



HAL
open science

La médiation par l'animal au coeur des groupes ITEP : un processus d'innovation lu au travers de la dynamique des groupes et des représentations sociales

Céline Barrier

► To cite this version:

Céline Barrier. La médiation par l'animal au coeur des groupes ITEP : un processus d'innovation lu au travers de la dynamique des groupes et des représentations sociales. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2020. Français. NNT : 2020TOU20081 . tel-03346725

HAL Id: tel-03346725

<https://theses.hal.science/tel-03346725>

Submitted on 16 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE
Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Céline BARRIER

Le 10 décembre 2020

**La médiation par l'animal au cœur des groupes en ITEP.
Un processus d'innovation lu au travers de la dynamique des groupes et des
représentations sociales.**

École doctorale : **CLESCO – Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition**
Spécialité : **Sciences de l'éducation et de la formation**

Unité de recherche :
EFTS – Laboratoire Education, Formation, Travail, Savoir

Thèse dirigée par
Véronique BORDES et Marine GRANDGEORGE

MEMBRES DU JURY

Laurent LESCOUARCH, Professeur en Sciences de l'éducation et de la formation – Université de Caen
(rapporteur et président)

Martine HAUSBERGER, Directrice de recherche CNRS en Éthologie – Université Rennes 1
(rapporteuse)

Véronique BORDES, Professeure en Science de l'éducation et de la formation – Université Jean Jaurès,
Toulouse (directrice de thèse)

Marine GRANDGEORGE, Maître de conférences, HDR en Éthologie – Université Rennes 1 (directrice de
thèse)

Guy MERENS, Directeur du Pôle Béroï Collectif (membre invité)

Remerciements

Je souhaite dans un tout premier lieu remercier Pierre Ratinaud, Maître de conférences, qui m'a donné le goût pour la recherche et qui a accepté de faire entrer un « outil exotique » dans un protocole expérimental. En me guidant et m'encourageant dans mon travail d'apprentie chercheuse, il m'a permis de me lancer dans cette aventure de thèse.

Je remercie également ma directrice de l'époque, Christine Mias, Professeure des Universités, qui s'est engagée avec Michel Lac, Maître de conférences, à accompagner cette thèse CIFRE sur ses premières années.

Je remercie surtout Myriam de Léonardis, alors directrice de l'École Doctorale CLESCO, qui m'a apporté son soutien et a répondu favorablement à mon souhait de reprendre ce travail en m'octroyant quelques mois supplémentaires. J'adresse alors mes plus profonds remerciements à Véronique Bordes, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation, et Marine Grandgeorge, Maître de conférences HDR en Éthologie, qui ont accepté de reprendre ce travail sur un temps réduit, afin que je puisse le mener à son terme. Merci pour tous leurs conseils, leur disponibilité et leur bienveillance.

Ensuite, il y a les collègues qui, dans l'ombre, m'ont apporté leur soutien indéfectible. Frédérique Hille, Maître de conférences, qui jusqu'au bout aura été à mes côtés, pour questionner et faire évoluer ce travail. Sabrina Labbé, Maître de conférences, qui m'a fait part de son expérience CIFRE et m'a conseillé dans la posture délicate de l'immersion, Lucile Courtois, Docteur en Science de l'Éducation et de la Formation, qui a partagé tous ses documents sur l'innovation. En période de blocage universitaire, ils ont été plus que bienvenus. Lucie Loubère Docteure en Science de l'information et communication, pour son soutien informatique, et sa précieuse aide à la réorganisation de mes données, qui a su me remettre en piste après un congé maternité.

Delphine Rouquet, secrétaire de l'ED CLESCO, toujours aussi efficace !
Et tous ceux qui m'ont accompagné dans mes débuts d'enseignement.

Je n'oublie pas d'évoquer les partenaires de la CIFRE.

Tout d'abord, mes profonds remerciements vont au Pôle Pôle Béroï Collectif. L'ouverture d'esprit de son directeur, Guy Merens, a permis de faire entrer la médiation par l'animal dans cette structure. Sa curiosité l'aura emmené à m'accompagner jusqu'à la fin de cette thèse. Merci pour ses encouragements à chaque fois que je remettais en question ce travail et même lorsqu'il a fallu le reprendre.

Je remercie également le CRFMS ERASME, par le biais de Robert Bergougnan, d'avoir rejoint cette aventure CIFRE, accompagné de la Fondation A et P Sommer, et Monsieur Boris Albrecht qui m'apportent leur soutien depuis le début et sans qui je n'aurais pu terminer ce travail. Les travailleurs sociaux ont maintenant accès à une formation, inspirée par ce travail, qui fait que petit à petit ces activités de médiation par l'animal se pratiqueront dans un cadre heureusement plus défini et je l'espère moins « hybride ». Merci aux formateurs qui me faisaient confiance dans la mise en place et la réalisation de techniques éducatives et autres journées de sensibilisations aux pratiques de médiations par l'animal, que ce soit à ERASME ou Saint Simon. Ils se reconnaîtront.

Je souhaite aussi remercier très chaleureusement le coordonnateur pédagogique de l'ITEP ainsi que les enseignants qui m'ont accueilli dans l'intimité de leur classe et de la salle des professeurs, l'éducatrice du pôle pédagogique, mais aussi l'ensemble des jeunes rencontrés dans cette structure qui m'ont apportés

bien plus que de simples données empiriques. Un clin d'œil tout particulier à Cécile, secrétaire de Direction, pour nos échanges forts sympathiques et sa rapidité de frappe !

Je remercie également Martine Hausberger, Directrice de Recherche en Éthologie, d'avoir accepté d'être membre du jury et Laurent Lescouarch, Professeur des Universités en Sciences de l'Éducation et de la Formation, d'avoir de critiquer ce travail pour le faire évoluer, d'accepter d'être membres du jury une deuxième fois et de présider la soutenance. Je remercie également Guy Merens, d'avoir accepté d'être présent en qualité de porteur de cette CIFRE et Directeur de l'ITEP.

Cette reprise d'étude m'aura permis de faire de très belles rencontres. Coralie, Dima, Fred, MERCI à vous pour votre amitié, vos conseils théoriques, pratiques, vos encouragements et vos relectures.

A mes amis, Céline, Fred, Agnès, Béa et Christian, et les Tiphaine(s) toujours là quand on se noie. Merci pour tout le temps que vous avez consacré à ma famille afin que je puisse rédiger ce manuscrit. Mes filles ont passé et passeront encore de merveilleux moments avec vous. Merci aussi à ceux qui ont contribué aux sympathiques moments de décompression. Ils se reconnaîtront !

Merci également à Eric Guidicelli, vétérinaire et ami, d'avoir assuré, à titre gracieux, le suivi sanitaire et comportemental des chiens ayant participé à ce travail. Je remercie aussi Corinne qui a fortement contribué à rallumer la flamme.

Enfin, et surtout, merci à mon compagnon qui, dans ce chaos sans fin, m'a supporté et encouragé, malgré les sacrifices que cela implique pour notre famille, à poursuivre et terminer une deuxième fois cette thèse. Et parce que la vie ne s'arrête pas lors d'une reprise d'étude, et encore moins durant la réalisation d'une thèse, je dédie ce travail à nos trois filles qui nous ont rejoints pendant cette aventure, et qui ont toutes supporté le stress et l'indisponibilité d'une « maman thésarde ».

Je termine par un indispensable clin d'œil aux quatre pattes de cette thèse : Dusty, Juncky et Loopy qui ont marqué quelques esprits !

Ainsi s'achève cette reprise d'étude. Cette aventure aura été riche d'enseignements, de rencontres et malgré le chemin sinueux aura été en adéquation avec mon insatiable curiosité. Même si le travail d'apprentie chercheuse est associé à de nombreux moments de solitudes, je suis néanmoins bien entourée. Trois enfants, un changement d'encadrement pour une deuxième version entrecoupée d'un confinement et de l'école à la maison plus tard, je peux enfin présenter ce travail.

*« Mon boulot, c'est que ces enfants aient affaire à un autre chose qu'à ce qu'ils connaissent,
à un ailleurs, à un autrement. »
Fernand Deligny (2017, France culture)*

*« Il est actuellement reconnu que, dans la nature, il y a beaucoup plus de désordre que
d'ordre, qu'en fait, le désordre y a toutes les chances de se produire tandis qu'au contraire,
l'ordre n'est jamais qu'une exception » (Pourtois et Desmet, 2007).*

*« L'avenir n'appartient à personne ; il n'y a pas de précurseurs, il n'existe que des
retardataires »
Jean Cocteau (1919, Le Potomak)*

Sommaire

AVANT PROPOS.....	9
INTRODUCTION	11
PARTIE 1 : Les contextes de la recherche	
CHAPITRE 1 : DE LA CONSTRUCTION D'UN FINANCEMENT A UNE QUESTION DE RECHERCHE.....	21
CHAPITRE 2 : DE LA MEDIATION A LA MEDIATION PAR L'ANIMAL	47
CHAPITRE 3 : EPISTEMOLOGIE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE.....	88
CHAPITRE 4 : ETHIQUE ET THESE CIFRE	104
CONCLUSION DE CETTE PREMIERE PARTIE	126
PARTIE 2 : Cadres théoriques, méthodologie et opérationnalisation de la recherche	
CHAPITRE 5 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES	131
CHAPITRE 6 : DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE VERS LA DYNAMIQUE DES GROUPES	145
CHAPITRE 7 : L'INNOVATION DANS LE SECTEUR SOCIAL	171
CHAPITRE 8 : PROBLEMATISATION AU TRAVERS D'UNE APPROCHE PSYCHO-SOCIALE DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL	188
CHAPITRE 9 OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE : UNE METHODOLOGIE MIXTE POUR UN OBJET INNOVANT.....	188
CONCLUSION DE CETTE DEUXIEME PARTIE	229
PARTIE 3 : Présentation des résultats et analyse	
CHAPITRE 10 : ENQUETE 1, PRATIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA MEDIATION ANIMALE.....	235
CHAPITRE 11 : ENQUETE 2, ANALYSE CROISEE DES DISCOURS ET DES SITUATIONS OBSERVEES.....	261
CONCLUSION DE CETTE TROISIEME PARTIE.....	312
DISCUSSION	313
CONCLUSION	329
BIBLIOGRAPHIE.....	335
ANNEXES.....	364
TABLE DES FIGURES.....	370
TABLE DES GRAPHIQUES.....	371
TABLE DES TABLEAUX	372
TABLE DES MATIERES	373

Avant propos

Afin de guider le lecteur, nous donnons ici quelques éléments pour faciliter la lecture de ce manuscrit.

Quelques choix ont été nécessaires pour produire cet écrit :

- ✓ Le temps dominant de cette thèse est le présent de l'indicatif. Il est le temps de la narration, celui qui permet de rendre plus authentiques les événements. Je pense qu'il est le plus approprié pour rendre compte de la démarche d'une thèse CIFRE qui induit une immersion pour le doctorant.
- ✓ Le pronom personnel « je » est le plus employé. Parfois le pronom « nous » est utilisé lorsqu'il s'agit d'emmener le lecteur dans les propos, ou lorsque les professionnels sont dans le discours.
- ✓ Cette étude est à lire dans le contexte où elle a émergé : le pôle Beroï collectif. Effectuer une thèse en immersion comporte des risques. Tel est l'écrêteau que je pourrais afficher à mon bureau. J'ai voulu prendre ces risques et les assume. L'étude s'est construite avec les aléas liés à cette posture en immersion.
- ✓ Les acteurs de l'ITEP sont désignés par les termes suivants : élèves, éducateurs (pour éducateur spécialisé) et PE (pour les professeurs des écoles). Afin de maintenir l'anonymat des élèves, les initiales remplaceront les prénoms (une à deux lettres : Su, T, Me, Ma, Ch, V, O, Ma, Y, etc.).
- ✓ Dans cette étude, deux formes sont utilisées pour parler des activités de « médiation par l'animal ». Celle-ci, avec la préposition « par », est conceptualisée pour cette recherche. J'explique ce choix ultérieurement. L'expression « médiation animale » est utilisée lorsqu'il s'agit des données recueillies pour l'étude des représentations sociales puisque c'est sous cette forme que cela circule le plus dans les discours en France.

- ✓ Les abréviations les plus utilisées dans ce texte sont :
- ✓ CIFRE pour Convention Industrielle de Formation par la Recherche
 - CRFMS pour Centre de Formation aux Métiers du Social
 - ITEP pour Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique
 - MA pour Médiation Animale
 - TSA pour Trouble du Spectre de l'Autisme
- ✓ Vous trouverez des parties de texte encadrées sous trois formes :
 - Les chapitres se terminent par une brève synthèse présentée dans un encart grisé
 - Les extraits d'entretiens sont encadrés, ils sont reconnaissables par leur police en italique
 - Les petites histoires issues des observations sont encadrées dans la police habituelle

Introduction

Ils nous font voyager loin, de Milou à Scoubidou en passant par Lassie, Rex ou Rintintin. On les retrouve parmi les influenceurs de la culture, des peintres aux scénaristes, mais aussi comme martyrs sacrifiés sous couvert de science ou de superstition¹. Ils sont nombreux à nous accompagner dans notre quotidien dès notre plus jeune âge : on en compte parfois jusqu'à 101 dans certains films d'animation. De la créature mythologique aux héros fantastiques, ils ont maintenant leur parti politique² et ont monté en 2019 les marches d'un Festival international du film. Le chien, premier animal domestiqué, fait partie de notre quotidien. Sauveteur, accompagnateur, ou guide, il est de plus en plus sollicité pour aider voire médiatiser. Pour comprendre comment ce travail a pu voir le jour, il semble important de revenir sur mon parcours jusqu'à la formation de cette thèse.

Trop longtemps perçu comme un frein, il m'apparaît aujourd'hui opportun de présenter mon expérience professionnelle d'éducatrice de chiens guides d'aveugles. Cette approche a pour but de mobiliser ce passé tout au long de ce manuscrit en le tenant à distance afin de m'inscrire dans un processus d'objectivation participante (Bourdieu, 2003).

Pour me livrer à cet exercice, j'utilise la première personne du singulier. Pour Olivier de Sardan (2000), « les options stylistiques revendiquent d'être plus que cela : elles se veulent aussi expressives de choix épistémologiques. Le passage, en anthropologie, du "ils" au "je", [...] correspondrait plus profondément à un rejet du positivisme classique associé au discours indirect au profit d'une posture qui se proclame critique, compréhensive, intersubjective, dialogique » (p. 422).

Être éducatrice de chiens guides d'aveugles

Pour comprendre le choix de l'ITEP comme terrain, il me faut faire un détour par mes jeunes années. J'ai grandi dans une famille où étaient accueillis deux enfants placés par les services sociaux. Depuis toujours je m'intéresse aux parcours professionnels et de vies des personnes que je rencontre.

1 Monestier, M. (2008). Les animaux célèbres. Histoire encyclopédique, insolite et bizarre, des origines à nos jours. France : le cherche midi.

2 Le parti animaliste consulté le 10/06/2019 <https://parti-animaliste.fr/>

Mes premières expériences professionnelles comme éducatrice de chiens guides d'aveugles m'amènent à côtoyer des personnes d'horizons très variés. C'est dans ce contexte que je fais la connaissance d'une PE en ITEP.

Les ITEP, sont des structures médico-sociales françaises ayant pour mission principale d'accueillir des enfants, adolescents ou jeunes adultes, qui malgré des potentialités intellectuelles et cognitives, présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe leur socialisation et l'accès aux apprentissages³. Pour les accompagner, des travailleurs du secteur social, médical et pédagogique combinent leurs compétences et leur proposent un suivi personnalisé.

Ces échanges, combinés à mon métier d'éducatrice de chiens guides d'aveugles, m'amènent à me questionner sur ce lien « homme-animal », mais surtout sur les aptitudes que l'on prête aux animaux. J'entendais et j'étais quotidiennement confrontée à des réflexions sur « les pouvoirs des animaux »⁴. Que cela vienne de collègues ou de personnes qui m'interpellaient lorsque je travaillais en extérieur. Ce « pouvoir », cette « magie », qui est attribué aux animaux me semble être un raccourci néfaste pour les personnes qui bénéficient de leur présence. À mon sens, le chien n'a rien de magique, il a des aptitudes, et un comportement qui lui sont propres, il exécute des ordres et reproduit des schémas appris et travaillés pendant de longues heures. Si le chien est mal éduqué ou si derrière lui la personne ne respecte pas son travail, elle reste seule responsable de situations potentiellement dangereuses. Un si grand nombre de rôles pour le chien m'interpelle. Pourquoi lui faire porter une telle responsabilité ? N'est-ce que pour pallier les défaillances humaines ? Dans un sens plus large, l'animal est-il le seul à permettre ces « exceptionnelles » situations de médiations dont parlent les médias ?

Autant de questions que je me pose à cette époque et qui, sans apports théoriques et méthodologiques, augmentent ma frustration, d'autant plus que la quasi-totalité des personnes avec qui je travaille pensent œuvrer pour « une belle cause » et véhiculent ce message dans leur pratique.

3 Source : site internet de l'AIRe (Association des ITEP et de leurs Réseaux). URL : <https://www.aire-asso.fr/itep.php> (site visité en septembre 2012).

4 Des émissions portant des titres de ce genre fleurissent dans les médias. A titre d'exemple, ce reportage diffusé sur une chaîne du service public « des animaux au secours des hommes » https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/travailler-avec-les-animaux/video-envoye-special-des-animaux-au-secours-de-l-homme_1491185.html

Mes différentes expériences et les questions qu'elles soulèvent m'amènent progressivement à vouloir comprendre ce que l'on nomme les « effets chien ». Cela me pousse à reprendre mes études.

Être étudiante et salariée

Mon attrait pour les concepts de psychologie sociale se développe lors de mes années salariées dans cette association. De graves dysfonctionnements de management, entravant le fonctionnement de cette structure, entraînent également de nombreuses interrogations. Je ne comprends pas la façon dont ces problèmes sont gérés par la hiérarchie. Alors que les responsables de cette structure pensent que les problèmes relationnels sont liés aux individus, je suis convaincue qu'il faut prendre ces situations dans leur ensemble. Selon moi, « le climat » est mauvais et change en fonction des bénévoles qui composent le bureau administratif. Gérer ces conflits de manière individuelle ne fait qu'aggraver ces situations qui finissent par se scléroser.

Cette reprise d'études est envisagée comme une bouffée d'oxygène dans un contexte professionnel qui n'est plus du tout épanouissant. Cela me permet de prendre du temps pour mener une réflexion sur ce parcours de salariée et les questions qui en émanent afin d'envisager ou non une reconversion.

Pour trouver la discipline qui répond à mes attentes, j'entreprends d'abord des recherches puis j'échange avec des personnes de cursus différents. Finalement, les Sciences de l'Education semblent correspondre à mes attentes. Cette discipline est ouverte à des professionnels en reprise d'études, il est aussi possible de suivre les enseignements de licence à distance et ainsi poursuivre mon activité professionnelle. Cette année de licence ne fait qu'attiser ma curiosité. Je constitue un dossier afin d'obtenir un congé individuel de formation sur deux années. Après une longue bataille administrative, j'obtiens ce congé à mi-temps.

Lors de la première année de master, je décide d'orienter mon mémoire, avec l'aval de mon directeur, sur des questions issues de mon expérience professionnelle. Je découvre l'approche expérimentale que je prolonge lors de la deuxième année de master. Je tente de comprendre les effets de la présence d'un animal médiateur sur le climat social des classes d'ITEP. En référence aux travaux de psychologie sociale, le concept de climat

social de la classe est mobilisé. Ces premiers résultats confortent l'hypothèse selon laquelle l'introduction d'un animal médiateur a un effet sur le climat social d'une classe d'ITEP en diminuant le nombre de comportements perturbateurs. Un plan quasi-expérimental de type avant / pendant / après, sur trois groupes (un groupe expérimental, un groupe contrôle et un groupe témoin), permet de mesurer quantitativement les effets de l'introduction d'un animal médiateur, avec et sans interactions, sur les comportements perturbants et arrangeants le climat social de la classe. Des données qualitatives viennent compléter ces résultats.

Ce travail révèle la nécessité de poursuivre ces investigations auprès d'une population plus importante. En effet, il apparaît que dans certains contextes d'enseignement, la question de l'apaisement des tensions au sein des classes est un enjeu. À cela, certains enseignants répondent qu'il faut se concentrer sur les aspects liés à la didactique et d'autres évoquent l'intégration d'outils de médiation à leur pratique professionnelle. De nombreux professeurs des écoles manifestent donc un intérêt probant face à l'introduction d'un animal médiateur au sein de leur classe. Lors d'entretiens menés au cours de nos travaux antérieurs (Barrier, 2012), une enseignante en CLIS⁵ nous rapporte que, lorsque ses interventions assistées par l'animal font l'objet d'une diffusion médiatique, elle se trouve assaillie de courriers électroniques de professeurs ; tous s'interrogent sur le déroulement de ces interventions et aimeraient les développer dans leur classe, qu'ils soient en enseignement spécialisé ou non.

La Belgique, l'Allemagne et l'Écosse ont introduit le chien dans les pratiques enseignantes et les résultats semblent positifs, mais aucune étude ne permet de valider cette approche (Michalon, 2012). De ce fait, l'une des difficultés qui émerge est l'absence de modèle théorique reconnu et soutenu empiriquement puisque aucun protocole d'intervention ou référentiel destiné aux professeurs des écoles n'est disponible.

C'est ainsi, qu'avec le Directeur de l'ITEP qui m'a accueilli pour la deuxième année de Master, nous envisageons de poursuivre cette étude au cours d'une thèse de Doctorat.

Devenir doctorante

Avant de poursuivre cet écrit, quelques choix ont été nécessaires, comme celui de parler de ma posture en tant qu'apprentie chercheuse.

Considérant le Doctorat comme la fin d'un parcours étudiant LMD, je trouve inapproprié de parler de ma posture comme celle d'un chercheur. Aussi, ces propos font écho à ce que j'ai pu ressentir tout au long de ce parcours initiatique :

« Être chercheur est une position qu'il faut découvrir et intégrer dans un cheminement personnel. Comme nous le montre l'analyse de Martine Arino⁶ dans laquelle je trouve une certaine résonance, le « métier » de doctorant n'est pas facile car il demande une intériorisation des règles de l'institution universitaire en troisième cycle. La thèse est un véritable parcours initiatique avec ses rites d'institution que sont les colloques, la publication d'articles, les séminaires de thèse avec les comptes rendus sur l'avancée de son travail de recherche et enfin la soutenance, sésame qui permet d'accéder à une reconnaissance des « nouveaux » pairs. Le doctorant doit donc se prêter au jeu, s'inscrivant dans une reproduction de l'institution pour atteindre ce que Bourdieu qualifie " *d'Homo Academicus* "» (Bordes, 2005, p. 90).

Elle poursuit : « Lors de mon entrée sur le terrain, je n'ai pas encore complètement subi l'influence de cette institutionnalisation universitaire. Un décalage existe donc entre ce que j'annonce : "je fais une recherche", ce que les acteurs du terrain entendent : "c'est un chercheur" et ce que je suis en fait : "une apprentie chercheuse" » (Ibid, p. 91).

Cette position d'apprentie chercheuse est essentielle pour cette étude comme pour le terrain, puisqu'elle est avant tout « un parcours initiatique ponctué de rites (colloque, articles, compte rendu de thèse, soutenance) qui sont des actes d'institutionnalisation du parcours d'initiation de l'enfance de la recherche à l'âge adulte de celle-ci avec le statut de docteur [...] L'un de ces rites de passage le plus symbolique est la soutenance qui consacre une différence entre un avant et un après. » (Arino, 2004, p.402-403)

Il aura fallu une année universitaire pour mettre en place un financement par l'intermédiaire d'un dispositif CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la REcherche) avec trois partenaires. Le principal, l'ITEP, et un centre de formation aux

6

Arino, M. (2012). La représentation de l'implication dans les travaux de thèse. *Esprit Critique*, vol06, n°04.

métiers du social, lui-même soutenu par une Fondation. Ce contexte particulier est développé plus en détail dans un chapitre dédié.

Cette étude s'est donc construite avec les attentes des terrains qui portaient ce projet de recherche. La question de départ est alors de comprendre les effets de la médiation par l'animal. La problématique de terrain est de tenter de comprendre si les attentes projetées sur cet outil innovant correspondent réellement aux résultats obtenus précédemment et s'il permet aux professionnels de travailler en groupe sur ce qui apparaît comme objectif primordial dans un ITEP. En travaillant avec un animal dans une classe et un atelier éducatif en ITEP, nous pensons que le chien modifie la dimension contextuelle et que cela peut avoir une influence sur les dimensions relationnelles et instrumentales dans la dynamique de groupe. En s'appropriant cet objet innovant, les PE et éducateurs spécialisés pourraient avoir un effet sur la dynamique des groupes qu'ils encadrent.

Notre protocole méthodologique trouve sa force dans son aspect longitudinal (des entretiens et observations menés sur différents temps) que nous jalonnons à l'aide de deux temps de recherche. Une première enquête menée en Occitanie permet de poser un regard global sur les représentations sociales de professionnels du secteur médico-social, médico-éducatifs et social sur la médiation animale (MA). Deux échantillons sont ici étudiés, avec la variable pratique de la MA. Puis, un zoom, au travers d'une seconde enquête menée dans un ITEP de Haute Garonne, qui, par l'analyse d'entretiens menés sur différents temps, et par des observations faites au sein des groupes ayant eu recours à la médiation par l'animal permet d'analyser les effets de la mise en place d'une médiation posée comme innovante sur la dynamique des groupes.

Cette recherche permet d'éprouver le cadre théorique mobilisé qui tente d'articuler : les représentations sociales, la dynamique de groupe et l'innovation sociale dans un contexte de médiation. Ainsi, ce partenariat offre la possibilité d'interroger les concepts au regard des transformations à l'œuvre durant cette recherche. La mise en place de nouveaux processus conduit alors vers des problématiques liées à l'innovation. Ce type de médiation représente-t-il une pratique innovante qui permettrait aux PE de travailler sur les dimensions essentielles à prendre en compte (Leclerc, 1999) dans les groupes ?

Ce travail de recherche s'est déroulé pendant trois années au sein de L'ITEP du pôle collectif Saint Simon et en partenariat avec le CRFMS ERASME (Centre Régional de Formation aux Métiers du Social) ainsi que la Fondation Adrienne et Pierre Sommer. Il se poursuit durant un contrat d'ATER (Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche).

Mener une recherche en lien direct avec le terrain entraîne une co-construction des questions de recherche. Les dirigeants de l'ITEP souhaitent connaître l'impact d'une médiation par l'animal auprès du public accueilli et établir un livret pouvant servir de guide de « bonnes pratiques » d'intervention à destination des professionnels de leur structure qui sont intéressés. L'autre établissement envisage de s'appuyer sur les résultats d'une enquête menée dans le cadre de cette thèse pour élargir son offre de formation en proposant une formation aux pratiques de la médiation par l'animal pour les travailleurs sociaux et paramédicaux.

L'objectif est de rendre compte, au travers de la lecture de ce manuscrit, de la démarche scientifique propre à la thèse réalisée grâce à une CIFRE, à savoir une immersion dans le terrain en question. Elle est bâtie par l'assemblage de « morceaux de faits réels » reliés les uns aux autres. Je tente alors de traduire la complexité de cette recherche due à cette posture que je peux qualifier de ni complètement dedans, ni complètement dehors, mais à l'intersection entre un terrain et une université, qui nous autorise à inscrire cette recherche dans une démarche scientifique où la parole des acteurs est primordiale. C'est par des mouvements d'allers-retours que s'est construit ce travail de recherche.

La première partie aborde les contextes de cette recherche. Je présente la thèse CIFRE et les partenaires qui la composent. J'expose en détail les ITEP d'un point de vue historique, législatif et organisationnel ainsi que les partenaires secondaires. C'est l'occasion d'aborder la co-construction de la problématique entre les demandes du terrain et les attentes du point de vue de la recherche. Pour cela, je présente la médiation et plus particulièrement l'outil innovant que représente la médiation par l'animal. Cette partie se poursuit par une réflexion sur les fondements épistémologiques de cette recherche. Elle se termine par une réflexion sur l'éthique de cette recherche menée sur le terrain en présence de professionnels, d'enfants mais aussi de chiens. Afin de considérer la place de ces derniers et de respecter leur bien-être, nous présentons

dans ce chapitre, une recherche menée en parallèle de cette thèse par une étudiante en Master d'éthologie.

Dans la deuxième partie, le cadre théorique qui articule les différentes théories et la méthodologie mobilisée pour cette étude sont présentés. J'aborde la théorie des représentations sociales, celle de la dynamique des groupes et de l'innovation. Cette partie se termine par l'exposé de la méthodologie qualifiée de mixte et la présentation de la stratégie de triangulation méthodologique au travers d'une approche quantitative et qualitative.

Cela conduit, dans la troisième et dernière partie de ce manuscrit, à présenter les résultats et l'analyse de deux enquêtes : une première enquête menée en Occitanie, où j'ai recueilli, par le biais de questionnaires, les représentations sociales des professionnels du secteur social, médico-social et médico-éducatif sur la « médiation animale » et une seconde enquête menée dans un ITEP de la Haute Garonne durant deux années où j'ai conduit des entretiens avant, pendant et après l'introduction d'un objet innovant « la médiation par l'animal ». Des carnets de bord ont été tenus durant les séances avec le chien, afin de consigner mes observations.

Enfin, je propose de discuter les résultats de cette recherche autour de trois axes principaux. D'abord, je questionne l'intérêt de la préposition « par » dans la dénomination de ce dispositif auprès des professionnels. Ensuite, je reviens sur la présence de ce dispositif de médiation par l'animal et ces effets sur la dynamique des groupes, et plus particulièrement au travers des dimensions proposées par Leclerc (1999). Je termine en discutant l'aspect innovant de la médiation par l'animal dans l'ITEP.

Partie 1

Les contextes de la recherche

SOMMAIRE DE LA PARTIE 1

CHAPITRE 1 : DE LA CONSTRUCTION D'UN FINANCEMENT A UNE QUESTION DE RECHERCHE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 PRESENTATION DE LA THESE CIFRE : UN INTERET POUR TROIS PARTENAIRES . ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 MISE EN PLACE DU PARTENARIAT.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CHAPITRE 2 : DE LA MEDIATION A LA MEDIATION PAR L'ANIMALERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 ÉLÉMENTS DE DEFINITION DE LA MEDIATIONERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 LA MEDIATION PAR L'ANIMAL OU INTERVENTION ASSISTEE PAR L'ANIMAL ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CHAPITRE 3 : EPISTEMOLOGIE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHEERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 ENTRE MULTIREFERENTIALITE ET INTERDISCIPLINARITE : UNE EPISTEME DE LA COMPLEXITE EN SCIENCES DE L'EDUCATION.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 REFLEXION SUR L'IMPLICATION DU CHERCHEUR COMME PARTIE PRENANTE DE LA PRODUCTION DE CONNAISSANCESERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CHAPITRE 4 : ETHIQUE ET THESE CIFREERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 DETOUR THEORIQUE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 L'ETHIQUE DANS NOTRE RECHERCHE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CONCLUSION DE CETTE PREMIERE PARTIE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

Partie 1 : Les contextes de la recherche

Cette partie a pour objectif de situer les contextes dans lesquels cette recherche s'est effectuée. Les origines d'une CIFRE ne sont jamais neutres. Nous montrerons ici pourquoi cette demande est à la fois institutionnelle et professionnelle.

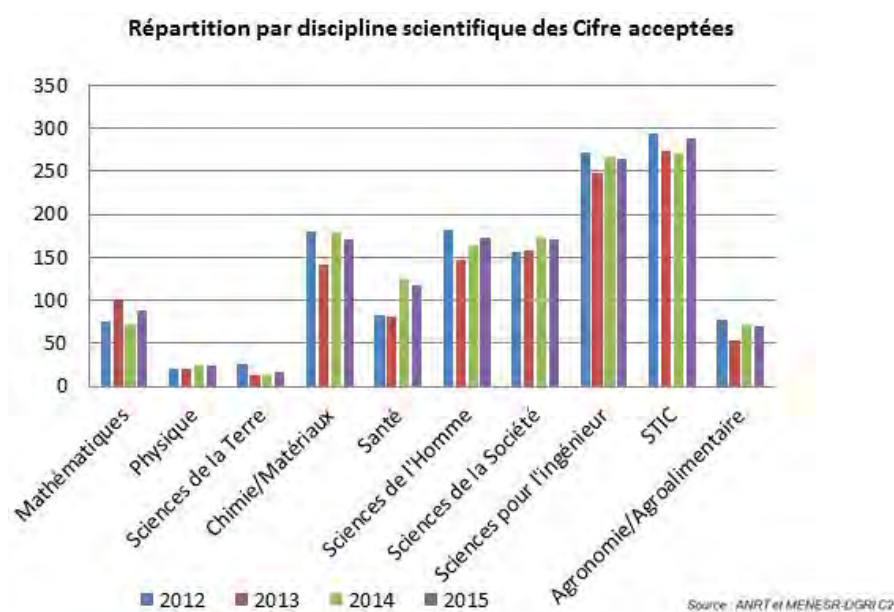
Chapitre 1 : De la construction d'un financement à une question de recherche

1 Présentation de la thèse CIFRE : un intérêt pour trois partenaires

1.1 La CIFRE : quelles démarches, quelles attentes ?

Le dispositif CIFRE existe depuis une trentaine d'années (1981). Bien qu'il soit l'apanage des Sciences du vivant et de l'Industrie, il s'ouvre un peu plus chaque année, mais de manière homéopathique, aux Sciences Humaines et Sociales (24% en 2012 pour les Sciences Humaines et Sociales et 27 % en 2016), ainsi qu'au secteur associatif, comme en

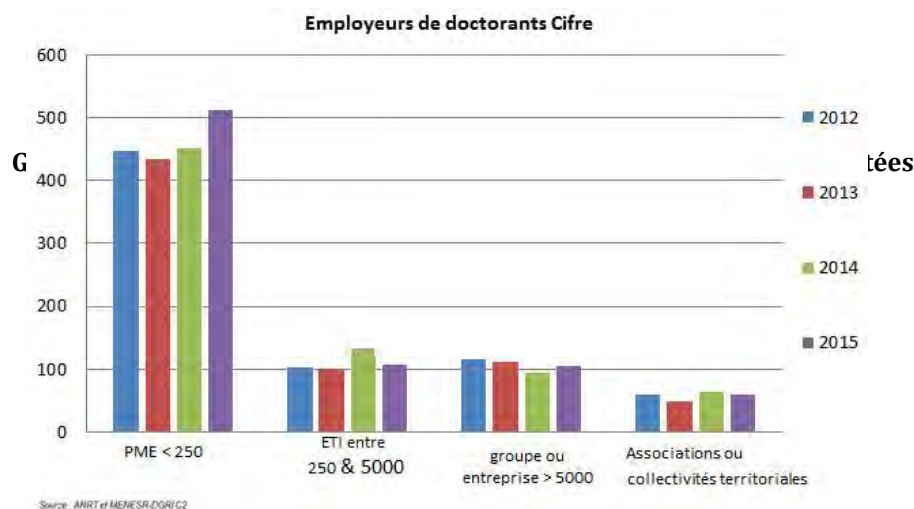
en
témoinne
schémas
suivants⁷.



les

7

Source : site du Ministère Supérieur de la Recherche, de l'Éducation et de l'Innovation. URL : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html> (site visité en mai 2019 et juin 2020) et site « Enthèse » ayant pour URL : <https://enthesehypotheses.org/1029> (site visité en mai 2019).



Graphique 2 : Typologie des structures d'accueil entre 2012 et 2016

Ce dispositif repose sur un accord tripartite qui permet au doctorant de réaliser sa thèse en trois ans au sein d'un établissement privé ou public. Tout en signant un CDD, il est immergé dans un laboratoire de recherche qui assure l'encadrement scientifique. L'établissement rémunère le doctorant durant cette période sous couvert de l'ANRT (Association Nationale de la Recherche et de la Technologie) qui fixe le montant minimum. Cette association s'est vue confier cette responsabilité par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Elle verse une subvention annuelle à la structure qui rémunère l'étudiant. La CIFRE se prépare et se construit selon une procédure fixée par l'ANRT.

L'établissement dans lequel a été réalisé le Master de deuxième année est intéressé pour que ce travail se poursuive. C'est donc tout naturellement que nous le sollicitons pour présenter ce dispositif. En parallèle, ma directrice de thèse de l'époque lance d'autres demandes auprès de ses partenaires ayant manifesté un intérêt pour ce type de projet. Notre laboratoire, fort de l'expérience de Sabrina Labbé⁸, n'hésite pas à aborder la possibilité de regrouper plusieurs structures (un établissement du secteur médico-

⁸ Labbé, S. (2005). Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise. Le cas de cinq recherches-actions menées dans le milieu industriel. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II Jean-Jaurès, Toulouse.

social, un centre de formation et une Fondation) que nous présenterons infra pour financer ce projet. Un partenariat est alors retenu.

L'élaboration de cette CIFRE, selon les différentes procédures de l'ANRT⁹, nous occupe pendant une année. Au terme de ce travail de recherche de financement, un CDD d'une durée de trois ans est signé entre la structure porteuse du projet et le doctorant. Par la thèse, le doctorant doit répondre aux problématiques soulevées par le financeur. Même si le projet peut être porté par plusieurs structures, ce contrat doit être établi par un seul financeur.

La particularité des Sciences de l'éducation réside dans son interdisciplinarité. Cette interdisciplinarité se situe sur deux niveaux. Le premier concerne les disciplines qu'elle convoque : psychologie, sociologie, histoire, philosophie, etc. (cette réflexion sera développée plus en aval) et le second se réfère à son rapport au terrain. En effet, une des caractéristiques majeures de notre discipline se trouve dans la rencontre entre la recherche et les acteurs de terrain (publics et professionnels). Ces échanges permettent la co-construction de questions de recherche en lien direct avec les problématiques rencontrées par les acteurs de terrain. Ces recherches, pour nombre d'entre elles à visées praxéologiques permettent de mieux comprendre les situations rencontrées et de proposer parfois des pistes d'amélioration ou une modification des pratiques. Mialaret (2006) précise lorsqu'il parle des situations éducatives que « la pratique [...] ne peut que s'enrichir de l'apport des sciences de l'éducation et, qu'inversement, celles-ci ne peuvent trouver leur complet essor qu'en gardant un contact constant avec les réalités du monde de l'éducation » (69-77).

Le dispositif CIFRE s'inscrit donc pleinement dans notre discipline puisqu'il s'agit d'un travail collaboratif entre plusieurs structures et une université. Le paragraphe suivant présente ces partenaires.

1.2 Les partenaires

Il s'agit pour cette CIFRE d'un regroupement entre deux associations et une Fondation. La Fondation est déjà partie prenante de ce projet et a octroyé une bourse pour les trois années. Elle vient soutenir financièrement l'une des deux associations. La commande

9

Principes, conditions d'attribution, instruction, critères d'acceptation, élaboration du CDD, répartition des missions du doctorant

des deux associations entre dans une thématique commune et la Fondation est tenue régulièrement au courant du travail en cours. La particularité des organisations telles que les associations amène à décrire ce type de structure avant de présenter leur action plus en détail.

Étymologiquement, *association* représente le « fait d'être associé, uni à quelqu'un ». Le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) en donne la définition suivante « action de former un groupement de personnes réunies dans un but déterminé, pour la défense d'un intérêt commun »¹⁰. La vie économique et politique a très tôt entraîné des regroupements de personnes autour d'un intérêt commun. Deux grandes périodes peuvent être distinguées: avant la III^{ème} République et après.

Au Moyen Age, les associations n'existent pas en tant que telles. En revanche, la société est structurée en ordres. On appartient à des regroupements de personnes, sans forcément en avoir fait le choix, mais plus souvent par obligation. Il est alors question de Confréries ou encore de corporations (Van Werveke, 1944). Ces symboles de la féodalité sont dissous après la Révolution Française. La nouvelle législation abolit ce type de privilèges et a déclaré les « Hommes libres et égaux en droit ». C'est la loi « le Chapelier » du 14 juin 1791 qui proclame ce principe de liberté de commerce et d'industrie. Simultanément, la loi reconnaît aux citoyens « le droit de s'assembler paisiblement et de former entre eux des sociétés libres ». Ainsi des clubs politiques comme les Jacobins voient le jour.

C'est durant la III^{ème} République que naît un premier type d'associations d'individus appelé « charte de mutualité ». La loi du 1^{er} juillet 1901 définit le principe général du droit d'association comme « la convention par laquelle deux ou plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager les bénéfices » (Laville, 1997, p. 35). Aujourd'hui, l'association n'a plus seulement une visée militante associée à un mouvement social. Elle a également une visée gestionnaire qui n'évite pas l'écueil d'une logique d'économie et de rentabilité. Les champs d'activité sont vastes. Ils concernent aussi bien le secteur social, médico-social, culturel, économique, éducatif, de défense des droits des consommateurs, de la protection de l'environnement, de la recherche¹¹, etc.

10 <http://www.cnrtl.fr/etymologie/association> (consulté en juillet 2015)

11 Rappelons que l'ANRT est une association mise en place à la demande du Ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur.

La dernière loi concernant les associations est très récente puisqu'elle date du 31 juillet 2014. Elle modifie de manière conséquente le droit de ces dernières. L'objectif est d'encourager l'action des associations malgré les difficultés liées à l'économie (baisse des subventions publiques apportées par l'État). Pour cela, elles sont amenées à développer des ressources propres et de ce fait, à s'insérer dans l'économie marchande (Laville, 1997) sans oublier leurs deux objectifs essentiels et indissociables : « celui de coopérer volontairement et librement, celui de créer une solution à un problème précis » (Laville et Sainsaulieu, 1997, p. 17). Dans cette recherche, il s'agit pour l'association principale, qui gère l'ITEP, de proposer la meilleure prise en charge des enfants qui lui sont confiés. Pour l'autre association (le CRFMS), l'objectif est de former de futurs travailleurs sociaux et pour la dernière (une Fondation), de proposer une aide et des moyens pour répondre aux problématiques liées à la médiation par l'animal. Nous développerons plus tard ce qui les réunit dans cette recherche.

Ce secteur qui se définit donc par une « contrainte de non-redistribution des profits [...] à ses propriétaires ou à ses membres » (Hansmann, 1980 cité par Hoarau et Laville, 2013, p. 31) compte 1,3 million d'associations très variées et représentait en 2006 6,3% de l'emploi salarié (Kaminski, 2006). Aujourd'hui, sur 25 millions de salariés en France, le secteur associatif en emploi 1,8 million soit 7,2 %.

Il existe différents types d'association (Bernoux, 2013) :

- des petites associations où les relations sont basées sur l'affect, on se trouve dans une sorte de communauté où les échanges semblent être basés sur de l'informel
- de très grandes associations où les relations sont plus formalisées, institutionnalisées. Le fonctionnement est proche de celui d'une société.

À titre d'exemple, nous pouvons parler d'une association de trois personnes s'unissant pour sauvegarder les ressources cynégétiques d'un territoire précis et l'opposer à des structures associatives salariant des centaines de personnes dans le but de venir en aide à diverses populations en difficultés. Ainsi, le secteur associatif représente près de 3,3% du PIB (autant que l'agriculture et l'agroalimentaire réunis) entre 2011 et 2017.¹²

12 D'après Edith Archambault et Viviane Tchernonog, CNRS, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne URL : <http://cpca.asso.fr/wp-content/uploads/2012/05/les-associations-en-france-aujourd'hui.pdf> (site consulté en juillet 2015) et en janvier 2019 à ces adresses <https://www.associations.gouv.fr/les-associations-en-france.html> <https://www.associatheque.fr/fr/creer-association/chiffres-cles.html>

Les associations, surtout celles qui emploient, se retrouvent alors dans une sorte d'entre-deux où la frontière entre bénévolat et salariat devient fragile. Nous pouvons nous interroger sur ce que serait notre pays sans cette économie générée par les associations, mais surtout sans les services qu'elles proposent, mais là n'est pas la question. Pour cette recherche, c'est le secteur médico-social qui nous intéresse.

Quelle structure autre qu'associative accueillerait ces enfants déviants pour leur permettre, dans un milieu protégé mais sans les isoler, de trouver une solution à leurs difficultés ? Ces associations, soutenues par les régions ou les départements, alors « corps intermédiaires », proposent une sorte d'entre-deux : entre la famille et le système scolaire permettant aux enfants une reconstruction progressive dans un lieu qui devient lui-même médiateur puisqu'il se retrouve à cette place intermédiaire¹³, c'est-à-dire entre deux acteurs ne pouvant plus proposer seul de solutions adaptées. Cette association permet alors de mettre en place bien plus qu'un projet adapté à l'enfant puisqu'elle doit agir avec ces deux autres acteurs afin d'installer une coopération dans le but d'aider ces enfants à réintégrer le système éducatif ordinaire. Malgré leur statut, ces associations font pleinement partie du paysage de ce secteur, puisque les enfants accueillis sont orientés via une structure relevant de la compétence du département : la Maison des Personnes Handicapées, « la France est classée parmi les pays proposant un système mixte : scolarisation en milieu ordinaire et scolarisation en milieu séparé, spécialisé. Mais, à la différence d'autres pays, les deux secteurs, milieu ordinaire et milieu spécialisé, ne sont pas sous la responsabilité du même ministère » (Dorison, 2016, p. 19). Nous développerons cela infra.

Tout cela pose évidemment des questions sur la ségrégation ou l'isolement de ces enfants. À ce propos, l'inclusion¹⁴, nouveau cadre de pensée sociale, interroge les standards de l'éducation comme nous les connaissons (Gardou, 2012). Deux types d'inclusion peuvent-être distinguées : l'inclusion dite collective et l'inclusion individuelle. Dans le premier cas, l'enfant est scolarisé dans une classe adaptée (à temps plein ou partiel), mais dans un établissement ordinaire, il peut parfois partager des activités avec les autres élèves, alors que dans le second cas, il est intégré à une classe ordinaire avec des enfants de son âge et un soutien externe (Gardou, 2006, p. 93). Les

13 Nous renvoyons le lecteur à la partie théorique sur la médiation.

14 Le concept de société inclusive est utilisé en opposition à celui de société exclusive (Gardou, 2012).

ITEP ont un autre système de fonctionnement puisqu'ils n'accueillent que des jeunes sortis du système ordinaire (Dupont, 2016).

C'est au cours de cette CIFRE que je comprends qu'au-delà de la médiation que je propose, je me trouve dans un système intermédiaire.

Finalement, cette position que j'ai ressentie comme ambiguë et inconfortable, pourrait être liée au cadre spécifique du « doctorant CIFRE » en sciences humaines et sociales. L'expérience du « thésard CIFRE » pourrait s'apparenter plus à la posture de l'ethnologue qui s'immerge dans une culture différente de la sienne et se retrouve confronté à l'inconfort du terrain (La Soudière, 1988). Cet inconfort n'est peut-être pas lié uniquement à ce type de contrat, mais peut être à la difficulté de trouver une place au sein d'une organisation. Gaglio (2008) souligne que l'intégration du doctorant CIFRE dans un collectif de recherche est une condition essentielle pour mener son travail scientifique. En effet, échanger régulièrement avec d'autres chercheurs permet une prise de distance par rapport au terrain et une prise de recul par rapport aux freins rencontrés. La CIFRE ne semble pas être considérée comme une réelle formation universitaire. Ce constat m'amène à chercher des témoignages de doctorants CIFRE afin de comprendre l'ignorance et les réflexions qui peuvent être faites. La CIFRE ne doit pas être pensée comme une alternative à la diminution des financements publics (CDU), mais bien comme une richesse pour le chercheur de se retrouver face à des problématiques vécues/réelles des acteurs de terrain et ainsi permettre de créer un dialogue entre le monde universitaire, perçu par l'extérieur comme inaccessible en référence au mythe du chercheur dans sa tour d'ivoire, et le terrain (Lahire, 2000).

Avant de présenter dans le chapitre suivant les trois acteurs impliqués dans cette CIFRE, je propose un schéma permettant de visualiser et faciliter la compréhension de ce partenariat atypique.

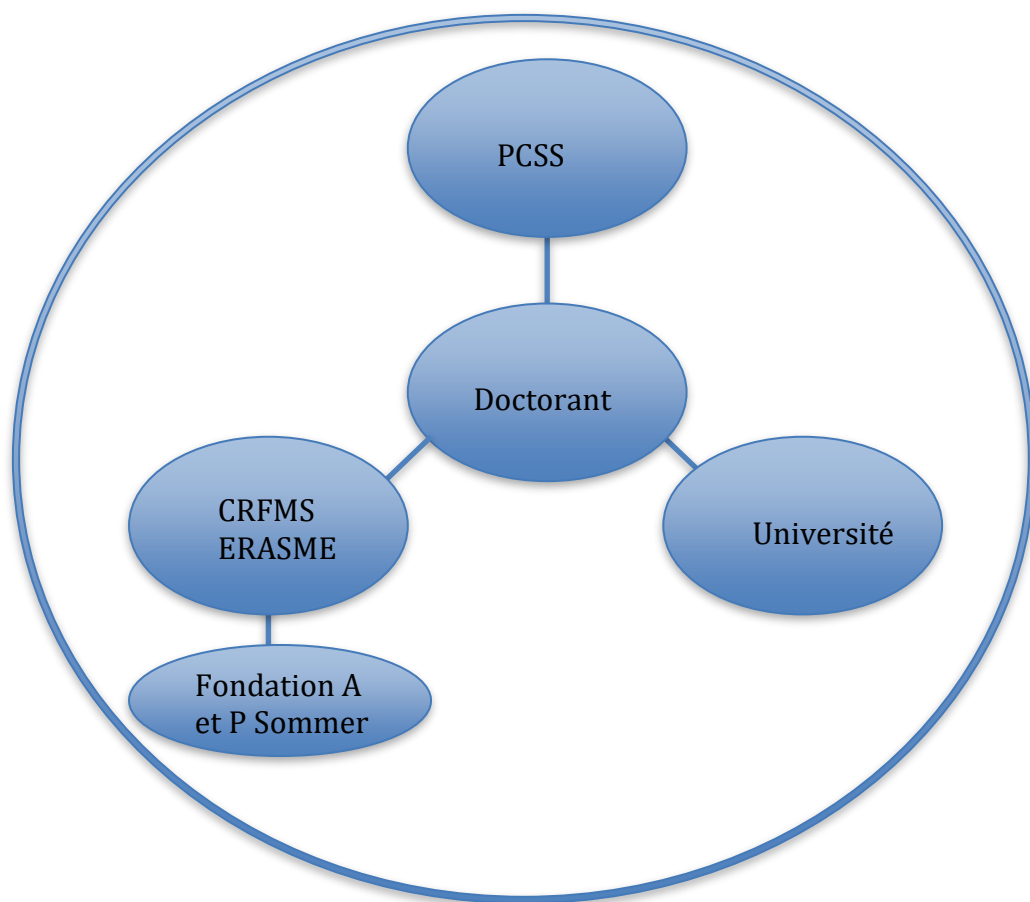


Figure 1 : Schématisation du partenariat de cette CIFRE, le cercle extérieur représente la convention

1.2.1 L'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique du pôle Béroi collectif

Le secteur de l'éducation spécialisé, les ITEP

Avant de présenter l'établissement qui m'a accueilli pour cette thèse, faisons un bref détour sur l'éducation spécialisée et plus précisément les ITEP¹⁵, son public, ses missions, son personnel.

Ce secteur se compose de six types d'établissements :

- les établissements pour enfants déficients intellectuels
- les établissements pour enfants polyhandicapés
- les établissements pour enfants déficients moteurs
- les instituts d'éducation sensorielle (déficience auditive et ou visuelle)
- les SESSAD (Services d'Education Spéciale et de Soins à Domicile)¹⁶
- les ITEP : Instituts Thérapeutiques Éducatifs et Pédagogiques

Début 2019, sur 2080 établissements d'éducation spéciale pour enfants et adolescents, la France et ses territoires outre-mer compte 444 ITEP selon l'annuaire de l'action sociale. La répartition n'est pas équitable selon les départements (Annexe 1), mais il est à noter que l'ensemble des places sont occupées. Cela nous amène à présenter le type de jeunes accueillis dans ces structures et la façon dont ils y sont orientés.

Selon le décret du 6 janvier 2005¹⁷ qui définit les « conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP », ces structures « accueillent des enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents, et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé ». L'orientation de ces jeunes est donc réalisée sur la base de cette définition par des psychiatres. Le tableau ci-après montre la traduction de cette définition dans la réalité¹⁸.

15 Nous proposons un détour par la linguistique en annexe 2

16 Le SESSAD (appellation officielle du ministère en charge des Affaires Sociales) est donc un établissement qui devient mobile pour permettre une prise en charge dans les différents lieux fréquentés par l'enfant. <https://annuaire.action-sociale.org/etablissements/jeunes-handicapes/service-d-education-speciale-et-de-soins-a-domicile-182.html> consulté en janvier 2019

17 Ministère de la Solidarité, de la Santé et de la Famille « Conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP ». Décret n°2005-11 en juin 2005.

18 Chiffres présentés selon la dernière enquête ES Handicap de la DRESS consultables en ligne à l'adresse suivante http://www.data.drees.sante.gouv.fr/ReportFolders/reportFolders.aspx?IF_ActivePath=P,432,434 Consulté le 24 janvier 2019

Pathologies déclarées par la structure ITEP (en %)	
Aucune pathologie	16,8
Autismes et autres troubles envahissants du développement	6,4
Psychose infantile	9,4
Autre psychose (survenue à partir de l'adolescence)	1,1
Trisomie et autres anomalies chromosomiques	0,1
Accidents périnataux	0,4
Traumatisme crânien et lésion cérébrale acquise (en dehors de la période périnatale)	0,1
Pathologie génétique connue autre qu'anomalie chromosomique	0,2
Autres pathologies	53,0
Pathologie inconnue	10,7
Données manquantes	1,8
Total	100

Tableau 1 : Répartition en % des enfants et adolescents accueillis dans les ITEP au 31 décembre 2014 selon la pathologie déclarée

Cette classification des pathologies pose question lorsque l'on se rend compte que les personnes les plus représentées semblent avoir d'autres pathologies (53%) ou aucune pathologie (16,8%). Cela voudrait-il dire que les enfants accueillis ne correspondent pas tous aux critères exposés dans la définition de ces établissements ? Certains sociologues se tournent vers ces questions et mettent en évidence que « la situation familiale et le diagnostic du trouble mental sont très liés. Plus que la pathologie principale en elle-même, c'est l'existence d'une situation familiale particulière qui est le point commun à tous ces jeunes [...] Le contexte scolaire sert aussi au psychiatre à déterminer les troubles dont souffrent les enfants » (Dupont, 2016, p. 70). Les troubles de ces jeunes peuvent alors être classés en trois catégories :

- les troubles des apprentissages
- le déficit de l'attention ou hyperactivité
- le trouble réactionnel de l'attachement de la première ou de la deuxième enfance (qui est un mode de relation sociale gravement perturbé en lien à des carences de soins)

Selon la littérature présente sur ce sujet, les jeunes présents en ITEP cumuleraient les trois troubles (Ibid).

Pour résumer, ces établissements ont pour vocation d'accueillir des enfants ou des adolescents présentant des troubles du comportement importants sans pathologie psychotique ni déficience intellectuelle. Les troubles de ces jeunes perturbent le rapport aux autres et par conséquent la socialisation ainsi que l'accès aux apprentissages. L'accueil se fait en internat ou demi-pension. Ces établissements accueillent des jeunes de 6 à 18 ans.

Du point de vue législatif

Avant la loi de 2005, les ITEP s'appellent des IR (Instituts de Rééducation) définis par les annexes XXIV¹⁹ du décret du 27 octobre 1980 (complémentaire à la loi de 1975). Ce décret concerne les établissements pour enfants inadaptés et ceux qui prennent en charge des enfants et adolescents présentant une déficience intellectuelle. Le décret du 6 janvier 2005²⁰ modifie certaines conditions de la précédente loi. L'acronyme IR devient alors ITEP. Les ateliers des XI^{ème} journées d'étude, de recherche et de formation des ITEP qui se sont déroulées à Lyon en 2006 soulignent que le passage du « R » de rééducation au « TEP » de thérapeutique, éducatif et pédagogique permet d'introduire une notion de triangulation entre le soin, l'éducation et la pédagogie (AIRE, 2007). Ce changement d'appellation met clairement en évidence l'importance d'une approche pluridisciplinaire pour offrir aux enfants et adolescents présents dans ces centres « une perspective psycho-dynamique ».

Le public concerné

La plupart des jeunes présents dans ces instituts sont inscrits dans une école maternelle, une école élémentaire ou un collège et sont en situation de rupture dans leur scolarité. D'une part, leurs comportements entraînent un échec des apprentissages ainsi qu'une impossibilité à tenir une position d'élève ce qui conduit à des exclusions et d'autre part,

¹⁹ Annexes XXIV consultable en ligne à l'adresse suivante. URL : http://dcalin.fr/textoff/annexe24bis_technique.html

²⁰ Consultable en ligne à l'adresse suivante. URL : http://dcalin.fr/textoff/annexe24bis_technique.html

une déchirure est présente vis-à-vis de l'école et de leurs familles. Cette situation engendre de la souffrance et généralement une orientation en ITEP (AIRE, 2007).

Le public accueilli au sein des ITEP a été défini supra selon la loi de 2005. Cette loi reconnaît le handicap psychique, c'est pourquoi les enfants sont orientés dans ces institutions à la suite d'une décision prise par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées au sein de la MDPH²¹. Cette loi définit le public qui peut être accueilli dans ces structures, mais également leurs missions.

Les missions des ITEP

Selon la loi du 6 janvier 2005, les ITEP ont plusieurs missions en rapport avec la diversité de leur intitulé. L'article D. 312.59.2 du décret du 6 janvier 2005 les développe (cf note 17, p.25). Ces structures veillent au maintien du lien social entre l'enfant et la famille, aux soins nécessaires à chacun, elles assurent le suivi et le dépistage de certains troubles, elles se concentrent également sur l'intégration des jeunes qu'elles accueillent et favorisent leur réinsertion dans des établissements scolaires ordinaires ou adaptés. Leurs missions se retrouvent dans les termes composant l'acronyme ; pour cette raison, nous proposons en annexe 3 de faire un détour par la linguistique.

L'objectif final de ces structures est de permettre aux enfants et aux adolescents qu'elles accueillent de réinvestir le système scolaire traditionnel. Pour y parvenir, l'équipe pluridisciplinaire élabore pour chaque enfant, après une période d'observation et d'évaluation, un Projet Personnalisé d'Accompagnement (PPA) afin d'établir « un plan d'intervention cohérent ». Ce PPA est normalement coconstruit avec les détenteurs de l'autorité parentale et l'enfant, il est ensuite repris en équipe pluridisciplinaire puis présenté à la famille et à l'enfant, qui doivent tous deux le valider. C'est après acceptation que l'inscription des enfants dans des ateliers transdisciplinaires est validée. Ils pourront alors suivre des activités spécifiques ainsi que des soins, jugés nécessaires à leur évolution. Pour accompagner ces enfants, une équipe pluridisciplinaire est présente dans ces établissements. Elle est composée de personnel médical et médico-social soignant, socio-éducatif (éducateurs, assistants de service social) de personnels administratifs et d'enseignants.

Pour cette étude, plusieurs classes sont sollicitées, ainsi qu'un atelier éducatif. Trois catégories d'acteurs seront donc régulièrement nommées : les PE, l'éducateur et les élèves.

Pour résumer, le public accueilli au sein de ces structures souffre essentiellement de troubles du comportement, sans déficience intellectuelle associée, entraînant un risque de marginalisation voire d'exclusion sociale. Cela se manifeste dans la classe par des difficultés de la part des élèves à maîtriser leur corps (agitation corporelle, sorties et entrées de classe, agression envers autrui), mais également par un manque de stratégies cognitives pour apprendre ainsi que des relations conflictuelles (Artis, 2007). Ces troubles nécessitent une prise en charge par un personnel encadrant spécifique. Il est important d'apporter comme précision que certains enfants en attente de placement dans des IME²² ou en hôpital de jour²³ se retrouvent dans les ITEP, où ils n'ont pas leur place, et ne peuvent donc pas être pris en charge en fonction de leurs besoins, notamment dans les classes où les enseignants se trouvent confrontés à un public très différent.

Les professeurs d'école en ITEP

Comme dans beaucoup d'ITEP, une convention est signée entre l'Association gestionnaire et l'Éducation Nationale pour constituer une Unité d'Enseignement. Les PE restent salariés de l'Éducation Nationale, sous l'autorité de l'inspecteur IEN ASH²⁴ et sont sous l'autorité fonctionnelle du directeur de l'ITEP. Les PE de cette structure sont mobilisés pour cette étude. De ce fait, je propose une présentation succincte leur spécialité puisque ceux-ci doivent être²⁵ titulaires d'un CAPA-SH option D²⁶ (enseignement spécialisé pour les enfants présentant des troubles importants à dominante psychologique) ou, depuis 2017, du CAPPEI²⁷. Pour ce travail de recherche,

22 Instituts médico-éducatifs, dont la vocation est de dispenser éducation et enseignement spécialisé à des enfants et adolescents atteints de déficience intellectuelle.

23 Centre de soins intensifs pour enfants ou adolescents présentant des difficultés psychologiques graves qui perturbent leur apprentissage, leur socialisation et leur vie familiale et pour lesquels les soins externes ne suffisent pas.

24 IEN-ASH ou inspecteurs de l'Éducation nationale chargés de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves en situation de handicap sont des spécialistes dont les missions, centrées sur l'ASH, sont transversales à tous les niveaux de la scolarité, avec un accent particulier sur le premier degré URL : <http://www.inshea.fr/fr/content/ien-ash-et-autres-personnels-d%E2%80%99encadrement-0> consulté en mai 2019

25 La réalité du terrain est différente. Tous n'ont pas encore leur spécialité, certains sont en cours de certification et d'autres présents de manière provisoire et n'envisagent pas de se spécialiser.

26 Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Plusieurs spécialités, de A à G, qui permettaient de différencier la spécialisation en fonction du handicap (déficiences visuelle, auditive, motrice invalidante, handicap psychique) ou de l'adaptation de scolarisation (adaptations pédagogiques ou à dominante rééducative). Cette certification concernait les niveaux du premier degré.

27 Afin d'uniformiser la formation spécialisée du 1er et 2nd degré et de mettre en conformité le contenu de ces formations avec les lois de 2005 et la loi d'orientation de 2013, le CAPPEI (Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive) est venu remplacer le CAPA-SH et le 2CA-SH (pour le 2nd degré). Les options (de

les enseignants titulaires d'une spécialité ont validé, pour certains, le CAPA-SH option D puisque cette nouvelle certification n'existait pas. En plus d'aborder les thématiques communes à toutes les spécialités (comme l'éthique professionnelle, l'enseignement spécialisé ou le handicap par exemple), cette spécialisation permet de travailler sur le contenu des textes de loi précédemment cités afin de connaître les dispositifs disponibles pour ces élèves.

Que ce soit pour l'ancienne ou la nouvelle certification, l'enseignant spécialisé doit être en mesure de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement ou d'aide adaptées et différenciées en fonction des troubles présentés par les élèves. Il doit également être capable d'analyser et d'identifier ces troubles afin de construire, réaliser et évaluer des projets pédagogiques adaptés à chaque situation. Ce spécialiste doit aussi s'insérer dans une équipe pluridisciplinaire (personnel médical, paramédical et éducatif²⁸) propre aux structures dans lesquelles il est amené à travailler.

Les difficultés de prise en charge des jeunes accueillis pouvant être rencontrées par les professionnels de ces structures ont conduit certains PE de l'ITEP, que nous présentons infra, à intégrer cette recherche dès le début. Selon eux, la proposition de mettre en place des séances de médiation par l'animal représente une nouveauté qui peut apporter des situations imaginées comme favorables et positives dans leurs groupes classe, mais peut aussi offrir la possibilité de travailler en équipe sur ce projet et ainsi de se mobiliser ensemble.

Un éducateur spécialisé a aussi souhaité participer à cette recherche. Il occupe un poste particulier au sein de cet ITEP. Si l'ensemble des éducateurs travaillent au sein d'un pavillon, ce n'est pas son cas. Il est présent dans la partie pédagogique de l'ITEP, afin d'apporter ses compétences aux PE. Il anime également des ateliers éducatifs. C'est dans ce cadre qu'il intervient ici. Il est titulaire du diplôme d'État d'éducateur spécialisé.

A à G) ont disparu au profit de modules de professionnalisation. La durée de formation est passée de 400 heures à 300 heures avant le passage de la certification. Elles sont complétées par 100 heures de stage post examen.

28 Informations recueillies dans le référentiel spécifique de l'option D URL : <http://dcalin.fr/capsais/referentiel.html>. Consulté en mai 2013.

Notre terrain de recherche : Le pôle collectif Saint Simon devenu Pôle Béroï-Collectif

Cet établissement est créé en 1943 (Jover, Capul, Timit, 1999) et regroupe un ensemble de services du secteur médico-social : un Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (ITEP) et un Centre Médico-Psycho-Pédagogique (CMPP). Il est sous la tutelle de l'*ARSEEA action solidaire* (Association Régionale pour la Sauvegarde de l'Enfant, de l'Adolescent et de l'Adulte), association de Midi-Pyrénées ayant pour vocation d'accueillir « toute personne souffrant de difficultés psychiques ou relationnelles, en risque de marginalisation voire d'exclusion sociale »²⁹. Ces établissements, et les services qui la composent, couvrent pratiquement toutes les catégories des secteurs médico-social, sanitaire et social. En 2016, elle accueille près de 16600 personnes dans les 54 structures qui en dépendent. De ce fait, L'ARSEEA emploie environ 1600 salariés avec une dominante médico-socio-éducative et gère un budget annuel global avoisinant les 100 millions d'euros (cf. note 26). Nous sommes loin de la petite association de quartier, les actions menées sont donc à la hauteur de ces enjeux.

Cet établissement dispose de différents types d'accueils : internat, semi-internat, CAFS³⁰, SESSAD³¹ et accueille une centaine d'enfants. Pour cela, elle emploie des éducateurs spécialisés, du personnel administratif, du personnel d'entretien, du personnel médical, des assistant(e)s de service social, des psychologues, des orthophonistes, des psychomotricien(ne)s, des conducteurs, des cuisiniers, ainsi que des maîtresses de maison, soit 165 personnes. L'ensemble de ces professionnels représente l'équivalent de 91 temps pleins. À ce personnel s'ajoute l'équipe pédagogique qui dépend de l'éducation nationale. Cette association fait donc partie des grandes structures où le fonctionnement est plus formalisé voire institutionnalisé (Bernoux, dans Hoarau et Laville 2013, p. 61). De ce fait, même si, comme pour toute association, elle est dirigée par un Conseil d'administration, appuyée par une direction générale, la gestion courante et opérationnelle des activités est confiée à la direction de l'établissement.

29 Informations provenant du site <http://www.arseaa.org/larseaa-en-quelques-mots> consulté le 26 janvier 2019.

30 CAFS : Centre d'Accueil Familial Spécialisé

31 SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile ; c'est un établissement, ou une partie d'un établissement qui « devine mobile » afin d'aller travailler au plus près de l'enfant essentiellement pour une intégration scolaire.

Régi par une association Loi 1901³², cet établissement est créé pendant la Seconde Guerre Mondiale par l'abbé Plaquevent suite aux sollicitations du gouvernement de Vichy qui souhaite un plan d'action national visant le « reclassement social, la formation et l'orientation professionnelle de la jeunesse et de l'enfance privée de milieu éducatif » (Jover, Capul et Timit, 1999, p. 22). Ce pôle, alors appelé Institut pédotechnique, permet l'observation et le « triage » des enfants déficients, en danger moral et/ou errance³³. Cet établissement est aussi le premier en France à être associé à un centre de formation d'éducation spécialisée nommé à l'époque « École de cadres ». Ces deux établissements sont intimement liés puisque le premier nourrit le second en lui offrant un terrain d'observation à proximité et accessible. Il est toujours en activité aujourd'hui et forme de futurs travailleurs sociaux. Le départ de l'abbé Plaquevent et l'arrivée du nouveau responsable, le Docteur Chaurand, entraînent un changement du type d'approche puisque ces méthodes sont inspirées de la psychothérapie institutionnelle. Le Docteur Puyelo introduit la psychanalyse à partir des années 70. Cette orientation est toujours présente aujourd'hui dans ces deux structures.

Cet institut, comme l'ensemble des ITEP, a pour caractéristique d'accueillir des enfants d'une intelligence normale mais envahis par une souffrance psychologique. Cela entraîne des difficultés d'accès aux apprentissages scolaires et sociaux. Ils sont orientés dans ces structures par la MDPH³⁴ (Maison Des Personnes Handicapées). La circulaire interministérielle de 2007³⁵ précise qu'il s'agit d'accompagner des *« enfants ou adolescents et jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages malgré des potentialités intellectuelles préservées. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent de ce fait, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé tels que définis au II de l'article D.312-59-2 du CASF³⁶ »*. Une équipe

32 Les associations Loi 1901 (loi mise en place par Waldeck-Rousseau) ont un but non lucratif à savoir que l'activité de l'association ne doit pas enrichir ses membres (directement ou indirectement), ni permettre de partager des bénéfices, d'après Joho (2002).

33 D'après la présentation faite sur le site internet de cette association.

34 « Les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) furent créées par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005. Dans chaque département, les MDPH accueillent, informent, accompagnent et conseillent les personnes handicapées et e leurs proches, leur attribuent des droits. Plus généralement, elles sensibilisent l'ensemble des citoyens au handicap ». URL : <https://handicap.gouv.fr/les-aides-et-les-prestations/maison-departementale-du-handicap/article/maison-departementale-des-personnes-handicapees-mdph> consulté en janvier 2019

35 Circulaire interministérielle n° 2007-194 du 14 mai 2007.

36 Décret n°2005-11 du 6/01/05 – art.1. JORF janvier 2005.

pluridisciplinaire les prendra en charge selon le triptyque : Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique en mettant en place un projet individualisé en partenariat avec l'enfant et sa famille (ou le responsable légal). Les objectifs thérapeutiques sont fortement mis en avant depuis la circulaire de 2007 (Botbol, 2014). Le but commun est de faciliter l'accès ou le retour aux apprentissages scolaires et sociaux.

Aussi, la possibilité d'offrir aux enfants présents dans ce type d'établissement une prise en charge plurielle semble importante pour leur (re)construction. Aujourd'hui, je pense qu'il aurait été intéressant de travailler ce projet de recherche dans une vision plus globale dès notre arrivée, afin de l'intégrer à une équipe complète et non d'en faire une action isolée au pôle pédagogique, laissant ainsi penser à d'autres professionnels qu'ils ne pouvaient avoir accès à ces séances avec le chien. Ici, le lien entre le doctorant CIFRE, le projet avec les enseignants et le reste de l'équipe s'est fait par le biais du directeur adjoint (porteur de ce projet) ou lors de réunions annuelles. Cela pourrait avoir participé de la vision de ma présence par les professionnels comme étant impulsée par la hiérarchie, ce qui peut avoir influencé le processus d'acceptation de cette innovation comme cela est développé dans les parties suivantes.

Si cette présentation administrative s'avérait nécessaire, nous présentons maintenant les enjeux de ces structures.

Quels enjeux pour les professionnels d'ITEP

Une association, l'AIRe (Association des ITEP et de leur réseau), tient une place importante dans le « paysage » des ITEP. Elle réunit de nombreux professionnels du territoire français, et favorise ainsi les échanges autour de réflexions théoriques, éthiques et techniques développées lors de journées d'étude. Elle promeut également la recherche et la formation³⁷. En centrant ses actions sur la complexité de ces structures, elle participe de l'évolution des pratiques des professionnels dont les enjeux sont multiples.

Ce qui émane de cette association vient des praticiens (puisqu'elle est composée de membres salariés de ces structures) et représente un apport considérable pour les ITEP qui se retrouvent avec des échanges facilités sur leurs pratiques professionnelles.

37

Plusieurs publications sont recensées sur leur site internet : <https://www.aire-asso.fr/presentation.php> consulté en juillet 2020

Cependant, il est intéressant que la recherche s'intéresse aussi à ces établissements afin d'apporter un regard extérieur, questionner les pratiques ou aider à la mise en place de nouveaux outils.

Pour Dupont (2016), les ITEP effectuent un travail de « normalisation » des jeunes accueillis en favorisant une prise en charge thérapeutique pour diminuer les problèmes psychiques souvent tenus pour responsables des difficultés comportementales entraînant la déscolarisation. Il met en avant les stratégies d'adaptation des enfants qui veulent convaincre de leur capacité à retourner dans le système ordinaire. Ce regard sociologique montre comment certains deviennent « acteurs de leur délabellisation alors que d'autres ne font que renforcer leurs stigmates » (p. 222). C'est parce que ce chercheur a pu partager le quotidien de ces jeunes que les résultats qu'il apporte avec un regard extérieur peuvent maintenant être utiles aux professionnels de ces institutions.

S'il n'a pas été facile pour nous d'être accueillie dans un ITEP, pour le directeur qui nous accompagne, le partage et la production de connaissances dans le travail social est très présent. Qu'une CIFRE soit signée par cette structure n'est pas étonnant puisque, en plus d'être fortement investi dans l'AIRe (le directeur fait partie de la Commission École Inclusive de l'AIRe), nous notons ici que l'ARSSEA (l'association qui gère cet ITEP) est à l'initiative de l'édition de la revue EMPAN³⁸ qui est « née de la rencontre de praticiens de l'éducation, du social et de la santé qui pensent que l'écriture est fondamentale à la fois pour témoigner de son temps, mais aussi pour éclairer le présent du passé. Les mutations sociales sont à l'œuvre. Les travailleurs sociaux, en tant que citoyens et professionnels, doivent se donner les moyens de réfléchir à ces actes de société qui modifient en profondeur leur champ d'action public, associatif ou privé et la prise en compte des enfants, adolescents, adultes démunis socialement, éducativement, psychologiquement »³⁹.

Je pense que si cet ITEP a manifesté un intérêt pour cette recherche, c'est parce qu'il est tourné vers l'apport de nouvelles pratiques dans le but d'aider ces jeunes à « fabriquer du lien social » dans le sens d'être lié aux autres et à la société (Paugam, 2008, p. 54).

38 Elle est référencée dans la liste proposée par l'Hcéres pour le domaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (SHS 4, section 70 pour le CNU) comme une interface. <https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/Guide-produits-activite%CC%81s-recherche-SHS4-%20Sciences-e%CC%81ducation-juin-2018.pdf> consulté en juillet 2020

39 <https://www.cairn.info/revue-empan.htm?contenu=apropos> (consulté en juin 2020)

Mettre en place une pédagogie adaptée avec les dimensions éducatives et thérapeutiques peut permettre à l'enfant accueilli d'investir ou réinvestir la dimension scolaire. L'enjeu des professionnels réside dans leurs capacités à travailler ensemble pour que les jeunes soient pris en charge dans leur globalité. L'objectif commun serait de « mettre ou remettre en quête de connaissance "ces enfants en mal d'apprendre" qui en ont perdu, ou n'en ont jamais eu, le désir. Signifiant par là qu'il ne s'agit pas seulement de leur donner les savoirs ou les outils qui leur manquent pour être suffisamment compétents, mais bien de leur permettre de découvrir en eux ce processus vital de la pensée subjective qui permet à tout individu humain de s'enrichir constamment de la connaissance d'autrui et du monde... » (Verdier-Gibello, 2005, p. 8). Pour cela, les enseignants ont besoin d'outils pouvant être adaptés aux situations qu'ils rencontrent afin de créer du lien tout en se tenant à distance d'un point de vue émotionnel : « la mise en place et l'animation d'expérimentations concrètes agies par des réalisations, des rencontres, seront un axe de travail incontournable pour favoriser la mise en situation d'apprendre de l'enfant. La spécificité du travail de l'enseignant relèverait donc selon cette hypothèse, d'un " savoir mettre en scène " » (Defrance, 2006, p.108). Malgré le rejet répété de certaines médiations (Benoît et Canat, 2014), ce type d'approche peut s'avérer intéressant pour les aider à créer du lien social. Ainsi, la pêche, la cuisine, le jeu, le cinéma, ou ici, l'animal, semble alors parfaitement approprié au public présent en ITEP.

La seconde structure à soutenir ce projet est également associative. Il s'agit d'un centre de formation aux métiers du social. Nous le présentons ci-dessous.

1.2.2 CRFMS ERASME

Créé en 2004, ERASME (Elan Régional pour l'Action Solidaire et les Métiers de l'Educatif) est une association à but non lucratif dite loi 1901 (cf. paragraphe 1.4) qui propose, en plus d'un lieu dédié aux formations des métiers du social, une action professionnelle directe avec son foyer d'accueil "Transition" bénéficiant d'un agrément de MECS⁴⁰.

