées lors de nos entretiens tels que les *arts visuels* ou le *français*.

Outre la manière de mettre en relation les différentes disciplines et l'animal, l'enseignant met en place un système de *pratiques*, de *règles*, de *régulations* et de *rituels* qui viennent rythmer et sécuriser les jeunes au quotidien. Ces éléments contribuent considérablement à responsabiliser et à développer l'autonomie chez les élèves. Des objectifs transversaux, le savoir-être, le savoir-faire sont valorisés. Pas de notes, des appréciations qui s'inscrivent dans un processus d'évaluation formative ou parfois des notes lorsque les élèves le souhaitent, en guise de reconnaissance de leur travail. Et puis, pas de mesures punitives, à moins que lors du conseil de classe, ils considèrent qu'il y a une sanction à infliger pour le non-respect des règles de classe. Celles-ci sont co-écrites par l'enseignant et le groupe d'élèves et explicitées dès le début, par cette contribution, elles font davantage sens. S'ajoutent des règles spécifiques se rapportant à la présence quotidienne d'un animal médiateur dans la classe. Qu'elles soient des

règles de sécurité ou des règles de types régulations affectives, par exemple, autorisant le jeune, s'il en ressent le besoin, à aller voir le chien, elles sont connues de tous et rappelées si nécessaire :

Si à un moment donné tu sens le besoin d'aller caresser Thaïs, bah tu vas caresser Thaïs* [...] voilà c'est affectif, c'est sur le moment [...], pour certains c'est un peu plus leur donner l'idée. Ils sont bloqués, ils n'arrivent plus, bon bah tu ne veux pas aller voir Thaïs* un petit coup ? Ça, ça se travaille de nouveau en début d'année, ce sont des réflexes à acquérir et ces réflexes je les pousse en début d'année et puis après en fin d'année, je les enlève un petit peu, je les restreins. [...] tu as eu Thaïs pour cocoler au début, maintenant ça va mieux, tu as avancé, tu as progressé, tu essayes de t'en passer maintenant.*

Outre ces règles et régulations, des rituels du type promenade, toilettage, nourriture, par exemple, sont mis en place et enseignés, contribuant selon lui à la création d'un environnement sécuritaire pour les élèves. Il nous dit que « c'est quelque chose dont les jeunes, ici, ont besoin pour se sentir serein, se sentir même heureux de venir en classe, parce qu'en fait, quand ils arrivent, ils savent exactement ce qu'il va se passer ». Rythmée par des rituels, notamment par un système de tournus des responsabilités autour du chien, la journée peut être mieux appréhendée, ils « sont importants à ce niveau-là, ça calme le jeu ». Ils savent par quoi ils vont commencer et après cela le programme de la journée est présenté.

Toutefois, le professionnel se retrouve, comme évoqué plus haut, face à des obstacles venant entraver la reconnaissance de sa pratique au regard des jeunes. Les autres professionnels, selon l'enseignant, contribuent parfois à amener une image erronée de la classe de la *médiation animale*.

Le point plus compliqué ce sont toujours les collègues bah oui, parce que je pense que [...] les jeunes qui disent *ouais bah dans la classe de Simon* on ne fait rien*. Je pense que pour certains ça vient des collègues. Voilà, donc c'est un peu ça la problématique. [...] j'arrive à faire abstraction, mais là où je ne suis pas à l'aise c'est qu'on ne me le dise pas en face, c'est que ça revienne par la bande. Et c'est ça qui met un peu une mauvaise ambiance, je suis ouvert à tout, ça ne me pose pas de problème, mais qu'on me le dise quoi.

Il témoigne, encore une fois, de la difficulté qu'il rencontre à légitimer sa pratique auprès des autres collègues enseignants. Mais, il nous confie toutefois être « totalement serein, je sais que j'ai le directeur est 100% avec moi [...] donc ça c'est déjà bon [...] ».

Pour terminer, un bref retour sur des observations et réflexions de l'enseignant quant à la présence quotidienne de l'animal médiateur dans la classe. Il nous avoue que la présence de celui-ci permet d'instaurer un climat plus calme et serein. Son absence ne passerait pas inaperçue, tout comme celle de l'enseignant.

La présence est ultra importante, c'est fou parce que les rares fois où Thaïs* n'a pas pu être là, j'ai senti un groupe complètement différent. Ça change beaucoup [...]. L'ambiance était différente. Ce n'est pas du tout pareil [...] beaucoup plus d'électricité dans l'air, beaucoup plus agité, manque de sécurité, de cadre. [...] c'est le lion qui se réveille tu vois (*rires*), parce qu'en fait ce ne sont pas des tout simples, [...] des tout faciles. Ils sont bien là, parce que c'est un contexte qui est apaisant, sécurisant, on travaille beaucoup sur la sécurité. Mais tu changes ça, tu changes le prof, tu enlèves les animaux, alors là ça part dans tous les sens. Et puis, c'est là que tu t'en rends compte et puis ça fait du bien de l'entendre aussi.

De manière générale, il observe et constate moins de conflits entre les élèves et à son égard. Mais aussi moins de crises, « depuis 4 ou 5 ans je n'ai plus de crises majeures ». D'ailleurs, quelques années auparavant un élève lui dit « mais monsieur vous n'y pensez pas, il y a Thaïs*, je ne peux pas me permettre de faire une crise, elle est en danger si je fais une crise [...] », il semble avoir appris à se contrôler, nous dit-il. D'autre part, il avance le fait que « ça change beaucoup au niveau de l'implication, au niveau du fil rouge, là c'est clairement défini, il y a un fil rouge tout du long de l'année ». Et puis, il confie que « les jeunes se sentent vraiment appartenir à quelque chose de supérieur à eux et d'en faire partie, de participer et de faire avancer le truc, de faire évoluer ».

Il dit aussi faire « attention à ce qu'ils proposent et demandent [...] ça ils le sentent et du coup ils participent [...] ils sont partie prenante, ils sont intégrés dans le projet, ils ne sont pas là en tant que spectateurs », il y a une « prise en compte de ce que les élèves proposent » et « les jeunes sentent qu'ils sont pris en considération, il y a une ambiance familiale ».

« Le chien c'est ce qui nous réunit [...] c'est l'élément central. »

3.8 Perspectives futures

Aujourd'hui, après 6 ans de recul, d'observations et d'expériences, l'idée est de réfléchir sur l'évolution du dispositif vers « quelque chose de moins annuel ». En effet, les professionnels constatent que certains élèves ont besoin d'un temps supplémentaire dans la classe de médiation animale, cependant, pour d'autres une année entière ne serait pas nécessaire, au regard des objectifs déjà atteints. Par ailleurs, d'autres élèves pourraient éventuellement, en cours d'année, avoir besoin d'un temps, d'une parenthèse, dans la classe de la *médiation animale*.

Enfin, le projet, ancré dans l'institution, perdure dans le temps et dans l'espace. Il questionne et donne envie à d'autres. C'est le cas pour une enseignante avec son chien Nina*, qui a souhaité investir la voie de la médiation animale, en soutien à son métier d'enseignante de français, plus spécifiquement pour des activités de lecture. En formation dans l'institution, elles se forment toutes les deux, avec l'objectif de lancer un projet de médiation animale dans l'enseignement public et la volonté de faire reconnaître cette approche pédagogique dans ce système scolaire.

Ce dispositif semble avoir suscité l'envie et le désir de « faire comme ». Il a aussi suscité l'envie de comprendre les mécanismes sous-jacents à cette pratique et démarche, peu fréquente dans les établissements scolaires en Suisse, tout en sachant qu'elle permet aux élèves de réamorcer le processus de leurs apprentissages. C'est dans ce contexte et cette intention que nous avons mené notre recherche : la médiation animale au service des apprentissages pour des élèves en situations de ruptures scolaires.

Pour moi c'est le chemin qui est important et toute l'aventure de Thaïs* ou l'aventure des poules, pour moi, il y a une certaine forme d'aboutissement. Mais le chemin qu'on va prendre, c'est aussi ça qui est intéressant et moi j'ai envie de me laisser surprendre dans ce chemin-là par rapport à un projet que pourrait avoir un enseignant ou un autre dans un domaine qui peut être varié, en fonction de la passion qu'il a.

Propos spontanés d'un directeur enthousiaste et passionné

Chapitre 4 : Démarche méthodologique de la recherche

4.1 Contexte de la recherche

Comme exposé et détaillé dans le chapitre précédent, la recherche se déroule au sein d'une école subventionnée avec un internat scolaire, en Suisse romande. Elle accueille des élèves entre 7 et 16 ans, ayant vécus des ruptures scolaires, venues compromettre leur parcours. C'est plus précisément dans une des 6 classes, soit la classe de la *médiation animale*, que notre étude est réalisée. Cette volonté de mettre en lumière certains mécanismes motivationnels relatifs à l'engagement des élèves dans les apprentissages en lien avec la présence de l'animal au quotidien dans une classe spécialisée s'insère, certes dans un projet personnel, mais surtout dans un contexte d'étude dans lequel ce type de dispositif a rarement été étudié.

4.2 Échantillon d'étude

L'échantillon de notre étude se compose de 3 professionnels, soit le directeur de l'établissement, l'enseignant qui pratique la médiation animale en classe et une professionnelle en formation dans l'école, exerçant la médiation animale en individuel, dans le cadre d'activités de lecture. Considérant l'approche de la médiation dans ce contexte orienté sur l'individu, nous ne la retenons finalement pas dans l'échantillon d'étude des professionnels. Nous nous limitons à considérer le directeur et l'enseignant. Outre ces professionnels, c'est grâce à l'ensemble des élèves de la classe de la *médiation animale*, soit de 7 élèves, 2 jeunes filles et 5 jeunes garçons, âgés de 12 à 15 ans, qui ont commencé leur scolarité en enseignement ordinaire, que nous pouvons réaliser et mener à bien cette étude. Ils se retrouvent dans cette école et plus précisément dans cette classe, pour diverses raisons. Entre parcours jalonnés de ruptures, phobies scolaires, hyperactivité, difficultés scolaires ou sociales, par exemple, ils partagent un même espace pour une année ou plus. S'ajoutent à ceux-ci, deux anciens élèves de la classe de médiation animale, âgés aujourd'hui de respectivement 15 et 16 ans, avec lesquels nous avons l'opportunité de nous entretenir.

4.3 Choix de la démarche et des instruments de recueil des données

Pour mener à bien notre recherche et répondre au mieux aux questions posées, dans une démarche compréhensive et exploratoire, il faut faire le choix des instruments de recueil des données, de type qualitatif. Dans un premier temps, il est essentiel de procéder à des observations en classe, nous permettant de mettre en visibilité l'engagement apparent des élèves, en situation d'enseignement-apprentissage. En parallèle, nous observons et nous nous

familiarisons avec la dimension systémique de la classe, les conditions d'apprentissages mises en place, la pratique enseignante, les rituels, ainsi que l'élève en interaction dans son contexte lors d'activités, en présence de l'animal.

Dans un second temps, une fois ces observations directes réalisées pendant deux matinées et à l'aide d'une grille d'observations directes, nous procédons à des entretiens semi-directifs, audio-enregistrés avec les deux professionnels et les 9 élèves. Ils nous permettent de saisir des éléments souvent invisibles, comme les attentes des professionnels vis à vis de la démarche de la médiation animale, la manière d'utiliser l'animal pour répondre à ces attentes, ainsi que les expériences précédentes des élèves, la signification et le rôle qu'ils donnent à l'animal, les tâches dans lesquelles l'élève dit être soutenu dans son activité, par exemple. Ainsi, ces moments d'échanges viennent nourrir et enrichir nos observations et appuyer les propos de l'enseignant ainsi que ceux du directeur. C'est dans cette perspective que ces deux outils de recueil de données viennent dialoguer, apportant du corps, contenu pertinent à l'analyse.

4.4 Démarche des observations directes

4.4.1 Intentions et buts des observations directes

L'observation d'une pratique effective nous permet de rendre compte de la dimension systémique de la classe et de la dynamique induite en présence d'un animal. Nous cherchons à observer l'activité apparente de l'élève, soit son engagement dans la voie de l'apprentissage versus dans la voie du *coping* apparents ainsi que la place de l'animal médiateur. Simultanément, nous nous familiarisons et observons la pratique de l'enseignant, la manière dont il associe l'animal médiateur à son enseignement et les conditions qu'il met en place lors de la réalisation des activités proposées. Le but étant finalement de mettre en lien nos observations, les propos des élèves et ce que l'enseignant pense produire.

Dans cette perspective, la grille d'observations nous permet de nous rendre rapidement compte des éléments présents et saillants relevant de l'activité apparente des élèves, de la place de l'animal médiateur, ainsi que de la pratique enseignante. Cet outil, élaboré et construit en regard de nos attentes et de nos objectifs, permet de consigner simultanément les éléments observés issus du contexte général et des éléments observés au moment de l'accomplissement de la tâche.

4.4.2 Construction d'une grille des observations directes

La conception de la grille des observations directes n'est pas une tâche évidente. Il faut pouvoir associer dans une seule grille plusieurs éléments à observer simultanément. Mais de quelle

manière traduire, sous cette forme, ce que nous souhaitons observer et rendre sa lecture aisée ? La grille d'observations est longuement travaillée de telle façon à la rendre intelligible et d'utilisation simplifiée pour rapidement consigner les observations, notamment par le biais de cases à cocher ou d'éléments codifiés, facilitant la prise de notes. En plus, elle est testée lors de notre première rencontre, soit plusieurs mois avant de mener nos observations et entretiens. Fort est de constater que de l'avoir éprouvée nous permet de l'ajuster et de la peaufiner au regard des difficultés rencontrées.

La grille des observations (*figure 4.4 ; annexe 6*), présentée ci-dessous, est la version finale, soit la plus aboutie, qui nous permet de mener à bien nos observations. Elle montre le déroulement d'une matinée en contexte de classe, soit *in situ*. D'abord, de gauche à droite, nous avons le *temps* qui délimite de façon visible les différentes activités observées. Ensuite, il est question de renseigner le *type d'activité* proposée par l'enseignant. Il s'ensuit d'apporter quelques détails concernant les conditions et le déroulement de la tâche/activité, soit son *contenu*, les *consignes* ainsi que l'*organisation sociale* (I = individuel ; D = duo ; G = groupe ; C = collectif) et *matérielle*. Ensuite, la colonne *mobilisation de l'animal médiateur*, divisées elle-même, permet de mettre en évidence de façon simplifiée si l'animal est mobilisé de manière *directe* ou *indirecte* ou *non* pour la tâche/activité. Puis, la colonne allouée à *l'observation des élèves lors de la tâche*, nous permet de mettre en avant leur *engagement* apparent (E = « engagé » ; NE = « non-engagé »), au *lancement* (L) de la tâche, *durant l'accomplissement* (A) de la tâche et à sa *clôture* (C). Puis, l'idée est de rendre visible, en fonction de l'engagement de l'élève, *la place de l'animal médiateur* dans l'espace. Finalement, la dernière colonne, *Autres éléments saillants*, nous permet de garder une place pour des observations imprévues et pertinentes, qui pourraient éventuellement venir enrichir notre analyse.

Date :/...../..... : Grille des observations directes																					
Déroulement d'une matinée																					
Temps	Types d'activités	Contenu de la tâche	Organisation sociale	Matériel	Mobilisation de l'animal par l'enseignant			Observations des élèves lors de la tâche												Place de l'animal médiateur	Autres éléments saillants
					Oui		Non	E1			E2			E3			E4				
					D	I		L	D	C	L	D	C	L	D	C	L	D	C		
M1																					
M2																					
M3																					
M4																					

I = individuel
D = duo
G = groupe
C = collectif

E = engagé
NE = non-engagé

Figure 4.4 : Grille des observations directes en contexte d'apprentissage.

4.4.3 Organisation et déroulement des observations directes

Pour conduire cette étape de notre recherche, nous nous rendons dans l'institution plusieurs mois avant d'entamer les entretiens et réalisons effectivement des observations. Ce moment nous permet d'aller à la rencontre de ce lieu pour l'une et d'y retrouver quelques repères pour l'autre. Nous avons l'occasion de nous présenter et d'expliquer ce qui nous amène à étudier le contexte dans lequel les élèves (re)construisent leur rôle social. Entre présentations, discussions et échanges, nous réalisons des observations à l'aide d'une version test de notre grille d'observations. Comme précisé plus haut, ce moment nous permet d'une part d'éprouver notre outil d'observation et de l'ajuster *a posteriori* et d'autre part d'aller à la rencontre du contexte, des élèves et des professionnels.

Nous organisons, en fonction des contraintes du contexte et des objectifs poursuivis, nos observations directes sur deux matinées. Nous nous présentons à nouveau et explicitons les raisons, les motifs et l'intérêt qui nous amènent à étudier leur contexte d'apprentissage. Par ailleurs, comme nous avons pu le constater lors de notre première rencontre, certaines tâches ritualisées concernant l'animal peuvent être d'une grande richesse, mais peuvent rendre plus difficile l'organisation de nos observations. Nous faisons donc le choix de suivre des moments d'interactions collectives, en présence de l'animal ainsi que des moments limités à une interaction individuelle, lorsque certains élèves doivent s'atteler aux tâches de responsabilités liées au chien. Pour observer ces différents moments, qu'ils soient individuels ou collectifs, nous nous organisons de manière à être le plus efficace possible. D'abord, lors des moments collectifs, nous faisons le choix de se répartir les élèves à observer, tandis que les autres critères, sont relevés par les deux. C'est ensuite que nous réunissons nos observations et que nous en discutons. Puis, lors des moments individuels, nous observons leur activité en lien avec l'animal.

Lors des observations directes en collectif, nous nous plaçons à des angles opposés et notons ce que nous observons et entendons. Pour les moments d'observations directes en individuel, nous sommes plus proches mais pas trop, afin d'éviter de perturber l'élève dans la réalisation de son activité. Parfois, lors de ces moments, propices aux échanges, les jeunes se confient, ils nous racontent et nous expliquent la manière dont ils s'y prennent pour réaliser l'activité proposée, par exemple.

4.4.4 Difficultés rencontrées lors des observations directes

Les observations directes sont facilitées, en partie, par la grille d'observations qui est construite de manière à simplifier la prise de notes, tout en répondant de près à nos besoins et aux objectifs de la recherche. Mais aussi, l'organisation en termes de répartition des élèves contribue à rendre la tâche plus aisée et précise. En revanche, en privilégiant une récolte de données synthétiques au moyen de la grille d'observations, nous pouvons perdre des informations essentielles. Au moment même où cela est remarqué, nous utilisons la dernière colonne pour inscrire des éléments que nous pensons utiles et indispensables pour mener l'analyse. Par ailleurs, les moments d'observations directes, réalisés en individuel, sont, certes enrichissants, mais il s'est avéré qu'ils laissent une place aux échanges, alors observations ou confidences ? Observation participante ou non participante ?

4.5 Les entretiens semi-directifs

4.5.1 Intentions et buts des entretiens

Les entretiens menés auprès des professionnels et des élèves permettent de nous rendre compte d'éléments souvent insaisissables lors de simples observations, essentiels dans le cadre de notre recherche. En effet, ils contribuent, par le biais de nos questions, à mettre en évidence des aspects nous permettant de rentrer dans une analyse plus fine en accédant, par exemple : aux expériences des professionnels, à leurs buts, attentes et motivations, notamment liés à la pratique de la médiation animale, aux conditions d'apprentissage mises en place et les effets produits. Par le biais des expériences rapportées des élèves, nous apprenons de leurs expériences, mais aussi nous pouvons saisir leurs appréciations et interprétations liées notamment aux activités en situation d'enseignement-apprentissage. Ce qui nous permet de mettre en relation la médiation animale pratiquée par l'enseignant avec l'engagement et la persévérance des élèves. Cet instrument de recueil de données laisse, par ailleurs, l'opportunité à l'interviewé ainsi qu'à l'interviewer de préciser ou de reformuler des propos, mais aussi de rebondir et d'approfondir des éléments peut-être inattendus. En somme, il y a une place ici pour la spontanéité, c'est vivant et peut contribuer, selon la posture de celui qui mène l'entretien, à mettre en confiance celui qui offre de son temps et de son expérience. Toutefois, il est à noter que les entretiens relèvent d'une grande exigence notamment en termes de temps, mais aussi dans leur conception et construction, au regard de ce que nous cherchons, ainsi que dans leur conduite et interprétations.

4.5.2 Construction des canevas des entretiens

Dans le cadre de notre recherche, nous faisons le choix de mener des entretiens compréhensifs de type semi-directifs (*annexes 1 à 5, pp. 91-96*). Nos différents canevas jouent un rôle de guide pendant nos échanges, laissant une marge de liberté à des éléments spontanés, de part et d'autre. Il est question de les construire en fonction de ce que nous cherchons, en lien avec notre question générale et les questions spécifiques déclinées, tout en gardant un œil attentif à la durée que nous ne voulons pas dépasser, soit un maximum de 30-40 minutes par élève. Quant aux professionnels, nous n'avons pas de durée prédéfinie, il faut toutefois rester raisonnable et en cohérence avec les dimensions à investiguer, dépendamment également du temps qu'ils souhaitent accorder à notre projet. Il est à noter ici que quel que soit l'entretien et auprès de qui nous le menons nous nous présentons et informons des buts et de la finalité que sous-tend notre étude.

Pour permettre de répondre à notre problématique, les questions ainsi que les différentes étapes du canevas des entretiens sont pensées avec grandes rigueurs et exigences. Comme évoqué plus haut, la construction d'un canevas d'entretien n'est pas sans difficultés, il faut concevoir et construire une continuité, imaginer des relances sans trop rester focalisé sur des éléments attendus. Mais avant, il est question de mettre en lumière plus précisément ce que véritablement nous recherchons à travers cette démarche en incluant la manière d'y arriver. De cette façon, nous abordons les dimensions que nous souhaitons approfondir, en lien avec nos questions de recherche.

Concernant l'entretien mené avec le directeur et l'enseignant (*canevas d'entretien annexe 1 ; transcription annexe 7*), pratiquant la médiation animale, l'intérêt est d'abord de comprendre l'origine du projet, leurs motivations et attentes respectives, en lien avec les principes de la démarche de la médiation animale. Ensuite, l'idée est de saisir les éléments facilitateurs et les obstacles au regard de ce projet et bien d'autres éléments encore, susceptibles de nous aider dans la compréhension globale de ce dispositif. Enfin, certaines questions permettent de comprendre d'autres aspects plus pratiques, en lien avec la mise en place de ce projet, par exemple, le choix de l'animal et la manière dont il considère son bien-être.

Concernant le canevas d'entretien pour l'enseignant (*annexe 2*) de la classe de la *médiation animale*, l'objectif est de prendre connaissance de son parcours et des expériences qui contribuent de près ou de loin à nourrir ce projet. L'intérêt est de saisir ses motivations, ses buts et attentes, en lien avec la médiation animale et de façon générale sur sa pratique

d'enseignement. En parallèle, nous souhaitons comprendre la manière dont il mobilise l'animal dans son enseignement ainsi que les conditions d'apprentissage qu'il met en place. Dans cette perspective, le canevas est construit de telle sorte à obtenir des réponses à nos questions.

Par ailleurs, nous avons appris la présence et la participation d'une enseignante de français en formation dans l'école avec son chien médiateur. Nous pensons donc intéressant d'avoir également des éléments de son parcours, ses motivations, ses attentes, les obstacles ou facilitateurs qu'elle a pu rencontrer (*canevas d'entretien annexe 3*), même si toutefois notre étude porte principalement sur la classe de la *médiation animale*. Les éléments soulevés permettent surtout d'enrichir nos connaissances et d'élargir notre vision à une pratique davantage individuelle en milieu scolaire en situation d'enseignement-apprentissage de la lecture.

Finalement, le canevas d'entretien élaboré pour les élèves (*canevas d'entretien élèves actuellement en classe annexe 4 ; exemple de transcription annexe 8*) a pour objectif de saisir d'abord les appréciations générales du contexte ainsi que les apports spontanés d'un animal en classe. Ensuite, l'intérêt est d'étudier les mécanismes motivationnels, pour tenter de les comprendre, à partir des appréciations et de l'autorégulation socio-affective évoquées par les élèves. Pour construire un canevas de cette envergure, nous nous inspirons du canevas d'entretien élaboré par Pelgrims et issu du cours *Enseignement et apprentissages en contexte de classe spécialisée (2021)*. Les questions sont adaptées et ajustées au regard de nos questions de recherche.

Les questions doivent être larges, pour accueillir toutes les réalités de l'élève, tout en imaginant des relances ou des reformulations plus précises permettant à celui-ci d'être guidé si nécessaire. La première partie de l'entretien est consacrée à des questions permettant de faire connaissance avec l'élève et de le mettre en confiance, créant de cette façon des conditions propices aux échanges. Ensuite, la seconde partie de l'entretien encourage les élèves à revenir sur une ou plusieurs situations ou activités dans une discipline précise. Ce qui nous renseigne sur le moment où l'animal permet un soutien à l'élève, dans l'exercice de son activité d'apprenant. Pour guider et poursuivre ce moment, des étiquettes ont été construites sur lesquelles il est inscrit des activités en référence à des disciplines scolaires. Il a volontairement été choisi d'y inscrire certaines disciplines ainsi qu'un panel d'activités, déclinées notamment pour le français et les mathématiques. Afin de susciter à l'élève l'idée de les évoquer dans ce contexte, sachant que pour lui elles semblent ne pas être attractives ou perçues ainsi. De manière plus

pratique, il est proposé à l'élève de mettre d'un côté les activités pour lesquelles il pense que l'animal est d'un potentiel soutien, de l'autre l'inverse et au milieu lorsqu'il ne sait pas.