40

MECS : Maison d'Enfant à Caractère Social, qui permet l'accueil temporaire d'enfants ou d'adolescent.

Cette association est membre associé du réseau national des CEMEA⁴¹ depuis sa création. Elle offre la possibilité d'acquérir le diplôme d'éducateur spécialisé, de moniteur éducateur et complète son catalogue de formation par des partenariats.

Elle construit son action au travers de formations, de recherches et d'analyses lui permettant d'appréhender le « large panel » du secteur social : enfance et jeunesse, prévention et aide sociale à l'enfance, personnes âgées, personnes handicapées, insertion et lutte contre les exclusions. « Le projet de l'association [ERASME] se décline à partir des valeurs telles que le refus de l'instrumentalisation de l'individu, la citoyenneté, l'action sociale et solidaire »⁴². Ce centre transmet les valeurs héritées des CEMEA et celles issues de l'éducation populaire au travers desquelles elle peut mettre en avant l'individu et son expérience pour faire évoluer milieu et institutions.

Inspirée par l'éducation nouvelle et ses méthodes actives, le CRFMS ERASME est créateur de nouvelles méthodes pédagogiques et s'inscrit dans une forte dynamique d'innovation. C'est pourquoi cette recherche a fait écho à cette structure qui souhaitait profiter de cette CIFRE pour évaluer la nécessité ou non d'ouvrir une nouvelle formation sur la pratique de médiation par l'animal. Ils reçoivent ici le soutien de la Fondation A et P Sommer que j'avais sollicité pour une bourse d'études et que je présente maintenant.

Fondation A et P Sommer

Pierre Sommer partage avec sa femme Adrienne un fort intérêt pour les êtres humains et les animaux. Ils créent alors la Fondation Adrienne et Pierre Sommer en 1974.

Alors que ces questions ne font pas débat sur la place publique, ils se positionnent en précurseurs et innovent en engageant des fonds pour soutenir « le développement de la médiation animale, pour l'intégration et le mieux-être des personnes fragilisées par la maladie, le handicap, le grand âge ou du fait d'un contexte social douloureux »⁴³.

Ils décèdent successivement en 2002 et 2003. C'est pour suivre leur volonté de développer les activités mêlant hommes et animaux que la Fondation Adrienne et Pierre Sommer poursuit ses actions.

Actuellement, cette Fondation représente en France, la seule organisation privée et indépendante qui apporte un soutien financier au développement des pratiques de

41 Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active

42 Extrait du site internet de cette structure, URL : <http://www.erasme.fr/presentation/lassociation-erasme> consulté en janvier 2019.

43 URL : <https://Fondation-apsommer.org/qui-sommes-nous/> consulté en janvier 2019

médiation par l'animal. Elle s'intéresse aux interactions positives entre l'homme et l'animal, que ce soit dans les domaines :

- de la thérapie en renforçant et complétant les actions entreprises par les professionnels dans les hôpitaux ou maison de retraites par exemple,
- du social en soutenant de nombreux programmes à destination des publics de ce secteur,
- de l'éducatif en distribuant par exemple des kits pédagogiques dans les centres de loisirs ou écoles,
- du judiciaire en soutenant des actions dans des centres pénitenciers,
- de la recherche en initiant des travaux de recherche qu'elle confie à des enseignants chercheurs, en soutenant des mémoires professionnels (de travailleurs sociaux) ou en soutenant, comme ici, des thèses de Doctorat.

Cette Fondation apporte un soutien financier au CRFMS ERASME. Pour répondre à cette commande, je devrai étudier l'intérêt porté par les professionnels des secteurs social, médico-social, médico-éducatif, aux questions en rapport à la médiation par l'animal.

1.2.3 L'Université Toulouse Jean Jaurès

L'Université Toulouse - Jean Jaurès, anciennement Université du Mirail, (université d'arts, de lettres, de langues et de sciences humaines et sociales) fait partie de l'Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées.

L'université de Toulouse est fondée en 1229, à l'initiative du Cardinal Romain de Saint Ange. Au XVIème siècle, la présence de certains humanistes prestigieux comme Michel Servet, Rabelais ou encore probablement Montaigne, fera croître sa notoriété. Elle regroupe à la fin du Moyen Âge quatre facultés : théologie, art, médecine et droit. C'est après la loi Faure⁴⁴ de 1968 que l'université de Toulouse se scinde en trois :

- Université Toulouse I Capitole
- Université Toulouse 2 Le Mirail
- Université Toulouse 3 Paul Sabatier

⁴⁴ Loi française sur l'orientation de l'enseignement supérieur qui réforme administrativement l'université en lui accordant une plus grande autonomie et en supprimant les facultés. Elle crée le statut d'enseignant chercheur. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000693185> Consulté en septembre 2017

C'est certainement cette riche histoire qui l'inscrit dans une tradition d'humanisme et d'ouverture disciplinaire (Mouranche, 2010). C'est en 1971 que l'université de Toulouse 2 s'installe dans les quartiers du Mirail d'où elle tiendra son nom, nom qu'elle gardera jusqu'au 25 mars 2014 où elle deviendra Université de Toulouse 2 Jean Jaurès⁴⁵. Son évolution se poursuit dans les années quatre-vingt (1984). La loi Savary⁴⁶ la structure en trois conseils et des Unités de Formation et de Recherche. Elle accueille aujourd'hui plus de 30000 étudiants. Son ouverture disciplinaire nous donne la possibilité de réaliser ce partenariat.

Elle est ainsi intégrée au partenariat réalisé autour de la thèse CIFRE et plus spécifiquement l'UMR EFTS⁴⁷, unité de recherche dans laquelle je suis inscrite en tant que doctorante. Cette confrontation au terrain, rendue possible par ce type de convention, permet d'envisager en retour une production de connaissance où les théories soutenues peuvent ainsi être mises à l'épreuve.

45 URL : <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2014/03/25/97001-20140325FILWWW00319-toulouse-l-universite-rebaptisee-jean-jaures.php> consulté en septembre 2017

46 Cette loi réforme l'enseignement supérieur (à la suite de la loi Faure) en créant entre autres la notion de « service public de l'enseignement supérieur » et en fixant les missions de l'enseignement supérieur (recherche, formation initiale et continue, diffusion et coopération internationale).

URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692733> consulté en septembre 2017

47 L'unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs »

2 Mise en place du partenariat

Ce partenariat est donc réalisé entre une université (via une équipe de recherche), deux associations dont une soutenue par une troisième entité (la Fondation A et P Sommer) et la doctorante, comme nous l'évoquons ci-dessus. La CIFRE ayant une visée « professionnalisante pour l'auteur de la thèse » il est important d'établir un partenariat clair dès le début avec une répartition équitable des heures effectuées sur chaque lieu. Les modèles théoriques et l'outil de médiation représentent un moyen pour l'action et suscitent l'intérêt de ces structures, c'est pourquoi les financeurs formulent une commande initiale.

2.1 De la commande initiale...

L'objectif de l'ITEP est simple. Dès le début de ce partenariat, il s'agit pour cet établissement de poursuivre le travail entamé en Master et ainsi proposer des séances de médiation par l'animal aux enfants. La mise en place d'une expérimentation fait donc partie de la commande. Cela signifie l'instauration d'une nouvelle collaboration en début de thèse, avec l'équipe pédagogique, équipe qui a quasiment changé en totalité depuis la fin du Master, ce qui aura des conséquences sur cette recherche. À la signature du contrat, les attentes de chacun sont définies et le projet initial de cette recherche est envisagé dans la continuité de la précédente, sur un échantillon plus grand et une amplitude plus longue. Seulement, il se passe plusieurs mois entre la signature et le début de cette collaboration. Entre-temps, l'équipe pédagogique change. Nous débutons notre collaboration dans un climat de reconstruction au sein de l'équipe pédagogique qui a vécu de nombreux bouleversements. Ce nouveau groupe accepte de commencer le protocole expérimental, mais certains ont des revendications dès sa mise en place. Cela entraîne un arrêt de cette expérimentation et ainsi un virage complet du point de vue méthodologique, mais aussi personnel puisque nous sommes contrainte d'acquérir un chien. Le nombre de séances est trop important pour continuer de solliciter la propriétaire bénévole du premier animal. Notre méthodologie est présentée dans un chapitre dédié.

Cet établissement est mon terrain de recherche. Je suis sous la responsabilité du directeur adjoint⁴⁸ responsable du contrat de travail dans la convention. Il souhaite, en début de contrat, des réponses concrètes sur l'intérêt de la médiation par l'animal dans sa structure : les résultats précédents sont-ils dus à la nouveauté, à la durée de l'expérimentation ? Les observations seront-elles les mêmes en reproduisant cette expérimentation sur une période et un échantillon plus grand ?

Un autre aspect de la commande est plus « méta » puisqu'il s'agit de faire vivre au sein d'un établissement médico-social une démarche de recherche ouvrant à l'introduction de nouveaux référentiels et de nouvelles approches, dans un contexte de forts changements attendus dans le secteur.

La commande peut donc se résumer ainsi : je dois valider les effets précédemment constatés de la présence d'un animal dit médiateur, selon les conditions que posées et apporter une nouvelle approche dans l'ITEP.

Le second partenaire, le centre de formation aux métiers du social, a d'autres attentes. Il s'intéresse aux questions de médiation par l'animal et à l'outil que cela peut être pour les travailleurs sociaux. Il est de plus en plus confronté à ces questions. Son directeur est sollicité par la Fondation A et P Sommer pour évaluer certains mémoires professionnels. La Fondation, qui souhaite que cette pratique soit régulée, voit en cette structure un partenaire idéal pour envisager la mise en place de modules de formations sur la médiation par l'animal.

Pour cela, le directeur de cet établissement souhaite une étude préalable permettant de faire un état des lieux de la médiation par l'animal dans le secteur social. Il reçoit donc le soutien de la Fondation Sommer pour couvrir les frais liés à sa participation dans la CIFRE (évoqué précédemment). Il entre d'ailleurs dans cette collaboration parce que ce partenariat est possible et que cette bourse a été obtenue. Pour lui, ce projet est en lien direct avec les nouvelles questions que se posent les professionnels et va pleinement dans le sens de son engagement dans de nombreuses formations expérimentales et innovantes permettant d'enrichir les pratiques professionnelles.

Il attend des réponses sur :

- l'état des connaissances des travailleurs sociaux de la médiation par l'animal
- la façon dont sont perçues les actions de ce type

- un état des lieux des formations dans la région

L'objectif à terme est d'ajouter une formation concernant ce type de médiation dans son catalogue.

À cette demande de la direction s'ajoutera une demande des formateurs. Ils souhaitent peu à peu que nous réalisions des journées de sensibilisation et de présentation de cette activité pour les étudiants.

La commande peut donc se résumer de la façon suivante : je dois effectuer une pré-étude de marché avant une éventuelle création d'offres de formation.

2.2 ... à la construction d'une question de recherche

C'est avec le troisième partenaire, l'université, que cette partie est abordée. Il s'agit alors de transformer ces questions de terrain en questions de recherche.

Valider ou invalider les effets de la présence d'un animal en fonction des conditions scientifiques et de faisabilité méthodologique est alors l'exercice qui nous est demandé. Les visées sont différentes selon les partenaires. Ils sont tous deux motivés par les apports de la médiation par l'animal. L'un d'eux est en attente de nouveaux moyens ayant un impact direct sur les enfants et y voit un possible outil à mettre à disposition des professionnels. L'autre envisage de proposer dans son catalogue de formation des sessions, voire une formation complète, sur la médiation par l'animal à destination des travailleurs sociaux.

Ainsi, je dois, en tant qu'apprentie chercheuse, réussir à croiser les attentes de chaque partenaire afin de faire émerger de celles-ci une question de recherche. C'est au cours de l'avancée de cette recherche que j'ai compris que ma présence et celle du chien étaient considérées comme une nouveauté, voire de « l'exotisme » pour l'université. De ce fait, une réorientation de la réflexion initiale, autour de l'innovation sociale, a été nécessaire afin de mieux en comprendre les processus. Finalement, cette médiation, qui peut-être source de transformation dans les groupes, est ici envisagée comme entrant dans un processus d'innovation. Cette réorientation m'emmène donc à mobiliser également la théorie des représentations sociales.

Cette thèse est donc réalisée en premier lieu avec le financement d'une CIFRE. Un partenariat est établi entre plusieurs partenaires : un ITEP, un centre de formation aux métiers de social et une Fondation qui s'engage pour la médiation animale ainsi que l'université. Les deux premiers partenaires posent leurs attentes qui sont reformulées par la recherche afin de mener une étude complète.

Chapitre 2 : De la médiation à la médiation par l'animal

« Le champ de la médiation n'a pas de limites, il englobe tous les secteurs de l'activité humaine, de la sphère la plus privée à la plus publique. La médiation concerne les personnes publiques aussi bien que les particuliers, les individus aussi bien que les groupes, les activités nationales, transnationales et internationales »
(Guillaume-Hofnung, 1995, p. 10).

Ce que l'on désigne communément sous l'appellation de médiation est un vaste champ. Il regroupe à la fois des pratiques et des discours dans de nombreux domaines. De la médiation familiale à la médiation pénale, en passant par ses déclinaisons scolaire, interculturelle, hospitalière, sociale, ou encore de quartier et même animale (Bonafé-Schmitt et al., 2003, p. 9-14). Ce terme, et les pratiques qui s'accompagnent, est en vogue (Mincke, 2013, p. 2). Pourtant, si la médiation en était à ses débuts à la fin du XX^{ème} siècle et qu'il était trop audacieux de prétendre à présenter une théorie globalisante (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 65), il semble toujours nécessaire de « faire avancer la construction de la médiation, avec la prise en considération de ses possibilités et la reconnaissance de ses limites » (Bonafé-Schmitt et al., 2003, p. 9-14).

Dans un premier temps, je m'attache à définir la médiation au regard de la littérature. Ensuite, je présente la « médiation animale » qui sera utilisée ici comme un mode d'intervention et envisagée comme un « outil » à destination des professionnels d'ITEP.

S'intéresser aux origines du terme « médiation » ainsi qu'à ce que revêt ce mot et ce groupe de mots pour les travailleurs sociaux est apparu comme primordial au fur et à mesure de l'avancée de notre réflexion. Dans les chapitres qui suivent, je présente, dans un premier temps, des éléments de définition de la médiation dans son sens le plus large. Ensuite, j'aborde la notion d'objet transitionnel et termine ce chapitre par une partie consacrée à la médiation par l'animal.

1 Éléments de définition de la médiation

1.1 D'un terme...

Les recherches étymologiques font remonter au XIII^{ème} siècle l'usage du mot « médiateur ». Il est emprunté au latin *mediatorem* et *medius*⁴⁹ « ce qui sert d'intermédiaire/partager par le milieu ». Médiation apparaît à la fin du XIV^{ème} siècle « mediacion » dans le vieux testament : « entremise pour concilier Dieu et l'Homme » dans le sens où l'intermédiaire entre Dieu et l'Homme est Jésus Christ⁵⁰. Quoi qu'il en soit, nous constatons que le sens n'a pas été détourné aujourd'hui. *Intermédiaire* et *entremise* nous renvoient à une notion de tiers dans le sens de troisième. Le troisième dans une relation, celui qui s'ajoute pour « servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses » qui se trouve être la première définition proposée par le CNRTL⁵¹, mais aussi celui qui partage : le tiers qui met à distance, dénoue des situations conflictuelles. Ainsi, nous pouvons à tout moment et dans toute situation nous retrouver dans cet « entre » deux personnes quels que soient leur statut et le contexte, mais également « entre » un objet⁵² (dit médiateur, à tort ou à raison) et une personne ou un groupe de personne. Est-ce cela qui rend ce terme si courant, voire ordinaire ?

Si nous nous intéressons aux mots de la famille de médiation, nous trouvons *médiateur*. Il est celui qui permet la médiation (personne ou objet), qui sert donc d'intermédiaire et de catalyseur. Les synonymes proposés par le CNRTL⁵³ sont les suivants : *négociateur, intermédiaire, tiers, représentant, conciliateur, arbitre, diplomate, entremetteur, intercesseur, réconciliateur*. Les premiers étaient les prêtres comme nous le disions en amont de ces propos. Ils servaient d'intermédiaire entre la parole divine et la fragilité humaine (Zeldin, 1994, cité par Six, 1995)⁵⁴.

Pour résumer, la *médiation* est donc le fait de servir d'intermédiaire, le verbe y correspondant est *médier* : action réalisée par le médiateur (tiers) vers des personnes dites *médiées*. La *médiatisation* est ce qui sert pour arriver à une fin. Finalement, médiation pourrait se définir par sa racine (*medius*) : être entre, au milieu.

49 URL : <https://www.littre.org/definition/m%C3%A9diateur> consulté en février 2018

50 URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/m%C3%A9diation> consulté en février 2018

51 URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diation> consulté en février 2018

52 A titre d'exemple : Roberta Ghelli. Éduquer les enfants à l'architecture : médiations à l'école. Sociologie. Université de Bordeaux, 2017. Français Consultée le 30 mars sur la plateforme HAL.

53 URL : <http://www.cnrtl.fr/synonymie/m%C3%A9diateur> consulté en février 2019

54 Zeldin, T. (1994). Les Françaises et l'histoire intime de l'humanité. France : Fayard.

Cela nous renvoie à la notion de tiers. Cette place serait finalement peu confortable et instable pour celui qui s'y trouve.

« En tiers, au milieu des autres, tel peut se trouver dans une position délicate et ambiguë, s'il n'est pas - ou est trop - concerné. Porteur, par exemple, de bonnes nouvelles, interprète, il profite, parfois immensément, d'une situation qui, aussi souvent, se retourne, et peut donc se trouver impitoyablement chassé, exclu comme parasite. Écornifleur ou messenger, trop bien ou très mal placé, le troisième, au centre, souffre ou abuse, entre les deux autres. Expulsé pour trop interférer, intercepter, s'intéresser. » (Serres, 1991, p. 78).

Nous retiendrons que la médiation introduit une relation à trois. Cet intermédiaire, ce tiers, sera dans cette étude appelé « objet médiateur ».

Pour Imbert (1994), la médiation ne sert pas à lier les uns aux autres, mais plutôt à les délier, à dénouer des relations problématiques. Pour lui « c'est cet effet de la médiation [qui est] préalable à tout effet de liaison » (p. 31). Quoi qu'il en soit, cette notion a toujours existé dans les rapports sociaux dès qu'il y a eu besoin de l'intervention d'un tiers. Parce que nous sommes des êtres sociaux et que nos interactions sont sociales, la médiation est alors forcément une « *médiation sociale* » (Guillaume-Honung, 1995, p. 27).

La religion, quelle qu'elle soit, est un bon exemple de médiation, établissant que ses représentants (chaman, prêtre, oracle, etc.) sont le lien entre le divin et l'humain. De plus, l'église catholique confiait à ses prêtres une mission de médiation, « un règlement de 1671 chargeant des assemblées de gentilshommes et de clercs de pacifier les différends et de travailler à la médiation de tous procès et querelles. Dans l'ancienne France, les évêques confiaient traditionnellement aux prêtres une mission de médiation entre leurs paroissiens. Plus près de nous le curé et l'instituteur avaient repris le flambeau » (Ibid, p.27).

Nous pouvons également évoquer ici des exemples plus anciens et mythologiques où Hermès servait d'intermédiaire, de messenger entre les Dieux et les Hommes « Hermès

soi-même, dans sa conduite usuelle d'intermédiaire dont on attend qu'il transmette les messages comme une vitre transparente, donc nulle, mais qui transforme tout le paysage culturel à chaque information, mi-lieu se faisant milieu : bête et dieu odieux et indispensables, bons et mauvais anges ensemble, médiateurs, opérateurs du changement » (Serres, 1991, p. 80).

Nous constatons aujourd'hui, ne serait-ce qu'en allumant la radio, que l'usage de ce terme s'est multiplié dans de nombreuses sphères. Rares sont les journées qui passent sans entendre parler d'une quelconque médiation, de la nomination d'un médiateur ou de la création d'un organisme de médiation. Nous pouvons citer à titre d'exemple, en entrant dans un moteur de recherche le mot *médiation*⁵⁵, par ordre d'apparition :

- Le Médiateur des télécoms qui publie son bilan d'activité pour 2017
- Les nouveaux dispositifs de médiation sociale initiés par l'État, destinés à lutter contre l'exclusion et l'absence de communication dans les quartiers défavorisés avec la nomination d'agents locaux de médiation sociale (ALMS) (Ben Mrad, 2018)
- Les Contrats de Ville qui associent l'État et les collectivités (Ibid)
- Une action de médiation animale en Seine et Marne
- Les difficultés que rencontre la chambre interrégionale de médiation et d'arbitrage (Cima) pour se faire connaître. Elle a pour mission de résoudre les conflits à l'amiable afin de désengorger les tribunaux.
- Une médiation entre deux pays qui échoue
- La nomination de médiateurs régionaux depuis l'automne 2019 pour intervenir dans des cas de harcèlement ou de conflit professionnel dans les hôpitaux.

En « un clic », la prolifération des discours ou des recours à la médiation est bien visible et présente dans un grand nombre de secteurs de la société (De Briant et Palau, 2005). Selon les secteurs, parfois, la médiation est là pour servir d'intermédiaire comme nous l'évoquons dans son sens premier, mais elle peut aussi être utilisée pour arbitrer ou négocier.

55 URL : <https://www.google.fr/search?client=firefox->

b&sa=X&dcr=0&q=m%C3%A9diation&tbm=news&source=univ&tbo=u&ved=0ahUKEwjChIqll6_ZAhXHJMAKH90CpEQt8YBCGMoAQ&biw=1269&bih=619 consulté en février 2018

Les objets de la médiation sont donc très variés :

- La famille avec des centres de médiations familiales ou des médiations à destination des consommateurs
- L'entreprise où les médiations peuvent être proposées par l'inspection du travail
- La justice, la ville, les usagers avec les médiations dites sociales ou avec le défenseur des enfants institué par la loi comme le médiateur de la République (Ibid)
- L'école où il sera question de médiation scolaire et pédagogique (Six, 1995)

Tout serait alors médiation, l'emploi de ce mot valise expliquerait sans doute le succès grandissant de cette notion.

Qu'est-ce qui différencie la notion courante que nous venons d'évoquer, de celle en cours de conceptualisation ?

1.2 ... À une délimitation notionnelle

Les éléments de définition proposés dans la partie précédente montrent que le caractère générique de cette notion ouvre de vastes perspectives (De Briant et Palau, 2005). Pour ces deux auteurs, « cette connaissance passe donc nécessairement par des médiations dotées d'un plus ou moins grand pouvoir de représentation, c'est-à-dire de restitution ou de reconstruction du réel » (Ibid, p. 40-41). C'est par l'allégorie de la caverne (Platon, livre VII de la République⁵⁶) qu'ils proposent une schématisation. Des hommes enchaînés dans une sorte de caverne avec « une entrée qui s'ouvre largement du côté du jour » ont, selon ces auteurs, comme seule représentation du monde extérieur « les ombres projetées [...] sur la partie de la caverne qui leur fait face ». Ce mur prend alors la place du « tiers qui leur sert d'intermédiaire » (Ibid, p. 41), il est ici le représentant de la médiation. Voici le schéma qu'ils proposent :

56 Platon. (1997). La république. France : Paris. Gallimard. p.1101

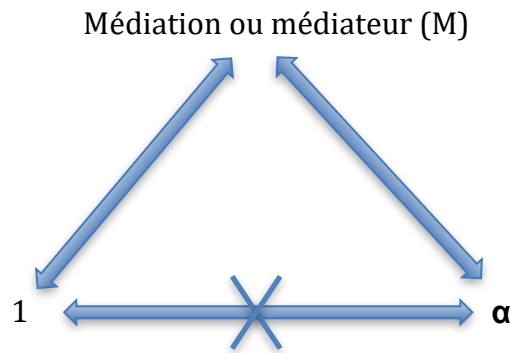


Figure 2 : La médiation, une représentation classique (De Briant et Palau, 2005)

Dans cette Figure 1, 1 et α sont deux médiés ou une partie de la médiation. Cela permet d'introduire le principe selon lequel « la médiation s'opère entre deux parties quelconques, non hiérarchisables *a priori* » (Ibid, p. 42). Dans le récit précédemment cité, ces places seraient occupées par les prisonniers d'un côté et le monde inaccessible de l'autre, d'où la croix qui raye cette relation dans le schéma. M est ici représenté par le mur de la caverne.

Les doubles flèches laissent supposer deux choses : une relation bilatérale qui « suppose l'acceptation implicite ou explicite de la médiation » (Ibid, p. 41) ou de la participation volontaire du médié à cette action d'une part et d'autre part, que cette médiation se fait par de nombreux allers-retours.

- ✚ Dans cette recherche, bien que les professionnels soient à l'initiative de la composition des groupes d'enfants, nous avons refusé de contraindre ceux qui n'auraient pas souhaité y participer.

Dans un souci d'ébauche de théorisation de cette notion, l'auteure Guillaume-Hofnung (1995) propose la définition suivante : la médiation serait « 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). Cette définition prend en compte l'idée selon laquelle toute tentative de définition

de cette notion ne peut faire l'impasse de la prise en considération qu'il existe quatre sortes de médiations selon Six (1990) :

- Deux types de médiation dont le but est de faire naître ou renaître un lien :
 - médiation créatrice (l'objectif est de susciter des liens nouveaux)
 - médiation rénovatrice (réactiver les liens distendus)
- Deux autres destinées à parer un conflit :
 - médiation préventive (éviter que les conflits n'éclatent)
 - médiation curative (dont le but est d'aider à trouver une solution au conflit)

✚ Dans cette étude, l'objectif fixé par les enseignants concernait le premier type de médiation (lier ou re-lie l'enfant aux apprentissages). La seconde catégorie s'exprimait comme un fil rouge et représentait une attente continue des professionnels. Elle s'exprimait de manière plus franche par le travailleur social avec qui des ateliers ont été menés et pouvait aussi être présente de manière impromptue dans le cadre de conflits quotidiens.

Il est proposé par Guillaume-Hofnung (1995) de ramener les fonctions des médiations proposées par Six (1990) à deux grandes formes : une en dehors de tout conflit (médiations de différences) versus les médiations conflictuelles (médiations de différends).

✚ Nous verrons que selon le lieu où est pratiquée la médiation par l'animal, il est possible de définir la fonction de la médiation pratiquée. En ITEP, et pour cette recherche par une CIFRE, les attentes étaient vastes. Il devient alors difficile, comme je l'évoquais supra, de définir de manière précise la fonction de la médiation proposée. Je pense que cela a un lien avec l'aspect innovant de ce projet de recherche, mais aussi avec la liberté qui a été laissée aux professionnels pour s'approprier cet « objet innovant ».

1.3 Nature de la médiation

Selon Guillaume-Hofnung (1995), on trouverait à l'origine d'une médiation « une innovation sociale venue de la base » (p. 81). L'initiative serait prise lors d'actions individuelles ou collectives de citoyens ou par certains professionnels. Elle repose sur un processus particulier de triangulation permettant la prise en compte « respectueuse de la complexité des situations humaines comme de la liberté des partenaires » (Ibid, p. 82). Penser une relation par la ternarité offre une réflexion supérieure à une pensée binaire et permet ainsi « d'accepter l'autre et la différence en général » (Guillaume-Hofnung, 1995, p. 91).

La médiation peut ainsi être pensée selon un processus en plusieurs étapes respectant l'autonomie des personnes concernées.

Les premières étapes sont en lien avec les éléments de contractualisation :

- Demande de médiation
- Précision des attentes
- Présentation du rôle de la médiation
- Acceptation : « le médiateur doit faire preuve de discernement » (Ibid, p. 83) et mener une réflexion en amont sur son implication afin de ne pas oublier que sa position lui impose une neutralité totale.

Le reste du processus ne peut être figé puisque « chaque médiation est unique et incompatible avec une procédure stéréotypée, ou une limite temporelle imposée par une autorité ou un protocole » (Ibid, p. 85). Cependant, le rôle du médiateur reste le même dans toutes les procédures. Il doit être force de proposition, il doit avoir un rôle « d'accoucheur » (Ibid, p. 84), au sens de la maïeutique de Socrate, en amenant les médieurs (ceux qui bénéficient de la médiation) à découvrir leurs solutions. Pour cela, il doit utiliser le médiateur le plus présent : le langage. La durée de la médiation reste à l'appréciation du médiateur.

- ✚ Cette procédure est générale. Elle a été respectée dans le cadre de cette recherche avec pour seul bémol que les attentes n'ont pas été spécifiées (de manière volontaire) aux enfants, mais sont restées générales.

Ainsi, l'objectif ou les objectifs de la médiation, qui seraient tous en lien avec la gestion des différences et des différends, serait de créer du lien, concilier, réconcilier : délier pour mieux lier en faisant émerger du sens. La médiation aurait alors une fonction d'éducation, de régulation et de transmission. Ni juge ni parti, la neutralité de ce tiers intercesseur, représente selon nous sa plus grande force d'action et lui permet de se situer à l'interface entre les différents types d'acteurs. Cependant, Pierre Bourdieu met en garde :

“ [...] Tout agent qui prête une demande à une population est fondé à prêter à ceux sur qui il pourrait agir, une demande conforme à ses intérêts...

Il s'agit de se demander si la demande que je perçois n'est pas le besoin de mon propre produit, c'est-à-dire moi... On est donc dans une espèce d'antinomie difficile. Est-ce que la demande, c'est ce qui s'exprime quand on demande aux gens ce qui leur manque ?... À l'inverse, et au risque de la démagogie, de la manipulation, peut-on décider de ce que l'individu demande, uniquement pour se justifier soi-même ? ” (Bourdieu, cité par Suaud, 2014, p. 84).

Dans cette recherche, la médiation était intéressante en tant qu'outil (que je présente infra) puisqu'il s'agissait d'utiliser ce vecteur (l'animal), que j'appelle pour cette recherche, « objet innovant », pour travailler autour des dynamiques de groupe. Dans ce processus d'introduction d'une innovation, la médiation est faite par autrui et entraîne des enjeux du point de vue relationnel. Cela m'amène à aborder la notion d'objet transitionnel. Celle-ci sort de la discipline majoritairement convoquée pour cette étude, mais je ne pouvais en faire l'impasse.

Médiation et objet transitionnel

Dès sa naissance, le nourrisson va être en relation avec son environnement au travers de sa mère. Le sein (ou le biberon) sera pour lui une extension de son corps. Petit à petit, le bébé prendra « un poing dans la bouche, puis un pouce, jusqu'à un mélange entre l'usage du pouce ou des doigts, et un objet à manipuler, choisi par le bébé. Il y a un usage progressif d'objets qui ne sont ni une part de l'enfant, ni une part de la mère » (Winnicott, 2016, p.17). Selon le psychanalyste Winnicott, un détachement progressif de l'objet maternel passe par un intermédiaire qu'il nomme objet transitionnel. Il est choisi

par l'enfant (souvent représenté par un objet à la texture douce) favorisant ainsi son cheminement du subjectif vers un objet perçu objectivement et permettant à ce dernier de mieux appréhender ses angoisses (1971). L'intérêt de sa théorie réside dans le phénomène que cet objet va entraîner, le transfert qu'il va permettre. Cet objet ne disparaîtra pas, mais l'intérêt qui lui était porté sera transféré peu à peu sur la vie culturelle (Winnicott, 2016, p.23).

Cet objet transitionnel représente un intermédiaire (nommé objet transitionnel) entre l'enfant et la mère le conduisant petit à petit à se détacher de celle-ci pour aller à la rencontre de « l'extérieur ». Nous avons vu précédemment que la médiation pouvait se définir comme un tiers servant d'intermédiaire.

« L'objet médiateur » animal a certaines caractéristiques de cet objet transitionnel, ne serait-ce que par sa douceur. Il peut être envisagé comme le prolongement de l'objet symbolique favorisant la transition vers l'extérieur, vers autrui. Ainsi, les enjeux de la médiation par l'animal pourraient avoir un lien avec ceux de l'objet transitionnel, à savoir servir d'interface (non conscientisée) dans un dispositif thérapeutique, éducatif ou pédagogique et ainsi favoriser un vécu moins angoissant des situations à dénouer.

Je présente dans la partie suivante l'« objet innovant » retenu pour cette étude : la médiation par l'animal, mais avant cela, comme j'introduis dans le groupe un animal, il apparaît utile de définir la notion de groupe interspécifique.

La particularité du groupe interspécifique – apport de l'éthologie

Mener une étude sur des humains avec un animal implique de s'intéresser à certains concepts développés en éthologie⁵⁷ et notamment, différencier l'interaction de la relation pour ensuite aborder la présentation du groupe interspécifique.

Hinde (1976) a défini les relations sociales au sein d'une même espèce comme le lien qui émerge d'une série d'interactions (échange d'informations) entre deux individus (ou plus) à travers une séquence comportementale. Au cours de cette séquence, un individu exprime un comportement envers un autre qui y répond par un autre comportement (la

57 Nous rappelons que l'éthologie « est une discipline scientifique, dont le nom provient du Grec « ethos » (mœurs) et « logos » (science), définie ainsi par Isidore Geoffroy St Hilaire au 19^{ème} siècle comme une branche de la zoologie. Les recherches se mènent sur la base d'observations standardisées dans le milieu pertinent et d'expérimentation, recherches scientifiques qui sont validées par des statistiques et les publications, et soumises à expertise » (Grandgeorge et Hausberger, 2019).

réponse pouvant être différente des attentes du premier individu et ainsi l'affecter).

Les interactions et les relations font partie de ce que les spécialistes en éthologie nomment la complexité sociale (la complexité est abordée dans ce manuscrit au travers du regard sociologique porté par Morin (2005)). Pour distinguer l'interaction d'une relation, il faut noter que l'interaction a lieu entre deux ou plusieurs individus, elle est limitée dans le temps et peut impliquer un ou plusieurs comportements. Elle se différencie de la relation qui se définit comme un lien apparaissant après plusieurs interactions entre deux individus qui se connaissent. Le fait de se connaître, les individus ont des attentes des réponses qui leur seront apportées lors de ces rencontres. Ces deux niveaux d'échanges sont valables dans des groupes intraspécifiques, mais peuvent aussi s'appliquer à des groupes interspécifiques (Hausberger, Roche, Henry & Vissier, 2008, dans Grandgeorge et Boivin, 2019, p. 245). Ainsi, l'interaction, puis la relation peuvent s'établir entre deux espèces différentes. Par exemple, Kendrick et al. (1998) montrent que des agneaux ayant été adoptés par des chèvres et inversement (des chevreaux adoptés par des brebis) vont de préférence vers leur espèce d'adoption lors de « tests de choix » au cours de leur première année. Rooney et al. (2000, cité par Bensoussan, 2017) démontrent que le chien (lors d'une séquence de jeu) n'utilise pas les mêmes comportements avec un chien qu'avec un Homme. Cette extension de la définition apportée par Hinde (1976) aux groupes interspécifiques « permet d'envisager l'Homme comme partenaire de la relation avec l'animal » (Estep et Hetts, 1992, cité par Bensoussan, 2017, p. 11). Ce qui favoriserait ces relations entre l'humain et l'animal pourrait avoir un lien avec ce que Scott (1962) met en avant « la socialisation des chiots entre eux ou avec l'humain se met en place lors d'une période infantile dite sensible commençant à l'ouverture des yeux » (Grandgeorge et Boivin, 2019, p. 244). Cependant, bien qu'il y ait *socialisation* et relation entre deux espèces, ce type de relation (humain-animal) n'est pas pour autant une relation sociale. Il est important que chacun des partenaires de cette relation puisse conscientiser « la représentation de chaque partenaire par l'autre [...] donc des capacités sensorielles, émotionnelles et cognitives, autrement dit de l'Umwelt⁵⁸ de chacun des partenaires » (ibid, p. 259). Malgré cela, la perception de l'un par rapport à l'autre reste *de facto* biaisée par la différence d'espèce, mais n'en exclut pas les attentes des partenaires sur les relations futures (ibid).

58 L'Umwelt est un concept retrouvé fréquemment en éthologie, il représente un environnement propre à une espèce ou un individu. Il a été proposé par Jakob Von Uexküll au 19ème siècle https://www.universalis.fr/encyclopedie/jakob-von-uexkull/#i_32877 et <http://www.tetralogiques.fr/spip.php?article37> (consulté en juillet 2020)

Nous verrons dans cette étude que lorsque certains étaient dans l'interaction avec le chien et son maître, d'autres étaient déjà dans la relation avec moi (puisque nous avons déjà été présente avec un autre chien deux ans avant). Leurs précédentes expériences ont pu influencer leurs interactions avec ce nouveau chien (de manière positive ou négative). Ils pouvaient se trouver dans un entre-deux qui a dû interférer dans la mise en place d'une relation. J'y reviendrai lorsque j'évoquerai les propos d'une enseignante qui s'est trouvée perturbée par la relation qui existait et qu'elle ne soupçonnait pas entre certains élèves et moi. Avant, poursuivons cette présentation de la médiation par un objet spécifique : l'animal.

2 La médiation par l'animal ou Intervention Assistée par l'Animal

Outil peu commun en Sciences Humaines et Sociales, il a pourtant motivé deux des partenaires de cette CIFRE. Il apparaît alors indispensable de consacrer un chapitre à la présentation de la médiation par l'animal. Dans cette partie, je présente essentiellement la médiation par l'animal « chien ». D'une part, il s'agit de l'animal mobilisé dans cette recherche et d'autre part, il est le plus représenté (avec le cheval) dans ce type d'activités (Berget et Grepperud, 2011).

Deux termes seront utilisés pour parler de ces activités : le terme présent en France, médiation animale (nous verrons plus tard pourquoi il est devenu dans cette étude médiation par l'animal) et le terme international d'Intervention Assistée par l'Animal (IAA) lorsqu'il s'agit de présenter un travail qui inclut l'international.

2.1 Le chien : animal au service de l'Homme à travers les siècles

Lorsque l'on parle d'animaux médiateurs, il nous vient facilement à l'esprit les dauphins ou les chevaux avec les enfants autistes ; certains penseront également à de petits animaux de compagnie présents dans les maisons de retraite. D'autres y verront des animaux d'assistance ou de travail, essentiellement des chiens : d'avalanches, pour aveugles, de décombres par exemple⁵⁹.

Depuis 2010, que ce soit :

⁵⁹ Nous posons cette question avant de débiter toute intervention à visée formative et ce que nous citons ici est ce qui nous a été proposé dans ces contextes de formation

- dans la presse écrite avec par exemple un article dans le supplément science et médecine « Le Monde » du 05 décembre 2017⁶⁰
- à la télévision sur une chaîne nationale où l'un des reportages d'Envoyé spécial du 4 septembre 2016⁶¹ a pour thématique la médiation animale
- à la radio, qui y consacre régulièrement des reportages, par exemple en 2016 dans l'émission « les carnets de campagne » ou plus récemment, en 2018 « le zoom de la rédaction » y consacre un reportage⁶² sur France Inter.
- Sur des forums dédiés à la présence d'un chien dans une classe par exemple⁶³

Nous constatons une forte augmentation de la présence de cette activité dans les médias avec un pic médiatique en novembre 2016 (Annexe 3).

L'étude des publications concernant les interventions assistées par l'animal⁶⁴ (IAA) révèle que le chien est l'animal le plus souvent cité (Hatch, 2007 ; Maurer, Delfour, Adrien, 2008 ; Nimer et Lundahl, 2007, cités par Grandgeorge, 2012). C'est pourquoi cette étude de la littérature est axée sur les publications concernant les IAA impliquant des chiens, d'autant plus qu'il s'agit de l'espèce avec laquelle cette étude a été menée.

2.2 Retour sur la place du chien dans nos sociétés

La relation qui unit les animaux et plus particulièrement les chiens aux Hommes remonte à plus de 15 000 ans, voire jusqu'à 35 000 ans selon les lieux dans le monde⁶⁵ (Serpell, 1995). Une des possibilités serait que l'appivoisement de l'ancêtre commun du chien et du loup puis sa domestication⁶⁶ (Chansigaud, 2016) auraient été tentés par l'Homme de Cro-Magnon. Des louveteaux auraient été kidnappés pour être offerts aux enfants comme jouets, pour garder les habitations et pour assister l'Homme à la chasse (Shipman, 2016 ; Despret, 2016 ; Pageat, 1999). Une autre hypothèse, non exclusive,

60 URL : https://www.lemonde.fr/sciences/article/2017/12/04/l-animal-therapeute-au-banc-d-essai_5224403_1650684.html consulté en février 2019

61 URL : https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/travailler-avec-les-animaux/video-envoye-special-des-animaux-au-secours-de-l-homme_1491185.html consulté en février 2019

62 URL : <https://www.franceinter.fr/emissions/le-zoom-de-la-redaction/le-zoom-de-la-redaction-03-juillet-2018> consulté en février 2019

63 Suaud, C. (2014). Pierre Bourdieu : la sociologie comme « révolution symbolique ». Recherche en soins infirmiers, 116(1), 81-94. doi:10.3917/rsi.116.0081. consulté en septembre 2019

64 Nous prenons ici volontairement le terme international puisqu'il s'agit d'une revue de littérature internationale.

65 Conférence, Grandgeorge et Hausberger (2019) Homme/Animal domestique : quels échanges ? <https://www.espace-sciences.org/conferences/homme-animal-domestique-quels-echanges> Consulté en juillet 2020

66 « La domestication est un processus par lequel une population animale devient adaptée à l'humain et à un environnement captif par une modification génétique durant des générations, et dans lequel les événements du développement induit par l'environnement se répètent à chaque génération » (Price, 1984, cité par Grandgeorge et Boivin, 2019, p.248)

serait qu'il y aurait eu un rapprochement dans le but de trouver une aide pour les deux espèces.

Depuis leur domestication⁶⁷, et à toutes les époques, les humains ont retiré des animaux de nombreux bénéfices pour assurer des fonctions vitales. Selon les espèces, ces bénéfices étaient différents. En ce qui concerne le chien, nous pouvons le retrouver dans quatre grandes catégories :

- en médecine,
- en tant que denrée alimentaire,
- comme aide au quotidien
- en tant que chien d'assistance.

On se sert d'abord de lui en médecine. Hippocrate l'utilisait bouilli dans ses remèdes. Au XVIII^{ème} siècle dans la rubrique « matière médicale et pharmacie » de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert (1772)⁶⁸, on lui attribue la capacité de guérir une plaie. Il est toujours utilisé par certains laboratoires comme « cobaye » afin de tester différents produits.

Comme de nombreux animaux, il a servi de denrée alimentaire. Cette pratique a perduré dans différentes régions. On trouvait au début du XX^{ème} siècle des boucheries qui commercialisaient cette espèce en Allemagne et en Suisse. Aujourd'hui, cet usage recule, même si l'on pense évidemment à l'Asie lorsque l'on évoque ce sujet, mais la place que prend l'animal dans ces contrées asiatiques nous amène à croire que cette pratique va peu à peu disparaître⁶⁹.

On retrouve également le chien dans des activités utilitaires (Matignon, 2016). Il a été utilisé comme animal de traction, il était considéré comme « le cheval du pauvre ». Cette fonction, semble remonter au XIX^{ème} siècle comme le montrent d'anciennes photographies de l'époque⁷⁰, où l'on peut voir des chiens attelés à de petites carrioles tractant des enfants dans les pays occidentaux par exemple. Aujourd'hui, cette activité

67 Domestication est emprunté au latin *domesticus* : de la maison et représente « un processus par lequel une population animale devient adaptée à l'Homme et à un environnement captif par une modification génétique durant des générations et où les événements du développement induit par l'environnement se répètent à chaque génération. » (Price, 1984, cité par Grandgeorge, 2019, Conférence Homme/Animal domestique : quels échanges ?) et <https://www.cnril.fr/etymologie/domestique> consulté en juillet 2020

68. Encyclopédie des arts, des sciences et des métiers du XVIII^{ème} siècle. URL : http://www.lexilogos.com/encyclopedie_diderot_alembert.htm consultée en février 2013.

69. Dans le cadre de la coupe du monde de football, le président de la FIFA a exigé que les Coréens cessent de consommer du chien. <http://www.liberation.fr/monde/0101393198-coree-du-sud-chienne-de-vie> consulté en mars 2013.

70 <http://www.attelage-patrimoine.com/2017/04/voitures-a-chien.html> Consulté en juillet 2020

est un loisir à part entière et concerne de nombreux adeptes dans le monde⁷¹. Par ailleurs, le chien a été et est toujours utilisé pour ses aptitudes à la chasse et a contribué par conséquent à la sédentarisation de l'Homme (Shipman, 2016). Ses grandes capacités olfactives en font un très bon animal de recherche, que ce soit pour des explosifs, des personnes disparues ou encore des truffes. Au XIII^{ème} siècle, on le retrouve également en tant que « soldat à part entière » : il était utilisé comme une arme contre l'ennemi. Le chien fait encore partie de l'organisation des armées (Couret et Oge, 1989).

Pour finir, le chien a une utilité sociale et d'assistance. Il est connu depuis un demi-siècle pour ses capacités à accompagner les personnes déficientes visuelles et celles qui ont un handicap moteur dans leurs déplacements. Plus récemment, on l'associe au dépistage de diabète⁷², ou encore de tumeurs au sein avec le projet *KDOG Cancer Detect Group*⁷³ de l'institut Curie. Depuis peu, l'association *Handi'Chiens* remet des chiens permettant de détecter les prémices de crises d'épilepsie⁷⁴. Le chien est également de plus en plus sollicité pour des activités dites de médiation animale à visées thérapeutique, éducative, pédagogique ou ludique. C'est dans ce cadre-là qu'il est présent dans cette recherche.

De nos jours, en France, les derniers chiffres portent à 50,1 % des foyers qui possèdent au moins un animal dont 43% ont au moins un chien ou un chat (FACCO/KANTAR-TNS, 2018)⁷⁵. Un sondage de 2013 donnait des statistiques similaires ce qui nous montre une stabilité dans le temps dans la possession d'animaux sur le territoire français.

Grâce à lui, des chercheurs essaient de comprendre, d'expliquer et de vérifier de manière scientifique l'objet de certaines études en se penchant sur « les mécanismes et les enjeux de ces activités » pour, par exemple, étudier les conditions de mise au travail des animaux, travailler sur l'implication des praticiens ou encore être en mesure d'évaluer et encadrer ces pratiques (Delfour, 2012 ; Sudres et Tafforin, 2012 ; Maurer *et al.*, 2008). On note une production constante des écrits dans ce domaine depuis les années 1960. Et depuis peu, la Psychologie et la Sociologie commencent à s'intéresser à l'apport de l'animal dans les Sciences Humaines (Michalon, 2012) pour les effets positifs

71. Nous pouvons citer par exemple la Grande Odyssée, course la plus renommée dans le monde dans cette spécialité. URL : <http://www.grandeodysee.com/fr/index.html> (consulté en février 2013).

72 Les chiens sont entraînés à détecter les crises d'hypo/hyper-glycémie de leur maître et leur donner l'alerte par des coups de museau dans les jambes ou sur un objet sonore. https://www.sciencesetavenir.fr/sante/diabete/chiens-detecteurs-de-diabete-une-efficacite-confirnee_130875 Consulté en février 2019.

73 « Le projet KDOG est un pari médical audacieux. L'objectif de la recherche : détecter le cancer du sein à son stade le plus précoce grâce au flair des chiens. Sans contact avec la personne, les chiens de KDOG repèrent la présence d'une tumeur en reniflant la sueur humaine recueillie sur une lingette ». <https://kdog.curie.fr/> consulté le 18 février 2019

74 <https://www.handichiens.org/chien-detecteur-depilepsie/> Consulté en février 2019.

75 <https://www.facco.fr/les-chiffres/> consulté en juin 2020

que l'on constate sur la santé humaine, que ce soit physique (stimulation de la motricité en EHPAD par exemple), psychique (on peut citer la dépression, le comportement, la mobilisation des capacités cognitives, son rôle de catalyseur social, à titre d'exemple) ou physiologique (diabète, santé cardiovasculaire par exemple). Quelles connaissances ces productions nous apportent-elles ?

2.3 Quelles connaissances des actions menées avec des animaux ?

Avant de présenter quelques travaux se penchant sur ce type d'activité, je précise, dans le paragraphe qui suit, les différentes terminologies que l'on peut trouver concernant cette pratique.

Une grande diversité terminologique

L'étude des recherches menées dans ce domaine et des applications qui en sont faites sur le terrain révèle un grand nombre de terminologies pour spécifier le fait qu'un animal s'insère dans une activité pour « aider l'Homme ». On retrouve, par exemple, les termes *activités, interventions, thérapies assistées par l'animal* ou encore *médiation animale, zoothérapie, canithérapie, etc.* La Delta Society⁷⁶ (1999) a été la première à proposer de définir ces actions⁷⁷ qui sont aujourd'hui délaissées au profit de celles de l'IAHAIO⁷⁸. Ces différentes terminologies étant source de confusions, nous présentons ci-dessous les définitions apportées par ces deux entités.

76. La Delta Society aide à mettre sur pied des programmes dans les établissements de santé et à former des professionnels.

77. Le terme activité ou intervention n'est pas utilisé ici de manière volontaire puisqu'il change le sens/l'objectif de l'action menée avec un animal.

78. « IAHAIO est née en 1992 de la volonté d'organisations nationales traitant de la relation entre l'Homme et l'animal de donner un cadre plus formel aux différents rendez-vous internationaux qui les rassemblaient depuis 1977, avec aussi pour objectif d'apporter une contribution majeure et leader au niveau international pour la compréhension de la relation entre l'Homme et l'animal (HAI) » (Document édité par l'IAHAIO en version anglophone (2014) et traduit par Licorne & Phénix, association française pour la médiation animale (2015) consulté le 12 mai 2020 à l'adresse <https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2017/05/iahaio-white-paper-2014-french.pdf>)

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, seront proposées de manière collective (toiletage, 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 »⁷⁹. 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'intervention peut être de nature individuelle ou collective. Le processus est documenté et évalué. Des buts spécifiques pour chaque patient ont été identifiés par le professionnel et les progrès sont mesurés et enregistrés. Cependant, aucun travail de recherche n'apparaît dans ce domaine.

Aujourd'hui, ces définitions sont délaissées, au profit de celles proposées par l'IAHAIO (International Association of Human-Animal Interaction Organizations), reconnues à l'international. Elles sont présentées dans un livre blanc en anglais et ont été traduites en français par l'association Licorne & Phénix, association française pour la médiation animale (Annexe 24).

Les définitions proposées dans ce livre blanc émanent essentiellement de deux de constats :

- On observe une trop grande variété des terminologies utilisées qui sont source de confusions
- On remarque un manque de recommandations concernant les personnes impliquées et les animaux

Le travail de réflexion mené par cette équipe a abouti à une définition complexe qui permet de poser les différences entre les interventions et les activités assistées par l'animal :

- **L'intervention assistée par l'animal** à 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) » (Annexe 24, p. 6).

Ces interventions sont séparées en deux « sous catégories » : la Thérapie Assistée par l'Animal (TAA), l'Education Assistée par l'Animal (EAA).

Je reprends le texte proposé comme définition afin de ne pas en modifier son contenu, celui-ci faisant référence au sein de la communauté internationale.

- **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'Education Assistée par l'Animal** (ou Pédagogie 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**, quant à elles, « 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 » (Annexe 24, p. 7)

En France, ces actions ont tendance à être regroupées sous le terme « parapluie » de médiation animale ou médiation par l'animal (qui n'a pas d'équivalent à l'étranger).

Certains parlent encore de zoothérapie, bien que ce terme provenant du Québec soit peu à peu délaissé.

L'entité française reconnue pour soutenir le développement de pratiques mêlant des Hommes et des animaux est la Fondation Adrienne et Pierre Sommer (cf. chapitre 1). Elle a travaillé sur la définition qui pourrait être faite de ces actions et propose ceci :

- **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 »⁸⁰.

Marine Grandgeorge, enseignante-chercheuse en éthologie, quant à elle, propose aussi une définition de la médiation animale (Grandgeorge et al, 2015) : « La présence de l'animal auprès d'êtres humains en difficulté (e.g. 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 (Galinon-Méléneq, 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. »

La zoothérapie quant à elle, trouve autant de définitions que d'interventions. À titre indicatif, je fais le choix de présenter la définition du CNRTL qui est selon moi l'outil le

80 <https://fondation-apsommer.org/mediation-animale/> (consulté le 1/06/20)

plus complet pour fournir des définitions. La zoothérapie y est définie comme une « Méthode thérapeutique qui utilise les animaux (en psychiatrie infantile par exemple) ou des substances d'origine animale (extraits d'organes, extraits aqueux ou alcooliques de fragments d'organes, broyats d'insectes, de reptiles, etc.) comme médicaments ». De par son étymologie, et le manque d'échos de ce terme dans les entités reconnues, j'écarte ce mot qui ne correspond pas à l'activité menée dans cette recherche puisque je ne suis pas thérapeutes et aucune action avec des thérapeutes n'a été menée.

Ce détour par les définitions les plus représentatives de ces actions m'amène à présenter dans la partie suivante mon positionnement par rapport au terme qui a été retenu pour ce doctorat.

Quel terme pour cette étude ?

Après avoir présenté les principales définitions qui sont faites de ces actions menées avec des animaux, je suis amenée à prendre position sur ce qui qualifiera notre travail.

Dans un premier temps, je propose dans le tableau qui suit une autre lecture des définitions de l'IAHAIO pour faciliter la compréhension du paragraphe suivant.

Caractéristiques		IAA		AAA
		TAA	EAA	
	Planification/structuration	X	X	
	Objectifs orientés	X	X	
	Vocation thérapeutique	X		
	Evaluation	X	X	
Accompagnants	Personne experte et reconnue	X		
	Dirigée/réalisée par professionnel (thérapeute, enseignant, éducateur, etc.)	X	X	
	Réalisé par un bénévole			X
	Connaissance de l'animal	X	X	A minima/évaluation du duo
	Formel	X	X	
	Informel			X
Objectifs	Comportementaux	X		
	Physiques	X		
	Cognitifs	X	X	
	Scolaires		X	
	Compétences sociales		X	
	Educationnel			X
	Récréatif/ludique			X
	Socio-affectif	X		
	Motivationnel			X

Tableau 2 : Tableau récapitulatif des définitions de l'IAHAIO. IAA (Intervention Assistée par l'Animal) ; TAA (Thérapie Assistées par l'Animal) ; EAA (Éducation Assistée par l'Animal) et AAA (Activité Assistée par l'Animal)

La définition de la médiation animale proposée par la Fondation A et P Sommer se rapproche des IAA, tout comme celle de Grandgeorge et al (2015).

Le travail mené dans cette recherche se situe sur plusieurs niveaux. On trouve d'abord les actions entreprises avec les enseignants. Elles ont été programmées, structurées avec des objectifs orientés vers l'acquisition de compétences sociales et de nouvelles connaissances. Elles sont dirigées par l'enseignant (ou les enseignants). J'accompagne le chien. Une évaluation a été planifiée pour la première session d'activités accompagnées

par le chien et son maître. Cela n'a pas été le cas pour les suivantes. Selon la définition de l'IAHAIO, pour parler de ces actions, l'intervention assistée par l'animal et plus précisément l'éducation assistée par l'animal (EAA) serait le terme le plus approprié.

Ensuite, un travail avec une éducatrice a été mis en place. Celui-ci a également été planifié. Des objectifs précis concernant la sphère socio-affective étaient attendus, aucune évaluation n'était programmée. Ici, c'est le terme de thérapie assistée par l'animal (TAA) qui définirait le mieux ce travail.

Pour finir, de nombreuses rencontres informelles se sont mises en place. Elles ont rarement été programmées et si elles l'ont été aucun objectif n'était fixé au préalable. Cela se produisait au hasard de mes déplacements ou à la demande des jeunes présents sur le site. Parfois, des professionnels sont venus me solliciter pour des rencontres. Ces « improvisations étaient quotidiennes ». J'ai aussi pu être sollicité pour aider à dénouer quelques conflits ou détourner les tensions de certains avant qu'elles ne s'amplifient. Dans ces cas de figure, la définition qui correspond le plus est celle des activités assistées par l'animal (AAA).

Ce travail m'a amené à me positionner différemment selon les situations et les personnes qui dirigeaient les séances. Le nom qui m'a rapidement été donné (avant qu'ils ne connaissent tous mon prénom – enfants ou professionnels) est « la dame au chien ». Cela m'a conduit à me questionner sur le terme le plus approprié pour définir mon action, ou notre action puisque je souhaitais que ce travail de recherche permette aux professionnels de s'approprier cet outil.

En France, le terme le plus utilisé pour définir ce que j'ai fait sur le terrain est celui de médiation animale. C'est donc tout naturellement que j'ai utilisé celui-là dans un premier temps. Mon chien était appelé « animal médiateur ». Dans la revue de la littérature française, « cette pratique implique, *a minima*, une triangulation entre un bénéficiaire humain, un animal et un intervenant » (Grandgeorge et al., 2015) comme modélisée ci-dessous (figure 3).

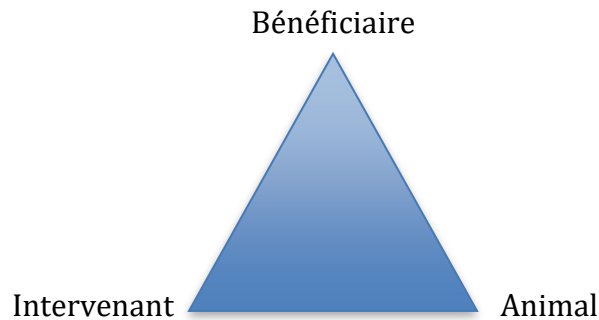


Figure 3 : Modélisation de la triangulation en médiation animale s'inscrivant dans un contexte général (Grandgeorge et al., 2015).

Cette modélisation met l'animal au même niveau que les deux autres pôles. Ce positionnement a évolué avec mes observations et a conduit à une réflexion sur le nom à donner à ces interventions.

En effet, au fur et à mesure de mon avancée dans ce travail et de ma réflexion, j'ai pu constater qu'en qualifiant l'animal de « médiateur », le professionnel ne trouvait pas sa place au sein de cette relation. Était-ce l'animal (ici le chien) qui était le seul responsable des effets observés ? Cet effet décrit comme « magique » était-il seulement du fait de l'animal ? Je pensais que non et j'étais de plus en plus convaincue qu'il fallait remettre l'animal à sa place de « support » et laisser les professionnels « colorer » les interventions en fonction de leurs connaissances et compétences. C'est pourquoi ma réflexion m'a amené à parler de médiation par l'animal et non plus de médiation animale.

Cette terminologie a pu être discutée lors des formations que je dispensais et trouvait un meilleur écho que la première. L'introduction de la préposition « par » qui par sa définition indique l'intermédiaire, le moyen, la manière ou l'instrument⁸¹ permet, selon moi, de laisser tout son rôle au professionnel et de ne pas surcharger l'animal d'attentes extraordinaires. Finalement, en introduisant le pronom « par », la schématisation suivante (Figure 4) pourrait représenter la médiation par l'animal dans cette étude. Il s'agit toujours d'une relation à trois, mais celle-ci transite par cet intermédiaire positionné au centre (représenté par le binôme intervenant extérieur et animal), tiers

81 <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/par/57821> Consulté le 18/06/20

ajouté à un contexte (matérialisé par le cadre extérieur) déjà existant : celui de la classe ou du groupe en atelier avec une éducatrice. Ce transit est matérialisé par les flèches à double sens.

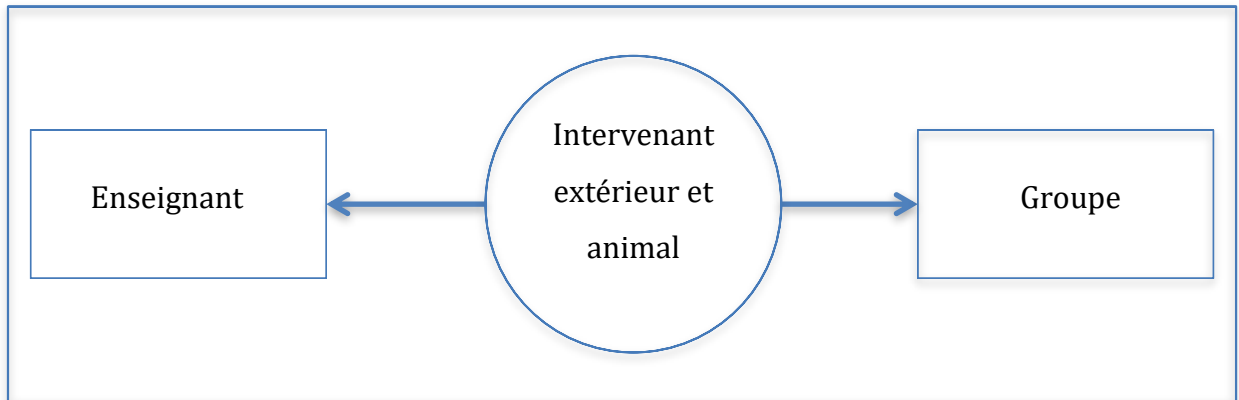


Figure 4 : Schématisation de la médiation par l'animal dans cette étude

Nous trouvons donc dans la revue de littérature que nous avons menée un grand nombre de termes définissant le même objet. J'ai noté et repris dans un tableau les synthétisants, les différences propres à chacun d'eux. Je propose au lecteur d'en retenir essentiellement deux : MA et IAA qui seront utilisées dans la partie suivante en fonction de l'origine du discours. Soit MA pour les articles français, soit IAA lorsqu'il s'agit de l'international. Retraçons maintenant rapidement l'historique de cette pratique peu connue.

2.4 Court historique des études autour de la MA et des IAA

Les premières traces écrites de travaux sur « l'animal thérapeute » remontent au XVIII^{ème} siècle. Il s'agit de l'Anglais William Tuke, qui fonde l'institut York Retreat dans la ville de York en Angleterre en 1796. Il y accueille des personnes atteintes de troubles mentaux. Afin d'améliorer leurs conditions de vie, il décide de leur confier des lapins et des volailles pour leur entretien quotidien. Cette action leur permet de se sentir responsabilisées envers l'animal, mais également envers elles-mêmes (Gagnon, 2006).

Plus d'un siècle plus tard, Samuel Tuke, le petit-fils de William Tuke, dans son ouvrage *Description of the Retreat* (1813⁸²) explique que les animaux présents dans cet institut permettent aux patients de tisser des liens sociaux. Les institutions accueillant des personnes présentant des troubles mentaux s'intéressent à ses travaux et ont alors de plus en plus recours aux animaux.

Cet engouement ne prend pas dans la recherche, mais, en 1937, Freud fait remarquer que l'enfant s'identifie à l'animal comme à ses peluches : « les enfants n'ont aucun scrupule à considérer les animaux comme leurs semblables à part entière. Ils se sentent davantage apparentés aux animaux qu'à leurs parents, qui peuvent bien être une énigme pour eux. Dans un premier temps, la ressemblance est du côté de l'animal, la différence du côté de l'adulte » (cité par Beiger, 2008, p. 13). À la suite, l'Homme qui insuffle une dynamique nouvelle à l'apport de l'animal pour des personnes ayant des troubles est Boris Levinson, dans les années cinquante. Il est pédopsychiatre et exerce aux États-Unis. Lors d'une consultation, son chien se trouve à ses côtés. Il reçoit dans son cabinet un enfant qui ne parle pas. Levinson constate que la présence de l'animal entraîne petit à petit des interactions de l'enfant et du chien à tel point que l'enfant se met à parler. C'est à la suite de cette expérience qu'il développe la théorie de la « pet-oriented child psychotherapy » (Levinson, 1962). Cette théorie est plus habituellement appelée « zoothérapie ». Certains de ses travaux s'orientent alors sur l'utilisation d'animaux dans le traitement de désordres psychologiques. Cependant, d'après lui, ce type de thérapie n'est pas généralisable à tout individu.

Les travaux de Levinson furent par la suite développés par un couple de psychiatres américains : Samuel et Elisabeth Corson. Ils remarquèrent que la présence animale avait un effet de « catalyseur social ». Leur expérimentation auprès de cinquante patients veut montrer que l'animal agit comme vecteur social entre le patient et le personnel de l'hôpital (Corson et al. 1975).

En France, le vétérinaire Ange Condoret (1973), en appui sur les travaux de Levinson, entreprend une étude auprès d'enfants souffrant de troubles du langage. Afin de stimuler ces enfants, des animaux sont mis à leur contact. Ces recherches n'ont pas connu de grands échos. Elles seront reprises une vingtaine d'années plus tard par Hubert Montagner (1995), qui entreprend plusieurs études sur les bienfaits de l'animal et affirme les bénéfices liés à leur présence.

Selon Haggerty Davis, Gerace et Summer (1989, cités par Grandgeorge, 2010, p. 35), la responsabilisation et l'implication de l'enfant peut se faire au travers de tâches adaptées qu'il se voit confier pour s'occuper d'un animal. De plus, l'auteure ajoute « grâce aux encouragements des parents, cette implication de l'enfant vis-à-vis de l'animal peut participer à la construction et au renforcement de son estime de soi ».

Pour Michalon *et al.* (2008) dans leurs travaux sur la place des représentations sociales des animaux dans la recherche sur la médiation animale trois grandes périodes apparaissent (Figure 2) :

- la période fondatrice, de 1960 à 1980, reprend des études scientifiques menées aux États-Unis par Levinson, les époux Corson et David Lee⁸³. La rencontre entre l'animal et le patient se fait souvent de manière fortuite et, comme il semble apparaître que « quelque chose se produit », l'expérience se trouve renouvelée. Cependant, même si ces « travaux » montrent des bénéfices de la présence d'un animal auprès des patients, aucun protocole n'est mis en place afin de permettre de mesurer l'impact de l'animal ;
- la période d'expansion, de 1980 à 1995, découle des résultats présentés dans la première période. Forts de ces bénéfices mis en avant aux États-Unis, Friedman, Katcher, Lynch et Thomas, démontrent en 1980 « le lien statistique entre la bonne santé cardiovasculaire et le fait de posséder un animal de compagnie » (cités par Michalon, 2012). Ces résultats sont à l'origine de la création d'une communauté intéressée par la promotion de ces bienfaits⁸⁴, qui se regroupe dans le but de comprendre de manière scientifique les effets positifs de la relation entre l'Homme et l'animal. De nombreuses conférences voient le jour, dans lesquelles est remise en question la scientificité des études. D'après les chercheurs, elles ne permettent pas des traitements statistiques satisfaisants, à cause de leur méthodologie non généralisable et de leurs protocoles non standardisés. Les chercheurs qui veulent étudier ces phénomènes doivent donc « se méfier des

83. Levinson (1962), Corson (1975) et David Lee (1984) cités par Michalon (2012).

84. Cette communauté fait appel à des chercheurs et regroupe aussi bien des vétérinaires que des industriels de l'alimentation animale, des journalistes et des associations de protection des animaux.

représentations⁸⁵ positives de l'animal et tenter de démontrer que c'est bien l'animal en lui-même qui est source de bienfaits et non ce que l'on projette

sur lui ⁸⁶ » (Ibid, p. 126). La mise en évidence des biais présents dans les précédentes études est prise en compte (les représentations des personnes sur les animaux étaient auparavant occultées) et, à partir des années 1980, de nombreuses études voient le jour ;

- la période des nouvelles perspectives s'étend de 1995 à 2007⁸⁷. À la suite de ces nombreux travaux, il apparaît évident que le contact avec l'animal a des effets positifs sur la santé humaine. L'idée que les représentations sociales que l'Homme se fait de l'animal permettraient d'obtenir des bénéfices sanitaires fait son apparition dans les années 2000 (Michalon et *al.*, 2008).

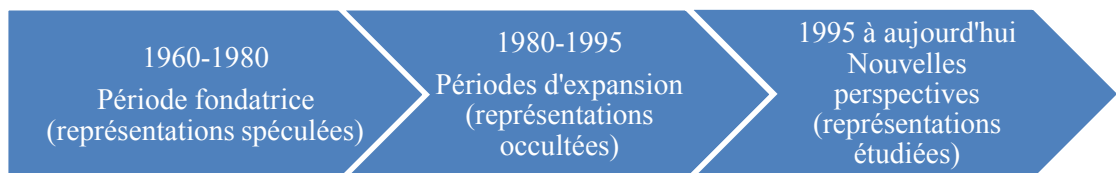


Figure 5 : Schématisation des trois périodes représentant l'évolution des études scientifiques sur les IAA (selon Michalon et al. 2008)

Les recherches les plus récentes mettent en évidence que l'animal a un impact important sur quatre pôles : physique, social, émotionnel et cognitif.

- **Influence sur la sphère physique** : les différentes recherches s'intéressent à la fois aux effets à court terme (ex : stress) qu'aux effets à long terme (ex : santé). Par exemple, une étude sur la présence du chien des enfants lors de soins dentaires montre que ceux-ci sont moins angoissés que les enfants non accompagnés de leur animal (augmentation de la production d'ocytocine et diminution des niveaux de cortisol) (Havener *et al.*, 2001, cité par

85. L'auteur entend ici représentation sociale, dont voici une définition : « une représentation sociale est une organisation d'opinions socialement construites, relativement à un objet donné, résultant d'un ensemble de communications sociales, permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques propres à son ou ses groupes d'appartenance » (Roussiau et Bonardi, cité par Molinier et al., 2002, p. 13).

86. Ces propos ne figurent pas en gras dans le texte original, toutefois il nous a paru important de les mettre en évidence afin de prendre en compte ce qui constitue pour notre étude une variable parasite lors de la mise en place du protocole.

87. Date à laquelle se finit la période d'analyse de Michalon et al (2008)

Grandgeorge, 2012 ; Brelsford et al., 2017 ; Manyande et al., 2015, dans Yap et al, 2016). Une autre étude établit un lien entre la possession d'un animal de compagnie et l'amélioration de la santé cardio-vasculaire (Friedmann et al, 1980). Depuis, selon Brelsford et al (2017), de nombreuses études ont établi un lien entre la médiation animale⁸⁸ et des résultats positifs pour la santé dans la gestion de la douleur, le traitement de la dépression, ou encore la réadaptation neurologique (d'après Munoz Lasa et al., 2015).

- **Influence sur la sphère sociale** : à l'instar des études sur la sphère physique, de nombreux chercheurs se sont focalisés sur l'apport social de l'animal ; notamment pour ceux qui en sont exclus (ex : personne âgée isolée) ou qui éprouvent des difficultés (ex : personne avec TSA⁸⁹). Par exemple, une des études princeps dans le domaine a été menée fin des années 1980 : un enfant ou un adulte en fauteuil roulant accompagné d'un chien reçoit plus de sourires que s'il est seul ; le chien apparaît ici comme vecteur ou catalyseur social (Eddy, Hart et Boltz, 1988, cité par Grandgeorge, 2012). Une autre étude montre que les gens sont plus susceptibles d'engager une conversation amicale avec un étranger lorsqu'un animal est présent (Mc Nicholas et Collis, 2000). Une autre étude montre qu'une personne qui se promène seule dans un parc aura plus d'interactions avec un chien que sans chien (Messent, 1983). D'autres études suggèrent un lien entre la possession d'animaux de compagnie et l'acquisition de compétences sociales pour les enfants. Ces enfants deviennent des adultes plus sociables que ceux qui n'ont pas eu d'animaux dans leur jeunesse (Guttman et al., 1985 ; Melson et al., 1989 ; Endenburg et Baarda, 1995 ; Melson, 1995, dans Edenburg et Van Lith, 2010, p.210). L'empathie qu'ils ont envers les animaux semble permettre un transfert de l'empathie vers les personnes (Ascione, 1992). Ces compétences sociales se révèlent être un atout dans leur vie d'adulte en permettant la diminution du stress par exemple (Heinrichs et al., 2003).

88 Cet article étant en anglais, nous reprenons le terme d'AAI comme dans le texte initial.

89 Les Troubles du Spectre de l'Autisme sont des troubles neurodéveloppementaux considérées comme un ensemble (spectre) de troubles variant dans leur gravité et leur forme (autisme, syndrome d'Asperger, syndrome de Rett, trouble désintégré de l'enfance et trouble envahissant du développement non spécifié). Les troubles du spectre autistique (TSA) sont des troubles dans lesquels les personnes ont des difficultés à développer des relations sociales normales, ont un langage anormal ou inexistant et se conduisent de manière compulsive et rituelle. <https://www.msmanuals.com/fr/accueil/probl%C3%A8mes-de-sant%C3%A9-infantiles/troubles-de-l-apprentissage-et-du-d%C3%A9veloppement/troubles-du-spectre-autistique> consulté en septembre 2020

- **Influence sur la sphère émotionnelle** : les études voulant démontrer un effet de la présence d'animaux sur la sphère émotionnelle évaluent l'estime de soi des participants. Les travaux de Haggerty Davis, Gerace et Summers en 1989 et ceux de Hills en 1995, entre autres, montrent que l'animal pourrait contribuer à développer l'estime de soi ou l'empathie (cités par Grandgeorge, 2012). Les animaux de compagnie semblent jouer un rôle important dans le développement émotionnel des enfants en augmentant leur capacité à être autonomes, en favorisant leur estime de soi et leur empathie (Wilks, 1999). Si certaines études s'appuient sur la présence d'animaux au sein du foyer de l'enfant, d'autres s'intéressent aux effets de cette présence dans des classes. Bien que datant de 1989, Bergesen constate que les scores sur l'estime de soi des enfants, relevés durant 9 mois, augmentent de manière significative en présence d'animaux de compagnie dans une classe. D'autres résultats « suggèrent que les animaux de compagnie ont leur plus grande influence sur les enfants à l'approche de l'adolescence. Cela pourrait être dû au fait que les enfants se voient confier une plus grande responsabilité à l'égard de l'animal de compagnie ou parce qu'ils éprouvent plus de problèmes ou d'incertitudes et ont besoin du soutien émotionnel qu'ils tirent de leurs animaux de compagnie »⁹⁰ (Van Houtte et Jarvis, 1995, cités par Endenburg et Van Lith, 2010, p. 210).
- **Influence sur le développement cognitif** : si de nombreuses études se concentrent sur l'influence des animaux de compagnie sur le développement social et émotionnel des enfants, peu étudient leur influence sur le développement cognitif (Endenburg et Van Lith, 2010, p.211). Les études de Condoret et Salomon, certes anciennes puisque datant de 1983 et 1981, citées supra, tendent à montrer que l'acquisition du langage serait facilitée par le lien entre l'enfant et l'animal (Ibid). À l'image de ces travaux, en 1987, Poresky et ses collaborateurs (cité par Endenburg et Van Lith, ibid) ont établi un lien entre une amélioration du développement cognitif des enfants et la possession d'animaux de compagnie. Cela faciliterait l'acquisition du langage

90 Texte original : « This might be because children are given greater responsibility for the companion animal or because children experience more problems or uncertainty and need the emotional support they derive from their companion animals ».

et améliorerait leurs compétences verbales. L'animal de compagnie fonctionnerait à la fois « comme un récepteur patient du babillage du jeune enfant et comme un stimulus verbal attrayant, suscitant la communication de l'enfant sous forme de louanges, d'ordres, d'encouragements et de punitions »⁹¹ (ibid). Même si ces études sont peu nombreuses et n'apportent pas de réelles preuves d'une relation entre une influence sur le développement cognitif et la présence d'un animal (Marino et Lilienfeld, 2007), il serait intéressant de s'y pencher puisque les animaux semblent être une importante source de motivation pour les enfants « les enfants apprennent et retiennent mieux les sujets dans lesquels ils sont émotionnellement investis (Hatano et Inagaki, 1993) et l'apprentissage des enfants est optimisé lorsqu'il se fait dans le cadre de relations significatives (Vygotsky, 1978) »⁹² (Endenburg et Van Lith, 2010, p.211). Cette influence est d'ailleurs une des attentes des PE ayant participé à ce travail de recherche.

Plusieurs revues de littérature sur la médiation animale sont menées tous les ans, mais elles se focalisent sur une espèce animale ou plus souvent, un type de profil de bénéficiaires (ex : prison, Allison et Ramaswamy, 2016 ; personnes âgées avec démence, Bernabei et al 2013 ; chien au travail, Foreman et al 2017 ; personnes avec TSA, O'Haire et al 2015). Certaines proposent des revues plus larges, mais avec une temporalité ne couvrant pas l'ensemble de la littérature existante (ex : Kamioka et al 2014, revue sur les publications de 1990 à 2012). Une des plus complètes, bien qu'un peu ancienne désormais, est celle de Michalon, Langlade et Gauthier, publiée en 2008, et qui s'intéresse à l'ensemble des études, incluant les études de cas, sur les interactions avec un animal dans le cadre de médiation animale, et cela depuis le papier princeps de Levinson dans les années 1960. Michalon et ses collaborateurs recensent plus de 700 articles, mais, comme ils le précisent, nombreux sont ceux qui comportent des biais comme : présenter des affirmations où l'on observe un manque de mesures standardisées, mener l'étude sur de petits échantillons, ou encore l'absence de détails dans le protocole qui ne permet pas la reproductibilité (Brelsford et al., 2017).