Écriture	Résolution de problèmes
Lecture	Calculs (addition, soustraction)
Conjugaison	Géométrie
Exposé	Sciences
Histoire	Sport
Géographie	Dessin
Informatique	Activité manuelle
Cuisine	Musique
+	-

Figure 4.5 : Étiquettes à classer par les élèves

Ce support visuel nous permet de guider nos échanges et d'avoir une meilleure visibilité des activités pour lesquelles l'élève considère le soutien de l'animal comme étant significatif ou non dans la réalisation de l'activité. Ceci nous permet de poursuivre dans notre questionnement, qui consiste à comprendre dans quelle mesure l'animal joue effectivement un rôle dans l'engagement et dans l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, inspirées d'un canevas, comme évoqué plus haut, nous cherchons à insérer l'animal médiateur dans les questions, de telle sorte que les réponses des élèves nous permettent de comprendre son rôle dans l'engagement et la persévérance de ceux-ci face à un obstacle, par exemple. Enfin, nous envisageons de questionner le lien qu'il peut éventuellement faire entre l'animal, la dynamique de groupe et les relations interpersonnelles.

En ce qui concerne les deux entretiens menés avec les anciens élèves (*annexe 5*), ils permettent d'avoir un retour sur leurs expériences. Cette prise de distance nous permet de saisir la portée de l'animal à plus long terme sur l'élève.

Riches d'échanges et de compréhension, les entretiens semi-directifs avec les élèves ainsi qu'avec les professionnels nous permettent souvent d'aller au-delà de nos questionnements et de nous apporter plus qu'envisagé par la liberté d'accueillir l'instant présent, la parole de l'autre et de l'approfondir.

4.5.3 Organisation et déroulement des entretiens

Nous menons sur plusieurs jours ces différents entretiens en fonction des objectifs fixés, de nos contraintes et celles de nos interlocuteurs. Ils se réalisent dans des endroits calmes et nous pouvons les enregistrer. Grâce à notre posture d'ouverture, nous accueillons des propos spontanés et sur lesquels nous pouvons rebondir, amenant encore une fois du contenu indispensable à notre analyse.

Le premier, en présence du directeur et de l'enseignant de la classe de la *médiation animale*, nous permet, rappelons-le, de répondre à des questions relatives au projet en tant que tel, comme son origine, sa mise en place et les attentes, buts et motivations, par exemple. C'est dans le bureau du directeur que nous avons l'opportunité de prendre le temps nécessaire pour partager et échanger autour de ces questionnements. En amont, nous convenons laquelle de nous deux mènera l'entretien tandis que l'autre doit se sentir libre d'intervenir à tout moment. Nous nous présentons rapidement pour les formalités et expliquons le déroulement et la modalité de l'entretien (la durée envisagée, les étapes, l'interviewer principale, etc.). Nous demandons également s'il est possible d'enregistrer l'entretien et dès la transcription anonymisée réalisée, l'enregistrement sera supprimé. Une fois l'entretien débuté, nous suivons notre canevas, il est à noter que certaines questions ne sont pas posées puisque dans le cadre de nos échanges les réponses viennent naturellement au cours de la discussion. D'autres éléments, quant à eux, n'ont pas été pensés et lors des échanges nous découvrons et identifions d'autres dimensions. Enfin, nous terminons l'entretien en les remerciant pour le temps et de la bienveillance qu'ils nous ont accordés.

Les deux autres entretiens menés avec l'enseignant de la classe de la *médiation animale* ainsi qu'avec l'enseignante se déroulent de manière similaire. L'entretien avec l'enseignant se réalise dans un espace de travail à côté de sa classe. Quant à celui mené avec l'enseignante, nous nous rendons à son domicile, pour des raisons organisationnelles la concernant.

Finalement, les entretiens menés auprès des élèves se réalisent dans le même espace que celui mené avec l'enseignant. Il est important de s'installer dans un endroit calme, à l'abri de toutes

distractions, permettant de créer des conditions favorables au bon déroulement de ce moment. Là encore, nous annonçons qui mènera l'entretien pendant que l'autre se sent libre d'intervenir. Nous commençons par nous présenter et nous poursuivons par expliquer les raisons qui nous amènent à réaliser ces entretiens qui s'insèrent dans le cadre d'une recherche de fin d'étude, que nous exposons. D'autre part, nous prenons le soin de préciser que nous n'allons pas émettre de jugement, qu'il faut se sentir à l'aise et qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Et qu'au contraire, nous avons de la chance de pouvoir échanger avec eux, puisque tout ce qui est dit est susceptible de nous aider à répondre aux questions formulées dans le contexte de notre étude. Nous leur demandons s'ils sont en accord avec le fait que nous enregistrons l'entretien afin de faciliter sa transcription. Nous précisons qu'une fois la transcription anonymisée réalisée, les enregistrements seront détruits. Nous soulignons que tout ce qui se dit ici restera ici, sous le sceau de la confidentialité et qu'il n'encourt aucun risque. Nous verbalisons que l'une d'entre nous mènera les entretiens et que l'autre peut intervenir si nécessaire et que l'élève lui-même est libre d'intervenir d'une quelconque manière. Finalement, nous explicitons les modalités de l'entretien, la durée, les différentes étapes de son déroulement. Nous terminons bien évidemment l'entretien en le remerciant pour sa confiance, sa sincérité et sa contribution dans le cadre de notre travail.

4.5.4 Difficultés rencontrées lors des entretiens

Nous avons pensé que les élèves montreraient une certaine timidité et gêne, voire une éventuelle réticence à l'égard de notre démarche d'entretien et d'autant plus face à deux personnes. Toutefois, nous sommes favorablement surprises, puisque la majorité des élèves ont démontré un grand enthousiasme à participer et à se livrer. Nous émettons plusieurs hypothèses allant en ce sens. D'abord, le fait que nous nous sommes déjà présentées quelques mois auparavant aurait eu une incidence sur la confiance qu'ils nous ont accordée. Ensuite, nous pensons que le stage mené, quelques années auparavant, a aussi été un facteur favorisant, puisque certains élèves ont exprimé l'avoir déjà vue, lui attribuant un caractère familier. Et finalement, par le biais de la confiance que l'enseignant nous a accordée, corrélée à la confiance réciproque établie entre lui et ses élèves, nous pensons qu'indirectement un lien a pu se faire entre les élèves et nous. Par ailleurs, certaines des questions, dont les réponses sont essentielles pour saisir le rôle de l'animal médiateur dans l'engagement et la persévérance des élèves, font appel à une dimension plutôt « méta- ». Sans voix, nous découvrons des élèves ayant une grande aisance à mobiliser et à verbaliser la connaissance qu'ils ont de leur fonctionnement et des moyens de régulations qu'ils utilisent.

Toutefois, nous nous heurtons à certaines difficultés, que nous gérons *in situ* grâce à notre posture bienveillante et d'ouverture. D'abord, nous nous retrouvons face à un élève qui peine fortement à développer ses idées, à mobiliser sa mémoire et à organiser ses réponses. Dans de tels moments, il est important de rebondir et trouver les mots pour pallier cette difficulté. Dans cette perspective, nous le guidons dans sa recherche et dans la verbalisation de ses réponses. En revanche, il faut être prudent dans l'interprétation et dans l'intention d'orienter les propos des élèves en fonction des réponses potentiellement attendues. D'autre part, il faut être conscient que l'interviewé peut imaginer et interpréter nos attentes, il peut de cette façon donner des réponses croyant être ce qui est attendu de l'interviewer. Outre cela, nous rencontrons certains élèves qui, au contraire de celui évoqué plus haut, ont tant de choses à dire, qu'ils se dispersent et s'éloignent de notre question initiale. Dans le temps imparti, il est nécessaire certes d'accueillir leur parole, mais également de les recentrer sur la question posée.

4.6 Démarches d'analyse des observations directes

La démarche d'analyse des observations directes se fait en plusieurs étapes. Dans un premier temps, il est nécessaire de mettre en commun nos observations et de réunir l'ensemble des éléments observés des 7 élèves de la classe. Dans un deuxième temps, nous discutons principalement de nos observations et autour des questionnements qui en ressortent. Notamment au sujet d'éléments saillants tels que : la mobilisation de l'animal dans la pratique d'enseignement, la place de l'animal et des élèves, leur engagement apparent en situation, par exemple. L'idée est ici d'émettre des hypothèses quant aux relations entretenues entre certains éléments comme la mobilisation de l'animal ou non, la place de celui-ci, les consignes et le lien avec l'engagement apparent de l'élève.

4.7 Démarches d'analyse des entretiens

La démarche d'analyse des entretiens se fait elle aussi en plusieurs étapes. La première consiste à transcrire intégralement et littéralement chaque entretien des professionnels et des élèves. Nous commençons notre démarche d'analyse en partant du contexte, dans une approche compréhensive, donc des entretiens menés avec les professionnels, afin de répondre à notre premier objectif, qui consiste à saisir leurs attentes en lien avec les principes de la médiation animale. D'abord, nous mettons en parallèle les questions posées et les dimensions qu'elles sous-tendent. Cela nous permet de repérer plus facilement les propos et d'extraire les éléments essentiels pour la compréhension du contexte, en vue de la rédaction du cadre contextuel de la recherche. Puis, au regard de ces éléments, nous extrayons encore une fois les

éléments et propos les plus significatifs en lien avec le principe de la démarche de la médiation animale. C'est dans cette perspective, sous la forme d'un tableau, que nous sommes en mesure de faire coïncider ces éléments et ceux effectivement repérés dans les écrits sur cette pratique. À la suite de quoi, nous isolons les propos dans les discours qui appuient la façon avec laquelle l'enseignant mobilise l'animal et met en place les conditions d'apprentissage, en fonction des attentes de la médiation animale dans sa pratique. L'intérêt est de rendre compte de cette pratique au travers des propos des élèves corrélés à nos observations. Ces parallèles nous permettent de mieux saisir la pratique effective de l'enseignant.

Ensuite, concernant les élèves, au-delà de la transcription, nous réécoutons les entretiens et prenons des notes pour se remettre dans le contexte. L'étape d'après consiste au repérage dans le canevas d'entretien des axes thématiques et dimensions que sous-tendent nos questions. C'est sous la forme d'un tableau que nous rendons plus visibles ces éléments. Ensuite, nous repérons, regroupons et classons dans un même tableau les propos des élèves qui correspondent aux différentes dimensions. Finalement et enfin, nous analysons les données de ce tableau et retirons de ces éléments les tendances générales émanant des propos énoncés dans les entretiens, sous forme d'un tableau encore une fois, afin de faciliter la lecture de nos résultats.

Chapitre 5 : Présentation et discussion des résultats

D'abord, il convient de rappeler les questions spécifiques de notre recherche ainsi que les quelques hypothèses de travail qui nous guident tout au long de cette étude et qui seront développées dans le présent chapitre. La première question interroge les attentes et les motivations des professionnels en lien avec la pratique de la médiation animale. La suivante questionne la manière dont l'enseignant intègre et mobilise l'animal médiateur dans son enseignement et met en place les conditions d'apprentissage. La troisième question s'intéresse aux effets de cette pratique sur l'engagement apparent des élèves et à comprendre les mécanismes motivationnels à partir de appréciations des élèves et de leur autorégulation socio-affective.

En ce qui concerne les hypothèses, de prime abord, nous pensons que l'animal jouerait un rôle particulier dans les dimensions socio-affectives. Dans la mesure où il agirait comme un catalyseur de la gestion d'émotions intenses, en contexte de classe. Il apporterait du réconfort et du bien-être à l'élève dans des moments spécifiques, que nous cherchons à mettre en lumière en situation d'apprentissage, soit au lancement ou en cours d'accomplissement de la tâche. Par ailleurs, l'animal favoriserait le développement d'une dynamique dans le groupe. Ensuite, nous émettons l'hypothèse que l'apport de l'animal dans la pratique d'enseignement permettrait de travailler des aspects plus « vivants », plus concrets, voire plus ludiques donnant du sens aux apprentissages et suscitant l'intérêt des élèves. Cette pratique contribuerait, selon nous, à augmenter le degré d'intérêt pour la tâche et le plaisir qu'elle suscite, contribuant à l'engagement dans la tâche et la persévérance face aux obstacles que l'élève rencontre.

En somme, nous faisons l'hypothèse que l'animal joue un rôle de levier facilitant l'engagement de l'élève et joue un rôle de soutien à la persévérance, au lancement et au cours de l'accomplissement de la tâche. D'abord parce que nous pensons qu'il joue un rôle indirect lors du processus d'appréciation de la tâche, notamment au travers de l'intérêt que la tâche suscite, dans la mesure où l'animal concourt à rendre celle-ci plus concrète et attrayante. Si l'animal contribue effectivement à augmenter l'attrait et le plaisir pour la tâche, il conviendrait de formuler l'hypothèse que la pratique d'enseignement joue un rôle primordial dans la mobilisation de l'animal pour susciter cet intérêt. D'autre part, l'animal, par son contact apaisant, assumerait un rôle considérable dans les gestions de pensées intrusives au lancement et surtout au cours de la tâche, lorsque l'élève rencontre un obstacle. C'est-à-dire qu'il aurait

un rôle prédominant dans l'autorégulation socio-affective de l'élève, l'animal lui permettant de rester centré sur le but de la tâche à accomplir tout en maintenant des émotions positives.

Partant de nos questions et de ces hypothèses, nous examinons dans quelle mesure l'animal médiateur endosse effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons donc tenté d'y répondre en discutant et en éprouvant nos résultats au modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions (Pelgrims 2006, 2015, 2013, 2019). Pour ce faire, nous analysons donc les effets de l'animal sur l'engagement apparent des élèves (observations) et visons à comprendre les mécanismes motivationnels, à partir des appréciations et de l'autorégulation socio-affective rapportées par ceux-ci (entretiens). À la suite de quoi nous pourrions saisir à quel moment l'animal rentre en jeu et génère le soutien à l'engagement et la persévérance des élèves dans les apprentissages.

Guidées par nos questions spécifiques de recherche, nous présenterons, d'abord, les attentes des professionnels en lien avec les principes de la démarche de la médiation animale. Ensuite, nous présenterons la manière dont l'enseignant mobilise l'animal dans sa pratique et les conditions d'apprentissage qu'il dit mettre en place. Regards croisés, nous ferons une première analyse en discutant la concordance entre ces éléments et ceux rapportés par les élèves, appuyés par nos observations. De ce cheminement, nous terminerons par étudier les dimensions, relatives au modèle de l'approche située de la motivation à apprendre (Pelgrims, 2003, 2006, 2009, 2013, 2019 ; Pelgrims & Cèbe, 2015), mises en avant au travers des questions d'entretien menés avec les élèves. Les propos de ceux-ci et leur analyse, au regard de cette théorie, permettront de mettre en évidence dans quelle mesure l'animal médiateur joue effectivement un rôle motivationnel dans les apprentissages.

5.1 Présentation des attentes du professionnel en lien avec la démarche de la médiation animale

Dans une démarche compréhensive, nous avons retenu les propos de l'enseignant concernant ses attentes en lien avec la médiation animale, mise en œuvre dans le cadre de sa pratique. L'intérêt de cette étape était de saisir les attentes du professionnel et de faire des parallèles avec la littérature, pour une meilleure compréhension de la pratique de la médiation animale. Nous avons fait le choix de mettre en dialectique certains éléments rapportés avec les éléments de

littérature. Pour une meilleure lecture, nous proposons ce dialogue, entre pratique et théorie, sous la forme d'un tableau qui résume ces éléments qui seront ensuite discutés.

Tableau 5.1: Liens entre les attentes du professionnel et la médiation animale d'après la littérature

Attentes de l'enseignant		Apports de la littérature sur la médiation animale
Soutien pour la pratique	“Ça n'existe pas le métier de médiation animale, tu as un métier et ensuite l'animal te permet de faciliter ou non ce métier”, “[...] c'est un outil de travail”.	Un soutien à la pratique du professionnel en faveur du public cible. “Le métier de zoothérapeute n'existe pas, c'est une spécialisation des différents métiers de la santé, du social ou de l'enseignement” (Beiger, 2016 p.15).
Soutien pour un public	Soutien pour les élèves en colère, relevant de phobie scolaire, qui craignent le regard de l'école et de leurs pairs.	S'adresse aux “populations confrontées à des handicaps sociaux, physiques, mentaux, sensoriels ou psychiques” (Fondation Adrienne et Pierre Sommer).
Soutien de l'animal dans la gestion des émotions	Côté tactile de l'animal, toucher, caresser, mobilisation de l'affectif, canaliser, calmer.	Chien : contact physique et affectueux “Donner de la joie”, “remplir fonctions cumulées de source de sécurité, de stimulus, d'agent intermédiaire, de soutien physique et effectif, d'éponge pour les émotions” (Beiger, 2016, p.58).
Apport de bien-être	Présence de l'animal, émotions positives, expériences positives, “ambiance familiale”, “joie”, “content de venir à l'école”.	Caractère apaisant de l'animal, de non-jugement, toucher, amélioration de l'état émotionnel, diminution du stress, de symptômes dépressifs et agressifs, réduction des crises. Développer l'empathie et une meilleure gestion des émotions (Daly et Suggs, 2010), apporter du réconfort (Beiger, 2016).
Contrôle de soi et autonomie	Animal en présence et crises une question de sécurité qui est travaillée, la responsabilité d'un animal, autonomie et gestion de soi.	Meilleur contrôle de soi, responsabilité d'un animal contribue à la responsabilisation (Lehotkay 2012).
Interaction et groupe	Ambiance familiale, jeu en début d'année pour favoriser la cohésion de groupe.	Facilite les interactions et la communication (Redefer et Godman 1989).
Soutien à l'activité	“Donner du sens pour saisir l'abstraction”, permet de rendre les choses plus concrètes et donc de susciter l'envie, partir de l'animal pour rentrer dans les apprentissages.	Caractère stimulant de la médiation animale, au service du professionnel, en lien avec des objectifs orientés et planifiés (Beiger, 2016).
Pression et Résilience	Minimiser la pression, enlever les symboles de l'école, dédramatiser l'école, changer leur vision, ambiance familiale.	Faire face à des traumatismes, capacité de résilience (Cyrulnik, 2020).

Ce regard parallèle, entre pratique et théorie, nous constatons une forte relation entre ce que l'enseignant attend de la médiation animale, intégrée à sa pratique et ce que la médiation semble pouvoir offrir, d'après la littérature.

Il nous confie que l'animal lui offre « un panel d'activités concrètes qui ont du sens, qui motivent et qui donnent envie et le côté affectif qui s'ajoute ». En somme, les attentes sont doubles pour sa pratique, soit donner du sens aux apprentissages et profiter du côté apaisant et réconfortant de l'animal.

La présence de l'animal en classe apporte un certain bien-être et une forme de sérénité générale (Daly & Suggs, 2010). En effet, il nous a rapporté une différence constatée entre la présence et l'absence de l'animal en classe. L'animal absent : la dynamique de classe semble être impactée, il y a de « l'électricité dans l'air » nous dit-il. D'autre part, il rapporte inciter les élèves à aller vers l'animal, pour leur apporter du réconfort. Allons-nous vers la voie de l'acquisition de certains réflexes, du contrôle de soi, de potentielles autorégulations socio-affectives (Anderson & Olsen, 2015 ; Pelgrims, 2006, 2013) ? Au-delà de ces éléments, il met en évidence que l'animal c'est « ce qui nous réunit [...] c'est l'élément central », laissant croire que l'animal permet de faciliter les interactions. En immersion dans ce contexte, nous avons observé des interactions positives entre les élèves favorisant la cohésion de groupe. En somme, il semblerait que l'animal contribue à mettre en place un environnement sécuritaire, propice aux apprentissages.

D'autre part, se centrer sur l'animal pour rentrer dans les apprentissages permet de donner du sens et rend plus concrets les savoirs que l'enseignant tente de transmettre et partager, au regard de son public cible et de leurs besoins. Il témoigne que c'est par l'intermédiaire de l'animal qu'il rentre dans les apprentissages, « c'est dans ça qu'il y a vraiment la médiation, tu fais le détour par la médiation, c'est une porte d'entrée ». La mobilisation de celui-ci au travers des apprentissages permet de concrétiser les savoirs à apprendre. Il permet également d'atténuer certains effets inhérents au système scolaire ce qui contribue, selon lui, à minimiser la pression et dans le cas échéant, à « changer leur vision de l'école ». En somme, cette pratique dans ce contexte contribuerait à faire face à des traumatismes, des échecs, des ruptures qui ont fait vivre des émotions intenses aux élèves. Pourrions-nous dire que l'animal a cette capacité à susciter une forme de résilience ? (Cyrulnik, 2020)

Pour conclure, l'enseignant attend de cette pratique qu'elle soutienne les élèves dans la gestion de leurs émotions. Mais aussi, il attend que l'animal apporte du concret aux apprentissages permettant de susciter de l'intérêt à apprendre. Il agirait comme un catalyseur pour donner du sens aux activités.

5.2 Pratique d'enseignement, regards croisés

Au regard de ce qui précède, il serait intéressant de mettre en lumière la manière avec laquelle l'enseignant met en œuvre la démarche de la médiation animale dans sa pratique et les conditions d'apprentissage qu'il initie. En parallèle, nous nous intéressons à la perception de la

pratique enseignante par les élèves. Par cette dialectique, l'intérêt est de mettre en avant les relations ou les écarts, entre la pratique déclarée par l'enseignant et les perceptions que les élèves en ont. Il conviendra d'abord de discuter de la pratique d'enseignement et la manière avec laquelle le professionnel mobilise l'animal. Dans le tableau suivant, nous avons extrait les éléments saillants qui conditionnent et résument la pratique d'enseignement.

Tableau 5.2.1 : Éléments saillants de la pratique d'enseignement déclarée par l'enseignant

	Enseignant
Buts	Dédramatiser l'école, "enlever la pression scolaire", minimiser la pression et bien-être de l'élève en classe, leur faire vivre un bon moment, "changer leur vision de l'école".
Attentes	Le regard, les comportements des élèves et le lien avec l'école changent, acquisition d'une manière d'être en classe pour leur permettre d'affronter d'autres contextes et viser à réamorcer les apprentissages scolaires.
Objectifs	Acquérir des attitudes et aptitudes pour affronter d'autres possibles.
Susciter l'intérêt	Faire autrement, donner du sens pour saisir l'abstraction, projet pour rendre les choses plus concrètes pour donner du sens et susciter l'envie, travailler sans s'en rendre compte, prise en considération des propositions des élèves et questionnements, parallèle entre les activités en classe et quotidiennes ou futures.
Manière	Faire des liens explicites entre les apprentissages scolaires et le quotidien, "enlever les symboles de l'école" et partir du quotidien, proposer des activités en lien avec le scolaire "utile et pratique pour la suite", fil conducteur dans les apprentissages : le chien.

Ces éléments résument ce que l'enseignant cherche à produire de manière générale par sa pratique. La médiation animale lui permet de la soutenir en regard de ces éléments. En somme, il souhaite à travers sa pratique dédramatiser l'école, donner du sens aux apprentissages pour susciter l'envie et leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences pour « affronter d'autres possibles » et peut-être même leur permettre de réamorcer avec les apprentissages scolaires. Dans le tableau suivant nous exposons la manière avec laquelle l'enseignant intègre l'animal médiateur en lien avec ces éléments. Regards croisés, les propos des élèves viendront soutenir une pratique d'enseignement, complétés de nos observations.