91 Texte original : « This would occur as a result of the companion animal functioning both as a patient recipient of the young child's babble and as an attractive verbal stimulus, eliciting communication from the child in the form of praise, orders, encouragement, and punishment. ».

92 Texte original : « children learn and retain more about subjects in which they are emotionally invested (Hatano and Inagaki, 1993) and (2) children's learning is optimised when it occurs within meaningful relation- ships (Vygotsky, 1978) ».

Néanmoins, cela permet de mettre en avant l'intérêt grandissant pour ces pratiques, tant sur le terrain que dans le domaine de la recherche. Une revue de littérature, bien que basée sur l'apport de la médiation équine pour les enfants avec TSA, confirme de façon générale le manque de données validées scientifiquement qui permettraient d'objectiver les données actuelles (Srinivasan et al., 2018, dans Grandgeorge et Hausberger, 2019).

Notons que toutes ces études sont axées sur les bienfaits de l'animal sur la santé psychique ou physique d'un individu, nous nommons cela des effets intra-individuels. Dans notre recherche, nous nous intéressons aux bienfaits d'un animal sur un groupe social, c'est-à-dire aux effets inter-individuels.

Quelques travaux ont été réalisés auprès de groupes, notamment auprès de personnes de plus de 65 ans. Les résultats mesurés à partir d'échelles spécifiques, montrent des effets significatifs des activités avec des animaux sur la qualité de vie des résidents, sur la dépression et aucun effet sur l'agitation (Olsen et al., 2016).

Une autre étude a été menée auprès de groupes d'enfants au primaire ayant entre 4,8 ans et 12,7 ans pendant huit semaines (O'Haire et al., 2013). La présence de cochons d'Inde dans les classes inscrites dans ce programme a pour objectif d'observer les effets sur le comportement social des enfants. Les résultats montrent dans leur ensemble une augmentation significative des compétences sociales et une diminution des comportements gênant le fonctionnement de la classe entre le pré-test et le post-test. Même si cette étude ne montre pas d'amélioration dans les apprentissages, et que les auteurs précisent des limites, comme le fait de ne pas affirmer que ces améliorations sont dues à la seule présence de l'animal. Il est néanmoins important de noter que la présence de ces animaux semble avoir changé le regard des PE sur leurs pratiques puisqu'ils ont tous souhaité garder les cochons d'Inde dans leur classe. Ces résultats vont dans le sens de plusieurs études qui tendent à montrer que la présence ponctuelle d'un animal en classe, le plus souvent un chien, améliore le développement socio-émotionnel (Daly et Suggs, 2010), le bien-être psychologique (Rud et Beck, 2000, 2003), la cohésion sociale (Hergovich et al., 2002 ; Kortschal et Ortbauer, 2003).

Il est également intéressant de citer une étude menée dans une prison du Japon auprès de groupes de détenus souffrants de divers troubles psychiatriques ou de développement (Koda et al., 2015). L'objectif est de proposer des ateliers (visites de propriétaires de chiens avec leurs animaux) pour apprendre à mieux gérer le stress et

augmenter les capacités de communication des détenus. 73 détenus de sexe masculin ayant de 26 à 60 ans et répartis dans des groupes de 8 à 10 personnes ont profité de 12 séances avec des maîtres bénévoles et leurs chiens. Les évaluations des séances par mesure du cortisol salivaire et par les participants montrent une amélioration des capacités d'interactions des détenus mais aussi un effet sur les propriétaires de chiens. En entrant dans les prisons et en échangeant avec les détenus, leurs visions du monde carcéral semble avoir évolué de manière positive. Ces éléments sont en faveur d'une facilitation dans la réinsertion des détenus et vont au delà des attentes initiales.

2.5 Aperçu du développement de la littérature scientifique sur les questions des I/A AA dans le cadre scolaire

Comme je le présentais précédemment, les I/A AA sont présente dans plusieurs domaines : celui de la santé, de l'éducation, du champ social et de la recherche. Les animaux les plus représentés sont le chien et le cheval avec qui des bénéfices sont observés sur les humains dans différentes compétences comme : la communication sociale, les compétences sensorielles ou motrices (Grandgeorge et Hausberger, 2019). Le but de ces séances étant d'apporter une amélioration physique, cognitive, émotionnelle ou sociale.

Les études recensées sont présentes essentiellement en SHS, en psychologie, et médecine. Ces études, malgré les biais qu'elles comportent, tendent à montrer que la présence de l'animal amène des améliorations dans les domaines voulus.

Les IAA sont des approches de plus en plus courantes pour améliorer le comportement et la motivation des élèves (Katcher et Wilkins, 2000 ; Rud et Beck 2000). Si notre propos se focalise plus précisément sur les I/A AA en milieu scolaire, les recherches se font plus rares bien que de plus en plus populaires sur le terrain (Brelsford et al, 2017 ; Gee et al, 2015). Dans les recherches menées, confirmé par la revue de littérature de Brelsford et al (2017) qui ne retient que les recherches à haut standard scientifique, trois espèces animales apparaissent comme animal médiateur : le cochon d'Inde (e.g. O'Haire et al, 2013), le lapin (Loukaki et Koukoutsakis, 2014) et pour la grande majorité d'entre elles, le chien, qu'il soit de compagnie ou considéré comme chien médiateur ou de thérapie⁹³. Ces activités sont menées soit en école maternelle, primaire ou dans des structures accueillant des enfants plus âgés ; ces jeunes ayant un développement

93 Selon les pays, des certifications peuvent être passées pour les animaux participant à des I/A AA.

typique (Gee, et al., 2015) ou pouvant présenter des difficultés telles que des TSA, l'hyperactivité, syndrome de Down, etc. (Brelsford et al, 2017⁹⁴). Globalement, des effets bénéfiques sont rapportés sur le comportement cognitif, socio-émotionnel, et physique de la présence d'un animal en milieu scolaire.

Un élément majeur, souvent délaissé dans les recherches sur les I/A AA et leur impact, concerne la perception que les différents acteurs (bénéficiaires, intervenants, mais aussi personnels qui suivent les bénéficiaires, familles, administrations, etc.) peuvent en avoir. Ils constituent un contexte social important et pour avoir une approche la plus systémique possible de la pratique de la médiation par l'animal, il est important de s'y intéresser. Par exemple, en interrogeant des bénéficiaires (i.e. patients avec des troubles psychiatriques) sur le degré de croyance des effets thérapeutiques de ce type d'interventions, Berget et Grepperud (2011) montrent que la plupart des personnes interrogées croient en ces effets (avec des modulations selon le champ d'application ou l'animal présent). En interrogeant le personnel autour des bénéficiaires, Yap et son équipe (2016) ont évalué les attitudes et croyances autour des I/A AA (ici, avec des chiens). Le personnel interrogé semble projeter des effets positifs de cette présence. Cependant, cette enquête a révélé aussi leur crainte concernant le comportement des chiens (e.g. peur de l'agression), leur état de santé (e.g. crainte de zoonoses) et le coût de ces activités. Pour le ramener à notre travail, cela va dans le sens d'une représentation plutôt favorable de cette pratique et nous conforte dans l'importance de travailler sur les représentations sociales des professionnels exerçant dans les secteurs du social, médico-social, médico-éducatif et de l'enseignement.

Nous pouvons poursuivre ce propos au travers de quelques exemples non exhaustifs, mais allant dans le sens de ma démarche. Dans leur revue de littérature, Brelsford et al. (2017) rapportent les résultats d'une enquête montrant que 70 % des enseignants interrogés utilisaient des animaux dans leurs pratiques et observaient des effets sur l'attention, la motivation, ou le développement socio-émotionnel des enfants, l'empathie et le développement cognitif d'enfants ayant des difficultés d'expression orale, de

94 « Studies included intervention with typically developing children, in addition to emotional and behavioural disabilities, Downs Syndrome, Autism Spectrum Disorder, including Asperger's Syndrome, oppositional defiance disorder, attention deficit disorder with hyperactivity, reactive attachment disorder, intermittent explosive disorder, central auditory processing disorder, visual processing challenge, auditory processing challenge, and attention focus challenge listed as diagnoses within the publications. » p. 15.

compréhension, etc. Bassette et Taber-Doughty (2013), ont conclu que ces interventions avaient un rôle à jouer dans l'engagement scolaire et les compétences en lecture⁹⁵.

- ✚ Si le terme d'engagement scolaire est pensé comme le fait d'entrer plus facilement dans les apprentissages, nous verrons que dans notre travail de recherche, un des effets attendus par les professionnels concerne cette thématique.

D'autres articles font état d'une réflexion sur la procédure à envisager pour introduire un chien à temps plein dans des classes avec des enfants à besoins particuliers (Anderson, 2007). Afin d'objectiver l'introduction de l'animal, plusieurs étapes sont recommandées : l'organisation de réunions en amont, la sélection du chien, la mise en place de procédures spécifiques en classe en présence de l'animal, ou encore l'obtention du consentement des autres professionnels de la structure après les avoir informés, mais aussi des parents et des élèves concernés. L'objectif étant de favoriser la réussite scolaire au sens large (compétence scolaire, mais aussi comportementale, sociale et émotionnelle).

Dans le milieu ordinaire, Kotrschal et Ortbauer (2003) rapportent que les élèves (au développement typique) du primaire présentaient moins de comportements d'agressivité ou d'hyperactivité en présence d'un chien et observaient plus d'interactions sociales perçues comme positives après les séances avec le chien.

- ✚ Dans cette recherche, un des objectifs est de pouvoir observer ce type de comportements auprès de différents groupes.

Du côté des enfants au développement atypique, à titre d'exemple, Bassette et Taber-Doughty (2013), ont mené une étude auprès de trois élèves en classe élémentaire souffrant de troubles émotionnels et comportementaux. L'objectif de cette recherche était de mesurer les effets d'un programme de lecture avec des chiens sur les comportements d'engagement scolaire des élèves souffrant de troubles émotionnels et comportementaux (TED) dans une classe d'éducation spécialisée. Les résultats montrent qu'en présence du chien, leurs compétences en lecture ont évolué ainsi que leur engagement dans la tâche. Ces effets se sont maintenus après l'expérimentation malgré

95

Ce document est en anglais, nous avons traduit « academic engagement and reading skill » par engagement scolaire et compétence en lecture.

les difficultés que ces exercices de lecture représentaient pour eux. Autre exemple concernant des enfants avec difficultés, Hergovich et al. (2002) ont constaté que la présence d'un chien dans une classe d'enfants immigrés avait des effets positifs sur leurs comportements en diminuant les comportements d'agression et en augmentant l'empathie. Une autre étude a été menée par Limond et al. (1997), en mettant en parallèle les effets observés avec un chien et un « chien jouet » auprès d'enfants atteints du syndrome de Down. Les résultats montrent que les enfants étaient plus concentrés et moins distraits par les stimuli extérieurs en présence de l'animal. Une autre étude, de Kogan et al. (1999), concernant des élèves avec des troubles du comportement, montre que leur confiance et leur estime de soi ont augmenté lorsqu'ils ont appris à travailler avec un chien lors d'exercices d'obéissance (cité par Bassette et Taber-Doughty, 2013). Cela fait écho au travail que nous avons mené avec une éducatrice spécialisée et je présente plus tard. Une autre étude vient raisonner. Elle a été menée par Anderson et Olson (2006). Différents types de données ont été recueillies (observations et entretiens) durant huit semaines auprès d'enfants présentant différents types de handicaps lourds perturbant grandement leurs émotions, comme des TDA (Trouble Déficit de l'Attention), ou des troubles auditifs, de la bipolarité par exemple. Les enfants ont participé à des séances individuelles ce qui a entraîné une présence du chien tout au long de la journée. Cela est venu perturber les résultats qui ne peuvent pas être imputés à ces seules interventions. Sa présence quotidienne vient parasiter les résultats obtenus lors des séances individuelles et ne permet pas d'affirmer que les changements observés sont liés à ces seules interventions ou à la présence du chien quotidiennement, ou aux deux.

Malgré les biais que comporte cette étude, des effets sur la sphère émotionnelle et sur les apprentissages sont observés. J'ai également posé cela comme une potentielle limite dans notre étude.

Une autre étude attire particulièrement notre attention puisqu'elle concerne l'évaluation d'interventions menées par une équipe « chien/enseignant » (Beetz, 2013). L'effet bénéfique du chien seul étant souvent remis en question puisqu'il est toujours accompagné. Cette étude comportait des questions de type avant/après et était menée auprès d'un groupe expérimental et un groupe témoin. Les effets constatés sur ces deux groupes soulèvent des questions quant au comportement du groupe témoin qui a vu ses résultats diminuer en ce qui concerne l'attitude que les élèves avaient envers l'école

(motivation pour s'y rendre et envers les apprentissages). Il est envisagé que cela est dû à la présence du chien dans l'autre classe. Cela peut les avoir perturbés. Les résultats pour le groupe expérimental montrent une nette amélioration de l'attitude des enfants par rapport à l'école et aux apprentissages en présence du chien.

Pour finir sur ces exemples non exhaustifs, un protocole de recherche mené par Gagnon (2006) avait pour objectifs de mesurer de manière quantitative l'impact de la présence animale (le chien) sur les comportements des enfants atteints de TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité). Dans cette étude, les enfants étaient isolés avec le chercheur et le chien, ou la peluche. Les résultats montrent qu'en présence du chien, les jeunes ont une plus grande capacité d'attention et de concentration, un niveau d'agitation plus faible et sont présents de manière plus assidue. Ces travaux permettent de constater les portées positives de l'utilisation de ce type d'outil au sein d'un processus thérapeutique (Gagnon, 2006). L'approche quantitative étant plus rare, il semblait important de l'aborder, puisque la recherche menée durant le Master, que je présente en suivant, a permis de proposer les résultats d'une étude en partie quantitative.

2.6 Présentation des résultats de la deuxième année de Master, initiateurs du travail de doctorat

Ce travail de recherche a été réalisé en Sciences de l'éducation et de la formation en 2013 sous la direction de Pierre Ratinaud. Les résultats qui ont pu être présentés sont le départ de cette inscription en Doctorat.

Dans certains contextes d'enseignement, la problématique de l'apaisement des tensions au sein des classes est un enjeu. Ainsi, certains enseignants évoquent la possibilité ou la volonté de l'intégration d'outils de médiation dans leur pratique professionnelle. Déjà ancrée dans le domaine des Sciences de l'éducation, j'avais trouvé dans le champ de la Psychologie sociale l'assise conceptuelle à cette recherche qui avait permis d'observer les premiers effets de la présence d'un animal médiateur sur le climat social d'une classe en ITEP.

Le caractère spécifique de cette étude m'avait orienté vers une démarche quasi expérimentale. L'intérêt principal de cette étude était de mettre à l'épreuve une

hypothèse préalablement établie. De plus, j'avais été vigilante à inscrire cette étude dans un cadre éthique posé en amont de la recherche et suivi tout au long de celle-ci. Je proposais l'hypothèse opérationnelle suivante : *l'introduction d'un chien a un effet bénéfique sur le climat social de la classe d'ITEP en faisant diminuer le nombre de comportements perturbant le fonctionnement du groupe.*

J'avais regroupé les comportements relevés durant les séances en deux catégories : comportements favorisant le bon fonctionnement du groupe (prendre la parole, créer des liens, respecter les règles établies en demandant à toucher le chien par exemple), et les comportements perturbants le fonctionnement du groupe (violence physique envers un autre membre du groupe, changement dans l'espace, crier, faire des bruits parasites, jeter-casser-déchirer des objets, monter-retourner-arracher le mobilier). Précisons que ces comportements avaient été explorés selon des grilles déjà existantes et ajustées aux classes d'ITEP lors d'une précédente étude (Barrier, 2013, 2016).

Ces données ont permis de constater que pour tous les groupes, les moyennes les plus fortes concernaient la diminution "des comportements perturbants". Mes observations complétaient ces moyennes par des données qualitatives. En effet, les chants, bavardages, cris, bruits parasites tels que taper sur la table, sur la porte, changer de position en faisant traîner les chaises dans la classe, etc., semblaient apparaître en amont des autres comportements et faire monter la tension au sein du groupe, épuiser l'enseignant et faire naître des conflits plus importants pouvant aller jusqu'à la violence physique. L'analyse des données recueillies mettait en avant une nette diminution de ce type de comportements et une augmentation des comportements favorisant la dimension relationnelle dans le groupe expérimental (présence du chien avec des manipulations).

Ce protocole avait été envisagé en essayant de limiter le maximum de biais lié à une expérimentation en milieu naturel. J'avais été confrontée à différents imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009) qui avaient modifié la structure du groupe à un moment donné. Je suis consciente des limites que ce protocole comportait. L'analyse avait été réalisée au regard de celles-ci.

Les innovations telles que la modification de l'aménagement dans une école (Evans et Lovell, 1979, cités par Genoud, 2004) ou l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement (Teh et Fraser, 1995, Ibid) peuvent avoir des effets bénéfiques sur le

climat social de la classe et donc sur la dynamique du groupe. Ces effets se perçoivent à des changements d'attitudes, à davantage d'implication de la part des protagonistes, d'organisation et de satisfaction chez les élèves. Au regard des résultats, l'introduction de la variable indépendante (animal avec interactions) pouvait être considérée comme un facteur ayant potentiellement, au moins ponctuellement, un effet sur le climat social de la classe en faisant diminuer le nombre de comportements perturbant le fonctionnement du groupe.

Les résultats de cette recherche, au regard des biais que représentaient les variables parasites, confortaient cette hypothèse et allaient au-delà, en montrant une diminution des comportements perturbant le fonctionnement du groupe et dans le même temps une augmentation des comportements favorisant la dimension relationnelle. En présence de l'animal, les enfants présents dans ces classes ayant des difficultés à maîtriser leur corps (Artis, 2007) semblaient parvenir plus facilement à contenir leur agitation. D'un autre côté, on constatait une satisfaction de l'enseignant à « les avoir vus travailler ensemble et s'entraider » comme le rapporte le PE du groupe expérimental.

Cette étude a ouvert des pistes intéressantes aussi bien du point de vue théorique que praxéologique qui m'ont motivées à poursuivre ce travail de recherche auprès de cet ITEP.

2.7 « Chercheur CIFRE » et propriétaire du chien : « prendre place » au travers d'une posture complexe

Comme s'il existait un dialogue permanent entre le chercheur et le propriétaire du chien, il a fallu, au fil des mois, mêler ces deux postures. Existe-t-il un terme qui permette de définir cette démarche ?

Prendre place en tant que chercheur n'a pas été évident. Le « chercheur CIFRE » se retrouve face à la complexité de l'objet étudié avec les acteurs de terrain. Pour Morin, il s'agit du principe « dialogique », « *sujet et objet sont indissociables, mais notre mode de pensée exclut l'un par l'autre* » (1990, p.57). Bordes (2015, p.135), définit l'action de « prendre place » comme le fait de « s'installer à une place choisie, dédiée, voire attribuée ». En ce qui me concerne, et selon les définitions qu'elle propose, il est difficile de se situer entre la place dédiée (qui est non négociable) et la place choisie (qui donne

accès à différentes possibilités) puisque le choix s'est opéré au début (choix de poursuivre en thèse dans cet ITEP), mais certaines conditions ont été imposées et pensées par les autres (jours de présence, conditions de travail, etc.). À la fois chercheure pour les uns, j'étais aussi la propriétaire et porteuse des connaissances du chien pour d'autres.

Sur le terrain, j'ai très vite été repérée par les enfants en tant que « dame au chien » comme je le précisais plus haut. La dimension recherche ne semblait pas être gênante pour eux. Par contre, pour les professionnels, cette double posture était bien présente et parfois semblait même gênante. Le rejet (pour certains) de cette recherche portée (à première vue) par la direction a pu se voir par exemple, lors de la distribution du premier questionnaire où le retour a été faible et parfois empreint d'un humour que je ne maîtrisais pas (!). Cela fait écho aux processus d'innovation que je développerai plus loin. Je n'avais pas réfléchi à ma posture sur le terrain du point de vue d'un éventuel « effet chercheur » et pourtant, il était bien présent. Si je pensais avoir peu pris (ou difficilement assumé) la place de chercheur, la réflexion que je mène pour cet exercice me fait prendre conscience que la position prise lors de la préparation des séances et durant les activités était mixte, parfois chercheure, parfois porteuse de connaissances canines, parfois l'une au détriment de l'autre et parfois les deux.

Les recherches sur le nom qui pourrait être attribué à celui qui réalise ce type médiation dans ce contexte n'ont pas abouti et encore moins lorsqu'il est chercheur. Aussi, je peux dire que je ne me définis pas comme un intervenant en médiation par l'animal, mais comme une chercheure avec des connaissances spécifiques liées à ma pratique professionnelle, et mises à la disposition d'une recherche CIFRE dans le cadre d'une innovation sociale dans un établissement du secteur médico-social.

Nous savons que le public auprès duquel est envisagée cette recherche est fragile, il ne connaît pas forcément les codes sociaux et peut être perturbé au moindre changement. Par ailleurs, nous avons comme outil l'animal, et plus particulièrement le chien. Il est considéré comme un vecteur ou catalyseur social et est de loin l'animal le plus représenté dans les études concernant ce type d'interventions. Cependant, les résultats de ces études doivent être situés dans leur contexte historique. L'engouement suscité par certains résultats a occulté des lacunes dans les protocoles et la méthodologie. Ces aspects devront être considérés dans nos travaux. Bien que quelques études montrent les effets d'un animal sur un groupe social (Olsen et al., 2016 ; O'Haire et al., 2013), cette approche semble inédite. Rappelons que notre ancrage dans les Sciences de l'Education et notre approche ne font pas de nous des thérapeutes. Le terme médiation par l'animal a été retenu. Face au terrain choisi et au filtre représenté par la théorie mobilisée, cette terminologie paraît être la plus appropriée. Nous savons que les innovations telles que l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement (Teh et Fraser, 1995, cités par Genoud, 2004) peuvent avoir des effets bénéfiques sur la dynamique des groupes. Ces effets se perçoivent à des changements d'attitude, à davantage d'implication, d'organisation et de satisfaction chez les élèves. Cependant, je m'interroge sur ce qui a réellement un effet. Est-ce le travail autour de l'animal ou le fait d'accueillir une recherche au sein d'un établissement médico-social ? Comment l'introduction d'une recherche dans ce milieu peut finalement être lue comme un processus d'innovation ?

La présentation du cadre théorique mobilisé pour cette recherche fera l'objet d'un prochain chapitre. Avant cela, je ne peux poursuivre cet exposé sans faire un détour par une réflexion sur la complexité d'une démarche de recherche en sciences humaines et sociales et plus particulièrement en science de l'éducation dans le cadre d'une thèse en CIFRE. De plus, le souci de présenter des résultats des plus objectifs ne pourra se faire qu'avec une prise en compte de ma posture et de mon implication dans cette démarche de recherche.

Chapitre 3 : Epistémologie et démarche de la recherche

Se trouvent opposées aux sciences dites « dures », les sciences humaines parfois présentées comme des sciences « molles »⁹⁶. Pour ces dernières, proposer les résultats d'une recherche (qu'elle soit heuristique ou praxéologique) ne peut se faire sans une prise en compte de *la complexité* des phénomènes étudiés. Le terme de complexité est à entendre ici au sens qui lui est attribué par Morin (2005, p.21, cité par Hille, 2015, p.8), c'est à dire de son étymologie « *complexus* » qui signifie « ce qui est tissé ensemble » dans un enchevêtrement d'entrelacements (*plexus*). Considérer cette complexité, en débattre, donne alors de la consistance aux propos défendus et de ce fait, leur scientificité.

La spécificité de cette discipline ajoute un élément supplémentaire qu'est *l'interdisciplinarité* propre aux sciences de l'éducation et de la formation. Interdisciplinarité que l'on retrouve également dans le choix de la discipline contributive : la psychologie sociale.

Cette complexité peut également être abordée au travers des stratégies mises en place pour rendre compte de celle-ci d'un point de vue théorique, méthodologique et d'analyse qui peut se faire par des stratégies de *triangulation*.

De plus, je dois ici dépasser l'inquiétude de ne pouvoir atteindre un positionnement de chercheure de par mon statut de salarié. Ainsi, le questionnement qui a émergé au fur et à mesure de l'avancée de ce travail, peut être abordé en questionnant ma *posture* et mon *implication* au sein de cette recherche.

1 Entre multiréférentialité et interdisciplinarité : une épistémè de la complexité en Sciences de l'Éducation

Sciences du pluriel, les Sciences de l'Éducation naissent au cœur de polémiques opposant les « mono-disciplines » aux « disciplines plurielles ». Selon Charaudeau (2012), la complexité du monde en rapide et perpétuelle évolution entraîne des revendications « d'une inter-, pluri- ou transdisciplinarité » (p. 195). Ainsi, accepter de sortir des frontières imposées par les « mono-disciplines », c'est aussi accepter de s'émanciper des Sciences dites « dures » à qui nous avons voulu emprunter les codes. De

96 « L'opposition sciences dure/sciences molles [...] repose essentiellement sur un jugement de valeur : parler de sciences « molles » est évidemment péjoratif ». De manière générale, cette opposition correspond à l'opposition observée entre les sciences de la nature et formelles et les sciences humaines et sociales. (Soler, 2000, p.24).

ce fait, c'est accepter l'état de désordre dans lequel nous pouvons nous retrouver et parfois craindre l'enlèvement si nous ne prenons pas en compte cette complexité comme une réelle stratégie de pensée. Parler de complexité en sciences humaines, c'est alors avoir la capacité de considérer la multidimensionnalité des phénomènes et ainsi ne pas compartimenter sa pensée et de ce fait, son analyse dudit phénomène.

Aborder la complexité dans cette étude peut alors se traduire par la prise en compte d'un « tissu d'évènements, actions, interactions, rétroaction, détermination, aléas qui constituent notre monde phénoménal » (Morin, 2005, p. 21).

Les évènements lors de cette CIFRE ont été nombreux, qu'ils soient professionnels ou personnels, anticipés ou non et ont entraîné beaucoup d' « allers-retours » dans l'élaboration de notre démarche. Nous retenons donc que « la complexité dans un sens a toujours affaire avec le hasard » (Morin, 2005, p. 49) et qu'adopter cette pensée complexe lorsque l'on s'intéresse à des systèmes (dans le sens d'organisation), c'est « s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui » (Morin, 2005, p. 10). L'inscription de notre recherche dans la discipline des Sciences de l'Education et de la Formation⁹⁷, de par sa spécificité (interdisciplinarité), permet une meilleure prise en compte de la complexité du terrain appréhendé.

Cette discipline est récente, puisqu'elle est créée en 1967 (création de la 70^{ème} section au CNU). Elle acquiert son autonomie progressivement, « tout en conservant son pluriel référentiel » (Hofstetter et Schneuwly, 2001, p. 14). Quatre disciplines sont à son origine : la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire auxquelles viendront s'ajouter l'économie, la santé et les sciences cognitives. Ces disciplines qui la constituent font qu'elle ne se cantonne pas aux faits éducatifs, mais la formation, les pratiques professionnelles, les innovations sociales par exemple sont des thématiques couramment traitées entraînant ainsi une multiplication des objets de recherche (Van der Maren, 1995).

Mialaret (2006) définit les Sciences de l'Education comme étant constituées d'un « ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes, mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (p. 69). La complexité de cette spécialité en fait sa spécificité. Pour Ardoino (1993), cette complexité s'aborde au

97

Par décret en 2019 la discipline des Sciences de l'éducation a changé d'intitulé pour devenir Sciences de l'éducation et de la formation.

travers de la multiréférentialité, dont il donne la définition suivante : « assumant pleinement l'hypothèse de la complexité, voire de l'hypercomplexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multi-référentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles [...] » (Ardoino, 1993, p. 15).

Cette interdisciplinarité permet la rupture, que nous abordions supra, avec les sciences privilégiant l'objectivable, le quantifiable, dans une visée explicative plutôt que compréhensive. A contrario, « les sciences de l'éducation permettent d'élaborer des objets de recherche construits dans l'articulation de niveaux d'intelligibilité distincts et sur des terrains variés évitant de la sorte un " absolutisme " strictement disciplinaire, un entre-soi disciplinaire en somme, réducteur dans l'approche de la complexité des objets étudiés » (Mias, 2005, p. 7-8). Aujourd'hui, l'objectif absolu « d'une » science de l'éducation, qui a pu être envisagé par certains, a laissé place à la prise en compte de cette hétérogénéité des disciplines qui lui est propre, « la diversité est aujourd'hui reconnue, soulignée, travaillée » (Vigarello, 1994, p.88).

Ainsi, penser cette complexité au regard de la multiréférentialité et de l'hétérogénéité de cette science du pluriel c'est s'accorder le droit « [d']un parti pris épistémologique » (Ardoino, 1990, p. 254) voire même d'une posture méthodologique. Il s'agit alors d'utiliser des outils ne pouvant se soustraire les uns aux autres, mais complémentaires et d'utiliser cette « hypercomplexité » pour les articuler afin de rendre compte du dit phénomène (Ibid). Pour Ardoino (1990), « reconnaître et postuler la complexité d'une réalité, c'est, en outre, admettre sa nature, à la fois homogène et hétérogène, son opacité, sa multidimensionnalité, exigeant alors, pour une compréhension plus fine, une multiréférentialité » (p. 258).

Au delà de la discipline « mère », j'ai fait appel pour cette étude à certaines théories de la psychologie sociale. Étant elle aussi composée de deux disciplines je présente en suivant la particularité que lui attribue Moscovici (1984), à savoir une fonction médiatrice par la lecture ternaire des problématiques sociales qu'elle permet d'étudier.

1.1 Sciences de l'Education et Psychologie Sociale

La Psychologie Sociale se différencie de la Psychologie et de la Sociologie et relève de l'interdiscipline de ces deux « disciplines-mères » (Bataille, 2007, p. 90) au même titre

que l'on retrouve une interdisciplinarité dans les Sciences de l'Éducation. La Psychologie Sociale étudie « l'articulation entre des processus régissant les dynamiques individuelles et des processus régissant les dynamiques collectives [...]. Le but de la Psychologie Sociale est d'expliquer comment les systèmes d'organisation individuels peuvent s'intégrer dans un ensemble social et, réciproquement, comment un tout social façonne ou module les organisations individuelles » (Mesure et Savidan, 2006, p. 935). Elle se trouve ainsi à la charnière du psychologique et du social ou pour le dire autrement, de l'individu et du groupe dans un contexte et doit « recourir simultanément à des concepts psychologiques et sociologiques » (Maisonneuve, 2000, p. 28). Ainsi, Moscovici (1984) dépasse la vision binaire qu'ont les psychologues et les sociologues (le sujet et l'objet) et lui attribue une fonction médiatrice en offrant une lecture ternaire des problématiques sociales qu'elle étudie. Cette lecture ternaire de l'objet qui est étudié met en relation l'objet (physique, social imaginaire ou réel), l'égo (le sujet individuel) et l'alter (le sujet social) que Moscovici ajoute à la relation binaire initiale comme le montre le schéma suivant. Cette conceptualisation postule d'une médiation constante (2014, p. 9) entre ces éléments qui ne sont jamais étudiés sans prendre en compte les autres éléments présents. « La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société. [...] de la société du dehors et de la société de dedans » (Ibid, p. 6). L'individu est donc avant tout un être social imprégné des relations qu'il vit avec autrui dans un contexte sociétal précis. Ainsi, l'individu produit la société qui produit l'individu « le monde est à l'intérieur de notre esprit, lequel est à l'intérieur du monde. Sujet et objet dans ce procès sont constitutifs l'un de l'autre » (Morin, 2005, p. 60). Nous compléterons notre propos en précisant « que les théories sont liées au contexte social de leur production » (Doucet, 2009, p. 45). Ce détour nous semble pertinent dans notre étude puisque le contexte dans lequel est réalisée cette CIFRE a fortement induit la trajectoire de notre recherche.

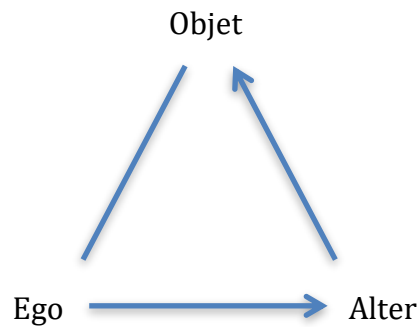


Figure 6 : Lecture ternaire des faits en psychologie sociale selon Moscovici

L’articulation que nous proposons entre les sciences de l’éducation et notre discipline contributive, la psychologie sociale est expliquée par Bataille (2007) comme : « deux disciplines, d’âges bien différents, mais qui ont en commun de s’être délibérément inscrites à l’entrecroisement de disciplines-mères. La psychologie sociale à l’intersection de la psychologie et de la sociologie, les sciences de l’éducation beaucoup plus jeunes institutionnellement [...], dans les intersections autrement plus complexes des mêmes plus la philosophie, l’histoire, l’économie, l’anthropologie... » (p. 89).

Au-delà de leur trait commun lié à leur interdisciplinarité, ces deux disciplines (les sciences de l’éducation et la psychologie sociale) trouvent dans les problématiques sociales auxquelles elles s’intéressent, un autre point de convergence : « la psychologie sociale s’intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces évènements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales (en tant donc que leurs comportements, jugements, affects et performances sont en partie tributaires de ces appartenances et positions) » (Beauvois, Dubois et Doise, 1999, p. 311).

Me situant ainsi, je souhaitais aller plus loin qu’une lecture binaire entre un sujet et un objet, en prenant en compte les relations entre les individus (ici PE et élèves) dans un contexte sociétal spécifique. Cette spécificité est plus particulièrement développée dans

l'une des entrées de l'UMR EFTS⁹⁸ qui observe entre autres les phénomènes de cognition, de pratiques et de développement professionnels au travers de la psychologie sociale.

L'axe central des études réalisées dans cette entrée concerne le développement professionnel en lien avec les pratiques et les cognitions :

« L'appréhension des modes de caractérisation du développement professionnel en lien avec les pratiques et les cognitions constitue [ici] l'axe central [...]. Dans son acception la plus large, la notion de "développement professionnel" couvre "toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles". »⁹⁹.

Ainsi, en m'intéressant à l'apport d'une innovation sociale telle que la médiation par l'animal (en tant qu'outil innovant pouvant être mis à la disposition des PE) au sein de classes d'ITEP et d'un atelier éducatif, je me situe bien dans une des composantes du développement professionnel, à savoir l'évolution des pratiques.

Estimant que je me situe dans une situation complexe, voire hyper-complexe, la prise en compte de cette épistémologie de la complexité au travers de l'interdisciplinarité de la discipline « mère » et de la discipline associée que j'ai convoquée m'amène à penser cette étude par des stratégies de triangulation. Selon Apostolidis (2006), celles-ci se fondent sur « le principe d'articulation de différentes perspectives conceptuelles et méthodologiques adéquates pour étudier autant d'aspects différents que possible du phénomène visé » (p. 224). Je les développe ci-après.

98. La création de l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » en 2011 structure les recherches autour de quatre entrées thématiques : Entrée 1, Phénomènes didactiques ; Entrée 2, Processus éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage ; Entrée 3, Cognitions, pratiques et développement professionnels ayant changé de nom récemment : ProfessionnalisationS, EducationS et l'Entrée 4, Conduite et accompagnement du changement.

99. Présentation des différentes thématiques de recherche de l'UMR EFTS. URL : <https://efts.univ-tlse2.fr/accueil/navigation/thematiques-de-recherche/> consulté en décembre 2018

1.2 Stratégies de triangulation : quelle démarche de recherche ?

Je me permets ici un trait d'humour en faisant référence au vieux paradoxe de la poule ou de l'œuf : « qui de la poule ou de l'œuf a été le premier ? »¹⁰⁰. Évidemment, cela ne s'est pas opéré brutalement, mais de manière très lente. Dans notre recherche (et la recherche en général), la question est à peu près la même puisque l'on cherche à savoir lequel de l'idée (le raisonnement) ou du fait (le recueil de données) a été le premier. Expérimenter ou observer sans idée(s) préconçue(s) s'apparenterait à « partir à l'aventure » et inversement, observer ou expérimenter avec des *a priori* peut parfois avoir un « effet d'œillères ».

Les différents types de recherches que nous trouvons en sciences humaines se traduisent par les termes suivants (Dépelteau, 2000) :

- démarche inductive (la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué, le chercheur observe pour ensuite formuler des hypothèses).
- démarche déductive (le chercheur pose une ou plusieurs hypothèse(s) en fonction de concepts étudiés et les applique à un ou des cas particuliers)
- démarche hypothético-déductive (la plus utilisée en sciences humaines, le chercheur formule une ou des questions de recherche, explore les connaissances empiriques pour ensuite formuler des hypothèses qu'il ira tester afin de présenter ses conclusions)

Cette thèse CIFRE où je me retrouve à la fois « dedans et dehors » ne pouvait être abordée ni avec des « œillères », je me serais privée de la richesse d'être accueillie sur un terrain, ni en « partant à l'aventure » par respect pour ce terrain et parce que la temporalité ne le permet pas. Ne reconnaissant pas cette démarche dans ce que je viens de présenter, je pense qu'elle n'existe pas *a priori* et qu'elle est dépendante de l'objet étudié dans le contexte où il se trouve. De ce fait, cette « mise en mot de la démarche » ne peut se faire qu'une fois le travail de recherche accompli (Benelli, 2011, p. 41).

Cette réflexion permet alors de comprendre pourquoi je suis restée longtemps bloquée voire paralysée par la rédaction de cette partie et qu'encore aujourd'hui je m'interroge quant à mon positionnement épistémologique. Olivier De Sardan (2008) parle de bricolage et d'ajustement. Il précise que le chercheur est aussi doué d'affects, de subjectivité de croyances et de rattachements idéologiques. Prendre en compte ces

100

Si l'on n'est pas créationniste, nous savons que cette réponse existe et est expliquée par la théorie de l'évolution. Ce n'est pas l'objet de ce manuscrit.

dimensions doit lui permettre de valider avec la plus grande clarté possible ses hypothèses. Il propose de « ne pas trop charger la barque » puisque le terrain ne peut pas être pour le chercheur : « aussi et en même temps une rédemption, une conversion, une révolution, une fusion, un salut ou une psychothérapie » (p. 179).

Ne trouvant pas la démarche correspondant à ce « bricolage » j'ai sollicité l'équipe de recherche à laquelle je suis rattachée. Je prends le parti, dans un premier temps de parler de « démarche composée », terme proposé par un enseignant chercheur, Philippe Sahuc¹⁰¹. Ce terme amène une question : de quoi cette démarche est-elle composée ? Compte tenu du contexte et des multiples partenariats, cette démarche est composée de nombreux allers-retours-ajustements entre terrain, hypothèse et concepts et c'est en (re)construisant *a posteriori* la méthodologie que la logique étayée est plus explicite. Finalement, parler de démarche composée revient à assumer le fait de devoir faire des compromis afin de transiger avec une épistémologie dure.

Cependant, je ne peux en rester là. Mes investigations me conduisent à aller voir du côté de l'induction analytique initiée par Becker (1957, cité par Besse-Patin, 2019) puis défendue par Katz (2001) et reprise par Cefai (2010, cité par Bordes, 2015) qui s'ancre du côté de l'école de Chicago. L'induction analytique permet d'étudier l'objet à expliquer en favorisant l'émergence des critères de son analyse. Pour ce processus, le positionnement du chercheur n'est pas la vérification d'hypothèses, mais l'expérimentation empirique « Dans ce processus, le chercheur est amené à se placer du point de vue des observés. La conséquence est l'émergence du ressenti des acteurs de terrain, le chercheur développant alors une posture en équilibre, sans jugement, se servant des faits pour comprendre, au delà de toute croyance ou tout *a priori*. » (Bordes, 2015, p. 25). C'est donc par ces nombreux allers-retours (précédemment évoqués) entre théorie et observation qu'il est possible de rendre compte de la réalité du terrain par le croisement des données.

J'ai donc eu recours à des stratégies de triangulation. Elle peut se définir, selon Cohen et Manion (1980, cités par Pourtois et Desmet 2007), « comme l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'étude d'un aspect du comportement humain » (p.52).

101

Maître de conférences UMR EFTS <https://efts.univ-tlse2.fr/accueil/navigation/les-chercheurs/sahuc-philippe-83003.kjsp> consulté le 7 mars 2019.

Ce procédé a été mobilisé lors de ma précédente étude dans le but de vérifier les hypothèses. Pour cela, j'ai eu recours à plusieurs types de données afin de vérifier si les propos se corroboraient.

Dans ce travail, j'envisage cette stratégie au-delà d'un outil de vérification. Étant aujourd'hui considérée comme permettant des propositions nécessaires à l'établissement de démonstrations, la triangulation permet de conférer aux démarches qualitatives « de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur » (Apostolidis, 2006, p. 213). Elle est aujourd'hui considérée comme une « stratégie alternative de recherche pour fonder une démarche épistémologique et empirique » (p. 213), j'en retiens trois :

- triangulation théorique
- triangulation méthodologique et de production de données
- triangulation interdisciplinaire

Les différentes formes qu'elle peut prendre permettent au chercheur de « mobiliser de façon raisonnée et éclectique des outils propres à chaque situation pour étudier la complexité des phénomènes auxquels ils sont confrontés » (p. 214). Elle (la triangulation) prend alors une « indéniable valeur heuristique [...] pour l'appréhension, la compréhension et l'interprétation des phénomènes complexes » (Masson et Michel-Guillou, 2010, p. 8). Pouvoir combiner les données (qualitatives et quantitatives), les outils méthodologiques avec différentes théories permettent au chercheur de saisir la complexité de l'objet étudié en limitant les résidus, bien que le positionnement initialement choisi entraîne « nécessairement une abstraction et ne peut englober l'ensemble de la réalité » (Mias, 2014, p. 353).

Dans cette étude, la triangulation est abordée selon ces trois axes afin de ne pas se limiter à un modèle puisqu'il « est toujours un appauvrissement et il est souvent nécessaire de faire appel à des analyses complémentaires et d'un autre niveau pour rendre compte des modifications d'un processus décrit par un modèle scientifique » (Ibid, p. 353).

La *triangulation théorique* dans le sens où je suis amenée à mobiliser plusieurs cadres théoriques pour interpréter les données : les représentations sociales, la dynamiques de groupe, et l'innovation dans le but de repérer les processus en œuvre lors de l'introduction d'une médiation.

La *triangulation méthodologique* et de données se fait ici par l'utilisation de plusieurs outils à la fois de recueil, mais aussi d'analyse de données. L'analyse se fait au travers de questionnaires ayant permis de recueillir des associations libres pour l'enquête 1 et, d'entretiens semi-directifs, d'entretiens collectifs et d'observations (notées dans des carnets de bords). Plusieurs outils d'analyses sont convoqués, à savoir des analyses automatiques de contenu (des analyses prototypiques, de similitudes et la classification hiérarchique descendante), mais aussi analyse de contenu par catégorisation. Cela est coloré par le travail d'observation qui a été mené sur plusieurs groupes. Je reviendrai sur cela dans une partie dédiée.

La *triangulation interdisciplinaire* (Cohen et Manion, 1980, cités par Pourtois et Desmet, 2007) peut aussi être évoquée puisque cela fait référence à l'articulation de plusieurs disciplines : ici sciences de l'éducation, psychologie sociale et éthologie.

Les deux premières formes de triangulation mobilisées dans cette étude montrent les nécessaires va-et-vient qu'il a fallu faire lors de ces années de thèse (Apostolidis, 2006). La triangulation permet non seulement une meilleure compréhension des phénomènes étudiés, mais surtout un « décloisonnement » de la recherche avec des échanges réguliers avec le terrain. Ces stratégies permettent, dans cette démarche qui n'est ni déductive ni foncièrement inductive, mais composée de cette hyper complexité « d'ouvrir des portes inespérées et permettre d'éclairer un visage de notre objet qui était jusqu'alors resté dans l'ombre » (Haas et Kalampalikis, 2010, p. 73).

Afin d'approfondir cette réflexion sur la posture épistémologique de cette recherche, j'aborde dans le chapitre suivant la posture du chercheur en thèse CIFRE par la mise en perspective de son implication comme moyen de production de connaissances.

2 Réflexion sur l'implication du chercheur comme partie prenante de la production de connaissances

Les recherches en Sciences Humaines et Sociales impliquent certainement plus les chercheurs d'un point de vue affectif que l'on ne peut l'être en sciences des matériaux. Elles peuvent se décrire comme « [...] un tissu complexe de variables biologiques, psychologiques, économiques, historiques, sociales et culturelles et dont le cadre de référence embrasse à la fois l'individu et le groupe. » (Devereux, 2012). L'observateur doit être pris en compte ; ces activités et les angoisses qu'il peut avoir entraînent inévitablement des « déformations », c'est pourquoi « La méthodologie des sciences du comportement se doit de traiter ces perturbations et d'exploiter la subjectivité inhérente à cette activité d'observation, seule voie qui conduira à une objectivité authentique plutôt que fictive » (Devereux, 1980, cité par Pourtois et Desmet, 2007, p. 36). Ainsi, recueillir des données sur son terrain professionnel ne gage pas seulement d'une bonne maîtrise des outils de recueils de données. Le positionnement, voire la posture, doivent être assumés et réfléchis. Les « poser sur papier » nous permet alors d'analyser cette implication, de se distancer et nous l'espérons, d'objectiver la subjectivité propre aux sciences humaines et sociales et d'autant plus dans une thèse CIFRE, qui comme cela a déjà été exprimé, oblige le doctorant à adopter une posture du « dedans-dehors ».

L'implication du chercheur était plus considérée comme une emphase, qu'une réelle posture qui peut se réfléchir et s'assumer. Envisagée pendant longtemps par « l'esprit scientifique », comme « un résidu de subjectivité contrariant l'idéal d'objectivité » (Ardoino, 1983, p. 20), elle est aujourd'hui un objet permettant de dynamiser les connaissances et « correspond à un effort d'élucidation, des conditions de production du savoir, des mécanismes, des buts et finalités de cette production » (Bataille, 1983a, cité par Labbé et Courtois, 2017, p. 31). Pour Villalba (2008), la recherche se trouve « tributaire de l'expérience sensible de l'observateur, à la fois parce qu'il est immergé dans la pensée courante de sa société, mais plus précisément parce qu'il est lui-même associé à ce monde de culture et de nature » (p. 118).

Très couramment utilisé, ce terme nécessite un détour par son étymologie pour le différencier de la conceptualisation qui en est faite.

Impliquer trouve son origine dans la forme latine *implicare* « plier dans, entortiller,

emmêler » il est composé du préfixe *in-* « dans » et du verbe *plicare* « plier, replier, enrouler »¹⁰². Nous retrouvons ici l'idée d'enchevêtrement, d'enlacement. *Impliquer* renvoie à « prendre en compte le replié sur soi, l'enchevêtrement, l'imbriqué » (Mias et Lac, 2012, p. 118). « L'implication connote ainsi l'engagement dans la complexité avec le risque de s'engluer dans l'entrelacement, d'étouffer dans un enchevêtrement que l'on ne peut démêler précisément parce que l'on y est pris. Être impliqué dans la complexité, c'est être plié dans la complexité. [...] Le chercheur qui affronte la complexité ne peut plus s'obstiner à faire semblant de s'en exclure : l'explication risque d'être incomplète si elle n'intègre pas l'analyse de l'implication » (Bataille, 1983b, p. 28-29).

Mener une réflexion sur son implication dans la recherche présentée relève alors du fait « d'accepter et d'exploiter la subjectivité de l'observateur, d'accepter le fait que sa présence influe le cours de l'événement observé » (Devereux, 2012, p. 30). Dans cette étude, je pense, et certains propos recueillis sur le terrain vont dans ce sens, que les effets qui sont observés avec l'animal ne sont pas liés au seul fait de l'animal, mais bien au duo que nous formions. Je développerai cela dans la partie dédiée à l'analyse de mes données, mais prendre en compte et admettre que « l'analyste du comportement doit apprendre à admettre qu'il n'observe jamais un comportement qui "aurait eu lieu en son absence" et n'entend pas le même récit qu'un narrateur eût fait à un autre que lui. Par bonheur, ce qu'on appelle les "perturbations" dues à l'existence et aux activités de l'observateur, lorsqu'elles sont correctement exploitées, sont les pierres angulaires d'une science du comportement authentiquement scientifique » (Ibid, p. 30) permet de présenter des conclusions plus objectives que si je ne le faisais pas.

L'évolution de ma posture sur le terrain a un réel impact sur mon questionnement puisque celui-ci a stagné puis a été modifié au fur et à mesure de ma présence sur le terrain et de la compréhension que j'en avais. Cette posture en perpétuel mouvement, de par ce que je suis, ne doit pas venir pervertir mon analyse. Prendre en considération l'observation de l'Homme, réalisée par un autre Homme, permettra de ne pas dissocier son implication de la démarche de recherche et en faire un élément de compréhension, ou pour le dire autrement, prendre en compte « [...] l'implication de l'observateur en tant qu'être d'expérience » (Kohn et Negre, 1991, p. 195). Ces angoisses de

« distanciation » de l'objet étudié peuvent être réduites par, outre les ancrages théoriques et méthodologiques, cette réflexion sur l'implication du chercheur. Pour Bataille (1983a), le chercheur doit faire face à cette insécurité et la surmonter puisque, en menant une « réflexion sur l'implication (elle) peut être considérée comme un exercice d'élucidation et de maîtrise de l'insécurité autant que comme un moment nécessaire de l'explication » (p. 31). Selon lui toujours, l'explication d'un phénomène, d'une situation, d'un objet de recherche ne peut-être complète que si cette dimension de l'implication est intégrée à l'analyse (p. 29).

Comment prendre en compte « cette » implication, la reconnaître et l'analyser dans sa complexité « le concept d'implication n'est pas opérant en lui-même. Il le devient dès que l'on parle d'analyse de l'implication » (Bataille, 1983b, p. 29) sans l'expliquer ? Bataille (1983b) établit un parallèle entre l'étymologie du terme im-plier (implicare) et ex-plier (explicare) qui comportent tous deux la même racine plicare « plier ». Expliquer, dans son origine latine, renvoie alors à « se développer, déployer et exposer clairement »¹⁰³. Pour Bataille, (1983b) « Expliquer c'est ainsi dérouler, dévoiler, dévider, dans une étendue abstraite ou dans un espace concret, pour pouvoir le mettre à plat, à jour, le décomposer, l'analyser, ce qui restait, jusque-là, ramassé, caché, implicite, compact, confus » (p. 21). Cela renvoie, de manière symétrique à l'implication, à une production de connaissances par une démarche d'ouverture (déplier) « c'est-à-dire d'organiser et de transformer volontairement, artificiellement (par le produit de l'art) un matériau pour le rendre intelligible » (Ardoino 1983, p. 21).

C'est par l'articulation de ce *pliage* et *dé-pliage* que le chercheur peut envisager de tendre vers une objectivation maximale de son analyse. Seule une approche dialogique peut permettre de se rapprocher de cette quête de l'objectivité en sciences humaines. « Il semble que la plupart des auteurs s'accordent pour reconnaître fécond, ce passage obligé du démêlage de la confusion par une distinction-dissociation, avant une réarticulation-réassociation porteuse de sens » (Mias, 1998, p. 56). Pour conclure cette réflexion, j'ajouterai que

« L'implication du chercheur n'est pas seulement un parasite possible de la connaissance : placée comme objet de recherche au même titre que l'«objet» auquel s'applique la recherche, l'implication du chercheur dynamise la connaissance ; la

103 <http://www.cnrtl.fr/etymologie/explicare> consulté le 6 mars 2019

mise en analyse correspond à un effort d'élucidation des conditions de production du savoir, des mécanismes, des buts et finalités de cette production. [...]. Ce dynamisme raisonné de la connaissance conduit le chercheur à se poser (et à poser) la question de sa place » (Bataille, 1983b, p. 28-29).

En tant qu'objet d'analyse, « [...] l'implication constitue en outre un mode spécial de production de connaissance dont elle deviendra partie intégrante » (Ardoino, 1983, p. 20) que nous proposons de dé-plier dans un souci d'intelligibilité et d'élucidation de notre posture (ou nos postures) afin de mieux expliquer les conditions de production de connaissances.

Je terminerai par les propos de Bourdieu (1979, cité par Pourtois et Desmet, 2007) « Les objets ne possèdent pas de caractéristiques objectives qui s'imposent comme telles, à tous les sujets percevants... en fait, les objets ne sont pas objectifs ; ils ne sont pas indépendants des intérêts et des goûts de ceux qui les appréhendent ; ils n'existent pas de sens universel et unanimement approuvé » (p.221).

Prendre conscience de l'influence de certains facteurs sur l'orientation ou la détermination de mes décisions pour ce travail de recherche a été indispensable et a permis une meilleure prise en considération de la place laissée à « l'affect » face à ce terrain d'étude. À ce propos, nous verrons d'ailleurs dans l'analyse de certaines données que cette place semble avoir eu un effet sur les enfants avec qui je travaille. Ainsi, cette réflexion permet de ne pas projeter les éventuelles revendications du passé sur les objets étudiés et ainsi s'approcher d'une plus grande objectivation « L'objectivité suppose probablement qu'on s'intéresse aussi aux conditions de production du discours objectif » (Bataille, 1984, p. 59). Cette réflexion est d'autant plus nécessaire qu'en étant immergée dans une structure de manière régulière et cela durant les trois années de cette CIFRE il a été nécessaire de revoir notre méthodologie afin de l'adapter au mieux au contexte. Comment décrire, prendre en compte les points de vue des acteurs et comprendre les pratiques en tenant compte de la complexité du terrain ?


Après une période d'errance¹⁰⁴ sur le terrain, je comprends que ma présence dans cette institution (plusieurs jours par semaine) est un atout et peut permettre une meilleure

¹⁰⁴ Le mot « errance » est employé ici de manière volontaire. Suite à l'avortement de l'expérimentation, une période de flottement méthodologique a stoppé mes investigations. Ne sachant plus comment recueillir les données pour répondre à la commande du terrain, je suis restée présente sur celui-ci, j'ai proposé mes services à ceux qui le souhaitaient sans donner l'impression de fournir un travail sérieux et réfléchi. Je me souviens d'un échange avec le directeur adjoint qui me demande ce que je fais, comment ça

prise en compte de la complexité. En étant attentif à l'environnement dans lequel je suis immergés, et en établissant spontanément des « relations de confiance et de proximité avec les enquêtés » (Beaud et Weber, 1997, p.8) ma posture se rapprochait d'une recherche socio-ethnographique formalisée en Sciences de l'Education et de la Formation (Bordes, 2006), en s'appuyant sur les travaux de sociologues interactionnistes.

Selon Becker, il est nécessaire de savoir comment un individu perçoit la situation pour comprendre comment il se comporte. L'approche socio ethnographique permet de mobiliser les cadres de la sociologie pour comprendre les données recueillies à partir de méthodes ethnographiques. Ces recherches s'intéressent aux interactions de face à face, entre individus, mais aussi entre groupe, prenant en compte la question institutionnelle dans une approche écologique.

Bordes (2015) apporte une précision faisant écho au contexte de cette recherche puisqu'elle précise qu'« En éducation, l'usage de l'ethnographie est pluriel (Barthèlemy, Combessie, Fournier, Montjaret, 2014). Cette méthode est utilisée dans des travaux s'intéressant aux inégalités scolaires et de façon plus générale à la socialisation de l'enfant, du jeune, et aux interactions dans la classe (Van Zanten, 1994 ; Desbarbieux, 1990 ; Montandon et Osieck, 1997 ; Delalande, 2007) » (p. 30).

 Les interactions dans la classe sont un des objectifs de cette recherche. Cette approche me permet d'être au plus près des personnes avec qui je travaille pour cette recherche en participant pleinement aux activités de médiation par l'animal, mais aussi à certaines réunions ainsi qu'aux préparations des séances et cela dans un espace déterminé.

Cette approche socio ethnographique n'est pas mobilisée, ici, comme le font d'autres chercheurs. Elle permet de penser la place du chercheur au sein de son terrain, développant une approche compréhensive en prenant le temps de « trainer » sur le terrain (Bordes, 2016).

se passe. A cela je lui réponds que je suis en errance. Sa réponse amusée fut la suivante « mais, ce sont les enfants qui sont en errance ici ». Cela renvoie aux travaux de Bordes (2015) « Trainer sur le terrain : cette expression m'a été soufflée d'une part par les acteurs de terrain qui trouvent toujours intéressant et curieux de voir un chercheur sembler errer sur le terrain, prenant part aux activités, mais ne donnant pas l'impression de réfléchir ou de faire quoi que ce soit de scientifique et d'autre part par les étudiants lorsque je tentais d'expliquer ma posture lors de mes recherches » (p. 24). Il semblerait que je donnais l'impression de flâner, mais j'ai surtout beaucoup écouté et observé d'où ce changement de méthodologie.

Prendre le temps de la réflexion sur les questions d'épistémologie m'a permis une réelle prise de distance par rapport à la recherche menée. Inscire cette thèse dans la discipline des Sciences de l'éducation permet de poser un regard en considérant les leviers et les freins de cette complexité voire hyper complexité liée à notre approche et au partenariat multiple mis en place pour ce travail. Si ma discipline contributive majeure est la psychologie sociale, le travail de recueil des données a entraîné un virage méthodologique et l'analyse de celles-ci me conduit vers la nécessité de compléter mes propos par des éléments relevant de l'éthologie ; discipline qui s'intéresse de près aux questions des relations Homme-Animal, et de l'ethnologie, au travers de l'école de Chicago et des observation participantes.

En parallèle, je pense que mener une réflexion sur l'implication du chercheur en SHS reste une étape importante avant d'envisager d'analyser des données, d'autant plus lorsqu'elles ont été recueillies sur le terrain dans un contexte « quasi-ordinaire ». Cela favorise un questionnement permanent sur ce qui est ici posé et permet une prise de recul nécessaire pour proposer une analyse prenant en compte les biais liés à notre posture.

Un dernier point apparaît indispensable à aborder dans cette première partie dont l'objectif est de permettre au lecteur d'avoir « une photographie » du contexte de cette thèse. Après avoir mené une revue de littérature dans la discipline de l'éthologie, force est de constater que dans les recherches, l'évaluation des risques et du bien-être de l'animal est peu ou pas prise en compte. J'ai modestement voulu prendre le temps de cette réflexion. Cela est développé dans le chapitre qui suit.

Chapitre 4 : Ethique et thèse CIFRE

Mener une réflexion éthique apparaît dès le début de ce projet de recherche comme une étape incontournable et cela se confirme au fil des lectures. Être en immersion sur le terrain avec pour objectif de mener des observations auprès de groupes d'enfants en présence d'un animal nécessite forcément une prise en compte de cette dimension. Nous voyons ici comment se définit l'éthique de manière générale puis en s'appuyant sur des codes de déontologie l'éthique dans notre recherche sera présentée. La présence de l'animal doit aussi être prise en compte. Le manque de références permettant d'évaluer les risques et de prendre en compte le bien-être animal lors de ces séances (Brelsford et al., 2017) ont conduits à travailler avec une étudiante en éthologie. Sous ma supervision, elle a mené une étude en parallèle afin d'évaluer le stress de l'animal. Les résultats sont présentés dans cette partie.

1 Détour théorique

Alors que le terme éthique a longtemps été la « propriété » de la philosophie – c'est Aristote qui le premier utilise ce terme pour désigner un savoir « relatif à la façon de se comporter » (cité par Droit, 2009, p. 15), il est aujourd'hui utilisé à toutes sortes de fins comme dans les médias, la publicité ou la science. Pour Caverni (1998), l'éthique se définit de la façon suivante : « le terme *éthique*, depuis toujours confiné à la psychologie, est désormais d'usage public : il définit les principes et les contraintes qui s'imposent à toute activité humaine en vue de la protection de la vie et du respect des personnes » (p. 99). Fiske (2008), quant à elle, met l'accent sur l'importance de cette notion dans les recherches scientifiques : « l'éthique fait intégralement partie de l'entreprise scientifique » et peut être représentée par « les coûts et les bénéfices de leurs méthodes de recherche » (p. 102). Mercier (2004) insiste sur le fait que cette réflexion doit intervenir en amont de l'action afin de distinguer les façons de procéder : « la bonne et la mauvaise façon d'agir » (p. 34).

Que ce soit dans l'une ou l'autre des définitions proposées par ces auteurs, l'éthique renvoie à la notion de respect de l'intégrité physique et psychique des acteurs en jeu dans la recherche, les individus, mais aussi les animaux. Cette notion de bien-être ou de

mal-être étant propre à chacun, nous pouvons nous demander si cette subjectivité ne serait pas responsable de la place qu'occupe cette notion dans les débats.

Le long processus de réflexion entamé sur ce sujet a permis d'instaurer des codes de déontologie afin de poser un certain nombre de « règles » définissant un « cadre » propre à chaque profession (médecins, avocats, psychologues, vétérinaires, etc.). On constate que ce débat doit être traité au regard du contexte dans lequel il se situe afin que le code de déontologie soit reconnu et porté par tous les acteurs de la profession.

Malgré l'absence d'obligation pour le chercheur de se livrer à une telle réflexion (à l'heure où nous entamons notre recherche en septembre 2014), il existe des codes de déontologie qui permettent, à ceux qui le souhaitent, de suivre une ligne directrice tout au long de la recherche. Ainsi, nous pouvons citer deux codes élaborés par les membres d'une équipe de chercheurs de l'UMR EFTS de Toulouse : le code de déontologie lié à l'approche expérimentale (Lac et De Zotti, 1999) et le code de déontologie lié à l'intervention dans l'organisation mis en place par Labbé (2005) (Annexe 25).

Quel que soit le domaine, la question de l'éthique est aujourd'hui très présente. Qu'en est-il dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales ?

1.1 L'éthique dans la recherche en Sciences Humaines et Sociales

La question de l'éthique dans la recherche en SHS se veut présente. Nous pouvons, à titre d'exemple, citer l'expérience de Milgram (1974) menée dans les années soixante sur la soumission à l'autorité et répliquée de nombreuses fois¹⁰⁵. Pour Fiske (2008), « ces coûts pour les participants doivent être pesés en regard des avantages pour eux-mêmes (mieux se connaître soi-même), pour le chercheur (faire avancer la science), pour la discipline (avoir une meilleure compréhension théorique) et pour la société (trouver des solutions aux problèmes sociaux). Les décisions éthiques concernant la recherche dépendent de ce rapport entre coûts et bénéfices potentiels, qui est jugé par les chercheurs et les comités d'éthique » (p. 100). Nous pouvons nous interroger sur les coûts d'une telle expérimentation sur les sujets et sur leur anticipation.

Les chercheurs doivent considérer les avantages et les inconvénients de leur recherche sur les sujets expérimentaux. C'est en ce sens qu'ils doivent mener une réflexion éthique en amont de leurs travaux afin de limiter les impacts sur la vie personnelle des


105. Une réplique en 1973 à l'université d'Australie et de nombreuses reprises de cette expérience par les chaînes de télévision anglaises (2002, 2006, 2009), française (2010) et américaine (2011).

participants tout en tentant d'en retirer les bénéfices maximaux pour la science.

L'exercice de la recherche étant fondé sur un contrôle collectif ¹⁰⁶ (Caverni, 1998), il est indispensable que le chercheur veille à ne pas rester seul face à ses travaux, son implication pouvant entraîner un manque d'objectivité dans ses décisions.

Afin de compléter cette réflexion, il m'est apparu utile d'aborder la question de l'éthique dans la première recherche de Master de manière collective, avec un groupe d'étudiants en deuxième année de Master en spécialité recherche, lors d'ateliers coopératifs encadrés par un à deux enseignants chercheurs ¹⁰⁷. Cette réflexion collective faisait ressortir une préoccupation majeure : faut-il informer ou non les sujets (enseignants, parents, enfants) du thème de notre recherche ? Cette question étant toujours d'actualité pour cette recherche, il est possible de mener une réflexion à ce propos en étudiant la littérature scientifique. En effet, Moscovici et Buschini (2003) précisent que si les sujets ont connaissance de l'intention de la recherche, leur attitude en sera modifiée. Leurs conduites seraient déformées et modifieraient leurs réactions. C'est pourquoi informer les sujets de l'intention de recherche supprimerait les comportements spontanés et apporterait par là un biais aux résultats récoltés. Afin d'éviter cela, le chercheur est parfois contraint de ne pas dévoiler l'intention première de ses travaux et de donner des informations erronées aux participants.

Cependant, Caverni (1998) précise, lors de son étude sur l'éthique, que deux points sont indispensables à prendre en compte pour les personnes se prêtant à la recherche : « leur consentement et leur information » (p. 63). Malgré cette précision, lorsqu'il propose un code de conduite des chercheurs, il ajoute que « lorsque pour des motifs de validité scientifique, la personne ne peut être entièrement informée préalablement à la recherche des objectifs poursuivis, il est admis que son information préalable puisse n'être qu'incomplète ¹⁰⁸ et comporter des éléments volontairement erronés. Son information complète devra être assurée au terme de sa participation » (p. 117). L'interprétation des résultats ne peut pas léser les participants de l'étude. C'est pourquoi un feed-back doit être proposé avant toute publication (Pourtois et Desmet, 2007, p. 30). Pour prendre position, nous prendrons appui sur ces propos.

 Dans cette recherche, où les sujets principaux sont les PE et les enfants

106. À titre d'exemple, nous pouvons nommer l'AERS : Agence d'évaluation de la recherche de l'enseignement supérieur récemment devenu HCERES (le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement supérieur) et le CNU : Conseil national universitaire.

107. Ces ateliers permettent aux étudiants d'échanger sur des thématiques de leur mémoire et de profiter d'une réflexion collective accompagnée d'un enseignant-chercheur.

108. Il nous a paru important de mettre en évidence ces termes afin d'appuyer ces notions pour justifier nos choix.

et un éducateur, il apparaît nécessaire de ne pas dévoiler l'intention première de cette étude afin que les sujets n'infléchissent pas leurs comportements dans le sens des attentes. Toutefois, il est indispensable de rétablir la vérité une fois le dispositif terminé. La réflexion collective, complétée par les remarques recueillies auprès des acteurs de l'ITEP (directeur adjoint, coordonnateur pédagogique et PE), permet de déterminer la manière dont le « terrain » est informé en amont de la recherche et la façon dont le « retour au terrain » est effectué. Ces points seront développés infra.

Même si cette réflexion collective met en évidence que cette expérience ne porte pas atteinte à l'intégrité physique et psychique des participants, je me suis réservée le droit de les informer de l'intention première au cours de la préparation des séances si cela apparaissait indispensable.

2 L'éthique dans notre recherche

Les interventions se déroulent au sein de classes d'enfants mineurs en présence de leur PE et avec leur participation, ou dans un atelier éducatif avec un éducateur. Il est prévu l'introduction d'un élément externe, un chien. La particularité de cette recherche est qu'elle met en jeu des acteurs de « deux catégories » : des humains d'une part et un animal d'autre part. C'est pourquoi cette réflexion a été menée du point de vue de ces deux acteurs. Pour cela j'ai trouvé important de prendre pour bases différents codes de déontologie :

Pour les participants humains :

- Code de déontologie lié à l'approche expérimentale (Lac et Dezotti, 1999) ;
- Code de déontologie lié à l'intervention dans l'organisation, présenté en annexe 25 (Labbé, 2005) ;
- Code de conduite des psychologues ¹⁰⁹ ;
- Code de conduite des chercheurs en science du comportement humain ¹¹⁰.

109. URL : <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/Code-deonto2012.pdf> (consulté en mars 2019).

110. URL : <http://www.sfpsy.org/spip.php?article19> (consulté en mars 2019).

Pour le participant canin :

- Code de déontologie des vétérinaires ¹¹¹ ;
- Convention européenne pour la protection des animaux de compagnie ¹¹².

Lorsque cette recherche a été menée sur le terrain, de septembre 2014 à août 2016, les études observationnelles ne nécessitaient pas de soumettre une demande auprès d'un comité d'éthique ou un comité de protection de la personne (CPP). À l'heure où je rédige ce manuscrit, j'ai conscience que les nouvelles directives énoncées dans la loi Jardé¹¹³ (publiée le 16 novembre 2016 et modifiée par décret en mai 2017) auraient impliqué une procédure de soumission du protocole auprès d'un comité d'éthique ou d'un CPP puisque cette recherche implique des personnes humaines.

Avoir un regard extérieur sur le protocole apparaissait déjà important lors de la réalisation du Master afin de mieux prévenir les coûts d'une telle présence sur les personnes impliquées. Il n'a pas été possible de faire appel à un comité, c'est pourquoi, en appui des différents codes cités précédemment, les points développés en suivant ont été posés.

2.1 Pour les professeurs des écoles et les élèves

Des réunions de travail avec les enseignants et le directeur pédagogique permettent d'élaborer le contenu des séances, la durée de celles-ci et de déterminer un calendrier pour les passations. Sont abordés des points comme le respect de l'anonymat, le respect de l'organisation interne, les notes de service relatives à ma présence et le courrier d'information aux parents ainsi que l'assurance d'un débriefing une fois l'analyse terminée.

Les enfants n'étant pas sollicités isolément les uns des autres, la direction de l'ITEP a jugé qu'il n'était pas nécessaire de demander une autorisation aux parents ; cependant, un courrier d'information leur est transmis afin de les prévenir de ma présence et de les rassurer sur les règles sanitaires et de socialisation appliquées au chien. La durée des

111 URL : https://www.veterinaire.fr/fileadmin/cru-1552921858/user_upload/documents/profession/code-de-deontologie/1890_CODE_DEONTO-07-04-BD.pdf (consulté en mars 2018).

112. <https://rm.coe.int/168007a684> (consulté en mars 2018).

113 Le texte complet de cette loi est consultable à l'adresse suivante : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025441587> , les nouveautés depuis sa première édition (2012) sont détaillées à l'adresse suivante : <https://www.sfrms-sommeil.org/recherche/comite-devaluation-des-protocoles-de-recherche-clinique/loi-jarde-application-pratique/> (ces deux sites ont été consultés le 8 et 9 juin 2020).

séances est élaborée avec les enseignants afin de respecter le rythme des enfants. Le refus d'un enfant de participer à la séance par peur de l'animal ou pour toute autre raison est envisagé et sera respecté, nous (les professionnels et l'apprentie-chercheure) ne les contraindrons évidemment pas. Une communication écrite adressée aux parents au terme de ce travail pour expliquer la démarche a été envisagée. La communication des résultats à l'équipe de l'ITEP se fera lors d'une réunion institutionnelle. Pour les enfants, un reportage sera réalisé dans le journal de l'école. Si les résultats sont positifs, j'interviendrai auprès des classes n'ayant pas bénéficié de l'animal.

La question de l'éthique est posée au niveau humain, voyons ce qu'il en est pour l'animal.

2.2 Pour le chien

La notion la plus mentionnée pour parler d'éthique dans les travaux utilisant les animaux (en sciences dites dures) est celle de bien-être.

Le CNRTL propose la définition de bien-être comme un « Sentiment général d'agrément, d'épanouissement que procure la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit. »¹¹⁴.

Dans les écrits que l'on recense sur la notion d'éthique et les recherches expérimentales incluant des animaux, c'est ce terme qui est le plus prégnant. Selon Duncan (2005, cité par Veissier, 2010), « le bien-être est atteint lorsqu'il y a absence de souffrance et au contraire présence d'expériences positives » (p. 212). Cette notion a été définie par le programme de la Welfare Quality¹¹⁵ pour le respect du bien-être animal. Le bien-être d'un animal résulte de la combinaison de facteurs d'ordres psychologique, environnemental, sanitaire, social et psychologique (Veissier, 2010). Actuellement, un consensus sur ce qui définirait cette notion de bien-être animal se fait en direction de ce qui est proposé par l'ANSES (Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail) : « le bien-être d'un animal est l'état mental et physique positif lié à la satisfaction de ses besoins physiologiques et comportementaux, ainsi que de ses attentes. Cet état varie en fonction de la perception de la situation par

114 <https://www.cnrtl.fr/definition/bien-%C3%AAtre> Consulté en juillet 2020

115 Programme qui rassemble, de 2005 à 2009, quarante instituts ou universités attachés à 13 pays européens et 4 pays d'Amérique latine, dont la mission des chercheurs était d'identifier et de mesurer le bien-être de sept espèces animales dites de rente.

l'animal »¹¹⁶. Il s'agit, dans cette définition « d'un état chronique résultat du vécu quotidien et de l'accumulation d'expériences et qui donc se distingue clairement des situations "aiguë", c'est-à-dire d'une expérience immédiate de courte durée » (Grandgeorge et Hausberger, 2018, p. 168).

Dans une étude récente (Pawluski et al 2017) menée auprès de chevaux, les résultats montrent qu'il est important de différencier le stress chronique, l'état dépressif, du stress aigu, qui est passager et peut pousser à se dépasser. En effet, afin d'évaluer l'état dans lequel se trouve les chevaux lors des tests, au-delà du recensement d'indicateurs comportementaux et sanitaires permettant une première interprétation du dit état (bien-être ou mal-être) des animaux étudiés, des prélèvements sont réalisés. Ils permettent de mesurer le taux de cortisol dans le sang ou les fèces et remettent en question le taux de cortisol dans le sang utilisé jusqu'à présent comme valeur de référence pour la prise en compte du mal-être animal. Contrairement à ce qui était avancé (le taux de cortisol élevé était révélateur de stress), si le taux de cortisol augmente en effet en cas de stress aigu, ponctuel, ce taux s'avère être plus bas chez des chevaux vivant un stress chronique (anémie, problème de dos, signes comportementaux explicites) que pour des chevaux ayant des indicateurs montrant un bon état général (comportemental et physiologique).

Cette étude rejoint les résultats précédents d'une partie de cette équipe¹¹⁷ et ouvre alors la voie à une nouvelle évaluation et de ce fait une évolution de la prise en compte du bien-être animal. « En l'absence de données spécifiques, bien connaître l'espèce et respecter ses besoins est un premier pas crucial. Satisfaire aux besoins fondamentaux de l'espèce reste, quelle que soit l'activité, un fondement même de la gestion de l'animal. » (Grandgeorge et Hausberger, 2018, p. 180).

Les études de ce type sont encore peu nombreuses, qu'il s'agisse de chevaux ou de chien, comme le mentionnent récemment Grandgeorge et Hausberger (2018) : « si les études sur le chien existent, elles restent aussi peu nombreuses et contradictoires, utilisant le même type de paramètres comportementaux et physiologiques. » . Si cette notion est introduite dans le droit français en 1976 dans l'article 9 de la loi de juillet : « fournir aux animaux des conditions dans lesquelles ils se sentent bien ». Cependant, si des textes de

116 <https://www.anses.fr/fr/content/1%E2%80%99anses-propose-une-d%C3%A9finition-du-bien-%C3%AAtre-animal-et-d%C3%A9finit-le-socle-de-ses-travaux-de>
Consulté en juillet 2020

117 Cette première étude mettait en avant un taux bas de cortisol chez les chevaux identifiés comme ayant des syndromes « dépressifs » : Fureix, C. Jegou, P., Henry, S., Lansade, L., Hausberger, M. (2012). Towards an Ethological Animal Model of Depression? A Study on Horses. PLOS ONE.

loi régissent les activités de recherche expérimentale dans les sciences dites « dures », on note un vide juridique au niveau des activités de médiation par l'animal. L'absence de cadre régissant ces activités nous a conduit à mener une réflexion en prenant appui sur les points recensés par Veissier (2010) cités ci-dessus. Ainsi, certains points retiennent mon attention, c'est pourquoi j'ai réalisé un contrôle par un professionnel de la condition physique et de sociabilité des animaux (chien) choisis pour mener cette étude, déterminé la durée des séances en fonction des phases de repos nécessaires pour le chien et justifié la présence d'une personne référente (son propriétaire) pour l'animal ainsi que le maintien du respect du chien par l'absence de mauvais traitements. Aussi, pour cette étude, nous avons retenu la définition proposée par Ascione (1993, cité par Schaefer et Hays, 2007) « un comportement socialement inacceptable qui cause intentionnellement une douleur, une souffrance ou une détresse inutile à l'animal et/ou sa mort »¹¹⁸ (p. 530) et avons convenu que si des mauvais traitements apparaissaient, l'animal serait retiré, soit momentanément, soit définitivement selon le contexte.

Afin de compléter cette réflexion, il est important de donner une dimension éthologique à ce travail. N'étant pas qualifiée pour cela, c'est par l'intermédiaire de Marine Grandgeorge, Maître de Conférence au laboratoire EthoS (Éthologie animale et humaine) que j'ai pu saisir l'opportunité d'accueillir une étudiante en éthologie. Elle est venue réaliser son stage de Master durant mes observations et a ainsi pu étudier le stress de l'animal avant et après les séances. Je présente son travail dans le chapitre suivant.