Tableau 5.2.2: La médiation animale, entre pratique et conditions d'apprentissage, regards croisés

Objectifs	Faire le détour par l'animal pour rentrer dans les apprentissages et vivre des expériences positives.		
L'animal et ...	Enseignant	Élèves (propos directs et rapportés)	Nos observations
planification	<p>L'animal est un fil conducteur des thématiques et activités, entre planification et improvisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Utiliser l'animal pour traiter un apprentissage en particulier, soit l'animal amène quelque chose qui va amener un apprentissage. Démonstration à travers l'animal, utilisation pour rendre concret un apprentissage, autour d'un projet, de manière abstraite”. - Accueillir l'instant présent et les questionnements suscités par le contexte : “ils s'intéressent à des trucs, alors je pars dans leurs intérêts à eux” : prise en considération des propositions d'élève. <p>Puis, s'écarter du chien pour arriver vers le scolaire.</p>	<p>Histoire du chien, de la race du golden “ensuite on s'écarte petit à petit du chien mais on reste globalement sur le chien”, se sent plus prêt à travailler maintenant qu'avant, “on apprend avec le chien, tout tourne autour de lui, c'est bien”, “au début de l'année on a fait l'histoire sur le chien”, “c'était plus vers le début de l'année, entre août et février on était vraiment sur Thaïs*”, “après on va sur du travail, c'est génial!”, “il y a tout qui tourne autour d'elle, on a étudié l'île de T*., parce qu'elle s'appelle comme ça”, travailler les mathématiques (soustraction, addition, graphiques) en faisant le poids du chien tout au long de l'année - fil conducteur.</p>	<p>Nous avons observé que l'ensemble des activités proposées sont en lien direct ou indirect avec l'animal.</p>
activités	<p>“offre un panel d'activités concrètes, qui ont du sens”, permet de se défaire de l'aspect décontextualisé des apprentissages scolaires, “quitter l'abstraction”.</p>	<p>Selon les propos des élèves, le chien les aide dans différentes activités : français, histoire, géographie, mathématiques, sciences, cuisine, dessin, lecture, écriture.</p> <p><u>Sciences</u> : rend plus réel de travailler sur et avec le chien sur les différentes parties du corps, “car on peut voir en vrai”, les sens apprentissages avec l'animal (activité avec les croquettes). <u>Histoire</u> du chien a aidé à voir l'évolution de Thaïs*. <u>Mathématiques</u> : soustraction meilleure compréhension avec Thaïs* (calcul du poids), “c'est pour quelque chose que je fais ça, c'est pas juste un calcul, c'est pour elle”. <u>Dessin</u> : s'entraîner à la dessiner (dessin d'observation). “on fait des trucs concrets, on peut direct voir sur Thaïs*”, “comprends parce que c'est devant toi”, “manière d'enseigner qui donnait envie”, “je suis dyslexique, je n'avais pas trop envie de faire et vu que y a Thaïs* ça m'aide un peu”</p>	<p>Mathématiques, poids de l'animal, soustraction, graphique.</p>
transversalité et utilité des apprentissages	<p>Transversalité et utilité explicitées des apprentissages à la vie au quotidien et leur futur, au-delà de l'animal.</p>	<p>“J'ai eu un déclic”, “Avant j'avais peur de me tromper”, réussit à dépasser leurs “peurs”, développer des stratégies de mémorisation (se créer une chanson/poésie pour mieux s'en souvenir), “ça donne du sens”, transférer ce qu'ils ont appris en classe, avec le chien, à l'extérieur de la classe “c'est moins difficile qu'avant”, “je suis prêt” de continuer d'apprendre”, “en faisant le poids [...] j'ai compris la soustraction”, “je peux dessiner n'importe quoi”, “j'ai plus confiance”, les élèves disent avoir appris à être responsables et à gérer leurs responsabilités</p>	<p>Graphique sur le poids de l'animal, discussions sur l'utilité du graphique.</p>

affects et environnement sécuritaire	<p>“Animal nous permet de compenser certains manques, résoudre certains problèmes”, long poil, toucher caresser, brosser (affects), régulations de la part de l’enseignant incitant les élèves à aller vers le chien pour le côté affectif et apaisant qu’il apporte.</p> <p>Présence de l’animal canalise, abaisser l’énergie.</p>	<p>“membre de la famille”, “amie”, “soutien”, “rigolo, c’est cool”, “fait partie de la classe”, “joie”, “la joie de s’occuper d’elle, c’est gratifiant”, “stabilité”, motivation à venir le matin, plus joyeux, réconfort, pas de jugement, joie de vivre, “le chien qui libère nos émotions”, “animé”, “les sens quand tu touches”, “impression qu’elle était fière de moi”, “j’aime venir à l’école”, “contente de se lever”, “mignonne”, joie de la voir le matin”, “les chiens comprennent plus facilement”, “anti-stress”, “calme”, “aide à me concentrer”, “bien-être”, “plaisir”, “plaisir à jouer avec”, “se sent attendu”, “heureux”, “moins stressé”, “se sent utile”, “l’animal est honnête”, “on peut compter sur lui”, “apporte le sourire”, “la regarde et me donne de l’énergie”, “confiance”, “ça m’a débloqué”, “ça me donne des joies”, “ça me procure du bonheur”, sentiment de non-jugement de la part de l’animal, “ça me rassure”, “on fait des câlins, je me sens bien”, environnement stable “j’en suis fier”, “le bien-être qu’elle peut transmettre”, “j’ai plus confiance en moi”, “laisser sa personnalité ressortir”.</p>	<p>Animal qui passe entre les bureaux, élèves qui vont le caresser, des sourires, des câlins.</p>
autorégulation socio-affective	<p>Régulations de la part de l’enseignant incitant les élèves à aller vers le chien pour le côté affectif et apaisant qu’il apporte, réflexes travaillés en début d’année, puis progressivement restreints.</p>	<p>“Avant j’avais la honte, maintenant j’ose lire tranquille chez moi”, “je me lance à fond et dès que j’ai fini je peux aller vers elle tranquille”, “lorsque ça pas trop je vais vers Thaïs*, “si coup de mou”, l’élève va vers elle, l’élève se dit aller mieux une fois avoir joué avec Thaïs*, “si on ne se sent pas bien on va vers elle on peut faire des câlins, si ça se passe mal à la maison”, “aime quand l’animal est assis à côté”, “quand je suis triste je vais vers elle, après c’est plus simple de travailler”</p>	<p>Observations d’élèves engagés dans leur tâche, engagement apparents et proximité de l’animal.</p>
autorégulation comportementale (gestion des comportements)	<p>Moins de conflits, de crises.</p>	<p>“Ça m’a vachement changé je ne fais plus de crise”, “je me sens pas bien je vais vers Thaïs*”, “avant je pouvais partir en vrille[...] mais avec Thaïs* je ne peux pas”, “aide à canaliser mon comportement”, “ aide à me concentrer”, “ils sont plus calmes”, “aide à me replonger dans ma feuille”, “quand je suis agacé [...] je peux aller la caresser”, “quand je suis triste, fatigué [...] je peux aller vers Thaïs*”.</p>	<p>Certains élèves ont dit être fatigués en arrivant et sont allés vers l’animal.</p>
sécurité et bien être de l’animal	<p>Co-écriture et enseignement des règles de sécurité, bien-être de l’animal.</p>	<p>“Avant je pouvais partir en vrille[...] mais avec Thaïs je ne peux pas”, “n’aime pas faire la viande le matin, mais le fait quand même car elle en a besoin”.</p>	<p>Toiletage fait avec soin et douceur.</p>
responsabilité	<p>Rituels, autonomie, prise de risque, responsabilités qui font grandir, confiance réciproque, objectifs transversaux : savoir-être, savoir-faire, contribue à la création d’un environnement sécuritaire.</p>	<p>“La joie de s’occuper d’elle, de la promener, de faire la nourriture”, “c’est bien de s’occuper d’elle, quand on sera plus grand on saura faire”, l’élève fait quand même ce qu’il n’aime pas parce que l’animal en a besoin, responsable sait ce qu’il doit faire.</p>	<p>Observation de rituels, les élèves s’attèlent, de manière autonome, aux responsabilités.</p>
le groupe	<p>“Les jeunes se sentent vraiment appartenir à quelque chose de supérieur à eux et d’en faire partie et de participer et de faire avancer le truc de faire évoluer”, “l’animal réunit” et est l’élément “central”, un projet pour un collectif, des normes, des valeurs adoptées et partagées, comment faire autrement pour se sentir membre d’un collectif ?</p>	<p>“Plus à l’aise”, moins en retrait, en confiance avec ses camarades”, “le jeu de cache-cache en début d’année”, collaboration, s’entend bien avec ses camarade, grâce à elle qu’il a créé des liens, entraide, relation facilité grâce à l’animal, “il y a moins de problèmes”, “c’est le centre de la classe”, timide dans les relations l’élève dit que l’animal a facilité l’ouverture aux autres, “si on se promène avec elle on peut mieux se connaître”, entraide pour les tâches, “je me sens plus à l’aise”.</p>	<p>Impression d’une cohésion de groupe, chacun s’attèle à sa tâche, son activité.</p>

Dans cette première analyse, nous avons choisi de mettre en exergue l'animal en tant que principale dimension et de décliner la manière dont l'enseignant le mobilise et l'associe à sa pratique. De cette façon, nous constatons que l'apport du chien médiateur est prépondérant dans la pratique de l'enseignant. Il lui permet d'apporter une continuité dans les apprentissages réalisés par l'élève et ce fil conducteur semble être l'animal médiateur. En effet, au centre c'est le chien et autour gravitent des activités pédagogiques pensées en lien direct ou indirect avec l'animal. D'ailleurs, plusieurs élèves nous ont rapporté que l'animal était l'élément sur lequel tout était centré, notamment en début d'année. Les activités proposées par l'enseignant ou les questionnements spontanés que l'animal suscite, il apporte du sens concret aux savoirs, contribuant à une meilleure compréhension de l'activité.

D'autre part, l'animal concourt à rendre l'environnement plus sécuritaire. L'effet apaisant qu'il procure permet de diminuer des émotions intenses et des comportements parfois vifs d'élèves, dont les parcours sont jalonnés de ruptures. En effet, au contact de l'animal, les élèves disent trouver du réconfort, du bien-être et du plaisir. Cette dimension affective est travaillée avec les élèves et incitée, en vue d'acquiescer des aptitudes contribuant à la régulation de pensées intrusives. Aussi, l'animal semble prévenir de comportements violents et de crises. Un élève a rapporté ne plus faire de crises grâce à la présence réconfortante de l'animal corrélée au fait de ne pas vouloir et pouvoir mettre l'animal en danger. D'ailleurs, il est à noter que les règles de comportement sont co-écrites et appliquées au sein du collectif. Relativement à la sécurité et au bien-être de l'animal, il semblerait qu'elles incitent certains élèves à s'autoréguler.

Par ailleurs, par la pratique d'enseignement et les conditions mises en place, l'animal semble jouer un rôle fédérateur. Comme certains l'ont rapporté, les moments pendant lesquels les élèves ont la responsabilité de l'animal (promenade, nourriture, toilettage, etc.) sont des moments qui favorisent les interactions, l'entraide, la collaboration et les échanges. Par nos observations et après discussions autour de celles-ci, nous avons pu souligner qu'il régnait une cohésion de groupe.

En somme, les élèves ont rapporté être motivés à venir le matin et avoir du plaisir à se rendre à l'école. Donc l'enseignant est parvenu à dédramatiser l'école et à changer leur vision. Les élèves se disent être en capacité de se détacher de l'animal et prêts à éprouver du plaisir à travailler les apprentissages plus « scolaires ». Comme l'enseignant l'avait expliqué, il cherche progressivement à inciter le détachement pour permettre aux élèves d'affronter d'autres contextes. Entre peurs et traumatismes, une pratique de résilience qui permet de répondre à des

besoins pédagogiques, didactiques et affectifs. L'animal médiateur, volontairement mis au centre de ce système, pour répondre à des attentes et des objectifs, permet d'apporter un soutien dans la pratique du professionnel et auprès des élèves.

5.3 Engagement et persévérance des élèves

Après avoir mis en évidence les attentes des professionnels en lien avec la médiation animale et avoir mis en avant la manière de mobiliser le chien médiateur par l'enseignant dans sa pratique et les conditions d'apprentissage qu'il met en place, il convient de nous centrer sur notre question de recherche. Celle-ci, rappelons-le, s'intéresse à comprendre dans quelle mesure l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et la persévérance des élèves en situation d'apprentissage. L'objectif, dans un premier temps, consistait à étudier les impacts de ce dispositif sur l'engagement apparent des élèves, par l'observation. Dans un deuxième temps, il visait à comprendre les mécanismes motivationnels à partir des appréciations et de l'autorégulation socio-affective des élèves, au moyen d'entretiens semi-directifs. Il convient ici, de présenter nos résultats au regard des dimensions du modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions en contexte d'enseignement spécialisé (Pelgrims, 2006, 2013). Guidées par ce modèle, nous avons été en mesure de mieux saisir le rôle de l'animal dans l'engagement et la persévérance des élèves, soit au lancement, en cours d'accomplissement ou à la clôture de la tâche. Nos résultats d'analyse sont présentés sous la forme d'un tableau, construit de manière à faciliter leur lecture et seront discutés ci-après. Il comporte les dimensions sous-jacentes aux questions d'entretien et des éléments de synthèses, appuyés par les propos d'élèves.

Tableau 5.3.1 : Dimensions de la motivation à apprendre et éléments de synthèses des entretiens

Dimensions	Éléments de synthèses
Appréciation du contexte	L'ensemble des élèves disent se sentir bien dans l'école et la classe.
Apports de l'animal en classe	L'ensemble des élèves rapportent que l'animal apporte de la joie, du réconfort, du plaisir et du bien-être. Ils évoquent la motivation qu'il donne à venir à l'école. Il contribue à les rassurer, les apaiser et les canaliser, mais aussi à se sentir plus à l'aise avec le groupe. Par ailleurs, il contribue à rendre les choses plus concrètes, en travaillant directement sur l'animal, aide à comprendre. “Dans les autres écoles, je faisais croire que j'étais malade pour pas aller à l'école mais là depuis le début de l'année j'ai pas été malade”, “ça me donne des joies”, “on a apporté notre amour dans le chien et puis que après, je pense qu'avec cet amour, on a pu dire, viens on fait la balade ensemble et du coup ça a créé des liens”.
Représentation	Ami (2 élèves), soutien (tous les élèves), deuxième professeur (1 élève), doudou/antistress (1 élève), un animal (1 élève).

Perception et compréhension de la tâche et du rôle de l'animal	La majorité des élèves ont été en mesure de nous expliquer la tâche dans laquelle l'animal contribue à le soutenir dans l'activité rapportée. 5 sur 7 ont su nous mentionner une tâche précise et 2 sur 7 ont évoqué une impression générale de l'aide apportée par le chien. Le fait que le chien soit là, a rendu les apprentissages plus concrets en sciences, "c'est toujours mieux de voir les choses en vrai donc oui ça a facilité le travail, ça motive à regarder". En histoire, le chien, par sa présence, a aidé à se concentrer et à écouter "ben ça m'a aidé à me concentrer un peu".
Métaconnaissances moyen de régulation	L'ensemble des élèves ont évoqué spontanément le soutien de l'animal dans leur activité d'enseignement-apprentissage. "Ça m'a aidé à plus me rappeler. C'était visuel et ma mémoire elle fonctionne avec du visuel" (en faisant référence aux différentes parties du chien), il a permis de mettre du sens à ses calculs.
Métaconnaissances des moments des moyens de régulation	Les élèves ont évoqué, dans l'ensemble, que l'animal apportait un soutien au lancement de la tâche (7 sur 7), en cours d'accomplissement (5 sur 7). "Elle est venue dès le départ de l'exercice quand tu étais en train de bloquer ? Ouais je crois", "j'ai eu comme un déclic, je me suis dit je le fais, si c'est pas juste c'est pas grave", "je vais la caresser, après je vais travailler", "parce que ça me donne de la joie, quand je la caresse, ça me donne envie de travailler après".
Sentiment de compétence	Constats : les tâches mises en avant par les élèves sont relatives à des disciplines dans lesquelles ils se sentent moins compétents et les activités, évoquées sont celles en présence de l'animal soit : histoire-géographie (6), dessin (5), français (4), mathématiques (4), sciences (3), informatique (2), cuisine (2), sport (1). Ils rapportent aujourd'hui se sentir plus compétent qu'avant et prêt à faire des exercices qu'ils n'auraient pas imaginé. "Vu que je suis dyslexique à la base ben de base j'avais pas trop envie de faire mais vu qu'il y a Thais* bah ça m'aide un peu".
Degré de réussite attendu en lien avec l'animal	L'ensemble des élèves évoque que de manière générale qu'il aurait quand même fait la tâche sans l'animal mais ne pense pas qu'il aurait si bien réussi. 4 élèves évoquent qu'ils n'auraient pas réussi, 2 pour qui, ils auraient réussi mais plus difficilement et 1 dit réussir l'activité sans le chien.
Degré d'utilité de l'animal	L'ensemble des élèves disent que sans le chien, ils n'auraient pas si bien compris et n'auraient pas pu si bien se concentrer et faire la tâche. 4 élèves disent avoir compris l'activité grâce au chien, 2 élèves ont mieux compris grâce au chien et 1 élève exprime qu'il aurait tout aussi bien compris sans le chien. Mais tous expriment que le chien les a aidés à se concentrer.
Degré d'intérêt pour l'animal	Les élèves rapportent que sans l'animal ils n'auraient pas eu autant de plaisir et que la présence de l'animal apporte du sens et du concret. Ils pensent que sans l'animal ils auraient été moins intéressés et motivés à faire la tâche. 6 élèves sur 7 expriment le fait qu'ils auraient eu moins de plaisir à réaliser la tâche et tous pensent qu'ils auraient été moins motivés. Tous trouvent que l'animal apporte du concret. "C'est plus concret".
Tendance à l'engagement vs évitement au regard de l'animal	L'ensemble des élèves disent qu'ils se sont lancés dans la tâche rapportée grâce à l'animal. 6 élèves sur 7 expriment l'idée que le chien les a aidés à se lancer dans l'activité (soit par intérêt, soit par sens, soit par réconfort).
Autorégulation/per sévérité vs tendance au désengagement	Tous les élèves rapportent que l'animal permet de réguler leurs émotions, mais aussi leur attention et leur motivation pour la terminer. "On était en train de faire des exercices et les exercices j'arrivais pas, ça m'énervait et puis je sais pas pourquoi elle est venue vers moi [...], je me lance à fond [...] ça m'a apporté un peu de réconfort", "des fois quand ça me saoule, que je suis énervé, ben dans les autres classes, je partais vite en vrille et ben là je pense au chien et je me dis que si j'hurle ça va lui faire mal aux oreilles donc ça me calme en fait", "ça m'aide à me canaliser", "ça me donne

	confiance”.
Degré d'intérêt pour l'animal et engagement / persévérance	Les élèves pensent qu'ils n'auraient pas éprouvé autant de plaisir à faire l'activité, n'auraient pas autant bien compris et n'auraient donc pas si bien réussi.
Dimension sociale	L'ensemble des élèves rapportent que l'animal permet de créer des liens entre eux. “Quand on va la promener, des fois on y va à deux, quand on fait le toilettage, il y a des gens qui viennent caresser Thais* et on rigole et tout ça”, “je pense que c'est elle qui a un peu tous nos liens”.

Par cette synthèse, il est pertinent de constater que l'animal joue un rôle majeur dans le quotidien et dans les activités de l'élève. D'abord, l'ensemble des élèves rapportent apprécier et être motivés à venir à l'école. Ils déclarent spontanément que l'animal apporte du réconfort, de la joie, du concret aux apprentissages et contribue à l'entente du groupe classe (*Apports*). Il est à noter que les représentations que les élèves font de l'animal se rapportent à des dimensions socio-affectives et humaines, il serait perçu comme « un ami ». Ils nous rapportent pouvoir le considérer comme un soutien voire comme un « deuxième professeur », ce qui laisse entrevoir un lien dynamique entre les apprentissages et l'animal (*Représentation*). Ensuite, les élèves nous ont expliqué en quoi l'animal a été une mesure d'aide et de soutien, en précisant à quel moment spécifique de la tâche considérée (*Métaconnaissances des moyens de régulations*). D'ailleurs, ils ont tous fait mention d'activités dans lesquelles ils ne se sentaient pas ou peu compétents. Est-ce que cet aveu ne laisserait pas croire que l'animal permettrait de surpasser un sentiment de compétences faible, relatif à la tâche ou à une discipline (*Sentiment de compétences*) ? D'autre part, les élèves pensent qu'en l'absence de l'animal, ils n'auraient pas été en mesure de réussir avec succès l'activité proposée (*Degré de réussite attendu sans l'animal*), renforçant l'idée que l'animal contribue à la réussite de la tâche. Ensuite, cette synthèse laisse percevoir que l'animal, par son aspect concret, permet à l'élève de mieux comprendre la tâche (*Perception et compréhension de la tâche et degré d'utilité*) et qu'il contribue au plaisir, donc à l'intérêt de réaliser avec succès la tâche (*Degré d'intérêt pour l'animal*). Finalement, nombreux sont les élèves qui ont rapporté que l'animal contribue à réguler leurs émotions face à la tâche, au lancement et en cours d'accomplissement de celle-ci (*Autorégulation socio-affective*). À travers les entretiens et leurs propos nous avons constaté que les élèves sont conscients du soutien, notamment socio-affectif, de l'animal lors d'une activité. À de nombreuses reprises, ils disent que c'est grâce à l'apport réconfortant qu'ils ont pu continuer leur travail et se concentrer à nouveau sur la tâche (*Métaconnaissances des moyens de régulations*). À ce stade, nous comprenons que l'animal semble permettre aux élèves

de réguler leurs émotions et de persévérer dans l'action. Ces moyens d'autorégulation socio-affective (Pelgrims 2006, 2013, 2015, 2019) se déclinent selon Kuhl de la façon suivante : l'autorégulation émotionnelle, l'autorégulation attentionnelle et l'autorégulation motivationnelle. Les propos rapportés par des élèves, lors des entretiens, les illustrent de façon différenciée.

Tableau 5.3.2 : Contrôle de l'action et autorégulation (Kuhl, cité par Pelgrims 2006)

Autorégulation émotionnelle	Autorégulation de l'attention	Autorégulation motivationnelle
Antistress, douce, calme, câlin, rassuré, soutien, confiance, pas de jugement, réconfort, stabilité, moins de blocage, en sécurité, moins de pression, canalise, apaisé.	Déconcentré vs concentré, dissipé vs canalisé, "replonger dans la feuille", "aide à me concentrer".	Aller vers l'animal est une récompense après avoir fait la tâche.

Nombreux ont été les élèves qui ont évoqué le rôle de soutien de l'animal dans le contrôle de leurs émotions. En effet, au lancement ou au cours de l'accomplissement de la tâche les élèves ont confié qu'après avoir regardé l'animal ou l'avoir caressé ils parvenaient à se (re)mettre au travail. Son rôle rassurant permet aux élèves de poursuivre leur activité. L'animal serait donc un soutien dans l'autorégulation émotionnelle. Ensuite, certains élèves ont rapporté que l'animal les aidait à se concentrer et à se canaliser et qu'il était un moyen de régulation pour se centrer sur la tâche. Finalement, certains d'entre eux ont évoqué que l'animal était en quelque sorte une récompense après avoir accompli l'exercice, contribuant de cette manière à persévérer dans son activité jusqu'à son terme. Dans cette perspective, aurait-il aussi un rôle à jouer à la fin de la tâche ? Une manière pour l'élève de se désengager ?

5.4 Discussion des résultats au regard de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions

Le modèle de l'approche située de la motivation à apprendre et des émotions en contexte de classe spécialisée (Pelgrims, 2006, 2009, 2013, 2019), rappelons-le, postule que la perception et la compréhension des caractéristiques de la tâche, en situation, suscite plus ou moins de mobilisation simultanée des compétences cognitives et les composantes socio-affectives. En fonction de l'appréciation et de l'interprétation que fait l'élève de la tâche en termes de bénéfiques (compétences/bien-être) ou de risques de perte (ressources/bien-être), sont générées

des émotions, ainsi qu'une intention d'action, soit un engagement sur la voie de l'apprentissage soit sur la voie du *coping*. Ces processus d'appréciations de la situation infléchissent donc l'intention d'action et rendent compte de **l'engagement** (ou du désengagement) dans la tâche, au lancement et en cours d'accomplissement de cette dernière. Mais au cours de l'accomplissement, face à un obstacle ou un changement, cette boucle d'appréciation est réenclenchée, pouvant conduire l'élève à persévérer dans la tâche ou encore le conduire au désengagement. Face à l'obstacle, l'actualisation d'une intention d'apprendre, la persévérance, appelle des compétences **d'autorégulation** socio-affective. Leur mobilisation permet aux élèves de faire face aux obstacles et aux difficultés qu'ils rencontrent et de persévérer dans la réalisation de la tâche.

Au regard de cette théorie et des éléments rapportés lors des entretiens dans le *Tableau 5.3.1 : Dimensions de la motivation à apprendre et éléments de synthèses des entretiens*, nous cherchons à mettre en évidence dans quelle mesure l'animal médiateur joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à la persévérance en situation d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, nous allons mettre en dialectique pratique et théorie pour y répondre.

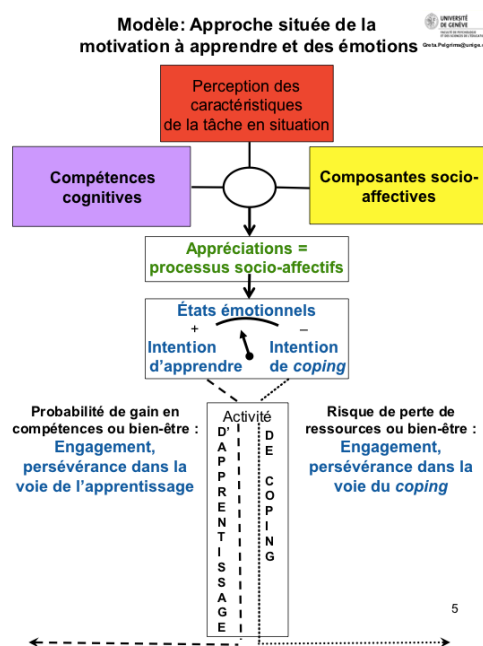


Figure 5.4 : Un animal médiateur dans la boucle d'appréciation

Les propos de certains élèves ont mis en évidence une meilleure compréhension de la tâche grâce à l'animal. En effet, un élève rapporte qu'en situation d'apprentissage dans une tâche impliquant la capacité d'effectuer une soustraction, l'animal lui a permis de saisir ce que signifiait « soustraire ». L'exercice consistait à mesurer le poids de l'animal par

l'expérimentation, l'enseignant se pesait, puis se pesait à nouveau avec l'animal et l'objectif était de calculer le poids de ce dernier. Donc, à ce stade, l'animal semble jouer un rôle dans la *perception et la compréhension des caractéristiques de la tâche*.