2.3 Le stress et l'état de bien-être de l'animal : prise en compte au travers des résultats d'un mémoire en éthologie

J'ai pu accueillir et encadrer le travail d'une étudiante, A. GRIS, en première année de master en éthologie à l'université Paris 13 durant une période scolaire (c'est à dire entre deux vacances). Malheureusement, un mouvement de grève est venu perturber son travail puisque des séances ont dû être annulées en raison de l'absence des enseignants. Les parties qui suivent présentent l'approche éthologique au travers de la méthodologie qu'elle a pu mettre en place¹¹⁹. Les encarts qui suivent sont extraits de son mémoire

118 Traduit du texte en anglais : « socially unacceptable behavior that intentionally causes unnecessary pain, suffering, or distress to and/or the death of the animal »

119 Des éléments d'amélioration du protocole existent mais nous avons souhaité transmettre ici à l'identique le travail de l'étudiant tout en sachant qu'il est perfectible (ex : constitution du répertoire comportemental)

présenté dans sa totalité en annexe 15 et en résumé en annexe 15 bis.

L'objectif de sa recherche était de répondre à la question « est-ce que le chien ressent du stress lorsqu'il est au contact de personnes ayant des pathologies ? ». Pour cela, l'hypothèse suivante a été posée : le chien devrait être plus stressé et plus fatigué à la fin des journées avec médiation qu'à la fin des journées sans médiation.

La justification de son hypothèse se fait au travers des éléments qui suivent :

Cependant quand il s'agit de mesurer l'impact de ces séances de médiation sur le bien-être de l'animal, les recherches deviennent moins nombreuses. Pourtant, des études ont montré que pour l'humain, en particulier pour les personnels soignants, être aux côtés de personnes présentant des pathologies peut être une cause de stress (Tavares, 2009), il est même parfois difficile dans certains cas de prendre de la distance dans l'écoute des patients (Widlöcher, 2004). De plus, il existe différentes preuves que le chien - qui est le modèle étudié ici -, peut ressentir du stress dans certaines situations, cependant leurs réponses ne sont pas universelles et peuvent varier d'un individu à l'autre. Ainsi établir un éthogramme du stress chez le chien n'est pas chose aisée. L'environnement et le comportement du chien lui-même peuvent induire des variations dans les comportements typiques du stress (Hiby et al., 2006; Rooney et al., 2007). Cependant certaines caractéristiques ressortent régulièrement : Tuber et al (1996) ont fait une étude sur les chiens en situations nouvelles. Dans cette optique ils ont comparé leur taux de glucocorticoïdes (qui augmente avec le stress) avec les comportements des chiens, il en ressort que ces derniers sont plus stressés quand ils sont face à une situation nouvelle et ont alors tendance à faire plus de vocalisations. Beerda et al (1997) ont défini le comportement de stress du chien par l'augmentation de sursaut, de paw lifting (tendre la patte avant), d'halètement et de léchage de museau. Beerda et al (1999) ont continué la liste en ajoutant l'augmentation de défécation et de production d'urine, de comportement d'agression, de soupirs, le chien a également tendance à courir après sa queue ou à se mettre en posture basse. Cependant il y a une diminution dans les comportements qui consistent à creuser le sol. Pour Dehasse (2009), des comportements de grattage ainsi que des bâillements sont aussi des signes de stress, bien que ce dernier comportement puisse aussi être utilisé pour se tranquilliser. Enfin, on peut ajouter des éléments retenus par Aubertin (2012) qui sont l'auto-toilettage, les étirements et quand il se secoue. La fatigue peut aussi être reliée au stress, le manque de jeu chez les chiens est un signe de stress, d'anxiété ou même de déprime (Dehasse, 2009).

2.3.1 Méthodologie de cette étude

Dans un premier temps, elle explique le déroulement des journées pour le chien. Il est présent sur deux lieux différents où les attentes diffèrent :

Pour les journées sans médiation, nous étions dans le centre de formation aux métiers du social, les mesures étaient réalisées dans une salle fermée et calme. Le reste de la journée, le chien est libre de ses mouvements et il est connu des occupants des lieux.

Pour les journées avec médiation, nous étions au Pôle Collectif Saint Simon de Toulouse qui est un ITEP accueillant des enfants et des adolescents avec des troubles comportementaux. Pour réaliser les mesures, nous étions dans une salle fermée, volets et rideaux fermés également pour éviter trop de perturbations de la part des enfants jouant à l'extérieur.

Elle précise ensuite les caractéristiques du chien :

Le chien étudié se nomme Junky, c'est un mâle croisé issu de différentes races faisant une quarantaine de kilos, il a été adopté à la SPA en octobre 2014 alors qu'il avait entre 2 et 3 mois.

Ensuite, son protocole exige de décrire une journée type pour le chien. A. GRIS, distingue le déroulement des journées selon le lieu où se trouve le chien (cf. p. 4 et 5), puis décrit son protocole selon chaque cas de figure. Ici, les deux situations sont à distinguer. Elle nomme celle du centre de formation aux métiers du social de « sans médiation : OFF » et celle à l'ITEP « avec médiation : ON ».

Dans les deux cas (avec et sans médiation), les étapes qui suivent se déroulent aux mêmes heures (vers 10h au début de la journée et vers 15h à la fin), dans des lieux au maximum similaires c'est-à-dire des salles fermées avec seulement la présence de la maîtresse et de l'expérimentateur et un minimum de perturbations extérieures.

Le protocole élaboré pour mettre l'hypothèse (ci-dessus) à l'épreuve des faits, implique des mesures de type avant/après qui ont nécessité des temps où le chien était testé en amont et en aval de chaque séance selon le répertoire comportemental mobilisé (tableau 3 ci-après). Précisons ici qu'un répertoire comportemental est basé sur un extrait de l'ensemble des comportements répertoriés pour une espèce et permet le plus souvent de répondre à une question de recherche précise. Ces relevés ont été réalisés sur quatre journées dites ON et 6 journées dites OFF, le matin -10h- et l'après-midi -15h (l'après-midi est appelé soir dans ses analyses).

Etape 1

Dans la salle, on laisse Junky agir librement. Ses actions sont filmées pendant 10min pour pouvoir par la suite relever et comptabiliser les occurrences des comportements liés au stress. À l'oral on ajoute quelques notes qui pourraient être intéressantes qualitativement pour les retranscrire par la suite par écrit.

Etape 2

La fatigue du chien est mesurée grâce à l'utilisation d'un jeu : « rapporter ». Dans la même salle, sur une courte distance qui est toujours la même, la propriétaire lance un jouet auquel Junky est habitué pour qu'il puisse le rapporter. On lance le chronomètre à partir du moment où le jouet est lancé pour le stopper quand le chien l'a rapporté. 10 lancers sont effectués à chaque fois. Des notes sont également prises dans un but qualitatif.

Comportements	Descriptions
Vocalisation	Geignement, aboiement, grognement
Halètement	Sort la langue et halète
Léchage du museau	Le bout de la langue sort et lèche le museau
<i>Paw lifting</i>	Tend la patte avant
Sursaut	Sursaute
Urine	Urine
Défécation	Défèque
Agression	Poils soulevés accompagné de grognements
Morsure de la queue	Tourne en rond pour attraper sa queue
Soupir	Expire d'un seul coup
Posture basse	Queue en position basse, voire repliée sous les pattes ; oreilles basses, voire couchée sur la tête, pattes fléchies ou non ; sur le ventre ou non
Bâillement	Baille
Auto-toilettage	Se lèche une partie du corps
Grattage	Se gratte une partie du corps
Etirement	S'étire
Secouement	Se secoue

Tableau 3 : Éthogramme regroupant les comportements relevés dans les vidéos et considérés comme des éléments indicatifs du stress chez le chien durant les phases d'observation.

Le choix de tests statistiques non paramétriques est justifié par le nombre limité de jours d'observation. Afin d'avoir une analyse des plus complètes, trois types de comparaisons sont effectués :

- entre les matins et les soirs des différents types de journées
- entre les matins et les soirs des mêmes types de journées
- entre les journées avec et sans médiation en totalité

Voici le détail de chaque analyse :

Comparaison entre les matins et les soirs des différents types de journées

Une analyse descriptive est effectuée puis on compare les moyennes des occurrences de comportements de stress ainsi que du temps de latence pour rapporter pour les matins avec et sans médiation ainsi que les soirs avec et sans médiation grâce à un test de permutation pour groupes indépendants (méthode exacte). Ceci afin de répondre à la problématique principale concernant l'augmentation du stress et de la fatigue à la fin des journées avec médiation. Cependant pour compléter l'analyse d'autres comparaisons sont effectuées.

Comparaison entre les matins et les soirs des mêmes types de journées

On commence par faire une analyse descriptive, puis une comparaison des moyennes des occurrences des comportements de stress et du temps mis pour rapporter entre les matins et les soirs pour d'un côté les journées avec médiation et d'un autre les journées sans médiation. Pour ce faire on effectue un test avec la méthode de Monte-Carlo au vu des groupes appariés.

Comparaison entre les journées avec et sans médiation en totalité

Une analyse descriptive est tout d'abord effectuée, puis une comparaison des moyennes des occurrences de comportements de stress ainsi que du temps mis pour rapporter matin et soir. Pour cela, des tests exacts de permutation ont été réalisés entre les deux types de journées sans distinction entre matin et soir.

Chaque comparaison est réalisée pour deux modalités : stress et fatigue du chien. Je présente les résultats en suivant.

2.3.2 Résultats de cette étude

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats obtenus par l'étudiante par des tests statistiques non paramétriques présentés supra.

Comparaison entre les matins et les soirs des différents types de journées

Le stress :

Elle observe, par le biais d'une analyse descriptive, des différences entre les matins et les soirs des journées différentes, c'est à dire à l'ITEP et au centre de formation. Tous les comportements de stress (tableau 3 ci-dessus) sont regroupés pour une analyse globale.

Lors des 10 minutes d'observation libre, le chien n'émet significativement pas plus d'occurrences de comportements de stress le matin des journées ON ($32,25 \pm 19,10$) que le matin des journées OFF ($20,33 \pm 8,07$) ($Z = -1,32$, $p = 0,20$), avec une grande variabilité entre les différentes observations. Le soir, même s'il existe une inversion des résultats, lors des 10 minutes d'observation libre, le chien n'émet à nouveau pas significativement plus d'occurrences de comportements de stress après une journée OFF ($20,67 \pm 7,63$) qu'après une journée ON ($14,75 \pm 6,85$) ($Z = 1,21$, $p = 0,24$) (Figure 3).

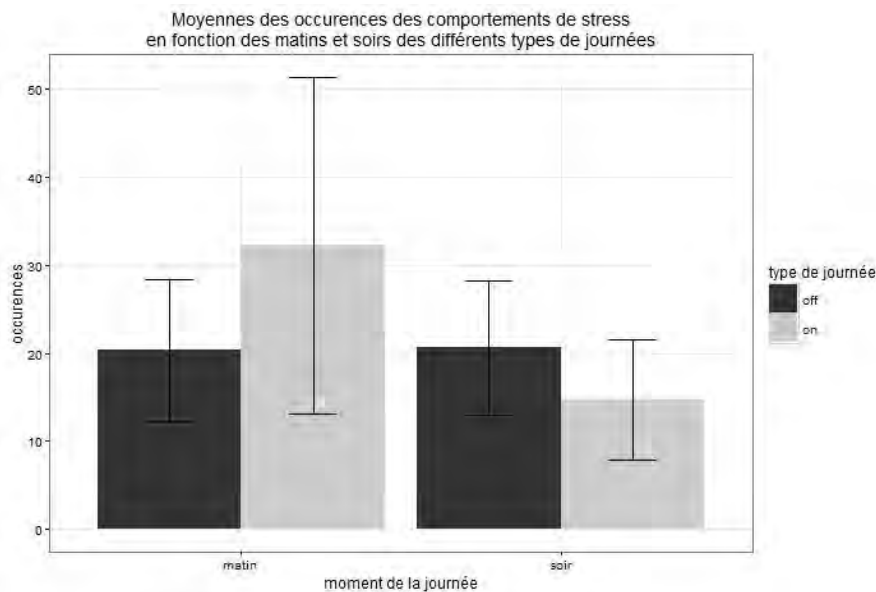


Figure 7 : Moyenne des occurrences des comportements de stress en fonction du moment de la journée (matin ou soir) et selon le type de journée (ON ou OFF). Les barres d'erreurs représentent les écarts types (A. GRIS, Annexe 15 et 15bis).

La fatigue

Grâce aux mesures réalisées dans le cadre des 10 lancers de balle (i.e. reflet de la possible fatigue du chien), il semble n'y avoir aucune différence entre les matins et les soirs des différentes journées. En effet, le chien ramène la balle avec un délai moyen de 5 secondes dans chaque situation d'observation, tant les matins des journées OFF ($5,34 \pm 0,32$ sec) que ON ($5,53 \pm 0,49$ sec) ($Z=0,79$, $p=0,47$) que les soirs des journées OFF ($5,69 \pm 0,64$ sec) que ON ($5,73 \pm 0,22$ sec) ($Z=-0,12$, $p=0,92$).

Comparaison entre les matins et les soirs des mêmes types de journée

Le stress

Bien qu'en moyenne, il a été observé plus de comportements de stress émis chez le chien le matin des journées ON ($32,25 \pm 19,10$) que le soir ($14,75 \pm 6,85$), cette différence n'est pas significative ($Z=1,52$, $p=0,14$). Cette différence marquée, bien que non significative, n'est pas retrouvée dans la comparaison des journées OFF entre le matin ($20,33 \pm 8,07$) et le soir ($20,67 \pm 7,63$) ($Z=-0,08$, $p=0,97$) (Figure 4).

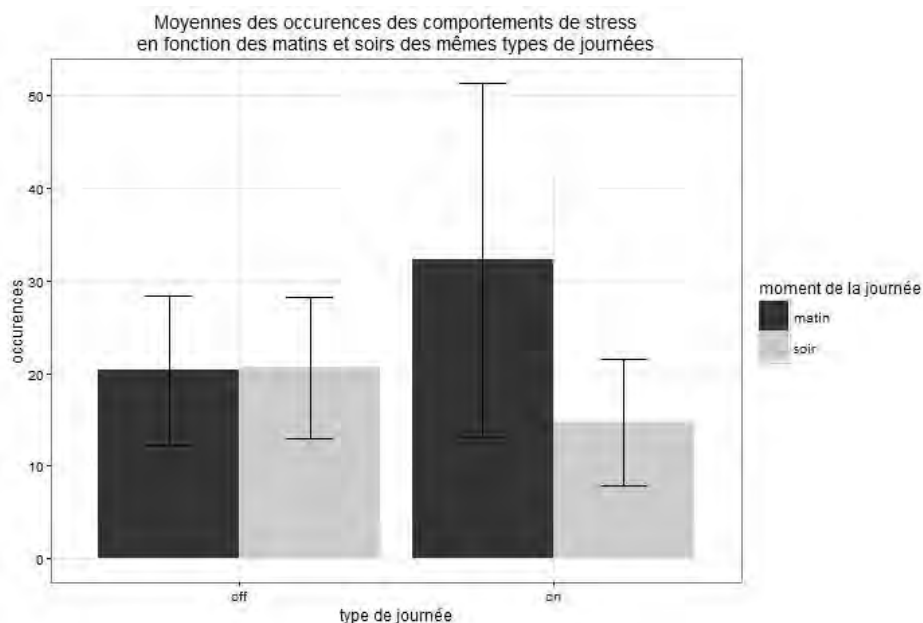


Figure 8 : Moyenne des occurrences des comportements de stress en fonction du type de journée (ON / OFF) et selon le moment de la journée (matin en noir et soir en gris). Les barres d'erreurs représentent les écarts-types. (A. GRIS, Annexe 15 et 15bis).

La fatigue

Comme pour la précédente analyse concernant la fatigue, il n'y a pas de différence particulière et significative entre les matins et soirs sur les journées ON ou OFF (respectivement, journées ON : $Z=-0,74$, $p=0,51$; journées OFF : $Z=-1,18$, $p=0,26$)

Comparaison des journées avec et sans médiation dans leur totalité

Le stress

En regroupant les observations des journées OFF versus les journées ON, aucune différence significative n'est à nouveau observée (respectivement, $20,5 \pm 7,49$ et $23,5 \pm 16,25$; $Z=-0,57$, $p=0,62$; Figure 5).

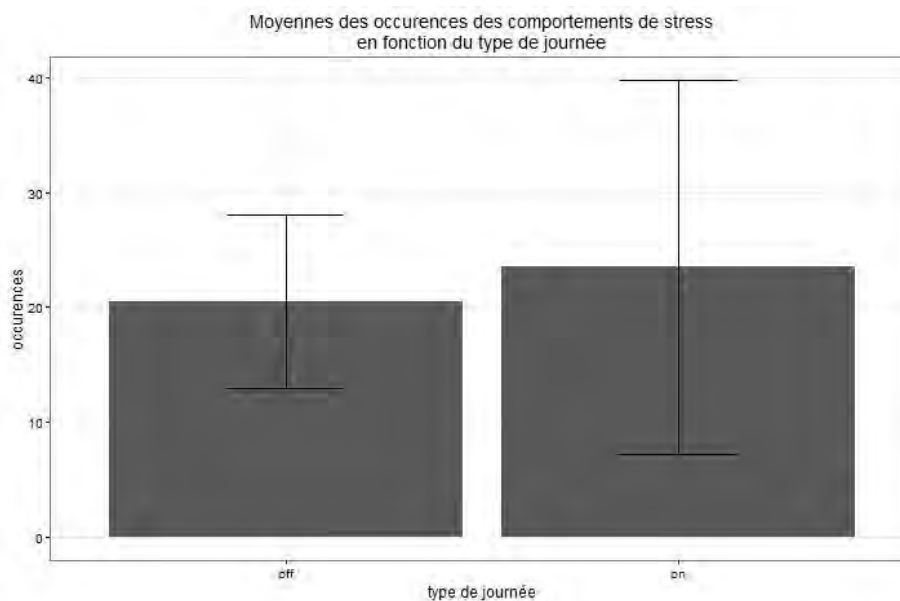


Figure 9 : Moyenne des occurrences des comportements de stress du chien en fonction des deux types de journées (ON ou OFF). Les barres d'erreurs représentent les écarts types (A. GRIS, Annexe 15 et 15bis)

La fatigue

À nouveau, ce paramètre ne permet pas de faire de différence entre les journées OFF et les journées ON du chien (respectivement $5,51 \pm 0,51$ sec et $5,63 \pm 0,37$ sec ; $Z = -1,18$, $p = 0,58$).

2.3.3 Discussion et points d'amélioration de cette étude

Selon son protocole, l'hypothèse selon laquelle le chien devrait être plus fatigué après une journée de médiation n'est pas validée. Par contre, elle précise « qu'il n'est pas facile de détecter le stress du chien à cause de la variation que l'on trouve d'un individu à l'autre » (Gris, 2016) et que les propos de la maîtresse de cet animal (en l'occurrence moi) remettent en question le protocole puisque les journées où ce chien a des activités de médiation, il dort le reste du temps alors qu'il est beaucoup plus actif lorsqu'il n'est pas sollicité pour ces séances. Elle précise également les limites imputables à la complexité de mener une recherche hors laboratoire, mais aussi à la temporalité imposée par le calendrier universitaire dont elle dépend.

Son étude est présentée en annexe 15 et 15bis, sous le titre : influence de séances de médiation sur l'activité et le stress d'un chien : résumé d'une étude menée en parallèle des passations.

De notre côté, nous pouvons en effet discuter le choix des paramètres retenus pour répondre à une telle question du stress et du bien-être du chien. La mesure de type avant / après nous semble intéressante, mais insuffisante dans ce contexte. De plus, le jeu ne semble pas être un indicateur permettant d'identifier le bien-être de l'animal. Au contraire, qui n'a jamais vu un chien faire des appels au jeu en situation de stress¹²⁰ ? Selon Blois-Heulin et al, (2015, p. 178) « le jeu des adultes [...] pourrait bien (comme l'auto-grattage (Palagi et al., 2004) ou le bâillement (Fureix et al., 2011) être considéré comme un comportement dérivé (qui aide potentiellement à réduire le stress et à faire face à des conditions autrement défavorables) »¹²¹. Mes observations et les connaissances dont je dispose sur le comportement canin laisse penser qu'il serait nécessaire de réaliser des mesures durant les séances, lorsque le chien est en présence des enfants ; l'utilisation de la vidéo et d'un répertoire comportemental pouvant s'y appliquer.

Si durant les relevés de cette étudiante, peu ou pas de signaux de stress se sont manifestés, j'en ai remarqué quelques uns (nous ne sommes pas spécialiste néanmoins) durant les séances et de ce fait je suis intervenue pour que le chien puisse se reposer, ou s'éloigner de ce que je pensais être la source de stress. Si l'animal présent a quelques fois été en mesure de s'éloigner seul lorsque l'agitation montait, je pense que son état d'excitation durant certaines séances était le reflet de l'agitation ambiante et donc possiblement une manifestation d'un stress momentané, ou au contraire que son absence de réaction pouvait traduire une lassitude dans les exercices demandés, ou dans l'excès de sollicitations. De plus, j'ai remarqué que lorsqu'il rentrait d'une journée dite ON, il était bien plus fatigué que les jours dit OFF. Son comportement était encore différent des congés scolaires où son comportement pouvait laisser penser à un manque de sollicitation¹²². Cela permet de proposer un autre type de relevés. Mesurer l'activité du chien via l'actimétrie pourrait être un indicateur intéressant à observer. En effet, mesurer et enregistrer à l'aide d'un actimètre permet de quantifier et enregistrer les mouvements durant une période déterminée. Ici, nous pouvons envisager de faire porter au chien un boîtier (en prenant soin de l'habituer progressivement avant de

120 Par exemple, un maître qui se met en colère pour récupérer une chaussure et le chien qui se penche avec les pattes avant sur plaquées au sol et l'arrière train en l'air avec la queue qui bat.

121 Texte original : « Adult play, given the elements developed in this paper, could well (like self-scratching (Palagi et al., 2004) or yawning (Fureix et al., 2011) be considered as a derived behavior (that potentially helps to reduce stress and to cope with otherwise unfavorable conditions) (see also Yanagi & Berman, 2014) ».

122 Ce chien étant le mien, les remarques faites au sein de mon foyer allaient aussi dans ce sens et me confortaient dans l'importance d'être à l'écoute de cet animal durant les séances pour le préserver et favoriser un bon déroulement avec les enfants.

débuter des mesures pour ne pas que cet objet le perturbe) qui permettrait de mesurer les phases d'activité et de repos selon les périodes :

- Période dite ON
- Période dite OFF
- Période de congés

À ces remarques, il faut ajouter que pour plus de pertinence, il serait important de mener ce type d'étude sur plusieurs chiens, de race identique dans un premier temps et envisager de l'étendre à d'autres races selon les premiers résultats. Le faible nombre de mesures, lié au contexte de mouvement social dans lequel ce stage a été réalisé, n'est pas représentatif, cependant, cette étude pilote a le mérite, malgré la complexité qu'entraîne un travail de recherche avec des humains et des animaux, d'avoir été réalisé. Il apparaissait important de prendre le temps de présenter ce travail qui permet d'étoffer ma réflexion sur la prise en compte de l'animal dans cette étude. Avec la participation de cette étudiante en éthologie, cette réflexion éthique a pu être menée sur tous les sujets présents dans cette étude afin de mieux anticiper et considérer les risques et les bénéfices pour chacun.

Les points indispensables dans notre démarche éthique, tout au long de cette recherche, sont résumés dans le tableau qui suit.

En amont des passations	Pendant les passations	En aval des passations
L'information	Le respect des conditions annoncées	Le retour au terrain
<p>Information auprès de l'équipe pédagogique par une réunion</p> <p>Note de service rédigée par le directeur adjoint à l'ensemble du personnel (Annexe 27)</p> <p>Information auprès des parents par un courrier de la direction¹²³ (Annexe 28)</p> <p>Information (par une visite) auprès des enfants de notre présence et de celle du chien dans certaines classes. Afin de limiter l'anxiété de ces jeunes lorsqu'ils se sentent observés, le directeur adjoint nous propose de leur expliquer que nous venons observer les réactions d'un animal dans une classe.</p>	<p>Libre choix des enfants de participer</p> <p>Respect de l'équilibre organisationnel</p> <p>Limite de l'intervention aux éléments discutés lors de nos rencontres</p> <p>Respect du contenu, de la durée des séances et des dates programmées en collaboration avec les enseignants</p> <p>Respect des phases de repos et absence de mauvais traitement pour le chien</p>	<p>Auprès de l'équipe pédagogique par une réunion institutionnelle de présentation des résultats</p> <p>Auprès des enfants par un reportage dans le journal de l'école</p> <p>Auprès des parents, information écrite dans le cahier de liaison</p> <p>Pour les classes n'ayant pas l'animal, réalisation de séances en compagnie de l'animal s'elles en font la demande.</p> <p>La libre utilisation par l'institution des résultats restitués</p>
Tout au long de la démarche		
<p>Libre choix des individus : institution, enseignants, propriétaire de l'animal, de participer ou non au protocole</p> <p>Respect de l'anonymat et de l'intégrité des participants</p> <p>Honnêteté et objectivité de la doctorante</p> <p>Droit de la doctorante avec accord de son directeur de refuser toute intervention ne répondant pas à ces principes éthiques</p> <p>Possibilité d'utiliser les données recueillies à des fins d'enseignement et de publication, dans le respect de l'anonymat des personnes</p> <p>Respect minutieux de tous les éléments du code décrit ci-dessus et présenté aux personnes concernées.</p> <p>Ici le directeur adjoint coordonne les échanges entre le terrain et l'université.</p>		

Tableau 4 : Tableau récapitulatif des "règles du jeu" posées en amont de la recherche, construits sur la base du code de déontologie lié à l'intervention dans l'organisation (Labbé, 2005)

¹²³ Je souhaite demander une autorisation aux parents. Cela n'a pas été jugé opportun par l'équipe de direction de l'établissement. Selon eux, les projets portés par l'établissement sont réfléchis de manière collective et pluridisciplinaire. Il est normal d'informer les parents des activités proposées, mais demander des autorisations n'est pas nécessaire.

Travailler dans le domaine des sciences humaines et sociales, sur le terrain, et dans le but d'observer les comportements d'un groupe social laisse penser que tout n'a pu être envisagé ici. Ces choix ont été faits en mesurant les coûts et les bénéfices pour chacun, mais n'empêchent pas qu'une situation imprévue se présente. L'objectif est de respecter l'intégrité des acteurs, et ce même si cela devait entraver cette recherche. Je conclurai cette partie par une phrase empruntée à Fiske (2008) qui précise qu'« avant de réfléchir aux problèmes éthiques, il faut d'abord accepter qu'il n'existe aucune réponse parfaite à ce genre de questions » (p. 101).

Au terme de cette réflexion sur la position éthique de cette étude, j'aborde, après une conclusion, la seconde partie de cette recherche consacrée à ses cadres théoriques et sa méthodologie.

Ma présence sur le terrain et les procédés de recueils de données choisis m'a amené à réfléchir sur l'éthique de cette recherche. Cette réflexion était indispensable pour pallier l'absence de passage devant un comité d'éthique. La prise en compte du respect des participants méritait une réflexion plus approfondie que de simples échanges oraux. Tout cela a pu être discuté avec les PE et la direction de l'ITEP afin que des règles viennent structurer ces séances et y apporter un cadre qui se voulait rassurant pour tous. Les limites que nous nous sommes imposées n'ont pas perturbé mon recueil de données et une réflexion plus poussée ouvrirait à de nouvelles études, notamment concernant la prise en compte du bien-être animal durant ces séances de médiation par l'animal.

Conclusion de cette première partie

Au terme de cette partie, nous pouvons comprendre le parcours mené pour cette thèse. La réalisation de celle-ci par l'intermédiaire d'une CIFRE a entraîné un partenariat avec le porteur principal de ce projet : l'ITEP et son directeur actuel trouvant un fort intérêt à mettre en lien université et terrain. L'autre partenaire, pour qui les questions de médiation par l'animal doivent être abordées dans les formations de travailleurs sociaux a reçu le soutien de la Fondation A & P Sommer, entité française très engagée autour des questions concernant la médiation par l'animal. Les attentes de ces partenaires sont déterminantes pour notre travail. L'un souhaite vérifier les effets de la présence du chien et l'autre envisage la mise en place d'une formation. Je n'oublie pas que je me positionne au sein d'une équipe de recherche et que ce travail, bien qu'ayant une visée praxéologique, doit aussi permettre de soulever des questions de recherche.

Aussi, je me suis appliquée à présenter la médiation de manière générale et plus spécifiquement la médiation par l'animal en faisant un état de la question par l'intermédiaire d'autres disciplines : la psychologie et l'éthologie. Bien que quelques études aient été recensées sur les effets d'un animal sur un groupe, l'approche de cette recherche semble inédite. Le terme médiation par l'animal est ici retenu, cependant, si je présentais ce travail dans un contexte international, il serait remplacé par IAA. Dans le chapitre 3, nous avons fait un détour par une réflexion sur la complexité d'une démarche de recherche en SHS et plus particulièrement en sciences de l'éducation et de la formation. Au-delà de considérer les leviers et freins de cette complexité liée à notre approche, et s'il a été difficile d'opérer ce « grand écart » entre la recherche expérimentale envisagée et débutée et l'observation participante, je ne nie pas le fait que les questionnements émergent au fur et à mesure de l'avancée de la recherche dans un contexte précis :

« Dans le cadre de recherches développées avec une approche socio ethnographique, la particularité vient du fait que la recherche qui sera achevée sera différente de celle qui a été commencée. La posture du chercheur évoluera donc et se transformera au fil de la recherche. Ce qui pourrait apparaître comme une difficulté constitue, dans les faits, le fondement de la posture socio ethnographique à partir de laquelle le chercheur construit sa place tout au long

de la recherche, place qui restera mouvante jusqu'à la "sortie officielle du terrain" » (Bordes, 2015, p. 39).

C'est pourquoi, en ayant débuté par une autre démarche, se positionner précisément dans une démarche inductive ou déductive semble malhonnête. Selon le paradigme de la complexité, tous les éléments participent de l'intelligibilité d'une situation (Morin, 2005). Je retiens donc le terme proposé de *démarche composée* puisque je pense que cette terminologie est celle qui correspond le mieux à cette étude.

J'inscris ce travail dans ce que Charaudeau (2012) appelle une « interdisciplinarité focalisée » dont l'objectif est d'« établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et mode d'interprétation de différentes disciplines » (p. 197).

Cette recherche trouve alors son raisonnement non pas dans une démarche purement déductive ou inductive, mais par chevauchement entre théorie et terrain puisque la césure entre les deux ne peut être définie (Kohn et Nègre, 1991). Ainsi, cette recherche se place dans une démarche essentiellement praxéologique et va dans le sens des attentes qui nous étaient présentées en Master où Mias écrivait :

« cette spécialité a pour objectif la production de connaissances utiles à l'action par la formation et grâce à la co-construction d'une connaissance approfondie et partagée de problématiques socialement situées, rencontrées par les acteurs sur leur terrain d'exercice professionnel. [...] Les allers-retours université/terrain proposés renvoient à une politique de formation qui, via une méthodologie plus générale de recherche-action, d'immersion dans les équipes de recherche, peut être porteuse de mise en œuvre de cette réflexivité « actée » afin de mieux comprendre (et d'agir sur) les formes et les enjeux institutionnels, organisationnels, positionnels, rencontrés au quotidien » (Maquette du master recherche, 2011).

J'ai terminé par la présentation de la réflexion sur l'éthique de cette recherche. Cela s'est fait par l'intermédiaire de différents codes de déontologie, mais aussi, ayant conscience des lacunes des études à propos des questions de bien-être animal, lors d'activités de médiation par l'animal, par la présentation des résultats d'une étude menée en parallèle par une étudiante en première année de Master d'éthologie.

C'est dans la perspective de répondre à une demande sociale, celle d'une thèse CIFRE, que je m'inscris et que je tâche de répondre à la problématique dans les parties suivantes après avoir présenté l'ancrage théorique.

Partie 2

Cadre théorique, méthodologie et opérationnalisation de la recherche

SOMMAIRE DE LA PARTIE 2

CHAPITRE 5 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES	131
1 DES ORIGINES... ..	132
2 ... A LEUR THEORISATION	133
3 DIFFERENTES APPROCHES DES REPRESENTATIONS SOCIALES	139
CHAPITRE 6 : DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE VERS LA DYNAMIQUE DES GROUPES	145
1 LE CLIMAT SOCIAL AU TRAVERS D'UNE BREVE PRESENTATION.....	145
2 LA DYNAMIQUE DES GROUPES.....	153
CHAPITRE 7 : L'INNOVATION DANS LE SECTEUR SOCIAL	171
1 INNOVATION : ELEMENTS DE DEFINITION ET HISTOIRE	172
2 NIVEAUX D'ANALYSES ET PROCESSUS DE L'INNOVATION	179
CHAPITRE 9 PROBLEMATISATION ET OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE : UNE METHODOLOGIE MIXTE POUR UN OBJET INNOVANT	188
1 PROBLEMATISATION AU TRAVERS D'UNE APPROCHE PSYCHO-SOCIALE DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL	188
2 STRATEGIE DE TRIANGULATION : TRIANGULATION METHODOLOGIQUE	191
3 PRESENTATION DES OUTILS : DU QUESTIONNAIRE A L'OBSERVATION PARTICIPANTE..	201
4 PRESENTATION DES METHODES D'ANALYSE	219
CONCLUSION DE CETTE DEUXIEME PARTIE	229

Partie 2 : Cadre théorique, méthodologie et opérationnalisation de la recherche

Cette partie débute par la présentation du cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche.

S'inscrivant dans une perspective psycho-sociale, mon cadre théorique évolue en fonction des freins et leviers qui émergent durant cette recherche. Il se compose des représentations sociales, de la dynamique des groupes et de l'innovation sociale. Il est présenté dans cet ordre dans les chapitres qui suivent.

Les représentations sociales permettent ici de mieux comprendre les savoirs des professionnels sur la médiation animale ainsi que les attentes des professionnels durant les séances de médiation par l'animal. Ces séances seront analysées en fonction d'éléments indispensables à considérer pour travailler sur la dynamique des groupes. Dans la structure qui accueille cette recherche, la médiation par l'animal est une activité qui n'est pas proposée aux élèves. Elle a donc été reconsidérée comme étant innovante. Cela m'a conduit à m'intéresser aux processus d'une innovation dans le secteur social.

Chapitre 5 : Les représentations sociales

« Processus de médiation entre concept et perception » (Moscovici, 1961, p. 362), les représentations sont vectrices de lien dans les groupes, et ont une fonction d'anticipation et de justification des pratiques. Etant un objet de représentation émergeant, introduire la médiation par l'animal dans la pratique professionnelle amène à mobiliser la théorie des représentations sociales.

Se représenter quelque chose ou quelqu'un, une idée, un évènement dans le sens commun revient à se l'évoquer, se l'imaginer en son absence. Etymologiquement, il est emprunté au latin *representatio*. C'est l'« action de mettre sous les yeux » d'où le rapport à l'« image »¹²⁴.

124 <http://www.cnrtl.fr/etymologie/repr%C3%A9sentation> consulté le 23 mars 2019

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre des problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. [...] ce monde nous le partageons avec les autres [...] pour le comprendre, le gérer ou l'affronter » (Jodelet, 2014, p. 47). La médiation par l'animal est encore peu étudiée, malgré qu'elle génère de nombreuses questions auprès des professionnels.

1 Des origines...

Cette notion est introduite au XIX^{ème} siècle par Durkeim (1895, 1898). Les représentations sociales sont alors appelées des représentations collectives et sont envisagées sur un plan statique (Doise et Palmonari, 1986). Selon Durkeim, la société n'est pas la somme des individus qui la composent, mais elle forme un tout. Pour lui, les représentations collectives et les représentations individuelles sont deux choses distinctes. L'une provient de l'individu alors que l'autre de la société.

C'est à partir de cela que Moscovici (1961) élabore une des théories les plus travaillées en psychologie sociale (depuis les années 80¹²⁵) : le concept des représentations sociales « qualifier une représentation de sociale revient à opter pour l'hypothèse qu'elle est produite, engendrée collectivement » (p. 74) et avance qu'elles ne sont pas statiques, mais au contraire dynamiques et « ne sont pas les produits d'une société dans son ensemble, mais qu'elles sont plutôt les produits de groupes sociaux qui constituent cette société » (Molinier et Guimelli, 2015, p. 15) elles « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux » (Doise et Palmonari, 1986, p. 15).


Selon Molinier et al. (2002), l'étude des représentations sociales peut poursuivre différentes visées :

- *une visée descriptive* qui a pour objectif de mieux comprendre le contenu de la représentation étudiée. Cela permet, entre autres « de mieux communiquer avec

125 Selon Jodelet (2014) ce concept a pu réellement se développer après que des « obstacles de type épistémologique » aient pu être levés. Ainsi, « [...] son importance dans la vie sociale » et « l'éclairage qu'elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales » (p.53) en ont fait une référence aujourd'hui incontournable en psychologie sociale notamment.

le groupe porteur de cette représentation » (p. 29)

- *une visée d'élucidation* dont le but est de mieux comprendre une situation sociale donnée
- *une visée comparative* qui permet de mettre en évidence les différences de représentations d'un même objet chez différents groupes ou de comparer de façon diachronique les représentations d'un même objet sur une temporalité différente.

 C'est à la fois dans une visée descriptive et d'élucidation que ce concept est mobilisé pour cette étude. La médiation par l'animal peut-elle être envisagée comme un objet de représentation ? Est-elle perçue comme innovante ? J'expose dans une autre partie les outils mobilisés pour répondre à ces questions. Avant cela, je présente quelques éléments théoriques indispensables à la compréhension des représentations sociales.

2 ... à leur théorisation

2.1 Eléments de définition

Les définitions sur les représentations sociales sont nombreuses. Tout d'abord, il semble important de préciser que la représentation est différente de la croyance dans le sens où la première a un objet spécifique alors que la seconde n'en a pas, mais constituent cependant des systèmes d'ancrage plus large qui selon Apostolidis, Duven et Kalampalikis (2002) sont « des champs constituants pour les représentations » (p. 10). Les représentations désignent « un ensemble de connaissance, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné (...) des savoirs, des prises de position, des applications, des valeurs, des prescriptions normatives » (Flament et Rouquette, 2003, p. 13) renvoyant à un fait social et sont donc « socialement produite, et par la suite socialement différenciées » (Ibid). La représentation n'existe que si elle est produite au travers d'un groupe, c'est-à-dire un certain nombre d'individus ayant des interactions. Ainsi, elle n'est jamais isolée puisqu'elle est produite au cours d'échanges et constitue

donc un objet partagé dans un contexte sociétal limité dans l'espace et le temps. L'homme « ordinaire » rendrait par ce processus des connaissances scientifiques familières. Dans ce sens, leur forme dynamique permet à Palmonari et Doise (1986) d'affirmer qu'elles « relient la vie abstraite de notre savoir et de nos croyances à notre vie concrète d'individus sociaux » (p. 15). Pour Moscovici (1961) la représentation sociale est « une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière [...]. Elle se définit en premier lieu comme un processus de médiation entre concepts et conceptions. » (p.240) et ne peut émerger que par la combinaison de trois phénomènes autour de l'objet de représentation (Moliner et Guimelli, 2015) :

- *la dispersion de l'information*, témoigne d'une information limitée ou incomplète (que les groupes concernés ont sur l'objet)
- *la focalisation* se rapporte au fait que le groupe s'intéresse à une caractéristique de l'objet
- *la pression à l'inférence* correspond à une activité cognitive (plus intense) du groupe autour de cet objet afin de mieux le comprendre par des communications interpersonnelles

Deux processus d'acquisition et de mise en place permettent aux représentations sociales d'être élaborées : l'objectivation et l'ancrage (Moscovici, 1961).

L'objectivation permet de rendre concret ce qui ne l'est pas. Pour le dire autrement, il s'agit d'un processus de simplification des informations de l'objet et de concrétisation de l'information. Objectiver permet de nommer les choses ; pour un groupe, selon sa logique propre. L'information est donc sélectionnée en dehors de son contexte initial. L'objectivation est schématisée sous la forme d'un noyau figuratif (Moscovici, 1976). La fonction sociale de ce noyau permet de faciliter la communication dans le groupe (sur les objets en question) et d'assurer une bonne cohésion. Trois phases composent ce processus :

- *la décontextualisation* : le groupe s'approprie l'objet en sélectionnant des éléments en fonction de ses critères
- *la schématisation structurante* : fait référence au noyau figuratif (ou une image) précédemment abordé. Une nouvelle structure est proposée
- *la naturalisation* : les éléments de la « pensée scientifique » sont transformés en

connaissances ordinaires ils passent ainsi d'une réalité abstraite à une concrétisation.

Les représentations sociales « sont une forme particulière de la pensée symbolique » (Doise et Palmonari, 1986, p. 15) et un « mode spécifique, particulier, de connaître et de communiquer ce qu'on connaît [...]» (Ibid).

L'ancrage quant à lui permet l'enracinement de la représentation en joignant l'objet à ses « propres réseaux de significations, garants de son identité » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 24) ou pour le dire autrement, l'objet nouveau est rattaché à des connaissances plus anciennes le rendant ainsi plus familier. S'il y a ancrage, l'objet fait sens. C'est par ce mécanisme que l'on peut observer une différence de représentations selon les groupes : « par le processus d'ancrage, la société change l'objet social en un instrument dont elle peut disposer, et cet objet est placé sur une échelle de préférence dans les rapports sociaux existants. » (Moscovici, 1961).

Pour résumer, « si l'objectivation montre comment les éléments représentés d'une science s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 173). Les représentations sociales sont produites par les individus d'un même groupe et cette production ne se fait pas isolément, mais lors d'échanges. Elles constituent donc des réalités à la fois communicables et partagées « elles apparaissent avec une consistance qui leur est propre, comme des produits de l'action et de la communication humaine » (Doise et Palmonari, 1986, p. 14). Nous retenons donc, parmi les nombreuses définitions qui en sont faites, celle proposée par Jodelet (1991) : une représentation sociale est une « forme de connaissance courante, dite de « sens commun », caractérisée par les propriétés suivantes : 1. elle est socialement élaborée et partagée ; 2. elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement (matériel, social, idéal) et d'orientation des conduites et communications ; 3. elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe, etc.) ou culturel donné. » (cité par Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002, p. 20).

« La médiation par l'animal » est-elle un objet de représentations sociales ? Si tel est le

cas, puisqu'il s'agit d'objets polymorphes (Molinier, 2005) il devrait apparaître sous différentes formes selon les groupes interrogés, mais avec une nature et des enjeux admis pour le ou les groupe(s) qui pratique(nt). Vu l'essor de la médiatisation et des formations concernant cette thématique, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'afin de s'identifier et de se positionner, le groupe ayant des activités de médiation par l'animal aura élaboré une représentation de ce sujet (le mot "objet" n'est volontairement pas employé) afin de communiquer sur cette thématique et la faire évoluer.

2.2 Fonction des représentations sociales

Les représentations sociales sont donc « organisatrices de l'expérience, régulatrices de conduites, donatrices de valeurs, elles permettent la compréhension du monde par imputation et génération de significations » (Rouquette, 1998, p. 11) et selon Abric (1994), elles enveloppent quatre fonctions :

- *Une fonction cognitive* (ou de savoir) : lors des processus de communication d'un groupe, elle rend les échanges sociaux possibles autour d'un objet par la définition d'un cadre de connaissance commun et partagé. En s'inscrivant dans le langage, elle fonctionne comme lui (le langage) en produisant un cadre qui permet aux individus d'interagir (Molinier et Guimelli, 2015). Ainsi elle rend l'objet plus familier et peut se traduire comme « un savoir sur » (Cazeneuve, 2012, p.91).
- *Une fonction identitaire* : du fait qu'elle soit élaborée de manière collective, elle participe de la cohésion du groupe social en le renforçant d'une part, mais aussi en le démarquant des autres groupes avec lequel il est en interaction.
- *une fonction d'orientation des conduites* : en se positionnant comme « guide pour l'action » (Abric, 1994/2011, p. 18) elle permet au groupe social d'avoir des comportements et pratiques orientés de manière anticipée.
- *une fonction de justification* : elle permet de valider les conduites au sein du groupe

Parmi ces différentes fonctions qui sont attribuées aux représentations sociales, Jodelet

(1989, citée par Cazeneuve, 2012, p. 91) insiste sur l'avant-dernière « la fonction d'orientation des conduites » puisqu'en définissant la finalité de la situation elles permettent d'anticiper et de définir ce qu'il est socialement acceptable de faire dans un groupe en particulier ou une société.

« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social [...]. On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. » (Ibid)

Afin de répondre à une partie de la commande du terrain, cette fonction d'orientation des conduites est importante par rapport aux questions en lien avec cet objet nouveau (s'il s'agit bien d'un objet de représentation sociale) qu'est la médiation par l'animal puisque les représentations sont « un guide pour l'action » (Abric, 2011, p. 18). Mais comment définir si la « médiation par l'animal » est un objet de représentations sociales ?

2.3 Conditions d'existence d'un objet de représentations sociales

Dans cette recherche nous nous interrogeons sur cette thématique peu travaillée en sciences humaines et sociales : la médiation par l'animal. Peut-elle être qualifiée d'objet de représentations sociales ou est-ce prématuré ?

Molinier (1993) et Molinier et al. (2002) partent des propositions théoriques faites par Moscovici et proposent de définir les conditions d'existence d'un objet de représentations sociales. Si pour Jodelet (2014) « il n'y a pas de représentations sans objet » il peut selon ces auteurs y avoir des objets sans représentation. Pour le dire autrement, certains objets, dans un groupe social particulier, peuvent ne pas occasionner l'émergence d'une représentation. Pour qu'un objet soit objet de représentation, Molinier (Molinier, 1993 ; Molinier, et al., 2002) propose de prendre en compte cinq critères :

- *Spécificité de l'objet* : l'objet de représentation peut être varié, c'est-à-dire complexe (il peut prendre différentes formes). Son statut social en fait un objet de représentation plus que sa nature « un objet important pour les individus, un

objet qui présente une menace ou dont la maîtrise présente de l'intérêt » (Molinier et al. 2002, p. 30)

- *Caractéristiques du groupe* : il doit être « partagé par les membres d'un groupe » (Ibid) et ainsi donner lieu à des échanges
- *Les enjeux* : l'objet doit être porteur d'enjeux pour le groupe : l'objectif étant le maintien de l'identité du groupe pour que celui-ci existe en tant qu'entité.
- *La dynamique sociale* : il doit être inclus dans une dynamique sociale, ou pour le dire autrement, l'objet de la représentation doit être utile au groupe et lui permettre d'avoir des interactions sur l'objet avec d'autres groupes
- *L'absence d'orthodoxie* : l'objet de la représentation doit être absent de toute orthodoxie, c'est-à-dire qu'il ne doit pas servir d'instances de contrôle (scientifiques ou idéologiques) pour garder sa « dynamique ».

Selon ces critères, nous pourrions d'ores et déjà déterminer si l'objet « médiation par l'animal » est un objet de représentation sociale.

Tout d'abord, la spécificité de cet objet ferait de lui un objet polymorphe (pour rappel, il peut prendre diverses appellations et descriptions), il est important pour les membres d'un groupe et sa maîtrise semble présenter de l'intérêt. Il peut apparaître sous différentes formes, donne lieu à de nombreux échanges au sein du groupe et avec d'autres groupes sociaux. Il serait donc inclus dans une dynamique sociale. Cet objet est porteur d'enjeux identitaires pour le groupe ; il est lié à l'existence de ces groupes, nous pensons par exemple aux associations de médiation par l'animal comme Licorne et phénix ou Résilience. Pour finir, il ne semblerait pas évoluer dans un système orthodoxe de part le flou de ses appellations, de sa définition.

Les représentations étant des structures dynamiques, elles peuvent se trouver dans différentes phases (Ibid) :

- *La phase d'émergence* : elle a pour particularité d'avoir des opinions peu stables et variées. L'étude de cette phase vise à montrer les phénomènes d'ancrage.
- *La phase de stabilité* : les éléments qui caractérisent la représentation sont admis et fortement reliés les uns aux autres. Cette phase permet d'étudier la structure de la représentation.

- *La phase de transformation* : elle peut faire apparaître des contradictions puisqu'ici apparaît une cohabitation entre éléments anciens et nouveaux. Cette phase peut souligner l'étendue des évolutions observées.

Selon la phase où se trouve la représentation, les outils mobilisés sont différents.

A ce stade, nous supposons que l'objet « médiation par l'animal » se trouve dans une phase d'émergence pour les groupes ne pratiquant pas, et dans une phase de transformation pour ceux qui pratiquent. L'augmentation de la communication faite sur cette thématique ces dernières années appuierait ce propos « tout pousse à penser que les périodes d'émergence et de transformation vont s'accompagner d'une intense communication collective » (Ibid, p. 33). Cette phase renvoie aux éléments que je développe dans la partie consacrée à l'innovation dans le secteur social.

Afin de poursuivre mon propos, je présente maintenant les différentes approches dans l'étude des représentations sociales.

3 Différentes approches des représentations sociales

On dénombre quatre approches différentes dans l'étude des représentations sociales qui découlent toutes de l'approche fondatrice des représentations sociales proposée par Serge Moscovici. C'est pourquoi elles doivent être considérées comme complémentaires plutôt qu'en dualité. Il existe plusieurs approches que je présente succinctement pour trois d'entre elles (sociogénétique, sociodynamique et dialogique) et plus en détail pour celle mobilisée dans cette recherche : l'approche structurale.

L'approche sociogénétique de Moscovici

L'intérêt porté par Moscovici (1961/1976) dans la construction des représentations sociales se rapporte essentiellement à leur condition de production et aux processus y étant impliqués. Selon lui, « les représentations naissent ou se transmettent à travers des formes de communication » (Ibid), et émergent par la combinaison de trois phénomènes toujours liés à l'apparition d'une situation nouvelle ou inhabituelle (Moliner et Guimelli, 2015, dans Frégonèse, 2016, p. 64) : la dispersion de l'information, la focalisation et la pression à l'inférence, déjà présenté en début de paragraphe.

C'est à partir de ces trois phénomènes qu'une représentation va émerger, mais pas seulement puisqu'ils s'élaborent eux-mêmes à partir de deux processus majeurs qui sont : l'objectivation et l'ancrage que nous avons présenté en amont.

Ces deux processus sont complémentaires et permettent aux individus de se faire leur propre opinion par les éléments déjà en circulation et leurs éléments propres, dans le groupe dans lequel ils évoluent. Ce sont des processus collectifs qui participent à toute évolution et transformation des représentations : « si l'objectivation montre comment les éléments représentés d'une science s'intègrent à une réalité sociale, l'ancrage permet de saisir la façon dont ils contribuent à modeler des rapports sociaux et comment ils les expriment » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 173). Les représentations sociales sont inscrites dans une dynamique sociale et accessible au travers des discours, des « supports linguistiques » (Jodelet, 1989).

L'approche socio-dynamique de Doise (L'École de Genève)

Modèle socio-dynamique, également appelé principes générateurs de prise de position, l'École de Genève travaille sur les différentes prises de position des sujets conduisant à une multiplicité des tournures que peuvent prendre les représentations sociales. A la suite des travaux de Serge Moscovici, Doise (1986) prend en compte la complexité de la structure de la représentation en fonction des ancrages psychosociaux des individus. Selon lui, « les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise et Palmonari, 1996, p. 85). De ce fait, selon cet auteur, les éléments de la représentation doivent être contextualisés au regard des pratiques des individus (selon les appartenances sociales) : les prises de position peuvent varier même si elles font référence à des principes communs et partagés « il s'agit alors d'établir des principes d'homologie entre les positions sociales des individus et leurs prises de positions de manière à faire émerger les principes organisateurs des représentations étudiées » (Moliner et Guimelli, 2015, p. 31). Ces principes se situent alors entre les dynamiques sociales et individuelles (Doise, 1990).

Le modèle dialogique selon Markova

Le « principe dialogique » naît de la réflexion de philosophes néo-Kantiens. Ils proposent des termes comme le « “ dialogisme existentiel “ (Rosenstock, 1924), “ Je et Toi “ (Rosenzweig, 2001) et “ la sphère entre deux “ (Buber, 1923/1962) » (Markova, 2005, p. 27). Dans cette approche philosophique, l’individu est toujours en lien avec autrui, « le dialogisme implique que chaque individu vit dans un monde peuplé d’autres et qu’il conçoit la communication comme la fonction première du langage » (Bakhtine 1981, 1979/1986, cité par Markova, 2005, p. 27).

Markova (2007) propose une approche qui repose sur la capacité de l’Ego à concevoir et comprendre le monde dans la perspective de l’Alter, mais aussi à créer des réalités sociales dans cette même perspective, c’est ce qu’elle nomme une approche dialogique. Cette approche prend en compte à la fois la vision du groupe, mais aussi les points de vue différents qu’il peut y avoir au sein d’un même groupe.

C’est au travers de cette approche qu’elle explique les phénomènes de polyphasie cognitive décrits par Moscovici. Castel et Lacassagne (2011) convoquent cette approche lorsqu’ils étudient ce que disent les membres d’un groupe quand ils parlent aux membres d’un autre groupe en tenant compte des représentations que leurs discours véhiculent et des traces des processus sociocognitifs qu’ils portent (cités par, Frégonèse, 2016).

L’approche structurale d’Abric (école d’Aix en Provence) : notre choix pour cette recherche

C’est l’étude de la structure, c’est à dire du noyau central et des éléments périphériques de la représentation qui est le propre de cette théorie développée par Abric (1976) plutôt que la genèse de celle-ci. Le noyau figuratif précédemment évoqué (Moscovici, 1961/1976) devient le noyau central pour Abric (1976). Une représentation constitue ici un ensemble hiérarchisé et organisé dont les éléments n’ont pas la même valeur selon leur statut. Cette organisation se fait autour de deux systèmes : un système central défini comme « tout élément – ou ensemble d’éléments – qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence » (Bonardi et Roussiau, 2008, p. 57) et un système périphérique (autour du noyau central) « La représentation devient ainsi une structure hiérarchisée et évaluée : une centralité et des éléments annexes (une périphérie est le mot juste et classiquement employé) » (ibid, p. 59).

- **Le noyau central** : Il est le squelette de la représentation, celui qui porte sa signification. De ce fait « il est une entité stable, il résiste aux changements et assure la permanence de la représentation grâce à une base commune collectivement partagée ». (Frégonèse, 2016, p. 66). Selon Abric (2011), il est « la clé de voûte de la représentation » (p. 33) et assure trois fonctions essentielles :

- *une fonction génératrice de sens* : elle donne la signification attribuée collectivement à l'objet de représentation
- *une fonction organisatrice* : elle organise les liens qui unissent les éléments de la représentation
- *une fonction stabilisatrice* : elle assure la continuité de la représentation ^[11] en préservant son intégrité.

Le noyau central est « le fruit des déterminismes historiques, symboliques et sociaux particuliers auxquels sont soumis les différents groupes sociaux » (Molinier et Guimelli, 2015, p. 28) et donc l'élément unificateur de la représentation (Abric, 2003b), le socle commun autour duquel va s'organiser la représentation. Ces éléments sont déterminés par les valeurs et les normes du groupe et évoluent lentement ce qui fait d'eux leur stabilité. Si le noyau central se transforme, alors la représentation sociale en sera complètement transformée (Abric, 2011). Il apparaît alors important d'apporter une précision faite par Moliner (1996), « ce n'est pas parce qu'un élément présente la caractéristique quantitative d'être forcément associé à d'autres qu'il est central, mais c'est parce qu'il est central qu'il présente cette forte connexité » (Bonardi et Roussiau, 2008, p. 61).

- **Le système périphérique** est la chair de la représentation. Il est dépendant du noyau central, « en prise avec les contingences quotidiennes, [il] permet l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés » (Molinier et Guimelli, 2015, p. 28) et « porte des valeurs ou des fonctions qui sont en cohérence avec les éléments du noyau » (Frégonèse, 2016, p. 68). A la différence du noyau central, ce système est souple et mouvant (Abric, 2003b) et constitue la partie la plus accessible et concrète de la représentation et ainsi aide à la concrétisation de la signification de la représentation (Abric, 2011). Il sert d'interface entre le noyau central et la situation concrète. Comme le noyau central, il répond à trois fonctions (Flament, 1989) :

- *une fonction de concrétisation* qui permet d'ancrer la représentation dans la réalité
- *une fonction de régulation* qui autorise l'adaptation et l'évolution de la représentation en fonction des contextes rencontrés par la représentation sociale
- *une fonction de défense du système central* qui assure un rôle de protection du noyau central, en évitant tout bouleversement majeur il permet l'évolution et la transformation de la représentation. C'est la fonction « pare-choc » (Flament, 1989) du noyau central. L'évolution d'une représentation débutera donc toujours sur la modification du système périphérique.

Ainsi, dans ce double système, Abric (2003) précise qu'il est préférable d'utiliser à la fois un repérage du contenu de la représentation, mais aussi de sa structure. Cela permet de comprendre que les représentations sociales « sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples, [...] consensuelles et marquées par de fortes différences interindividuelles » (p. 38).

C'est pour ces raisons et parce que l'objet de représentation est ici en émergence, que le choix s'est porté sur l'approche structurale dans l'étude de la représentation de l'objet « médiation animale ». Cela permet de repérer les éléments contenus dans la représentation de cet objet ainsi que sa structure. L'objectif étant d'analyser si cet objet est perçu comme innovant selon les groupes.

- **La centralité du noyau remise en question** : à la suite de ces travaux, certains auteurs s'interrogent sur la fonction génératrice de sens (Abric, 1994) du noyau central. Bataille (2002) se demande si un noyau peut ne pas être central. Pour lui, les éléments centraux sont du « vide-trop-plein sémantique » puisqu'ils sont abstraits, polysémiques et ont une forte valeur symbolique, mais de faibles significations (qui leur confère une forte puissance associative). Il remet donc en question le fait que le noyau central soit à l'origine de la signification et de l'organisation du système périphérique « les éléments périphériques détermineraient le sens du noyau central » (p. 30) et souligne qu'« un système simple de mots-valises constitue un formidable attrape-tout, surtout quand un système périphérique beaucoup plus complexe, dont chaque élément est concrètement signifiant, mais susceptible d'arrangements locaux (les schèmes étranges de C. Flament), vient le spécifier en contexte proche » (p.30). Pour cet

auteur, les éléments centraux sont récepteurs et non générateurs de sens comme l'avance Abric (1994) : « ce ne serait pas le noyau central qui déterminerait la signification des éléments périphériques, mais ce serait les éléments périphériques qui détermineraient le sens du noyau central, parce que celui-ci, ayant plusieurs sens possibles (et étant central à cause de cette polysémie), n'en aurait finalement aucun, sauf celui d'en revêtir plusieurs » (Bataille, 2002, p. 30). Les études de Moliner et Martos vont dans ce sens : elles montrent que « le sens d'un élément central peut être modulé par un élément périphérique, mais l'inverse n'est pas vrai » (Moliner et Martos, 2005a, cités par Frégonèse, 2016, p. 68). Le sens attribué aux éléments périphériques serait plus stable que celui attribué aux éléments centraux. Selon leurs travaux, il serait plus juste de parler de « noyau matrice » plutôt que de noyau central, qui procurerait un « cadre notionnel générateur de consensus et intégrateur des différences individuelles » (Ibid, p. 311).

Les représentations sociales offrent « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Piasser, 1999, p. 18-19). Pour comprendre les savoirs des professionnels des secteurs sollicités pour cette étude sur l'objet « médiation animale » mon choix se porte sur l'approche structurale des représentations sociales qui offre la possibilité d'étudier l'organisation de la représentation par un recueil d'associations libres auprès d'un échantillon de personnes ayant une pratique de ce type de médiation et d'autres étant novices. Quelles significations attribuent-ils à cet objet ? Les demandes des professionnels ont orienté cette recherche vers l'étude de la dynamique des groupes. Ce type de médiation semble être associé à une image positive qui permettrait de favoriser la création d'un groupe. Quels éléments doivent être essentiellement pris en considération pour observer et travailler sur la dynamique des groupes ?

Chapitre 6 : Du climat social de la classe vers la dynamique des groupes

Ce travail de thèse a généré de nombreux aller-retour, remises en question et ajustements qui n'ont cessé de faire évoluer le cadre théorique ainsi que notre posture épistémologique. Le point de départ est le climat social de la classe. Sans l'exploiter en tant que tel dans ce travail, l'approche par la dynamique des groupes amène à le prendre en compte. Je présente son approche dans les paragraphes qui suivent.

1 Le climat social au travers d'une brève présentation

Le climat social a trait aux dimensions psychosociales, c'est-à-dire aux relations à l'intérieur d'un groupe. Comme pour la médiation, lorsque ce terme est employé, la plupart des personnes semblent savoir de quoi l'on parle. Pourtant, on dénombre peu de travaux traitant de ce sujet. Nous pouvons nous demander si cette idée commune n'est pas liée au terme utilisé pour nommer ce concept. Pour Drozda-Senkowska et Oberlé (2006), ce concept est à la fois descriptif et évaluatif, mais peut-être avant tout « un concept métaphorique » qui parle plus qu'il n'explique.

En effet, le mot climat peut avoir deux définitions¹²⁶. Au sens propre, il définit « l'ensemble des circonstances atmosphériques et météorologiques propres à une région du globe ». Des adjectifs comme doux, agréable, malsain, rude lui sont souvent associés. Au sens figuré, il a pour synonyme « ambiance », il est défini comme « atmosphère morale, conditions de vie ». Drozda-Senkowska et Oberlé (2006) soulignent que « le climat social est souvent qualifié par les termes mêmes qui décrivent le temps qu'il fait » (p. 73).

On le retrouve majoritairement cité dans des travaux où le terrain d'étude représente une structure telle qu'une entreprise. Dans ce cas, il apparaît souvent comme un facteur influençant l'engagement comportemental. Labbé (2005) souligne qu'un climat social « sain » augmenterait l'engagement comportemental des salariés, et inversement :

« nous avons pu vérifier que si les actions engageantes fonctionnent avec succès dans un climat positif, ce n'est pas le cas lorsque le climat social est perçu de manière négative. [...] un autre facteur serait à considérer dans la

mise en place d'actions engageantes : le climat social. On entend alors ici l'importance du lien à l'autre, de la cohésion sociale dans la construction de l'implication professionnelle et de l'engagement comportemental » (p. 272).

Cette étude met en évidence l'importance d'une atmosphère positive pour « l'activation » d'actions engageantes. S'il apparaît donc comme une variable modératrice à prendre en compte, il reste néanmoins une des thématiques les moins étudiées en psychologie sociale (Drozda-Senkowska et Oberlé, 2006).

Certains auteurs se concentrent sur le climat social de la classe. Le pionnier en la matière s'avère être Lewin (Lewin *et al.*, 1939). Il est l'auteur le plus souvent cité dans les recherches concernant le climat social, et un des premiers à avoir mené des recherches sur le climat social de la classe. Ses travaux permettent de reconnaître que l'interaction entre l'environnement et les individus constitue un facteur déterminant des comportements humains. Selon cet auteur, le comportement (Behavior) est fonction des caractéristiques de la personne (Person) en lien avec l'environnement (Environment), d'où sa formule $B = f(P,E)$. On retrouve dans cette formule les deux éléments individu et environnement qui permettent d'appréhender le climat social de la classe (Genoud, 2004 ; Von Saldern, 1992).

À la suite de Lewin, des recherches sur le climat social vont s'inscrire dans les champs de l'éducation. Ainsi, nous trouvons des échelles qui permettent de mesurer le climat social dans des classes de différents niveaux. Je ne les utilise pas pour cette étude.

Murray (1947), de manière contemporaine, s'appuie sur les travaux de Lewin, mais focalise ses recherches sur les besoins individuels. Son objectif est de déterminer la façon dont les individus peuvent satisfaire leurs besoins dans l'environnement dans lequel ils évoluent. Selon la théorie centrale de Murray, le comportement est modelé par deux éléments :

- l'environnement, qu'il nomme « press » ;
- les besoins individuels, nommés « needs ».

Cette distinction permet de mettre en avant qu'un même environnement n'a pas forcément le même impact sur chaque individu (Von Saldern, 1992, cité par Genoud, 2004, p. 27). Il ajoute à cela deux notions supplémentaires : « alpha press » et « beta press ». La première approche fait référence à la perception objective du climat social. Elle peut se mesurer par des observations. La seconde renvoie aux perceptions

psychologiques des individus. Le climat est ici envisagé comme une réalité subjective et peut être évalué par des questionnaires remplis par les acteurs eux-mêmes (Murray, 1947).

Type d'approche	Type de perception	Type de mesure
Alpha press	objective	observation
Beta press	subjective	questionnaire

Tableau 5 : Deux types de perception du climat social

Bien que ces travaux permettent de distinguer deux approches principales, une approche objective et une approche subjective, des recherches ultérieures privilégient néanmoins la pertinence de l'approche subjective pour évaluer le climat social de la classe et son impact sur l'apprentissage. Elles concernent la perception qu'ont les sujets (élèves et/ou enseignants) de l'atmosphère de la classe. Selon Fraser (1991), cette approche est plus avantageuse puisqu'elle permet de récolter le ressenti direct des acteurs et d'« expliquer des parts de variances plus importantes dans la réussite des élèves, leurs attitudes et le comportement scolaire » (cité par Bennacer, 2005). Cette approche représente également un aspect économique non négligeable de par la manière dont les données sont récoltées, à savoir le questionnaire. S'il était question de recueillir ce genre de données, cette méthode serait bien entendu inenvisageable auprès des enfants avec qui nous travaillons. Un recueil avec des dessins représentant des visages avec des émotions différentes a été essayé lors de l'étude précédente et n'a pas montré un réel intérêt (Barrier, 2012).

Quels instruments pour évaluer le climat social dans une classe ?

Trois instruments de mesure subjective du climat social de la classe prédominent dans la littérature scientifique.

D'un côté, le MCI, « My Class Inventory », se base sur 38 items mis en place par Fisher et Fraser en 1982 (cité par Bennacer, Darracq & Pomelec, 2006). Il est une version simplifiée de l'outil créé par l'équipe de Walberg en 1982, le LEI, « Learning Environment Inventory », qui étudie les corrélations entre le climat social de la classe et

les caractéristiques de l'élève, de la classe et de l'enseignement (cité par Genoud, 2003). De l'autre, les travaux de l'équipe de Moos en 1987 et l'utilisation du questionnaire CES, « Classroom Environment Scale », a permis de mettre en évidence un modèle regroupant trois domaines pour conceptualiser le climat social de la classe.

Les trois domaines identifiés par Moos (1987) ont trait :

- aux dimensions des relations interpersonnelles
- aux dimensions du développement personnel ou de l'orientation vers les buts
- aux dimensions du maintien et du changement du système.

Un parallèle peut être réalisé entre ces trois dimensions propres au climat social de la classe et les trois dimensions du groupe (Leclerc, 1999) que je présente ultérieurement où la dimension relationnelle fait référence au climat social.

Dimensions Instruments	Relations interpersonnelles	Développement personnel ou d'orientation vers but	Maintien et changement du système
LEI : Learning Environment Inventory	✘	✘	✘
MCI : My Class Inventory	✘	✘	
CES : Classroom Environment Scale	✘	✘	✘

Tableau 6 : Trois instruments de mesure du climat social de la classe

Ces travaux ont servi de base à l'équipe française de Bennacer pour mettre en place une « Échelle du climat social de la classe » correspondant à notre système éducatif (Bennacer et al., 2006). Je présente succinctement ces travaux qui orientent cette recherche vers des éléments permettant d'évaluer la dynamique des groupes. L'un ayant forcément une incidence sur l'autre.

Si la plupart des auteurs présentent les échelles de mesure du climat social de la classe, il apparaît dans la littérature une nette difficulté à définir ce concept. Le climat est défini ainsi dans le lexique de psychologie de Mucchielli et Mucchielli (1969, p. 33) : « ambiance psychologique dans laquelle vit chaque individu, qui permet de le comprendre et de le connaître mieux. Chacun baigne dans un tissu de relations qui l'influencent et auxquelles il réagit inconsciemment. Genre de relations vécues dans et par un groupe ». Il est évident que l'introduction de l'animal au sein du groupe classe influence les relations des individus qui le composent et entraîne des réactions de leur part. Cependant, cette définition n'est pas complète et nécessite une exploration plus profonde de la littérature. Sans donner de définition précise, nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Moos, en 1994 (cité par Bennacer *et al.*, 2006), pour qui le climat social de la classe représente « la personnalité singulière de l'environnement » (p. 87). Pour Moos, le climat social d'une classe n'est pas le fait d'éléments envisagés de manière indépendante, mais il dépend de trois systèmes : du comportement du professeur, de l'interaction entre celui-ci et ses élèves ainsi que du comportement des élèves.

Pour rendre cette définition plus complète, nous utilisons les travaux de Gadbois (1974) sur le climat des organisations : « Le climat d'une organisation est la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent dans cette organisation » (p. 274). Cette conception du climat met en évidence la notion de « perception globale ». Le climat social est donc un tout où les « éléments physiques et sociaux se trouvent inextricablement liés » (Fisher, 1997, cité par Bennacer *et al.*, 2006). À ces trois éléments (individu, contexte et perception du contexte) s'ajoute un quatrième point pris ou non en compte selon les définitions : le climat social de la classe peut favoriser ou au contraire freiner les apprentissages « le climat ou l'atmosphère de la classe en tant que groupe social influence potentiellement ce que les élèves apprennent »¹²⁷ (Walberg, 1987, cité par Gélinas, 1997, p. 553). L'effet d'un climat social de classe perçu de manière positive sur les apprentissages ne doit pas nous échapper. L'introduction du chien entraîne de facto une modification du climat de la classe et a donc une incidence sur les apprentissages. Les attentes des professionnels vont dans ce sens et nous confortent dans l'idée de ne pas occulter cette brève présentation du climat social de la classe qui sera évoquée lors de la discussion.

Pour résumer, ces définitions permettent de comprendre que le climat social ne se forme pas sur un seul critère, mais bien sur plusieurs caractéristiques : organisationnelles, sociales et spatiales. Trois caractéristiques que l'on retrouve sous une autre forme dans les travaux sur l'étude de la dynamique des groupes : dimension instrumentale, relationnelle et contextuelle.

Les différents travaux sur des échelles de mesure du climat social montrent la distinction faite entre les deux perceptions exposées précédemment : « alpha press » et « beta press ». Certains indicateurs retenus dans ces échelles se rapprochent des différents indicateurs propres à l'évaluation de la dynamique des groupes que nous présentons ensuite. Ici, les chercheurs orientent toujours leurs travaux principalement sur l'un ou l'autre de ces indicateurs. Moos (1991) et Bennacer (1991, 2005, 2006) : mise à disposition d'échelles de mesure du climat social dans la classe. Je présente plus en détail ce type d'instruments de mesure en annexe 26.

¹²⁷ Texte original : « the climate or atmosphere of the class as a social group that potentially influences what students learn »

Afin d'évaluer le climat social d'une classe, Moos (1987) utilise un modèle qui permet de conceptualiser divers environnements psychosociaux (école, hôpitaux, université, etc.).

Il met en avant trois domaines dans ses échelles de mesure : le domaine des relations interpersonnelles, le domaine du développement personnel et d'orientation vers les buts et le domaine du maintien et le changement du système. Selon Moos (*ibid*), les instruments utilisés pour évaluer les environnements sociaux doivent tous se baser sur ces trois domaines. Une fois de plus, ces travaux montrent le lien qui peut être fait entre climat social et étude de la dynamique des groupes.

Pour Bennacer (2005) une première échelle du climat social de la classe pour les collégiens, sert de base à la mise en place dans un second temps de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (Bennacer *et al.*, 2006).

Pour la première, il reprend principalement les travaux de Moos et les adapte au système français. Cinq dimensions du climat social à partir de trente-huit items sont évaluées (annexe 26, tableau 1).

Afin que les enseignants et les chercheurs s'approprient ce questionnaire, Bennacer (2005) réalise, la même année, une version plus courte comportant quatre items par dimension (annexe 26, tableau 2). À la suite de ses travaux, Bennacer (2006) crée une échelle de mesure adaptée aux classes élémentaires (annexe 26, tableau 3 et 4).

Pour mettre en place cette échelle de mesure subjective du climat social de la classe à l'école élémentaire, il retient huit dimensions, toujours réparties selon les trois domaines environnementaux de Moos, qui comptent chacune entre dix et treize items avec des réponses vrai/faux. Le total des items est de quatre-vingt-six.

- Le domaine des relations interpersonnelles est mesuré par la friction, la satisfaction, la chaleur affective des enseignants.
- Le domaine du développement personnel ou d'orientation vers les buts est représenté par l'engagement et l'application scolaire.
- Le domaine du maintien et du changement du système porte sur l'ordre et l'organisation (Bennacer *et al.*, 2006).

Les échelles de mesure que nous venons de présenter considèrent le climat comme une

réalité psychologique subjective pouvant être estimée à partir de questionnaires remplis par les acteurs eux-mêmes. Il a été démontré par des équipes de chercheurs ¹²⁸ que « le climat social de la classe détermine une variété de critères du développement cognitif et affectif des élèves tels que leurs réussites scolaires, estime de soi, motivation, satisfaction et attitudes personnelles » (Bennacer, 2005). Les échelles de mesure proposées se veulent être des outils d'aide pour les enseignants dans la gestion quotidienne de leurs classes. L'objectif est d'optimiser les conditions psychosociales afin de créer « un environnement social qui encourage les bons comportements et le développement des élèves » et ainsi favoriser les apprentissages et limiter le décrochage scolaire des élèves.

Comme je le disais précédemment, une revue des écrits scientifiques montre qu'il n'existe pas un réel consensus au sein de la communauté scientifique sur une définition du climat social de la classe, cependant, la plupart des études l'abordent par rapport à la variable « réussite scolaire ». Ainsi, une meilleure appréciation du climat social de la classe se percevrait par la réussite scolaire et une bonne relation enseignant-élève (Moos, 1978, cité par Cossette *et al.*, 2004, p. 122). Dans ce cas, les élèves sont généralement « plus satisfaits, plus heureux, plus sécurisés et plus intéressés à l'intérieur d'une classe perçue comme étant novatrice, structurée, [...] à l'intérieur de laquelle un bon niveau de participation et de cohésion existe entre les élèves » (Cossette *et al.*, 2004, p. 123).

Cela a également des conséquences du côté de l'enseignant puisque les études ont montré qu'un climat social de classe détérioré a tendance à conduire à l'épuisement professionnel : « [...] certaines dimensions de l'environnement scolaire, de la salle de classe et de l'épuisement professionnel ne sont pas conceptuellement distinctes [...]. Des enquêtes ont reconnu l'environnement de l'école ou de la salle de classe comme un prédicteur possible légitime de l'épuisement professionnel ¹²⁹ (Dorman, 2003, p. 120). Ces différentes études mettent en évidence le lien intime qu'il existe entre chacun des individus. La perception du climat par les élèves a des répercussions sur l'enseignant et

128. E.g. Brookhart et De Voge, 1999 ; Byer, 1999 ; Cheng, 1994 ; Dunn et Harris, 1998 ; Goh et Fraser, 1997 ; Gyanani et Agarwal, 1998 ; Henderson, Fisher et Fraser, 2000 ; Khine, 2001 (cité par Bennacer, 2005).

129 Texte initial : « [...] some dimensions of school and classroom environment and burnout are not conceptually distinct [...]. Investigations that have acknowledged school or classroom environment as a legitimate possible predictor of burnout ».

inversement. Les recherches dans e domaine montrent que certains facteurs peuvent influencer le climat social de la classe (Genoud, 2004, p. 38).

Pour ces raisons, lorsque ce travail de thèse a débuté, je souhaitais poursuivre mes travaux dans ce sens. Or, au fur et à mesure de l'avancée de cette réflexion, je comprends que le climat social et la dynamique de groupes sont intimement liés. Bien que mes recueils de données ne se soient pas orientés vers le climat social de la classe, ce que je viens de développer brièvement est utile à l'analyse des données de cette recherche et permet de compléter une analyse qui se limiterait à la seule étude de la dynamique de groupe que je développe maintenant.

2 La dynamique des groupes

Rester, être ensemble, se comprendre pour apprendre, comment accéder à tout cela lorsque les relations avec les autres sont difficiles, voire impossibles, et que l'institution dans laquelle doivent se produire ces interactions leur renvoie un autre regard ? Reconstruire leur vision de l'institution, les aider à entrer dans les apprentissages, leur faire ressentir leurs potentiels et leur capacité à être ensemble est un des objectifs des professionnels d'ITEP. Pour cela l'apport d'une innovation comme la médiation par l'animal est envisagée comme pouvant avoir un effet sur ces petits groupes de jeunes. Dans les paragraphes qui suivent, je développe des éléments de théories de la dynamique des groupes.

2.1 Eléments de définition, des origines d'un mot à la naissance d'un concept

Les origines d'un mot ont-elles une influence sur l'utilisation que nous en faisons aujourd'hui ? Intéressons-nous dans un premier temps au mot « groupe » que l'on retrouve dans le langage courant. Il est tantôt sanguin, tantôt de travail, de musique, d'étude, il est devenu peloton dans le cyclisme. Il est finalement employé dans de nombreux domaines. Quelles sont ces origines et où nous mène-t-il dans notre recherche ?

Des origines d'un mot....

Quelle ressemblance entre un groupe et une croupe ? A première vue aucune. Et pourtant, une étude étymologique du mot *groupe* nous amène directement au terme *croupe*. En effet, le radical de ces deux mots signifie « quelque chose de ramassé »¹³⁰ et se trouve dans les racines germaniques : qui est ramassé, arrondi.

Que ce soit en espagnol (*grupa* pour croupe et *grupo* pour groupe), en italien (*groppa* pour croupe et *gruppo* pour groupe) ou en français, seule une lettre différencie ces deux mots.

Cette approche nous permet de dire, dans un premier temps, que le groupe est quelque chose de ramassé, voire congloméré. Le mot « réunion » peut alors trouver ici sa place.

Pour aller plus loin, ce terme aurait été emprunté à l'italien *gruppo*, qui désigne un « **nœud** », un assemblage entre la fin du XV^{ème}, et le début du XVI^{ème}. On le retrouve dans le midi de la France sous la forme de *grup*. Sa première apparition sous sa forme actuelle date des années 1668. Il permet de définir dans une œuvre d'art, la « réunion de plusieurs figures formant un ensemble »¹³¹. Cette description ne précise pas si les figures sont humaines ou matérielles. Cependant, une cinquantaine d'années plus tard, en 1726, toujours d'après les mêmes sources, nous constatons que cette définition a évolué vers un « ensemble d'êtres ou de choses ayant des caractères communs et dont on se sert pour les classer » (extrait du LITTRÉ d'après le CNRTL¹³²). Ces définitions seront ensuite complétées par les attributions qui lui seront faites et l'usage de ce mot se répandra vite dans le langage courant (Anzieu et Martin, 1968). Il permettra de désigner

130 URL : <https://www.littre.org/definition/croupe> Consulté en février 2018.

131 Journal des savants, 10 déc. D'apr. P. GASON ds Fr. mod. T. 23, p.219. D'après le CNRTL : URL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/groupe> Consulté en février 2018.

« un ensemble de personnes ou de choses réunies » en musique (réemprunté à l'italien *grupo/grupetto*), « un ensemble de choses formant un tout distinct » pour parler des groupes d'îles par exemple ou encore « un ensemble de personnes liées par un point commun » comme des opinions, des goûts ou des activités par exemple. A ce stade de la réflexion les mots « ensemble », « commun » et « lié » pourraient s'ajouter à « réunion » que nous avons retenu et cité ci-dessus.

Cela nous permet de dire que le groupe serait une forme arrondie (comme la croupe d'un cheval) et représenterait alors un ensemble de personnes ou de choses réunies et liées (voire nouées) par un point commun.

Selon cette définition, les personnes (professionnels et enfants) avec qui nous travaillons dans cet ITEP sont-elles, comme nous le pensions, un groupe ? Parce qu'ils sont ensemble, sont-ils pour autant liés ? Ont-ils quelque chose en commun ? Peut-on les définir au travers de cette notion ? Nous poursuivons dans les parties qui suivent notre présentation afin d'apporter les réponses à ces questions.

...à la naissance d'un concept

Les individus qui « font » groupe sont nombreux et variés. Qu'il s'agisse de la forme qu'ils prennent, ou de l'appellation qui en est faite ; peloton, foule, bande, etc., les préjugés sont présents et ancrés dans la pensée collective. Cette pensée collective sur le groupe, véhiculée par la religion, les événements (une communauté unie autour d'un chef), le folklore, etc. peut, avec l'ambiguïté propre à ce terme, expliquer selon Anzieu et Martin (1968) que le groupe ait mis du temps à devenir un objet d'étude scientifique, et encore plus un concept. Pour ces deux auteurs, le langage scientifique doit « réserver l'usage [...] du vocable groupe à des ensembles de personnes réunies ou qui peuvent et veulent se réunir » (p.29).

C'est au début du XIX^{ème} siècle, dans « l'œuvre de Charles Fourier (1772 – 1837) » (cité par, Anzieu et Martin, 1968) que l'on trouve pour la première fois « quelques-uns des principes essentiels pour une science de groupe » (p. 49). A la suite, Durkheim, pose les fondements d'une théorie du groupe. Pour lui, le groupe social se définit « comme étant plus que la somme de ses membres, c'est une totalité » (1912, cité par Ibid, p. 53). A cela, Sartre ajoute que le groupe n'est pas statique, mais « un tout dynamique, en mouvement,

à faire avec des rapports dialectiques d'intériorité entre les parties » (1960, cité par Anzieu et Martin, 1968, p.55).

C'est dans les années 1920, avec l'étude de la « Western Electric » de Elton Mayo que l'entité « groupe » est envisagée pour la première fois comme un objet de recherche. A la suite, Moreno, psychiatre, développe son approche sociométrique en travaillant sur des interventions au sein de différents groupes (Oberlé, 1995, p. 44). Quelques années plus tard, Kurt Lewin, dans le contexte socio-économique de l'époque¹³³, axe progressivement ses travaux de recherche sur le groupe et élabore la théorie de la dynamique des groupes (Lewin, 1947). Il considère qu'un événement ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques des individus impliqués dans cet événement. Il explique « l'action individuelle à partir de la structure qui s'établit entre le sujet et son environnement à un moment donné » (Anzieu et Martin, 2013, pp. 80-81). En l'absence de conflit, cette structure est en équilibre, mais si cet équilibre est rompu, alors de la tension apparaît chez les individus et leur comportement doit être adapté pour rétablir l'équilibre. Dans cette perspective, le lien entre les comportements individuels et l'appartenance à un groupe est mis en évidence (Lac, 2003). L'hypothèse de Lewin est que le groupe représente un tout différent de la somme des éléments qui le compose. Cette interdépendance¹³⁴, notion primordiale selon Lewin pour aborder cette théorie, explique le fonctionnement du groupe dans son ensemble « l'essence d'un groupe ne réside pas dans la similitude ou la dissemblance de ses membres, mais dans leurs interdépendances. On peut caractériser un groupe comme un tout dynamique, ce qui signifie qu'un changement dans l'état d'une quelconque de ses parties, change l'état de toutes les autres sous-parties » (Lewin, 1959, p.81). Cette essence du groupe sera exprimée par ce chercheur sous le terme de *dynamique des groupes*. Cette expression imagée est encore utilisée aujourd'hui et sera notre référence pour cette étude. L'introduction d'une activité de médiation par l'animal induit un changement d'état ayant des répercussions sur l'ensemble des « composantes » du groupe.

Ces différents points, malgré leurs caractères pluriels, nous permettent de passer de ce que nous considérons comme une notion à un concept et d'envisager cette théorie du

133 Kurt Lewin (1890-1947) est un psychologue américain d'origine allemande sommé de quitter son pays à cause de sa confession juive. Sa carrière universitaire se déroule en pleine montée du nazisme et de deux guerres mondiale. A partir de 1939, il oriente ses travaux sur les groupes et élabore sa théorie de la dynamique des groupes. <https://rcgd.isr.umich.edu/leadership-mission/history/> consulté en septembre 2020

134 Interdépendance dans le sens où la présence de tous est nécessaire ; de manière individuelle, pour atteindre son but et de manière collective pour atteindre l'objectif fixé par le groupe.

groupe avec les diverses approches qui la composent. Ces divers éléments permettent de dire que les professionnels et les enfants avec qui j'ai mené cette recherche peuvent être définis comme un groupe. Quel type de groupe ? Quelle approche correspond le mieux aux groupes présents dans cette étude ? Selon quels critères les qualifierions-nous de groupes ? Les paragraphes qui suivent aident à éclaircir ces points.

2.2 Du groupe à la dynamique des groupes restreints

Comme nous l'avons abordé dans la partie précédente, le groupe peut prendre des aspects divers et variés. Intéressons-nous dans un premier temps aux formes de celui-ci afin de déterminer le type de groupe présent dans notre recherche. Nous verrons ensuite les critères de formation du groupe pour nous intéresser ensuite à leur dynamique (au sens de Lewin).

2.2.1 Les différents types de groupe : leurs aspects, leurs formations

Une première distinction de la forme que peut prendre le groupe est possible grâce aux travaux de Cooley (1909, cité par Anzieu et Martin, 1968, p. 38) qui établit une distinction entre un groupe primaire et un groupe secondaire.

Le premier est composé d'un nombre de personnes limité entre lesquelles les relations sont directes, régulières, personnelles et intimes par exemple la famille, le cercle d'amis. Leclerc (1999) précise que les « individus y créent des liens « forts » d'entraide, de sécurité et d'affectivité » (p. 18).

Le second est constitué d'un nombre plus important de personnes. Les relations y sont plus éparses et impersonnelles. Les individus ont des buts et actions communes qui sont planifiés par exemple au sein des associations ou des clubs sportifs. Leclerc (1999) précise que « les liens qui se tissent sont surtout des liens dits « faibles » [...] dans un champ d'intérêt spécifique ». (p. 19).

D'autres distinctions peuvent être faites à ce stade, à savoir que les groupes peuvent être organisés selon d'autres critères :

- *Les groupes formels versus informels* : le premier est créé par une structure dans un but défini (le groupe classe trouverait alors ici sa place) alors que le second se met en place spontanément en fonction des intérêts de chacun.
- *Les groupes ouverts versus fermés* : les groupes ouverts vont évoluer en fonction des rencontres alors que le second conserve une certaine stabilité. Dans notre étude, le groupe est a priori fermé, sauf que la présence du chien entraîne une modification et des demandes des enfants pour intégrer le groupe.
- *Les groupes d'appartenances et de références* : le groupe d'appartenance est celui auquel on appartient d'office (la famille par exemple). Aucun choix n'a été possible (Kelley, 1952 cité par Lévy, 1972). A la différence du groupe de référence où les individus sont libres de s'y intégrer (Aebischer et Oberlé, 1990) dans le sens où il est possible de renier ses appartenances au groupe pour ne pas en adopter ses manières (Leclerc, 1999). Il peut cependant être concret (équipe de sport, enseignants, etc.).

Le groupe peut donc prendre différentes formes, taille du moment que les critères d'une identité commune sont présents et que les individus y sont interdépendants. Par conséquent, pour que le groupe se forme, les individus doivent avoir un lien social et avoir pris conscience de leurs intérêts à se réunir pour atteindre leurs objectifs communs. De combien de personnes doit être constituée cette réunion d'individus pour constituer un groupe au regard de la science ?

2.2.2 Les regroupements et groupes restreints

Avant de définir ce qu'est le groupe restreint, il semble important de spécifier ce qui ne l'est pas..

Les regroupements

Etre lié par le fait d'être dans un même lieu à un moment donné ne signifie pas pour autant avoir des liens et des objectifs communs. Les actions communes y sont faibles voire inexistantes et les échanges sociaux réduits. Cependant, la contagion des émotions peut se faire très rapidement. C'est le cas dans les salles d'attente des urgences d'un hôpital par exemple où l'agacement de certains va le déclencher chez les autres. Un autre exemple est celui des rassemblements ponctuels, éphémères et non programmés

d'un grand nombre de personnes où lorsqu'un événement angoissant se produit, les réactions vont montrer une contagion rapide des émotions. Ces deux cas seront appelés des agrégats et des foules. On les retrouve dans des files d'attente, des pèlerinages, sur les quais de gare, émeutes spontanées, etc. (Anzieu et Martin, 1968 ; Leclerc, 1999).

Une autre catégorie de regroupement n'entrant pas dans la catégorie du groupe restreint est la bande. Pour Anzieu et Martin (1968) si la foule a de commun la solitude des individus, la bande a au contraire leur similitude. Les individus se réunissent de manière peu structurée, en petit nombre, pour le plaisir d'être ensemble. Ces réunions ne durent pas dans le temps contrairement au groupe restreint.

Le groupe restreint, caractéristiques et dimensions

Plusieurs auteurs s'intéressent à cette théorie de la dynamique des groupes et certains se focalisent sur la dynamique des groupes restreints. Qu'entend-on par restreint ? À partir de combien d'individus ? À ces questions, certains auteurs proposent des caractéristiques spécifiques qui selon eux permettent de catégoriser le groupe en groupe restreint.

Pour De Visscher (1991, p. 43), ces critères sont au nombre de sept :

- 1- *Unité de temps et de lieu* (proximité entre les individus),
- 2- *Raison d'être et de rester ensemble* (intentionnelle ou non sans une nécessaire expérience commune)
- 3- *Sort relativement commun* (partage d'événements ou d'expérience et leurs effets),
- 4- *Perception ou représentation de chacun des membres entre eux* (par les membres du groupe sans pour autant qu'elle soit antérieure au groupe ou perdue),
- 5- *Perception d'une entitativité¹³⁵, groupalité* (par les membres et / ou les personnes extérieures)
- 6- *Instauration d'un processus interactif effectif* (communication et influence entre les membres)
- 7- *Durée d'existence du groupe* suffisamment longue pour favoriser un processus d'institutionnalisation

135

Cette notion est développée par Campbell (1958, cité par Fiske, 2008). Elle représente le fait d'être perçu comme un tout, une entité unifiée.

À cela, Landry (1995) ajoute d'autres caractéristiques qui sont :

- *le nombre des membres* qui doit se situer entre trois et une vingtaines de personnes
- *le développement de liens affectifs* entre eux
- *la différenciation de rôles*

Ce dernier propose alors comme définition du groupe restreint : « un système psychosocial pouvant être composé de trois à environ vingt personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre une cible commune » (ibid, p. 52-53).

En 2001, De Visscher propose une nouvelle définition dans le but d'admettre le groupe en psychologie sociale comme objet d'une démarche « dynamique » afin de l'aborder avec « un maximum de rigueur » (De Visscher, 2001, p. 93). Le groupe restreint est alors « un ensemble de personnes en nombre au moins égal ou supérieur à cinq, effectivement assemblé en même temps et en même lieu, ayant la possibilité de se percevoir, d'établir une relance, de communiquer et d'interagir effectivement aux niveaux interpersonnel et intragroupal, de façon directe et réciproque, partageant quelque expérience suffisamment significative et durable, au départ d'une intention pouvant être ciblée, réalisant une certaine entitativité et susceptible d'entamer un éventuel processus instituant et structurant » (De Visscher, 2001, p.178).

La taille du groupe, la qualité des relations, la poursuite d'un but commun font partie des points mis en exergue dans tous les ouvrages consacrés à la dynamique des groupes.

Leclerc (1999), quant à elle, insiste sur le fait qu'il existe trois dimensions fondamentales pour comprendre le fonctionnement de ces groupes :

- *La dimension instrumentale* qui correspond à la tâche du groupe, et au contenu des messages échangés entre les membres.
- *La dimension contextuelle* qui a trait aux ressources et contraintes du groupe ainsi que sa composition.
- *La dimension relationnelle* qui fait référence aux relations socio-affectives et au climat social.

Notre première recherche s'est axée sur cette dernière dimension. Le lien fort existant entre la dynamique des groupes et le climat social (Lewin, Lippitt et White, 1939) n'étant plus à démontrer, nous nous étions focalisées sur la notion de climat social de la classe et plus particulièrement en classe d'ITEP.

Je développe de manière plus détaillée ces différentes dimensions pour mes analyses afin de comprendre les freins et leviers de la médiation par l'animal.

2.2.3 Les dimensions du groupe

Les différentes dimensions que nous allons détailler infra permettront une meilleure compréhension de certains phénomènes lors de l'analyse des données.

Ces dimensions peuvent être regardées seules ou ensemble. Les deux premières : la dimension instrumentale et la dimension relationnelle sont les plus utilisées pour étudier les dynamiques de groupe. La troisième, la dimension contextuelle est moins présente. Cependant, n'est-il pas important d'étudier un phénomène dans son ensemble – ou pourrions-nous dire *contexte* – pour mieux le comprendre ? Prendre en compte différents niveaux d'analyse (Doise, 1982) pour en extraire la complexité nous semble primordial. Selon Morin (2005) tous les éléments participent de l'intelligibilité d'une situation. De ce fait, cette dimension semble incontournable pour aider à comprendre des événements qui apparaîtraient lors de l'analyse des observations. Les conditions dans lesquelles le groupe évolue ne seraient probablement pas les mêmes si ce même groupe se trouvait dans un contexte différent. Ce contexte pouvant être économique, juridique, institutionnel, idéologique, politique ou tout simplement matériel. Considérer le groupe également au travers de cette dimension permet d'éviter de penser ce groupe « comme une entité imperméable à son milieu » (Leclerc, 1999, p.36).

Les deux dimensions les plus utilisées : la dimension instrumentale et la dimension relationnelle

Qu'il s'agisse de groupe d'analyse de parole, de groupe thérapeutique, de groupe de soutien, de supervision, de régulation d'équipes, d'analyse d'institution, les analyses faites dans ces groupes portent essentiellement sur deux dimensions : la dimension instrumentale et la dimension relationnelle.

La dimension instrumentale correspond à l'objectif du groupe, la ou les raisons pour lesquelles il est réuni : sa tâche. Ainsi l'accent est mis sur la tâche (Leclerc, 1999) ou pour le dire autrement, sur la production du groupe. Les tâches doivent être réalisées en fonction des compétences et capacités de chacun (dans la mesure du possible) afin de ne

pas nuire à la production du groupe et de gagner en efficacité. Ces éléments se retrouvent au travers des buts, personnels ou collectifs des membres du groupe, sur la façon dont sont réparties ces tâches et les moyens mis en œuvre pour la ou les atteindre. Le contenu des échanges entre les membres du groupe fait également parti de cette dimension. La cohésion d'un groupe dépend aussi de ces facteurs qui montrent l'attrait que les membres du groupe ont pour la tâche demandée. Tous les groupes, y compris le groupe classe qui nous intéresse, se retrouvent « engagés dans un processus » où il apparaît nécessaire de clarifier de manière commune leur but et la façon dont ils vont l'atteindre.

Dans les classes d'ITEP, cette dimension est difficile à exploiter puisque, pour rappel, une des difficultés de ces élèves réside dans le fait d'être ensemble et par conséquent d'échanger sur les stratégies de réalisation d'une tâche commune au groupe. Pourtant, il s'agit d'un point régulièrement relevé par les enseignants et d'une attente de leur part (Barrier, 2012). L'introduction de l'animal est envisagée ici comme un moyen de favoriser ces échanges et de développer cette dimension.

Nous savons que « l'intensité de "l'attrait exercé par les buts" visés » (Leclerc, 1999, p. 44) a une incidence sur la cohésion du groupe. Les élèves qui participent à ces séances font partis de classes où l'enseignant souhaite proposer cette activité. Le manque de but pour certains ou la passivité pour d'autres, à selon les PE des conséquences sur la participation et les dérives qui en découlent : bruits, agitation intensive par exemple.

Les caractéristiques de chacun sont à prendre en considération afin de leur proposer un rôle qu'ils puissent prendre pour se rapprocher de la tâche demandée (on ne demandera pas au plus timide d'être le premier à venir manipuler le chien). A cela s'ajoute l'importance de déterminer ensemble des règles à respecter en présence de l'animal (Ibid, p. 45). Cela a été réalisé ici de manière collective en amont de l'arrivée du chien.

Cette dimension fait donc état des moyens matériels à mettre en œuvre pour qu'une tâche soit menée, mais ce n'est pas suffisant. D'autres enjeux, longtemps négligés dans le milieu professionnel et dans les études de sociologie du travail, sont à considérer. Il s'agit d'enjeux relationnels et affectifs.

La dimension relationnelle, touche les processus socio-affectifs, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent les membres du groupe, la façon dont ils communiquent ou créent des liens. Les relations qui s'établissent au sein du groupe ont, comme pour la dimension

instrumentale, une grande importance sur la cohésion des membres du groupe. Les échanges, qu'ils soient formels, amicaux, hostiles, influencent de manière directe les relations entre individus et donc le sentiment de chacun. Les éléments qui se retrouvent dans cette dimension sont relevés par les PE comme essentiels au bon déroulement de la classe.

Cette dimension est importante pour les membres du groupe. En effet, s'ils ne trouvent pas ce dont ils ont besoin du point de vue affectif ils risquent de se désinvestir et ainsi diminuer leurs engagements (Ibid). Le climat social qui se dégagera du groupe dépend en grande partie de cette dimension. La cohésion entre les membres du groupe peut être différente selon l'importance accordée à la tâche à atteindre comme nous le précisons plus haut, mais elle évolue également en fonction de l'attraction que les membres vont avoir à l'égard du groupe et des liens qu'ils vont tisser ensemble (Maisonneuve, 1993). Les liens amicaux, le sentiment de sécurité qui découle d'un climat favorable la possibilité de se sentir en confiance et en sécurité, d'être accepté par les autres sans subir de moqueries, sans être menacé ou rejeté permettent aux membres de s'investir. Les relations des membres du groupe influencent également le contenu des échanges en lien avec la tâche. Nous pouvons facilement imaginer que lorsque je suis sur le terrain avec le chien, si un enfant en classe ne se sent pas en sécurité, il est parasité par ses émotions de ce fait, le message qu'il reçoit devient confus.

Les PE expliquent qu'ils tendent à cela et qu'un des objectifs premiers, bien avant les résultats scolaires, repose sur les liens affectifs qui peuvent ou non se tisser dans leur classe. Bien que les élèves qu'ils accueillent soient perturbés par des troubles qui perturbent leurs apprentissages et ne leur permettent pas d'être dans le système ordinaire, réussir à faire entrer leurs élèves en classe, les garder ensemble et les voir participer est primordial pour eux et participe de la bonne évolution de leurs élèves. Pour favoriser cela, certains ont recours à des activités. L'introduction de la médiation par l'animal va dans le sens de ces attentes.

Ces dimensions servent de base dans certaines formations pour l'animation des groupes. Elles portent un autre intitulé (énergie de production ou de solidarité pour Saint-Arnaud, rôle centré sur la tâche ou de maintien de la cohésion pour Benne et Sheats, etc.) que celui donné par Leclerc (1999, p. 38) cependant, la notion de « tâche » est présente chez chaque auteur pour la première dimension et les notions « d'affect », de « relation »

apparaissent pour la seconde dimension. Pour Bales par exemple (1972 cité par Lévy, 1972), la dimension instrumentale correspond à l'aire de la tâche et la dimension relationnelle à l'aire des relations. Par contre, la troisième dimension décrite par Leclerc (1999), dite contextuelle, n'apparaît pas dans d'autres grilles.

La troisième dimension : la dimension contextuelle

Comme le terme l'indique, le contexte représente la situation d'un élément, l'ensemble de circonstances dans lesquelles un phénomène se produit ou apparaît¹³⁶. En ce qui concerne le groupe, la dimension contextuelle fait également référence aux éléments qui constituent ce groupe dans le lieu où il se trouve à un moment précis. Ainsi, des éléments concrets comme la taille du groupe, sa composition, l'espace, les ressources (humaines, matérielles, financières), le statut, l'idéologie du groupe, la temporalité, etc. ont un impact sur les priorités des acteurs et sont considérés dans cette dimension. Cette dimension permet de prendre en compte la complexité du groupe dans son ensemble, dans le contexte historique, politique, matériel, culturel, social dans lequel il se crée (Ibid). Moscovici et Doise (1992) mettent en avant que selon l'époque, les croyances et opinions « l'intervenant ou l'intervenante ne peut être objectif ou prétendre adopter une position qui transcende ses propres intérêts. [...] Il peut se conformer strictement au mandat qu'il reçoit [...] à l'inverse, chercher à déjouer les règles qui limitent son autonomie et l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés. » (Leclerc, 1999, p.55). Cette dernière remarque nous renvoie aux pratiques des enseignants dans leur groupe classe. Aujourd'hui, une certaine liberté d'exercice de leur profession est possible dans un établissement comme un ITEP et leur permet de mobiliser des outils pédagogiques variés. Pour eux, l'introduction de l'animal dans leur pratique est une nouvelle ressource qui est envisagée comme un élément qui peut modifier la fréquence des rencontres, leur durée, la manière de se rencontrer, d'échanger.

Peu représentée dans la littérature, cette dimension nous semble essentielle, du moins dans notre étude. Si cette dimension, lorsqu'elle est détaillée par Leclerc (1999, p. 49-60) fait référence aux conditions matérielles, aux ressources budgétaires, aux contraintes législatives, ou encore aux appartenances idéologiques, dans cette étude, elle

136

URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/contexte> : consulté en février 2018

est utilisée pour discuter des mouvements des élèves au sein de la classe, de l'évolution de l'organisation de la classe au fur et à mesure des séances, les déplacements des élèves pour se rapprocher ou s'éloigner du chien, ou encore des difficultés rencontrées par le manque de place pour se déplacer ou l'orientation des fenêtres vers les élèves présents à l'extérieur, mais aussi les conditions de rencontre au sein du groupe.

Le tableau qui suit reprend exactement celui proposé par Leclerc (1999). Il permet d'offrir une vision globale, mais non exhaustive, des éléments de la dynamique de groupe en lien avec chaque dimension. Les éléments proposés s'adaptent au milieu professionnel. Dans son ouvrage il est mentionné qu'il sert d'aide mémoire. Il est en effet un résumé utile à la compréhension de ces dimensions, c'est pourquoi, je l'ajuste au contexte particulier de la classe d'ITEP puisque ces dimensions permettent d'effectuer une partie de l'analyse (tableau 8).

Dimension instrumentale (Quoi ?)	Dimension relationnelle (Comment ?)
<p>Tâche Résulte d'une activité rationnelle par rapport à des contenus traités et à des objectifs formels à court, moyen ou long terme</p> <p>Rôles instrumentaux Moyens d'arriver à une fin par répartition efficace des responsabilités et des tâches</p> <p>Communication de renseignements, de contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marquée par des règles explicites de transmission d'informations • Exige des compétences d'encodage et de décodage <p>Critères d'évaluation du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Productivité, efficacité, contribution des membres à la tâche, coordination des activités, etc. <p>Besoins instrumentaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser quelque chose • Résoudre un problème extérieur <p>Règles orientant les conduites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Règles techniques • Procédures de conduite de réunion • Règles établies en fonction de la réalité matérielle • <p>Attentes de comportements - Liées à la tâche à réaliser</p>	<p>Relations Résulte des interactions sociales et de processus de coconstruction identitaire</p> <p>Rôles psychosociaux Moyens de communiquer, de se définir mutuellement S'inscrivent dans le développement de la vie affective</p> <p>Communication de positions relationnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marquée par l'intersubjectivité et par des tentatives d'influence mutuelle • Exige l'interprétation des messages <p>Critères d'évaluation du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solidarité, franchise, fécondité des relations, fluidité de la communication, bien-être, etc. <p>Besoins affectifs et identitaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nourrir une image de soi positive • Créer des liens • Obtenir le respect des autres, la reconnaissance de son identité, de ses valeurs, de ses manières de faire (même si on n'est pas aimé) <p>Règles orientant les conduites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Normes sociales, souvent implicites • Conventions traduisant des valeurs et des préférences • Règles établies en fonction de la réalité sociale <p>Attentes de comportements - Liées à la compatibilité, à la réciprocité, à la solidarité</p>
Dimension contextuelle (Avec qui, avec quoi et vers quoi ?)	
<p>Les conditions concrètes de rencontre et de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taille du groupe • Espace : disposition des sièges, aération, éclairage, température, bruit ambiant, etc. Possibilité de rencontre des membres en dehors des rencontres officielles (partage des mêmes bureaux, fréquentation des mêmes services, vie dans les mêmes quartiers) • Temps : fréquence des rencontres, durée des rencontres, temps dont on dispose pour réaliser une tâche • Ressources humaines, matérielles et budgétaires • Encadrement juridique et réglementaire • Structure formelle de fonctionnement (division du travail, voies hiérarchiques de décision, voies de circulation de l'information, etc.) <p>L'orientation du groupe (systèmes de préférences et tendances idéologiques qui s'expriment)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientation implicite et explicite • Pressions internes et pressions externes (mandat officiel, mouvement d'opinion, etc.) • Rattachement institutionnel • Participation volontaire ou contrainte des membres du groupe <p>La composition et la position du groupe</p> <ul style="list-style-type: none"> • La composition du groupe (statuts, appartenances catégorielles et idéologique, etc.) et les relations intragroupes (alliances, affinités, rivalité, etc.) • La position réelle et symbolique occupée par le groupe dans son environnement et les relations intergroupes 	

Tableau 7 : Éléments faisant partie des trois dimensions du groupe selon Leclerc (1999, p. 36).

D'après le tableau que nous venons de présenter, nous proposons dans le tableau qui suit, une contextualisation des propositions de Leclerc à notre recherche. Les éléments que nous relevons ont été observés lors des séances de médiation par l'animal, ou nommés par les PE et l'éducateur lors des entretiens comme des objectifs à atteindre dans leur pratique professionnelle.

Dimension instrumentale (Quoi ?)	Dimension relationnelle (Comment ?)
Tâche Objectifs fixés par les PE	Relations Interactions entre tous les membres du groupe y compris le PE, le chien et son maître
Rôles instrumentaux Organisation de chaque séance Communication de renseignements, de contenus Contenu des séances Critères d'évaluation du groupe Production écrite ou orale, efficacité, contribution des membres à la tâche, Besoins instrumentaux Production de films, dessins, préparation d'un spectacle, production d'histoires, écrire, etc. Règles orientant les conduites Règles de vie avec le chien Règles établies en fonction de la réalité matérielle Attentes de comportements -Liées à l'activité proposée	Rôles psychosociaux Moyens de communiquer, le chien est-il à l'origine des échanges ? Communication de positions relationnelles Influence de certains sur d'autres pour manipuler le chien Critères d'évaluation du groupe Présence des élèves dans la classe, diminution des sorties de classe spontanées, encouragement des uns sur les autres, etc. Besoins affectifs et identitaires Créer des liens qui vont durer en dehors des temps de classe, impulser l'envie de faire ensemble Règles orientant les conduites Règles établies en fonction de la réalité sociale : l'ITEP Attentes de comportements -Liées à la compatibilité, à la réciprocité, à la solidarité
Dimension contextuelle (Avec qui, avec quoi et vers quoi ?)	
Les conditions concrètes de rencontre et de travail <ul style="list-style-type: none"> • Taille du groupe : petit • Espace : modifié pour les séances • Temps : une fois par semaine, entre 45 minutes et 1h • Ressources humaines, matérielles : salle de classe et son matériel habituel L'orientation du groupe (systèmes de préférences et tendances idéologiques qui s'expriment) <ul style="list-style-type: none"> • Participation volontaire ou contrainte des membres du groupe : en fonction de la décision de l'enseignant et de l'équipe qui suit l'élève sans aucune obligation de l'élève s'il demande à ne pas y assister La composition et la position du groupe <ul style="list-style-type: none"> • La composition du groupe et les relations intragroupes : groupe classe 	

Tableau 8 : Éléments faisant partie des trois dimensions du groupe selon Leclerc (1999) adaptés à cette étude.

Pour comprendre ce qu'il se passe au sein d'un groupe il est donc nécessaire de prendre en considération ces trois dimensions. Les deux premières : la dimension relationnelle et la dimension instrumentale prévalant souvent sur la dimension contextuelle. Pourtant, celle-ci à son importance dans l'étude des groupes puisqu'elle permet d'observer et de questionner les conditions concrètes des rencontres, ici avec le chien, les autres élèves et les adultes présents. Je pense que ces éléments peuvent avoir des conséquences directes sur les deux autres dimensions dans le contexte de cette recherche. J'utilise ici ces dimensions comme point de départ pour mon analyse afin de comprendre le fonctionnement des groupes en présence du chien. Le recueil de données est ici réalisé, en ce qui concerne les groupes, par l'observation de ceux-ci comme je le développe dans le paragraphe suivant.

2.2.4 Les différentes méthodes d'analyses

Différentes méthodes d'analyse s'offrent à nous en ce qui concerne l'étude des groupes naturels. Il est important d'avoir à l'esprit que l'étude d'un groupe dit naturel ne se fait bien évidemment que sur le terrain, c'est-à-dire sur le lieu où se trouve habituellement le groupe concerné : en l'occurrence une classe pour cette recherche. Je ne développe pas dans ce chapitre les méthodes de manière détaillée, mais présente succinctement les différentes possibilités d'études.

Elles peuvent être séparées en trois catégories selon Anzieu et Martin (1968, p. 125)

- *l'approche clinique*, qui suppose que le chercheur a un statut « d'observateur-participant ». Il participe pleinement aux activités du groupe et note ses observations. C'est un processus d'enquête dite ethnologique. Pour se prémunir des difficultés liées à cette méthode : être le plus objectif possible, le chercheur doit adopter des techniques de recueil de données en accord avec le milieu et sera probablement amené à inventer des méthodes compatibles avec la nature du groupe qu'il observe et son statut (Anzieu et Martin, 1968). Face aux événements dont il est témoin, le chercheur est susceptible de tirer des conclusions qui selon lui sont les seules possibles. Il inscrit les éléments observables « dans une histoire, ou un scénario » (Abebischer et Oberlé, 1990, p. 145). Cela lui permet de construire du sens. Cette méthode a néanmoins ses limites puisqu'établir la preuve qu'une variable est responsable d'un phénomène dans le groupe reste

difficile à établir par l'observation. C'est pourtant cette méthode qui a été retenue ici pour rendre compte des séances avec le chien puisque mes lectures confrontées au terrain montrent que dans ce contexte, cette méthode est la plus adaptée d'une part et correspond à ma posture sur le terrain d'autre part.

- *L'approche psychanalytique* est développée par Bion (1961, cité par Anzieu et Martin, 1968) dans un cadre spécifique, un groupe dit institutionnel est traité par « une compréhension psychanalytique ». La restitution de ce que les personnes pensent ou ressentent est interprétée par le psychanalyste « sur le sens de ce qui est vécu au fur et à mesure par la collectivité » (Anzieu et Martin 1968, p. 133).
- *l'approche expérimentale* sur des groupes naturels semble se limiter essentiellement aux recherches dans l'industrie et le commerce pour ce qui est de la psychosociologie. Elle demande une grande réflexion épistémologique, éthique et méthodologique en amont et nécessite la mise en place d'un protocole précis afin de limiter le nombre de variables parasites.¹³⁷

137 Nous rappelons qu'une première étude réalisée en 2012 avait permis la mise en place d'une étude expérimentale en milieu naturel afin d'étudier la pertinence de la médiation par animal comme dispositif d'action sur le groupe classe d'ITEP selon les caractéristiques établies du climat social de la classe (Bennacer, 1991 et 2005 ; Bennacer et al., 2006 ; Moos, 1987 ; Murray, 1947 ; Lewin et al, 1939).

Ce chapitre permet de faire une présentation du groupe et plus précisément des mécanismes en jeu dans leur dynamique. Dans nous retenons pour définition celle proposée par Leclerc (1999) : « Le groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement » (p. 30) et celle soumise par De Visscher (2001) citée précédemment. Nous notons également que le groupe en psychologie sociale est un objet privilégié pour la recherche (Lac, 2003). Par conséquent, et pour reprendre Leclerc et al (2011), la compréhension des conduites humaines ne peut faire abstraction des dynamiques groupales desquelles elles émergent. Ainsi, je trouve légitime et pertinent de mobiliser ce concept dans cette étude. Je peux ainsi qualifier de groupe formel restreint les différents groupes que j'interroge, ou avec lesquels je travaille durant cette CIFRE. Cette approche par les différentes dimensions présentées ici doit permettre de poser des éléments de compréhension des phénomènes rencontrés. J'utilise les trois dimensions essentielles à considérer pour mieux comprendre les groupes (Leclerc, 1999) pour l'analyse des résultats et reviens sur des éléments du climat social de la classe pour notre discussion.

Comprendre les mécanismes en marche au sein des groupes, lorsque l'on y intègre un outil innovant, ne peut se faire sans comprendre les processus d'une innovation.

Chapitre 7 : L'innovation dans le secteur social

Au même titre que la médiation, jamais les discours ne semblent avoir autant mobilisé le mot *innovation*. Sa connotation est-elle si positive que pour être crédible aujourd'hui il est impératif d'innover ? L'innovation rimerait-elle avec progrès, ingéniosité, imagination, ou encore créativité ?

Le terme se développe avant tout dans le secteur économique pour gagner peu à peu les autres sphères. Comme je le disais pour la médiation, elle rime aujourd'hui avec entreprise, politique, éducation, formation, social, recherche, etc. Elle peut prendre différentes formes puisque l'innovation peut-être technologique, sociale, institutionnelle ou organisationnelle. Elle « est devenue, et ce en moins d'un siècle, une valeur et un slogan » (Godin, 2016, p. 21). La place qu'elle occupe sur la scène politique de l'Union Européenne le prouve puisqu'elle a lancé un « programme Horizon 2020 »¹³⁸ inédit, pour la recherche et l'innovation dont le but est de favoriser « la transition des grandes idées, du laboratoire au marché » et de conduire à « des avancées révolutionnaires, des découvertes et des premières mondiales » selon les propos recueillis sur la brochure d'information. Une revue scientifique porte même ce nom « Innovations ».

L'innovation est ainsi associée à une idée de progrès et bénéficie dans la plupart des cas « d'un jugement de valeur positif » (Alter, 2000, p. 1). Face aux contraintes qui peuvent être celles de la société actuelle (dans les secteurs précédemment cités), l'innovation apparaît comme le moyen efficace de les traiter.

Malgré ce sens qui lui est spontanément attribué, elle peut aussi être conçue et/ou perçue comme négative, douloureuse. Les changements qui peuvent lui succéder peuvent être des « dégâts du progrès » (Ibid). Au XXème siècle, Joseph Schumpeter (1932, cité par Harriison et Klein, 2007), fait déjà remarquer qu'elle peut être une « tempête de destruction créatrice »¹³⁹ (p. 1) qui produit de la croissance dans certains cas, mais provoque d'importants problèmes (chômage, pauvreté) en détruisant des activités qui se retrouvent vite dépassées. Si l'innovation est liée aux époques qu'elle traverse (à un moment donné), il ne faut pas oublier qu'elle peut être aussi perçue comme négative selon les époques et les domaines auxquels elle se rapporte.

138 URL : <http://www.horizon2020.gouv.fr/cid73300/comprendre-horizon-2020.html> Consulté en février 2018

139 Economiste Autrichien, il a forgé cette expression paradoxale pour décrire la façon dont l'innovation (et ceux qui la portent), reconfigurent sans cesse le système économique.

C'est en prenant conscience peu à peu de la perception qu'ont les certains professionnels de ma présence et de la médiation par l'animal qu'il apparaît nécessaire, voire indispensable de se pencher sur les éléments en jeu lorsque il est introduit une nouveauté dans la pratique professionnelle. Cette demande émerge de manière commune pour l'ensemble des partenaires de la CIFRE.

Il s'agit dans ce chapitre de décrire l'innovation au travers de son étymologie et de ses utilisations dans l'histoire pour ensuite étudier plus précisément une innovation : l'innovation dite sociale.

1 Innovation : éléments de définition et histoire

Les origines d'un mot et le contexte dans lequel il apparaît permettent souvent au chercheur de circonscrire les contours d'un concept, ici l'innovation. C'est ce que nous voyons dans une première partie puis nous poursuivons par un détour sur l'historicité de l'innovation.

1.1 Eléments de définition

Le mot innovation apparaît au XIII^{ème} siècle (1297). Il a pour famille étymologique « neuf » et vient donc du latin *innovatio*, de *novus* qui signifie : nouveau ou neuf/jeune¹⁴⁰. Selon le CNRTL, l'innovation est une action, celle d'innover ; innover signifiant introduire des nouveautés, des changements, mettre du nouveau dans. Le résultat de cette action est l'introduction d'une « chose nouvelle »¹⁴¹. Ce terme à la même racine latine que les mots *novateur*, *nouveau*, *renouveau* et *renouveler*, *nouveauté*, *nouvelle* et *nouvelliste*, *innover*, *innovant* et *innovation*, *renover* et *rénovation* et enfin *novice* et *nouvelle* qui laissent tous apparaître la référence à quelque chose de jeune, de récent. Pour que cette « chose nouvelle » puisse apparaître, ces définitions nous laissent penser qu'il est nécessaire qu'il y ait un système déjà établi dans lequel elle peut s'insérer. A ce sujet, Cros (1993) précise que « l'innovation reste ainsi un prolongement continu de l'existant tout en ne lui ressemblant pas strictement (p. 29). Pour Bataille (1991), une

140 URL : <https://pr-bvdep-com-s.nomade.univ-tlse2.fr/robert.asp> Consulté en novembre 2018

141 URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/innovation> Consulté en novembre 2018

autre façon de définir ce terme est de dire que le mot innovation « désigne en même temps un processus et un produit ».

A ce point de notre réflexion, nous retenons que l'innovation est l'introduction d'une nouveauté, de quelque chose d'inconnu, mais qui semble indispensable dans un système déjà établi.

C'est pourquoi nous pouvons maintenant nous interroger sur le rapprochement qui peut être fait de ce terme avec la création et l'invention.

L'invention, qui est l'action d'inventer est définie comme le fait de « trouver par la force de l'imagination créatrice et réaliser le premier quelque chose de nouveau »¹⁴² elle est alors l'acte d'une personne qui découvre une combinaison inédite. Elle se distingue de l'innovation sur la base du caractère exogène de l'invention et endogène de l'innovation (Bataille, 1991). Pour Cros (1993) « l'innovation est un processus de terrain qui ne prend son sens que dans sa socialisation » (p. 83).

La création, quant à elle, renvoie à l'action de produire et former un être ou une chose qui n'existe pas auparavant¹⁴³. La création est alors réservée aux artistes en particulier. Bataille (1991) souligne qu'il y a forcément une part de création dans l'innovation, mais que cette dernière ne dépend pas impérativement de celle-ci. Dans le processus d'innovation, ce qu'il est important de retenir est que cette nouveauté introduite ou en cours d'introduction est en rapport direct avec le système qui l'accueille (ou la subit). Cela voudrait-il dire qu'un processus d'innovation compris comme innovant pour un système ne l'est peut-être pas pour un autre, puisque l'innovation doit être entendue dans le contexte d'où elle émane et/ou pour lequel elle s'applique ? Ces premiers éléments de réflexions nous permettent de déterminer si l'action que nous menons au sein d'un ITEP est bien un processus d'innovation comme nous le pensons, mais au-delà de cela si notre présence, et notre statut, sont également une innovation pour cette structure. Selon Cros (2014), « le nouveau est relatif à celui qui le déclare [...] certains voyaient dans une pratique de l'innovation alors que d'autres ne voyaient absolument rien d'innovant » (p. 171).

Finalement, nous pouvons conclure ce paragraphe en disant que ce qui sous-tend à l'innovation est le changement. Toute innovation dépendrait d'une stratégie d'un ou

142 URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/inventer> Consulté en novembre 2018

143 URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/cr%C3%A9ation> Consulté en novembre 2018

plusieurs acteurs dans un système défini et désireux d'introduire de la nouveauté dans ce système déjà existant. La médiation, en se positionnant comme outil permettant de « re »-créer du lien où il n'y en a plus, en répondant à des besoins certainement insatisfaits, se retrouve liée de fait à l'innovation.

Ce qui est nouveau pour les uns ne le sera pas forcément pour les autres, mais ce n'est pas ce qui prime, « le plus important est qu'elle le soit pour l'ensemble concerné » (Cros, 1997, p. 130). Cette innovation, l'introduction d'ateliers de médiation par l'animal, mais aussi la recherche dans cette institution, désigne à la fois un processus et un produit, comme je le soulignais précédemment et à ce stade de ce travail il est à noter que « si l'innovation possède une visée, elle n'a pas de programmation ni de planification aussi structurée. Elle est aventure, gestion des aléas, de l'incertitude, de la prise de risque, désordre. Les objectifs avoués initialement de l'innovation ne sont pas toujours ceux atteints ». (Cros, 2014, p. 172).

Faire un détour par l'histoire de l'innovation dans le prochain paragraphe nous permet de situer de quelle innovation il est question dans notre recherche.

1.2 Éléments théoriques : évolution de la notion d'innovation

Avant le XXe siècle, l'innovation était un vice, une chose explicitement interdite par la loi et utilisée comme une arme linguistique par les adversaires du changement¹⁴⁴. (Godin, 2016, p. 21).

Comme nous l'évoquions précédemment, le terme « innovation » n'est pas récent. Son usage n'a pas non plus toujours été vecteur de positif, bien au contraire. L'innovation entraînait des rébellions dans des institutions qui se pensaient immuables : « elle avait le sens que nous accordons actuellement à subversion ou à révolution » (Cros, 2014, p. 169). Seul Dieu pouvait « créer »¹⁴⁵, l'Homme ne pouvait pas se le permettre. L'innovation était donc quasiment interdite puisqu'elle représentait un manquement à la volonté divine (Cros, 1997, pp. 127-128). La définition proposée par Furetière (1690)¹⁴⁶ le prouve puisque l'on trouve en vieux français dans ce dictionnaire la

144 Traduit du texte original : « Before the twentieth century, innovation was a vice, something explicitly forbidden by law and used as a linguistic weapon by the opponents of change »

145 Nous utilisons ici des guillemets puisque nous avons dit précédemment que l'innovation n'était pas création bien qu'une composante créatrice soit présente dans l'innovation.

146 Dictionnaire (Tome 2) dont les références sont présentées en bibliographie et consultable à l'adresse suivante :

<https://books.google.fr/books?id=4iAlACqI88cC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> Consulté en décembre 2018 et octobre 2019.

définition suivante : « l'innovation est le changement d'une coutume, d'une chose établie depuis longtemps. En bonne politique, toutes les innovations sont dangereuses. Les innovations en matière de religion aboutissent à des schismes, à des guerres civiles ».

Petit à petit, l'influence de la religion diminue dans nos sociétés occidentales, grâce notamment à un accès plus grand à la lecture et par conséquent à la diffusion de connaissances. Les Hommes ont pu innover sans craindre d'une puissance divine (Leduc Browne, 2016).

C'est au XX^{ème} siècle, dans les années soixante que ce terme gagne en noblesse grâce notamment aux théories de l'économiste autrichien Schumpeter (1935). Selon lui, les entrepreneurs qui innovent sont la locomotive de la croissance économique sur le long terme. La production d'objets nouveaux permet d'augmenter les ventes et par conséquent les profits. Il va plus loin en spécifiant que l'innovation ne s'arrête pas uniquement aux biens matériels, mais qu'elle peut concerner l'introduction d'une « nouvelle méthode de production, la découverte de nouveaux débouchés, l'utilisation d'une nouvelle source de matière première ou la mise en place d'une nouvelle organisation de la production » (cité par Cros, 1997, p.136). Par cette précision, il permet à l'innovation de sortir de son cadre initialement économique pour lui permettre de devenir organisationnelle et sociale. La connotation économique, dans le sens de production et rentabilité, reste malgré tout présente dans tous les domaines que touche l'innovation.

Cros (2014, p.170), propose une distinction entre trois types d'innovation :

- *L'innovation technique* qui renvoie à l'utilisation d'un nouvel objet pour la société « une invention passée dans les mœurs » dont ses caractéristiques lui confèrent une obsolescence rapide. Nous pouvons citer à titre d'exemple : le téléphone portable ou la tablette numérique.
- *L'innovation technologique* qui va appareiller ce nouvel objet (l'innovation technique) aux transformations sociétales. Par exemple, Cros (Ibid) cite l'apparition d'Internet dont les conséquences vont dépasser les performances de l'innovation technique (l'objet) et par là même influencer les relations sociales, les distances, les façons d'échanger, de communiquer.

- *L'innovation sociale* qui par ordre chronologique dans l'histoire de l'innovation est la dernière forme d'innovation. Elle est le reflet « d'une action nouvelle répondant à des besoins sociaux nouveaux auxquels ne répondent pas les institutions présentes » (p. 170), à titre d'exemples, nous pouvons citer des mouvements féministes, la création de jardins partagés, etc.

C'est cette dernière forme d'innovation sur laquelle nous nous attardons plus particulièrement afin d'en comprendre ses origines.

Pour poursuivre notre réflexion, nous nous appuyons sur les propositions de Bataille (1991) quand il cite Berger (1985) qui précise que « la notion d'innovation est liée au monde de l'entreprise ». A ce propos, à la lecture de la partie consacrée à l'innovation dans l'Encyclopédia Universalis¹⁴⁷, il est noté que « la notion d'innovation renvoie intuitivement à l'idée de nouveauté, de changement et de progrès. Dans une acception large, l'innovation peut être assimilée à tout changement introduit dans l'économie par un agent quelconque et qui se traduit par une utilisation plus efficace des ressources ». Nous constatons également ici que la seule référence est celle de l'économie. Nous ne sommes donc pas surpris des propos de Berger (1985, cité par Bataille 1991) qui notait qu'« innover en éducation c'est traiter l'affaire éducative comme quelque chose qui doit avoir une efficacité. C'est avoir l'esprit d'entreprise dans tous les sens du terme ».

Avant de poursuivre, soulignons les cinq formes d'innovation décrites par Schumpeter (1935) :

- Fabrication d'un bien nouveau
- Introduction d'une méthode nouvelle
- Ouverture d'un débouché nouveau
- Conquête de nouvelles sources de matières premières ou de produits semi-ouvrés

Le point commun de ces cinq formes est qu'elles sont toutes introduites par le responsable de la structure dans le but de voir augmenter les bénéfices. Bien que ces propos soient datés, ils n'en restent pas moins une réalité. L'innovation doit servir un intérêt.

Cette connotation économique reste donc présente, mais n'empêche pas l'innovation de s'être développée à d'autres secteurs.

147 Hamdouch, A. « Innovation ». URL : <https://www.universalis.fr/fav-fr.png> Consulté en mars 2018

✚ Dans cette recherche, nous « démarchons » la direction de l'établissement qui est curieuse de cette proposition et me permet de débiter ce travail. Nous sommes ici dans une innovation sociale dont l'objectif est de proposer un nouvel outil pour travailler avec des groupes d'élèves.

Le concept d'innovation sociale se serait développé dans les années 70. Un mouvement communautaire québécois propose de nouvelles solutions aux problèmes de logements, d'écologie ou de rapport des genres. Il est « le terreau où sont nées les initiatives qui dans les années 1980 ont donné lieu aux corporations de développement économique communautaire, lesquelles posent le problème social en terme d'emploi, d'investissement et d'insertion » (Harrisson et Klein, 2007, p. 4). La société peut se retrouver dans de nombreuses situations, au cœur de l'analyse de l'innovation, et être un lieu où germent de nombreuses initiatives, non sans changement et perturbation comme nous l'avons vu concernant les innovations économiques où la solidarité modifie ou complète le marché (Klein, Laville, et Moulaert, 2014).

Cette notion se diffuse lentement et les manifestations du néolibéralisme présentes dans plusieurs pays semblent avoir représenté « une période de transition, où de plus en plus de groupes et d'individus cherchaient de nouvelles manières de changer leurs conditions de vie de travail » (Leduc Browne, 2016, p. 58), elle devient ainsi une notion beaucoup plus répandue dans les années 90.

Dans les années 80, Chambon, David et Devevey (1982) la définissent comme « une pratique visant plus ou moins directement à permettre à un individu – ou à un groupe d'individus – de prendre en charge un besoin social – ou un ensemble de besoins – n'ayant pas trouvé de réponses satisfaisantes par ailleurs » (p. 8). Cette définition met en avant un besoin de transformation de la société « transformations dans les rapports sociaux, dans les modes de coordination et de gouvernance, dans l'évolution de la demande sociale ou encore dans les modalités de prise en charge de besoins sociaux et humains » (Richez-Battesti et Vallade, 2012, p. 6).

Au même titre que la « destruction créatrice » de Schumpeter, pour Fronty¹⁴⁸ (cité par Bataille, 1991), les innovations sociales, de par les transformations qu'elles peuvent entraîner, peuvent être vécues de deux manières selon que l'on se positionne du côté de l'innovateur ou de « l'innové ». L'innovateur peut voir en elle une manière de métamorphoser un système ou des pratiques existantes alors que « l'innové » peut se sentir dépossédé. Même si l'innovation est perçue comme un moyen de dépasser des crises » (Richez-Battesti et Vallade, 2012, p. 5) il n'en reste pas moins que « l'immense désarroi dans lequel se trouvent nos sociétés dites développées interroge l'effet bienfaiteur des innovations » (Cros, 1993, p. 19).

Si certains professionnels sur le terrain (PE et éducateurs spécialisés) voient en l'arrivée de la médiation par l'animal une possibilité de proposer de nouveaux contenus aux élèves de cette structure, d'autres semblent en effet vivre cette présence autrement. Élément perturbateur d'un ordre fragile, mais établi, les représentations qu'on ces personnes réticentes semble influencer leur jugement.

Ainsi, pour conclure cette partie, citons Leduc Browne (2016) qui ne définit plus l'innovation sociale comme « une idée, une pratique ou une manière de faire qui répond à un besoin, mais plutôt comme l'innovation au sein des rapports sociaux, c'est à dire comme l'amorce de véritables transformations dans les rapports de pouvoir qui structurent nos sociétés » (p.63).

Afin de poursuivre cette réflexion, je m'intéresse maintenant aux différents niveaux d'analyse de l'innovation sociale qui permet de comprendre les processus en jeu lors de la phase de travail sur le terrain.

2 Niveaux d'analyses et processus de l'innovation

La façon d'introduire une innovation, de quelque sorte qu'elle soit, a une influence directe sur son adoption. Cela se manifeste par un « double visage » (Bataille, 1996) qui est toujours présent en matière d'innovation. Nous voyons dans ce chapitre l'influence que cela peut avoir sur l'adoption ou non d'une innovation et les différents niveaux d'analyses.

Les fonctions de l'innovation

Deux fonctions, opposées, sont attribuées à l'innovation : une fonction de régulation et une fonction de contestation. C'est la source dont elle émane : venue d'en haut ou inversement venue d'en bas qui permet de les différencier.

- La fonction de régulation remplit pour mission la régulation des insuffisances du système dans lequel elle est introduite. On parle de *nouveauté-adaptation*. Elle émane le plus souvent des décideurs (innovation venue d'en haut) et le but est de rectifier un dysfonctionnement. Elle est alors introduite par le centre du système.
- La fonction de contestation se rapporte au fait qu'elle vient troubler l'état existant du système. On parle de *nouveauté-perturbation*. Elle est contestataire, car dans ce cas, elle est portée essentiellement par la minorité (innovation venue d'en bas). Elle est ici introduite par un élément extérieur au système.

Cependant, la fonction régulatrice domine le plus souvent sur la fonction de contestation au niveau institutionnel. Quoi qu'il en soit, nous pouvons résumer la fonction de l'innovation à l'adaptation du système par des modifications venant déstabiliser l'état de ce système à un moment donné. (Bataille, 1991) L'insécurité qu'elle entraîne est de toute façon supportée par les acteurs de l'institution.

- ✚ Difficile dans cette recherche d'établir la fonction remplie par cette innovation. A l'origine proposée par la direction et acceptée par l'équipe pédagogique présente, l'objectif commun est de vérifier l'efficacité d'un nouvel outil. Elle peut alors être envisagée comme une nouveauté-adaptation, mais venant considérablement perturber l'ordre existant, il

semble que la fonction de contestation soit la plus appropriée.

C'est pourquoi nous nous appuyons sur les propos de Kaddouri (1999). Selon lui, « une même innovation peut en cacher une autre » (p. 103). De ce fait, les usages sociaux de l'innovation peuvent être si divers grâce « au flou et à l'ambiguïté qui entourent la notion et les pratiques » (Ibid). Ecrire cette notion au singulier occulterait cette diversité. Ces travaux lui ont permis de repérer différents types d'innovations :

- *L'innovation endogène institutionnalisée*, est à l'initiative des acteurs du terrain et intégrée dans un dispositif (contractualisation). Persuadés de son efficacité, les acteurs mettent tout en œuvre pour la mener à son terme. Elle se situe à l'intérieur du système qui encourage ou initie les actions nouvelles.
- *L'innovation exogène intériorisée*, émane d'une source extérieure aux acteurs de terrain. Elle est introduite par la hiérarchie de proximité. Elle est adaptée et contractualisée.
- *L'innovation en marge*, on pourrait dire qu'elle vient du bas, des acteurs qui se débrouillent pour la faire exister. Elle cohabite avec une innovation institutionnalisée. Elle est tolérée par l'institution. Elle se trouve à l'intérieur du système, mais n'y est que tolérée, voire ignorée.
- *L'innovation alternative*, quant à elle, peut être en conflit avec l'institution et ses représentants puisqu'elle remet en cause le système traditionnel. Elle se trouve dans un espace à la limite « en dehors et/ou contre le système ».

Selon l'espace dans lequel elle se situe, les acteurs ne sont pas compris de la même manière.

Les modèles étant une réduction de la réalité, il est difficile de se situer précisément dans l'un ou l'autre de ces différents types d'innovation. L'innovation exogène intériorisée, pourrait être le modèle le plus proche de ce qui s'est produit dans la réalité. Comme nous l'exposons en amont, cette recherche a été proposée et impulsée par la direction de l'établissement puis acceptée et adaptée avec une partie de l'équipe pédagogique. Certains mettent tout en œuvre pour qu'elle puisse exister, d'autres se laissent porter et d'autres sont réticents. L'institution leur laisse « carte blanche ». Cependant, elle n'a pas été introduite sans l'accord des principaux intéressés (i.e. le pôle

pédagogique) qui, à la fin de la recherche menée pour le master souhaitaient aussi une poursuite de ce travail. L'innovation endogène institutionnalisée correspondrait alors au type d'innovation dans cette recherche. Finalement, « une même innovation peut en cacher une autre » (Kaddouri, 1999). Nous pourrions dire que l'innovation apparente est exogène intériorisée parce qu'elle est institutionnalisée et cacherait une innovation alternative en remettant en cause le système traditionnel.

Considérée comme un processus en plusieurs étapes, des allers-retours sont malgré tous nécessaires pour définir les besoins au regard des réactions. Selon Akrich et al. (2006) l'ensemble des acteurs concernés modèlent l'innovation au fur et à mesure qu'elle entraîne des modifications (besoins, demandes, relations). Ainsi, s'engager dans une telle démarche génère des tensions voire des angoisses en venant déséquilibrer un système existant « il ne faudrait pas penser que les innovateurs ne « payent » pas leur hardiesse, car ils investissent personnellement dans le travail, il y a implication forte, auto-surmenage, anxiété et risques » (Cros, 1997, p. 133).

Certains facteurs de tensions sont repérés, nous en citons deux qui font échos à ce que nous avons vécu sur le terrain (Kaddouri, 1999, p. 105) :

- L'originalité et le double positionnement de la personne porteuse de l'innovation. Un positionnement schizophrène du dedans ou dehors, avec ou contre le système entraînant parfois des conflits de rôles paralysants. N'étant pas encore une pratique répandue, les activités de médiation par l'animal peuvent être perçues comme originales. De plus, notre double posture ; à la fois propriétaire de l'animal, mais aussi apprentie chercheuse peut entraîner des situations difficiles à débloquer.
- Le décalage entre les efforts fournis et les résultats obtenus : minimisation, dénigrement, lassitude voire ignorance peuvent lasser voire user l'innovateur (Alter, 1993, cité par Kaddouri, 1999). Dans notre situation, il s'agit plutôt de l'ignorance de certains acteurs qui entraîne un décalage entre ce qui est espéré en fonction de ce que nous apportons et le résultat que nous obtenons.

Ces freins et leviers rencontrés durant cette thèse nous amènent à nous intéresser aux différents modèles dans le processus d'innovation afin de comprendre certains mécanismes observés.

2.1 Les processus d'innovation : trois modèles

Havelock (cité par Cros, 1997) est le premier à présenter des travaux où il expose trois modèles d'innovations. Huberman (Ibid) reprend ce travail et l'étend afin de l'internationaliser. Ces trois modèles permettent d'expliquer et comprendre la façon dont une innovation (ou les innovations) se met(tent) en place :

- *Le modèle R&D* (Recherche et développement) ou *RDDA* (Recherche, développement, Diffusion, Adoption) se trouve présent dans le milieu industriel (laboratoire d'entreprises commerciales). Le processus se fait de la recherche au développement, « On considère le processus comme une suite rationnelle de phases par lesquelles une innovation est inventée ou découverte, mise au point de vue de l'utilisateur, présumé passif » (Huberman, 1983, p. 69-70). L'objectif étant la mise sur le marché ou la diffusion d'un produit à destination d'une cible particulière et bien définie qui acceptera l'innovation (si celle-ci est diffusée dans le bon espace -temps et lieu- et de la bonne manière). Ce modèle implique une grande rigueur dans la planification et la séparation des tâches. On lui oppose de ne pas forcément tenir compte des besoins réels des consommateurs qu'ils soient de la sphère privée ou professionnelle. Dans ce modèle, la prise en compte du consommateur comme consom-acteur semble être plus efficace et évite certains rejets de l'innovation. Cette approche conduit au développement des deux autres modèles.

A la différence de ce premier modèle, les suivants mettent l'accent sur la personne visée par l'innovation.

- *Le modèle d'interaction sociale*, se concentre sur la façon dont va être accueillie l'innovation par les acteurs et comment elle se propagera. Selon ce modèle, l'acceptation et l'adoption de l'innovation est corrélée aux interactions sociales qu'ont les membres du groupe adoptant. Pour travailler sur ce modèle, les chercheurs s'intéressent aux innovations « diffusables » concrètes (médicaments, programmes d'enseignement, produits agricoles, etc.). Ce processus est étudié selon une courbe en S dites courbe épidémiologique, dans le sens d'une propagation lors d'une épidémie, plus le sujet contaminé à d'interactions sociales, plus la contamination est grande et rapide.

Six catégories de sujets sont distinguées sur cette courbe (Ryan et Gross, 1942, cité par

Bataille, 1991). Elles représentent les phases d'adoption de l'innovation.

- Les pionniers (entre 2 et 3 % de la population concernée), ils se risquent à une pratique nouvelle : se sont les déviants.
- Les premiers adoptants, (environ 5% de la population concernée), s'engagent dans l'innovation d'après les premiers résultats. Aux yeux des autres ce sont des individus modèles, c'est-à-dire de leaders de changement. Ils ne sont pas considérés comme déviants et sont proches des sources d'information et de décisions.
- La majorité précoce est constituée des individus réfléchis et avertis. A partir du moment où ils adoptent l'innovation, celle-ci se développe rapidement.
- La majorité tardive se compose des individus sceptiques. Ce sont des « suiveurs » (par contagion ou imitation).
- Les retardataires sont traditionnellement résistants au changement, ils cèdent quand le processus d'adoption arrive à la fin.
- Un résidu de réfractaires qui représentent les fidèles à la routine qui ne cèdent jamais.

La figure suivante représente ces 6 phases

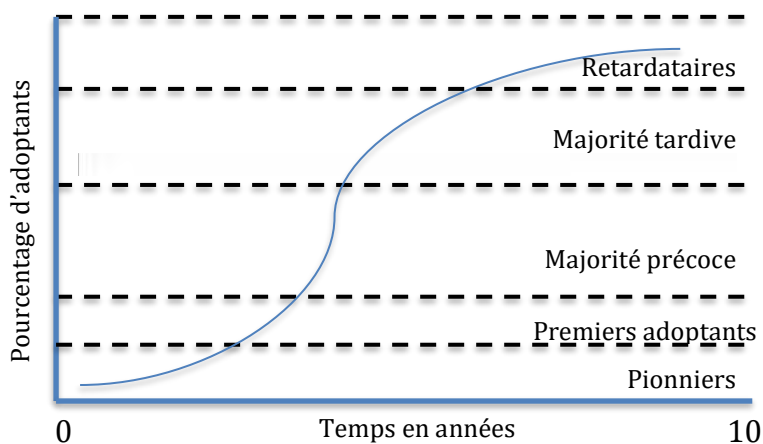


Figure 10 : Courbe épidémiologique (d'après Bataille, 1991)

Cette représentation permet de visualiser le processus sur une longue période qui serait de l'ordre d'une dizaine d'années (l'évolution des moyens de communication a certainement fait diminuer cette durée). Ce qui est encourageant dans ce modèle est qu'il permet de comprendre qu'une phase de stagnation ou de rejet est partie prenante du processus et ne doit pas décourager le porteur de l'innovation. C'est ce qu'il s'est

passé au début de notre recherche. Cependant, il n'y aurait contagion que par passage de l'information. Les perturbations générées par l'innovation ne sont ici pas prises en compte puisque l'étude du processus s'arrête à l'adoption, à la différence du dernier modèle que nous présentons maintenant.

- *Le modèle de résolution de problèmes* se rapporte à une dynamique d'adoption plus personnelle, il est considéré du point de vue du destinataire qui est au cœur de cette approche. L'utilisateur est le point de départ de la démarche puisque l'innovation est organisée, pensée par rapport aux besoins, aux comportements et aux représentations des usagers. A la différence des autres processus, le facteur déclenchant est la perturbation vécue par l'utilisateur qui a « plus de chance d'assimiler une innovation qu'il considère comme sienne propre, comme quelque chose qu'il a, par un choix libre et réfléchi, accepté pour répondre à un besoin particulier, quelque chose qu'il a modelé pour l'adapter à son besoin » (Havelock, 1971, cité par Huberman, 1983, p. 90). L'objectif sera de réguler celle-ci par l'apport d'une nouveauté. La signification que l'acteur lui porte aura des conséquences sur l'évolution de l'innovation. Le diagnostic est posé par les acteurs avec l'aide d'experts et précède la définition des solutions, elles aussi proposées en partie par les usagers. La valeur des ressources dites internes est alors reconnue. Ainsi, l'expert n'est pas le prescripteur, mais joue un rôle d'assistant non-directif. Laissant l'acteur être initiateur, acteur du changement, ce modèle met l'accent sur le « processus d'appropriation » de l'innovation.

Nous comprenons que le plus important dans l'innovation n'est pas l'objet de celle-ci, mais le processus. Il doit être adapté, ajusté ou réajusté en fonction des attentes :

« il ne s'agit pas de la même innovation quand on change simplement de manuel scolaire ou quand on change de pratique pédagogique qui met en jeu les relations instaurées avec les formés » (Cros 1997, p. 141). Pour Huberman (1973, cité par Cros, 1997), on peut différencier trois types de « produits », les exemples sont donnés en rapport aux innovations en éducation :

- Les matériels (le manuel scolaire par exemple).
- Les conceptuels (le changement de programme ou de méthodes d'enseignement).
- Les changements dans les relations interpersonnelles (dans les rôles réciproques

des enseignants et des élèves).

Selon les attentes, la durée d'adoption est différente.

Pour une meilleure lecture, nous résumons les trois modèles dans le tableau suivant.

Modèle	But
R&D	Initier des recherches « de laboratoire » pour diffuser des produits
Interaction sociale	Initier des recherches sur la propagation de l'innovation post introduction
Résolution de problème	Orienter la recherche vers les processus d'appropriation

Tableau 9 : Les trois modèles selon Huberman (1973, cité par Cros, 1997).

Ce travail de recherche a été impulsé par la direction de l'ITEP, qui, selon les travaux de Fullan (1992), Leader et Boldt (1994), Hopes (1988), Stegô, Gielen, Glatter et Hord (1988) et Pelletier (1994) (cités par Cros, 1997) remplit un rôle important dans le développement d'une innovation. « L'auto-analyse de l'établissement scolaire est apparue comme un excellent instrument de mise en œuvre des innovations, par le chef d'établissement et son équipe, dans leur cohérence et dans leur efficacité » (Bollen et Hopkins, 1988, cités par Cros, 1997, p. 147).

Un des objectifs de cette recherche est de co-construire les séances avec les enseignants et l'éducatrice mobilisés afin de leur laisser une totale liberté sur le contenu des séances. Certains problèmes évoqués par ces professionnels concernent les difficultés qu'ils rencontrent pour mobiliser les jeunes d'une part, et pour avoir une ambiance favorable aux apprentissages d'autre part, favoriser la communication et ainsi leur permettre d'être dans une dynamique de groupe. « L'innovation en éducation, quelle qu'en soit l'origine, tente de répondre à une désadaptation (ou un sentiment de désadaptation) de l'école à sa fonction sociale » (Cros, 1997, p. 144). Dans ce cas, nous pouvons situer cette recherche dans le dernier modèle, celui de la résolution de problèmes bien que la courbe épidémiologique nous semble importante à prendre en considération. Cependant, nous nous interrogeons sur l'objet : innovation. Est-il seulement incarné par la médiation par l'animal ou la présence d'une apprentie chercheuse au sein de l'établissement est-elle

vécu comme une nouveauté ? Quoi qu'il en soit « les innovateurs viennent interroger l'ordre établi, négocier, dévoiler des lacunes et déstabiliser les métiers » (Alter, 1990, cité par Cros, 1997, p. 133). Cela montre que ce processus n'est pas le résultat d'une action unique, « elle repose sur le conflit et avance parce que certains acteurs trouvent avantage à sa diffusion et s'opposent à d'autres. L'innovation vit d'incertitudes et d'espaces de jeu » (Ibid, p 133). Cros (1997) poursuit en reprenant les propos d'Alter (1993) et précise qu'« il ne faudrait pas penser que les innovateurs ne « payent » pas leur hardiesse, car ils investissent personnellement dans le travail, il y a implication forte, auto-surmenage, anxiété et risques » (p. 133). Ce qui renvoie aux approches proposées par la psychologie sociale.

2.2 Psychologie sociale et innovation

Selon Moscovici et ses collaborateurs (1979, cités par Cros, 1997), c'est dans les minorités que naissent les idées nouvelles et dans l'opposition majorité-minorité. C'est essentiellement au travers des théories sur l'influence sociale (plus précisément l'influence minoritaire) que la psychologie traite le sujet de l'innovation. Selon Doms et Moscovici (2008), l'innovation est un « processus d'influence sociale ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportement, soit de modifier des idées reçues, des attitudes traditionnelles, d'anciens modes de pensée ou de comportement » (p. 53). C'est donc par un point de vue plus individuel que la psychologie sociale aborde les questions propres à l'innovation « chaque personne est capable de créativité : l'invention devient un véritable paradigme de l'action sociale » (Cros, 1997, p.133). L'influence entre les individus est essentielle pour que l'innovation se propage. « Le conflit est central et peut, dans l'affrontement entre majorité et minorité, jouer en faveur de cette dernière à condition qu'elle soit « nomique » c'est-à-dire porteuse de valeurs, et que la majorité soit « anomique » (Moscovici, 1979) » (cité par Cros, 1997). Pour le dire autrement, la minorité nomique, en étant non conformiste, est susceptible d'avoir une plus forte influence puisque elle propose un nouveau modèle avec des valeurs qui vont permettre à la majorité de se remettre en question. L'objectif n'est pas d'acquérir de la visibilité mais bien d'avoir de l'influence et d'aller à l'encontre de la majorité conformiste.

Dans la plupart des situations, les acteurs tentent de réduire le conflit par négociation.

C'est ce que nous allons vivre dans notre recherche où après l'avortement de l'expérimentation, certains acteurs (minoritaires) s'engagent dans un processus de négociation avec le reste du groupe afin de dénouer la situation et de permettre qu'elle se poursuive. Nous avons proposé une démarche d'observation participante qui a pour avantage « de permettre conjointement de mener le contrôle du processus d'innovation en cours, d'impliquer les acteurs dans ce processus et d'approcher au plus près les significations que ces acteurs attribuent à leurs actes dans le processus » (Bataille, 1991). Dans ce sens, de nombreux auteurs « parlent d'une théorie empirique et non spéculative de l'innovation en ce que la meilleure méthodologie d'analyse de l'innovation est d'observer chaque innovation dans sa diversité et d'essayer d'en dégager sinon les invariants, du moins les éléments transversaux » (Cros, 1997, p. 135).

Pour conclure, cette présentation permet d'établir que la démarche d'observation participante est une action innovante pour cet établissement, de la même manière que la présence « d'une recherche » dans l'institution. La « médiation par l'animal » est également vécue comme une innovation dans leurs pratiques pour la majorité des enseignants présents lors de cette recherche. Il ne s'agit pas ici de « révolutionner » les méthodes pédagogiques, mais d'introduire une nouveauté dans un système déjà existant dans le but de mettre à la disposition de certains professionnels un possible nouvel outil. A la fois impulsée par la hiérarchie, elle est portée par une minorité qui propose de nouvelles applications pour l'outil mis à leur disposition (elle émane de l'intérieur). Le processus mis en place a cependant été parsemé d'embûches. Sur la courbe épidémiologique, je pense qu'elle poursuivait son évolution (malgré notre absence) pour certains professionnels encore présents, mais en petits nombres¹⁴⁹ j'y reviendrai dans un prochain chapitre.

Dans cette recherche, je regarde, au travers du discours recueilli, à quel stade ce trouve les acteurs dans le processus d'innovation. Cela permet un éclairage des freins rencontrés.

¹⁴⁹ Nous avons été contactée par des professionnels présents durant notre CIFRE ou par d'autres ayant entendus parler de notre recherche, les deux années qui ont suivies cette thèse, pour mener de nouvelles actions auprès des élèves avec qui ils travaillent.

Chapitre 8 Problématisation et opérationnalisation de la recherche : une méthodologie mixte pour un objet innovant

Structurellement, les objets exigent trois pieds de même dimension répartis dans l'espace pour être stables. Les marins navigateurs, quant à eux, trouvaient leurs coordonnées géographiques exactes sur l'océan par triangulation entre leur position, l'horizon et le soleil ou une étoile connue lorsqu'il faisait nuit¹⁵⁰.

L'approche par la multiréférentialité permet une lecture plurielle des objets et ainsi, de poser un regard complexe sur mon objet de recherche dans le contexte d'une thèse CIFRE. Le croisement de plusieurs disciplines : Sciences de l'éducation, Psychologie sociale, Éthologie et Sociologie (l'approche socio-ethnographique) est complété par une analyse quantitative et qualitative.

Je présente dans ce chapitre la problématisation de cette recherche, les différents types de données que je souhaite recueillir ainsi que ma stratégie de triangulation méthodologique par le croisement de recueil de données qualitatives et quantitatives. Pour renforcer mes interprétations et améliorer mes éléments de propositions, je présente la stratégie de triangulation méthodologique.

1 Problématisation au travers d'une approche psycho-sociale de la médiation par l'animal

Cette recherche s'attache à comprendre les effets de la médiation par l'animal dans un contexte précis : un ITEP.

En définissant les représentations sociales, nous déterminons que la médiation animale est un objet de représentations sociales émergent. C'est grâce à l'approche structurale des représentations sociales, dans une visée descriptive et d'élucidation de cet objet pour les professionnels du secteur social, médico-social et médico-éducatif, que nous présentons le contenu de la structure de cette représentation et son évolution entre une première et une seconde enquête, « il importe de tenir compte du caractère essentiellement social des représentations, puisqu'elles concernent un objet social et qu'elles sont socialement construites et partagées. L'étude des représentations sociales amène à se pencher sur le phénomène du groupe et de la dynamique de construction et

150 L'amer, lorsqu'il y en a un est le moyen le plus sûr pour se repérer et naviguer sur un alignement. Il peut être naturel comme un sommet de montagne ou artificiel : une balise, un phare, le clocher d'une église sur la côte par exemple.

de transformation des représentations communes (intragroupes et intergroupes) » (Sauve et Garnier, 2000, p.213).

À travers cette triangulation théorique, l'approche par le concept de la dynamique des groupes apporte alors des éléments de compréhension des conduites observées lors des séances de médiation et permet un plus grand éclairage sur les effets de la présence du chien. Ces effets sont analysés au travers de trois pans : une dimension instrumentale, une dimension relationnelle et une dimension contextuelle.

C'est aussi à l'intérieur du groupe que des modèles et normes s'établissent afin que les membres s'y conforment. Ils entrent ainsi peu à peu dans les processus d'innovation précédemment décrits. Cela est valable pour les professionnels, mais ne concerne pas les élèves pour ce travail de recherche. Les pratiques de médiation, par leur aspect innovant, trouvent alors toute leur place dans ce processus puisqu'elles sont source de transformation des liens dans un groupe.

C'est pourquoi je ne pouvais faire l'impasse sur les éléments de conceptualisation de l'innovation, en particulier l'innovation sociale. Cela permet de comprendre les types d'innovations dont il est question dans cette recherche (Kaddouri, 1999) et leurs différentes fonctions.