Ensuite, nombreux ont été les éléments qui soulignent le rôle de l'animal dans les *dimensions socio-affectives*. Comme évoqué, le chien médiateur semble permettre de créer un environnement sécurisé, un levier facilitateur pour les apprentissages, par son rôle apaisant et réconfortant. Nous avons pu constater qu'il joue un rôle fédérateur par les interactions entre les pairs qu'il suscite. Donc, l'animal médiateur joue un rôle important et contribue à la mise en place des conditions favorables aux apprentissages. D'autres part, les élèves rapportent mobiliser des compétences d'autorégulation socio-affective qui leur permettent, au lancement, de participer à leur engagement. Ces compétences vont leur permettre de faire face à des pensées intrusives au début de la tâche. Nous avons relevé la mobilisation de l'autorégulation émotionnelle (caresse l'animal au début de la tâche), attentionnelle (regarder l'animal permet de rester centré au début de la tâche), mais aussi motivationnelle (se projeter et envisager l'animal comme une récompense à la fin de la tâche).

Il est à noter que l'ensemble des éléments cités ci-dessus participent au *processus d'appréciation* de la tâche. L'élève va apprécier et interpréter la tâche en termes de gain et de perte. Simultanément, ses appréciations vont générer des émotions. Ce processus déterminera une intention d'action. Il a été mis en évidence que l'animal contribue à infléchir une intention d'action sur la voie de l'apprentissage. L'ensemble des élèves ont évoqué qu'ils n'auraient pas eu autant de plaisir à faire la tâche sans l'animal, il apporte du concret donnant du sens à la tâche et au savoir à apprendre. Ils conviennent même de dire que l'animal leur a été utile à la bonne compréhension de l'activité. Dans cette perspective, l'animal contribue à susciter *l'intérêt* pour la tâche, voire pour les savoirs à apprendre. Selon les élèves, il apporte une *utilité* dans la mesure où il permet aux élèves de mieux comprendre certaines tâches. En parallèle, les émotions qui ont été rapportées par les élèves lorsqu'ils effectuent des activités avec l'animal sont souvent la joie et la fierté. Par ailleurs, il est à noter que les élèves ont tous rapporté des tâches dans lesquelles ils se disaient peu compétents, c'est dans celles-ci que l'animal semble jouer un rôle essentiel. Dans la théorie nous avons effectivement pu mettre en évidence, que malgré le fait de ne pas se sentir compétent, l'élève n'allait néanmoins pas systématiquement s'engager sur la voie du *coping* et se désengager du but poursuivi. Dans cette situation, c'est la capacité de l'élève à s'autoréguler (*autorégulation*) qui va lui permettre, ou non, de poursuivre sur la voie de l'apprentissage. Donc l'animal contribue significativement à l'intention

d'apprendre, mais *l'actualisation de cette intention* mobilise des capacités à s'autoréguler. Au cours de l'accomplissement d'une tâche, l'ensemble des élèves évoque le soutien affectif que l'animal apporte, notamment face à des émotions intrusives. Ils reconnaissent qu'à son contact ou lorsqu'ils le regardent, celui-ci permet d'apporter du réconfort et de l'apaisement, participant à remettre les élèves sur la voie des apprentissages. L'animal joue ici un rôle essentiel de soutien à la persévérance, il permet de canaliser et de recentrer l'élève vers les buts de l'accomplissement de la tâche. L'animal semble être un soutien dans la gestion des émotions qui, sans sa présence, pourraient empêcher l'élève de poursuivre sur la voie des apprentissages.

5.5 Synthèse et discussion

En résumé, l'animal modifie la situation d'enseignement et d'apprentissage. Il apparaît que les élèves apprécient, donc perçoivent et interprètent, plus positivement les situations dans lesquelles ils sont dès lors plus enclins à s'engager. Il contribue à susciter l'intérêt et génère des émotions positives. Le chien médiateur soutient la gestion d'émotions intrusives, facteur défavorable à l'accomplissement de la tâche, dès le lancement et au cours de celle-ci. Nous avons mis en évidence dans les apports théoriques que certains facteurs, notamment l'intérêt suscité par ou pour la tâche et le mécanisme d'autorégulation socio-affective sont plus enclins à motiver l'élève, à s'engager et à persévérer. L'animal semble, d'ailleurs, y jouer un rôle capital.

Au regard de ces éléments-là, il est fort de constater que l'animal joue un rôle important dans *l'engagement* et la *persévérance* dans les apprentissages. Mais à la condition qu'une pratique d'enseignement permette justement de susciter l'intérêt et de mettre en place des conditions favorables aux apprentissages et permettant la mobilisation ainsi que le développement de l'autorégulation socio-affective.

Le chien médiateur joue un rôle de levier dans l'engagement et de soutien à la persévérance. Mais il permet surtout de soutenir la pratique de l'enseignant, capable ici de mettre en place des conditions propices à l'engagement et à la persévérance. L'animal médiateur semble être un « instrument d'intervention » (Lehotkay, cité par Garavaglia, 2021) soutenant la pratique de l'enseignant, qui elle, assure de mettre en place les conditions visant à soutenir l'engagement et la persévérance de l'élève dans les apprentissages par l'intervention de l'animal.

Conclusion

Les résultats issus de cette étude permettent de répondre à nos questions de recherche et attestent que l'intervention d'un chien médiateur en classe joue effectivement un rôle de soutien à l'engagement et à l'autorégulation des élèves en rupture scolaire, en situation d'enseignement-apprentissage. Nous avons pu mettre en évidence que le soutien apporté par l'animal est de nature directe et indirecte. En effet, le côté apaisant et réconfortant de la proximité et du contact de l'animal, au lancement ou au cours d'accomplissement de la tâche, est mobilisé par les élèves pour se défaire d'émotions intrusives, qui empêchent souvent la mise en œuvre des compétences cognitives. Dans cette perspective, l'animal joue un rôle de soutien à l'engagement ainsi qu'à la persévérance, par l'autorégulation socio-affective qu'il permet. Par ailleurs, les stratégies visant à autoréguler ces émotions peuvent être incitées et être enseignées, ce qui permet d'acquérir des compétences et des aptitudes permettant de persévérer dans la tâche lorsque l'élève rencontre un obstacle. Finalement, l'animal, mobilisé dans la pratique de l'enseignant, permet indirectement de susciter l'intérêt pour la tâche. C'est bien au travers de la tâche attendue, donc de la pratique enseignante qu'il joue un rôle. En somme, l'animal médiateur mobilisé par le professionnel, joue un rôle de levier et de soutien à l'engagement et à l'autorégulation. À la condition que la pratique d'enseignement mette en place des activités capables de susciter l'intérêt et des conditions favorables au développement et à la mobilisation de l'autorégulation. Donc, la présence de l'animal seul ne serait pas suffisante à l'engagement et la persévérance des élèves dans leurs activités d'apprentissage, sans la conduite pédagogique, mais elle y contribue par elle-même considérablement.

En conséquence, par ces regards croisés et la mise en dialectique entre pratique et théorie, nous avons été en mesure de comprendre le rôle de l'animal, ainsi que celui de l'enseignant, dans la dynamique motivationnelle des apprentissages individuels et collectifs. Cette recherche, en continuité avec le stage réalisé en 2019, aura permis de répondre à des questionnements et de poursuivre des réflexions latentes initiées par la pratique d'enseignement au cours de cette expérience. Elle a contribué à conforter les bienfaits de l'animal médiateur en classe, au profit des apprentissages par l'élève et de légitimer une pratique complexe et audacieuse.

Les propos des élèves révèlent que l'animal est essentiel et semble permettre de réamorcer avec les apprentissages scolaires et d'acquérir des attitudes et aptitudes transférables à d'autres contextes. Certains anciens élèves confirment avoir pu établir à nouveau un lien avec l'école et sans cette étape passée auprès de l'enseignant et de l'animal, ils n'auraient pas été les mêmes

qu'aujourd'hui. Pour eux, finalement, que s'est-il passé entre hier et aujourd'hui ? Serait-ce au fil d'expériences positives, d'apprentissages réussis, favorisés par le duo enseignant-animal médiateur, qu'un intérêt situationnel s'est transformé en un intérêt individuel pour les savoirs à apprendre ? Ce duo, force de soutien dans la gestion des émotions, rend-t-il capable les élèves de faire face à des obstacles dans différents contextes ?

Ci-après nous allons discuter des limites de notre recherche. Considérons les limites méthodologiques de notre étude, qui sont liées, en partie, au périmètre restreint de la recherche puisque le champ d'investigation est réduit à l'une des rares structures qui mobilisent et pratiquent la médiation animale en contexte scolaire, en Suisse romande. La restriction de l'étude à une seule institution a été induite par le nombre restreint de dispositifs similaires développés et mis en place dans le système scolaire public ou privé, empêchant donc une étude comparative à plus large échelle. L'institution privée subventionnée qui par sa structure son organisation, son fonctionnement et ses contraintes facilite et incite la mise en place de projets innovants comme celui du dispositif mobilisant la médiation animale. Ces conditions favorables induisent chez l'enseignant expérimenté l'ouverture, l'engagement à l'innovation et la prise de posture facilitante au développement de projets audacieux comme celui étudié. Par ailleurs, la taille réduite du collectif pris en considération pour l'étude, menée selon une approche compréhensive et exploratoire choisie dans le cadre de cette recherche relève d'une étude qualitative, ne garantit pas de pouvoir généraliser et modéliser nos conclusions. Par ses méthodes d'entretiens et de discussions, notre recherche s'appuie sur des témoignages empreints de la singularité des expériences des personnes interrogées sur lesquels nous nous appuyons pour analyser et interpréter les données recueillies et produire nos résultats. Finalement, nous nous sommes centrées sur quelques situations visant à mieux comprendre les processus et les dynamiques motivant l'engagement et l'autorégulation des élèves au fil de ces situations d'enseignement-apprentissage.

Au terme de ce travail de recherche, nous pouvons ouvrir quelques perspectives de développement qui consisteraient à pouvoir confirmer ou généraliser nos résultats. À ce titre, nous pouvons étendre le champ d'investigation à d'autres contextes scolaires proposant des expériences comparables au dispositif étudié. Par ailleurs, il serait intéressant, dans ce contexte d'étude, de suivre des séquences didactiques sur un moyen terme ou encore de les différencier selon les champs notionnels ou disciplines scolaires, par exemple.

Nous terminerons ce travail par remercier ces enseignants qui cherchent à donner l'envie et à susciter l'intérêt pour les savoirs à apprendre, quelle que soit la manière. Merci à ces chercheurs qui étudient ces pratiques et dynamiques motivationnelles et qui ouvrent des pistes pédagogiques et didactiques. Merci pour leur dialectique. Ensemble, ils démontrent que c'est possible.

Merci à l'université, merci au travail sur le terrain et notre ouverture est de poursuivre ensemble.

Références

- Amiot, C. E., Duquette, J. R. & Maurer, M. (2013). Mécanismes bénéfiques en zoothérapie. Dans G.-H. Arenstein (dir.), *Communication authentique entre êtres humains et animaux* (p. 9-38). Saint-Sauveur : Marcel Broquet éditeur.
- Anderson, K.L. & Olsen, M. R. (2015). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *A multidisciplinary journal of the interactions between people and other animals*, 19, 39-45.
- Arenstein, G.-H. (2008). La zoothérapie : une thérapie avec assistant à quatre pattes. Dans G.-H. Arenstein et G. Gilbert (dir.), *La zoothérapie : une thérapie hors du commun* (p. 13-19). Saint-Jérôme: Éditions Ressources
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the class- room. *Frontiers in psychology*, 4, 886.
- Beiger, F. & Jean, A. (2011). *Autisme et zoothérapie : Communication et apprentissages par la médiation animale*. Dunod.
- Beiger, F. (2014). *Éduquer avec les animaux : La zoothérapie au service des jeunes en difficulté*. Paris : Dunod.
- Beiger, F. (2016). *L'enfant et la médiation animale : une nouvelle approche par la zoothérapie*. Dunod.
- Beiger, F. (2020). *Éduquer avec les animaux : la zoothérapie au service des jeunes en difficulté*. Dunod.
- Cyrulnik, B. (2020). L'enfant et l'animal, un autre attachement, un autre lien : une voie possible vers la résilience ?. Paris: IPE.
- Daly, B. & Suggs, S. (2010). Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: implications for empathy development. *Journal of Moral Education*, 39(1), 101-112.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Brodie, S. J. & Biley F. C. (1998). AN exploration of the potential benefits of pet-facilitated therapy. *Journal of clinical Nursing*. 8, 329-227. Esteves, S. W. et Stokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoos*, 21(1), 5-15.

- Fine, H. A., Beck, A. M. & Ng, Z. (2019). The state of Animal-Assisted Interventions: Addressing the contemporary issues That will shape the futur. *International Journal of environment research and public health*.
- Friedmann, E., Son, H. & Saleem, M. (2015). The animal/human bond: Health and wellness. Dans A. H. Fine (dir.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (4e éd., p. 73-88). San Diego, CA: Academic Press
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic contexts. *Early childhood education journal*, 37(4), 261-267.
- Gagnon, N. (2006). La thérapie assistée par l'animal : une aide alternative pour les enfants souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité ?.
- Garavaglia, C. (2021, décembre). L'animal comme assistant thérapeutique. *Entreprise romande, le magazine*, 24, p.44.
- Gee, N. R., Griffin, J. A. & McCardle, P. (2017). Human–animal interaction research in school settings: current knowledge and future directions. *Aera Open*, 3(3), 2332858417724346.
- Gee, N. R., Fine, A. H. & Schuck, S. (2015). Animals in educational settings: Research and practice. Dans A. H. Fine (dir.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (4e éd., p. 195-210). San Diego, CA : Academic Press.
- Gee, N. R., Gould, J. K., Swanson, C. C. & Wagner, A. K. (2012). Preschoolers categorize animate objects better in the presence of a dog. *Anthrozoos*, 25(2), 187-198.
- Gosselin, V. & Leblanc, N. (2008). La thérapie assistée par l'animal. Dans G.-H. Arens- tein et G. Gilbert (dir.), *La zoothérapie : une thérapie hors du commun* (p. 21-49). Saint-Jérôme : Éditions Ressources.
- Grandgeorge, M. (2015). Les apports de l'animal dans le développement des enfants aux troubles du spectre autistique. *Sens-Dessous*, 16, 17-26.
- Guillaume-Hofnung, G. (1995). *La médiation* In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°17, 1996. Les médiations éducatives, sous la direction de Francis Danvers. pp. 257-258.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. & Ziegelmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15(1), 37-50.
- Hines, L. M. (2003). Historical perspectives on the human-animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 7-15.
- Hummel, E. & Randler, C. (2012). Living animals in the classroom: A meta-analysis on learning outcome and a treatment–control study focusing on knowledge and motivation. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 95-105.
- Kipfer, V. (2018, 12 février). Un chien à l'école. *Migros Magazine*, pp.14-17.

- Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2), 147-159.
- 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.
- Levinson, B. (1969). *Pet-oriented child psychotherapy*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Levinson, B. (1972). *Pets and human development*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Mignot, A., Leboucher, G., Servais, V. & de Luca, K. (2021) "The State of Animal- Assisted Interventions in France: Is the IAHAIO Model Relevant ?" *People and Animals: The International Journal of Research and Practice*: Vol. 4 : Iss. 1, Article 7.
- Montagner, H. (2002). *L'enfant et l'animal : les émotions qui libèrent l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.
- Montagner, H. (2007). L'enfant et les animaux familiaux : Un exemple de rencontre et de partage des compétences spécifiques et individuelles. *Enfances & Psy*, 35, 15-34.
- Nimer, J. & Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy : A meta-analysis. *Anthrozoös*, 20(3), 225-238.
- Pelletier, M. (2006). *Regard éthique sur la zoothérapie enjeux de la pratique professionnelle* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Rimouski).
- Pelgrims, G. (2003). La motivation à apprendre des élèves en milieu scolaire : des classes ordinaires aux classes spécialisées. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Eds.), *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (pp. 215-240). Bruxelles : De Boeck, coll "Raisons éducatives".
- Pelgrims, G. (2006). *Intention d'apprendre, peur de l'échec et persévérance des élèves en classes spécialisées : des composantes générales aux dimensions situationnelles de la motivation à apprendre*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Pelgrims, G. (2007). Estime de soi des élèves en classe spécialisée... et si nous commençons par avoir de l'estime pour leur éducabilité ? *Pédagogie spécialisée*, 4, 9-18.
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée: leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : une transition jalonnée d'implicites. *Éducateur*, N° spécial 2010 « À l'école de la différence », 22-24.
- Pelgrims, G. (2013). L'autorégulation émotionnelle et motivationnelle face aux difficultés d'apprentissage en classes spécialisées : des processus nécessaires parfois empêchés. In : J.-L. Berger & F. Büchel (Ed), *L'autorégulation de l'apprentissage : Perspectives théoriques et applications* (pp.257-291). Nice : Ovidia.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, (2), 43-63.

Pelgrims, G. (2019/2020). F4E40505. Étude de la motivation à apprendre en contextes d'enseignement ordinaire et spécialisé. Genève. UNIGE.

Pelgrims, G, Bacquélé, V. & Delorme, C. (2021). F4E40402. Enseignement et apprentissages en contextes de classe spécialisée. Genève. UNIGE.

Pelgrims, G. & Cèbe, S. (2015). Aspects motivationnels et cognitifs des difficultés d'apprentissage : le rôle des pratiques d'enseignement. In M. Crahay, & M. Dutrévis (Ed), *Psychologie des apprentissages scolaires* (pp. 143-167). Bruxelles : De Boeck.

Renaud, M. (2018). *Comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe : les dimensions de la sécurité affective et des relations interpersonnelles* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

de Villers, B. & Servais, V. (2016). Chapitre 4. La médiation animale comme dispositif technique. Dans : Christine Servais éd., *La médiation : Théorie et terrains* (pp. 81-102). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Williams, J. M. & McGeown, S. (2021). Reading to dogs in school: an exploratory study of teacher perspectives. *Educational Research*, 63(3), 279-301.

Zasloff, R. L., Hart, L. A. & De Armond, H. (1999). Animals in elementary school education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 2(4), 347-357

Sites internet

Site de l'association « AMI-maux » : <https://www.ami-maux.com>

Site de la fondation Adrienne et Pierre Sommer : <https://fondation-apsommer.org>

Site de la Delta Society : www.deltasociety.com

Site de l'association « De la main à la patte » : <https://de-la-main-a-la-patte.fr>

Site de l'IAHAIO : <https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2019/12/iahaio-white-paper-french-2018.pdf>

Site de l'association « L'éveil du Var » : <https://eveilduvar.com/zoothérapie/>

Annexes

Annexe 1 : Canevas d'entretien – enseignant et directeur

Canevas d'entretien - enseignant et directeur	
Dimensions	Questions
Buts et motivations	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qu'est-ce qui vous a conduit à réaliser et mettre en place un tel projet/dispositif ? 2. Quelles motivations ?
Objectif et attentes	<ol style="list-style-type: none"> 3. Quels objectifs/apports pour vous et les élèves ? Pour quelles attentes ?
Mise en place : obstacles et facilitateurs	<ol style="list-style-type: none"> 4. Comment mettre en place un tel projet ? Difficultés/facilitateurs 5. Quelles difficultés/obstacles avez-vous rencontré ? Formation (professionnel et animal → formation continue ?), administratif (assurance, etc.), cadre légal, temporalité (mise en place du projet ?), regards des autres enseignants/professionnels ? Financement, coûts et moyens, nourriture, soins médicaux, lesquels (vaccin, contrôle) ? Réactions des parents ? Si refus ? 6. Quels facilitateurs ?
L'animal dans la structure	<ol style="list-style-type: none"> 7. Quelle place de l'animal au sein de la structure ? Quel "contrat", animal médiateur officiel ? Membre de l'équipe ?
Le projet : conception, présentation et règles	<ol style="list-style-type: none"> 8. Comment concevoir un projet cohérent ? 9. Présentation du projet à l'école ? Auprès des élèves ? 10. Quelles sont les règles mises en place ? Quelle visibilité de ces règles et conséquences si "infraction" ?
Public cible	<ol style="list-style-type: none"> 11. Quels sont les élèves visés ? Pourquoi ? Quels critères ? Quels outils ? Sur la base de quelles informations ? Qui prend la décision ? Qui est impliqué ? Quelle procédure ? Quels attentes/objectifs ?
Effets attendus et critères	<ol style="list-style-type: none"> 12. Comment voir les effets chez les élèves ? Lesquels sont-ils (apprentissage, socio-affectifs) ? Observables ? 13. Quels sont les élèves sortants et pourquoi ? D'après quels critères ? Lesquels restent dans la classe de médiation animale et pourquoi ?
Évolution (de l'animal dans son rôle et des regards)	<ol style="list-style-type: none"> 14. Une évolution du chien dans son rôle ? 15. D'année en année, comment le chien est-il perçu auprès de l'école, des élèves ? 16. Évolution du regard des gens sur cette pratique ? Professionnels ? Des élèves ? Famille ?
Perspectives	<ol style="list-style-type: none"> 17. Quelles perspectives aujourd'hui ? Un premier chien et aujourd'hui un second ? Des poussins ?
Limites	<ol style="list-style-type: none"> 18. Quelles limites ?

Annexe 2 : Canevas d'entretien - enseignant

Canevas d'entretien - enseignant	
Dimensions	Questions
Parcours et retour d'expériences	1. Quelle formation, parcours, et aujourd'hui ?
Origine du projet	2. Qu'est-ce qui t'as conduit à enseigner à l'aide de la médiation animale ?
Buts et motivations	3. Dans quels buts ? Quelles motivations ?
Obstacles	4. Quels obstacles as-tu rencontré et rencontres-tu encore ? (Formation, cadre légal, etc.) Et quels facilitateurs ?
Apports	5. Quels apports de l'animal au quotidien ?
Intérêt animal	6. Qu'est-ce que tu observes comme différences et apports majeurs entre ton expérience passée sans animal médiateur et aujourd'hui ?
L'animal de travail	7. Quel travail en amont avant d'avoir le chien, à quoi penser, à être attentif, que mettre en place ? Comment choisir l'animal ? Quel travail avec lui en amont ? Âge et début ? 8. Comment vois-tu la relation avec l'animal ? Comment gérer la distance (professionnelle / relationnelle) ? 9. Comment gérer les congés ? Un travail en particulier pour garder les facultés d'animal médiateur ?
Public	10. Pour des élèves en particulier ? Quels critères ? Quels buts ?
Pratiques enseignantes	11. Comment est-ce que tu fais le lien entre les apprentissages et l'animal médiateur ? Un facilitateur des apprentissages ? Socio-affectif ? etc. 12. Au fil de l'année, comment se détacher progressivement de l'animal médiateur ? Dans quel but ? Et quel intérêt ? 13. Planification ? Projet avec le chien ? Didactiques (planification, régulation en fonction des besoins des élèves) pédagogiques (le goût d'apprendre, pratique explicite, posture, encourager, guider, etc.) ? 14. Activités proposées ? Le chien, les activités et les élèves ? Comment choisir ?
Animal et groupe classe	15. Est-ce que le chien participe à créer un collectif ? Si oui, comment ? Quelles pratiques enseignantes ? (culture commune - pratique enseignante)
Bien-être de l'animal	16. Bien-être du chien ? Sécurité ? TDAH ? Trouble du comportement ?
Réactions des autres professionnels	17. Réactions des professionnels qui vous entourent ?
Perspectives	18. Quelles perspectives ? Poussins ?
Limites	19. Quelles limites d'un tel dispositif ?

Annexe 3 : Canevas d'entretien - enseignante

Canevas d'entretien - enseignante

1. Quelle formation, parcours, et aujourd'hui ?
2. Qu'est-ce qui vous a conduit à enseigner à l'aide de la médiation animale ?
3. Dans quels buts ? Quelles motivations ?
4. Comment en êtes-vous arrivée ici, quelles formations, demandes, pour vous, pour l'animal ?
5. Quels obstacles avez-vous rencontré et rencontrez encore ? (Formation, cadre légal, etc.)
6. Et quels facilitateurs ?
7. Quel est votre rôle au sein de la structure ?
8. Quels apports de l'animal au quotidien ?
9. Avez-vous enseigné sans animal médiateur ? Si oui, observez-vous des différences et apports majeurs entre votre expérience passée sans animal médiateur et aujourd'hui ?
10. Envisagez-vous de travailler sans animal médiateur aujourd'hui ? Oui/Non, pourquoi ?
11. Quel travail en amont avant d'avoir le chien, à quoi penser, à être attentif, que mettre en place ? Comment choisir l'animal ? Quel travail avec lui en amont ? Âge et début ?
12. Comment voyez-vous la relation avec l'animal ? Comment gérer la distance (professionnelle/relationnelle) ?
13. Comment gérer les congés ? Un travail en particulier pour garder les facultés d'animal médiateur ?
14. Pour des élèves en particulier ? Quels critères ? Quels buts ?
15. Nous avons appris que vous travaillez la lecture particulièrement avec les élèves. Pourquoi ce choix ? Dans quel but ? Pour quels objectifs ? Attentes ?
16. Comment est-ce que vous faites le lien entre l'apprentissage de la lecture et l'animal médiateur ? Un facilitateur des apprentissages ? Socio-affectif ? etc.
17. Pour quelle pratique ? Activités ? Où ? Quand ? Fréquence ?
18. Planification ? Didactiques (planification, régulation en fonction des besoins des élèves) pédagogiques (le goût d'apprendre, pratique explicite, posture, encourager, guider, etc.) ?
19. Est-ce que le chien participe à créer un collectif ? Si oui, comment ? Quelles pratiques enseignantes ? (sentiment d'appartenance et culture commune - pratique enseignante)
20. Bien-être du chien ? Sécurité ? TDAH ? Trouble du comportement ?
21. Réactions des professionnels qui vous entourent ?
22. Quelles perspectives ? Une classe ?