Cependant, il est important de noter, pour le public concerné par cette étude, qu'« une erreur, entretenue par nos représentations et toujours renouvelée, consiste à considérer qu'ils (les enfants scolarisés en ITEP) constituent un groupe homogène [...]. Un étiquetage, fondé sur des critères médicaux, les rassemble sous une désignation commune et les voue à un même sort. Leur personnalité se trouve éludée au profit d'une identité collective, réduite à quelques traits saillants ou caricaturaux, le plus souvent à leur quotient d'intelligence » (Gardou, 2006, p. 92). Cette dernière remarque m'apparaît être primordiale pour l'analyse des résultats. Une des missions des ITEP est de permettre aux jeunes présents dans leurs établissements de ré-intégrer le milieu ordinaire. Pour cela, la prise en charge est pluri-disciplinaire et se fait en individuel ou en petits groupes. La socialisation, l'engagement dans les activités (acte d'apprendre ou activités éducatives), la capacité à rester en groupe et/ou en classe font partie des objectifs que se fixent les professionnels de ces établissements.

Finalement, ces structures doivent proposer des prises en charge différentes des modèles auxquels ces élèves étaient confrontés lorsqu'ils étaient dans des

établissements ordinaires. Leur donner du temps, des espaces pour les « décaler »¹⁵¹, des moments d'écoute et des activités originales font partie de ce qui doit leur être proposé. Leur permettre d'être ensemble et d'entrer dans les apprentissages (posture d'élève, mais aussi accepter d'écrire par exemple) semblent être des enjeux essentiels pour ces professionnels. Malgré les résistances quotidiennes auxquelles ils sont confrontés, trouver des outils nouveaux, voire innovants, pour activer ou réactiver le plaisir de partager, d'apprendre ensemble, sont des missions importantes pour ces professionnels.

Forte de l'expérience menée en Master, la direction de l'établissement pense que la médiation par l'animal peut-être un sujet qui rassemble et crée de l'émulation auprès des professionnels qui s'essouffent par rapport aux situations auxquelles ils sont confrontés : violence, passivité, désintérêt, concentration limitée voire impossible. Tout cela lié, bien entendu, à des situations individuelles difficiles (souffrance psychologique, échecs scolaires, etc.) qui propulsent et entraînent ces élèves dans des postures paralysantes qu'ils expriment chacun à leur manière.

Pour rappel, ce partenariat est né et a vu éclore deux demandes pour le justifier. D'une part, l'établissement de formation souhaitait un état des lieux de la médiation animale dans le grand Sud-Ouest. Son objectif étant la création d'une formation à destination des travailleurs sociaux. D'autre part, je devais répondre à la demande de l'ITEP qui souhaite une poursuite des travaux entamés lors du Master afin de comprendre les effets mis en avant au cours de cette première étude et de vérifier ses apports sur une plus longue période.

Dans cette recherche, les représentations sociales offrent la possibilité d'étudier de manière concrète l'organisation de la pensée autour de cet objet et nous éclairent sur la nature innovante de la médiation par l'animal.

Ce type de médiation, envisagé ici comme un outil innovant, permet aux PE de travailler sur les dimensions essentielles à considérer dans les groupes (Leclerc, 1999) pour comprendre leur fonctionnement. En modifiant la dimension contextuelle, la médiation par l'animal peut avoir une influence sur la dynamique du groupe en ITEP et permet ainsi d'accéder aux dimensions instrumentales et relationnelles.

151

Terme employé par les enseignants de cette structure lorsque ces élèves ont besoin de sortir d'une situation.

Pour cela, je dresserai un état des lieux de la médiation par l'animal en Occitanie et m'intéresserai aux représentations sociales de professionnels du secteur social, médico-social et médico-éducatif sur l'objet « médiation animale ». Ensuite, j'analyserai les effets de la médiation par l'animal sur la dynamique du groupe au travers des dimensions proposées par Leclerc (1999) dans un ITEP de Haute-Garonne pour tenter de « comprendre quels processus de familiarisation sont nécessaires pour contrecarrer les effets de nouveauté, et s'il existe un compromis entre les effets de familiarité et de nouveauté en termes d'efficacité et de longévité des interventions en cours »¹⁵² (Brelsford et al., 2017, p. 27).

C'est par l'analyse des questionnaires, l'étude des observations réalisées lors des séances de médiation par l'animal, et des entretiens menés durant ces deux années de recueil de données que je répondrai à ces questions.

Avant d'en arriver à cette étape, je présente dans le chapitre qui suit la méthodologie et la façon dont j'ai dû articuler les différents outils mobilisés pour opérationnaliser cette recherche.

2 Stratégie de triangulation : triangulation méthodologique

Je présente ici la méthode qui correspond le plus aux attentes de cette recherche. Elle repose sur le croisement des outils qui permettent de recueillir des données à la fois diverses et complémentaires pour étudier notre objet de recherche.

L'approche d'un objet de recherche par la multiréférentialité au sens d'Ardoino (1993) permet au chercheur de construire un regard complexe. La complexité est ici une hypothèse que le chercheur élabore, « elle est ainsi, en quelque sorte, prêtée à l'objet » (Ardoino, 1993, p. 7). Nous pouvons également rappeler les propos de Mias (2005) pour qui notre discipline permet d'éviter « un entre-soi disciplinaire » (p.7-8) qui pourrait être parfois réducteur. Dans notre recherche, les différentes approches, à la fois quantitatives, par les questionnaires, et qualitatives, par l'observation participante ainsi que les entretiens, nous permettent de croiser les méthodes et d'être surpris par le

152 Traduit de l'anglais (E.U.) : « It would be useful to understand more fully what processes of familiarisation are required to counteract novelty effects, and whether there is a trade-off between familiarity and novelty effects in terms of the effectiveness and longevity of the interventions taking place ».

terrain. « Le fait de ne pas poser une théorie à vérifier, permet de «laisser le terrain s'exprimer», la réflexion se construisant et évoluant tout au long du travail de recherche » (Bordes, 2015a, p. 28).

Rappelons qu'au départ, la triangulation a pour but la vérification d'hypothèses. Elle peut être de différents types (Denzin, 2017) :

- triangulation des investigateurs (plus d'un chercheur sont mobilisés pour collecter et interpréter les données)
- triangulation théorique (convoquer différentes théories pour interpréter les données recueillies)¹⁵³
- triangulation de données (utiliser différentes sources de données dans une étude)
- triangulation méthodologique (avoir recours à différentes techniques de recueil et d'analyse de données pour l'étude en question)

Ces deux dernières constituent les formes de triangulation privilégiées dans l'opérationnalisation de cette recherche.

Cette articulation permet la mise en place d'une opérationnalisation cohérente et adaptée à notre recherche. L'outil, envisagé comme innovant peut ainsi être regardé au travers de différentes sources, différentes données qui correspondent à la complexité du regard que nous posons dessus.

Aujourd'hui, bien que la triangulation conserve les objectifs cités *supra*, ceux-ci vont au-delà, puisqu'elle permet de conférer aux démarches qualitatives « de la rigueur, de l'ampleur et de la profondeur » (Apostolidis, 2006. p. 213) en construisant « un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir de différentes opérations de croisement sur les plans théoriques, méthodologiques et/ou de production des données » (p. 214).

Nous trouvons pertinent de recueillir différents types de données que nous exposons dans les parties suivantes afin d'étudier notre objet de recherche. D'une part, en regardant ce que des professionnels pensent de ces médiations – ici la médiation par l'animal – au travers des représentations (de la « médiation animale ») qui circulent et

153

Nous renvoyons le lecteur au chapitre 4 pour la justification de l'usage d'une triangulation théorique dans cette étude.

des pratiques actuelles de médiation au sein du secteur social, médico-social et médico-éducatif (approche psychosociale, enquête 1).

D'autre part, en observant les effets de cette médiation au sein d'un établissement médico-social afin de les décrire et comprendre la relation entre la médiation par l'animal et la dynamique des groupes d'élèves (approche psychosociale et socio-ethnographique, enquête 2). La présentation de chacun des outils de recueil de données (questionnaire, entretien, observation) est complétée par la méthode d'analyse retenue. L'objectif que je me fixe est de « mobiliser de façon raisonnée et éclectique des outils propres à chaque situation pour étudier la complexité des phénomènes auxquels ils sont confrontés » (Apostolidis, 2006, p. 214).

Dans un premier temps, le questionnaire permet de recueillir les représentations sociales de la médiation animale¹⁵⁴ chez des professionnels de l'intervention sociale ainsi que les pratiques actuelles de médiation par l'animal au sein d'établissements sociaux, médico-sociaux et médico-éducatifs (public, fréquence, dispositif, animal médiateur, etc.),

Dans un second temps, les entretiens individuels et collectifs nous offrent la possibilité de recueillir le discours des PE de l'ITEP à trois moments : avant, pendant et après la mise en place de la médiation par l'animal et de comprendre le processus d'acceptation de cette innovation ainsi que les effets observés par les PE sur les différentes dimensions du groupe. Les observations apportent « de la couleur à notre recherche ». Elles nous offrent la possibilité, « grâce à une posture jamais figée » (Bordes, 2015, p. 28), de récolter des données sur les interactions sociales des acteurs lors de ces séances de médiation par l'animal.

La stratégie de triangulation mise en place dans le cadre de cette recherche permet ainsi de construire une méthodologie mixte reposant sur un croisement des outils de recueil (impliquant ainsi une triangulation des données) et des outils d'analyse pour tendre vers des principes de diversité et de complémentarité (des données et analyses).

La triangulation méthodologique et des données se retrouve par le croisement de trois méthodes : questionnaire, entretiens individuels et collectifs et observation participante. Cette approche nous donne la possibilité d'intégrer « des outils aptes à recueillir les données quantitatives et qualitatives » (De Rosa, 1995, p. 98).

154 Bien que nous prenons rapidement le parti de parler de « médiation par l'animal », nos questionnaires ont été réalisés avec le groupe de mot « médiation animale », c'est pourquoi, lorsqu'il s'agit de l'objet de représentation convoqué pour recueillir les données, la préposition « par » disparaît.

Notre recherche s'opérationnalise au travers d'une analyse de deux phases d'enquêtes se succédant. En premier lieu, l'enquête 1, permet de dresser un état des lieux de la médiation par l'animal en Aquitaine et Occitanie au travers du recueil de représentations sociales et de « pratiques » déclarées. En second lieu et par une approche qualitative, l'enquête 2, fait un zoom sur un établissement où cette innovation est mise en place par le recueil du discours des professionnels de cet ITEP avant, pendant et après les situations observées de médiation par l'animal

J'ai donc eu recours à différents outils, par souci d'intelligibilité, j'expose la chronologie du recueil de données effectué au cours de cette CIFRE dans le schéma suivant.

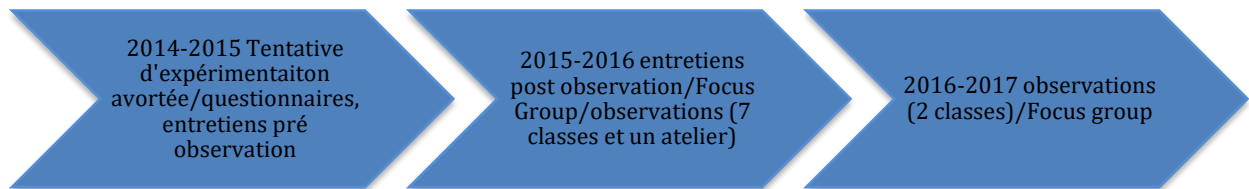


Figure 11 : Chronologie du recueil de données

2.1 Triangulation des méthodes de recueil et de données

2.1.1 L'approche quantitative : le questionnaire

L'approche quantitative utilise des méthodes statistiques dans l'objectif de décrire, expliquer et comprendre le phénomène étudié par le biais d'éléments quantifiables. Il peut s'agir de données recueillies à partir de corpus qui sont analysés par des logiciels de lexicométrie ou, le plus souvent, de données recueillies par questionnaires. Selon Pourtois et Desmet (2007), l'enquête menée par le biais d'un questionnaire se définit comme « un instrument de prise de l'information, basé sur l'observation et l'analyse de réponses à une série de questions posées » (p. 157). Pour Mucchielli, le questionnaire est « une suite de propositions ayant une certaine formes et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation du sujet interrogé » (cité par Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 189). Cet outil peut être utilisé dans le cadre d'enquêtes mais également d'expérimentation en milieu naturel ou en laboratoire (Matalon, 1988). Il faut distinguer

deux usages de questionnaire : le sondage et le questionnaire destiné à tester des hypothèses (Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 189).

Le premier permet de faire un état des lieux, un inventaire afin d'obtenir une cartographie de l'opinion, il est établi comme un catalogue de questions pour recueillir des opinions, des attitudes ou des prises de positions qui sont analysées avec des caractéristiques sociodémographiques des enquêtés, comme garantes de « coordonnées sociales qui mettent en rapport les individus » en fonction de variables (Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 189).

Dans le second modèle, la forme du questionnaire est identique, à l'exception de certaines variables, « la comparaison des réponses obtenues avec les différentes formes de questionnaires mettant en évidence la manière dont les individus élaborent et expriment leurs opinions et non l'état de l'opinion à un moment donné » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 190). Il permet l'examen de « certaines propriétés formelles ou de contenu des questions et les réponses fournies à ces questions » (Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 190). L'avantage de cette démarche est de ne pas nécessiter d'échantillon représentatif de la population au sens strict du terme. Par contre, elle exige « de parfaitement connaître... la (les) façon(s) dont se pose un problème pour une population donnée..., d'avoir identifié tous les mondes possibles qui – dans cette population – peuvent structurer le problème» (Ghiglione, 1987, cité par Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 190).

Si le recueil des pratiques (questionnaire numérique) s'apparente à un sondage, le recueil de représentation (par associations libres sur les deux types de questionnaires) permet d'accéder aux univers d'opinions à un moment donné, sur un objet nouveau, en fonction des variables sélectionnées.

Par rapport aux autres types de recueil de données, le questionnaire apporte comme spécificité, excepté la possibilité de recueillir un plus grand nombre de réponses de manière moins chronophage, une distanciation du chercheur de l'objet de recherche tout en recueillant « des données empiriques qui sont, par leurs conditions mêmes de récolte, standardisées » (Martin, 2005, p. 12). Cette standardisation entraîne une uniformité dans la façon de poser les questions quels que soient les groupes interrogés et permet ainsi un recueil stable de représentations sociales (Salès-Wuillemin, Galand, Cabello et Folcher, 2011). Ainsi, une comparaison entre les groupes est possible par la seule

modification de certaines variables indépendantes et permet l'obtention de données quantifiables.

2.1.2 L'approche qualitative : entretiens individuels et en groupe

Par choix épistémologique, ces deux méthodes de recueil de données ne sont pas abordées de manière séparée, mais bien dans ce même chapitre puisqu'elles sont ici complémentaires, axées sur le même sujet, et sont réalisées d'une manière ou de l'autre en fonction des disponibilités des protagonistes.

D'ailleurs, Merton, Fiske et Kendall (1956, cités par Touré, 2010) ne font pas de différenciation entre ces deux types d'entrevues puisqu'elles sont selon eux « centrées sur des interviewés dont le chercheur veut explorer les points de vue à propos d'un sujet donné » (p.7).

En ce qui concerne cette recherche, ces entretiens et groupes de discussion sont menés auprès des personnes ayant souhaité participer à l'activité de médiation par l'animal au sein de leur classe (pour les enseignants) ou de leur atelier (pour l'éducatrice).

Les entretiens individuels

Bourdieu (1993) définit l'entretien comme « une pratique réfléchiée et méthodique » (p. 905). Selon ce sociologue, même si l'entretien repose sur la singularité d'une rencontre, il ne peut échapper à un long travail de réflexion appuyé par une méthodologie précise. Le principe de ce type de recueil de données permet aux participants d'exprimer leur vision des choses avec leurs propres termes.

L'entretien fait partie des méthodes dites « qualitatives », de ce fait, il a souvent été considéré comme un « des parents pauvres de la recherche scientifique, dévalorisées parce qu'elles ne répondaient pas aux critères empruntés aux sciences dures et naturelles » (Jodelet, 2003, p. 139). Il faut attendre les années soixante pour que ces méthodes qualitatives intéressent. Elles permettaient une « saisie holistique, naturelle et dynamique des phénomènes étudiés » (p.144) et ainsi une prise en compte de la complexité de ces phénomènes sociaux et humains.

A la différence du questionnaire, l'entretien met en relation directe l'interlocuteur avec le chercheur lors d'une interaction programmée. Le discours obtenu se construit au fur et à mesure de l'échange, il est « issu de l'expérience » et permet à l'interviewé :

« une transformation de son expérience cognitive, passant du registre procédural (savoir-faire) au registre déclaratif (savoir-dire). [...] Explicitant ce qui n'était encore qu'implicite, s'expliquant sur ce qui jusqu'ici allait de soi, extériorisant ce qui était intériorisé, l'interviewé passe de l'insu au dit et s'expose, au double sens du terme, se posant à la fois hors de lui-même et en vis-à-vis » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 29).

Il peut être reproché un manque d'objectivité des données recueillies à cette approche puisque comme le précisent ces deux auteurs « s'entretenir avec quelqu'un est [...] une expérience, un événement singulier, que l'on peut maîtriser, coder, standardiser, professionnaliser, gérer, refroidir à souhait, mais qui comporte toujours un certain nombre d'inconnus (et donc de risques) inhérents au fait qu'il s'agit d'un processus interlocutoire, et non pas simplement d'un prélèvement d'information » (p. 21-22). Cependant, poser dans notre recherche les limites que peut représenter ce type de recueil de données en définissant l'entretien comme une relation sociale, c'est assumer que le matériel recueilli a pu subir l'influence du chercheur et qu'il est « le produit d'une activité intersubjective de communication » (Kalampaliki et Moscovici, 2005, p. 16). Cela renvoie à la question de la posture du chercheur sur le terrain (développée dans la première partie de cette recherche). Selon Bourdieu (1993), cette relation créée pour l'enquête est différente des échanges ordinaires puisque son objectif reste la production de connaissances, « quoi que l'on fasse, [elle reste] une relation sociale qui exerce des effets (variables selon les différents paramètres qui peuvent l'affecter) sur les résultats obtenus » (p. 903).

Les focus group ou groupes de discussion

Les groupes de discussion entrent dans la même catégorie de méthode de recueil de données que l'entretien individuel, puisqu'il s'agit également d'une méthode dite qualitative, centrée sur des échanges entre individus (ici en groupe).

Nous ne nous attardons pas ici sur la multitude de terminologies que nous pouvons trouver dans la langue française pour définir et traduire le terme anglais « focus group » (Baribeau et Germain, 2010). Dans cette étude, ils sont appelés entretiens collectifs.

« Considéré comme une simple technique de collecte d'information » (Baribeau et Germain, 2010, p. 29) lors de ces premières utilisations dans le domaine du marketing, les résultats qu'il permet de produire suscitent rapidement l'intérêt des chercheurs, particulièrement en Sciences humaines et sociales. A la différence de l'entretien individuel, les conditions de réalisation de l'entretien collectif permettent de recueillir un discours plus proche des interactions spontanées que peuvent avoir les individus lors d'échanges collectifs et favoriseraient ainsi l'émergence de toutes les opinions. Selon Moscovici (1984), c'est dans les rencontres informelles (comme dans les cafés) que naissent les croyances, idéologies et opinions présentes dans nos sociétés puisque la communication est inhérente à celles-ci : « nous pensons avec nos bouches » (ibid, p. 54). D'un point de vue méthodologique strict, nous constatons que sa procédure n'est pas stabilisée, à l'exception de trois éléments concernant sa forme. Il doit :

- Être mené par un animateur
- Au sein d'un groupe
- Sur une thématique spécifique et déterminée (cadre de la discussion)

Le groupe peut être de différente taille : entre 4 à 8 participants de manière générale (Kitzinger, Markova, Kalampalikis, 2004, p. 240), mais, la méthodologie de certains travaux présente des entretiens collectifs de 3 à 5 participants (Salavar Orvig et Grossen, 2004, p. 264), 12 étant le maximum à ne pas dépasser. Un groupe avec peu de participants est plus intimidant pour les protagonistes qu'un groupe plus grand. Cependant, trop de personnes invitées rendent également l'exercice difficile.

Il est important qu'il soit conduit par l'animateur de manière non directive. Celui-ci aura préparé, comme pour l'entretien individuel, une grille lui permettant de ne pas trop s'éloigner de la ou des thématique(s) souhaitées. Il devra veiller à favoriser l'attention des participants les uns à l'égard des autres plutôt que sur lui et pourra pour cela, se positionner physiquement en retrait.

S'il n'est pas la seule méthode mobilisée dans une recherche, il semblerait intéressant qu'il soit réalisé dans un second temps : « post-entretien individuel » ou qu'il soit utilisé en complément d'observations participantes (ibid, p.34). C'est le cas dans notre

recherche. Ces entretiens viennent après le premier entretien individuel, pour recueillir le discours en cours d'observation (pendant la mise en place de la MA) et après la deuxième session (après la mise en place de la MA).

Pour Kalampalikis (2004), l'entretien collectif se définit comme « un espace de communication permettant d'engager, d'observer et d'analyser des interactions, des souvenirs et des représentations dans l'action » (p. 282) au sein d'un contexte précis (Kitzinger et al 2004, p. 239).

L'observation participante, l'ethnographie comme moyen de recueil de données

Faire appel à cette méthode nous permet de prendre et de rendre compte de la complexité du terrain. En étant au plus près des acteurs dans des situations d'interaction longues, nous comptons témoigner de leurs points de vue, des pratiques et des usages qu'ils ont pu faire de la médiation proposée (Olivier de Sardan, 2008). La posture du médiateur peut ici être remise en question puisqu'il participe avant tout mais observe également et au-delà, doit s'observer observer en prenant en compte le contexte et les acteurs. Bourdieu (2003) nomme cette posture « objectivation participante ». Finalement, observer n'est pas une tâche simple, c'est pourquoi nous nous sommes appuyées sur les travaux de Beaud et Weber (1997) et sur ceux de Bordes (2005, 2015a, 2015b).

Pour Bourdieu (2003), « l'observation participante désigne [...] la conduite d'un ethnologue qui s'immerge dans un univers social étranger pour y observer une activité, un rituel, une cérémonie, et, dans l'idéal, tout en y participant. On insiste souvent sur la difficulté d'une telle posture, qui suppose une sorte de dédoublement, difficile à tenir, de la conscience. Comment être à la fois sujet et objet, celui qui agit et celui qui, en quelque sorte, se regarde agir ? » (p. 43).

Cette approche nécessite un va et vient permanent entre différentes capacités : perception, mémorisation et prise de notes. Pour percevoir de manière juste, et non parasitée par nos principes et valeurs, le chercheur doit, pour cette approche, être en mesure de prendre du recul par rapport aux situations qu'il est en train d'observer et de vivre. Cela se fait par les lectures qu'il peut faire en amont mais sans exagérer car elles peuvent constituer un « écran entre la réalité observée » (Beaud et Weber, 2010, p. 69) et sa recherche.

Pour cela, la qualité de l'observation dépend de la façon dont le chercheur est en mesure de mobiliser trois principes : percevoir, mémoriser et noter.

- *Percevoir* : la perception d'une situation semble de premier abord très subjectif. C'est d'ailleurs cet élément qui nous gêne le plus dans cette méthode. Afin de « sortir » de nos représentations et nous « distancer du terrain » il était nécessaire de nous documenter, mais dans une certaine mesure. Selon Beaud et Weber (2010), un apport trop important de lecture peut représenter un « écran entre la réalité observée » (p. 69) et le chercheur.
- *Mémoriser et noter* : dans cette technique, les capacités de mémorisation sont importantes puisque en participant, l'observateur ne peut pas noter l'ensemble de ce qu'il observe au fur et à mesure¹⁵⁵. Le « journal de terrain est l'outil principal de l'ethnologue » (ibid, p. 97) et permet de noter les événements observés ainsi que les questionnements en découlant. Ce matériau doit ensuite entrer dans l'analyse finale.

« La sensibilité théorique (Glaser et Strauss, 2010 ; Charmaz et Bryan, 2007) amène le chercheur à déterminer en quoi les données sont intéressantes, comment elles peuvent s'organiser et être analysées » (Bordes, 2015b, p. 31). La littérature sur ce sujet met en avant l'existence de différentes méthodes pour analyser le « journal de bord ». Certains mettent en forme leurs observations sous forme de récit littéraire (Charmaz, 2006), d'autres organisent les données pour les ranger dans des catégories qui permettront de développer les théories qui ont émergé du terrain. Elles prendront la forme de « minis monographies que j'appelle "les petites histoires de terrain" » (Bordes, 2015b, p. 32) et permettront au lecteur de se représenter la réalité du terrain.

Dans cette étude, j'ai eu recours à cette seconde façon de procéder (des petites histoires de terrain).

Ainsi, en ayant recours à cette méthode de recueil de données je souhaite respecter un processus d'enquête qui se résume en trois niveaux de réflexion (Céfaï, 2010, cité par Bordes, 2015b) :

- *Observer, décrire, comprendre* permet d'étudier l'objet et de faire émerger les critères de son analyse, mais également de se servir des observations pour

¹⁵⁵ Participant pleinement et étant responsable de l'animal présent pendant ces séances, il a été proposé de déposer un dictaphone dans la salle. Cela s'est fait avec l'accord de l'équipe pédagogique. Ces enregistrements n'ont finalement pas été écoutés puisque ma capacité de mémorisation et de retranscription était bien supérieure à ce que je pensais.

comprendre et rendre compte de celles-ci par leur transcription. Elles sont analysées dans l'objectif d'élaborer un savoir construit (Bordes, 2015b).

- *Éthique et politique du terrain*, cela renvoie à l'objectivation participante précédemment évoquée (Bourdieu, 2003) ainsi qu'à la posture du chercheur sur le terrain, pendant l'analyse et l'interprétation des données. La réflexion éthique permet de mener une réflexion sur les droits et devoirs sur le terrain. Elle est à envisager comme « un garde-fou ».
- *Espace et temps de l'enquête* : le temps de présence sur le terrain a une forte influence sur la posture (Bordes, 2015) mais aussi sur la confiance qu'ont les acteurs envers le chercheur. Nous avons constaté cela au cours de ces trois années de CIFRE. Nos rapports étaient différents au début et à la fin de ce partenariat.

Deux types d'approches sont mobilisées pour cette étude : une approche quantitative par le biais de questionnaires et une approche qualitative avec des entretiens individuels et collectifs ainsi que de l'observation participante. Pensée dans la complexité, l'analyse des données recueillies se fait au travers d'une triangulation des méthodes d'analyse (l'analyse multidimensionnelle, analyse de contenu thématique, analyse socio-ethnographique) qui permet de comprendre d'une part cet objet de représentation, la façon dont il est perçu, les attentes qui sont projetées, et d'autre part, d'évaluer les effets sur la dynamique des groupes.

3 Présentation des outils : du questionnaire à l'observation participante

Située et adaptée à cette objet de recherche et au contexte d'où les données émanent, cette triangulation méthodologique repose sur différentes techniques de recueil de données qui font échos à la démarche et à la capacité « du "chercheur bricoleur" (Denzin et Lincoln, 1998) à mobiliser de façon raisonnée et éclectique des outils propres à chaque situation pour étudier la complexité des phénomènes auxquels il est confronté » (Apsotolodis, 2006, p. 214).

3.1 Le questionnaire

Deux versions de questionnaire sont réalisées, l'une en format numérique, l'autre en format papier. Ces deux versions partagent une même partie portant sur le recueil d'associations libres afin de récolter les représentations de la « médiation animale » dans le champ large du social et du médico-social. Elles sont construites pour analyser le contenu et l'organisation des représentations (approche structurale) que permet la méthode des associations libres, et plus précisément l'évocation libre hiérarchisée (Abric, 2003a). Une autre partie commune offre la possibilité de recueillir les caractéristiques des répondants.

La version papier est distribuée auprès des professionnels de l'ITEP où se déroule la recherche (ainsi qu'à des éducateurs en formation rencontrés lors de ma présence au CRFMS Érasme). Une partie des questions concernent le rapport des professionnels à leur travail en ITEP. Ces données ne sont finalement pas exploitées.

La version numérique est diffusée auprès d'ESSMS du grand Sud-Ouest. Au recueil des associations libres s'ajoutent des questions portant plus spécifiquement sur la pratique (ou non) de la médiation par l'animal au sein des établissements/services.

Ces questionnaires sont présentés en annexe 4 et 4bis. Ils ont été mis en ligne et testés au préalable par une collègue formatrice afin d'ajuster les questions. L'autre questionnaire a été proposé en version papier et testé par une éducatrice spécialisée. Cela n'a pas entraîné de modifications.

Le questionnaire au format numérique a été envoyé à l'ensemble des structures du social et médico-social du Grand Sud-Ouest. Nous entendons par Grand Sud-Ouest : les régions Aquitaine, Midi- Pyrénées, Languedoc-Roussillon selon l'ancienne cartographie, comme nous le présentons en suivant. Ces deux dernières sont aujourd'hui réunies sous l'appellation Occitanie depuis la fusion des régions.

L'enquête au format numérique a été réalisée via une interface disponible pour les étudiants des universités de Toulouse : Lime Survey. Celle-ci permet la mise en place de questionnaires en ligne. Afin de pouvoir analyser les données avec deux logiciels (IRaMuTeQ et Excel), les questions ont été codées et regroupées par catégories. Le détail de chaque variable est présenté en annexe 6.

La plupart des variables comportent entre deux et quatre modalités, à quelques exceptions près : il peut y avoir jusqu'à sept modalités pour une variable.

Les questionnaires au format papier ont été distribués lors de réunions institutionnelles ou à des étudiants et nous offre un échantillon constitué de travailleurs sociaux en formation ou en exercice, de personnels paramédicaux, d'enseignants spécialisés, de directeurs de structures sociales ou médico-sociales. Nous disposons ici d'un échantillon de 111 questionnaires exploitables.

Tronc commun aux versions numériques et papier

- **Caractéristiques des enquêtés**

Les questionnaires proposés débutent par une introduction ayant pour but de présenter l'enquête de manière générale. Ils se terminent par des questions d'ordre sociologique (genre, âge, profession ou cursus, année d'expérience ou année de formation, ancienneté, type d'établissement). Ces variables illustratives, ou pour le dire autrement « qui le dit » (variables sociologiques et autres), sont importantes dans l'étude des représentations sociales puisqu'elles permettent de comprendre leurs éventuels positionnements. Les personnes sont informées que l'anonymat de ces questionnaires est garanti et qu'ils peuvent laisser leurs coordonnées s'ils souhaitent être informés des résultats de cette étude.

- **Évocation libre hiérarchisée**

Une partie du recueil porte sur les représentations de la médiation animale à partir d'évocations libres hiérarchisées.

Nous souhaitons nous inscrire dans l'approche structurale des représentations afin d'en saisir l'organisation et le contenu. Ce dernier se réfère aux mots produits à partir de l'inducteur « médiation animale ». L'organisation, quant à elle, renvoie au statut de ces mots (central ou périphérique) dans la structure de la représentation dans le cadre de l'analyse prototypique, et les relations que les mots les plus consensuels entretiennent entre eux dans le cadre de l'analyse de similitudes.

Cela nous permet, dans un premier temps, d'accéder aux connaissances qu'ont les professionnels enquêtés, sur l'objet « médiation animal ».

L'analyse prototypique, développée à partir des travaux de Vergès (1992), permet d'étudier la structure et le contenu de la représentation. « La plupart des travaux sur les représentations sociales débutent souvent par des investigations de type ouvert qui permettent de cerner des univers sémantiques. L'une des techniques les plus

couramment utilisées est l'association de mots » (Doise et al., 1992, p.25-26). Nous demandons à notre échantillon de citer de manière spontanée quatre à cinq mots ou expressions qu'ils associent le plus à l'inducteur « médiation animale ». Cette technique permet d'obtenir des évocations spontanées et d'accéder au champ sémantique (Abric, 1994) de la médiation animale, tout en faisant apparaître les éléments implicites dans les productions discursives (Abric, 2003a). Pour faire suite aux suggestions d'Abric (ibid), les personnes interrogées doivent ensuite classer les mots selon leur degré d'importance (de 1 à 5), en accordant le rang 1 au mot le plus caractéristique de l'objet. Ce classement des réponses par les enquêtés permet de calculer le rang d'importance des évocations/mots, ou expressions, produits afin de les situer comme éléments susceptibles d'appartenir au système central ou au système périphérique des représentations étudiées. De plus, les sujets doivent également évaluer le rapport à l'objet de leur réponse en termes de rapport positif, négatif ou neutre (De Rosa, 1995). Par exemple, pour l'objet « médiation animale », la formulation était la suivante :

4. Quels sont les 4 ou 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit quand on évoque la médiation animale ?

Mots ou Expressions	Rang	Lien				
		--	-	0	+	++

5. Classez vos réponses de 1 à 5 dans la colonne « rang » en accordant le rang 1 à la réponse qui est pour vous la plus caractéristique de la médiation animale et le rang 5 à la réponse la moins caractéristique.

6. Pour chaque réponse, cochez dans la colonne « lien » le symbole « ++ » si votre réponse présente un aspect très positif de la médiation animale (« - - » si c'est un aspect très négatif) et « + » si elle présente un aspect positif (« - » si c'est un aspect négatif). Cochez 0 si vous ne pouvez pas estimer le rapport de votre réponse à la médiation animale en termes de négatif/positif.

Tableau 10 : Exemple de formulation pour l'obtention des associations libres pratique de la "médiation animale : version numérique.

Le questionnaire numérique : une photographie de la médiation par l'animal dans différents secteurs

L'objectif est d'étudier la médiation par l'animal dans des établissements du secteur social et du médico-social, et faire ainsi un état des lieux de la situation existante puisque « la matière première est constituée par des recueils d'opinions, d'attitudes ou de préjugés individuels » (Doise, Clemence et Lorenzo-Cioldi, 1992, p. 15).

Ce questionnaire (version numérique) est construit en respectant les attentes exposées lors d'une réunion avec un des partenaires. Il contient :

- Une partie sur la pratique de la MA (le public ciblé, les fréquence, type et durée des séances, la profession de l'accompagnateur/ou sa formation spécifique)
- Le financement des activités en cours ou envisagé
- L'intérêt pour la création d'une formation spécifique

Le but de ce questionnaire est de repérer qui pratique la médiation animale dans le secteur de l'intervention sociale et comment il la pratique. Quel est l'intérêt porté à cet outil ? Quels modes de financement sont en place ? Quel type de sensibilisation à cette pratique peut être envisagé ? L'objectif pour le CRFMS ERASME est la création, ou non, d'une formation de type diplôme universitaire, et l'accompagnement à la mise en place de projets de médiation par l'animal pour les structures du secteur social, médico-social et médico-éducatif.

Ce travail de recueil est spécifique à un des financeurs, certaines données sont présentées en annexe 5, d'autres sont reprises dans la partie dédiée à la présentation des résultats.

Nous précisons dans les propos qui suivent quelques limites auxquelles nous avons été confrontés et qui posent les limites de ce questionnaire :

- Recensement des établissements : celui-ci a été réalisé à l'aide d'internet et de certaines MDPH qui ont accepté de communiquer leur listing. Au total, 1944 établissements ont été recensés (Annexe 7). Malheureusement, certaines adresses se sont avérées erronées.
- Serveur mail de la faculté : l'envoi en grosse quantité de mail n'est pas possible via le serveur de l'université. Cela a occasionné une gêne puisque la messagerie que j'avais à disposition a été défaillante. Un envoi spécial a pu être réalisé (avec l'accord du Vice-président du Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire) par le

service informatique. Cet intermède a été long, voire inutilement redondant puisque certaines institutions ont reçu le mail à plusieurs reprises.

- Temporalité de l'envoi : entre juin et septembre, certaines institutions fonctionnent en effectif réduit, on peut donc imaginer que le faible retour de questionnaire puisse être en partie lié à la date de l'envoi.
- Longueur du questionnaire : la taille de ce questionnaire a certainement été une faiblesse dans cette première expérience d'état des lieux de la médiation animale. L'envie de recueillir de nombreuses informations et de profiter d'un seul envoi dans l'espoir d'avoir un maximum de réponses complètes représente certainement une limite à ces retours.

J'extrai du questionnaire numérique les questions communes au questionnaire papier. Notre échantillon final est donc composé des 165 questionnaires précédemment présentés et des 111 recueillis en version papier soit 276 questionnaires exploitables pour travailler sur les associations libres.

3.2 L'entretien individuel et collectif

3.2.1 Présentation de l'outil

En interrogeant les enseignants et l'éducatrice avant et après les passations, nous souhaitons recueillir leurs attentes et leurs impressions, leurs ressentis, remarques sur les interventions : « le sens que les acteurs donnent à leur pratique » (Quivy et Campenhoudt, 2011, p. 17) afin qu'ils viennent nourrir, colorer l'analyse de nos observations. C'est pourquoi, nous préférons des entretiens semi-directifs.

Paillé (1991) définit l'entretien semi-directif comme « semi-préparé, semi-structuré, semi-dirigé. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref, l'entrevue est préparée, mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur » (p. 4). C'est aidé d'une grille d'entretien préalablement établie et permettant « un certain nombre d'ajustements » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 22) en fonction de son cadre théorique et/ou de sa problématique (Jodelet, 2003), que le chercheur veillera à garder le discours de l'enquêté dans l'axe de la thématique choisie tout en étant vigilant à ne pas influencer.

L'objectif des entretiens pour cette recherche était de deux sortes :

- Dans un premier temps, recueillir des données sur les conditions d'exercice des enseignants spécialisés dans les ITEP et connaître leur intérêt ou non pour des pratiques de médiation par l'animal ainsi que leurs attentes
- Dans un second temps, avoir un retour « post » séquence pour aborder les effets ou non de ces activités de médiation sur leur activité et sur le groupe d'élève avec lequel ils travaillaient

Ces entretiens individuels ont été complétés par des entretiens collectifs.

Ces deux types d'entretiens ont été réalisés auprès des personnes (enseignants et un éducateur spécialisé) ayant souhaité mettre en place des activités de médiation par l'animal au sein de leur classe ou atelier éducatif. Cette étude s'est déroulée pendant deux années et a permis un recueil de données au début de cette collaboration et à la fin. La première série d'entretiens individuels s'est déroulée en amont de la séquence pédagogique créée avec les enseignants volontaires. Son objectif était général. Je souhaite recueillir leur parole sur leurs conditions d'exercice, les difficultés rencontrées avec les élèves et leurs connaissances et attentes des séances programmées (Annexe 9 numérique et en fin de manuscrit).

Le second temps de recueil de données par entretien individuel a eu lieu en fin d'année scolaire, une fois toutes les séances terminées pour l'ensemble des groupes. J'avais axé la grille d'entretien sur leur ressenti pendant cette année scolaire, la préparation de la séquence¹⁵⁶ pédagogique de manière collective et leur perception de « la classe » lors de ces séances (Annexe 10 numérique et en fin de manuscrit).

En ce qui concerne les entretiens collectifs, ils n'étaient pas initialement prévus de les mener mais la nécessité de le faire est rapidement apparue. J'ai donc organisé un premier recueil avec l'ensemble des participants au milieu des séances. Le second entretien collectif est totalement différent puisqu'il a été réalisé avec les enseignants ayant voulu poursuivre cette activité l'année suivante¹⁵⁷. L'homogénéité de ces groupes

156 Nous rappelons qu'une séquence pédagogique regroupe un ensemble de séances.

157 Au début du contrat, les différents partenaires se sont répartis ma présence en fonction de mes besoins en terme de recherche et de leurs attentes. En dernière année, je devais être essentiellement sur d'autres lieux que l'ITEP. Je n'ai donc pas pu proposer beaucoup de créneaux pour les activités de médiation par l'animal mais je trouvais dommage de ne pouvoir répondre favorablement à leur demande.

repose sur les variables : profession et participation à l'activité de médiation par l'animal (Kitzinger et al. 2004, p. 240).

Dans cette recherche, le groupe de participants est homogène : des enseignants en ITEP et une éducatrice. Ils ont une bonne connaissance réciproque puisqu'ils appartiennent au même établissement, et travaillent tous dans le pôle pédagogique. Cela permet d'aborder des sujets délicats avec moins de gêne, mais avec un risque d'influence réciproque (Markova, 2003). Le groupe constitué est de petite taille (entre 4 et 8), ces derniers sont plus adaptés quand les participants sont impliqués et investis affectivement dans le sujet (Markova, 2003). Ici, tous les protagonistes participent à l'élaboration des séances de médiation par l'animal.

3.2.2 Présentation des grilles d'entretiens et des entretiens collectifs

Je rappelle rapidement au lecteur le contexte de cette recherche. Les attentes des deux partenaires sont claires en début de contrat. Elles se modifient au fur et à mesure de nos rencontres. C'est pourquoi, bien que je ne me positionne pas dans une démarche de type déductive en début de contrat, notre posture épistémologique s'adapte au terrain. Ainsi, les grilles d'entretiens sont construites au regard de ces évolutions, sans problématique définie. Je me trouve alors plus proche d'une démarche inductive ou démarche que j'appelle ici « composée » (Cf. chapitre 3).

Toutes les personnes ayant été interviewées ont également répondu au questionnaire sur leurs représentations de la médiation par l'animal présenté dans la partie précédente.

Chaque semaine se tient une réunion dite pédagogique. Il m'a été demandé de présenter la recherche lors d'une rencontre de ce type. J'ai pu aborder le besoin que j'aurai de recueillir leurs paroles avant et après les séquences que nous mettrions en place ensemble.

Une personne sur l'ensemble de l'équipe s'est positionnée contre ce type de recueil et n'a pas souhaité participer à cette étude, une autre voulait un dédommagement de la direction pour un travail qu'elle estimait en sus comme exposé précédemment. Seules

les personnes volontaires s'engagent dans cette démarche. Pour Nils et Rimé (2003), la réalisation d'entretiens se passe en plusieurs temps. Le premier étant « le contact initial ». Il a pour but de « motiver l'interlocuteur à participer à l'interview et le mettre en confiance de manière à ce qu'il réponde le plus honnêtement possible » (p. 180). Une relation de confiance devait pouvoir s'installer entre tous.

Les professionnels de cette structure étaient tous très occupés par des réunions sur les temps « hors classe ». Ces rendez-vous ont été difficiles à organiser.

Chaque entretien débute par une partie introductive qui permet de rappeler l'objectif général de cette recherche et « les bénéfices possibles pour les participants » (ibid, p. 177). Le respect de la confidentialité, l'anonymisation des données ainsi que la possibilité de poser des questions ou d'arrêter en cours d'entretien sont également abordés au début de l'entretien (Ibid).

La première grille d'entretien (pré MA) aborde plusieurs thématiques (Annexe 9):

- Activité/pratique professionnelle (choix, satisfaction)
- Difficultés rencontrées
- Groupe classe (ses interactions, les objectifs)
- Médiation par l'animal

La seconde grille concerne l'année qui venait de s'écouler (Annexe 10) :

- Activité/pratique professionnelle
- Travail collectif
- Retour sur l'expérience de médiation par l'animal

Lorsque ces entretiens arrivent à leur terme, il est proposé à la personne interviewée d'ajouter d'autres remarques ou de poser des questions. J'évoque la possibilité de laisser leurs coordonnées pour obtenir les résultats de cette étude et les remercie pour leur participation.

Les entretiens se déroulent dans la partie de l'établissement consacrée à l'enseignement, soit dans des classes entre les repas, soit dans le bureau du coordonnateur pédagogique. Nous sommes parfois distraits par les bruits alentour ou par des enfants pour qui notre présence dans une classe était intrigante. J'ai conscience que le contexte où se déroule l'entretien peut avoir une influence sur son déroulement et de ce fait sur les propos

Entretien 1
Activité et pratique professionnelle
<p>Pour commencer pouvez-vous me parler de votre travail en ITEP ? Qu'est-ce que vous appréciez dans les moments de classe sur une institution comme celle-ci ?</p> <p>Le fait que vous exerciez en ITEP est-il un choix de votre part ? C'est peut-être une affectation qui vous a été imposée ? Vous auriez souhaité exercer dans un autre milieu ? (Lequel, qu'est-ce qui vous attirait dans ce poste, et maintenant que vous êtes ici vous souhaitez plutôt rester ou plutôt demander une autre affectation pour la rentrée prochaine ? Qu'est-ce qui motive cette décision ?)</p>
Difficultés rencontrées
<p>De manière générale, rencontrez-vous des difficultés dans l'exercice de votre profession ? Lesquelles notamment ? D'après vous à quoi seraient-elles liées ? (-Si besoin- Comportements des enfants, fonctionnement, effectif des classes, activités proposées, moyens mis à votre disposition,...)</p> <p>Plus précisément, durant les moments de classe, rencontrez-vous certaines difficultés ? Comment y faites-vous face ?</p>
Le groupe classe
<p>Quel genre d'interactions observez-vous durant les moments de classe entre les élèves ?</p> <p>De manière générale, quels sont les objectifs que vous vous fixez pour votre classe ? Avez-vous un objectif particulier ? Comment les mettez-vous en place ? Vous utilisez des outils précis ? Les résultats vous satisfont ?</p> <p>Comment s'est déroulée « la classe » lorsque vous êtes satisfait d'une séance ? Comment ont réagi les enfants ? Quels comportements avaient-ils ?</p>
La médiation par l'animal
<p>En ce qui concerne la médiation animale, pouvez vous me dire ce que ça représente pour vous ? Avez-vous déjà participé à des actions de médiation animale ? Si oui dans quelle structure ? Sur quelle durée ? Comment cela se passait ? Qu'en retirez-vous ? Si oui souhaiteriez-vous recommencer, le conseilleriez-vous à des collègues, seriez-vous d'accord pour systématiser cette pratique. Si non, souhaiteriez-vous tenter l'expérience, y- avez-vous déjà pensé, pourquoi ne pas l'avoir fait, ETC.</p> <p>D'après vous est-ce que l'introduction d'un animal médiateur pourrait avoir des effets dans une classe ? Des effets comment (plutôt positifs, négatifs ou pas d'effets). Pourquoi pensez-vous que ce serait des effets plutôt +/-/pas</p>

Tableau 12 : Thématiques de la première grille d'entretiens individuel – Enquête 2.

Entretien 2
Activité et pratique professionnelle
<p>Pour commencer pouvez-vous me dire comment s'est passé cette année ? (Pour vous) comment vous êtes-vous senti (de manière générale : dans l'établissement, UE, classe). Et (de manière plus spécifique) pendant les séances avec le chien ?</p> <p>Comment avez-vous perçu la classe ? Les échanges entre les enfants, envers les adultes, le dynamisme, la concentration, etc. (C'était pareil/différent+/différent- que d'habitude ?) Comment ce travail a été vécu par les enfants, ils l'envisagent comment (vous en avez parlé avec eux/c'est selon vous) ?</p>
Travail collectif
<p>La façon de préparer cette séquence vous a-t-elle convenu ? Le fait de se répartir le travail, de s'approprier la séance préparée par un collègue même si ce n'est pas le même niveau. Combien avez-vous fait de séances sur les 8 programmées ? Que pensez-vous de cette durée ? D'après vous, ce serait intéressant d'avoir une séquence plus courte/plus longue/identique ? Combien de séances vous paraissent idéales ? Cela permettrait d'observer plus/moins de choses ? De quel genre ? Changeriez-vous quelque chose ? En ce qui concerne le contenu, il vous allait/il faudrait le modifier ? Auriez-vous d'autres propositions à faire sur la mise en œuvre des séances ?</p>
Retour sur l'expérience de médiation par l'animal
<p>Maintenant, en ce qui concerne ma présence (ou celle du propriétaire de Dusty), que pourriez-vous dire ? Qu'attendez-vous de la présence du propriétaire du chien/quels types d'interventions ? Comment pourrait-on organiser/optimiser le temps avant de débiter la séquence (habituation présence nouvelle) ?</p> <p>Était-elle gênante, perturbante au début puis de moins en moins ? Est-ce que mes interventions devraient être plus/moins nombreuses, étaient-elles gênantes ? Pensez-vous avoir utilisé notre présence au maximum ? (Présence ponctuelle vs constante). Que changeriez-vous ? Que pensez-vous du choix de l'animal ? Taille, race, comportement, etc. Que changeriez-vous ?</p> <p>Vous étiez-vous fixé des objectifs précis en débutant cette collaboration ? Les avez-vous atteints ? En avez-vous observé d'autres ? Ce sont plutôt des effets individuels/sur le contenu/des interactions entre les élèves/des effets sur le groupe classe/des effets sur la structure de la classe (taille du groupe, disposition siège, etc.).</p> <p>Souhaiteriez-vous renouveler ce type de travail ? (Hors contexte recherche). Si vous travaillez ici l'année prochaine accepteriez-vous de collaborer à nouveau ? Dans quelles conditions ? (Fréquence, durée, présence ponctuelle versus continue d'un animal)</p> <p>Pour finir, avez-vous des attentes par rapport à cette recherche, en termes de résultat qu'est-ce qui vous intéresse le plus, de quoi auriez-vous besoin ?</p>

Tableau 13 : Thématiques de la seconde grille d'entretien individuel – Enquête 2.

Les entretiens collectifs sont par contre beaucoup plus libres puisque nous souhaitons voir où ces activités de MA peuvent amener la discussion. Aucune grille n'a été préparée en amont. Ils sont enregistrés avec accord des participants et retranscrits pour analyse. La question inductrice est très simple pour le premier entretien en groupe qui intervient au cours de la première session d'observation : « *comment cela s'est passé pour vous ?* ». La question pour le second entretien collectif qui se déroule à la fin de la deuxième session est : « *Comment cela s'est passé pour vous par rapport à la première session, comment avez-vous vécu celle-ci, comment avez-vous trouvé les enfants ?* ». Puis un blanc était laissé afin que la conversation s'engage.

3.3 L'observation participante

Je m'approprie cette posture ethnographique lors du changement de protocole, c'est à dire en deuxième année de CIFRE. Les observations ont lieu durant les deux dernières années de la CIFRE sur des jours prédéfinis et durant des périodes déterminées avec l'équipe lors de la construction des séquences pédagogiques. Elles sont présentées sous deux formes en annexe :

- Un résumé (petites histoires) pour chaque groupe du journal de bord tenu durant ces observations (Annexe 20)
- Une transcription sous forme de scénarios permettant de présenter le contexte pour chaque séance ; mouvement dans la classe, déplacements et événements qui n'est pas utilisé dans cette recherche mais présenté comme un support éventuel auquel se référer pour travailler sur la mise en place de ce genre de médiations dans des classes. (Annexe 21)

3.3.1 La première année d'observation

Ici, il n'y a pas de limites en lien avec la taille des groupes, le nombre de séances ou le contenu de celles-ci. Ceux qui souhaitent proposer un travail avec le chien le peuvent. Cela est expliqué au cours d'une réunion pédagogique. La majorité des enseignants et l'éducatrice spécialisée présente sur l'unité pédagogique s'inscrivent spontanément. Deux enseignantes ne prennent pas part à ces activités. Il semblerait, pour l'une d'entre

elle, que l'image du chercheur introduit par la direction est un frein et pour l'autre, la direction doit accepter ses revendications, à savoir octroyer une prime en lien avec la participation à ces séances puisque cela va demander un travail supplémentaire (cf. chapitre 7).

Les observations s'étalent de février à juin auprès de 6 groupes. Le nombre de séances est variable selon l'enseignant avec comme seule contrainte : une seule séance par semaine et par groupe. Le tableau suivant permet de présenter les groupes. Pour chaque groupe, nous retrouvons dans ce tableau : le nombre d'élèves présents et leur âge ; le nombre de séances qu'ils ont réalisé et sur quelle durée ; l'approche choisie par le PE ; le type de préparation¹⁵⁸ : la nature du groupe (pré-existant ou constitué pour la séquence).

158 Préparation détaillée quand la séance peut être reproduite car elle est notée dans les moindres détails par le PE qui suit son organisation tout au long de chaque séance ; préparation globale quand rien n'est noté et pas de préparation quand le PE me dit qu'il n'a rien préparé.

Description	NB Elèves/âge	NB séances/amplitude	Approches	Types de préparations	Types de groupes
Classe G et M	6 à 8 élèves 10 à 12 ans	4 (durant 1,5 mois)	Pas de manipulations demandées	M : préparation globale G : préparation détaillée	Groupe constitué
Classe E (+éducatrice)	4 à 5 élèves 8 à 16 ans	8 (durant 3 mois)	Ateliers/manipulations	Préparation détaillée	Groupe existant
Classe M (A)	4 à 5 élèves 13 à 14 ans	6 (durant 1,5 mois)	Pas de manipulations	M : Préparation détaillée A / Pas de préparation	Groupe constitué + un enfant
Classe Ad	4 élèves (+accueil) 6 à 8 ans	5 (durant 1 mois)	Manipulations	Préparation détaillée	Groupe « existant »
Classe S	4 à 5 élèves 12 à 13 ans	9 (durant 3 mois)	Pas de manipulations demandées	Préparation détaillées	Groupe existant
Atelier	3 jeunes 12 ans	4 (4 semaines) ateliers en amont durant 2 mois	Exercices/film	Préparation détaillée	Groupe « existant »

Tableau 14 : Groupes participant aux activités de médiation par l'animal (Année 1).

Lorsque la nouvelle orientation de cette recherche est posée (en début de deuxième année de CIFRE) avec un changement de méthode de recueil de données pour les séances de MA, je m'éloigne de la démarche expérimentale initiée en première année de thèse. Cela surprend voire perturbe les acteurs mais de manière positive. Ils manifestent leur contentement de pouvoir se saisir de cet outil pédagogique qu'ils considèrent comme nouveau. Aussi, j'organise des réunions pour qu'ils établissent ensemble la séquence pédagogique. Ils décident de la thématique, les sciences, et se répartissent la réalisation des séances après avoir discuté des attentes de chacun. La séquence est présentée en annexe 11.

Lescouarch (2006) montre qu'une « dimension de spécialité et d'expertise des actions des enseignants spécialisés » (p. 346) est présente dans les textes sur les RASED (2002 et 2004). Elle leur permet d'identifier à la fois les besoins des jeunes accueillis mais aussi de chercher des solutions pédagogiques. Acteurs au cœur de ce système, les PE étaient selon moi, à la fois les plus à même pour réaliser ces séances mais surtout les plus légitimes.

Une fois la séquence rédigée, les séances débutent. Chacun est libre de s'approprier le contenu comme il le souhaite.

L'éducatrice, quant à elle, souhaite « tenter l'aventure » pour reprendre ses mots. Elle a réalisé un travail en amont pour préparer notre arrivée (les enfants ont préparé des questions à poser, cet interview sera filmé dans le but de le présenter lors de la journée des parents), en suivant, nous réalisons ensemble un film et des séances sur les émotions communes aux animaux et aux enfants.

De mon côté, je m'adapte à leur demande et réajuste au fur et à mesure certaines séances (Annexe 11bis). Je consigne toutes les informations dans mes carnets de bords complète dès la fin de la séance, ainsi que le soir, les informations.

3.3.2 La seconde année

L'équipe est différente de l'année précédente : un PE titulaire a demandé une nouvelle affectation et un autre n'a pas souhaité poursuivre auprès de ce public. A cela s'ajoute deux autres PE qui préparent leur spécialisation. Comme l'année précédente, l'équipe peut me solliciter pour des interventions dans leur classe.

Trois PE veulent réitérer l'expérience, ainsi que l'éducatrice. Les deux PE en formation souhaitent aussi recommencer pour essayer d'investir cet outil pédagogique autrement mais le rythme imposé par la formation en alternance ne leur permet pas. L'éducatrice souhaite également recommencer en utilisant un de ses créneaux d'atelier éducatif qu'elle appelle « atelier chien ». Celui-ci doit se dérouler sur toute l'année à raison d'une séance par semaine.

Les PE ont des attentes différentes. Pour l'un d'entre eux, l'objectif est de voir si la présence du chien peut aider les élèves à « entrer dans l'écrit ». Il réalise donc une séquence pédagogique autour de la production d'écrit (Annexe 12). Le but final est la réalisation d'un recueil d'haïkus. Une première séance est consacrée aux règles de vie avec un chien dans la classe (Annexe 13). Pour les deux autres, ils travaillent ensemble sur le rallye lecture (Annexe 14) et veulent que le chien soit présent dans leur classe sans prévoir de travail spécifique autour de l'animal. Ils se demandent si sa présence seule peut permettre d'observer ou non des modifications de comportement (en rapport avec la posture d'élève attendu) de ces jeunes de manière individuelle ou collective.

Pour la classe du PE seul, il demande que nous soyons présents durant 8 séances. Il a finalement souhaité poursuivre au delà.

Un mouvement de grève perturbe cette année de recueil sur la seconde moitié de l'année pour l'autre groupe.

Nous présentons les groupes dans le tableau qui suit. Il comporte les mêmes intitulés que le précédent.

Description	NB Elèves/âge	NB séances/amplitude	Approches	Types de préparations	Types de groupes
Classe M et S	4 à 5 élèves 11 à 14 ans	12 (durant 4 mois) perturbé par plusieurs grèves	Pas de manipulations demandées	Pas de préparation spécifique	Groupe existant
Classe E (+éducatrice)	6 à 8 élèves 8 à 16 ans	14 (durant 4 mois)	Pas de manipulations demandées	Préparation détaillée	Groupe existant
Groupe atelier chien	3 jeunes 9 à 11 ans	19 sur l'année (éducatrice en arrêt maladie en fin d'année)	Pas de manipulations	Préparation aléatoire	Groupe constitué pour cet atelier

Tableau 15 : Groupes participant aux activités de médiation par l'animal (Année 2).

Durant ces deux années, des séances « improvisées » ont lieu soit par sollicitations directes des enfants, soit par sollicitations des professionnels. L'avantage de cette posture réside dans la liberté d'agir qu'elle offre. Les acteurs apprécient le fait de pouvoir s'approprier la présence de cet animal médiateur comme ils l'imaginaient. Ainsi, je peux approcher cette population dans un espace défini et voir émerger du terrain des concepts que nous n'avions pas envisagés (Bordes, 2015b). D'un point de vue épistémologique, ce changement de méthodologie entraîne une remise en question enrichissante sur notre posture face au terrain. La recherche achevée est alors très différente de la recherche débutée (ibid).

Les entretiens individuels et collectifs réalisés en parallèle viennent compléter mes observations. Comme je l'ai évoqué supra, selon Chapoulie (2001), un des fondateurs de la sociologie de l'école de Chicago, Robert E. Park, utilisait l'observation combinée à l'entretien comme moyens de recueillir des données. Je développe ces méthodes dans la partie suivante.

4 Présentation des méthodes d'analyse

Ce chapitre est consacré à la présentation des différentes méthodes d'analyse mobilisées pour cette étude, où le croisement des données quantitatives et qualitatives me conduit à avoir recours à plusieurs méthodes.

Statistiques descriptives

Le comptage et l'analyse de ces données sont faits à l'aide d'un tableur (gestion de tableaux). Celui-ci permet des calculs numériques, des représentations graphiques ainsi que des analyses de données et certaines analyses statistiques. Pour cette première forme d'analyse, les données (sous forme de matrice) sont entrées dans le logiciel afin de réaliser des statistiques descriptives et permettre la production de graphiques. Ils permettent de présenter un état des lieux de la pratique de la médiation par l'animal dans le grand Sud-Ouest.

L'analyse multidimensionnelle

L'analyse multidimensionnelle se fait par l'association, pour chaque unité statistique, des variables observées (sélectionnées) et permet de déceler les processus de pensées sous-jacentes à certaines perceptions ou à certains systèmes. En procédant ainsi, il est possible de faire émerger les relations entre les données ou de les regrouper pour faire apparaître ce qui les rend homogènes et ainsi établir une classification (dans le sens de définir des classes).

Trois types d'analyses sont retenues : la Classification Hiérarchique Descendante, l'Analyse de Similitude, l'Analyse Prototypique. Elles me permettent de réaliser l'analyse sur les pratiques déclarées des situations observées par les PE et sur les représentations sociales des PE sur la médiation animale. Ces analyses sont réalisées à l'aide du logiciel libre IraMuTeQ (Ratinaud, 2014), Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. IRaMuTeQ reproduit la méthode Alceste¹⁵⁹. Deux types d'analyses sont utilisées pour l'analyse des associations libres : l'analyse prototypique et l'analyse de similitude. Pour les entretiens, une Classification Hiérarchique Descendante (CHD) est effectuée puis complétée par une analyse de discours classique. Ses analyses automatisées sont un support pour le chercheur qui y apporte son interprétation.

✓ **Analyse des évocations libres hiérarchisées**

Pour rappel, la méthode de l'association libre est privilégiée dans l'approche structurale des représentations afin d'en dégager le contenu et l'organisation. Un premier traitement de ces données s'établira au travers d'une catégorisation des mots recueillis, s'ensuivront une analyse de similitudes et une analyse prototypique.

La catégorisation

Après avoir recueilli, ce type de données, l'étape suivante (avant l'analyse) consiste en un prétraitement de données. L'objectif est de catégoriser et ou lemmatiser l'ensemble des mots, expressions ou groupes de mots obtenus avec notre expression inductrice.

Pour cela j'ai utilisé deux méthodes :

159 Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Enoncés Simples d'un TExte

- la lemmatisation consiste à mettre les mots dans leur forme initiale (les noms au singulier, les verbes à l'infinitif, les groupes de mots sont regroupés sous un terme principal, etc.). L'objectif étant la réduction du nombre de termes employés par une entrée lexicale commune, de manière à favoriser l'interprétation (Annexe 8).

Ici, j'ai choisi de compléter cette catégorisation par une seconde méthode :

- L'analyse de contenu par catégorisation, au sens où l'entend Bardin (2007) peut s'appliquer à différents supports. Le « corpus » recueilli s'apparente à un matériel construit qui devient source de connaissance sur un sujet spécifique et qu'il est nécessaire de préparer. Elle définit la catégorisation comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (p. 150) et précise que le critère retenu pour la catégorisation peut être sémantique, syntaxique, lexical ou expressifs (Ibid). Il existe deux démarches (opposées l'une à l'autre) pour catégoriser : le système de catégories est fourni (le chercheur n'a plus qu'à répartir ses items) ou bien il n'est pas donné et c'est à force de tâtonnement que les catégories se construisent en fonction « des rencontres » et des connaissances du chercheur. Le titre de la catégorie est alors déterminé à la fin du classement. C'est cette deuxième démarche que j'ai utilisé. J'ai conscience de la subjectivité que cette catégorisation implique, c'est pourquoi je l'ai faie lire à deux personnes non concernées par ce travail. Pour effectuer cette catégorisation, Bardin (Ibid) précise qu'il faut tenir compte de certaines conditions pour établir ce classement :

- *L'exclusion mutuelle* : chaque mot ou expression ne peut être affecté qu'à une seule catégorie
- *L'homogénéité* : les catégories doivent être établies selon le même principe de classification
- *La pertinence* : les catégories doivent avoir un lien direct avec le sujet étudié
- *L'objectivité et la fidélité* : le classement doit être le même selon l'analyste

- *La productivité* : les catégories doivent apporter de la richesse aux résultats (données fiables, hypothèses nouvelles, etc.)

L'analyse prototypique de Vergès

Les associations libres recueillies ont subi un pré-traitement de lemmatisation (comme expliqué supra). Elles sont analysées selon la classification prototypique de Vergès (1992). Il propose de prendre en compte deux critères pour déterminer la prototypicalité : la fréquence d'apparition et le rang d'apparition qui se répartiront dans un tableau à quatre cases selon les principes de Vergès (1992) :

		Importance	
		Grande	Faible
Fréquence	Forte	Case 1 <i>zone du noyau</i>	Case 2 <i>1ère périphérie</i>
	Faible	Case 3 <i>éléments contrastés</i>	Case 4 <i>2ème périphérie</i>

Tableau 16 : L'analyse prototypique d'une représentation (Vergès, 1992).

- Les éléments apparaissant dans la zone du noyau central sont cités très fréquemment et apparaissent à un rang faible (c'est-à-dire qu'ils sont importants pour le sujet qui lui a attribué une petite valeur/proche de 1). Il est important de noter que « tout ce qui se trouve dans cette case n'est [donc] pas central, mais le noyau central est dans cette case » (Abric, 2005, p. 64).
- On trouve, dans la zone de la première périphérie, des éléments périphériques importants liés à leur fréquence d'apparition. C'est-à-dire que leur fréquence est forte, mais leur importance est faible (Ibid).
- La zone des éléments contrastés, quant à elle, révèle les mots ou expressions cités à une fréquence faible, mais auxquels les enquêtés ont attribués une grande importance. Ces éléments pourraient révéler l'existence d'un sous-groupe

porteur d'une représentation différente. Ainsi, on peut retrouver ici des éléments potentiellement centraux pour un sous-groupe (Ibid).

- La dernière zone concerne les éléments les moins importants, ils se trouvent dans la deuxième périphérie, leur fréquence d'apparition et leur importance sont faibles.

L'analyse de similitude

Cette méthode est basée sur la théorie des graphes et a été initiée par Flament (1962). Elle permet de faire apparaître le contenu d'une représentation par « des procédures de traitement qui analysent les traits communs entre les personnes, les objets, les mots, les textes, afin d'élaborer des représentations partagées » (Degenne et Forsé, 1994, p. 109-110). Elle est utilisée ici pour les données issues des associations libres, mais également des entretiens (que nous présentons infra). Les graphes de similitude mettent des sommets (forme ou réponse) en relation par des arêtes (qui représentent le lien) valuées¹⁶⁰ par le nombre de présences des deux termes au sein d'un même questionnaire ou segment (Loubère, 2018). Dans le cas des associations libres, les liens entre chaque paire de mots sont identifiés. La force d'un lien entre deux mots est proportionnelle au nombre de fois où ils ont été cités ensemble par la population interrogée.

Je retiens pour cette analyse l'indice du pourcentage de cooccurrences (co-apparition de deux mots). Je serai en mesure de présenter un graphe, composé de sommets (mots cités catégorisés) et d'arêtes (lien entre ces mots), appelé « arbre maximum » (Flament et Rouquettes, 2003). Selon Ratinaud (2003), l'arbre maximum est « l'arbre créé par les arêtes les plus fortes du graphique des relations totales. C'est l'arbre le plus simple que l'on peut obtenir, mais c'est aussi le plus lourd (en termes d'information) » (p.137).

160

En mathématique un graphe valué est un graphe où une valeur est attribuée à chacune des arêtes.

✓ **Analyse automatique de discours (entretiens individuels et collectifs) : la classification hiérarchique descendante et l'analyse de similitude**

La Classification Hiérarchique Descendante

La Classification Hiérarchique Descendante (CHD) « range » des formes dans des classes, elles-mêmes associées à des variables illustratives révélant les caractéristiques des individus dans des classes en fonction de la similarité (ou proximité) de leurs réponses, mais seule l'interprétation qui en est faite permet de donner du sens (Abric, 2005).

Le logiciel IraMuTeQ rend possible cette analyse. Il reprend la méthode des analyses lexicales de Reinert (1983) où chaque unité est classée selon une procédure hiérarchique descendante. L'analyse s'arrête lorsqu'un nombre stable de classes, marquées par le contraste de leur réponse, est obtenu. Le χ^2 permet d'établir le degré d'appartenance de ces modalités ou formes à la classe. C'est une analyse de discours qui permet la mise en évidence de mondes lexicaux, d'univers de sens (les classes de discours représentent des profils types) dont les variables illustratives sont généralement mais pas forcément associées aux classes de discours. Pour le dire autrement, le principe global de la CHD est de repérer *qui* (les variables illustratives des classes de discours, c'est-à-dire « les portrait-robot ») *dit quoi* (les classes de discours, c'est-à-dire les profils types). Cette analyse, qui prend pour représentation graphique un dendrogramme, propose une structuration du discours en fonction des différentes partitions amenant aux classes terminales, c'est-à-dire les classes de discours.

La Classification Hiérarchique Descendante (CHD) vise à mettre en évidence les différents « mondes lexicaux » par le contraste de leur vocabulaire comme nous l'avons présenté précédemment. Qu'il s'agisse d'un corpus ou d'une matrice, la méthode est la même, cependant, comme elle est à la base des analyses des entretiens individuels et collectifs nous détaillons de manière plus précise sa méthodologie sur le corpus texte.

L'analyse permet donc d'établir une cartographie des « principaux lieux communs d'un discours, les mondes lexicaux, qui sont des traces purement sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte » (Kalampalikis et Moscovici, 2005, p. 15). L'ensemble du corpus analysé est découpé en Unité de Contexte (UC). Ils représentent des segments de texte qui seront comparés afin d'être regroupés en fonction des cooccurrences de termes, ou pour le dire autrement, en fonction de la proximité des discours pour être « classés selon une procédure descendante hiérarchique » (p. 15), c'est-à-dire jusqu'à

obtention d'un nombre stable de classes. On y retrouve le vocabulaire classé de façon homogène à l'intérieur de chacune des classes obtenues (Ratinaud, 2003, p. 143). Ce classement est possible par une analyse qui associe à chacune des classes des « formes "pleines" », c'est-à-dire « des mots porteurs de signification (substantifs, adjectifs, adverbes et verbes) qui sont différenciés des mots « outils » (pronoms, préposition, adjectifs possessifs, etc.) » (Ratinaud, 2016, p. 109). Un coefficient d'association est calculé à partir du test statistique du Chi². Cela permet de répartir la forme dans chaque classe de discours qui se distingue par « des ensembles de segments de textes regroupés sur le critère de la co-occurrence du lexique » (p. 109).

In fine, cette analyse aboutit à des classes terminales auxquelles sont associées des variables illustratives de l'échantillon comme les variables sociodémographiques par exemple. Cela offre la possibilité de proposer des liens entre les « types de sujets » en fonction du discours concerné.

L'analyse de similitude

L'analyse de similitude a été présentée précédemment comme outil d'analyse de certaines des données issues des questionnaires (associations libres).

Dans le cadre d'analyse d'entretiens, elle porte sur l'intégralité du corpus dans un premier temps et sur des classes de discours si ce mode d'analyse semble pertinent dans un second temps.

Les graphes de similitudes sont une représentation graphique mettant en évidence les cooccurrences, c'est-à-dire « les présences simultanées de deux ou plusieurs éléments je garde pour l'analyse les arbres maximums sur lesquels apparaissent les liens les plus forts.

Les analyses que je viens d'évoquer dans cette partie, facilitées par ce logiciel, ne peuvent se priver de l'interprétation du chercheur afin d'y introduire du sens. Pour Kalampalikis (2003), lorsqu'il parle de la CHD de manière imagée, cette méthode s'apparente à la façon dont les archéologues, qui, à l'aide de vues aériennes de l'espace vont cartographier les régions fouillées « leur permettant de découvrir des fragments significatifs d'une vie collective passée » (p. 152). Ainsi, pour cet auteur, ce type d'analyse permet « de circonscrire l'espace de notre corpus lexical et de regrouper des

objets et des lieux usuels, avant de tenter d'en donner une description précise et une interprétation fine » (Ibid, p. 152).

Analyse de contenu

Ayant déjà abordé supra ce type d'analyse selon Bardin (2007) pour les associations libres, je rappelle que l'analyse de contenu représente « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (ibid, p. 47). Ce type d'analyse permet de mettre en évidence ce que nous retenons concrètement des personnes que nous avons interrogé et que le logiciel ne peut faire ressortir.

Cette analyse vient compléter les premiers éléments obtenus à l'aide du logiciel d'analyse de contenu et permet d'étayer mes propos. J'utilise les entretiens intégralement retranscrits afin de procéder à une analyse de contenu thématique. Il s'agit de classer des éléments en les regroupant par analogie dans des catégories définies et correspondant à notre étude.

L'analyse des observations

L'objectif fixé ici est de pouvoir, à partir des histoires (réalisées à partir des notes recueillies dans les carnets de bords), comprendre les interactions qui se sont produites dans les groupes en présence du chien (les enfants entre eux, les enfants avec le chien, les enfants et l'enseignant) et ainsi observer des phénomènes montrant une augmentation ou une diminution des domaines propres aux trois dimensions permettant d'étudier la dynamique de ces groupes.

Pour Goffman (1991), « les cadres nous permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application » (p. 30). Ces cadres me permettent de donner du sens aux situations vécues et observées sans quoi ils seraient dépourvus de sens.

Goffman utilise pour image la représentation théâtrale qu'il utilise comme guide d'analyse permettant un éclairage sociologique (ibid). Ce cadre se décompose en plusieurs sous parties :

- La représentation où l'individu se transforme en acteur.
- L'acteur qui nous donne à voir un rôle, une personne, ou un personnage (lieu de la représentation, ici la classe ou l'atelier éducatif).
- L'équipe de représentation qui fait référence à un ensemble de personnes qui coopèrent à la mise en œuvre d'une « routine particulière » (Goffman et Accardo, 1973, p. 81). Pour mener à bien la représentation, le collectif doit pouvoir compter sur la conduite des autres.
- Le public qui est finalement celui qui observe mais ne participe pas ou de manière occasionnelle.

La dernière sous-partie est appelée la région. Elle fait référence à « tout lieu borné par des obstacles à la perception » (ibid). C'est dans une région délimitée que se produit la représentation. La région antérieure est le lieu où se passe la représentation avec les normes qui lui sont propres (ici la classe d'ITEP ou l'atelier éducatif), la région postérieure ou les coulisses, le lieu où l'on peut corriger, rectifier les problèmes de la représentation, celui où le public ne va pas. Dans notre étude, il peut s'agir de certaines réunions et pour finir, la région extérieure qui renvoie à ce qui se trouve hors de l'espace scénique, hors de l'établissement.

Cette description détaillée des séances permet ensuite d'analyser nos données par l'analyse thématique en fonction des différentes dimensions (Leclerc, 1999).

Je viens de présenter la stratégie qui est apparue comme la plus pertinente pour considérer les différents pans de cette recherche. La triangulation méthodologique et des données permettent une opérationnalisation en cohérence avec notre étude. C'est pourquoi deux types de données ont été recueillis. D'abord, des données quantitatives avec des questionnaires pour recueillir des informations servant à décrire la médiation par l'animal et un autre pour recueillir des associations libres afin d'analyser l'organisation de la pensée sur l'objet « médiation animale ». Ensuite, des données qualitatives, avec des entretiens individuels et en groupe ainsi que des observations qui seront analysées de manière à considérer les trois dimensions essentielles à l'étude des groupes et comprendre le stade de la médiation par l'animal dans le processus d'innovation de cette recherche.

Conclusion de cette deuxième partie

Ces trois chapitres avaient pour objectif de présenter les différents cadres conceptuels amenant une justification scientifique à notre recherche.

En définissant les représentations sociales, je détermine que la médiation par l'animal est un objet de représentation émergent. Le choix de l'approche structurale offre la possibilité de comprendre l'organisation de la représentation de l'objet « médiation animale » chez des professionnels issus du milieu social, médico-social et médico-éducatif, à la fois novice dans ces pratiques ou expérimentés. Déterminer l'organisation de la représentation sociale de la MA vient enrichir la compréhension des attentes des professionnels de l'ITEP ainsi que leur positionnement face à cet objet.

J'utilise les concepts de la dynamique des groupes et de l'innovation pour apporter des réponses à mes questions. Après avoir déterminé les types de groupes étudiés dans cette recherche et les mécanismes en jeu dans leur dynamique je mobilise les différentes dimensions proposées par Leclerc (1999), pour comprendre les effets de la médiation par l'animal au sein des classes de cet ITEP. Perçue comme « nouveau », la compréhension des freins présents dans cette recherche passe par l'intelligibilité des phases d'adoption d'une innovation selon la courbe épidémiologique proposée par Bataille (1991).

Pour cela, je recueille différents types de données telles que des données quantitatives avec des questionnaires pour notre première enquête. Une partie des réponses sera analysée avec des statistiques descriptives et l'autre par des analyses prototypiques de Vergès et des analyses de similitude. La seconde enquête est composée des données qualitatives, à savoir les différents entretiens menés en amont, pendant et après l'introduction de la médiation par l'animal, ainsi que les observations consignées dans des carnets de bords et retranscrites sous forme de récits.

La troisième et dernière partie est consacrée à la présentation de ces résultats et à leur analyse.

Partie 3

Présentation des résultats et analyse

SOMMAIRE DE LA PARTIE 3

CHAPITRE 10 : ENQUETE 1, PRATIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA MEDIATION ANIMALE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 LA MEDIATION PAR L'ANIMAL DANS LE GRAND SUD-OUESTERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 LA MEDIATION ANIMALE COMME OBJET DE REPRESENTATION SOCIALE..... ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CHAPITRE 11 : ENQUETE 2, ANALYSE CROISEE DES DISCOURS ET DES SITUATIONS OBSERVEES.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

1 LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER..ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

2 QUAND LE CHIEN ENTRE SUR LE TERRAIN.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

CONCLUSION DE CETTE TROISIEME PARTIE.....ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.

Partie 3 : présentation des résultats et analyse

Dans cette troisième et dernière partie, je présente les résultats obtenus à partir des différents recueils de données précédemment présentés¹⁶¹. Dans un premier temps, un « sondage » sur ce qui se fait en médiation par l'animal est présenté. Cette première enquête permet également de recueillir les représentations sociales (RS) de la médiation animale (MA) auprès d'un échantillon d'acteurs du secteur social, médico-social et médico-éducatif en Occitanie et ainsi d'obtenir une photographie des images de la MA aujourd'hui.

La seconde enquête fait un zoom sur cette pratique dans un établissement médico-social (un ITEP). Ce deuxième recueil de données permet de regarder comment une nouvelle pratique telle que la MA, influe ou non sur les groupes et crée une dynamique.

Cette partie débute par la présentation d'un graphique obtenu à partir des inducteurs « médiation animale » et « zoothérapie »¹⁶² au singulier et pluriel dans la base de données Europresse¹⁶³. Les documents recueillis sont à 99 % issus de la presse écrite¹⁶⁴ et montrent un pic médiatique récent : le 8 novembre 2016. L'intérêt pour ce sujet ne semble pas expansif jusqu'au début des années 2010. Depuis cette période, la courbe ne cesse d'augmenter jusqu'en 2019 où ce sujet semble être de plus en plus présent dans la presse écrite, qu'elle soit quotidienne ou hebdomadaire. Il semblerait que les journaux parlant le plus de ce sujet soient régionaux ou locaux (*Ouest France, Le Progrès – Lyon, L'Est Républicain, Le Télégramme – Bretagne et La Dépêche du Midi*). Le discours semble être majoritairement positif¹⁶⁵ (87 %) selon l'analyse effectuée par le site Europresse. Une nette décroissance est observée depuis 2019. Est-ce dû au contexte actuel qui laisse

161 Certaines données ne sont pas analysées dans cette étude. Elles pourront faire l'objet d'analyses ultérieures. A posteriori, nous ne jugeons pas utile de les mobiliser.

162 En utilisant seulement médiation animale comme inducteur le pic médiatique était le 26 juillet 2016 pour une période allant de 1952 à 2018. Avec les inducteurs IAA ou AAA (terminologie retenue à l'international), les résultats étaient inchangés. Notre choix c'est donc porté sur MA et zoothérapie qui offraient le plus grand nombre de résultats.

163 Europresse est une base de presse qui propose l'accès à des titres de presses (généraliste et spécialisée) nationale, régionale et internationale des articles courants et d'archives, soit au total plus de 10000 sources que nous pouvons extraire et analyser. L'analyse qui est présentée ici est proposée à titre 'information et non pour la valeur scientifique qui pourrait lui être attribuée puisque nous ne connaissons pas l'algorithme de cette base de donnée et la façon dont sont réalisées les analyses. Seule certitude, les mots demandés sont cherchés dans l'ensemble des documents présents sur cette base de presse et nous permet d'obtenir quelques valeurs à titre indicatif.

164 13832 documents issus de la presse écrite soit 99 % et 58 documents provenant de médias sociaux, 30 documents d'études de rapports, 19 de la télévision et de la radio et 2 originaires de répertoires et références soit 13932 documents.

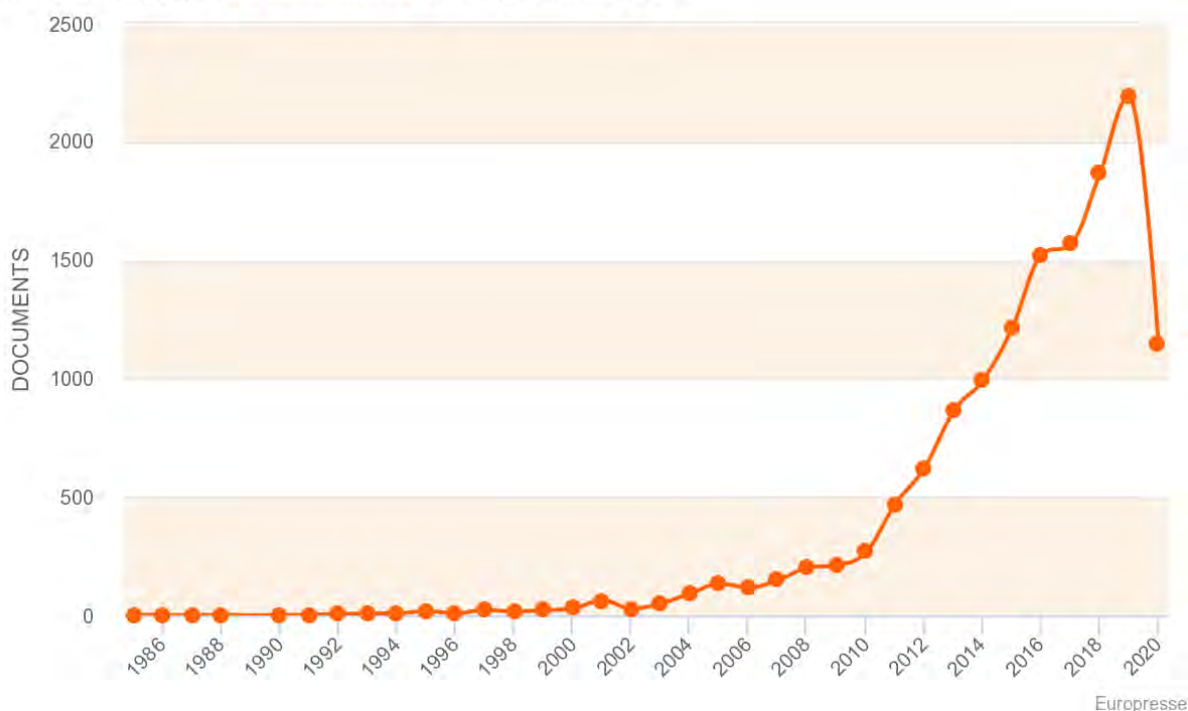
165 3 % des articles sont analysés comme neutres et 11 % comme négatifs.

place à d'autres sujets, aux inducteurs, ou la raison est-elle autre ? Mon propos n'étant pas celui là, je garde ces questions pour d'éventuelles recherches futures.

Aucune source ne permet de parler de la présence de cette thématique dans les autres médias, mais il est possible de constater, grâce à la veille faite depuis le début de cette thèse, que ce sujet fait de plus en plus l'objet de reportage à la radio ou à la télévision. Le discours véhiculé dans tous ces médias semble être positif. Il fait référence aux résultats obtenus avec les animaux auprès de publics différents, aux « pouvoirs magiques des animaux », etc.

ÉVOLUTION

Pic médiatique : 58 documents le 08 novembre 2016



Graphique 3 : Représentation graphique de la présence des termes "médiation animale" et "zoothérapie" au singulier et au pluriel dans la presse de 1985 à aujourd'hui (source : Europresse).

Ces raisons et le recours à la théorie des représentations sociales font qualifier cet objet de "jeune", en construction au sein de la pensée sociale. La MA n'est pas une pratique « banalisée » dans les institutions, elle est un sujet dont on ne parle que depuis très récemment. Les discours pourraient être totalement fantasmés, en lien avec cette médiatisation qui ne semble montrer qu'une facette (positive) de ce type de médiation, mais également en lien avec le manque de connaissance sur la façon dont elle se pratique ou sur les attentes que les professionnels peuvent y projeter. Au travers de l'image positive véhiculée, le public peut subir cette influence dans celle qu'il se construit de la MA. Cela renvoie à un des trois facteurs du processus d'objectivation de la représentation sociale : la pression à l'inférence (Moscovici, 1969). L'augmentation de la présence du thème de la MA dans les médias, permettrait au public de pouvoir satisfaire le besoin d'avoir des connaissances sur le sujet et ainsi prendre position sur celui-ci. Connaissances qu'il peut injecter dans son discours. Cette communication, ainsi facilitée, permettrait, en partie, à l'objet de se construire et ainsi à la MA de devenir un objet de RS. Rappelons que selon Molinier (Molinier, 1993 ; Molinier, et al., 2002), un objet existe, entre autre choses, qu'à partir du moment où les personnes en parlent de plus en plus. Pour être considéré en tant que tel il doit répondre à cinq critères qui sont la spécificité de l'objet, les caractéristiques du groupe, les enjeux, la dynamique sociale et l'absence d'orthodoxie (Cf. chapitre 5).

La théorie des représentations sociales permet ici, au travers de cette première enquête, de recueillir le discours auprès d'un échantillon constitué d'acteurs du social et médico-social, novices ou expérimentés, en matière de MA, et ainsi de répondre à la question : qu'est-ce que la médiation par l'animal ? Quel savoir de sens commun lui est attribué ?

Chapitre 9 : Enquête 1, Pratiques et Représentations sociales de la médiation animale

Cette thèse CIFRE ne pouvait se faire sans essayer de comprendre ce que représentait la médiation par l'animal pour les personnes travaillant dans le secteur médico-social, et scolaire, les leviers et freins que cela pouvait représenter pour eux. Cette approche quantitative permet au final de recueillir des représentations sociales dans les établissements enquêtés.

Dans cette recherche, l'objet médiateur est conceptualisé « médiation par l'animal » (cf. chapitre 3), mais les enquêtés ont été interrogés avec l'expression « médiation animale » puisque c'est sous cette forme que cet objet circule dans les discours.

1 La médiation par l'animal dans le grand Sud-Ouest

Le but est ici de repérer qui pratique la médiation par l'animal dans le secteur de l'intervention sociale et comment ils la pratiquent, quel est l'intérêt pour cet outil, quels modes de financement sont mis en place, ou encore quel type de sensibilisation pourrait être envisagé.

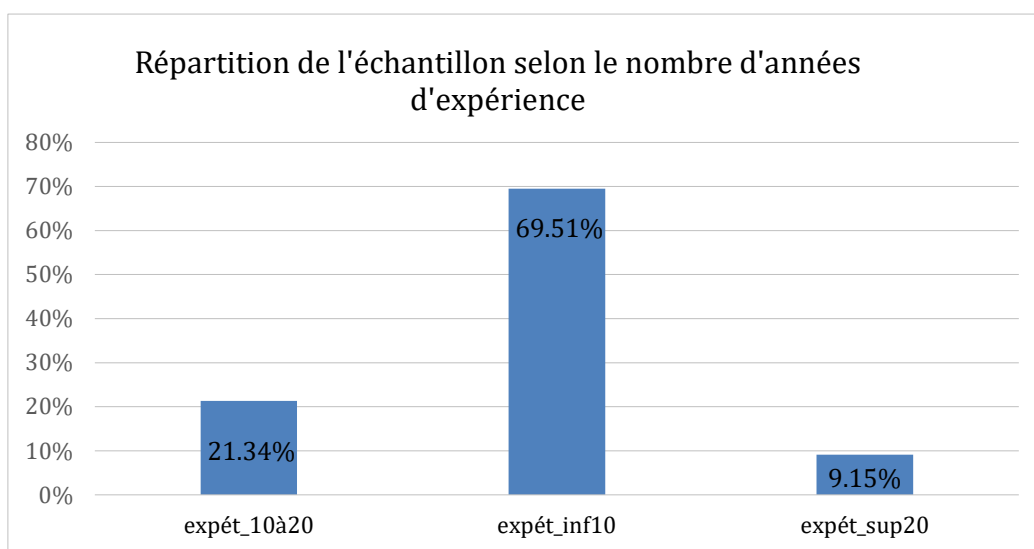
L'ensemble du traitement de ces données est présenté en annexe 5. Cependant, je trouve intéressant, de présenter quelques résultats à partir de graphiques. Ils donnent à voir un état des lieux de la MA aujourd'hui.

Présentation de l'échantillon

Comme présenté dans la partie méthodologie, ce questionnaire a été distribué dans différentes structures du secteur social, médico-social et médico-éducatif des régions d'Occitanie et d'Aquitaine.

Les réponses analysées proviennent pour 53,05% d'Occitanie et pour 46,95% d'Aquitaine. Au total, notre échantillon est composé de 148 personnes. La majorité des répondants sont des femmes ayant entre 30 et 49 ans (28,88%) et sont enseignants dans l'ASH (59,27%), directeurs d'établissement (27,44%) ou travailleurs sociaux /personnel paramédical (15,85%). La majorité des répondants ont entre 30 et 49 ans (63,41 %), environ un tiers des répondants ont plus de 50 ans (31,71 %) et une

minorité à moins de 30 ans (4,88 %). La majorité des répondants ont une expérience inférieure à dix ans dans l'établissement (69,51 %) comme le montre le graphique suivant.



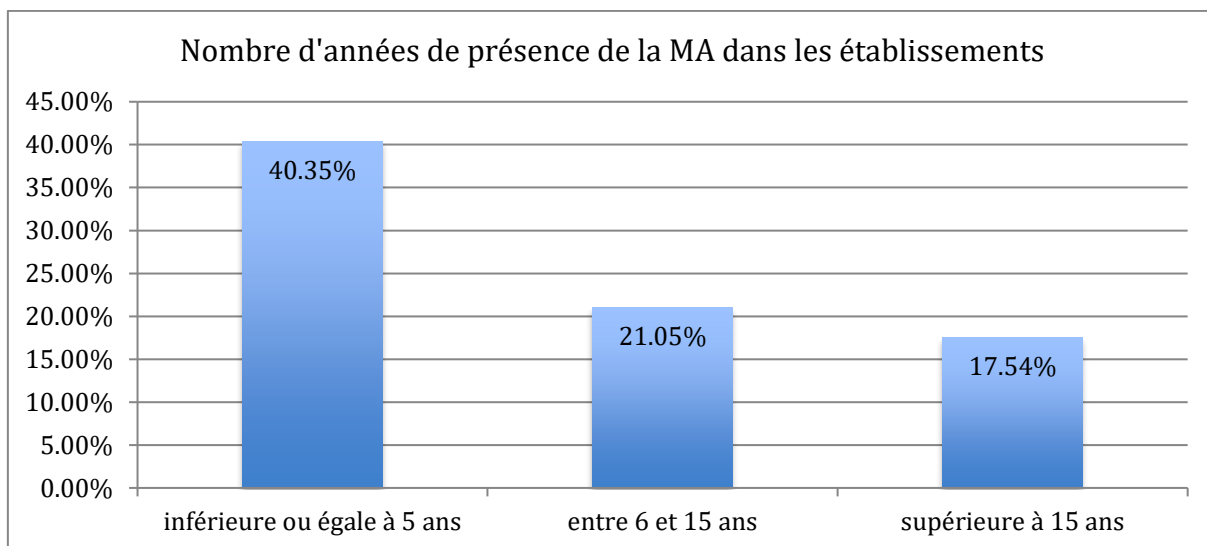
Graphique 4 : Répartition des répondants selon leur nombre d'années d'expérience dans l'établissement.

Pratique de la médiation par l'animal

Parmi ces répondants, 70,73% n'ont pas d'activité de médiation par l'animal au sein de leur établissement et 29,27 % en ont une.

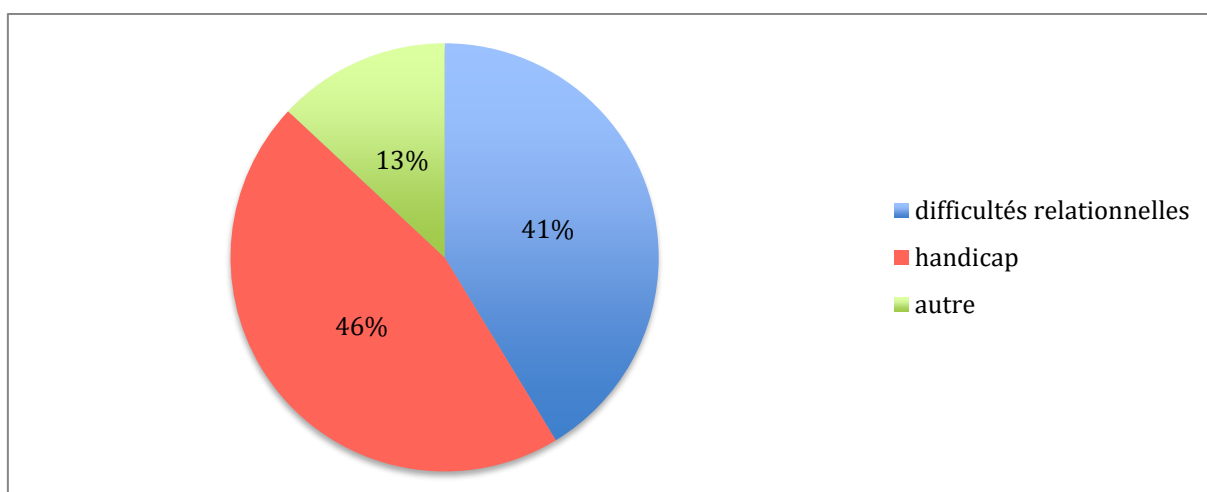
Sur ces 29,27% nous constatons, grâce à la question concernant le nombre d'années d'existence de l'activité de médiation par l'animal dans l'établissement (graphique ci-après), que ces pratiques sont assez récentes : 40,35% des personnes des établissements ayant une activité de médiation par l'animal l'ont mis en place depuis 5 ans ou moins. Cela rejoint les éléments obtenus via la base de données Europresse et va dans le sens d'un objet récent dans les pratiques éducatives et par conséquent un objet récent de représentation dans le secteur.

Il est à noter que 21,06 % de la population interrogée n'a pas donné de réponse, cependant on constate que ce type de médiation arrive récemment dans les pratiques puisqu'il double sur les cinq dernières années.



Graphique 5 : Nombre d'années d'existence de cette activité (21,06 % des réponses apportées ne sont pas représentées).

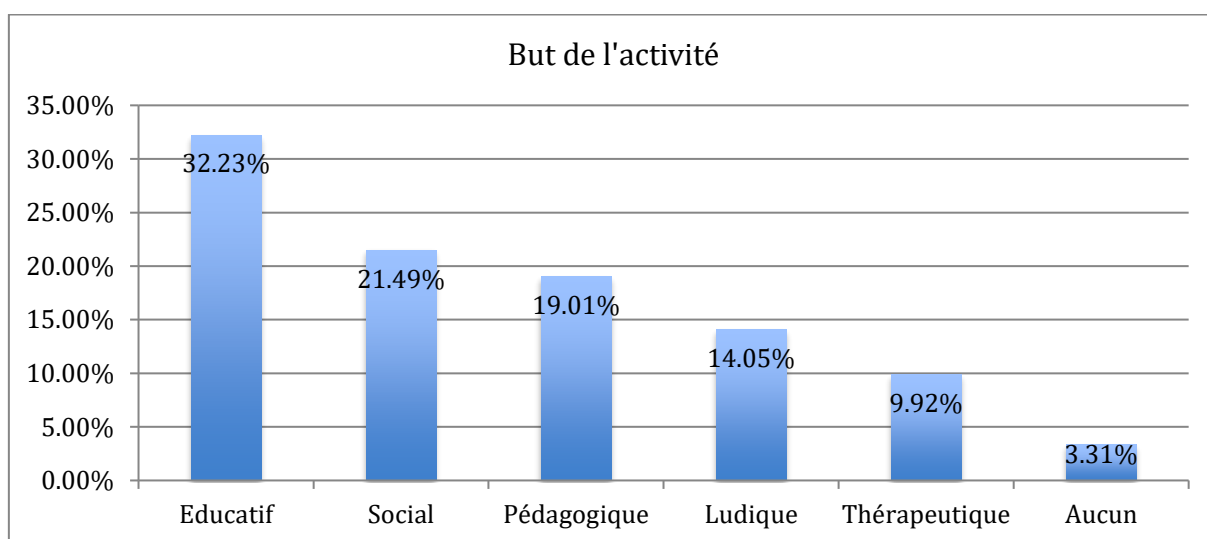
Les publics de la médiation par l'animal



Graphique 6 : Public bénéficiant des activités de médiation par l'animal

Les publics qui bénéficient de médiation par l'animal sont divers mais deux semblent plus ciblées : les personnes ayant des TSA et les personnes âgées. Du côté des écrits, la plupart étant soumis à caution (Beck et Katcher, 2003 ; Marino et Lilienfeld, 2007) de par les faibles échantillons, le manque de mesures standardisées, l'absence de groupe contrôle ou les espèces animale non présentées (Michalon et al, 2008 ; Brelsford et al., 2017), nous ne pouvons retenir que peu de littérature. Cependant, il semblerait que ces études aient concerné essentiellement des enfants et des personnes âgées avec un trouble du développement, un handicap physique ou une maladie dégénérative (Michalon et al, 2008). Or, dans l'échantillon qu'a le public ciblé pour ces interventions, pour 46%, un handicap (public de CLIS, ULIS, IME, ESAT, TED, TSA) et, pour 41%, des difficultés relationnelles (ITEP, MECS, besoin d'apaisement, restauration de l'estime de soi). Ces interventions sont axées sur les bienfaits de l'animal sur la santé psychique ou physique d'un individu.

Les objectifs de la médiation par l'animal

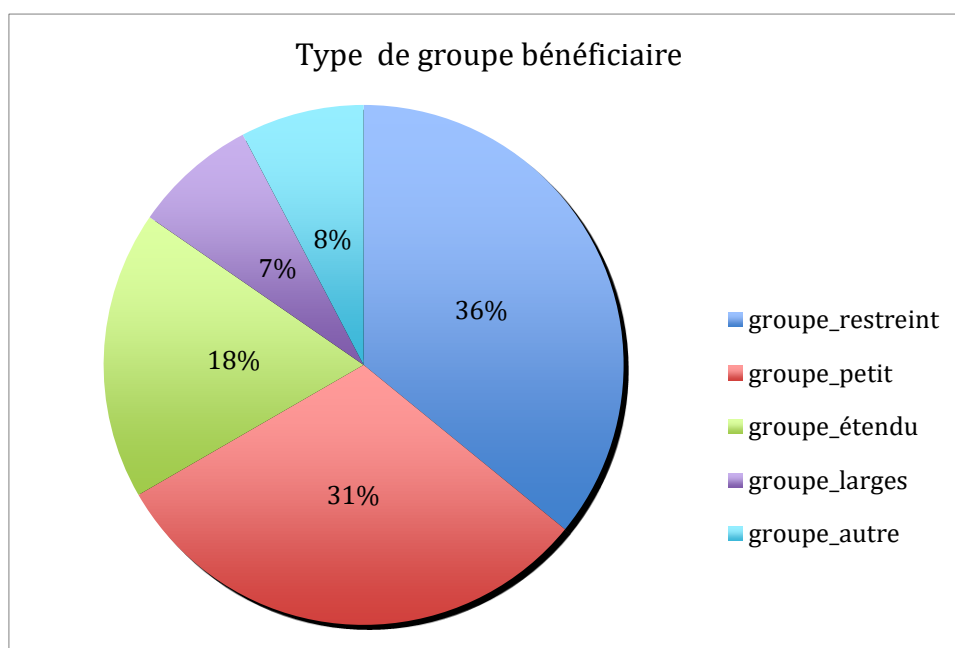


Graphique 7 : Répartition des principaux buts de l'activité de médiation par l'animal.

Ces médiations ont différents buts : éducatif et de socialisation (proposé par des travailleurs sociaux), pédagogique (proposé par des PE), thérapeutiques (proposé par du personnel médical et para-médical), ludique (parfois l'objectif est de divertir un public ciblé par des activités ludique, cela peut être proposé par différents

professionnels), ou parfois aucun. Nous voyons dans le graphique, que ces médiations sont mises en place essentiellement dans un but éducatif et de socialisation pour 53,72% (somme de 32,23 % et 21,49 %) des répondants.

Les groupes de la médiation par l'animal

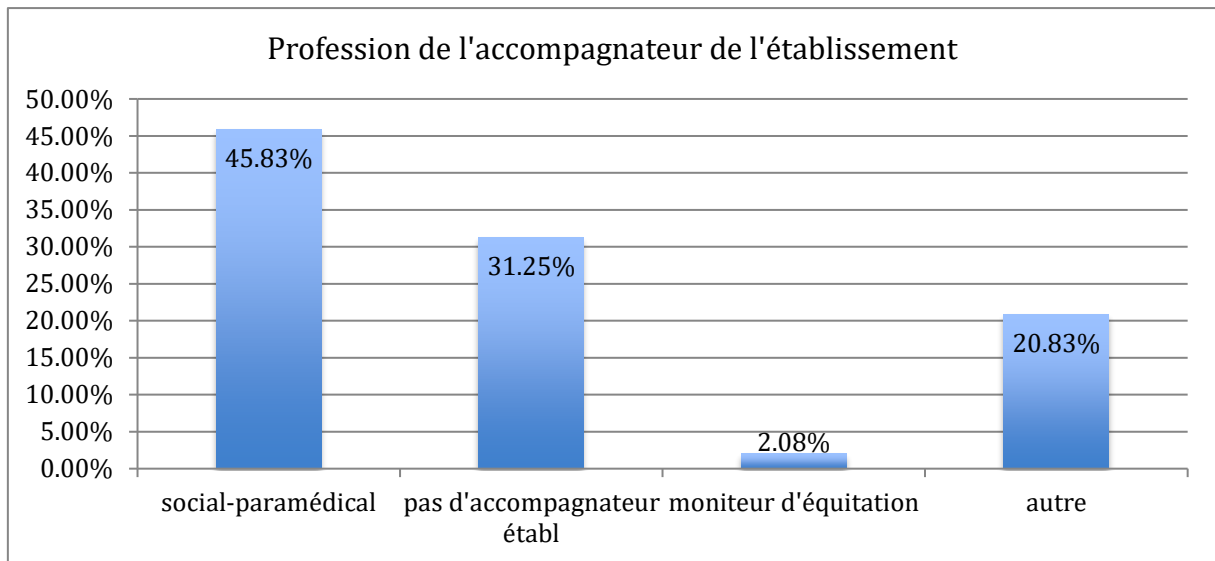


Graphique 8 : Type de groupe bénéficiaire des activités de médiation par l'animal.

Pour 71 % des enquêtés, les séances de médiation sont organisées auprès de groupes restreints (6 à 13 personnes) et de petits groupes (3 à 5 personnes). Il est à noter qu'un groupe comporte au minimum trois personnes, de 3 à 5 personnes on parle de petit groupe, de 6 à 13 il s'agit d'un groupe restreint, de 14 à 24 un groupe étendu, de 25 à 50 un groupe large, au delà il s'agit d'assemblées (Anzieu et Martin, 2013, p.44).

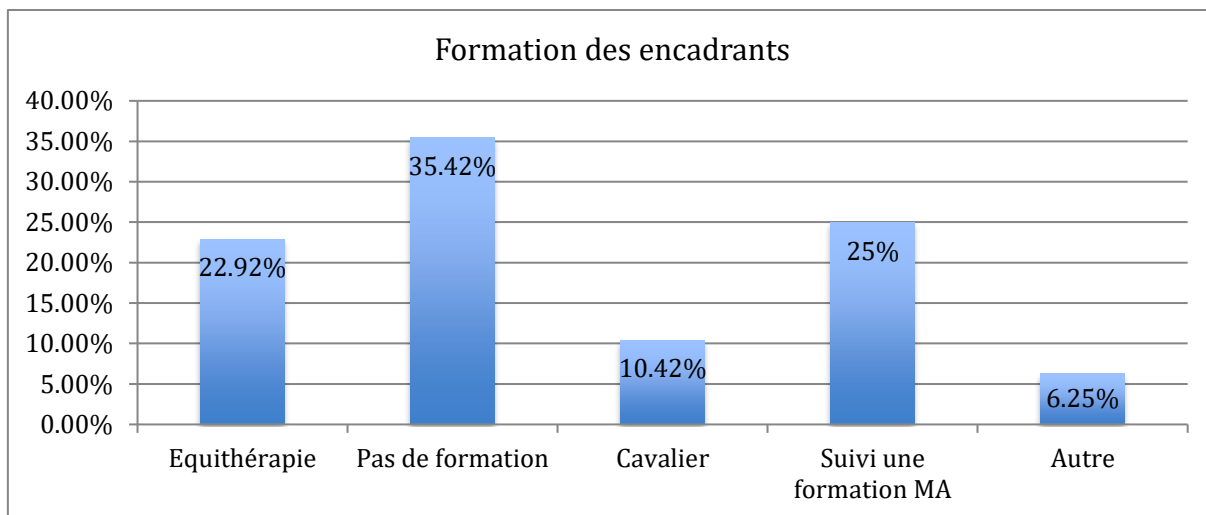
Pour 55,56% de ceux qui pratiquent, ces activités ont lieu de manière hebdomadaire et durent entre 20 minutes et 2 heures. La moitié des personnes interrogées pratiquent donc la MA une fois par semaine. Une précision est à apporter : les personnes ayant répondu 20 minutes à quelques minutes sont celles qui ont un chien dans leur classe et semblent prendre en compte dans ces quelques minutes, la caresse apportée par un enfant à l'animal comme une médiation.

Formation et profession des accompagnateurs des séances de médiation par l'animal



Graphique 9 : Profession du personnel de l'établissement encadrant l'activité de médiation par l'animal.

L'accompagnement de ces séances de médiation se fait par des travailleurs sociaux de la structure ou du personnel paramédical (également salarié de l'établissement) : pour 45,83%. Lorsque les accompagnateurs sont extérieurs à l'établissement, il s'agit uniquement de moniteurs d'équitation.



Graphique 10 : Suivi d'une formation sur la pratique de la médiation par l'animal des encadrants de l'activité.

Pour finir sur cette partie, qui permet d'avoir une idée globale de la façon dont sont menées ces activités, par qui elles le sont et dans quel but, il apparaît intéressant de regarder si ces personnes ont suivi une formation en lien avec la pratique d'une activité de médiation par l'animal. Nous constatons que 25% disent avoir suivi une formation mais ne spécifient pas laquelle¹⁶⁶, et 23% ont effectué une formation en équithérapie. Cette formation se distingue d'autres plus générales sur les pratiques de MA, car elle bénéficie depuis le 30 janvier 2014 d'une reconnaissance octroyant le titre d'équicien. Ses données révèlent qu'une grande partie des encadrants, soit 35,42% n'ont pas suivi de formation. Cela semble révélateur de la façon dont elle se pratique et des besoins du secteur. Le manque d'uniformité des formations proposées est perturbant pour les professionnels qui souhaitent se former à cette pratique, mais aussi pour les professionnels qui souhaitent faire appel à des intervenants extérieurs et qui ne trouvent pas de repères pour choisir l'intervenant qui correspondra le plus à leurs attentes.

Cet état des lieux de la MA auprès d'établissement pouvant être concernés par des actions de MA montre qu'elle est proposée pour des publics ayant des difficultés

¹⁶⁶ Sur un recensement des formations existantes que nous avons réalisée en 2015, nous constatons que ces formations étaient proposées par des centres de formation privée, des clubs canins, le réseau « Bienvenu à la ferme », mais aussi des Centres de Formation d'Apprentis Agricoles, les Haras Nationaux ou encore par le biais d'universités avec des Diplômes Universitaires. Les durées étaient ainsi variables : de 1 jour à 3 ans, gratuites pour certaines mais pouvant aller jusqu'à 18000 euros pour d'autres. Certaines étaient incluses dans le cadre d'une formation, d'autres étaient des formations à par entière ou encore proposées à distance. Aucun niveau d'étude n'était requis pour quelques une alors qu'un diplôme de niveau 6 était demandé pour d'autres.

relationnelles ou des handicaps et qu'elle a essentiellement un but éducatif, social ou pédagogique, ce qui rejoint les éléments théoriques présentés dans la première partie de cette recherche où j'énumère les différentes sphères où la MA peut se révéler être une approche adaptée. Elle semble également être pratiquée essentiellement auprès de petits groupes et groupes restreints comme c'est le cas dans notre étude.

Dans le paragraphe suivant, je présente l'analyse des représentations recueillies par la méthode de l'évocation libre hiérarchisée.

2 La médiation animale comme objet de représentation sociale

Pour rappel, les évocations libres hiérarchisées sont un outil essentiel dans le recueil des représentations sociales. Elles se présentent en deux phases : une première d'association libre où le sujet doit citer les mots qui lui viennent à l'esprit à partir d'un mot ou d'un groupe de mots inducteur, ici « médiation animale ». La seconde, de hiérarchisation, où il est demandé aux répondants de classer ces mots en fonction de l'importance qu'ils y accordent.

Je débute la présentation de ces résultats par l'analyse prototypique dans le but de repérer le statut des différents éléments représentationnels (central versus périphérique). Ensuite, l'analyse de similitude (ADS) permettra de mettre en évidence les relations qu'entretiennent ces éléments représentationnels entre eux.

La différence entre ces deux analyses se situe dans le fait que l'analyse prototypique permet seulement de déterminer si ces mots/éléments représentationnels relèvent du système central ou périphérique et donc de repérer les éléments représentationnels porteurs du sens de l'objet de représentation. L'ADS quant à elle, permet de visualiser des pôles organisateurs (les mots les plus fréquents et donc les plus consensuels) ainsi que les relations entre pôles. Cette mise en réseau donne également le sens de la représentation.

2.1 Présentation de l'analyse prototypique et de l'analyse de similitude : repérer ce qui donne sens à la représentation

L'objectif est ici de mettre à jour les éléments hypothétiquement centraux de la représentation qui sont révélateurs des éléments les plus consensuels et les plus importants dans le groupe étudié, mais aussi, de tenir compte des éléments périphériques. Les éléments du système central représenteraient la face abstraite de la représentation et les éléments du système périphérique sa face concrète.

Les données qui suivent renvoient au tronc commun des deux questionnaires (version numérique et version papier). Elles sont le reflet d'un univers d'opinion, à un moment donné, sur un objet de représentation que nous considérons comme nouveau.

L'échantillon interrogé est réparti comme présenté dans le tableau ci-après. Afin de guider nos analyses, elles sont réalisées sur l'ensemble de l'échantillon et en fonction de la variable pratique ou non de la MA. Le tableau permet de comprendre les différences de taille de nos échantillons.

Echantillon	Effectif
N'ayant jamais eu recours à des activités de médiation par l'animal	N= 203 soit 73,81 %
Ayant déjà eu recours à des activités de médiation par l'animal	N=72 soit 26,18 %
Total	N=275 soit 100 %

Tableau 17 : Répartition de l'échantillon en fonction de la pratique ou non de la médiation par l'animal.

Nous constatons que la majorité des données sont émises par des sujets n'ayant jamais eu recours à des activités de médiation par l'animal. Il s'agit de travailleurs sociaux, d'enseignants dans l'ASH, de directeurs d'établissements ou de personnels paramédicaux ainsi que des étudiants du secteur ¹⁶⁷

Les analyses qui suivent sont réalisées après avoir effectué une lemmatisation des mots recueillis (formes brutes) et une catégorisation pour certains afin de diminuer le

¹⁶⁷
analyse.

Nous avons également recueillis des associations libres dans le questionnaire envoyé pour l'étude du CRFMS ERASME. Nous avons intégré ces données à cette

nombre de formes lors des analyses. Le dictionnaire des catégorisations est présenté en annexe numérique 8 et en annexe à la fin du manuscrit. Un exemple est présenté en suivant. Les mots qui n'apparaissent pas dans ce dictionnaire mais sur les analyses n'ont pas subits de lemmatisation ou catégorisation. L'ensemble des mots cités est présenté en annexe numérique 8 bis.

Catégories	Mots ou expressions cités
Accompagnement	<i>Accompagnement, accompagner, accompagnement dans le quotidien, accompagnement de certains personnels</i>
Affection	<i>Affection, affect</i>
Apaisement	<i>Apaisement, apaiser, apaisant, apaisement en classe, apaiser les tensions, calmant, tranquilliser</i>
Communication	<i>Communication, moyen/outil de communication, nouvelle communication, communication non-verbale, communiquer</i>
Émotion	<i>Émotion, gestion des émotions, développement émotionnel, transfert émotionnel, joie (rire) ou crainte</i>
Lien	<i>Lien, créer un lien, créer du lien social, lien affectif, lien social, lien important/équipe, lien positif, lien à l'animal, restauration</i>
Relation	<i>Relation, relationnel, relation avec l'animal, relation différente, relation à l'autre, relation intermédiaire, relation</i>
Sensorialité	<i>Développer ses sens, approche sensorielle, stimulation sensorielle, sensoriel, confort sensoriel physique, sensitif, toucher</i>
Technicité	<i>Adaptable, difficultés de mise en place, difficilement transposable, peut créer de l'agitation, compliquée, encadrant très qualifié, nécessaire préparation, difficultés sanitaires, professionnel de soin, formation spécifique</i>

Tableau 18 : Extrait du dictionnaire des mots cités une fois lemmatisés et catégorisés *a minima*.

2.1.1 Analyse prototypique sur l'ensemble de l'échantillon

Dans cette partie, il s'agit de présenter une première analyse des représentations recueillies sur l'ensemble de l'échantillon dont 73,81 % des répondants n'ont jamais eu recours à des activités de MA. L'intérêt est de repérer le contenu et l'organisation de la MA en regardant le statut des éléments représentationnels, afin de dégager le sens de la représentation.

Les éléments centraux sont révélateurs des éléments qui font le plus consensus autour de cet objet, les éléments de la première périphérie sont également consensuels car ils sont cités souvent mais ont un rang d'importance moins élevé.

Pour lire le tableau :

- la case en haut à gauche correspond à la zone des éléments centraux (les mots les plus importants et les plus fréquents),
- la case en haut à droite correspond à la première périphérie (les mots fréquents mais estimés peu importants),
- la case en bas à gauche est la zone des éléments contrastés (les mots importants mais peu fréquents)
- la case en bas à droite est la deuxième périphérie (les mots peu fréquents et peu importants).

La valeur indiquée en premier correspond à la fréquence d'apparition du mot, la seconde à son rang moyen.

<= 2.68 Rangs > 2.68

Zone du noyau	Première périphérie
<p>apaisement-50-2.2 relation-46-2.5 lien-40-2.5 communication-32-2.4 chien-25-2 contact-22-2.4 aide-20-2.4 douceur-19-2.2 affectivité-18-2.4 animal-18-1.7 équithérapie-16-1.8 confiance-16-2.5 émotion-16-2.6 cheval-15-1.5 partage-14-2.1 ouverture-14-2.4 affection-13-2.4 intérêt-12-2.5 technicité-10-2.3 original-10-2.5 médiation-9-2.2 confiance en soi-8-2.2</p>	<p>échange-24-2.8 sensorialité-23-2.8 thérapie-21-2.7 calme-21-2.8 bien-être-18-2.8 handicap-17-3 respect-16-3.3 prendre soin-16-2.8 vivant-14-3.4 plaisir-12-2.7 découverte-10-3 jeu-10-3.6 responsabilisation-10-3.1 sourire-9-3.2 attention-9-2.7 apport_animal-9-3.9 éducation-9-2.8 joie-9-3.1 apprentissage-9-3.3 accompagnement-9-3 responsabilité-8-2.8 sensibilité-8-3.5</p>
Elements contrastés	Seconde périphérie
<p>rencontre-6-1.8 sens-5-2.6 partenariat-5-1.8 expérience-5-2.6 expression-5-2.6 motivation-5-2.2 transfert-5-2.2 soutien-4-1 corps-3-2.3 mal connu-3-2.3 projet-3-1.3 support éducatif-3-2 assistance-3-2 chaleur-3-2.3 complicité-3-2 élève en difficulté-3-2.3 ferme pédagogique-3-1.7 câlin-3-2.3 apprivoiser-3-2 interaction-2-1.5 authenticité-2-2.5 liberté-2-2 envie-2-1.5 conscience-2-2 sociabilisation-2-2 sécurité affective-2-2.5 nature-2-2.5 bienfait-2-1.5 tolérance-2-2 travail-2-1.5 comportementalisme-2-2.5 coopération-2-2.5</p>	<p>pédagogie-7-3.6 dressage-7-3.7 soin_animal-7-3 nouveau-6-3 médiateur-6-3.2 peur-5-3.6 développement-5-3.2 tiers-5-3 activité-5-3.2 curiosité-5-3.2 écoute-5-3.6 bienveillance-5-3.6 différent-4-3.8 comportement-4-4.2 estime de soi-4-3 pas de jugement-4-3.5 attachement-4-3.2 silence-4-4.2 stimulation-4-3.8 compréhension-4-3.8 tendresse-4-3.5 socialisation-4-4 amour-4-3 utile-4-3.5 détente-4-3.5 spontanéité-3-3 patience-3-3.3 sensibilisation-3-3.3 amitié-3-4.3 positif-3-3 approche différente-3-2.7</p>

< 7.83 Fréquences >= 7.83

Figure 12 : Analyse prototypique - inducteur "médiation animale" - totalité des répondants (n = 275).

Le système central fait apparaître comme formes la plus saillante : *apaisement* (fréquence (f) = 50). Derrière cette forme se trouvent tous les adjectifs ou verbes en lien avec le mot, comme *apaiser* ou *apaisant*, mais aussi des groupes de mots, « *apaisement en classe* » et « *apaiser les tensions* » et les mots *calmant* ainsi que *tranquilliser*.

Viennent ensuite trois formes : *relation* (f = 46), *lien* (f = 40) et *communication* (f = 32). La catégorie *relation* regroupe tous les mots ou groupes de mots où se retrouvent ce substantif : *relationnel*, *relation avec l'animal*, *relation à l'autre*. Cette relation est parfois spécifiée comme *intermédiaire*, - *sociale*, - *privilegiée*, - *différente*. La forme *lien* a été nommée à plusieurs reprises, au singulier ou pluriel, parfois accompagnée d'un verbe comme ici : « *créer un lien* », « *faire du lien* », ou d'un adjectif : *lien affectif*, *lien social*, *lien*

important, lien positif. On le retrouve aussi sous les formes « *restauration du lien* » « *créer du lien social* », « *lien à l'animal* ». Entre aussi dans cette catégorie l'expression « *accès à l'enfant* ». La forme *communication* regroupe dans sa catégorie le verbe *communiquer* et les groupes de mots : *moyen / outil de communication, nouvelle communication, communication non verbale, communiquer / expression, parler*.

Vient ensuite le thème de l'animal qui se retrouve au travers des formes *chien* (f = 25), *animal* (f = 18) et *cheval* (f = 15). Le chien et le cheval sont volontairement restés des catégories à part entière puisqu'ils sont les animaux les plus représentatifs de ces activités. *Poney* est entré dans la catégorie cheval et *chien d'aveugle, labrador, meilleur ami de l'homme, chien visiteur* sont regroupés sous la catégorie chien. On retrouve comme mots cités derrière la forme *animal* : *différents animaux, animal de compagnie, chat* et *âne* (cités une fois) et *lapin* (cité deux fois).

La forme *douceur* (f = 19), qui n'a pas fait l'objet de catégorisation, apparaît également dans cette zone. La MA est aussi signifiée par les formes *affectivité* (f = 18), *confiance* (f = 16), et *confiance en soi* (f = 8). La forme *original* (f = 10) est aussi présente dans cette zone du système central. Derrière la forme *affectivité* se trouve des mots – ou des expressions – de la même famille : *affecti-f-ve, transfert des affects, psychoaffectif, développement affectif*. Notons que ces mots cités évoquent un registre qui correspond à des professionnels ayant une formation en psychologie. Le groupe de mot « *confiance en soi* » est une catégorie comprenant cette expression mais aussi : *prise de confiance, mise en confiance, surmonter ses craintes*. Nous catégorisons derrière la forme *original* son substantif *originalité*, mais aussi les mots *atypique, pratique hétéroclite, alternatif, accrochante et inhabituelle*.

Technicité (f = 10) est une forme qui se retrouve dans le système central. Les expressions catégorisées sous cette forme sont révélatrices d'un savoir faire nécessaire à la pratique de ces médiations. Certaines sont en lien avec les difficultés qui peuvent être rencontrées lors des séances de MA : *compliquée, difficilement transposable, peut créer de l'agitation*. D'autres sont en lien avec des questions de formation et de connaissances nécessaires au bon déroulement et à la préparation de ces médiations : *encadrant très qualifié, adaptable, formation spécifique et professionnel de soin*. A cela s'ajoutent les difficultés d'ordre logistique présentes au travers des expressions : *difficulté de mise en place, nécessaire préparation et difficultés sanitaires*.

La première périphérie est marquée par la forme *échange* (f = 24) (qui n'a pas fait l'objet de catégorisation) et *sensorialité* (f = 23). Cette dernière est une catégorie dans laquelle se trouve les mots *sensoriel, sensitif, toucher, caresse* et les groupes de mots « *développer ses sens* », « *approche sensorielle* », « *stimulation sensorielle* », « *confort sensoriel physique* », « *développer le toucher* ».

La forme *vivant* (f = 14) se trouve dans cette zone, derrière cette forme ont été rangés les mots *vivant, vie, monde vivant versus choses inertes, pulsion de vie, communion avec la nature. Thérapie* (f = 21) et *handicap* (f = 17) s'inscrivent ici. Derrière la catégorie *thérapie* se trouve : *thérapeutique, groupe thérapeutique, « approche thérapeutique », « support thérapeutique »* et « *thérapie à médiation animale* ». Pour la forme *handicap*, trois types semblent concernés par la MA : le handicap physique (*moteur*), psychique (*autisme et psychotique*) et visuel (*mal voyant, non voyant, etc.*). Nous relevons également la forme *découverte* (f = 10) dans cette zone.

La zone des éléments contrastés, marquée par des mots importants mais cités peu de fois, peut renvoyer à un sous groupe qui émergerait. L'objet MA y est signifié par les *rencontres* (f = 5), le *sens* (f = 5) et le *partenariat* (f = 5) qui pourrait renvoyer aux financements de ces médiations, ou à une aide technique et finalement à un tiers.

La forme *mal connu* (f = 3), derrière laquelle se trouvent les expressions *vague* et « *manque de lisibilité* », nous renvoie également à l'aspect parfois obscur de l'innovation à ses débuts. L'aspect innovant de la MA se retrouve également sous la forme *nouveauté* (f = 6) présente dans la seconde périphérie. Ont été catégorisé sous cette forme les groupes de mots : *contact avec quelque chose de nouveau, expérience nouvelle, apprendre des compétences nouvelles et gratifiantes, nouvelle entrée, sort de l'ordinaire*.

Les formes *relation, lien* et *communication* présentent au sein du système central renvoient aux effets relationnel de la MA et donnent ainsi son sens à cet objet de représentation. L'effet relationnel est également présent en première périphérie, mais de manière différente, au travers de la forme *échange* qui pourrait être la manifestation dans le réel de l'apaisement généré en présence de l'animal. La relation et le lien se concrétiseraient dans les échanges que la MA permet de créer. Cette « *relation différente* » permettrait de « *créer du lien* » ou de le « *restaurer* », un lien qui pourrait prendre différentes formes, qu'il soit *social, affectif* ou à *l'animal*, il favoriserait un

« accès à l'enfant ». D'après les mots cités, ce lien serait positif et permettrait une « relation privilégiée » mais différente puisqu'elle serait possible au travers d'un intermédiaire représenté par un animal. Cet animal est ici envisagé comme un nouveau « moyen / outil de communication ». Sous la figure du *chien*, se retrouve la race emblématique du *labrador*, incarnation par excellence du *chien d'aveugle*. Finalement perçu comme « le meilleur ami de l'homme », le chien semble être tout désigné pour incarner la MA.

Les formes *chien*, *animal*, *cheval* et la forme *douceur*, que nous pensons être en lien avec l'animal, prennent une autre forme dans la première périphérie. L'animal n'est pas cité de manière directe, il semble être incarné par la forme de *vivant* dans cette zone. *Thérapie* et *handicap* font référence au public à qui s'adresse ces médiations mais aussi à l'outil que la MA représente (en tant que *support et / ou approche thérapeutique*). En ce qui concerne la catégorie *handicap*, il est intéressant de noter que le public interrogé, bien que spécialiste du secteur social, médico-social, médico-éducatif et de l'enseignement, associe la MA au handicap visuel et donc aux chiens guides d'aveugles, en référence à la forte médiatisation faite dans ce domaine depuis de nombreuses années.

Notons que chaque case du tableau révèle une forme qui renvoie à la nouveauté : *original* dans la zone du noyau central, *découverte* dans la zone de la première périphérie, *mal connu* dans les éléments contrastés et *nouveauté* en seconde périphérie. La MA comme nouvelle pratique du secteur traverserait l'ensemble de la représentation.

Les éléments à retenir de cette analyse relèvent que, pour cet échantillon, l'objet MA serait vecteur d'apaisement et d'échanges et serait marqué par les animaux avec lesquels ont lieu ces médiations. La MA s'incarnerait ici en partie dans l'animal, qui semble faire sens. Le sens attribué à l'objet MA serait de permettre un apaisement et des échanges (*relation, lien, communication, contact*) par l'intermédiaire d'animaux qui s'inscrivent concrètement auprès d'un public à besoin spécifique (*thérapie, handicap*) et de manière plutôt agréable (*joie, sourire, plaisir*).

Les éléments obtenus pour l'ensemble de cet échantillon montrent que l'objet de représentation « médiation animale » renvoie principalement à une dimension socio-affective (*apaisement, affectivité, émotion, affection*) et aux effets pour les personnes

bénéficiant de ces médiations (*relation, lien, communication, échange, contact, aide, ouverture*, etc.). Cela par le biais du support qui fait référence à l'animal. La nouveauté de cette pratique se retrouverait dans l'ensemble de la représentation. Pour cet échantillon, cette pratique semble être une découverte qui peut être envisagée de manière positive pour certains : « *apprendre des compétences nouvelles et gratifiantes* », « *sort de l'ordinaire* », *alternatif, accrochante* et avec une connotation plus négative pour d'autres à cause du « *manque de lisibilité* » ou parce qu'elle est « *mal-connue* ».

Pour compléter cette analyse, la prochaine partie présente l'organisation de la représentation de l'objet MA au travers du réseau établi entre les mots cités

2.1.2 Analyse de similitude de l'objet médiation animale sur l'échantillon complet

L'analyse de similitude (ADS) permet de regarder les mots ou groupes de mots cités au travers des liens qui les unissent. L'arbre maximum présenté, au travers de ses pôles et ramifications, donne accès au sens de la représentation.

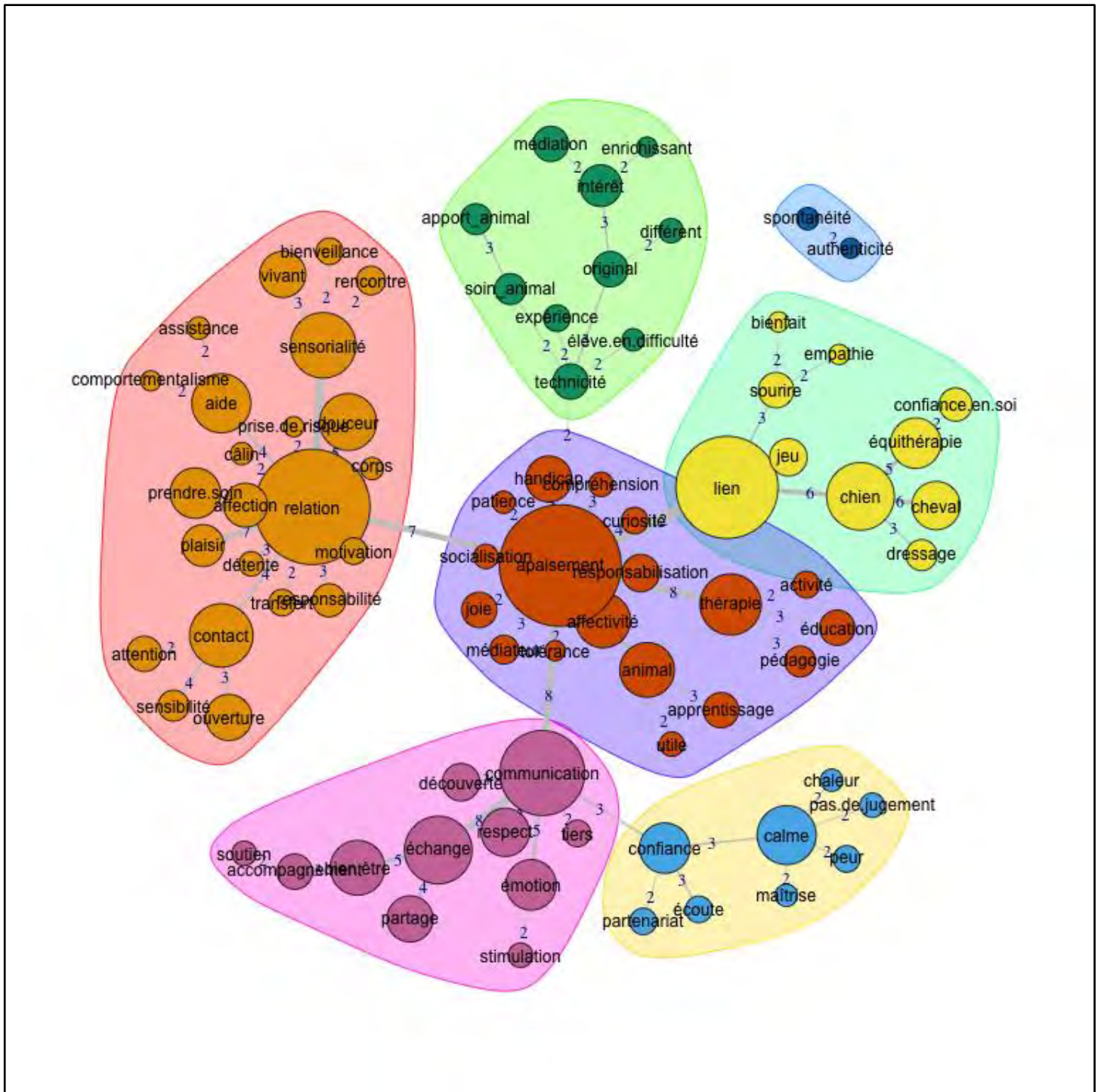


Figure 13 : Analyse de similitude des associations libres à l'inducteur "médiation animale" sur l'ensemble de l'échantillon. Arbre maximum - pourcentage de cooccurrence sur les mots cités après lemmatisation et catégorisation (n = 275).

Apaisement et *relation* apparaissent à nouveau comme essentiels, ils représentent les deux pôles organisateurs de cette ADS.

L'*apaisement* est associé à l'*animal* qui est précisé au travers des dispositifs thérapeutiques (*thérapie*), éducatifs (*éducation*), pédagogiques (*pédagogie*) et des *apprentissages*. L'*apaisement* est connoté par des mots en lien avec un aspect relationnel ou inter-individuel de la MA : *tolérance, socialisation, compréhension*, mais aussi un aspect pratico-pratique qui répondrait à la question « quoi ? » : *activité, utile, éducation, pédagogie, apprentissage, thérapie*. On trouve également dans les ramifications les mots : *joie, patience, responsabilisation* qui renvoient à des effets intra-individuels.

L'*apaisement* est aussi relié directement à la forme *lien* qui est elle même reliée à la forme *chien*. Cet *apaisement* pourrait être facilité par le lien qui s'établit avec le chien.

Le pôle *relationnel* se décline au travers d'une notion de bien-être avec les mots : *douceur, plaisir, détente, câlin, affection, sensorialité* mais aussi, dans une dimension plus « formative », avec les mots *responsabilité* et *aide*. La notion de considération de l'autre est aussi associée à la forme *relationnel* au travers des mots : *bienveillance, assistance, prendre soin, attention, rencontre, contact, ouverture, prise de risque*. Le relationnel est aussi connoté par le *vivant* (l'*animal*),

Le pôle *lien* est connoté par des mots qui incarnent des situations positives (*jeu, sourire, bienfait*) qui émergeraient du lien avec l'*animal* (*chien, cheval*), au travers de pratiques spécifiques (*équithérapie, dressage*), dans le respect de l'autre et dans l'*empathie*. Ce lien avec l'*animal* pourrait avoir des effets sur la « *confiance en soi* ».

Les formes *découverte, respect, émotion, tiers, et échange* sont directement associées à la forme *communication*. La MA est associée à une activité qui stimulerait (*stimulation*), favoriserait des moments de « *partage et de bien-être* », avec une dimension d'encadrement au travers des mots « *accompagnement* » et « *soutien* ». Cette dimension apparaît également dans un autre pôle qui s'organise autour de la forme *technicité*. Ce type de *médiation*, prenant un aspect peu commun (*différent, original*), suscite de l'intérêt et probablement la nécessité d'avoir une *expérience* ou des connaissances : celles en lien avec les *élèves en difficultés*, avec les *apports* et les *soins de l'animal* pour en profiter au mieux (*enrichissant*).

La MA semble être signifiée au travers des liens entre ces différents pôles : *apaisement et relation* ; *apaisement et communication* ; *apaisement et lien*. Ils peuvent être envisagés comme la façon dont se manifeste l'apaisement : dans une relation plus apaisée, au travers d'une communication plus apaisée, ou par un lien plus apaisé, mais aussi par ce que permettrait l'apaisement, dans le sens où la MA favoriserait la communication, le relation et le lien. La composante « *animale* » est rattachée à la plupart des pôles organisateurs : *vivant, animal, cheval, chien, apport animal, soin animal*.

Finalement, pour cet échantillon – dont la majorité des répondants n'a jamais pratiqué d'activité de médiation par l'animal – les deux types d'analyse montrent que l'organisation des éléments représentationnels renvoient au fait que la MA serait un dispositif nouveau avec un animal qui permettrait de faciliter les échanges en générant de l'apaisement et du relationnel, et ainsi de travailler sur des dimensions thérapeutiques, éducatives, pédagogiques, et ainsi favoriser les apprentissages.

2.1.3 Analyse prototypique avec sélection de la variable : pratique de la médiation animale

Dans cette partie, il s'agit d'extraire de l'échantillon les données (associations libres) produites par les enquêtés ayant une pratique de la MA. Ils se caractérisent, par conséquent, par une proximité plus importante à l'objet MA. Ont-ils un discours plus techniciste que le discours recueilli précédemment ?

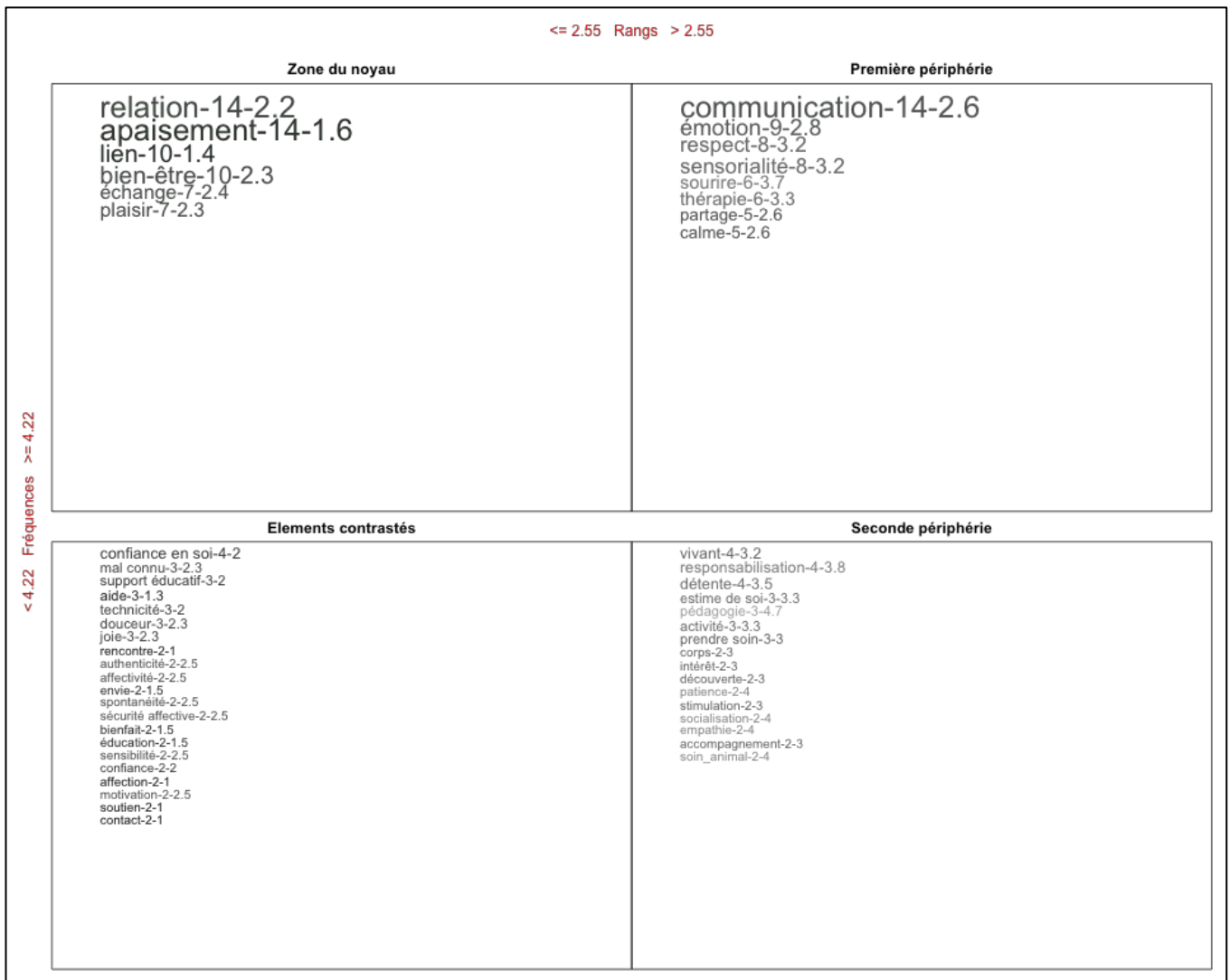


Figure 14 : Analyse prototypique – inducteur "médiation animale" – sélection de la variable "pratique de la mA" (n = 72).

Sans surprise, on retrouve au sein du système central les formes *relation* et *apaisement* qui ont tous les deux une fréquence de 14 ainsi que *lien* (f = 10) qui semble être le triptyque fondateur de la MA. Les forme *bien-être* (f = 10) (catégorie de *bien-être et mieux-être*) puis *échange* et *plaisir* (f = 7) ont glissé dans cette zone qui renvoie à ce qui fait sens pour ces praticiens lorsque ils parlent de MA alors qu'elles étaient dans la première périphérie pour l'échantillon complet.

La première périphérie est nettement marquée par la forme *communication* (f = 14). La forme *émotion* est présente dans cette zone (f = 9), derrière elle se trouvent les expressions citées suivantes : *gestion des émotions, développement émotionnel, transfert émotionnel, joie (rire) ou crainte* et la forme *émotion*. *Respect* (f = 8) renvoie au respect de l'autre qu'il soit humain, animal ou réciproque et au respect des règles. Les formes

sensorialité (f = 6), *sourire* (f = 6), *thérapie* (f = 6) sont aussi dans cette zone. Les mots *partage* et *calme* apparaissent avec une fréquence de 5. Derrière la forme *calme* se trouvent les expressions *sérénité*, *paisible*, « *chien qui ronfle !* », *paix* et le mot *calme*.

Dans la zone des éléments contrastés se trouve la catégorie *confiance en soi* (f = 4) qui regroupe, en plus de cette forme, les expressions *prise de confiance*, *remise en confiance*, et *surmonter ses craintes*. Apparaissent dans cette zone, la forme *mal-connu* (f = 3) puis les mots *support éducatif*, *aide*, *technicité* (f = 3), *aide* étant la catégorisation des expressions *aide éducative*, « *aide pour réaliser des actions* », *aider*, *guérir*, *aide à la personne* et *relation d'aide*. D'autres formes comme *douceur*, *joie* (f = 3), cette dernière étant la catégorisation de *bonheur*, *heureux* et le mot cité *joie*, *envie* et *bienfait* (f = 2) sont présentes dans cette zone.

Pour ce sous-groupe d'« expérimentés », le triptyque apaisement, relation et lien obtient une forte valeur. On retrouve dans cette zone les effets de la MA sur une dimension socio-affective permettant un développement à la fois sur le groupe au travers des formes *échange*, *relation* ou *lien* et sur l'individu avec les mots *apaisement*, *bien-être*, *plaisir*. Ces deux dernières formes renvoient à l'aspect positif de ces médiations pour les participants.

Contrairement à l'analyse sur l'échantillon complet, la forme *communication* apparaît ici dans la première périphérie. Les répondants sont des professionnels qui ont, ou ont eu, des activités de MA. Avoir ce genre de pratique permet, dans le concret, de communiquer. Ici, les mots recueillis ne sont pas une projection de ce qu'ils s'imaginent, puisqu'ils sont vécus, ou l'ont été, pour ces personnes ayant une pratique de ce type de médiation.

Les éléments présents dans cette zone montrent aussi une activité décrite de manière positive par les professionnels (*sourire*, *partage*, *calme*). Pratiquer ces médiations permet de communiquer dans le *respect*, le *partage* et de manière agréable. Cette connotation positive ne semble pas être seulement citée pour évoquer les personnes bénéficiant de ces médiations, mais aussi pour les professionnels qui trouveraient du *plaisir* dans cette pratique professionnelle.

Pour favoriser une dynamique au sein d'un groupe, il est primordial de pouvoir communiquer ou a minima de favoriser cette communication. Ces premiers éléments

d'analyse vont dans le sens d'un choix pertinent de l'outil proposé aux PE dans cette recherche.

Si dans l'analyse sur l'ensemble de l'échantillon la notion de MA comme nouvelle pratique traversait l'ensemble de la représentation, elle est uniquement présente dans la zone des éléments contrastés pour cet échantillon au travers de l'expression « *malconnu* ». Pour les professionnels ayant déjà introduit cette pratique, la MA a un « *manque de visibilité* » qui doit être problématique pour les professionnels.

Finalement, lorsqu'elle est pratiquée, la MA est définie au travers de ses effets, du plaisir qu'elle procure à la pratiquer et à en bénéficier et ne se définit ni au travers d'un animal, forme qui disparaît totalement dans cette analyse, qu'elle soit générale ou spécifiée par une espèce, ni au travers des personnes qui en bénéficient.

Comme précédemment, nous complétons ces analyses par une analyse de similitudes, qui offre une autre lecture de l'organisation de la représentation.

2.1.4 Analyse de similitude de l'objet médiation animale avec sélection de la variable : pratique de la médiation animale

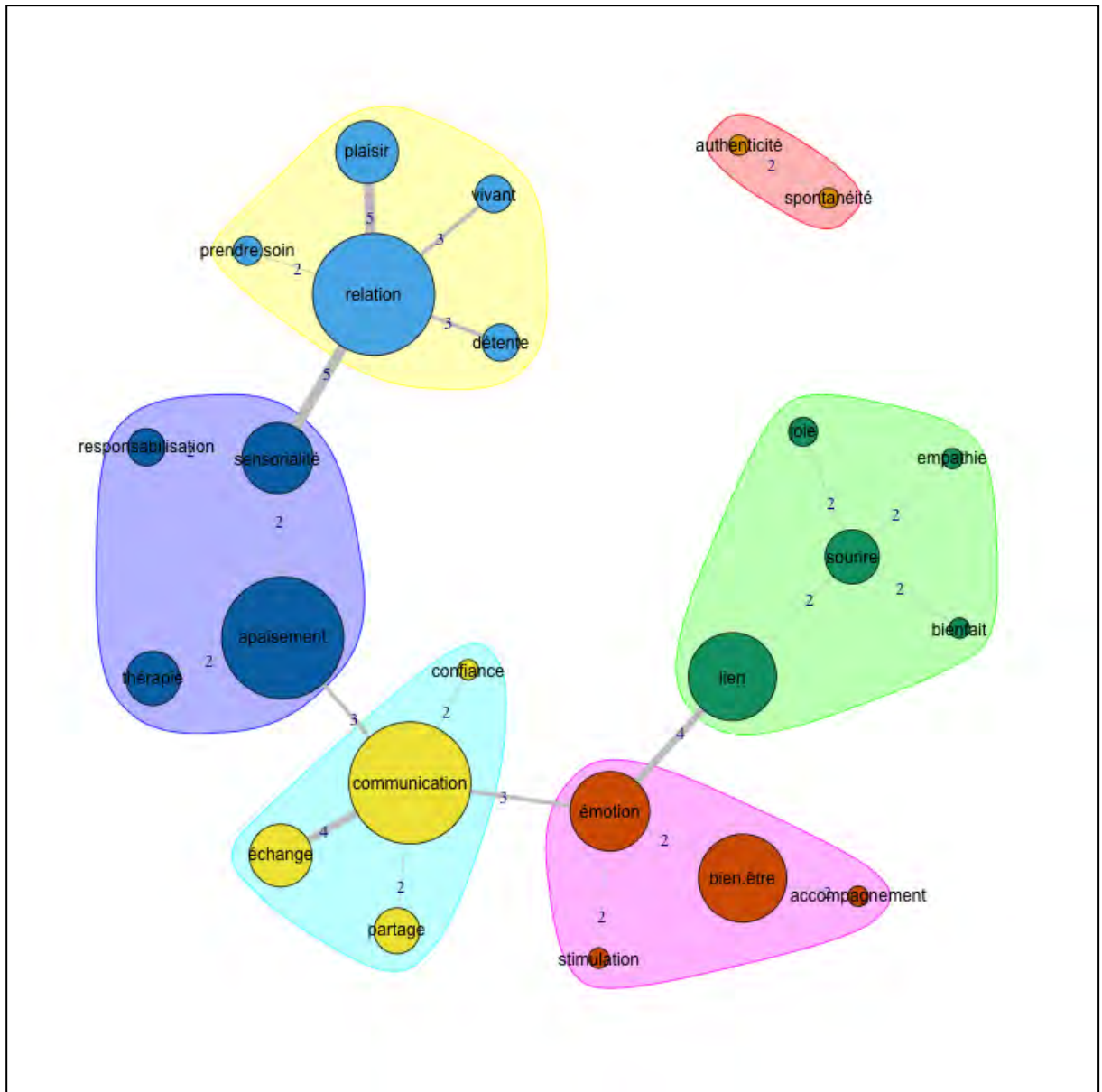


Figure 15 : Analyse de similitude des associations libres à l'inducteur "médiation animale" avec sélection de la variable : pratique de la MA. Arbre maximum - pourcentage de cooccurrence - mots cités lemmatisés et catégorisés (n = 72).

Comme précédemment, *communication*, *apaisement* et *relation* apparaissent comme les pôles les plus importants. Les liens entretenus entre les différents éléments du contenu de la représentation s'organisent de manière ramifiée : *relation* est relié à *sensorialité*, qui est associée à *communication*, lui-même relié à *émotion* qui est rattachée à *lien*. *Communication* est précisé au travers des *échanges* que permet la MA. Ces *échanges* favoriseraient des moments de *partage* qui auraient lieu dans un climat de *confiance*. Le support thérapeutique que représente la MA (*thérapie*) est directement associé à la forme *apaisement* qui est reliée à la forme *sensorialité* elle-même en lien avec la forme *responsabilisation*. L'*apaisement*, élément essentiel de la MA, favorise par une approche sensorielle (*sensorialité*) la *responsabilisation* des personnes profitant de ces médiations. Les composantes du pôle *relation* renvoient à des situations incarnées par une connotation positive : *détente*, *plaisir* et de *respect* de l'autre en prenant soin (*prendre soin*) du *vivant*. Cet aspect positif de la MA est aussi présent dans le pôle *émotion* qui est associé à l'expression *bien-être* et le pôle *lien* qui est connoté par les mots *joie*, *sourire* et *bienfait*.

En définitive, ce groupe, qui pratique la médiation par l'animal, définit essentiellement cet objet de représentation par les effets qu'il génère sur des éléments socio-affectifs et des relations inter et intra-individuelles. A la différence de l'autre échantillon, ils n'ont pas besoin de définir cet objet par des éléments normatifs (un animal ou un public), ce qui est également mis en avant dans les analyses prototypiques.

Bien qu'il y ait un lien entre les ramifications plus simples de cet arbre entre les différents pôles et le nombre de répondants, la représentation semble être mieux organisée. Ils définissent l'objet par les effets qu'ils lui attribuent et reconnaissent.

Ces analyses permettent d'avoir une photographie de la médiation par l'animal au travers de mots ou expressions recueillis auprès d'un échantillon de travailleurs sociaux, médico-sociaux ou médico-éducatifs, qu'ils soit novices ou expérimentés.

Lorsque ces évocations libres sont analysées, on constate que pour l'échantillon complet, cet outil devient innovant, au travers de différentes formes évoquées allant dans ce sens

et, qu'il est « mal-connu », dans le sens de peu lisible, pour ceux qui la pratiquent, rendant leur exercice certainement plus difficile.

La représentation de la MA se définit dans un premier temps pour les deux échantillons au travers de la relation, du lien et de l'apaisement qu'elle permet. Cela renvoie aux besoins exprimés par les professionnels en début de CIFRE. Pour eux, il est primordial que les enfants « entrent » dans les apprentissages, mais pour cela, ils doivent accepter la classe et le groupe classe. Leur donner la possibilité de travailler ensemble est nécessaire à leur ré-intégration dans le système ordinaire. En analysant les évocations de ces répondants, et plus particulièrement celle des pratiquants, la façon dont s'établit le contenu et l'organisation de leur représentation me conforte, à ce stade, sur le choix de cet outil innovant pour travailler sur les groupes dans ces classes d'ITEP, puisque se retrouvent dans les mots évoqués des éléments permettant de définir les groupes au travers de deux dimensions : relationnelle (apaisement, relation, etc.) et instrumentale (apprentissage, support éducatif, etc.) (Leclerc, 1999).

L'enquête qui suit représente un zoom réalisé sur cette pratique au sein d'un ITEP situé en Haute-Garonne.

Avant de présenter les données recueillies pendant et après les séances de MA au sein de cette structure, j'expose les résultats d'une analyse de discours récoltée en amont des séances auprès des professionnels avec qui nous travaillons. Il s'agit de mettre en avant les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur profession et de connaître leurs attentes, mais aussi la représentation qu'ils se font de la MA. Celle-ci rejoint-elle le discours du premier échantillon, majoritairement composé de novices, et précédemment présenté ?

Chapitre 10 : Enquête 2, Analyse croisée des discours et des situations observées

La partie précédente a permis de faire un état des lieux des représentations sociales de la médiation par l'animal et des pratiques en Occitanie. Cette deuxième enquête débute par une série d'entretiens, qui offre la possibilité de découvrir le quotidien de professionnels en ITEP (PE et éducateur spécialisé), au travers de leurs difficultés, mais aussi des différents objectifs qu'ils se fixent ainsi que la façon dont ils perçoivent la médiation par l'animal. Ce premier temps d'entretiens a lieu avant la mise en place des séances de médiation par l'animal.

1 Les professionnels d'ITEP face à leur métier

Pour cette analyse, séparer le corpus en fonction des thématiques qui s'en dégagent n'est pas apparu, comme la meilleure des solutions. L'ensemble des entretiens, est analysé ici, en fonction des classes de discours obtenues sans thématisations initiale.

Entrer dans cette analyse en suivant la chronologie des événements doit aussi permettre d'observer, ou non, l'évolution du discours.

Pour cela, les entretiens sont analysés de deux manières (analyse automatique de contenu par le logiciel IRaMuTeQ et regroupement en « blocs d'idées » selon Bardin (2007)) dans le but d'obtenir une analyse plus fine des discours recueillis.

1.1 Analyse du corpus d'entretiens

Les données présentées ici permettent d'évaluer les attentes de l'équipe pédagogique (PE et éducateur spécialisé) par rapport à la perception que ses membres disent avoir de leur métier, des élèves avec qui ils travaillent et des difficultés rencontrées.

Je présente ici la classification produite en entrant la totalité du corpus des entretiens menés avant de débiter les séances avec le chien, soit 33990 occurrences, dans le logiciel IRaMuTeQ. Ce corpus est présenté en annexe 16. Quelques phrases sont extraites de la première réunion de groupe (Annexe 17).

Les personnes interrogées sont au nombre de neuf. Il s'agit de l'équipe présente sur l'unité d'enseignement à l'exception du coordonnateur pédagogique : 8 enseignants et un éducateur spécialisé, dont voici les variables sociologiques :

- Les enseignants : ce sont six femmes et deux hommes, ils ont entre un et neuf ans d'expérience dans l'enseignement spécialisé, sont titulaires du CAPAS-H option D¹⁶⁸ ou sont en cours de formation. Certains d'entre eux apprécient les chiens, tandis que d'autres en ont peur.
- L'éducateur spécialisé est une femme qui débute sa deuxième année dans cette structure avec cette spécificité de travailler à la fois sur le pôle pédagogique et sur le pôle éducatif.