Annexe 4 : Canevas d'entretien - élèves actuellement en classe

Canevas d'entretien – élèves actuellement en classe	
<p>Après observation des élèves en classe, entretien individuel (du général au particulier). Présentation de l'entretien et lancement.</p> <p><u>Introduction</u> : quelques questions générales, et sur ce que t'apporte le chien, c'est pour un travail pour l'université, sens-toi à l'aise, on vient pour apprendre des choses grâce à toi et à tes camarades et ton enseignant. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce n'est pas juste ou faux, au contraire tout ce que tu vas nous dire va nous aider pour comprendre comment Thaïs* est perçue dans la classe et comment est-ce que tu apprends en sa présence.</p> <p>Sens-toi libre de répondre comme tu le veux, ce que tu penses. Il n'y aura aucune incidence pour la suite de ta scolarité. Tout sera anonymisé, c'est à dire qu'il y aura que nous qui auront accès à tes réponses, tu peux nous faire confiance.</p> <p><u>Présentation</u> : Lena, Malina, 27 ans, étudiantes, nous sommes intéressées par la médiation animale et la manière de pouvoir travailler avec l'animal dans une classe et des élèves.</p>	
Dimensions	Questions
Connaissance de l'élève et brève mobilisation de son parcours scolaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. (...) quel âge as-tu ? 2. Comment te sens-tu ? En général ? Dans cette école, cette classe ? Depuis quand es-tu là, dans l'école, dans la classe ? 3. Avant tu étais dans quelle classe/école, raconte-nous un peu ton parcours ?
Appréciation générale du contexte	<ol style="list-style-type: none"> 4. Tu aimes venir à l'école ? Oui/Non, pourquoi ? Et dans cette classe ? 5. Ça te fait quoi d'avoir un animal dans la classe ? 6. Tu aimes les animaux en général ?
Apports de l'animal	<ol style="list-style-type: none"> 7. Pourquoi ? Si oui, ils t'apportent quoi ?
Apports spontanés de l'animal en classe	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ça change quelque chose pour toi d'avoir un chien dans la classe ? (Peux-tu nous en dire un peu plus ?) 9. Qu'est-ce qui change pour toi entre avant quand tu étais dans l'autre classe sans Thaïs* et maintenant avec elle ? 10. Qu'est-ce que ça t'apporte en plus dans la journée ? Dans ton quotidien ? Dans la classe ? À l'école ? 11. Ou bien qu'est-ce que tu n'aimes pas faire ? Parfois est-ce que quelque chose te dérange ? (<i>pourquoi le fais-tu quand même?</i>)
Représentation	<ol style="list-style-type: none"> 12. Qu'est-ce qu'elle représente pour toi ?
Métaconnaissances (moyens de régulation)	<ol style="list-style-type: none"> 13. <ol style="list-style-type: none"> a. Maintenant tu pourrais me dire quand Thaïs* t'aide le plus quand tu travailles ? Par exemple, quand M. L* vous propose des activités, calculs (addition, soustraction), problèmes, écriture, lecture, dessin, sport, géographie, histoire, sciences, cuisine, informatique, etc. Thaïs* t'aide peut-être parfois. Et nous on aimerait savoir quand elle t'aide selon toi et comment est-ce qu'elle t'aide. <i>Si par exemple c'est (tâches/disciplines), elle peut t'aider au début, pendant que tu fais l'exercice ou après, ou à un autre moment.</i> b. On va te donner des étiquettes, (les présenter), on aimerait que tu essaies de te souvenir dans quels types d'exercices Thaïs* t'aide et t'apporte le plus ?
Remise en situation et Perception de la tâche	<ol style="list-style-type: none"> 14. Est-ce que tu te souviens d'un moment/exercice/tâche en (...) en particulier ? 15. Peux-tu nous en dire un peu plus ? C'était quoi ? Il fallait faire quoi ? Comment as-tu as fait ?
Métaconnaissances des	

moments des moyens de régulations	16. Est-ce que tu penses que c'est au début juste avant de faire l'exercice ou pendant ou tout à la fin quand tu as terminé la feuille que tu as l'impression que Thaïs* t'a aidé ? 17. Est-ce que c'est grâce au chien que tu as mieux compris l'exercice par exemple ?
Sentiment de compétence	18. Comment tu t'es senti dans cette tâche ? Qu'est-ce qui était difficile, qu'est-ce qui était facile ? Qu'est-ce qui t'as aidé à te sentir bien dans la tâche ?
Degré de réussite attendu en lien avec l'animal	19. Est-ce que tu aurais autant bien réussi tu crois sans Thaïs* ?
Degré d'utilité de l'animal	20. Si le chien n'était pas là, qu'est-ce que tu n'aurais pas pu faire ?
Degré d'intérêt pour l'animal	21. Est-ce que sans le chien tu aurais aimé faire l'exercice ? 22. Qu'est-ce qui t'intéresse avec le chien ? 23. Est-ce que tu aurais eu plus ou moins de plaisir à la faire sans le chien ?
Tendance à l'engagement vs évitement par le biais de l'animal	24. Et c'est ça qui t'as permis de te lancer dans l'exercice ?
Autorégulation/persévérance vs tendance au désengagement	25. Et après tu as continué ? Tu as fait comment ? 26. Et c'est ça qui t'as permis de dépasser cet obstacle, cette difficulté ?
Métaconnaissances des moyens de régulations	27. C'est à ce moment-là que tu penses que Thaïs* t'a aidé le plus ?
Degré d'intérêt pour l'animal et engagement / persévérance	28. Si on t'avait proposé de faire avec ou sans le chien tu aurais dit quoi, tu aurais fait quand même ?
Dimensions sociales	29. Est-ce que grâce au chien tu as l'impression que c'est plus facile les relations avec tes camarades ? Vu que vous devez tous vous occuper de Thaïs*, c'est un peu comme si vous en étiez tous responsable ? 30. Ça apporte donc quoi selon toi dans le groupe de la classe, par exemple si tu te souviens au tout début quand tu es arrivé et aujourd'hui, tu te sens comment dans ce groupe aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a changé ?
Autres éléments	31. Est-ce tu as quelque chose à dire ou ajouter qui te semble important et que nous aurions oublié ?

Canevas d'entretien - anciens élèves

1. Quel âge as-tu ?
2. Quel parcours scolaire antérieur ?
3. Quel parcours scolaire dans l'établissement ?
4. Quels souvenirs dans la classe de médiation animale ? (Relance)
 - a. Ce que tu as aimé, moins aimé, appris, disciplines ?
5. Avant d'être dans cette classe de Simon* comment te qualifierais-tu ? et aujourd'hui ?
6. Qu'est-ce que ce passage dans cette classe t'a apporté ? Que retiens-tu de cette expérience ?
7. Si tu n'avais pas été dans cette classe tu penses que tu aurais été le même ?
8. Est-ce qu'aujourd'hui tu ressens encore des effets de ce moment ? (Connaissance de soi, se calmer, sentiment de compétences ? Développement de compétences cognitives, socio-affectives ? Mobilisation de compétences apprises lors de cette année-là ? etc.)
9. Si tu essaies de te souvenir, à quel moment Thaïs* t'as le plus aidé ou soutenu ? Quand tu travaillais par exemple ? Et là où elle t'a moins aidée ?
10. Est-ce que ça t'arrive encore d'aller voir Thaïs* ?
11. Qu'est-ce qui fait que pour toi, tu étais prêt à partir de cette classe ? Est-ce que ça a été difficile ? Facile ?
12. Quand on t'a annoncé que l'année suivante tu allais dans une autre classe, comment t'es-tu senti ? Est-ce que tu pensais être prêt à changer de classe ? Ou tu aurais voulu rester encore un peu dans la classe de Simon*?
13. Réflexion, prise de recul.
14. Si c'était à refaire ? Oui/non, pourquoi ?

Annexe 6 : Grille des observations directes

Date :/...../..... : Grille d'observations directes																					
Déroulement d'une matinée																					
Temps	Types d'activités	Contenu de la tâche	Organisation sociale	Matériel	Mobilisation de l'animal par l'enseignant			Observations des élèves lors de la tâche												Place de l'animal médiateur	Autres éléments saillants
					Oui		Non	E1			E2			E3			E4				
					D	I		L	D	C	L	D	C	L	D	C	L	D	C		
M1																					
M2																					
M3																					
M4																					

I = individuel
D = duo
G = groupe
C = collectif

E = engagé
NE = non-engagé

Annexe 7 : Transcription de l'entretien enseignant et directeur

Entretien avec l'enseignant (S) et le directeur (D) de l'établissement

1. M/L : Bon alors pour commencer on s'est déjà un peu renseigné sur le contexte de l'école et on voulait en savoir un peu plus sur le contexte pour qui, pourquoi, quel projet, l'envie d'apprendre, donner envie d'apprendre, on le lit, mais spontanément...
2. D : Il y a différentes voies, envie d'apprendre ça c'est d'avoir un slogan, comme d'ailleurs comme on a un logo. Le logo pour moi qui est là aussi, il doit donner quelque chose, il doit évoquer quelque chose. Donnée envie d'apprendre, c'est que, je choisis rarement des collaborateurs sur leur parcours professionnel. Mais pour moi S. n'est pas enseignant spécialisé par contre je pense que c'est un enseignant 4X4 pour pouvoir faire de l'enseignement en classe spécialisée. Moi je pars du principe qu'il faut être passionné par ce qu'on fait. Que la passion l'emporte parfois peut-être sur le fait qu'on n'est pas parfait dans la façon de le transmettre mais une passion je pense qu'elle se transmet beaucoup plus facilement et nos jeunes qui apprennent à lire autrement que simplement par la lecture, mais par notre langage du corps, ils comprennent et ils interprètent ces choses-là. Donc pour moi, la passion il faut que les collègues, ils aient des passions dans leur vie et qu'on puisse nous les utiliser, au travers de l'enseignement, à côté de l'enseignement, enfin peu importe, mais que ça transpire d'eux. Les gens qui arrivent juste enseigner, ils ne vont pas tenir le coup, je ne pense pas, donc il y a des limites par rapport ça. Et puis après, il y a l'historique de l'institution qui fait qu'on est né entre guillemets en 1954. Il y avait des problèmes de santé, donc il y avait la tuberculose et puis il y avait des jeunes qui zoniaient déjà un petit peu. Et puis il y avait le fait de se dire on va les sortir de Genève, sortir de ce contexte là pour aller à la montagne, déjà on respire mieux à la montagne et puis après il y a peut-être une salle de gym dehors qui fait en sorte que les jeunes vont pouvoir bouger, découvrir et que et que tout ça aujourd'hui pour moi ça demeure hyper important. C'est qu'on soit différent des institutions qui sont à G*. Pendant le Covid, je crois qu'on a on a traversé le Covid relativement sereinement par rapport à tout ce que j'entends autour de moi des institutions qui sont en ville où c'était plus compliqué. On a pu continuer à aller dehors, à investir, voilà ce qui fait la richesse de *cette école*, c'est être un petit peu au milieu de la montagne, même si le village s'est bien développé et puis avec des limites qu'on peut un peu repousser. Quand S. me dit je vais aux champignons, aux morilles, il le fait avec la passion, les gamins, je sais déjà qu'il y a de fortes chances qu'ils reviennent avec des morilles, alors les morilles elles sont ancrées et puis quand je les vois parce que parfois je peux les acheter, je les vois avec la banane jusqu'ici, je veux dire pédagogiquement, en tout cas, il s'est passé quelque chose. Pour moi, il y a ce côté de la passion, ce n'est pas donné l'envie, ça part de nous, c'est donné envie. C'est que moi là où je suis, S. là où il est, l'éducateur là où il se trouve, lui déjà il doit être acteur de quelque chose et puis après il y a tout ce qui s'inscrit, puis en gros ce qu'une école doit faire. Et puis, on doit le faire le mieux possible. J'ai envie de dire pour résumer pour moi c'est la notion de la passion et puis d'utilisation de l'environnement dans lequel on est.
3. S : Et puis, il y a l'évolution de l'école, comme tu disais, l'époque de la tuberculose jusqu'à maintenant avec les différentes populations qu'on a pu accueillir, l'évolution de la population puis l'évolution aussi de l'école, pour pouvoir répondre aux besoins de cette population.
4. D : Alors bien sûr il a fallu s'adapter. On n'a plus les mêmes jeunes qu'on avait avant alors ça je crois que ça c'est en perpétuelle évolution, mais je pense que c'est en lien avec notre origine alors ça, c'est assez fortement ancré en moi. Il ne faut pas qu'on vive de dissociation avec là

d'où on vient, qu'on soit nous-même ou dans l'histoire de *cette école*, moi je me sens dans le prolongement de ce qu'ont été les différents directeurs et directrices.

5. M/L : En continuité....
6. D : Oui voilà, mais en étant en 2021, on n'est plus en 1954.
7. S : Et puis la médiation animale elle entre dans cette évolution. C'est un next step quoi.
8. M/L : Il y a combien de classe là en tout ?
9. D/S : 6 classes en tout.
10. D : Mais si on résume d'une certaine manière, parce qu'il faut que ça corresponde un petit peu, il ne faut pas 6 classes de médiation animale, parce que je pense qu'on a aussi progressé par rapport à ça, quant au choix de quel élève on va mettre, pour qu'il y ait une raison. Puis je pense qu'on n'a pas fini l'évolution, parce qu'actuellement c'est une classe constituée qui vit, alors déjà on se dit il faut qu'elle vive une année et puis peut-être après ça permet un autre saut. Puis, à la fin, le fruit n'est pas encore tout à fait mûr pour ça, mais est-ce que ce serait une classe où tout à coup on est fait des séjours de 2 mois ou de 6 mois ? Je ne sais pas ou un semestre et puis après, le jeune, il retourne parce qu'il a capté le sens de ce qu'il fallait capter, puis après il retourne. Après, il y a toute l'organisation puis qu'est-ce que ça veut dire pour les gamins, pour les autres adultes, parce que 6 classes bah voilà c'est une organisation. Et puis maintenant, ça ne touche pas 6 profs, ça touche une dizaine quasi, donc il faut y réfléchir. Et puis, il y a la connaissance de ce que S. fait et ça, ça prend du temps. Ce n'est pas encore parachevé ou de se dire ah ouais voilà la classe du chien, on ne fait rien du tout et puis que les parents le comprennent aussi. Ouais mais ils vont faire quoi il n'y a pas de notes il ya pas de ci, pas de ça, donc on s'accroche à quoi, c'est quoi notre référence, moi mon gamin ou moi quand j'ai eu l'école c'était de 1 à 6, je savais 6 c'était bien puis là, ça demande de la communication. Il faut quand même être, il faut enfin ce n'est pas quand même il faut être pro dans un projet pour qu'on puisse ensemble défendre et puis qu'il ait une vraie vie et je pense qu'alors oui on pourrait faire avec le chien, puis un autre côté on fait avec les poneys ou je ne sais rien trop quoi, mais chaque fois ça demande que ce soit compris, intégré et jugé à sa juste valeur. Ce n'est pas parce que c'est une classe de chien qu'on fait ça peanuts, puis qu'ils ont fait le minimum parce que parfois ça demandera justement plus, mais dans d'autres domaines dont on ne sait pas où on ne mesure pas ce que ça implique de sa part. Voilà donc il faut aller à un certain rythme, mais à un moment donné faut faire chasse-neige pour que les choses se mettent en place et puis après il faut beaucoup expliquer et ça prend quand même des années avec le recul. C'est parce que d'abord ça arrange, ça arrange parfois.
11. M/L : Il faut légitimer cette pratique-là.
12. D : Voilà exactement parce que parfois ça arrange les profs. On le met dans la classe à S., de toute façon il ne va pas faire grand-chose, il saura quoi faire avec. Et ce n'est pas ça le but du tout. C'est dire, mais toi tu es plus orienté je ne sais pas tu fais de la philosophie avec les élèves je n'en sais rien trop quoi et dans la classe animale tu ne philosophes pas, mais tu fais peut-être autre chose et qui est tout aussi pertinent et équivalent.
13. M/L : Mais du coup qu'est-ce qui vous a conduit à mettre en place ce projet-là, enfin le projet de classe médiation animale comment c'est...
14. S : Comment c'est arrivé...
15. D : Ben c'est arrivé assez clairement. Moi je commence et après il suit parce que comme ça je sais au moins quoi dire. Sauf erreur, le précédent directeur, il chambrait toujours S. sur le fait de quand c'est que S. tu achètes un chien, puis S. lui a répondu « bah quand je pourrais venir travailler avec ». Et puis voilà et puis après il y a le précédent directeur qui est parti à la retraite et puis il est revenu sur le tas avec. Et moi il y a des choses que je mesure, puis d'autres pas trop c'est-à-dire que je me suis assez vite emballé par ça. Après je mesure ce que ça veut dire, mais

je le sentais et puis le but c'était après de pouvoir se dire bah allons-y, démarrons quelque chose et on verra où ça nous emmène et puis depuis voilà pour moi c'était un petit peu, c'était de se dire c'est quoi aussi notre carte ou notre pouvoir d'attraction, parce que lui il avait ses objectifs moi j'avais les miens qui mettait aussi poussé par le comité quand j'ai repris la direction. Il y avait un trou un petit peu par rapport aussi aux jeunes que l'on recevait. On avait que 9 externes et puis on en a jusqu'à 22 et puis on était en plein dans la période aussi de l'école inclusive, où ça poussait. C'était aussi de dire ouais comment on se différencie ? C'est quoi la population qu'on va recevoir ? Donc il y avait un double enjeu, moi j'avais mon enjeu de me dire il faut que je sois attractif sur le marché et c'est quoi qui va me rendre attractif et puis lui il avait l'idée de dire bah ouais peut être que je peux faire, parce que ça me botte moi, mais lui il n'avait pas forcément la pensée que moi j'avais. Donc sur nos objectifs différents, moi de justifier auprès du comité qui me dit bon il faut remplir l'institution... OK bon, alors j'ai bien compris le message, donc je pouvais agir et puis lui qui était de dire ouais je travaillerais bien avec un chien. Bon finalement on s'est rencontré sur un point d'équilibre, avec différentes motivations...

16. S : Moi je complèterais peut-être en disant qu'avant le projet du chien, il y avait eu un autre projet parce que c'est vrai que depuis que je suis ici moi je me rends compte que les jeunes ils ont énormément de mal à saisir l'abstraction, c'est très compliqué pour eux. Et puis, je me rendais compte qu'il fallait des projets beaucoup plus concrets pour que ça fonctionne. Et puis, il y avait eu un premier projet qui étaient antécédents à celui du chien, qui était le projet pilote comme on l'a appelé, c'était une année sans mettre les pieds en classe en fait. Et ça c'était une première année expérimentale avec un groupe de jeunes qui avaient complètement démissionné de l'école qui ne faisait rien en classe, strictement rien. Il y en avait 5 dans l'école et puis là on s'est dit mais qu'est-ce qu'on fait avec ces jeunes est-ce que l'année prochaine on les redispatch dans les classes et puis ils vont de nouveau entre guillemets polluer les classes ou bien est-ce qu'on les met tous dans une classe puis on en fait quelque chose d'autre ? Et il y a eu cette année-là et puis ça n'a pas forcément donné suite, c'était trop dérangeant, l'école n'était pas prête pour ça et puis finalement ça s'est arrêté comme ça tout seul mais moi je n'avais pas baissé les bras. Puis, je m'étais dit 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 le déchirer, puis le balancer à la poubelle mais en fait t'as fait quoi ?
17. M/L : C'est très décontextualisé...
18. S : Voilà et puis ça n'a pas de sens quoi. Et la présence du chien offre toute un panel d'activités qui sont concrètes, qui ont du sens et puis qui donne envie, aussi qui motive les jeunes pour travailler, puis il y a encore le côté affectif en plus par rapport au projet pilote où il n'y avait pas forcément ça et là il y a vraiment quelque chose de chouette à travailler.
19. D : Puisque c'est plus interactif plus attractif quand on est dans l'illustré (rires). Il n'y a pas que moi qui fait de la pub ! Donc après ça j'ai plein de téléphones !
20. M/L : Oui, c'est de la visibilité. Donc du coup, comment ça a été pour mettre en place un projet comme celui-là ? Parce que là les motivations, les attentes, les objectifs, mettre du sens dans les apprentissages, tout ce qui est aussi affectif, la visibilité qui est aussi une autre motivation qui se rejoignent quand même. Comment ça a été pour mettre en place ? Il y a eu des difficultés j'imagine, des facilitateurs aussi ?
21. S : Alors oui, oui il y a des gros facilitateurs, c'est sûr. Alors en fait donc comme je n'avais pas baissé les bras, je voulais quand même faire quelque chose. J'avais toujours derrière la tête l'idée d'amener mon chien en classe et puis c'est vrai que M. J. me disait toujours j'attends votre

projet S. Et puis à ce moment-là bon bah ok on peut partir là-dedans, mais il y avait encore M.J. Je savais que M.J. était partant pour ce projet-là, mais il restait encore une année et puis après c'était D. qui reprenait la direction je le savais déjà, mais je me suis dit je ne vais pas commencer avec un directeur, puis me casser la figure avec le 2ème qui ne sera pas d'accord avec le projet du précédent etc. Donc en fait j'ai approché D. avant même qu'il soit directeur en lui parlant un petit peu en disant, voilà si je faisais un projet comme ça qu'est-ce que t'en dis ? Qu'est-ce que tu dirais de ça ? Et tout, alors D. était assez séduit au début il était surtout soulagé d'entendre que ce n'était pas une énième prise en charge individuelle, mais que ça s'adressait à un groupe classe.

22. M/L : Donc à un collectif.
23. S : Voilà parce qu'il avait déjà pas mal de prise en charge individuelle et puis, puis le facilitateur c'est D., très clairement parce qu'à partir du moment où il a dit oui, il a donné son feu vert, on a pu commencer à mettre en place les choses. Donc moi j'ai pu commencer à rédiger le projet sous format papier le soumettre à D. Et puis ensuite on a commencé à avancer et puis du coup....
24. M/L : Avec le comité du coup ?
25. S : Alors c'est D. qui faisait la transmission avec le comité. Et puis ensuite, il y a eu l'acquisition de la chienne, la formation de la chienne et tout. Et puis les problèmes en fait ils sont arrivés plus tard à partir du moment où étant donné que je voulais qu'il y ait une reconnaissance quand même par rapport à *Thaïs* là je me suis dit allons-y avec l'administratif, l'administration et puis essayons d'aller les bouger un petit peu là-dedans et puis dans le but de justement donner à d'autres gens l'envie de faire ça aussi. Et puis c'est là qu'on a commencé à se heurter au vétérinaire cantonal, aux différentes instances. Et puis après une fois qu'on a obtenu l'accréditation de le communiquer au travers des différents médias.
26. M/L : Ok.
27. D : Le comité que l'on a *dans cette école*, c'est un comité qui est extrêmement pointu dans plein de domaines et qui nous soutient à fond. Moi je crois surtout qu'il nous fait confiance aussi sur ce qu'il se passe ici à l'interne. Donc là, à nouveau, je pense que ça dépend comment on propose et puis comment on amène les choses. Si on le subit, on est mal barré, mais si on est passionné parce qu'on fait...
28. M/L : Ça se transmet, la passion, elle se transmet.
29. D : Exactement, les choses, elles vont de l'avant. Donc le comité lui il veut s'assurer qu'il n'y ait pas forcément de, que ça pose le problème de ci, de ça. Et puis à partir de ce moment, je pense qu'il y avait aussi le but de faire les choses propres en ordre, dans les règles de l'art. Et puis après il se base sur ce qu'il entend de ce que ça produit sur les élèves de voilà des ouvertures des opportunités. Et aujourd'hui voilà il est acquis à ça, comme il est acquis à d'autres choses parce que tout à coup on a fait la roulotte ou bien la journée forestière que l'on fait avec les élèves où tout à coup on travaille avec des machines, avec des fondeuses à bois, alors ils ne sont pas sur les tronçonneuses mais puis une tondeuse à gazon et enfin on peut voir le pire partout, on peut avoir peur de tout...
30. M/L : Mais ce n'est pas avec la peur qu'on avance...
31. D : Voilà et le comité, par son président et bien on n'est pas là-dedans, donc ils nous soutiennent c'est des supporters, donc ça facilite aussi les choses, c'est moi qui dois le faire mais je suis plutôt proactif là-dedans que d'attendre qu'il pose les questions d'abord je leur parle de la conviction que j'ai...
32. M/L : Et ça prend combien de temps de mettre en place un tel projet ?
33. S : Il a fallu que *Thaïs* naisse... Relativement rapide en fait. 1 année en gros, une année. Ça a pris 6 mois pour mettre le projet sur papier et puis le finaliser, après il y a eu l'arrivée de *Thaïs*,

- il y a eu la formation de *Thaïs* sur le 2ème semestre et puis et puis là elle n'était pas officiellement chien médiateur. Et puis ça a commencé l'année suivante.
34. M/L : Mais tu aurais pu ne pas faire cette formation ? Ou c'est parce que tu voulais justement que ça soit légal ou reconnu ?
35. S : La formation ?
36. M/L : Oui.
37. S : La formation n'est de toute façon pas reconnue donc j'aurais pu très bien ne pas la faire. Mais quand même voilà évidemment je voulais faire les choses dans les règles de l'art comme l'a déjà dit D. J'avais envie de faire toutes les étapes comme il faut et puis voilà de blinder un peu le truc qu'on soit irréprochable aussi.
38. D : Ouais, ouais, ça aide. Mais dans ce projet-là, au-delà de tout ce qu'on a dit jusqu'à présent c'est vrai que la nature de S., elle est aussi convaincante parce qu'il avait déjà fait d'autres choses avant. S. on le met en boîte c'est foutu, ce n'est pas toutes les personnalités qui sont comme lui. Lui il fait la semaine de survie, il y en a déjà en soi, si je leur dis tu vas partir en survie, ils ne sont déjà pas bien. S., il faut baliser un petit peu les choses pour qu'on arrive à les expliciter après à qui de droit. Mais à partir du moment dans sa nature à lui c'est quelque chose qui lui colle à la peau, la semaine de survie, elle lui colle à la peau, *Thaïs*, elle lui colle à la peau. Donc il est fait pour faire ce genre de choses, après il doit être canalisé. Voilà alors après il faut faire avec cette nature, donc je pense que ce n'est pas donné à tout le monde d'être à l'aise avec ça. Il a commencé une classe justement il n'y a plus rien dans la salle... Commencer l'année scolaire en ayant une classe vide, aucun bureau aucune chaise, aucun crayon, aucun papier, aucune brochure, pour le commun des mortels des profs qui sont plutôt assez... Ça doit être flippant et pas pour S. ! Enfin je dis ça, mais peut-être qu'il dira oui c'était un peu flippant, je n'en sais rien mais moi je le ressens comme ça donc ça ce n'est pas donné à tout le monde et puis voilà, quand il a dit qu'il arrêterait la HEP, ce n'est pas en termes de capacités, c'est en termes d'idéal et de valeurs.
39. M/L : Ça avait moins de sens...
40. D : Alors que certains, ils ne vont pas pouvoir faire de l'enseignement spécialisé sans avoir fait la formation d'enseignants. Alors maintenant c'est un peu compliqué, je ne reçois pas d'injonction par rapport à ça. Oui il faudrait que tout le monde soit spécialisé, mais heureusement que tout le monde n'est pas spécialisé parce que pour moi la richesse de l'arc en ciel ou de la palette des couleurs, c'est la provenance. Et une équipe pluridisciplinaire si on parle de pluridisciplinarité, c'est justement ce sont ces courants qui sont différents, alors sa demande après de travailler là-dessus, parce qu'on n'a pas tous le même schéma de pensée, mais c'est ça la richesse, de de la rencontre, on est différent. Moi je vais puiser chez vous des richesses et peut-être l'inverse et c'est là qu'on sera meilleur. On peut être moins bon tous ensemble peut-être, donc pour moi la nature de S. dans ce projet-là est essentielle et tout le monde n'aurait pu relever ce challenge à ce moment-là.
41. M/L : Et puis est-ce qu'il y avait un autre cadre légal ou autre ? Ou est-ce que...
42. D : Il y avait le PAM, ouais.
43. S : Oui, il y avait surtout le vétérinaire cantonal qui donnait son sésame pour entrer en classe ou pas en fait.
44. M/L : OK, mais ça sera subventionné ou c'est égal ?
45. S : Mais on n'avait pas besoin de ça ici puisqu'on était on était détaché de ça parce qu'on n'est pas dans le public.
46. M/L : Donc, il y a ça qui aide aussi...
47. S : Oui, bien sûr. Alors on avait reçu une autorisation provisoire comme j'en ai parlé à midi de la part du vétérinaire cantonal pour la présence de *Thaïs* en classe, même quand elle était petite

- déjà. On avait cette autorisation puis après on a dû attendre jusqu'à ce qu'il fasse passer le PAM en fait, ça a pris une année.
48. M/L : Le PAM, c'est...
 49. S : Prévention accidents morsure, c'est ce fameux test que les chiens doivent passer, mais qui est cantonal donc le PAM du canton de V. ne sera pas le même que le PAM du canton de G., là par exemple à N. j'ai entendu dire que le PAM c'était en fait une visite médicale, c'est tout.
 50. M/L : Mais il faut passer le PAM dans le canton dans lequel on va enseigner ?
 51. S : Alors certains cantons reconnaîtront peut être le PAM d'un autre canton, mais pas sûr parce que c'est le canton de N., il n'y a rien derrière...
 52. D : Moi, c'est là où j'aime bien que ça ne soit pas trop carré parce que nous, on est une institution ... en terre ... Donc si tout à coup S. avait eu le ..., va pour le ..., on est ... puis s'il a le ..., vas-y on est sur le territoire ... Donc non mais c'est là où à un moment donné il faut arrêter de couper les machins en quatre quoi.
 53. M/L : Ok. Et puis par rapport à tout ce qui est justement, enfin l'animal *Thaïs* elle fait vraiment partie de l'école, dans le sens ou est-ce que par exemple tout ce qui est aussi financièrement, les coûts etc. Est-ce qu'enfin, comment ça se passe à ce niveau-là ?
 54. D : Nous on n'est pas ouvert 7 jours sur 7 et 365 jours par an donc ça je pense que S. il l'a donc compris. Quand il m'a dit non mais c'est mon chien, mais ça pour un directeur c'est merveilleux. Parce que moi je fais quoi à 4h quand il part, il ne va pas attendre jusqu'au lendemain matin et ça c'est dans la notion du soin... Pourquoi je n'ai pas de chien à la maison actuellement ? C'est parce que moi je ne vais pas laisser mon chien à la maison, puis venir bosser là, puis tu fais coucou le soir, bonne nuit, enfin c'est comme un gamin enfin je veux dire à un moment donné soit on a... Donc moi je sais qu'il est à S. et puis et puis c'est merveilleux parce qu'après alors ça c'est un autre point peu, mais au niveau sanitaire, quand je dis sanitaire c'est ce que *Thaïs* a besoin en dehors de l'école pour pas être épuisé ou être complètement HS. Wt ça c'est toute sa partie entre guillemets cachée que S. bah il la laisse gambader et enfin il la suit dans ce qu'elle est parce qu'ici elle doit pomper un nombre de trucs et puis nous on ne s'en rend pas compte, mais elle est fatiguée et puis pour le commun des mortels, fatiguée elle n'arrête pas de se faire caresser, mais donc on n'a pas la mesure de ça. Donc quand le directeur il sait que tout ça c'est pris en charge alors, après voilà il y a la notion d'assurance que *l'école* prend en charge.
 55. M/L : Et puis c'est tout ? La nourriture....
 56. S : C'était dans le projet de départ en fait, dans le projet de départ moi j'avais compté que ce soit mon chien parce que je voulais pouvoir le choisir où je voulais, la nourriture c'est aussi moi qui prend en charge parce que je voulais aussi être libre de choisir la nourriture qu'il fallait le mieux pour elle et non pas dépendre de quelqu'un d'autre, disons attention change de nourriture est ce que ça jouerait etc. Je sais que ça ne serait pas le cas, mais enfin théoriquement voilà. Par contre, c'est vrai qu'au niveau santé je pensais que c'était important que *Thaïs* soit assurée pour pouvoir être présente. Il pouvait y arriver avec des accidents avec les élèves, ce qui était arrivé etc., donc de ce côté-là il fallait que ça soit assuré. 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 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.
 57. D : Et d'ailleurs on avait eu plusieurs collègues qui voulaient amener, venir avec leur chien, comme des éduc et qui viennent de temps en temps. Mais moi je leur ai dit aussi, il y a un accident enfin quand je dis une morsure et là on n'est pas bien et là on va se discréditer, alors que ça s'est préparé c'est conçu enfin je veux dire c'est pensé. Le fait que tu viennes avec ton husky pour faire une après-midi ok, tout va bien ou tout ne va pas bien, mais là on se discrédite nous par rapport à ce qu'on essaie de mettre en place. Et voilà ça c'est quelque chose on doit en

- tenir compte pour faire perdurer le projet aussi. D'ailleurs, elle est sur le site, elle a son petit écriteau sur la porte.
58. M/L : Et puis par rapport à la visibilité et la légitimité de ce projet vis-à-vis des autres professionnels collègues, vous en avez parlé tout à l'heure un petit peu, mais ça c'est aussi toujours un peu en cours ? Ou enfin je pense que ce n'est pas forcément évident de...
59. D : Moi je pense que le temps travaille pour nous, mais je ne pensais pas forcément que, enfin ci-tôt il y a un nouveau collègue, il faut peut-être expliquer les choses. Mais je ne pensais pas que ça allait prendre autant de temps pour que soit reconnu. Parce que les questions elles continuent, alors parfois elles sont réalimentées par des parents qui posent la question comme par hasard au nouvel éduc, qui se dit ouais je sais qu'il y a *Thaïs*, mais comment ça se passe ?
60. M/L : Il y a déjà eu des refus de parents qui ne voulaient pas que les élèves viennent, par rapport au chien, qu'ils ne soient pas dans ta classe parce qu'ils n'avaient pas envie...
61. S : Non.
62. D : Parce qu'on a essayé de travailler... Maintenant on travaille de plus en plus en amont, c'est de se dire voilà, là y a l'enclassement qu'on a imaginé pour la suite. Ce n'est pas simplement l'enclassement de dire, on voit bien ce gamin dans la classe, c'est comment va présenter le projet aux parents ? Il faut qu'on ait les parents avec parce que si...
63. M/L : Trouver les arguments...
64. D : Ouais, S., il va donner le programme, alors ce je ne sais plus comment tu marques dans le programme, mais du style normalement les parents ils se réjouissent de recevoir alors là c'est noté français, géo, histoire, puis lui il marque des trucs manger avec le chien... je ne sais pas...
65. S : Oui, nourriture du chien, l'histoire du chien...
66. D : Oui, voilà donc ils 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. Il doit connaître les règles du jeu et les règles du jeu doivent être claires pour les parents aussi. Et ce n'est pas, on n'est pas là parce que parce que leur gamin il ne vaut rien ou je n'en sais rien enfin peut imaginer toutes sortes de... C'est pour les bêta de l'école ou ... non. Enfin ça peut très vite créer des images du stéréotype et puis il faut se défendre de ça. Et il faut beaucoup expliquer, réexpliquer encore et puis communiquer avec les parents pour les rassurer aussi parce que tous leurs repères changent. Il y en a qui sont emballés d'entrée simplement parce qu'ils ont un chien à la maison, mais ce n'est pas que ça, ça va un petit peu au-delà et ça c'est le travail aussi de S. de continuer malgré les années, à devoir l'expliquer, ce n'est pas parce qu'on lui a expliqué il y a 2 ans que c'est bon cette année. C'est un éternel recommencement.
67. S : Mais les parents finalement, il y a assez peu de problème je dirais avec parce que comme généralement le comportement de l'enfant change assez radicalement au début. Il voit tout de suite un changement, puis finalement ça peut s'estomper ce genre de revendication. Les éduc, je trouve que ça va encore pas mal parce qu'en fait les jeunes retournent auprès d'eux et puis ils leur racontent des histoires de ce qu'ils font etc. Donc ils sont assez au courant encore de ce qu'il s'y passe moi j'ai relativement peu de problèmes avec les éduc. 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. Il aurait vraiment fallu faire un travail à ce niveau-là parce que c'est vrai que la première année et en gros quand on a fait les enclassements c'est un peu tous les élèves dont on ne voulait pas, on les avait mis dans cette classe et puis voilà quoi.

68. M/L : Et puis aujourd'hui le regard a changé ? Enfin la compréhension elle a évolué ?
69. S : Oui oui, ça a évolué mais ce n'est pas encore ça,
70. D : Moi, ça correspond à comme quand j'ai commencé directeur, mais de quand j'ai commencé à être directeur et maintenant enfin pour moi j'ai aussi évidemment heureusement évolué, appris, mais il faut se servir de ça. Et je pense que dans ce projet-là, c'est aussi la même chose. C'est qu'on accumule de l'expérience, on vit des choses, mais ça c'est l'essence même de ce qu'on doit faire avec les gamins qu'on reçoit ici, c'est vivre des choses. Expérimenter, actualiser sa pratique... De cette expérience-là, on en tire des enseignements et puis on élabore différemment, mieux. On est aussi plus sûr parce qu'on s'est un petit peu on va...
71. M/L : Il y en a la prise de recul aussi...
72. D : Oui. Parce que c'est unique, donc il suffit qu'on se plante et les pives, elles nous tombent assez vite dessus. Oui c'est parce qu'on est différent. Et après on peut faire un programme scolaire là autour, sur la différence.
73. M/L : Et du coup est-ce qu'il y a des règles qui sont mises en place par rapport rien qu'à l'animal ou autre ? Ça va au-delà de la présentation du projet qui se fait d'année en année apparemment et puis enfin de jour en jour peut-être. Et par rapport aux élèves la compréhension de ce projet, s'il y a des règles, si elles sont explicites ?
74. S : Oui, il y a des règles en classe.
75. M/L : Et en dehors avec les autres élèves ?
76. S : On a dû mettre en place au début un décalage en fait des récréations de ma classe. C'est à dire que ma classe se terminait 5 minutes avant les autres, parce qu'en fait je m'étais rendu compte que très, rapidement, en fait que tous les élèves voulaient venir voir *Thaïs* et donc dès qu'ils sortaient des classes, ils s'engouffraient dans la classe. Et puis j'avais 15, 20 élèves qui étaient là à vouloir papouiller *Thaïs*. Donc du coup on a discuté au colloque pédagogique des enseignants et puis on s'est dit bon ben qu'est-ce qu'on peut faire ? Et finalement le fait de finir 5 minutes avant, au moment où les autres sortent la porte elle est close et puis *Thaïs* elle reste dedans. Après une des règles principales, c'est de ne pas lui donner à manger, ça c'est hyper important surtout quand qu'on reçoit des goûters quotidiennement.
77. M/L : C'est écrit à quelque part ?
78. S : Non, non. Mais les jeunes ils l'ont assez bien intégré. Ça se transmet même entre jeunes. De toute façon ils font la police entre eux, si y'en un qui voit c'est hey oh, tu ne donnes rien à *Thaïs*, il ne faut pas. Par contre, ça devient beaucoup plus compliqué quand on invite les parents parce là ça devient une catastrophe. Quand on invite les parents, je suis obligé de l'attacher au fond parce que sinon c'est un réflexe, comme à la maison.
79. D : Les ballons en classe...
80. S : Les ballons en classe, oui mais ça c'est voilà, les règles de la classe, justement c'est une évolution, parce que voilà une fois *Thaïs* s'est pris une chaise, on a dû aller chez l'ostéo. Donc après on a trouvé une solution, comment on fait pour éviter ça puis voilà c'est une solution. Donc en classe, oui, il y a un tas de règles mais ici pour l'école à part celle-ci n'y a pas tellement en fait mais je trouve assez génial comme les jeunes se sentent un peu tous responsables de *Thaïs*, parce que ben des fois je suis là, puis je discute et puis *Thaïs* elle en suit un, puis 5 minutes après il y a un élève qui me la ramène, il me dit : elle était en haut alors je vous la ramène.
81. D : Voilà, maintenant elle fait partie de... d'abord c'était l'animal de foire. Il n'y avait jamais eu de chien en classe donc évidemment ça générerait un certain nombre de choses. Et même dans l'environnement parce qu'il y a des internats scolaires qui ont été faits à côté d'une ferme, c'est le cas à P., c'est le cas à D.B. où il y a aussi une ferme à côté. À P. à R. où il y a un agriculteur, donc peut-être qu'il y a des chiens ou des poules ou autres, ce qui n'est pas le cas ici. Parce que

c'était toujours compliqué justement les animaux à poil, il y avait des phasmes, il y avait des trucs comme ça qui était là parce qu'il n'y avait pas un soin quotidien de devoir donner, parce que c'est vrai qu'à partir du moment...

82. M/L : C'est un investissement...

83. D : Ouais et que les week-ends c'est fermé, puis qu'un certain nombre de vacances c'est fermé, on ne va pas en avoir puis on les fout à la SPA pendant tout ce temps. Donc c'est ce rapport-là qui a été un petit moment, qui est une question et puis voilà on se retrouve avec ça, avec les poules c'est vrai que les poules... Donc il va se dire je les prends le week-end à la maison pour que ça puisse perdurer. Pour qu'on puisse en faire un support pédagogique. Il faut qu'on soit créatif par rapport à ça. Ça demande du donnant-donnant et ce donnant-donnant avec S. c'est relativement facile. Maintenant ce n'est pas avec chacun qu'on va trouver le prof qui me dit non moi je viens travailler, tu me mets à disposition deux ânes et puis, oui ok et 2 ânes et après j'en fais quoi des ânes ? En plus, ça vit longtemps ces trucs... (rires). Il faut trouver dans la connaissance que l'on a les uns et des autres et puis il faut s'éprouvé aussi un petit peu. C'est clair que s'il était arrivé la première année en disant je viens travailler avec mon chien ou je ne viens pas travailler alors peut-être j'aurais dit ben ne viens pas travailler. Mais comme on s'est éprouvé déjà sur... donc il y a déjà une relation de confiance et d'attachement à l'institution et des connaissances des valeurs de l'institution. Et après, c'est plus facile de se marier. Je pense que d'arriver avec un projet tel que celui-là alors que j'ai déjà mon chien et que je me propose en fait comme collaborateur/trice avec voilà vous me prenez en duo vous ne me prenez pas. Ok. Non seulement je ne connais pas le chien, mais en plus je ne connais pas l'individu donc c'est un bracaillon, ce n'est pas un bracaillon...

84. S : Y a un double risque...

85. D : Ouais, on ne sait pas trop. Il y a quelques choses de cette ordre-là qui doit être un peu plus compliqué... C'est une hypothèse...

86. M/L : Ouais et puis de manière plus précise, par rapport au choix des élèves, est-ce qu'ils restent une année de plus ou pas ? C'est quel élève qui est visé dans ta classe ? Et comment, vous en discutez sur la base de quels critères ?

87. S : 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. Parce que c'est un système, nos systèmes ne peuvent pas peut pas convenir à tout le monde et puis il y en a à qui ça ne convient pas et il leur faut autre chose. Et cela particulièrement, ils sont assez preneurs de ce 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. Voilà maintenant pour ce qui est de rester dans la classe ou pas, je pense qu'on le sent assez bien en fait ceux qui ont encore besoin ou ceux qui n'ont plus besoin. Maintenant ce qui est intéressant, c'est qu'on est en train de réfléchir avec le secteur pédagogique, c'est de voir justement, est-ce que le projet doit évoluer comme tu le disais avant vers quelque chose de moins annuel en fait. Parce qu'on s'est rendu compte que certains jeunes avaient effectivement besoin d'être chez moi au début de l'année et puis en fait au mois de décembre ils auraient déjà pu passer à autre chose. Alors ils ont fini l'année chez moi et puis à contrario en a d'autres, dans d'autres classes qui tout d'un coup au mois de décembre ou janvier se sont mis à plus supporter et puis avoir besoin d'autre chose et puis là, la classe de médiation animale aurait pu répondre à leurs besoins. Voilà donc c'est vraiment en fait on se pose la question au moment de l'enclassement de qui profiterait le mieux de la présence du chien en classe.

88. M/L : Ok et le « on » c'est qui ?
89. S : C'est tout le cercle pédagogique en fait. Les enseignants, ensemble avec le doyen et puis toi (D.) aussi qui décide en dernier recours.
90. M/L : Donc c'est vous qui décidez...
91. D : Moi je suis, moi je ne décide pas. (Rires)
92. S : Mais ce qui a de bien, c'est que D., il voit les parents surtout à l'accueil en fait et puis il discute avec eu. Et puis là il arrive bien à prendre la température et comme c'est clair pour N., par exemple, qui est chez nous actuellement là en stage, voilà tout de suite il m'a dit : oui ce jeune et tout, les problèmes avec l'école ça ne va pas. Essaie, parce que ça pourrait bien jouer dans ta classe donc ...
93. M/L : Ok, donc c'est vraiment sur la base d'observations, les entretiens avec les parents, avec les élèves que...
94. S : Ça peut aussi être sur le sentiment d'un prof, qui dit que tout un coup, cet élève-là il n'est plus preneur, il faudrait relancer sur autre chose, il aurait besoin de ça, ce serait bien etc.
95. D : Mais c'est vrai qu'on a eu l'entretien avec les parents de N. qui est en stage ces 3 jours, la semaine passée. Et puis, la façon dont ils l'ont décrit, c'est un oiseau blessé, enfin, par tout, en perte de confiance et qui craint et le jugement de l'école, qui craint peut-être le regard du prof. Donc tout à coup le fait de pouvoir vivre ça différemment, est-ce que... je lui redissais encore ce matin, je lui disais que les premiers instants, ils vont être déterminants. Est-ce que je suis dans une même classe que j'ai toujours été qui est et voilà... Quand il est parti de là, je lui ai dit mais faut venir sans pression. Mais pourquoi ? Parce que je connais aussi la nature de S., que si c'est sans pression c'est sans pression. Ce n'est quand même pas de se dire mais qu'est-ce qu'il a dans le ventre c'est gamin ? Il en est où au niveau *gningnin*...
96. M/L : Avec un petit bilan !
97. D : Voilà oui, parce que maintenant on fait des bilans pour tout. Moi à la limite, je m'en fou (pardon) si on sait que le gamin il va vivre un bon moment. *Sophie** c'était ça, on a eu, elle est venue en stage, elle est venue en stage pas dans ta classe d'ailleurs, je ne me souviens pas, je ne crois pas, mais pas forcément... Et puis on a déterminé que c'était important qu'elle puisse être dans cette classe, on s'est vu pour une soirée parent-classe avec les externes. Et puis le père il a dit : mais il est où ce prof, faut que je le rencontre. Ma fille ne me parlait qu'en horreur de l'école et maintenant elle m'en parle et elle est contente le matin de venir à l'école. Donc je veux dire, il s'est passé 3 semaines. C'était la rentrée scolaire et puis c'était mi-septembre je veux dire c'est déjà gagné. Quand la gamine, elle disait avant c'était la phobie ne pas vouloir aller à l'école et maintenant elle en parle en disant : ah c'est à quelle heure le taxi il faut que je *lalala* ! Donc voilà, ça quand on est parent, parce que tous ceux que je reçois ici, au téléphone, pour une première prise de contact, le nombre qui pleure au téléphone, c'est quasi 70% des téléphones, où ils pleurent au téléphone, où ils n'ont plus de solution, où l'école c'est le massacre. Et c'est comment leur dire, chez nous, ce n'est pas le massacre. Parce qu'on peut leur faire des promesses, c'est comme les promesses électorales, mais après faut que ça suive. Donc ça c'est un défi et moi je suis plutôt de nature optimiste, mais je sais que moi je prends des risques en disant des choses, en misant sur le fait de dire : ouais je sais qu'il va assurer derrière, mais faut que ça assure. Mais c'est ça aussi la beauté du métier parce qu'autrement on reste dans des petites boîtes mais ça c'est la connaissance que l'on a...
98. M/L : Le lien de confiance...
99. D : Exactement !
100. M/L : Un passionné, ça aide aussi...
101. D : Oui, quand on est face aux parents ici, que le prof n'a pas encore rencontré ni les parents, ni le gamin et puis que nous on prend... moi je prends des engagements avec les parents

- si je me fais balancer par derrière, là je ne suis pas bien mais en même temps c'est la beauté, c'est la beauté du job...
102. M/L : C'est la prise de risque aussi... Ok, et on avait aussi une question, donc, le but voilà qu'un élève aille dans cette classe-là, vous vous attendez à quoi ? Pourquoi ta classe ? Quelles attentes ? Quels objectifs ? Pour quoi après, en vue de quoi ? Quelles perspectives ?
103. S : Je crois principalement que c'est pour dédramatiser en fait l'école. On essaye chez moi de se dire enfin on laisse tomber tout ça, on enlève tous les symboles de l'école et puis on repart de la base en fait. Et puis, on repart de simplement la vie au quotidien dans une classe avec un chien, avec des poussins maintenant, avec des choses à faire et puis on fait ce qu'on a à faire et puis au travers de ça on travaille un tas de choses sauf qu'on ne s'en rend absolument pas compte. Et donc c'est toujours ce qui sort au début, c'est en fait on ne travaille pas en fait, on ne travaille pas, puisqu'on ne fait pas des choses inutiles comme tous les autres, comme on l'a fait jusqu'à maintenant. Parce qu'inutile c'est travailler, mais utile ce n'est pas du travail ça c'est quelque chose qu'on doit faire toute façon. Enfin voilà, moi je travaille beaucoup sur l'estime de soi, sur la responsabilisation, sur la confiance en soi aussi et puis pour moi le but c'est qu'ils acquièrent vraiment une manière d'être dans ma classe, qui leur permet ensuite d'affronter quoi que ce soit en fait. Et c'est pour ça que certains élèves restent dans ma classe parce que je sens qu'ils n'ont pas encore atteint ce stade-là. Peut-être qu'il ne leur faudra pas encore une année, peut-être qu'il leur faut 2/3 mois, mais ils n'en sont pas encore là. Puis, une fois qu'ils en seront là, ils peuvent aller dans n'importe quelle classe et puis ils ont ils arriveront à faire face, parce qu'ils auront une tout autre vision de l'école en fait. C'est ça que j'essaie de faire c'est de changer leur vision de l'école.
104. M/L : Et ça c'est vraiment sur la base de observables ? Et de progression ?
105. S : Ouais, mais peut-être pas sous forme de bilans, sous forme de petites croix, c'est plus un sentiment que j'ai...
106. M/L : Est-ce qu'il est prêt à faire face à des obstacles ?
107. S : Voilà, on voit assez bien, enfin moi je le vois en tout cas assez bien, le moment quand ils passent, quand ils franchissent une étape dans la classe en fait. Alors ça peut être aussi à contrario comme c'est le cas par exemple avec K., on a encore essayé quelque chose d'autre cette année parce que tout ce qu'on a essayé jusqu'à maintenant ça n'a pas bien fonctionné. Et puis on voit que ça ne suffit pas encore parce que ce n'est pas encore ça dont il a besoin. Ce qu'il a besoin c'est une quantité d'affectif monstrueuse qu'il aura jamais sur cette forme-là à l'état pur en tout cas. Et puis, qu'en fait, il a fait le tour de ce qui s'est passé en classe, il a bien apprécié, mais là il est en train de s'installer dans un espèce de petit confort qui fait que, il ne va pas évoluer plus et que donc il vaut mieux qu'il aille voir ailleurs...
108. M/L : Voir ailleurs... ?
109. S : Dans une autre classe de l'école ou on va encore essayer autre chose, donc lui offrir encore autre chose.
110. M/L : Donc voilà les élèves sortants, enfin de ta classe, c'est discuté entre vous, décidé par vous...
111. D : Voilà.
112. M/L : Et puis ben justement sur la base de voilà, il est prêt à affronter, il a acquis.
113. S : Il est prêt à passer à autre chose.
114. D : E. qui est arrivé chez nous cette année, physiquement si on avait pris une photo entre le « plateau » qui est arrivé et maintenant, qui est beaucoup plus athlétique. C'est vraiment une transformation physique impressionnante, mais ça veut dire que tout à coup il a repris en main un petit peu sa enfin destinée... enfin c'est un peu un grand terme, mais en tout cas son

projet avant il subissait il était, mais vraiment un peu tout mou sans colonne vertébrale et là je veux dire c'est impressionnant...

115. M/L : Mais ça, c'est quelque chose que tu travailles beaucoup tout ce qui est à la prise de l'autonomie, enfin de responsabilité, l'autonomie...
116. S : Absolument, oui.
117. M/L : Un des élèves nous a dit voilà rien que les devoirs, c'est eux qui choisissent, c'est eux qui se responsabilisent...
118. S : Ça c'est cette année particulièrement parce qu'en fait en lisant les dossiers en début d'année, j'ai vu qu'il y en avait 4 ou 5 qui avait des gros problèmes avec les devoirs alors je me suis dit : est-ce que est ce que je vais me mettre ça comme objectif en me disant il va falloir se battre avec eux pour... puis finalement à quoi bon finalement autant laisser tomber et puis essayer de planter des graines pour dire quand tu seras prêt tu t'y mettras et puis ce sera autre chose parce que c'est toi qui aura choisi de le faire. Ce n'est pas juste une contrainte et puis je m'amuse à faire autre chose que ce qu'on m'a demandé ou de mal le faire ou voilà.
119. D : Et ça c'est la question entre une direction aussi administrative ou une direction... moi je travaille dans l'éducation, je savais que pour leur apprendre à skier ou pour les perfectionner dans le ski, a un moment donné il fallait que je les emmène dans la poudreuse, pourquoi ? Parce qu'ils prétendaient être les rois de la piste et tout à coup ils se mettaient à chuter et ils se mettaient à crier D. !! Et ils gueulaient : c'est quoi cette neige de m**** ! Et puis là on peut arriver avec bienveillance, ton ski est enlevé, je vais t'aider à te relever, à le retrouver, à le remettre, mais dans la poudreuse il faut skier plutôt comme ci ou comme ça. Et tout à coup c'est l'élément qui remet en place une forme de hiérarchie entre guillemets, je peux t'apporter des choses, je peux te laisser te démerder, si tu veux charogner à travers la neige. Mais si tu veux évoluer, peut-être qu'il faut faire plus comme ci ou comme ça. Et donc cet élément-là, 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 la même chose, on ne va pas avancer. Donc il faut pouvoir aller sur un autre champ et puis et tester des choses qui ne l'ont pas encore été. La notion d'aide, des devoirs quand tout à coup c'est le gamin qui arrive qui dit...
120. M/L : Comme si ça se méritait ?
121. D : Voilà j'ai envie de normal et de faire des devoirs, ça change la donne, parce qu'autour de la table on peut discuter avec les parents, mais 9 fois sur 10 vous entendez comment ? Ça irait bien s'il n'y avait pas les devoirs, tout d'un coup, les parents ils sont punis de la même manière que le gamin à faire des devoirs et ils se prennent le chou, mais je veux dire et se prennent le chou, c'est 1h c'est 2h. Et puis pour finir, ça gueule, ça crie, ça se traite mal... Avec cet enseignant-là, on parle autrement de la question des devoirs, pas avec tous les enseignants qui sont là, parce que pour beaucoup, les devoirs c'est une vérification, s'assurer, ouais on peut légitimer ça là, le master machin truc. Mais quand on peut en discuter autrement, ok, déjà, il n'y en a pas le week-end, pour vous rassurer, vous allez passer d'autres week-end. Le but c'est que vous reviviez des choses avec votre gamin où il n'y a pas cet accrochage-là, ce n'est pas ça qui va déjà déterminer que la fin de la journée va être une journée de m**** parce que on se sera pris le chou. Donc vivez des relations, aller sur un autre terrain, réinventer un autre emploi du temps. Mais on a eu des parents quand on leur a dit, la famille adoptive de L., elle a moins de devoirs. Avant tout était réglé elle sortait de l'école, il y avait 1h/1h30 de devoirs, puis donc là on arrive gentiment au souper et puis après, quand on supprime 1h/1h30 de devoirs, on fait quoi ? Le gamin faut s'en occuper, on s'en occupe comment ? Alors à la play, au machin, au téléphone ou on fait des choses ou on nourrit ce moment-là. Ah mais on peut faire un petit sondage de trottoir pour tous les parents qui disent non, mon gamin, il arrive, il

fait ses devoirs puis après il est à la play. C'est déjà le justificatif. Dès que tu as fini tes devoirs, tu joues à la play, donc ça conditionne les choses, voilà quand y'a plus ça on fait quoi alors ? Si tu as une bonne note et voilà tu peux jouer à la play... Peut-être que tu peux faire autrement les choses.

122. M/L : Et puis je me demande ça s'apparente un peu à une pédagogie de projet ? Non ? Vraiment, toute cette histoire de l'animal...
123. S : Oui, y a quelque chose de cette ordre-là, c'est en lien.
124. M/L : Et ça c'est quelque chose que tu as pu appuyer lors de la rédaction du projet ?
125. S : Bah ça, c'était un peu le problème, c'est que tu rentres dans le vide en fait, dans le néant, tu ne sais pas, t'es un peu Christophe Colomb qui débarque sur l'île, tu ne sais pas trop sur quoi tu vas tomber alors tu t'imagines des choses, tu vas pouvoir faire ci, tu vas pouvoir faire ça etc. Mais en gros tu es là pour tracer le chemin, donc c'est en fonction du chemin que tu vas pouvoir dire après voilà c'est plutôt ci c'est plutôt ça etc. Puis je pense qu'effectivement aussi comme tu le disais très bien ça dépend beaucoup de la personnalité de celui qui mène la chose parce qu'on médiation animale, ça n'existe pas le métier de médiateur animal. C'est 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. Puis comme je disais toujours la limite la médiation animale c'est le c'est ton imagination, c'est jusqu'où tu peux aller parce qu'il n'y a pas de limite en fait.
126. M/L : Ok et puis est-ce que vous voyez... je ne sais pas exactement comment poser cette question... mais tu me compléteras. Par rapport à l'évolution de *Thaïs* en termes d'animal médiateur, du regard que les autres portent sur elle ou même elle, comment dans son rôle elle a pu s'émanciper, je ne sais pas si on parle comme ça mais vraiment si elle a pu ...
127. S : Ben je crois que, comme tu le disais avant, le regard des autres c'est que maintenant elle fait partie de l'école donc elle fait partie à part entière. Ce qui manque encore c'est le temps des récréations je pense que ça ils souhaiteraient qu'elle soit là pendant la récréation pour pouvoir jouer avec et tout mais ça c'est quelque chose que j'ai toujours estimé ne pas être forcément adéquat. Et elle a aussi droit à avoir une pause et puis je ne veux pas tout le temps derrière à vérifier ce qu'il se passe, parce que moi j'ai 100% confiance en *Thaïs*, mais par contre je n'ai pas 100% confiance en tous les élèves qui sont là donc sinon faut toujours être derrière. Maintenant elle, je trouve qu'elle a pris de la bouteille, qu'elle a pris beaucoup de bouteille parce qu'elle prend des initiatives, d'ailleurs je lui laisse prendre des initiatives. D'un coup elle va vers quelqu'un, de toute façon il a toujours été très autonome par rapport à moi, très individuel dans cette façon d'être. Et puis, elle se détache facilement pour aller voir quelqu'un le suivre je n'ai rien besoin de lui demander en fait en classe, si tu me regarde bosser, *Thaïs* je ne m'en occupe absolument pas. Elle fait son boulot et moi je fais le mien en fait en quelque sorte. Donc elle prend, elle fait ce qui a à faire et puis je n'ai jamais besoin de lui dire... si y a un truc, j'ai remarqué qu'il y a beaucoup de gens qui ont peur des chiens et puis avant elle allait vers tout le monde pour faire la fête et puis ce n'est pas possible quoi donc j'ai dû la retenir beaucoup donc après j'ai dû lui apprendre à dire « bonjour ». Et puis maintenant quand je vois quelqu'un à qui faut dire « bonjour », je dis à *Thaïs* : tu dis bonjour. Et à ce moment-là elle sait qu'elle peut intervenir et faire la fête parce que sinon elle passe un peu tout droit comme ça. Et alors il y a je pense qu'avant c'était la découverte aussi pour elle, donc c'était on fait cette activité c'est génial, il y a plein de monde donc je vais voir tous les élèves, je suis toute contente. Maintenant elle est un peu plus : ok, je traverse la cour de récréation, je n'ai pas besoin de m'arrêter vers tout le monde, 1 ou 2 qui m'intéresse ou qui m'appelle, ok, mais autrement non je peux filer mon chemin et puis pas forcément m'arrêter partout. Donc voilà et puis oui je pense qu'elle connaît très bien son travail, j'ai de la chance qu'elle soit assez résiliente aussi parce que c'est vrai que des fois, je n'ai pas toujours le temps d'aller faire une énorme balade après et la

laisser gambader et puis jouer avec d'autres chiens comme il faudrait le faire parce que pour son bien-être mental ce serait l'idéal. Mais elle fait avec et puis elle s'adapte et puis elle est plutôt cool quoi donc voilà. Par exemple, la journée forestière, moi j'abats des arbres en haut de la propriété, elle je l'ai attaché là parce que je ne voulais pas spécialement que quelqu'un s'occupe d'elle, les gens qui passait disaient bonjour, elle était dans le mood, et puis ça s'est très bien passé tout le monde s'est occupé d'elle et puis voilà et elle est facile quoi aussi, elle est super facile.

128. M/L : Je pense qu'il y a de toi aussi...
129. S/D : Bah oui bien sûr.
130. M/L : Nous on a encore une dernière une question. On a appris qu'il y avait un tout nouveau chien, avec C., maintenant il y a des poussins donc on se demandait pourquoi alors... Ça a été une expérience positive peut-être ? On pourrait dire ça comme ça, qui légitimerait la suite donc le 2ème chien. Maintenant des poussins...
131. S : Bah le 2ème chien c'était un peu une expérience. Au début c'était un peu pour rendre service à C. qui avait besoin de former son chien, mais qui n'avait pas de lieu pour le faire. Et puis nous on a regardé ça d'un œil bienveillant, en se disant on verra bien ce que ça va donner et puis finalement en voyant des résultats on s'est dit quand même il y a un truc intéressant là, à creuser, il y a quelque chose à faire. Les poussins c'est dans la pédagogie du projet avec *Thaïs* parce que c'était J. à l'époque qui avait dit ouais mais monsieur on donne à manger des légumes à *Thaïs*, pourquoi on ne laisserait pas pousser ? On avait donc commencé à faire des jardinières sur le balcon, on a essayé de faire pousser des légumes. Et tout puis après il avait dit mais on lui donne des œufs, il faut avoir des poules enfin. Donc du coup c'était parti des élèves en fait. Ce n'était pas une idée de moi, ni de D. qui adore les poules. Moi j'aime bien quand les élèves ont des propositions, puis j'aime bien essayer de les mener à terme parce que trouve que c'est ça donne du poids à ce qu'on fait et puis c'est cohérent et donc voilà donc on est on s'est lancé là-dedans et puis à voir. Là de nouveau on part un petit peu dans l'inconnu on va voir ce que ça va donner comment on peut travailler avec ses poules en classe etc. Mais c'est sûr que d'un point de vue pédagogique, là ça fait un mois qu'on travaille sur les poussins et plus sur le chien parce que c'est ça l'élément d'actualité. Mais on a fait plein d'activités autour, puis c'était un choix et puis ça a bien relancé l'année où des fois on se retrouve avec des fins d'année, on est un peu essoufflé, les gamins se démobilisent et là pas du tout et hop...
132. M/L : D'où effectivement l'idée, de ces 2 mois, un semestre de classe.
133. D : On est dans la 2ème année on a une *RIJ*, c'est une réunion inter-jeunes, il y a des délégués qui ont été élus dans chaque classe et puis c'est conduit par l'éducateur en milieu scolaire. Il y a un enseignant, il y a un éducateur et il y a des membres de la direction. L'idée c'est de peut-être faire émerger aussi des projets. Le plus gros projet c'était justement l'histoire de la roulotte où tout à coup, les jeunes disaient, vous vous buvez votre café, vous êtes bien au chaud pendant l'hiver, nous on se les gèle dehors, est-ce qu'on pourrait avoir un lieu pour être dedans aussi à la récréation ? Alors des lieux, on a fait un petit peu le tour mais c'est un petit peu limité et puis voilà, a émergé une caravane ou une roulotte. C'est vrai qu'on ne pensait pas qu'elle aurait cette qualité-là, mais tout à coup pour moi c'est le chemin qui est important et tous toute l'aventure de *Thaïs* où l'aventure des poules, pour moi oui il y a une certaine forme d'aboutissement, mais le chemin qu'on va prendre, c'est aussi ça qui est intéressant. Et moi j'ai envie de me laisser surprendre dans ce chemin-là, par rapport aux projets que pour avoir un enseignant ou un autre dans un domaine qui peut être varier en fonction de la passion qu'il a. Oui ça va générer un moment donné des coûts, il faut toujours mettre ça en relation avec les ressources qu'on peut avoir. Pour C. moi j'ai été clair, je n'ai pas un pourcentage de travail à pouvoir lui offrir, par contre dans le moment présent ça c'est un peu, en tout cas moi c'est comme

ça je le perçois, c'est du win-win. Elle fait une formation un petit peu accompagnée de S. mais cette heure-là, voilà elle nous les offre et puis c'est vrai que par rapport à l'apprentissage de la lecture, c'était assez extraordinaire aussi de voir ce que ça opère sur les élèves. Alors c'est un temps, après elle s'envolera, comme chacun d'entre nous après on s'envole vers d'autres choses en étant habité d'une expérience ou justement leur a fait les étapes de formation et puis voilà puis ce sera pour nous peut être le fait de faire autre chose ou de le faire différemment. Et ça avec un chien mais pour moi si c'est artistiquement avec la musique, avec le dessin, enfin je n'en sais rien, c'est se laisser aller... Moi mon job, alors on parlait au tout début, de facilitateur sans me faire marcher sur les pieds, moi mon rôle c'est de mettre les enseignants ou les éduc, dans les meilleures conditions pour pouvoir qu'eux puissent donner le meilleur d'eux-mêmes. Et puis après il faut que ça joue avec l'intendance, qui eux vont nettoyer prendre soin des bâtiments, il faut aussi qu'ils soient associés à ça puis qui comprennent. Enfin c'est un travail auprès de chacun pour que ça soit le maximum au bénéfice des élèves. Alors moi ça c'est ma responsabilité et après l'enseignant c'est donner le meilleur de lui-même avec ça, mais c'est une œuvre collective parce qu'autrement seul on ne peut pas, on n'arrive pas à ça. Alors voilà, mais tous ces projets qui sont menés sur ce temps de covid, c'est soit on est confiné et on est aussi confiné dans sa tête et l'idée c'est qu'on soit confiné peut-être, mais pas confiné dans sa tête et ça il n'y a pas besoin d'une pandémie pour qu'on soit confiné dans sa tête. Donc de pouvoir explorer un petit peu des autres terrains c'est de notre responsabilité, et parfois il y a je pense que peut être l'école ordinaire... alors tant mieux pour nous, mais ils se font un peu briser les ailes parce qu'il faut une exploration et puis on leur dit non mais tu es sorti des sentiers battus puis faut pas. Donc effectivement, on se prend une fois la chaise, 2 fois et puis tu as compris, tu te ranges. Ouais et ça je pense que c'est dommage. Puis après il y a la notion du temps et notre avantage à nous c'est que le temps ça doit être un allié. L'espace-temps, justement, l'espace, on ne doit pas courir après des notes parce qu'il faut tant par semaine ou par mois ou par trimestre. Donc tout ça on peut le diluer un petit peu ça doit être une force et ça doit être ça doit être un allié de notre travail quotidien et ça ne doit pas être quelque chose qui nous voilà... Un jeune qui fait le c** à 3h30 et comme éduc, du coup moi je suis là jusqu'à demain donc on aura l'occasion de se retrouver, on ne va pas régler ça tout de suite, mais tu verras tu vas revenir poser une question dans très peu de temps et puis on aura l'occasion d'en rediscuter. Enfin donc voilà il ne faut pas se stresser puis il ne faut pas perdre de vue ce qu'il se passait là. Puis, mais on a le temps avec nous. Et l'école, je dis oui, votre gamin à la fin de cette école, il ne va pas aller au gymnase, je ne vous dis pas qu'il n'ira jamais au gymnase, ou faire des études mais c'est vrai que là on a besoin de temps. Est-ce que vous êtes d'accord que le train, il y aille un petit peu moins vite que dans le cursus ordinaire, parce que là il est en train de courir après puis il s'épuise. Il n'arrivera pas à entrer dans le wagon, la porte est toujours en train de se fermer quand il faut sauter dedans donc il est toujours après quelque chose. Maintenant on va faire aller le train moins vite et puis il peut rentrer et sortir enfin voilà, il peut faire des allers et retours. Et ça je pense que c'est l'allié que l'on doit pouvoir avoir à l'école comme celle-ci.

134. M/L : Jolie phrase de fin. Prendre le temps de prendre le temps.

135. D : Non mais c'est fou parce qu'il y a des parents ils arrivent ils sont stressés vis-à-vis de ça. Parce que l'école représente un petit peu une souffrance et ils se disent mais si mon gamin, il ne réussit pas ça alors il va devenir quoi ? Mon gamin il a déjà 2 ans de retard et moi je leur dis oui, en générale, les parents pensent que le CFC c'est le plus bas. Qu'ils veulent le meilleur pour leur enfant. Mais moi, je leur dis qu'il y a une vie en dessous du CFC.

Annexe 8 : Transcription d'un entretien d'élève

1. M/L : Nous on est là pour comprendre le rôle de *Thaïs*. En quoi elle vous aide en fait et tout ça. Donc il n'y a pas de réponse juste, il n'y a pas de réponse fausse tout ce que tu diras pourra nous aider.
2. K : Ok.
3. M/L : Ok. Et s'il y a des choses que tu ne sais pas ou que tu n'es pas sûr, tu as le droit de nous le dire aussi.
4. K : Ok.
5. M/L : Et si tu as des questions, sens-toi libre de nous les poser.
6. K : Ok.
7. M/L : Alors, la première chose ce sont des petites questions un peu pour mieux te connaître.
8. K : Ouais.
9. M/L : Donc quel âge as-tu ?
10. K : J'ai 14 ans.
11. M/L : 14 ans. Ok. Et comment est-ce que là tu te sens ? Est-ce que tu te sens bien ? Ou tu te sens stressé ? Ou ça va ?
12. K : Là ça va.
13. M/L : Ça va.
14. K : Un petit peu stressé quand même.
15. M/L : Un petit peu stressé... Pourquoi ?
16. K : Parce que ça m'impressionne.
17. M/L : Ah ok. Alors il ne faut pas. En tout cas, nous on est très impressionné, parce que tu vas nous apprendre plein de choses. Donc nous aussi, on est presque plus stressé que toi. Mais on ne le montre pas, tu vois, on essaie un peu de... (rires). C'est vraiment une discussion, pour nous, pour qu'on puisse apprendre en fait comment ça se passe avec *Thaïs*.
18. K : Ok.
19. M/L : Ok, donc là tu es un peu stressé à cause de nous, mais de manière générale comment est-ce que tu te sens ?
20. K : Bien, très bien.
21. M/L : Ok, dans cette école ça se passe bien ?
22. K : Bien, très bien.
23. M/L : Et dans la classe aussi ?
24. K : Ouais ouais.
25. M/L : Et ça fait combien de temps que tues avec S. ?
26. K : Ça fait un an.
27. M/L : C'est donc ta première année ?
28. K : Oui.
29. M/L : Et avant tu étais déjà dans cette école ou tu étais ailleurs ?
30. K : J'étais déjà dans cette école. Ça fait 4 ans que je suis dans cette école.
31. M/L : 4 ans, ok. Ouais et est-ce que tu as envie de nous raconter un petit peu ce que tu as fait avant cette école ? Et sans les animaux ?
32. K : Ben avant, j'étais dans une école traditionnelle.
33. M/L : Sur le canton de V* ?
34. K : Ouais. Mais ça ne se passait pas très bien.
35. M/L : Ouais.

36. K : Du coup, on m'a mis ici.
37. M/L : D'accord. Tu sais pourquoi ça ne se passait pas très bien ?
38. K : Ouais, parce que la prof m'avait pris en grippe. Et du coup ça se passait pas du tout bien.
39. M/L : Ok.
40. K : Euh du coup, aussi au niveau familial ça ce n'est pas très bien, du coup on m'a mis ici.
41. M/L : Et ici, est-ce que ça t'a aidé à te sentir mieux ?
42. K : Au fur à mesure des années bien sûr.
43. M/L : Oui, oui ça se fait par jour, c'est normal. C'est une construction avec toi, les professionnels, les éducateurs avec tout le monde.
44. K : Ouais. Ben ma première année je crois que je suis allé chez A-L. C'est euh, je ne sais pas si vous voyez ?
45. M/L : Oui.
46. K : Voilà donc j'ai fait 2 ans là-bas. Ensuite j'ai été chez un ancien prof qui s'appelle monsieur D.C., et du coup après j'ai été mis ici dans cette classe. Et puis, ben je kiffe parce que je me sens très bien. Et j'ai une bonne relation avec tout le monde.
47. M/L : Autant les élèves que les adultes ?
48. K : Oui. Exactement.
49. M/L : Ok, super.
50. K : Les animaux, aussi c'est cool.
51. M/L : Ça pour toi, c'est un plus ?
52. K : Ouais.
53. M/L : Et quand tu étais donc dans les autres classes, tu venais quand même voir le chien ou pas trop ?
54. K : Ouais, des fois je venais à 15h30 pour caresser *Thaïs*.
55. M/L : Ok, super. Et donc maintenant comme là, tu nous l'as un peu dit, maintenant tu aimes bien venir à l'école ?
56. K : Maintenant ouais j'aime bien mais parce qu'avant je n'aimais pas.
57. M/L : Avant quand ? L'année dernière ? Ou encore avant ?
58. K : Avant que je vienne ici.
59. M/L : Donc avant de venir dans cette école ?
60. K : Non avant que je vienne dans cette classe. J'aimais bien, mais pas autant.
61. M/L : Donc là, qu'est-ce qui fait que tu aimes particulièrement venir dans cette classe ?
62. K : Les camarades.
63. M/L : Les amis, ouais. Et l'enseignant aussi ?
64. K : Ouais, j'aime bien. J'aime beaucoup S., c'est un prof que j'aime bien.
65. M/L : Et d'avoir *Thaïs*, est-ce que ça te donne aussi envie de venir un peu plus à l'école ?
66. K : Ouais, parce que ça me fait penser à sa petite bouille et j'ai trop envie de la caresser.
67. M/L : Ouais, donc tu es content de la retrouver le matin, de venir, ça te motive à te lever un peu ?
68. K : Ouais.
69. M/L : Ok, super. Et donc du coup ça te fait quoi justement d'avoir un chien et puis maintenant des poussins dans la classe ?
70. K : C'est rigolo.
71. M/L : C'est rigolo, ok. Est-ce que c'est autre chose que rigolo ou seulement rigolo ?
72. K : C'est marrant à se dire qu'on a des animaux en classe. C'est cool, genre ça met de la joie.
73. M/L : Ouais... Ça met de la joie ... tu te sens bien en fait ?
74. K : Ouais.

75. M/L : Et quand tu en parles à un ami qui n'est pas dans la classe, tu dis quoi à propos des animaux ? Tu leur racontes des fois des choses ou pas forcément ?
76. K : Oui, oui. J'ai dit que c'est super parce qu'en fait je dis par exemple : ah celui-là il n'arrive pas à marcher, il est handicapé et maintenant il arrive à marcher. Alors qu'il était destiné à mourir. Et maintenant on le reconnaît même plus des autres tellement il marche bien.
77. M/L : Ouais.
78. K : Ouais et ça j'en suis fier. Si vous regardez bien, il marche sur deux au lieu de quatre parce qu'il a une malformation. Au début, il arrivait pas à se mettre debout. J'ai donc peut-être passé une heure avec un linge à faire comme ça à l'aider, ça a pris genre une semaine. Et maintenant, il sait marcher.
79. M/L : Ça t'a fait de la peine de le voir comme ça et puis tu l'as aidé...
80. K : S. m'a dit qu'il allait mourir et comptait le tuer quoi...
81. M/L : Et toi tu t'es dit, vous avez tort S., je vais tout faire pour... Donc en fait, tu l'as sauvé. Qu'est-ce qui a fait que tu as voulu le sauver ?
82. K : Parce qu'il m'a, il m'a touché avec son handicap, parce que tout le monde le rejetait. Personne ne le voulait. Et il était toujours sur son dos et il était tout pas beau, tout pas propre...
83. M/L : Tu lui as donné une chance.
84. K : Ouais.
85. M/L : Tu sais pourquoi tu lui as donné une chance ?
86. K : Parce que je voulais pas qu'il meurt, parce que je savais qu'il pouvait marcher.
87. M/L : Super. Voilà donc tu as déjà beaucoup répondu à nos premières questions. Tu as beaucoup d'empathie. Ouais c'est ça.
88. K : Ouais j'arrive bien à ouvrir la discussion.
89. M/L : Et tu arrives plus facilement justement à offrir tout ça aux animaux ou à un être humain ? Est-ce que c'est plus facile pour toi d'aller vers l'animal et de l'aider ou d'aller voir un camarade et de l'aider ?
90. K : Les 2, je dirais.
91. M/L : Ok, tu arrives autant à aller vers les uns que vers les autres. Pour toi c'est naturel ?
92. K : Ouais, c'est naturel.
93. M/L : Ok.
94. K : Oui, je suis très émotif.
95. M/L : Et puis de faire tout ça, ça te fait bien ?
96. K : Oui ça me fait du bien.
97. M/L : Ça te procure quoi ?
98. K : Euh... Ça me procure du bien-être et je me dis que c'est bien ce que je fais.
99. M/L : Tu es fière de toi ?
100. K : Ouais.
101. M/L : Ouais, tu as raison. Super. Et je pense que tes camarades le sont aussi. Tu as quand même sauvé un petit poussin. Pas tout le monde ne l'aurait fait. Ok, super. Donc ça t'apporte, comme tu nous l'as dit du bien-être, de la fierté, tout ça, d'avoir les animaux. Et est-ce que ça change donc quelque chose pour toi d'avoir un chien dans la classe par rapport à avant ou d'avoir un poussin ? Si tu réfléchis, si tu compares en fait un peu avec les autres années et cette année ?
102. K : Euh ben, oui évidemment ça change mais maintenant je ne pourrais plus dire que ça change, c'est devenu une habitude.
103. M/L : Ouais.

104. K : Du coup, euh, maintenant en fait, elle me dérange plus du tout quand je travaille. Enfin c'est pas qu'elle me dérangeait, mais le premier jour au travail. Après peut-être une ou 2 semaines, on va la caresser puis après on va un peu oublier et faire du travail.
105. M/L : Donc ça, pour toi, au début ça te dérangeait, comme tu dis...
106. K : Non, je sais pas, c'est juste que genre j'aime beaucoup les animaux et du coup j'ai euh..
107. M/L : Mais donc tu étais content au début de l'année, entre guillemets, à te familiariser avec l'animal, à te familiariser avec tes camarades, ça t'a aidé ?
108. K : Ouais, c'est ça.
109. M/L : Si par exemple, tu imagines qu'il y a quelqu'un qui n'a pas eu la chance que tu as d'être dans la classe de de S., tu dis mais qu'est-ce que lui il n'a pas eu en fait ?
110. K : Je dirai euh... En vrai c'est vraiment le prof. Genre c'est la première fois, j'ai pas vu deux profs comme S. et genre, il est incroyable ce prof. Je l'aime beaucoup parce qu'en fait il est hyper compréhensif et puis d'avoir un animal ça rajoute de l'amour si on peut dire ça comme ça et ben du coup je suis très sensible et donc ça me reconforte et je peux donner mon amour au chien. Et qu'en fait, je l'aime bien au fur et à mesure ce chien.
111. M/L : T'as l'impression qu'il le rend un peu son amour ou ?
112. K : Ouais, des fois, elle regarde toute chou et tout et ça donne envie de lui faire des câlins. Elle est trop mignonne des fois.
113. M/L : Et quand tu lui fais des câlins, ça t'apporte quoi ?
114. K : Ben je suis trop content.
115. M/L : Tu es trop content ok. Donc du coup tu te sens mieux quand même dans la classe là avec *Thaïs* que sans *Thaïs* ?
116. K : Ouais quand même, parce que même des fois quand ça me saoule, que je suis énervé dans les autres classes, je partais vite en vrille et ben là je pense au chien et je me dis que si j'hurle ça va lui faire mal aux oreilles donc ça me calme en fait. Différemment, parce que je pense au bien-être du chien en fait.
117. M/L : Ouais, donc ça, ça aide en fait à réguler tes comportements en fait.
118. K : Ouais.
119. M/L : Donc en fait toi-même, tu sais que si tout d'un coup tu paniques ou tu fais une crise ou comme tu dis, tu sais que tu ne peux pas trop parce que *Thaïs* risque de sentir agressé et en fait tu fais...
120. K : Oui, après elle ressent, ça veut dire qu'avoir elle va avoir plus peur de moi.
121. M/L : Donc toi-même, tu sais que si tout d'un coup il t'arrive ça tu sais que voilà tu ne peux pas le faire vis-à-vis d'elle. Alors qu'est-ce que tu fais à la place ? C'est quoi ton moyen, justement pour réussir, au lieu de crier, au lieu de t'énerver, qu'est-ce que tu fais ?
122. K : Je prends sur moi et puis à midi, je vais faire du basket.
123. M/L : Tu vas te défouler en bougeant ?
124. K : Hum hum.
125. M/L : Ok et sur le moment donc le fait de prendre sur toi c'est vraiment pour *Thaïs*...
126. K : Hum ben déjà c'est vis-à-vis du respect du prof.
127. M/L : Oui.
128. K : Et du respect de mes camarades en deuxième temps mais oui c'est le chien qui me fait penser aussi, mais des fois je vous avoue je pense pas tout le temps des fois, à chaque fois, j'ai une voix qui porte du coup des fois même S. me dit de parler moins fort ou genre quand j'hurle un peu mais ouais ça m'aide à me dire non, ça peut lui faire mal aux oreilles faut que j'arrête.
129. M/L : Ok, ça te canalise.

130. K : Hum hum
131. M/L : Ça t'oblige à prendre sur toi...
132. K : Ouais, c'est ça.
133. M/L : Très bien. Et plus tu as trouvé un super moyen parce que tu sais que t'arrives à tenir un peu et ensuite tu vas bouger pour extérioriser tout ça.
134. K : Hum hum.
135. M/L : Donc en fait tu sais ce qui te fait du bien.
136. K : Oui.
137. M/L : Super, bravo ce n'est pas toujours évident de savoir ce qui nous fait du bien. Ouais, ok donc alors maintenant on va te demander, enfin déjà un petit peu plus général quand tu travailles par exemple, quand tu fais de la lecture, de l'écriture, de l'histoire, de la géographie... Essayer de nous dire un peu où est-ce que *Thaïs* peut t'aider ? Ou, où est-ce qu'elle t'aide le plus ? Si tu as des idées...après nous on va te proposer des étiquettes pour t'aider. Mais comme ça spontanément, toi est-ce que tu as une idée ou tu dis ah ouais pour faire ça là, *Thaïs*, elle m'a aidé.
138. K : En vrai, un chien ne peut pas tellement aider des... enfin je trouve...
139. M/L : Ouais, ouais tu as le droit de le penser.
140. K : Après moi, ça m'aide à me canaliser au comportement mais...
141. M/L : Ben ça c'est déjà très important parce que si au niveau du comportement tu es bien ça veut dire que tu vas faire plus facile exercice...
142. K : Ouais voilà.
143. M/L : Donc elle...
144. K : Me canalise.
145. M/L : Ouais, donc elle t'aide sur ce point.
146. K : Ouais.
147. M/L : Ok, donc du coup on va quand même te montrer les petites étiquettes...
148. K : Ouais.
149. M/L : Et si tu as d'autres idées, tu nous dis, on en a des autres sur lesquelles on peut écrire. Et donc du coup justement là tu peux réfléchir soit comme tu viens nous dire : Ah ben voilà ça c'était peut-être quelque chose de difficile pour moi donc *Thaïs* m'a été utile. Par exemple la lecture c'est difficile, mais grâce *Thaïs*, j'arrive plus facilement parce que si parce que ça. Enfin ok ?
150. K : Hum hum.
151. M/L : Alors oui, effectivement on a conscience que ce n'est pas *Thaïs* qui va te lire les mots pour t'aider, mais elle va contribuer justement à ce que tu puisses travailler...
152. K : Et des fois, elle calme, du coup ben le calme en fait, ouais quand on m'a dit ouais le chien peut aider, mais je me suis dit mais c'est pas vrai, il peut pas m'aider à faire des maths. Mais par contre maintenant je comprends, qu'en fait au début de l'année je disais mais S., pourquoi vous m'avez mis dans cette classe, un chien ça calme pas, c'est quoi ça ? On est à Disneyland ou quoi ? Du coup, maintenant que j'ai fait une année, que j'ai vécu que je ouais, que je vis maintenant avec cette chienne.
153. M/L : Hum hum.
154. K : Ben j'ai appris à voir les capacités qu'elle peut avoir envers nous et effectivement le bien-être qu'elle peut transmettre.
155. M/L : Ouais donc tu as aucun regret finalement d'être dans cette classe ?
156. K : Non.
157. M/L : Finalement tu as compris pourquoi tu y étais ?
158. K : Ouais, j'ai compris.

159. M/L : Et puis une autre chose, alors tout ça a permis de te canaliser et tout ça. Et ce matin on a vu que vous faisiez les mathématiques, les soustractions, le poids en fait, avec le graphique...
160. K : Ouais ouais.
161. M/L : Donc ça, aussi, elle peut autant vous aider si toi tu ressens, par exemple, elle t'aide à me canaliser donc j'arrive à me concentrer, ou alors elle peut justement t'aider comprendre l'exercice de ce matin. Il s'est pesé puis après il a pesé *Thaïs* et lui puis est-ce que là du coup tu vois tu peux comprendre qu'en fait il faut faire ça moins ça tu vois donc il y a aussi plein d'autres choses donc voilà on te laisse réfléchir. S'il y a des étiquettes qui ne te parlent pas, tu nous dis et on enlève. Prends tout ton temps. Et donc tout cela c'est non, pas trop ?
162. K : Hum hum.
163. M/L : Alors, donc maintenant, nous on va plutôt s'intéressé à celle-ci d'accord ? Où est-ce que *Thaïs* t'aide ?
164. K : Alors, dans la géographie...
165. M/L : Ouais.
166. K : Bah par exemple, on a étudié certaines races de chiens, par exemple, euh je crois qu'il y avait le Golden donc la race à *Thaïs*, et puis bah S. a pu nous montrer par exemple des parties de *Thaïs* qui ont pu évoluer avec le temps du coup elle nous a donc aidé à voir en fait ça.
167. M/L : Donc c'est même aussi tout ce qui est sciences avec l'anatomie...
168. K : Donc ouais, sciences et géographie, ensuite histoire aussi, parce que ça fait partie de l'histoire. On travaille ça par exemple, sur pourquoi les chiens auront des dents pointues et là normal on travaille plein de trucs comme ça. Je dirai vraiment ces 3 là, avec euh ben le sport parce que des fois on fait des activités avec elle, on fait des cache-cache, fait ça du coup c'est elle un peu la principale concernée du coup on s'amuse avec, on rigole et on fait vraiment du travail avec elle.
169. M/L : Ouais.
170. K : Ensuite cuisine, parce qu'au début de l'année on faisait beaucoup de repas pour *Thaïs* puis on fait encore tous les jours, tous les matins on fait pour *Thaïs*, c'est normal donc de mettre cuisine.
171. M/L : Ouais.
172. K : Et dessin parce que des fois j'aime bien, elle se met à côté de notre chaise et on peut la caresser quand on devient un peu trop dissipé. On la caresse, on lui donne une petite croquette et après on va redessiner.
173. M/L : Ça t'aide en fait à repartir ?
174. K : Ouais.
175. M/L : Donc toi spontanément, enfin spontanément quand tu y penses d'un coup tu es un peu agité, tu en as besoin, tu as besoin de *Thaïs*, tu as besoin de la caresser, tu vas tu sais que une fois que tu es là-bas avec *Thaïs*, enfin là-bas, dans la classe, vers *Thaïs*, ben tu sais que ça ira potentiellement mieux ?
176. K : Hum hum.
177. M/L : Ok, trop bien. Comme ça parce que tu arrives parmi n'importe laquelle des activités ou même si celle-ci ou tu te souviens d'un cours ça va aussi très bien. Est-ce que tu arrives à te souvenir d'une activité ou d'une tâche précise...
178. K : Moi je me souviens de tout.
179. M/L : Ok, donc là, est-ce que toi là tu arrives à te souvenir d'un moment où tu te dis : alors là elle m'a trop aidé à ce moment-là.

180. K : Alors c'était précisément c'était février.
181. M/L : Ok.
182. K : Et on a été dans la salle en haut, je sais pas si vous l'avez déjà vu...
183. M/L : Oui, en haut ou il y a un mur d'escalade ?
184. K : Oui voilà voilà. On était en haut et du coup on faisait en exercice où on était tous assis et puis en fait on devait garder des croquettes dans chaque main comme ça et puis après elle devait passer, passer et dès qu'elle trouvait une croquette, elle devait s'asseoir et après on pouvait lui donner.
185. M/L : Ok, ça, ça t'a appris quoi cet exercice ?
186. K : J'ai appris, en fait j'ai appris vraiment plein de sens du chien en fait. J'en savais déjà pas mal, mais j'ai pu apprendre des parties, plein de choses. Par exemple histoire, non plutôt science. Aussi en fait avec *Thaïs* c'était plus vers le début de l'année, entre août et février on était vraiment sur *Thaïs* de mars à la fin de l'année ben voilà quoi.
187. M/L : Pour nous c'est très important de voir justement qu'au début *Thaïs* et tout ça c'est super et tout et, puis petit à petit vous arrivez à vous en détacher et...
188. K : On va sur un travail scolaire. Donc science c'était au début de l'année, on apprenait les parties du chien ça et j'avais dit à S. c'est un peu comme une petite poésie, en fait on devait réfléchir, se souvenir le plus de membres et après il devait nous dire alors ça c'est quoi ? Et on devait lui dire ça c'est... sans regarder ! Je me rappelle, c'était le garrot du chien et puis il avait dit alors c'est quoi le garrot du chien ? Et puis moi j'avais dit ah je sais ce que c'est garrot c'est ce qu'il y a en haut des épaules du chien, pour faire un peu la hauteur et il m'a dit ça s'est bien et puis du coup voilà, ça ça fait partie de la science ou *Thaïs* nous a vraiment aidé parce qu'on a pu, en fait ce qui a été cool c'est que quand on a révisé on avait le droit à *Thaïs*, c'est-à-dire que quand on a regardé sur la feuille, on prenait sa patte, on regardait en 3D, en vrai. Et voir s'il y a vraiment son morceau qu'il y a dans le dessin. Ben on regardait comme ça, bah ça m'a aidé quand même à plus me rappeler, oui, ça m'a aidé. C'était visuel, et ma mémoire elle fonctionne avec du visuel.
189. M/L : Du coup ça donne du sens en fait de savoir que tu peux même aller voir... Ce n'est pas juste de la théorie en fait tu peux le voir dans la réalité.
190. K : Alors hum géographie euh géographie parce qu'on regarde beaucoup de documentaires, en fait et puis mais en fait dans ces documentaires pendant cette période, je vais l'appeler la période du chien...
191. M/L : Ok, très bien.
192. K : Donc pendant la période du chien, bah en fait on a regardé beaucoup de documentaires sur les chiens tout ça et puis du coup on avait regardé, je crois que c'était un documentaire sur un espèce de chien loup...
193. M/L : Ok.
194. K : Et puis donc ah voilà c'était ça, comment ils prennent les meilleurs chiens de chaque race, ils sélectionnent et puis du coup S. nous avait dit, si on regarde cette race de Golden, si on remonte y a 500 ans en arrière, vous pouvez voir l'œil n'est pas la même chose arrondi il a évolué et tout ça en fait on a regardé dans la géographie et tout et il a utilisé la science et je crois...
195. M/L : Ok. Tu n'es pas obligé de toutes les évoquer sauf si vraiment ça te tient à cœur.
196. K : Non c'est bon alors.
197. M/L : Et en fait ce que je suis en train de me dire que S. il permis, enfin grâce à *Thaïs*, il a fait en sorte que voilà en géographie vous appreniez la géographie etc. mais grâce à elle, grâce à sa race.
198. K : C'est ça.

199. M/L : Et ça toi, ça t'as fait quoi ? Ça t'a donné envie d'apprendre parce que tu savais qu'elle était là ? Parce que ça t'intéressait ? Et est-ce que tu sais....
200. K : Ben ça m'intéressait parce que je suis très culture générale, j'ai une bonne culture générale. Et ben en fait c'est ce que j'aime et puis j'aime les animaux puis j'ai la culture générale parce que j'aime et puis bah ouais euh c'est cool.
201. M/L : Et est-ce que tu aurais aimé quand même faire l'activité si *Thaïs* n'avait pas été en classe ?
202. K : Oui j'aurai quand même aimé.
203. M/L : Et est-ce que là ça a facilité le travail ? Ou pas spécialement ?
204. K : Après c'est toujours mieux de voir en vrai donc oui ça a facilité le travail et ça motive à regarder, à toujours s'intéresser quand on s'intéresse bah on est plus dans sa bulle et quand on est plus dans sa bulle, on est plus concentré pour travailler donc au final *Thaïs* a tout gagné sur nous en fait.
205. M/L : Donc tu as eu un peu plus de plaisir à faire parce que *Thaïs* était là ?
206. K : Ouais c'est ça.
207. M/L : Puis tu parles à la période du chien où vous êtes vraiment focalisé là-dessus que ça soit voilà que ça soit en géographie c'est vraiment je fais pour le chien.
208. K : Oui, tout pour le chien.
209. M/L : Et aujourd'hui tu t'es détaché donc ça veut dire que si par exemple il n'y avait pas eu cette période du chien, qu'est-ce que tu n'aurais pas appris ? Qu'est-ce que par exemple tu n'aurais pas appris que dès que tout d'un coup tu as une petite crise ou comme ça tu sais...
210. K : Ben je pense que j'aurais continué à m'énerver en fait sans me calmer.
211. M/L : Ok, d'accord. Donc tu es content ?
212. K : Ouais.
213. M/L : D'avoir appris ça sur toi...
214. K : Ouais.
215. M/L : Mais maintenant, quand le chien n'est pas là, là tu as appris tout ça grâce à la classe, grâce à S., grâce à *Thaïs*, quand tu es dehors et qu'il n'y a pas le chien, est-ce que tu arrives aussi des fois à te dire ça et à te calmer ? Ou c'est plus difficile ?
216. K : Plus difficile, mais pas tout le temps mais oui c'est moins difficile qu'avant.
217. M/L : Ouais c'est plus difficile parce que *Thaïs* n'est pas là, mais c'est plus facile qu'avant parce que tu as réussi à te comprendre. Parce que tu comprends comment tu fonctionnes ?
218. K : Oui.
219. M/L : Ok, c'est très intéressant. Mais elle est extraordinaire *Thaïs*. Vous êtes extraordinaire aussi mais *Thaïs* aussi, S. aussi bien évidemment. Tu nous dis donc, qu'effectivement sauf erreur de ma part qu'elle t'aide à te canaliser tout ce qui est émotion, concentration etc. mais aussi elle donne je ne sais pas si tu as un autre mot mais elle donne du sens en fait, ben par exemple la géographie, à l'histoire...
220. K : Ouais c'est ça.
221. M/L : Et qu'est-ce qu'elle apporte au groupe classe ? Qu'est-ce qui fait que...
222. K : Ben en fait, je pense que c'est elle, qui a un peu tous nos liens, parce qu'en vrai ah ça je ne l'ai pas dit mais je pense que maintenant si j'en suis là mes camarades surtout grâce à elle puisque c'est grâce, parce que si on est là, on va pas euh, c'est vrai que si on est dans cette classe c'est qu'on va pas détester les animaux. Donc je pense qu'en vrai c'est grâce à *Thaïs* que j'ai pu créer mes liens et que maintenant euh...
223. M/L : Que ça se passe bien ?

224. K : Ouais. Je les adore quoi.
225. M/L : Et est-ce que tu sais pourquoi ? Grâce à elle ?
226. K : Ben parce que on a apporté tous notre amour dans le chien et puis qu'après je pense qu'avec cet amour on a pu dire : eh regarde viens on fait la balade ensemble et du coup ça a créé des liens et après bah voilà.
227. M/L : Et il faut collaborer et après vous êtes copains et tout et tout. Et puis vous devez aussi vous partager les responsabilités pour que *Thaïs* aille bien et donc ça ça vous demande de vous écouter, de vous entraider...
228. K : C'est ça. J'aime vraiment beaucoup cette classe et cette chienne.
229. M/L : Donc tu n'as aucun regret, vraiment.
230. K : Non. Alors vraiment aucun regret.
231. M/L : Que du positif..
232. K : Pas que. Parce qu'au début c'était difficile.
233. M/L : Au début c'était difficile ?
234. K : Dans la classe, même entre le prof et moi. Même encore c'est un peu dur, mais c'est déjà mieux.
235. M/L : Donc tu vois quand même les effets positifs ?
236. K : Oui oui.
237. M/L : OK super. Ma question en fait tu as parlé de la période du chien donc là c'était pas forcément évident enfin c'était bien la géographie, parler du chien et aujourd'hui si par exemple on met une tâche un peu plus comme tu as dit un peu plus scolaire, il se passe quoi en toi ? Au début est-ce que tu aurais aimé faire cette tâche et puis aujourd'hui ?
238. K : Ouais quand même parce que j'aurais pensé à cette année que j'ai que j'ai faite et puis donc en fait je me serais dit que si j'aurais besoin de la voir, je sais qu'elle sera toujours dans cette classe donc ça veut dire que si un coup j'ai un coup de mou je peux toujours aller voir, toujours aller la voir pour aller la caresser.
239. M/L : Et aujourd'hui, tu penses qu'elle y est pour quelque chose entre au début où tu n'avais pas envie de faire des tâches scolaires et aujourd'hui où tu te lancerais dans une tâche comme ça plus facilement ?
240. K : Je pense pas, je pense que c'est plus après ça un travail du prof mais après moi on peut dire que je suis un gros flemmard. Du coup, si vous me donnez une feuille de maths, je prends 4h à la faire.
241. M/L : Cette ambiance-là t'as permis à être...
242. K : Plus responsable.
243. M/L : Responsable de quoi ?
244. K : De tout, de cuisine, de ma vie euh...
245. M/L : D'apprendre ?
246. K : De mon comportement, de ma maturité, d'apprendre aussi.
247. M/L : Donc là tu serais prêt, aujourd'hui à redoubler d'efforts pour travailler par exemple ?
248. K : Oui je serais prêt, je suis prêt.
249. M/L : Plus prêt que quand tu es arrivé dans cette classe ?
250. K : Oui, Oui!
251. M/L : Merci beaucoup (...)