La CHD se caractérise par l'obtention de 5 classes de discours réparties sur 3 niveaux de partition qui reflètent les groupes de questions de la grille d'entretien :

- Perception de leur travail (classe 4) et difficultés liées à leur profession (classe 1)
- Interactions entre les élèves (classe 3) et objectif que se fixent les professionnels pour leurs élèves (classe 2)
- Médiation par l'animal : image et attentes des professionnels (classe 5)

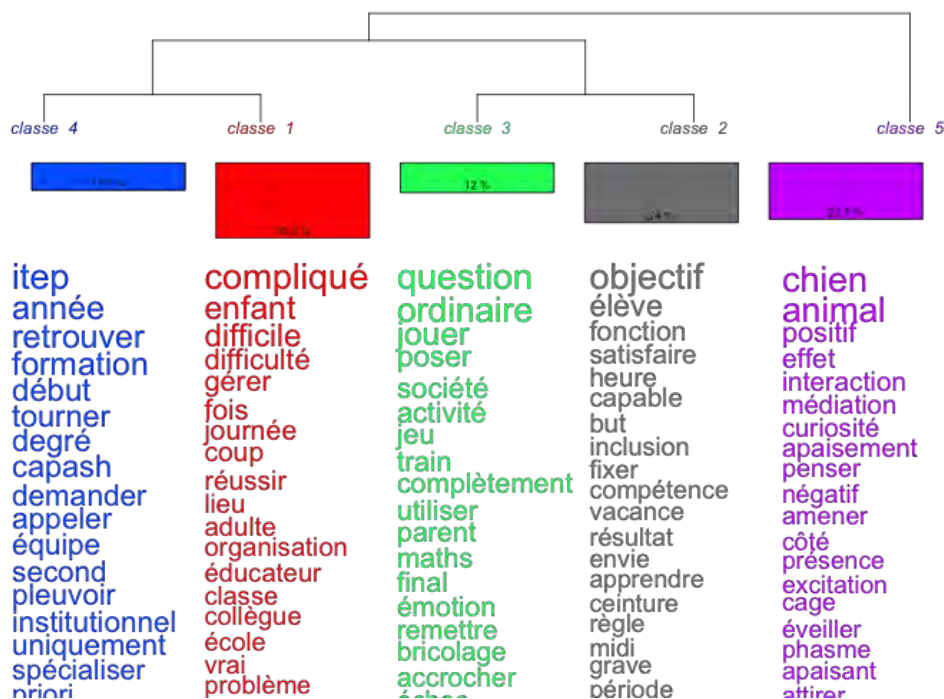


Figure 16 : Dendrogramme – Classification Hiérarchique Descendante – Corpus d'entretiens enquête 2 – Temps 1 : les professionnels d'ITEP face à leur métier.

Cette analyse est complétée tout au long de la présentation par une analyse de contenu telle que présentée dans la méthodologie.

Afin de faciliter la lecture des résultats, nous introduisons l'analyse, pour chaque classe, par un rappel de sa place au sein de la partition.

Classes 1 et 4 : le travail difficile des professionnels en ITEP

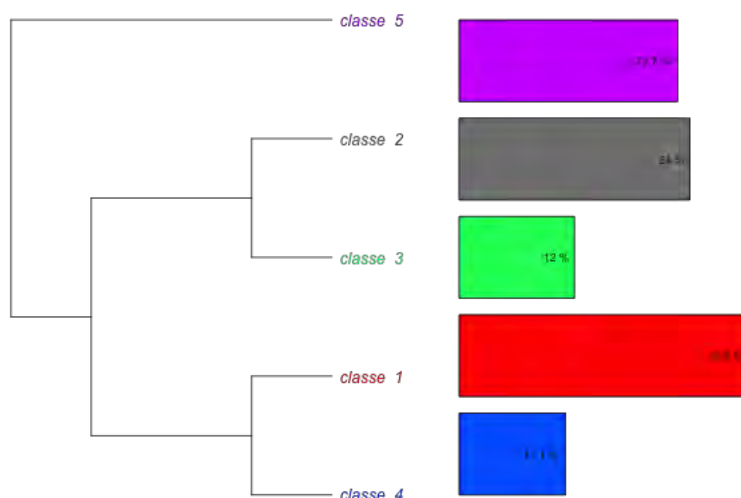


Figure 17 : Dendrogramme

Les discours de la classe 1 et 4 représentent 41,4 % des segments de textes classés pour cette analyse. Ces classes sont respectivement composées de 30,3 % et 11,1 % des énoncés de l'analyse.

Le discours de ces classes semble davantage concerner la perception que les professionnels interrogés ont du travail en ITEP par rapport à la spécificité que cela implique (classe 4) : 52,18 % des segments de texte contenant au moins une fois la forme ITEP ont été mis dans cette classe et 100 % de la forme CAPASH.

Sont également concernées les difficultés liées à leur profession (classe 1) : 86,49 % des segments de textes contenant au moins une fois la forme *compliqué* et 76,32 % la forme *difficile* ont été placés dans cette classe.

Le discours de ces classes n'est pas marqué par une variable illustrative particulière, mais par les questions 1, 2 et 3 qui sont corrélées à cette partition. La classe 1 se compose essentiellement des questions 1 (Chi2=19,33) et 3 (Chi2=38,25) et la classe 4 de la question 2 (Chi2=96,64).

Afin de faciliter la lecture, je rappelle dans l'encart qui suit le contenu des questions 1, 2 et 3 ainsi que les relances y étant associées.

1 Pour commencer pouvez-vous me parler de votre travail en ITEP ? Qu'est-ce que vous appréciez dans les moments de classe sur une institution comme celle-ci ?

2. Le fait que vous exerciez en ITEP est-il un choix de votre part ?

C'est peut-être une affectation qui vous a été imposée ? Vous auriez souhaité exercer dans un autre milieu ? (Lequel, qu'est-ce qui vous attirait dans ce poste, et maintenant que vous êtes ici vous souhaitez plutôt rester ou plutôt demander une autre affectation pour la rentrée prochaine ? Qu'est-ce qui motive cette décision ?)

3. De manière générale, rencontrez-vous des difficultés dans l'exercice de votre profession ?

Lesquelles notamment ? D'après vous à quoi seraient-elles liées ? (-Si besoin- Comportements des enfants, fonctionnement, effectif des classes, activités proposées, moyens mis à votre disposition, etc.)

Tableau 19 : Rappel des questions 1, 2 et 3 – Enquête 2 – Phase 1 : Les professionnels d'ITEP face à leur métier.

L'analyse de ces deux classes de discours permet de prendre en compte d'une part, les difficultés liées à la profession (classe 1) et d'autre part, ce qui permet de garder la motivation dans leur travail (classe 4). Bien que l'analyse de ces deux classes met en avant de manière plus évidente que le discours semble être axé sur la gestion des difficultés, nous compléterons ce travail par une analyse de contenu afin de ne pas se priver des aspects positifs énoncés par les acteurs, qui ne ressortent pas dans cette première analyse.

L'analyse de ces deux classes, et plus particulièrement la classe 1, met en avant les difficultés auxquelles sont confrontés les professionnels de l'équipe pédagogique de cet établissement dans leur quotidien professionnel. Elles sont d'ordres différentes, mais les points essentiels qui ressortent du discours analysé sont les violences verbales, violences physiques, difficultés de travailler en équipe et de faire entrer les enfants dans les apprentissages. 87,50% des segments de textes contenant au moins une fois la forme « *violent* » ont été mis dans cette classe. L'enfant est au cœur de ce discours avec un Chi2 significatif (à p. 01) de 43,81.

Si nous mettons ces premiers éléments au regard de la théorie de la dynamique des groupes, nous retrouvons ici la question de la dimension relationnelle, à la fois au niveau des enseignants mais aussi dans les interactions enseignant élèves.

Afin de compléter cette analyse, je présente en suivant des extraits de textes issus de l'analyse de contenu. Des phrases issues du discours présents dans ces classes ont été regroupées selon les thématiques présentées ici en caractères gras.

Les violences physiques

Elles sont présentes dans l'ensemble du discours. Elles sont destinées au professionnel ou aux autres enfants. Le degré d'expression de ces violences se manifeste de manière différente comme les extraits d'entretien qui suivent peuvent le montrer.

« Ils ont pas les mots ni la façon. Des fois ça ne marche pas. Des fois tu es tout seul, mais quand D avait un pic énorme qu'il avait piqué à l'atelier bricolage, le soir il a une séance avec une collègue en individuel, déjà la semaine dernière **il lui a balancé une chaise dans la figure**, mais vraiment lancé et là en fait **il avait pris le pic et il la menaçait** »
 « Quand ça part en vrille là, comme à certains moments, **oui c'est difficile**, oui c'est difficile parce que j '**ai l'impression que des fois c'est impossible**, que l'on a une mission impossible ».
 « Là ce matin je me suis reçu plein **de coups de pieds** »
 « Il y a les disputes qui commencent, les **grosses disputes** »
 « je sais qu'un jour **il va me lancer la raquette** donc je suis toujours dans la méfiance même si je ne suis pas dans l'évitement »
 « Je me sens en difficulté quand il y a vraiment **de la violence que je ne peux pas gérer** la situation toute seule »
 « Quand il a qu'une envie c'est m'insulter, **me caillasser**, ce n'est pas la peine que je lui coure après et donc, oui il y a des moments quand c'est très violent on se sent un peu en panique, on a peur pour les autres enfants, mais bon on sent la solidarité des collègues à côté »
 « Les faire travailler sur un projet commun [...] sans qu'ils s'insultent, **qu'ils se frappent** c'est le plus dur »

Les violences verbales et pressions morales

Elles sont aussi des évènements quotidiens vécus par les enseignants, qu'elles leurs soient destinées ou non.

« Ils se jettent sur les autres, on leur parle gentiment et **ils répondent avec des gros mots** comme si on les attaquait. Je trouve ça très attaquant pour nous »
 « La première difficulté **c'est la vulgarité** [...] même quand tout se passe bien il y a un vocabulaire qui est extrêmement **violent dans les injures** »
 « De **la violence verbale**, ou le vocabulaire ça s'est le numéro un, après c'est l'état de crise qui peut être déclenché par l'injure des autres »
 « Où les moments où les enfants vont **m'ignorer** ça je trouve que c'est le pire pour moi »

Cette forme de violence, comme la précédente, épuise les professionnels qui « *fatiguent des fois physiquement* » à force d'« *encaisser* ».

« *C'est encaisser les insultes, la violence, les bruits, tout ça une violence physique, morale, verbale, le harcèlement de certains gamins sur les autres qui est parfois difficile, et puis la souffrance aussi des gamins* ».

Ces violences génèrent un état parfois de peur ou de méfiance pour certains d'entre eux.

« *On ne devrait pas en être là encore avec cette peur de rentrer dans la classe, ces défenses trop grandes* ».
« *Je suis toujours dans la méfiance même si je ne suis pas dans l'évitement* ».

Cela leur demande une importante distanciation.

« *Le plus dur est de gérer mes propres émotions pour ne pas devenir violent avec eux ça c'est compliqué* ».

Les difficultés à travailler en équipe sont aussi relatées, même si elles ne sont pas présentes dans l'ensemble du discours de ces deux classes, il semble intéressant de les relever pour la suite de l'analyse. Elles sont évoquées par rapport à des difficultés que certains peuvent rencontrer avec l'ensemble des professionnels de l'établissement.

« **Je me sens exclue** alors qu'en plus on a énormément besoin de ces moments-là » dit cette enseignante qui ne peut assister à la réunion hebdomadaire qui se déroule systématiquement en même temps que la réunion à laquelle elle doit assister avec l'équipe pluridisciplinaire pour ses élèves.
« *Ça peut être des problèmes d'hypocrisie, des mensonges de certains adultes, un refus de travailler en équipe, ça peut être toutes ces choses-là qui peuvent me perturber* »
« *Je ne partirai pas à cause des enfants* »

Elles sont essentiellement évoquées par deux personnes sur les neuf interrogées.

Les difficultés à faire entrer les enfants dans les apprentissages.

Il semble que cela soit un avis partagé de tous. Pour certains, cela est amplifié parce qu'ils sont seuls dans leur classe, « *le fait d'être seule [...] tu ne peux pas te couper en deux et ça je trouve que c'est vraiment rude* ».

Pour d'autres, cela est lié à leurs pathologies et / ou leur histoire avec le système scolaire.

« *C'est des enfants **qui oublient d'un jour sur l'autre** »
« *Il y a des moments où **je me sens impuissante**, par exemple, ce matin un enfant qui ne voulait pas rentrer dans la classe et quand il ne veut pas rentrer, il ne veut pas rentrer et à part passer par des choses assez violentes, choses que je n'ai pas envie de faire* ».*

Le fait de refuser d'entrer est récurrent pour certains élèves et représente une réelle difficulté pour les professionnels qui ne peuvent abandonner le groupe pour récupérer ce ou ces élèves et ne peuvent pas non plus le laisser errer dans l'établissement.

« *Ce qu'on t'a appris quand tu étais à l'IUFM, en gros avoir une belle pédagogie et finalement tu as du mal à être là-dedans correctement, **tu essaies, mais ça ne fonctionne pas. On commence les projets, mais on a du mal à finir** les choses avec ces enfants, ils se lassent, il faut courir toujours après derrière eux, tu t'uses aussi et c'est frustrant »
« **Je peux faire tout ce que je veux pour les motiver** s'ils ne se mobilisent pas ça ne marche pas »
« *Ils sont dans **une agitation** telle qu'ils vont tourner, tourner, tourner, parler, parler, parler sans pouvoir se mettre au travail* »*

Malgré les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés ces professionnels du secteur médico-éducatif, ils font également part des aspects positifs qu'ils rencontrent dans leur quotidien et qui leur permettent de poursuivre dans ces établissements.

L'épanouissement professionnel et la liberté pédagogique.

Pour exprimer ce qu'ils apprécient dans l'ASH¹⁶⁹ et particulièrement dans cette institution, ils comparent leur travail à celui qu'ils pouvaient faire en milieu ordinaire. Il semble que dans ce type d'établissement, la liberté d'organisation dont ils bénéficient soit un élément qui les encourage à rester et poursuivre dans cette voie. Pouvoir accorder plus de temps aux enfants sans avoir de pression extérieure leur permet de continuer à s'épanouir au travail, de même que voir les enfants réussir.

A cela s'ajoute un point qui semble essentiel et qui participe pleinement des raisons qui les maintiennent dans ces structures : la liberté pédagogique. Celle-ci leur permet de laisser libre cours à leur créativité et d'envisager différents types d'outils en fonction des situations qui leur permettent d'obtenir des **résultats** avec leurs élèves.

169 Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés : Le domaine de l'ASH de l'Education Nationale comprend deux grands volets : celui des élèves en difficulté (adaptation) et celui des élèves en situation de handicap (intégration). L'Éducation nationale prend directement en charge, dans ses structures propres, les élèves en difficulté et une partie des enfants en situation de handicap. Pour les uns et les autres sont mis en place des dispositifs d'aides, d'intégration ou des structures d'accueil spécialisées. Le secteur médico-éducatif a en charge une autre partie des enfants en situation de handicap. Ce secteur ne dépend pas directement de l'Education nationale, mais des associations gestionnaires et du ministère de la Santé. L'Education nationale y intervient toutefois pour assurer la scolarisation des enfants et des jeunes qui y sont affectés.

« Quand j'utilise le jeu, les **résultats** me satisfont plutôt bien »
« L'art visuel permet d'y arriver le plus rapidement [...] et donc là il y a un **résultat** obtenu ».

L'épanouissement professionnel

Il se retrouve dans l'ensemble du discours et se manifeste de différente façon. Il semble possible lorsqu'ils arrivent à voir des évolutions chez ces jeunes.

« Le contact avec les enfants, être avec eux, apprendre, [...] être dans une situation d'apprentissage avec les enfants, voir qu'ils prennent conscience qu'ils ont réussi et qu'ils réussissent, voir l'évolution, [...] les accompagner pour qu'ils deviennent des apprenants ».
« La sensation de servir à quelque chose que je n'éprouvais pas forcément en milieu ordinaire [...] malgré tout on a l'impression de servir à quelque chose ».

Il ressort également de ces entretiens une absence de pression extérieure leur permettant de se sentir plus à l'aise dans leur pratique professionnelle.

« Ici tu te sens moins jugé, tu es jugé par les élèves, c'est une relation finalement qui est plus saine ».
« J'apprécie les petits groupes, [...] on est vraiment dans l'individuel contrairement à l'enseignement ordinaire »
« Ici je ne sens pas le jugement des autres parce qu'ils vivent la même chose »
« J'apprécie de ne pas avoir de pression parentale »

De plus, l'organisation est totalement différente du système ordinaire et leur permet une prise en compte différente de l'enfant.

« J'apprécie d'être beaucoup plus centré sur la globalité de l'enfant »
« J'apprécie de prendre le temps pour les gamins, et ne pas être seulement enseignant »

La liberté pédagogique

Cette liberté pédagogique dont ils bénéficient leur permettrait d'être créatifs. Ces deux points semblent essentiels pour ces professionnels.

« C'est des enfants qui ont été en échec, ils sont tous en échec d'apprentissage par rapport à ce qui est demandé, par rapport à une norme. Après **on peut le voir autrement** et ça c'est ce qui m'intéresse dans l'ASH, on le voit autrement, **on laisse tomber cette norme** [...] on va au rythme de l'enfant ».

Le fait de ne pas avoir à se conformer aux programmes établis par le ministère de l'Éducation Nationale leur offre une marge de manœuvre bien plus grande.

« Ici on a une **marge de manœuvre** qui est assez sympa ».
« (dans l'ordinaire) Il faut qu'ils sachent tous la faire (la multiplication) au bout de trois semaines, **ici on a le temps**, on peut revenir dessus toute l'année ».

Ils expliquent que cette liberté pédagogique leur permet de satisfaire leur besoin de créativité et semble augmenter leur capacité d'action auprès du public pour lequel ils travaillent. Par exemple, ils ont pu travailler avec un collègue sur « le vivant » en introduisant un lapin dans la classe. De ce fait ils ne se sentent pas enfermés dans une méthode :

« Si j'ai envie d'amener mes élèves au musée pour une sortie, à condition de faire la demande assez tôt, de remplir des formulaires, **on ne va pas trop me bloquer** [...] si je ne demande pas trop de moyens ».

Par moyens, cette personne précise qu'il s'agit de véhicule et d'éducateurs.

Cela leur permet d'imaginer des stratégies pour accompagner l'enfant vers la réussite

« Ce que j'aime bien, c'est **d'essayer de trouver par où je vais essayer de les accrocher, de les intéresser** »
« **J'apprécie d'être plus libre, d'être moins limité par les programmes, les compétences à acquérir, de ne pas avoir de pression parentale ce qui fait que j'ai l'impression de pouvoir faire plus mon métier d'enseignant** »
« On est plus **libre** sur le contenu ».

Ainsi, il semblerait qu'ils peuvent imaginer « la boîte à outils » qui leur correspond pour accompagner les enfants dans ce qui s'apparente à un ré-appropriation du système scolaire et plus particulièrement de la classe. Malgré cette liberté qui leur permet de laisser libre cours à leur créativité, ils se trouvent confrontés aux difficultés de manière quotidienne.

Le discours fait également ressortir qu'une des richesses de ces structures est de ne pas rester isolé et de pouvoir travailler en équipe : « j'aime aussi le fait d'avoir des apports extérieurs qui ne sont pas cloisonnés à une vision d'enseignant », par exemple avec les éducateurs ou les psychologues. Cette vision n'apparaît pas dans l'ensemble du discours. Ceux qui ne partagent pas cette opinion ne sont pas à l'initiative de nouveaux projets ou d'échanges avec les autres pôles de la structure.

Si ces premières classes de discours donnent à voir la dimension relationnelle, l'analyse des prochaines classes va permettre de prolonger la dimension relationnelle et d'explorer la dimension instrumentale

Classe 2 et 3 : entre objectifs d'apprentissages et objectifs comportementaux

L'analyse qui suit concerne les classes 2 et 3. Afin de faciliter la lecture je propose à nouveau le schéma qui permet de visualiser la place de ces classes dans le dendrogramme.

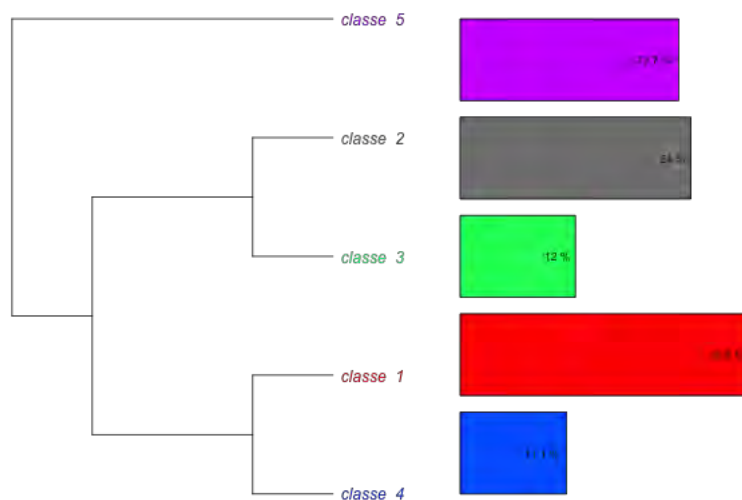


Figure 18 : dendrogramme

Les discours de la classe 2 et 3 représentent 36 % des segments de textes classés pour cette analyse. Ces classes sont respectivement composées de 24 % et 12 % des énoncés de l'analyse.

Pour la classe 2, le discours est plus axé sur les objectifs que les professionnels interrogés se fixent pour les jeunes avec qui ils travaillent (94,74% des segments de textes comportant la forme *objectif* sont dans cette classe) et les stratégies qu'ils mettent en place pour les atteindre dans la classe 3 (les termes *jouer*, *société*, *activité*, *jeu* ont respectivement les pourcentages suivants 78,57 %, 100 %, 58,82 % et 52,38 %).

Le discours de ces classes est essentiellement marqué par les questions 5, 6 et 7 et également la 4. Ainsi, en reprenant le contenu des questions présentes dans ces deux

classes, le discours peut être organisé selon deux dimensions : des objectifs liés aux apprentissages et d'autres liés aux comportements.

Afin de faciliter la lecture, je rappelle dans l'encart qui suit, le contenu des questions 4, 5, 6 et 7 ainsi que les relances y étant associées.

4. Plus précisément, durant les moments de classe, rencontrez-vous certaines difficultés ? Comment y faites-vous face ?

5. Quel genre d'interactions observez-vous durant les moments de classe entre les élèves ?

6. De manière générale, quels sont les objectifs que vous vous fixez pour votre classe ?

Avez-vous un objectif particulier ? Comment les mettez-vous en place ? Vous utilisez des outils précis ? Les résultats vous satisfont ?

7. Comment s'est déroulée « la classe » lorsque vous êtes satisfait d'une séance ? Comment ont réagi les enfants ? Quels comportements avaient-ils ?

Tableau 20 : Rappel des questions 4, 5, 6 et 7 – Enquête 2 – Phase 1 : Les professionnels d'ITEP face à leur métier.

Les objectifs liés aux apprentissages semblent essentiels pour certains alors que pour d'autres, sans un comportement adapté aux situations auxquelles ils sont confrontés, il ne peut pas y avoir d'apprentissage : « *deux types d'objectifs, l'individuel et le collectif* » ou encore « *objectifs d'apprentissages et de comportement* ».

Les objectifs liés aux apprentissages

Ils se retrouvent à plusieurs reprises dans le corpus. Pouvoir faire le métier pour lequel ils ont été initialement formés est un gage de satisfaction pour certains professionnels.

« *Si quand ils sortent ils ont appris quelque chose je me sens mieux* » « *Qu'ils progressent un peu chacun, mais surtout sur les compétences sociales, être élève c'est vraiment le principal* »

« *Quand ils ont réussi à se mettre au travail* »

Pour cela, les enseignants imaginent des stratégies dans le but de trouver un point d'accroche pour ces enfants, une motivation suffisamment importante afin qu'ils entrent en classe de manière sereine.

« *J'utilise le bricolage, je vais plus faire **des activités concrètes** »
 « *Le jeu de société avec l'ordinateur [...] sinon les jeux de société ça marchait bien donc je vais commencer à aller à la ludothèque pour trouver des jeux coopératifs sur lesquels on peut se poser ensemble et pas l'un contre l'autre* »
 « *Qu'ils se sentent en sécurité, qu'ils ne se sentent pas obligés*».*

Afin d'y parvenir, certains enseignants tentent de les impliquer dans la démarche d'apprentissage, « *on essaie de **se fixer quelque chose ensemble*** », en construisant des outils comme des portefeuilles de compétences. Ils pourront les utiliser comme support au quotidien pour « *qu'ils se rappellent quand ils sont dans l'incapacité de se mettre à penser* », « *ils ont besoin, mais pas forcément envie c'est là qu'il faut réussir à les accrocher sur un projet* ». Selon certains enseignants, le fonctionnement de l'établissement entraîne des difficultés pour les aider à se repérer. Certains élèves ne sont présents qu'une fois par semaine dans la classe, d'autres trois fois. Leurs journées sont entrecoupées de soins ou d'accompagnements éducatifs et pour certains d'inclusion scolaire : « *du coup c'est très difficile de te fixer des objectifs* ». Le lien entre les apprentissages et le comportement est très prégnant, à titre d'exemple : « *ils ont appris quelque chose, ils sont calmes, apaisés* », « *ils sortent de la classe, ils ont le sourire* ».

Les objectifs comportementaux

Les objectifs dits collectifs se retrouvent, au travers d'un univers sémantique propre à ce qu'ils appellent des objectifs comportementaux, qu'ils soient intra-individuels ou inter-individuels.

« *Il y a des objectifs individuels et un objectif commun à la classe* ».
 « *On peut peut-être commencer par de l'individuel, au moins qu'ils s'accrochent, il y a tout le côté entre eux des difficultés relationnelles, mais il y a aussi tout le côté des difficultés liées à l'apprentissage* ».

La forme « élève » apparaît dans la classe 2 avec un Chi²=65,15 (66,13 % des segments de textes contenant cette forme ont été placés dans cette classe). Pour que les enfants arrivent à travailler de manière individuelle, ils doivent être, selon les professionnels interrogés : calmes, apaisés, souriants, tranquilles.

« Quand les enfants ont réussi à faire le travail que je leur ai demandé calmement, à être ce que l'on appelle élève c'est-à-dire **calme** et centré sur le travail »
« Deuxième objectif qui est le comportement, l'**attitude** »

Ce type de comportement a une influence sur le travail qu'ils pourront fournir, même s'il n'y a pas de production durant l'heure de classe, ces comportements favorisent les apprentissages.

« C'est leur présence psychique, ils étaient présents, mais pas forcément qu'ils ont travaillé »
« Il était élève, **assis, calme, à l'écoute** de ce qu'on lui demande et des autres peut-être aussi », « pour moi il faut qu'ils aient eu un comportement convenable sur la durée »
« Qu'ils progressent sur les compétences sociales, être élève »
« C'est vraiment plus le **comportement** et la **dynamique du jeune** ».

Les relations entre les élèves

Qu'ils soient *ensemble* ($\chi^2=13,17$ pour la classe 2) et travaillent dans une dynamique *commune* (la forme *commun* a un $\chi^2=14,45$ dans la classe 2) serait la mission de ces professionnels : « En théorie l'objectif, notre mission, c'est de **réussir à les faire travailler ensemble, en groupe** ».

L'univers sémantique qui reflète cette attente d'obtenir un groupe classe est mis en gras dans les phrases extraites des entretiens présentées ci-dessous

« Objectifs un peu généraux, qu'ils arrivent à **être ensemble** et à apprendre »
« Il y a eu des moments où c'était relativement **collectif**, c'est-à-dire que tous les enfants étaient assis à leur place et je pouvais m'adresser à tout le monde donc ça c'est bien »
« J'aimerais bien qu'on arrive un jour à ce **qu'ils se demandent entre eux**, mais c'est un peu compliqué »
« Je n'ai pas forcément pour objectif qu'ils arrivent tous à l'inclusion, déjà qu'ils **arrivent à être en petits groupes** »
« Les faire travailler sur **un projet commun** avec une vraie organisation, une répartition des tâches, etc. sans qu'ils s'insultent, qu'ils se frappent c'est le plus dur. Moi c'est mon objectif, c'est ce que je veux et c'est le plus difficile parce que c'est un problème de **socialisation** »
« Mon premier objectif serait d'avoir **un groupe classe**, qu'ils aient ce sentiment **d'appartenir vraiment à un groupe** »
« Je peux essayer de faire un renfort scolaire (pour ceux qui sont en inclusion), mais pour les autres c'est plus de la **socialisation** »
« C'est le **vivre ensemble** surtout qui compte, qu'ils soient apaisés, qu'ils aient moins de colère, qu'ils restent plus de temps »
« Qu'ils **vivent ensemble**, qu'ils **se supportent**, après collaborer c'est le cran au-dessus »

Certaines interactions peuvent être observées par les professionnels durant les temps de classe. Les activités proposées semblent être vectrices de ces interactions. C'est par les activités proposées qu'ils arrivent à observer des interactions entre les élèves.

Le discours de la classe 3 est porté par les éléments de la question 5. De ce fait, je suis allée chercher dans cette partie du corpus plus d'éléments. Dans cette partie du discours, les professionnels interrogés y précisent les interactions qu'ils observent, qu'elles soient favorables ou non aux apprentissages. Une enseignante fait remarquer qu'en répondant à cette question, elle se rend compte qu'elle « *ne remarque plus le positif* ». Une autre explique que lorsqu'il y a « *un groupe qui fonctionne* », « *il bosse* ». Par fonctionner, elle entend un climat social de classe¹⁷⁰ serein. Les extraits qui suivent appuient ces propos.

« *Un enfant qui commence un jeu et puis **un autre qui vient jouer*** »
 « *Il peut y avoir **des discussions**, courtes quand même* »
 « *Toutes sortes **d'interactions**, de **l'agressivité** jusqu'à de **l'entraide** quand ils se sentent bien* »
 « ***Des bavardages** comme dans l'ordinaire* »
 « *Dans un groupe qui fonctionne il va y avoir **du respect*** » « *on se met au travail* » »
 « *Parfois il y a **des interactions dans les échanges*** »
 « *Plus négatif, il y a **les bruitages** qui ne sont pas forcément dédiés à une personne. [...] Les bruitages, **les moqueries**, **les insultes** et puis **des interactions physiques** comme se lever pour aller fracasser quelqu'un alors qu'il n'y avait pas de raison* »
 « *Beaucoup de situations de **rivalité*** »
 « *Certains peuvent être dans **l'entraide*** » cela s'observe surtout « *entre les plus grands et les plus jeunes il y a beaucoup d'entraide, de **coopération**, c'est être tuteur* »
 « *Il y a de tout [...] il y a aussi de **bonnes interactions**, elles sont plus rares et se construisent au fil des années* »
 « *Là où ça va être plus intéressant dans les moments de travail de groupe où il y a une réelle **production*** » quand les problèmes d'organisation matérielle sont réglés
 « *Là on va pouvoir avoir de **l'entraide**, une **répartition des tâches** quand vraiment on est à la production finale* »
 « *Des **interactions positives** ça peut être des **aides**, ça peut passer par des **chambrages gentils*** »
 « *Il peut y avoir de **l'entraide**, de la **solidarité**, bon on n'est pas au pays des Bisounours, mais ça existe aussi* »

Pour développer une compréhension des données recueillies, le recours à la dynamique des groupes m'apparaît comme pertinent même si je suis consciente que tout recueil de

¹⁷⁰ Pour rappel, le climat social de la classe a été présenté succinctement dans notre cadre théorique » puisque j'y fait parfois inévitablement référence. Il n'est pas pour autant une théorie dominante dans cette recherche.

donnée induit une forme de réponse. Dans le cadre du quotidien des professionnels de l'ITEP, la dimension relationnelle est attendue. Dans le contexte particulier d'un ITEP, cette dimension plus attendue encore apparaît ici au travers des classes de discours. En nous appuyant sur le tableau 7 (p.166) que Leclerc construit à partir de trois dimensions de groupe, cinq thématiques apparaissent dans les classes de discours traitant de difficultés :

- violences physiques
- violences verbales et pression morale
- difficultés à faire entrer les enfants dans les apprentissages
- épanouissement professionnel et la liberté pédagogique.

Ces thématiques, que l'on peut retrouver dans le quotidien de tout enseignant, ne sont pas en soi une spécificité de l'ITEP. Pourtant, ce qui fait différence, est sans doute la nécessité de prendre en compte plus fortement encore la spécificité individuelle. Le public accueilli en ITEP présente des troubles du comportement qui perturbent leurs apprentissages et freinent leur inscription dans un collectif. Par conséquent, pour les PE en ITEP la dimension relationnelle est exacerbée. Les pratiques enseignantes dépendent alors plus fortement qu'ailleurs de la nécessité de développer des interactions sociales pour faciliter les processus de co-construction identitaire aussi bien de l'enseignant que de l'élève. La prégnance de cette dimension relationnelle, dans une certaine mesure, freine la mise en œuvre d'une dimension instrumentale. Ce qui amène à s'interroger sur les effets possibles d'une prise en compte de la dimension contextuelle.

La classe 5 : la médiation par l'animal comme nouveauté

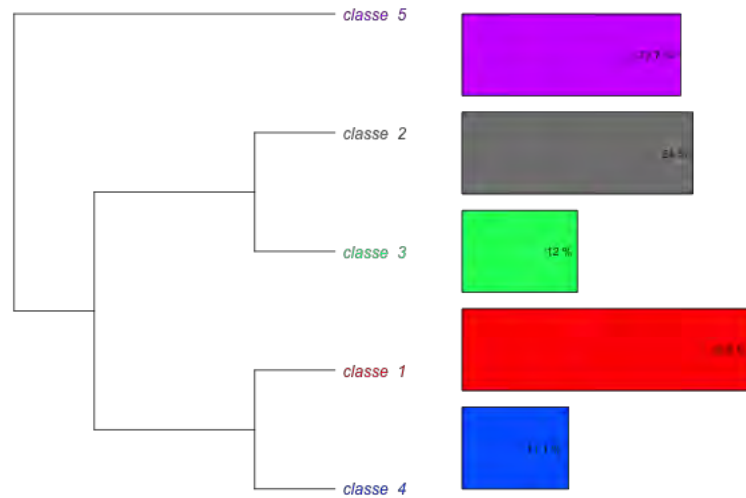


Figure 19 : dendrogramme

Le discours de la classe 5 est composé de 22,7 % des énoncés de l'analyse.

Ce discours est plus représentatif des questions concernant la médiation par l'animal. Le Chi2 pour la question 8 est de 146,06 et pour la question 9 de 128,03. Pour cette analyse aussi, nous compléterons les résultats obtenus par le logiciel IRamuTeQ par une analyse de contenu en allant repérer directement dans le corps du texte ces deux questions et nous utiliserons également les analyses de similitudes.

C'est dans cette classe que se trouvent les questions liées à la médiation par l'animal.

Pour rappel, les questions 8 et 9 et les relances associées étaient les suivantes :

8. En ce qui concerne la médiation animale, pouvez vous me dire ce que ça représente pour vous ?

Avez-vous déjà participé à des actions de médiation animale ?

Si oui dans quelle structure ? Sur quelle durée ? Comment cela se passait ?

Qu'en retirez-vous ?

- Si oui, souhaiteriez vous recommencer ? Le conseilleriez-vous à des collègues ? Seriez vous d'accord pour systématiser cette pratique ?
- Si non, souhaiteriez-vous tenter l'expérience ? Y avez-vous déjà pensé ? Pourquoi ne pas l'avoir fait ? Etc.

9. D'après-vous est-ce que l'introduction d'un animal médiateur pourrait avoir des effets dans une classe ? Des effets comment (plutôt positifs, négatifs ou pas d'effets) ? Pourquoi pensez-vous que ce serait des effets plutôt +/- / pas ?

Tableau 21 : Rappel des questions 8 et 9 – Enquête 2 – Phase 1 : Les professionnels d'ITEP face à leur métier.

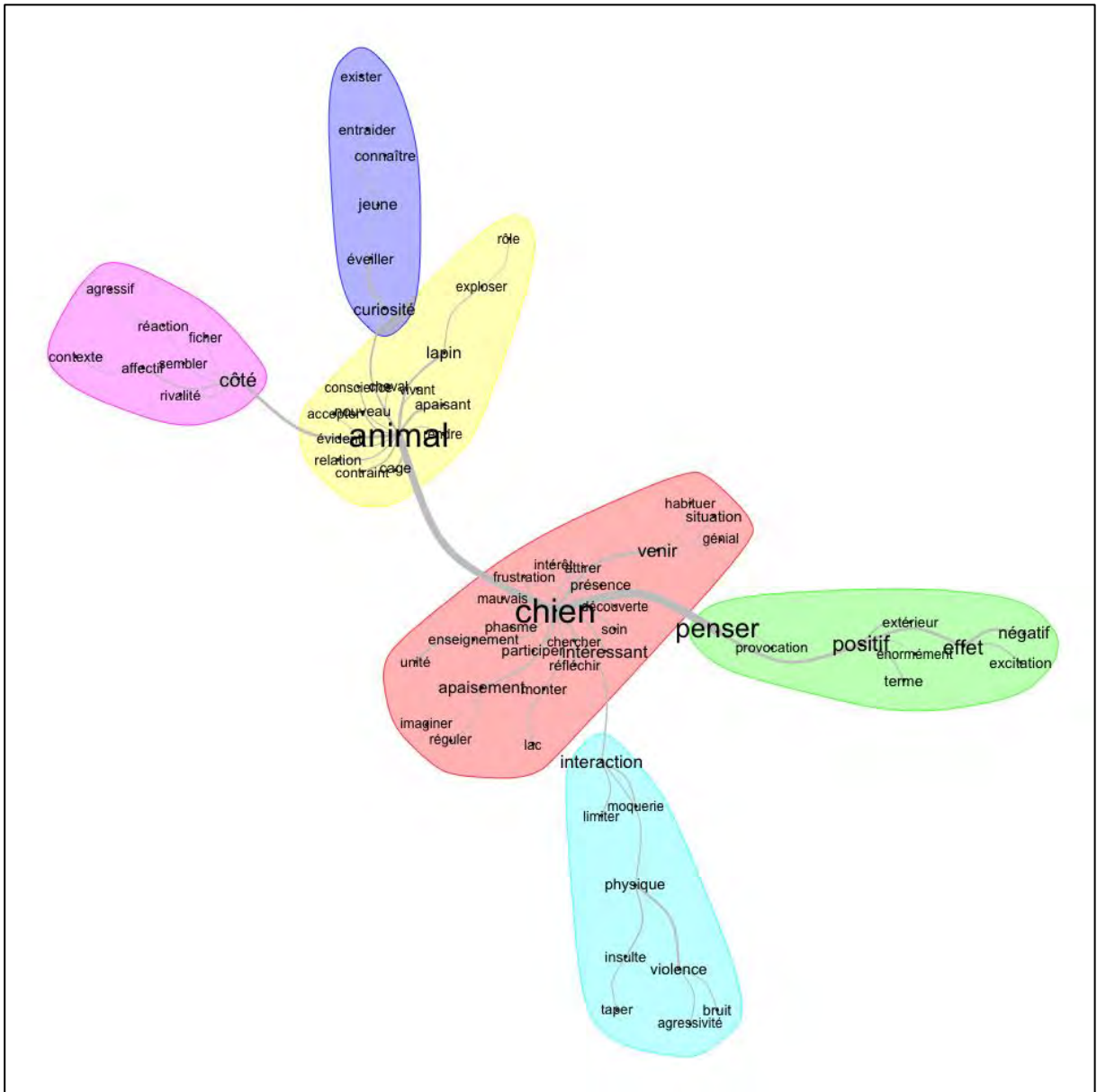


Figure 20 : Analyse de similitudes sur les segments de textes contenus dans la classe 5 : La médiation par l'animal comme nouveauté.

La présentation de cette analyse de similitudes permet de mettre en avant les liens qui sont faits entre cette thématique et les effets que les professionnels interrogés projettent sur la présence de cet animal.

Chien apparaît comme essentiel et représente le pôle organisateur principal de cette ADS. Il est précisé au travers de mots qui font références à l'aspect nouveau qu'il représente pour ces professionnels (*découverte, intéressant, imaginer*). Ce *chien* est également associé à ce qu'ils imaginent comme apports, qu'ils soient positifs, au travers des mots *apaisement, participer* qui font partis de la même ramification et renvoient aux

dimensions relationnelles et instrumentale. Mais aussi des mots *attirer, présence, venir, réguler* qui font échos aux difficultés évoquées par ces professionnels pour faire entrer et rester les élèves en classe ou en ateliers éducatifs. Les apports négatifs renvoient aux mots *mauvais* et *frustration* que la présence du chien peut générer.

Le *chien* est relié à un autre pôle, *penser*, qui fait apparaître de manière plus nette l'ambivalence des *effets* envisagés, puisqu'ils peuvent être *positif* ou *négatif* en générant de l'*excitation*.

Le pôle chien est aussi relié au pôle *interaction* qui est connoté par les désordres de comportements au travers des mots *moquerie, violence, insulte, bruit, agressivité, taper*. Ces violences physiques ou verbales pourraient être limitées (*limiter*) par les interactions (*interaction*) avec le *chien*.

De l'autre côté, le *chien* est relié au pôle *animal*, qui peut être vu de manière plus générale puisqu'il est relié au mot *lapin*. Cet *animal* est *nouveau* et se décline au travers des effets apaisants (*apaisant*) dans la *relation* qu'il peut susciter, mais aussi d'un *côté* la curiosité et de l'autre la rivalité dont il peut être à l'origine.

La médiation par l'animal semble être signifiée pour les professionnels interrogés dans cet ITEP, au travers du *chien* qui provoquerait des effets positifs (*effet* et *positif*), comme le fait de permettre des interactions en limitant les violences physiques ou verbales. Il pourrait être à l'origine d'une amélioration de la dimension relationnelle en générant de l'*apaisement* et en permettant aux élèves d'aller vers la posture attendue d'« être élève ». Il serait alors aussi envisagé des effets sur la dimension instrumentale (*participation*). Les projections de ces professionnels sont majoritairement positives. Ils ne se placent pas au cœur de cette médiation mais y mettent le *chien* et l'*animal*. Cela fait écho avec les résultats obtenus lors de la première enquête auprès de l'échantillon majoritairement composé par des novices dans ce genre de médiation et renvoie à un discours de sens commun. L'aspect novateur pour ces professionnels s'exprime de différente manière. Elles sont présentées en suivant.

Nouveauté à expérimenter

Elle s'exprime par le temps employé qui est souvent le conditionnel.

« Je **souhaiterais** tenter l'expérience, mais en étant libre d'essayer des choses ».
« Je pense que ce **serait** intéressant »
« On **pourrait** les rendre responsables »
« Ce qui **serait** encore plus positif, que ce soit dans l'ordinaire ou ici, c'est qu'il y ait des animaux en permanence »

Cette nouveauté à expérimenter se retrouve au travers d'un univers sémantique en rapport avec ce que la nouveauté peut susciter, *découverte, envie de voir, titiller, avoir hâte, imaginer, éveiller, des choses.*

« Ça **me semblait intéressant** quand même, ça avait aussi **titillé, éveillé ma curiosité** et se dire aussi qu'est-ce qu'on peut faire parce qu'il y a des effets positifs, il y a cette **curiosité** là aussi qui est intéressante à travailler et qu'est ce qu'on peut faire pour un peu redescendre cette excitation qui pourrait empêcher de développer cette curiosité »
« Je **souhaiterais essayer** justement parce que j'ai vu qu'il se passait des **choses** et que ça a **éveillé ma curiosité** »
« Je suis **curieux** » « j'ai **envie de voir** ce que ça donne »
« Je voudrais bien **découvrir et voir** les réactions parce que je pense que ça doit amener des effets positifs ou négatifs, je sais pas vraiment en fait. C'est original pour eux et pour moi aussi »
« Je ne sais pas, **je pense que ça peut** susciter des questions, mais là je ne sais pas c'est trop nouveau », « **j'ai hâte** de voir ce que ça va donner »
« On **verra**, c'est l'inconnu pour l'instant »
« **J'ai peur** que ce "faire attention à l'autre" diminue à travers le temps »
« **J'imagine** des effets d'apaisement, des effets positifs, j'ai du mal à voir des effets négatifs »

D'autres ne savent pas et ne cherchent pas à projeter d'éventuels effets. Ils veulent essayer et découvrir.

« Quand tu parles du projet, je trouve ça génial. Je me dis que c'est trop bien, qu'il faudrait ça partout, mais je ne sais pas pourquoi »
« Ça m'évoque beaucoup de questions en fait, je me demande vraiment qu'est-ce que la présence du chien, qu'est-ce que ça fait, beaucoup de questions en fait, ça me renvoie vraiment à du questionnement, qu'est-ce que ça va donner, je ne connais pas, c'est totalement nouveau et je souhaiterais tenter l'expérience »

Alors que dans ces extraits, les professionnels étaient concentrés sur l'animal en tant qu'outil, les propos qui suivent renvoient à la dimension relationnelle.

Nouveauté à questionner

Le fait que la majorité des personnes interrogées n'ait jamais mobilisé ce genre de médiations (« *j'ai jamais pu essayer* ») entraîne des questionnements, voire des spéculations. Cela s'exprime de différentes manières.

Les verbes *se demander, penser, se dire, pouvoir, s'attendre, imaginer*, sont fréquemment utilisés et expriment bien l'interrogation dans laquelle ils se trouvent face à cette nouveauté.

« **Je me demande si** (la séance prévue) va être possible avec ces enfants-là »
 « **Je pense** que ce serait positif »
 « **Je me dis** que dans la continuité, s'il était tout le temps là, ça ne serait pas forcément un outil d'apprentissage comme ce que l'on essaie, mais juste un rappel à eux-mêmes »
 « **Ça peut** générer peut-être de l'excitation ou de l'apaisement, mais des effets c'est sûr, peut-être des changements de comportement, **je pense** qu'il y aura un petit peu des deux »
 « **Ça peut** avoir un côté apaisant »
 « **C'est peut-être** plus évident avec un animal »
 « **Ça ne peut être** que positif, mais ça ne le sera pas forcément au départ »
 « **Ça peut** les énerver par la frustration [...] après sinon sur le temps **je pense** que ça va les apaiser ».
 « **Je pense** que l'animal peut jouer un bon rôle »
 « **Je pense** que ça va avoir un très bon effet, ça va faire groupe sur ce temps-là, **je pense** »
 « **Je pense** que le chien fera tiers »
 « on pourra en profiter pour entrer dans les apprentissages, en manipulant, en regardant plutôt que travailler sur des fiches »

Cette nouveauté est aussi questionnée en fonction de la représentation qu'ils se font de ce type de médiation, ou ce qu'évoque pour eux un animal, comme le montre ces quelques extraits d'entretien.

« **J'ai peur** que ce faire attention à l'autre il diminue à travers le temps [...] au début c'est nouveau ça amuse »
 « **Je sais pas quelles interactions** les jeunes peuvent avoir avec le chien. Dans mon esprit il y a des médiations pour de l'apaisement ».
 « Prendre soin du chien et prendre soin d'eux [...] **faut voir.** »
 « Ça va les attirer en classe, les attirer en classe physiquement parce que le chien est là et ils ont envie d'être avec le chien, **je pense**, comme un peu n'importe quel animal »
 « Est-ce que ça a un effet sur le long terme ou est-ce que c'est juste la première séance, même avec les phasmes¹⁷¹ **c'est ce que je me demande** »

171 « D'ailleurs (les phasmes) je ne sais pas s'ils sont vivant parce que tout à l'heure M remuait avec le balai » l'enseignant explique qu'avec ces insectes, il est confronté à une difficulté qui génère beaucoup de frustration puisqu'il faut faire la pénombre pour les observer et être patient. Il a de jeunes enfants qui ne sont pas encore en mesure de rester calmes suffisamment longtemps. Il pensait que des animaux véhiculeraient du positif dans la classe mais dans ce cas là il dit obtenir l'effet inverse avec ces jeunes enfants.

« Ils sont **intéressés donc forcément** ils vont avoir un peu plus envie de venir en classe »
 « **Pour moi ça** va éveiller la curiosité »
 « Pour moi ça fait tiers, ça désamorce et puis c'est la vie, c'est un objet vivant et ce n'est pas un humain, il y a un tout autre rapport »
 « Pour moi ça aura des effets dans tous les cas parce que l'on peut travailler sur les peurs »
 « **Je m'attends** à de l'excitation comme à chaque fois où il y a une nouvelle personne, un changement dans le groupe classe », « je m'attends aussi à de la curiosité »
 « Il va y avoir un côté affectif [...] **j'imagine** un côté protecteur et donc être plus apaisé et pouvoir faire des choses concrètes »
 « En amenant un animal, on amène du concret et du réel ce qui manque ici, ça fait sens »
 « Un effet protecteur » (dans le sens du groupe qui protégerait le chien d'un éventuel enfant perturbateur)
 « C'est assez consensuel un chien, tous les enfants aiment »
 « C'est doux gentil affectueux, ça a cet effet apaisant, cet effet calmant. **D'après moi** ça peut calmer »
 « C'est leur permettre de se regrouper, de se retrouver autour de quelque chose de communiquer ce qu'ils rejettent aussi beaucoup en ITEP »
 « Si je dois chercher des effets négatifs je me dis que **ça va créer des tensions** [...] des jalousies, mais la frustration c'est bien »
 « Ça dédramatise un peu le côté école et adulte aussi »
 « Le côté positif c'est cette curiosité, l'apaisement, et aussi éveiller le faire attention à l'autre qui n'est pas forcément présent entre camarades du même âge ou plus grand ou même de l'adulte »

Nouveauté adaptée à l'ITEP

Il semble ressortir des discours recueillis que la présence de l'animal dans la classe pourrait entraîner des changements dans leurs pratiques. De ce fait, cette nouveauté nécessiterait alors un temps d'adaptation.

« C'est **nouveau** ici, mais ça existe, mais ça existe pas avec des animaux à poils, mais c'est quand même **assez nouveau** »
 « C'était certainement l'effet de la **nouveauté** »
 « On sait pas c'est **nouveau**, je peux pas dire »
 « Ça va obliger les enseignants à s'adapter. On n'a jamais fait ça et c'est dommage. **Cette façon de travailler sera nouvelle**. Il n'y a pas que le chien. On verra, mais je trouve que c'est bien »
 « Je trouve ça tout à fait intéressant, c'est **nouveau** pour moi »
 « J'espère voir de **nouvelles choses** »
 « Qu'au début ils fassent beaucoup attention au chien, normal, **c'est nouveau**, ça amuse, qu'ils en prennent soin et que petit à petit [...] ça redevienne comme avant »
 « J'ai **encore du mal à voir** ce que ça peut apporter et ce qu'on pourrait faire »
 « **Ça va changer** de notre façon de faire »

Pour certains, la médiation, quelle qu'elle soit, est intéressante pour le public avec lequel ils travaillent. Elle permet selon eux « *de se regrouper, de se retrouver autour de quelque chose, de communiquer, ce qu'ils rejettent aussi beaucoup en ITEP, c'est-à-dire que tout ce qui concerne le groupe ce n'est pas pour eux, ils ont des difficultés avec ça* ». La médiation se révèle être un outil adapté à ces structures puisqu'elle facilite les conditions concrètes de rencontre et de travail au sein des groupes, ce qui renvoie à la dimension contextuelle à prendre en considération dans l'étude des groupes.

« *La **médiation en général** c'est quelque chose d'intéressant* »
« *C'est pour ça que mon mémoire je l'ai fait sur la **médiation autour du jeu*** »
« *Pour ces gamins qui rejettent complètement le système scolaire, c'est une **mine d'or la médiation*** »
« *La **médiation** c'est important pour moi* »
« *Par la **médiation** il y a quelque chose qui se crée, alors par la **médiation animale** j'imagine qu'en plus il va y avoir un côté affectif qui va se mettre en place* »

A la différence des autres médiations (celles qu'ils connaissent et pratiquent pour certains), celle-ci se fait avec un être vivant qui génère, selon eux, un « autre chose » qui n'est pas forcément encore défini par ces professionnels, « *c'est une autre relation, c'est une relation de vivant à vivant et c'est une autre relation* ».

Il apparaît également dans ce corpus que le fait qu'il y ait un accompagnant extérieur est positif pour eux, « *c'est positif aussi parce qu'il y a un adulte accompagnant de l'extérieur* », mais aussi pour les enseignants du point de vue de l'intendance, « *c'est plus facile pour l'enseignant parce que c'est toi qui gère tout* ». Le fait que les enseignants n'aient pas à gérer le chien est une question qui avait été soulevée au travers du mémoire de première année de Master. C'est donc en fonction des résultats obtenus dans ce travail préalable qu'il avait été décidé que la responsabilité de l'animal ne devait pas être imposée aux professionnels. Cela semble être vécu de manière positive.

« *Je n'ai jamais pensé à faire venir un animal dans ma classe, mais si le chien arrive clef en main, sans que je n'ai les contraintes de l'animal, je ne suis pas contre. Par contre j'aimerais bien préparer en terme pédagogique quelque chose avec eux pour que ce ne soit pas juste le fait qu'il y ait un chien.* »

Un enseignant interrogé a introduit un animal dans sa classe. Il s'agit d'un lapin. Pour lui, il y a des effets positifs à la fois sur le comportement des élèves et sur leur intérêt aux apprentissages. Par contre, aucun contenu n'est travaillé de manière formalisée autour de la présence de ce lapin.

« J'ai un lapin [...] on s'est aperçu très rapidement que ça **apaisait** »
 « Ils se **rappelaient à l'ordre** entre eux »
 « Ils **prenaient soin** de l'animal », « il y a un **investissement** de leur part »
 « Il y a également des élèves qui n'arrivaient pas à entrer en cours et qui sont arrivés à **venir en cours** parce qu'ils rentraient petit à petit voir le lapin »
 « On se le disait entre nous, c'est **grâce au lapin** »
 « Ils se **gèrent tout seul** pour le lapin »

De plus, il précise qu'il y avait un projet d'acheter un second lapin pour accompagner celui-ci, mais cela est arrivé en fin d'année. Alors qu'il semble difficile pour ces jeunes de se repérer dans le temps et se souvenir d'une séance sur l'autre, ils ont pourtant demandé à l'enseignant de relancer ce projet, dès la rentrée.

Un autre enseignant s'était intéressé, de loin, à ce que j'avais proposé deux ans plus tôt avec des professionnels qui ne sont plus dans la structure au moment où cette thèse se réalise. Selon lui, le chien semblait être un outil qui pouvait être adapté à des situations auxquelles les PE sont confrontés, mais aussi générer de l'excitation.

« J'avais vu ta présence il y a deux ans, j'avais pas participé, [...] je voyais que ça éveillait la **curiosité** »
 « Ils avaient des **questions** et donc cette **curiosité** qu'ils n'ont pas »
 « Ça amenait un peu de **grain à moudre** pour le moulin de l'apprenant »
 « Ça amenait aussi beaucoup d'**excitation** [...] certains ne voulaient pas rester dans la classe parce qu'ils savaient que le chien était dans une autre classe ou certains suivaient le chien partout pendant la récréation »

Le fait d'avoir eu ce « premier contact » avec ce type de médiation semble avoir fait naître chez cette personne un questionnement quant aux freins et leviers que cette présence pourrait représenter.

La spécificité de cette classe de discours est de montrer comment face à une difficulté de mise en place de la dimension relationnelle, les PE investissent la dimension instrumentale.

Dans un premier temps, la médiation par l'animal est vue comme une nouveauté à expérimenter qui renverrait à des besoins instrumentaux leur « *permettant de réaliser quelque chose et de résoudre un problème extérieur* ». Ils expriment de la curiosité et attribuent un fort potentiel d'action à la médiation par l'animal, qui est investie comme un « outil magique ». Le chien incarne alors une solution à de nombreux problèmes

relationnels rencontrés dans leur quotidien. Cependant, la médiation par l'animal est également énoncée comme une nouveauté à questionner. Lorsqu'ils rentrent dans un questionnement en se projetant sur du long terme, les préoccupations relationnelles reprennent le pas sur les préoccupations instrumentales. Finalement, cette nouveauté est perçue comme adaptée aux spécificités de l'ITEP. En utilisant la dimension instrumentale, ils projettent la possibilité d'influer sur la dimension relationnelle qui aura des effets sur les apprentissages, facilitant l'entrée dans le métier d'élève. Ce qui est perçu comme une nouveauté répondant à des spécificités de l'enseignement en ITEP renvoie finalement aux objectifs de tout PE qui, très souvent, utilise l'instrument pour faciliter les relations qui l'emmèneront vers l'acquisition de savoirs.

Finalement, la question du lien entre dimension instrumentale et dimension relationnelle ne doit pas omettre la dimension contextuelle dans la dynamique des groupes. Dimension que je vais explorer dans la suite de ce travail au travers de l'introduction du chien sur le terrain.

2 Quand le chien entre sur le terrain

A ce stade de la recherche, nous allons tenter de comprendre les effets de la médiation par l'animal, à partir d'entretiens et d'observations réalisés sur le terrain sur deux périodes scolaires en présence du chien.

2.1 La médiation par l'animal au travers des trois dimensions du groupe

L'analyse qui suit tente de rendre compte des effets constatés par les professionnels ayant voulu introduire l'animal dans leur classe.

Pour cela, j'utilise des extraits d'entretiens individuels et collectifs, et des données d'observations récoltées lors des séances de médiation par l'animal. Afin d'éclairer ces données, je m'appuie sur le tableau 8 (p. 167) qui est le résultat d'une adaptation de celui de Leclerc (1999). Il reprend les trois dimensions du groupe en intégrant la question de la médiation par l'animal.

Les encadrés reprennent des situations observées lors de ces séances et reformulées sous de petites histoires de terrain (Bordes, 2016). Ils permettent d'avoir une vision complémentaire du terrain.

2.1.1 Médiation par l'animal et dimension relationnelle : une dimension marquée par les interactions des élèves

La notion d'**apaisement** apparaît fortement dans les propos des personnes interviewées. Les entretiens montrent un apaisement global au sein de la classe, qui a donné lieu à des échanges inédits.

« Je trouve qu'au niveau du comportement **ça les a énormément apaisés**. Ta présence et celle du chien »

« Moi j'ai vécu des moments beaucoup **plus apaisés et tranquilles** »

« On a pu pendant bien **quarante-cinq minutes discuter assis ensemble** alors que ça n'avait pas été possible de l'année, c'était une situation inédite et nouvelle, et c'est grâce aux ateliers chiens »

« Lorsque les enfants étaient en colère ou empêchés d'apprendre, ils étaient dans le mimétisme avec le chien et comme le chien était **apaisé**, ils faisaient comme le chien **pour s'apaiser** »

« Il n'y a pas eu de tensions entre eux même si le chien aurait pu être un élément à se dire "je veux être avec lui", mais cela n'a pas créé ce genre de sentiments »

« Pour nous d'un point de vue pédagogique, c'est hallucinant ce **calme, cet apaisement psychique, moteur** » « quand j'y pense, l'**ambiance** était différente, **plus apaisée** »

« C'était assez **serein** comme relation »

« Ils étaient tous **de bonne humeur** »

L'apaisement est ici un facilitateur d'interactions qui ont pu se transformer petit à petit en relation. Pour rappel (cf, chapitre 2), il est important de distinguer ces deux termes. L'un, l'interaction, fait référence à des échanges limités dans le temps, l'autre, la relation, est ce qui émerge d'une série d'interactions entre individus qui se connaissent (Grandgeorge et Boivin, 2019).

Les observations complétées des entretiens m'amènent à repérer trois formes d'interactions pour les élèves. Une forme d'interactions avec le chien, une forme de d'interactions avec l'accompagnateur du chien et une forme d'interactions entre élèves qui vont, au fur et à mesure des échanges, tendre vers la relation ou devenir relation pour certaines. A partir de ces trois formes, on s'aperçoit comme on pouvait s'y attendre, que le chien est à l'origine d'échanges et favorise la communication avec les élèves.

Dans l'histoire qui suit, il s'agit d'une interaction d'un élève avec le chien qui permet de débloquer une situation.

Lorsque j'arrive avec le chien, je comprends qu'il y a une situation de forte tension. Plusieurs adultes, sont avec un élève à l'extérieur. Je me fait discrète, mais ne peux pas passer ailleurs. Je croise le regard d'un des professionnels qui me fait signe avec la tête de passer. L'élève voit le chien et le salue. Il vient vers lui. On se parle un petit peu. Il souhaite le caresser. Ne connaissant pas la situation, je cherche une rapide approbation des professionnels présents. L'élève souhaite rester un moment avec le chien. Je lui explique que je ne suis pas au courant de la situation, je dois demander aux personnes qui sont là. Il accepte sans problème. Les personnes présentes sont d'accord pour que nous (le chien et moi) accompagnons cet élève à son pavillon. Il n'a jamais eu de séance avec le chien car il n'est pas sur un groupe où il est là. Je lui explique rapidement ce qu'il peut faire pour garder le chien à ses côtés jusqu'à sa destination. Nous sommes suivis de l'équipe. L'élève semble être dans une bulle avec le chien. J'apprendrais ensuite qu'il était impossible de le faire aller au pavillon suite à un important problème de violence.

Petit à petit s'est instaurée une relation entre les élèves et moi. J'étais la « dame au chien » pour l'ensemble des élèves présents dans cet ITEP, puis ils ont osé m'appeler par mon prénom pour ensuite reprendre ceux qui m'interpellaient encore en tant que « dame au chien » en leur signifiant mon prénom, jusqu'à m'escorter quand j'étais enceinte. Cette relation a pu perturber certains professionnels qui ne s'y attendaient pas.

« Je n'avais pas compris, tu n'étais pas un étranger pour certains et je n'avais pas mesuré cet impact [...] je n'avais pas mesuré qu'ils avaient un vrai lien affectif pour certains avec toi et le chien. [...] je n'avais pas du tout compris qu'ils avaient noué quelque chose de l'ordre de l'affectif avec toi ».

*« Ils arrivaient à **créer une relation** avec toi »*

« Tu t'es permis d'intervenir sur des comportements qui étaient débordants et je trouve que ça correspondait très bien à ce que tu amenais avec le chien »

« Je trouve qu'au niveau du comportement ça les a énormément apaisés. Ta présence et celle du chien »

« J'ai trouvé ça super intéressant qu'ils arrivent à créer une relation avec toi, à te poser des questions, à être dans quelque chose de très apaisé et adapté parce qu'ils t'ont très bien parlé. [...] Tu es le support technique parce que tu as les connaissances et tu es aussi le support apaisant, juste ta présence avec ou sans le chien, je l'avais vu avant même qu'on fasse le projet quand tu venais en classe ou à l'extérieur avec les enfants et les adultes, cela avait un effet »

« Il faudrait voir si c'est pareil avec une autre personne. Je pense que oui du moment qu'elle est bienveillante comme toi ».

Le récit qui suit est un exemple du lien qui s'est établi entre les enfants et moi.

Je suis à la recherche d'un véhicule pour une sortie prévue avec les élèves pour l'atelier avec l'éducatrice. Je suis enceinte et l'ITEP s'étend sur une grande surface. Un enfant me croise et me demande ce que je fais. Je lui explique rapidement. Je n'ai pas le chien avec moi. Il souhaite alors m'accompagner, dans ce qui s'avérera être un périple, pour ne pas me laisser monter les marches seule. Avec beaucoup d'humour, il met son ballon sous son pull et me dit que je ne peux pas chercher seule. Nous partons ensemble à la recherche de ces clés. Il m'aidera à trouver les bâtiments. Il ira même jusqu'à anticiper les montées d'escalier afin que je ne monte pas pour rien.

Les enseignants interrogent aussi mon rôle d'accompagnante du chien, ce qui, dans la dimension relationnelle, vient interroger les besoins affectifs et identitaires au delà de la présence du chien. Les différents temps de présence, avec ou sans le chien, vont favoriser la dimension relationnelle autorisant l'apparition de conditions concrètes de rencontre entre la médiation par l'animal et les professionnels mais aussi la médiation par l'animal et les adultes (en l'occurrence moi).

Un enseignant me rapporte qu'après l'arrêt des séances avec le chien, les élèves ont voulu poursuivre sur le même rythme et contenu de travail. Ils étaient déçus que ça ne se poursuive pas plus. Ce changement de situation ne les a pas arrêtés. Ils ont continués à produire de l'écrit et ont préparé une petite exposition de ces moments passés avec le chien. Selon elle, l'ambiance est restée la même. Selon ce PE, le chien était présent dans son absence.

Les échanges entre les élèves s'arrêtent souvent à des interactions ne permettant jamais l'instauration d'une relation, qu'ils ont du mal à établir. Les moqueries sont souvent présentes et prennent rapidement le pas. La présence du chien a pu donner lieu à des échanges montrant de la compréhension et de l'entraide entre les élèves, qu'ils soient ou non inscrit dans les groupes avec le chien comme le fait remarquer l'éducateur « *je peux dire que j'ai peur et personne ne se moque de moi* ». Le chien a semble-t-il détourné l'attention qui aurait pu être portée lors de l'arrivée d'un nouvel élève en cours d'année.

Je vais vers ma voiture pour partir. Je suis, comme à chaque fois, accompagnée par plusieurs élèves. Un des élèves n'ayant pas le chien dans sa classe suit, mais montre des signes d'inquiétude. Il essaie de s'en approcher mais recule en courant. D'autres élèves se mettent à côté et lui proposent de l'aider. Ils reproduisent ce que je leur fait faire quand ils ne sont pas rassurés. Je suis là, mais je les laisse faire. L'élève ayant peur finit par toucher le chien, ce qui semble être une grande victoire pour lui et pour les autres. Nous en parlerons ensuite avec une éducatrice qui observait la scène de loin et trouvons ce moment très intéressant. Ces moments se sont reproduits à plusieurs reprises et semblent avoir créé un début de relation entre plusieurs élèves.

Dans un des groupes, un nouvel enfant arrivera en milieu d'année. A son arrivée, le chien est dans la classe et se lève pour le renifler. L'enseignante explique ce que nous faisons là. L'enfant semble surpris. Il dit qu'il n'a jamais eu de chien dans sa classe et que « c'est bizarre ». Un autre enfant lui rétorquera : « J'avoue K que moi aussi ça m'a fait bizarre au début et maintenant c'est chouette ». Un autre enfant interpellera la maîtresse pour ajouter : « c'est pas un chien, c'est un super chien ».

On constate un changement de comportement des élèves. Cette évolution de comportement conduit l'enfant vers son métier d'élève, ou sa posture d'enfant dans les ateliers avec l'éducateur.

« **Il appelait même d'autres enfants** pour qu'ils viennent toucher ce qu'il observait sur le chien. Au contraire, il a pu **partager**. Il y a eu de l'**entraide** »
 « Même s'il y a eu **des conflits** sur la dernière séance parce que K avait tout le temps le chien, elle a pu revenir le voir en lui disant de **prendre le chien** parce que c'est vrai je l'ai beaucoup eu »
 « Petit à petit ils **ont travaillé à deux** et ils **demandaient à travailler à deux**, ils demandaient s'ils pouvaient faire le travail à deux »
 « Nous avons réussi à mettre en place des choses et des fonctionnements, en tout cas **s'accepter ensemble**, se tolérer ensemble pendant une heure, les cinq dans la même pièce, **échanger**, avoir des temps d'oral et tout ça. Être en groupe »
 « Des enfants qui ont réussi à **travailler ensemble** sans ce critiquer [...] ils acceptaient de **travailler à côté** ».

Certains, qui n'entraient pas en classe, viennent et restent. Ils participent également. D'autres, qui entraient et sortaient très rapidement, restent aussi et semblent motivés pour participer.

V est là, il tourne devant la classe alors que nous ne sommes pas installés. Il est censé être présent sur ce créneau mais les enseignants n'arrivent pas à le faire entrer. Aujourd'hui il va entrer, s'asseoir à côté de nous. Il fait parti de ces enfants avec qui une relation s'est instaurée avec moi au travers de l'animal. Durant la séance, il caresse le chien et ne montre pas de signe de frustration lorsque un autre élève l'appelle. Il va aussi participer, puis prendre un stylo et écrire. Dans le cadre de création de récit, il faut imaginer une histoire avec des personnages déterminés au tableau. Dans sa petite histoire, il y aura le chien. Il reviendra les séances qui suivent et sera là, à attendre pendant la période de mouvement social qui n'a pas permis de réaliser la totalité des séances.

L voulait à tout prix être dans un groupe avec le chien. La présence du chien le motive à entrer et rester en classe. Nous avons régulièrement des échanges que ce soit sur les temps de classe, les temps d'atelier où il est aussi avec le chien, ou au hasard de nos rencontres dans l'établissement. Il a tendance à trouver une place proche du chien dans chacun de ces lieux. Aujourd'hui, il s'intéresse à ce que je fais précisément. Il veut comprendre ce qu'est une thèse. Mes explications font qu'il me demande de la lire. Je propose qu'on en parle avec le PE. Il accepte. Le PE est d'accord pour que je lui donne le mémoire de Master pour sélectionner des mots et lui permettre « d'entrer dans la lecture ». La semaine suivante, L attend avec impatience ce document que je lui remet avec l'accord du PE qui a aussi un exemplaire. Tous les jours, il me montrera qu'il est dans son sac et me dira qu'il « ne l'a toujours pas lu avec la maîtresse ». Cela durera jusqu'à la fin de l'année.

Dans cet atelier, les enfants ont de grosses difficultés de communication selon la professionnelle. Ils ne se parlent pas et ne se supportent pas. La pathologie d'un enfant serait incompatible avec le caractère des autres. Cela serait à l'origine de conflits supplémentaires. Hors, nous avons remarqué au fil des séances que l'ambiance délétère qui régnait au début a été remplacée par des échanges, des élaborations de stratégies pour faire exécuter au chien des exercices difficiles à plusieurs, et même de l'entraide envers le plus jeune enfant dont la pathologie entraîne un comportement qui dérange fortement les autres élèves. Ils ont réussi à se prêter le chien et établir des temps de passage et travailler dans un but commun : celui de faire réaliser un parcours complet à l'animal.

Au delà des temps scolaires ou d'ateliers éducatifs, on constate que les liens avec le chien et son accompagnateur, mais aussi au sein du groupe enfant, perdurent.

« C'est un très bon souvenir pour tous, jusqu'à la dernière séance où **S n'est pas là** et ils **pensent à lui faire un album photo souvenir**. Là, c'était vraiment un groupe, même dans l'absence ils ont pensé à laisser un souvenir à S. Je n'ai jamais vu ça »

« Tu lui as dit de le caresser tous les jours, ça a **circulé très vite entre les enfants** et dès que les enfants te voyaient et que D n'était pas très loin, **ils lui disaient** qu'il fallait qu'il aille le caresser, ça a **vachement circulé** et du coup il y avait une **vraie solidarité** et un **vrai respect de sa peur** [...] une **vraie empathie** s'est créée aussi **avec les trois enfants** qui avaient peur et les autres »

« Le **partage entre eux** de L qui **montre comment** on tient le chien en laisse, qui **arrive à montrer à l'autre**. Partager pour L, c'est pas possible »

« Ça sur la **coopération moi je l'ai vu** et particulièrement avec le parcours, les exercices à trois »

« **Moi, j'ai jamais vu des enfants expliquer autant à d'autres** comment il fallait faire, **se partager le temps, se trouver des responsabilités** l'un et l'autre, moi tout ça je n'avais pas du tout du tout mesuré ».

Du début à la fin de notre présence dans cet établissement, ma voiture sera accompagnée à mon arrivée et à mon départ par les élèves. Ils garderont des morceaux de fromage pour le chien et s'occuperont spontanément de lui mettre de l'eau en s'entendant pour se répartir la tâche.

Deux élèves n'ont pas le chien sur un temps de classe. Ils me demandent si que l'on fait avec le chien et s'ils peuvent aussi le faire. Le directeur pédagogique met à notre disposition une petite salle. Ces deux élèves ne rateront aucune de ces rencontres qui s'apparentent à des temps d'échanges spontanés autour du chien. Parfois, sans rien dire, selon les difficultés de ces jeunes. Je les verrai à plusieurs reprises ensemble en train d'observer des animaux dans le parc de l'établissement alors qu'ils ne se côtoyaient pas, selon les professionnels qui les connaissent.

Si la majorité des événements relatés promeut les aspects positifs qui semblent découler de notre présence, deux témoignages sont moins formels. Ils concernent un professionnel ayant de jeunes enfants (âge inférieur à 8 ans) et un autre ayant un groupe qui, selon lui, fonctionne, puisqu'il observe déjà des échanges favorables entre les jeunes. Pour ces deux enseignants, le discours relevé ne montre pas un climat plus apaisé en notre présence, au contraire. Par contre, cette présence inhabituelle permettait malgré tout de faire revenir les enfants en classe.

*« **Je ne trouve pas** qu'il y ait eu de l'apaisement, notamment avec A et M. Autant M, ça permettait de le ramener en classe à chaque fois qu'il sortait, il arrivait à revenir sans que ce soit nous qui le rappelions, mais c'était vachement agité. Pour A, là du coup ça l'excitait »*

*« Je pense que ce n'est **pas très satisfaisant** ce que nous avons fait de mon point de vue. C'est un groupe qui pourrait tourner à peu près et la présence du chien **génère plus d'excitation** que d'apaisement. Le fait que ce soit sur quelques séances décrochées n'est pas aidant. Peut-être que si c'était inscrit dans la durée »*

« Pour une fois je les avais toujours tous en classe »

Ce sont les élèves les plus jeunes, ils sont très agités durant les temps de classe. Les activités proposées autour du chien ne permettent pas de capter suffisamment leur attention. Certains restent assis sur le tapis à remplir les fiches proposées par le PE et miment comme demandé l'animal, mais, il suffit d'un élève pour que l'ambiance de la classe bascule. Ce jour là, un élève est contrarié car il veut sortir avec le chien. Il se lève, commence à bouger les objets. Notre présence (chien et maître) semble le perturber encore plus. Lorsque il se met à jeter le mobilier, je vais isoler l'animal et revient pour aider le PE.

Finalement, la présence du chien et de son accompagnateur influe sur la dimension contextuelle amenant les enfants vers des participations volontaires, des changements de pratique, qui s'effectuent sans contrainte dans la plupart des situations. La composition du groupe en est transformée et influence sur les relations avec les autres groupes.

L'animal seul ne suffit pas à apporter de changement, c'est bien le dispositif pensé et réfléchi entre plusieurs acteurs qui va permettre d'influer à la fois sur les dimensions instrumentales, relationnelles, et contextuelles.

2.1.2 Médiation par l'animal et dimension instrumentale : une production et une participation des élèves facilitées en présence de l'animal

Les critères permettant d'évaluer la dimension instrumentale sont présents dans l'ensemble des entretiens. Ils se manifestent essentiellement par les critères d'évaluation du groupe et les besoins instrumentaux auxquels fait référence Leclerc (1999).

Les critères d'évaluation du groupe

Présente dans le discours recueilli au travers de la contribution des membres à la tâche, elle se décline de deux manières.

Une participation en lien direct avec la médiation par l'animal qui se retrouve au travers des extraits d'entretiens mais aussi d'une petite histoire issue des observations.

« Il y a eu des choses chouettes, un travail de **responsabilité** quand on sort »
« Souvent ils **l'appelaient**, que ce soit les plus grands ou les plus jeunes, dès qu'ils commençaient à s'agiter ils tendaient la main au bord de la table, ils savaient que Junk allait venir, on a eu des photos où O est en train de travailler et elle a Junk qui pose sa tête sur la table, elle le caresse en même temps qu'elle travaille, pareil pour Y et Ch mais on n'a pas les photos, ils écrivent et ils essaient »
« J'arrivais pas du tout à les mettre au travail et le fait d'avoir la possibilité de travailler avec toi ça a été le moment où on a **pu aller au bout d'un projet vidéo**, on a écrit quelque chose pour toi, on a fait des saynètes avec le chien et ça a donné de la vie »
« Le fait qu'il y ait le chien sans projet spécifique, ça a surtout mis deux groupes classes en **production d'écrit** ce qui est énorme »
« ça a eu un effet sur leur **motivation à apprendre**, c'était **plus attrayant** »
« C'est là que je voyais que ce qu'ils adoraient c'était apprendre des choses avec toi »
« Ce travail avec toi et le chien a participer à **éveiller** cette curiosité »
« J'ai observé d'autres choses au niveau de l'attitude, au niveau de la concentration. Il y a eu beaucoup d'amélioration. Lorsque les enfants étaient empêchés d'apprendre [...] ils étaient dans le **mimétisme** avec le chien qui était apaisé. [...] Notamment O, je trouvais que sa capacité de concentration et d'attention était très importante lors de ces temps-là [...] même si elle ne pouvait pas, elle restait attentive et **allait au tableau**. [...] Il y a aussi M qui refusait d'écrire sur sa table et assis à côté du chien **notait les réponses** sans difficulté »

T arrive de mauvaise humeur. Il entre et annonce « je préviens, je vais rien faire ». Il s'assoit à côté du chien. Il arrête de bougonner tout en restant couché sur sa table. Dans cette position, il tend une main vers le chien et le caresse. Le chien se lève. *T* se redresse. Il lui demande de se coucher. Le chien se colle contre lui et se couche contre ses jambes. *T* sourit. Sur le ton de l'humour, je lui dis qu'il l'aide à se détendre pour écrire et lui tend un stylo. Il le prend et se met au travail. Le chien le lèche, il lui donne une croquette et lui dit « c'est pour te dire merci de m'avoir aidé à travailler ». Il me regarde et ajoute : « j'adore m'occuper des chiens ».

Le chien se couche. L'ambiance est suffisamment bonne et le chien calme pour que je sorte la laisse. Il va poser sa tête sur le bureau de *Y* qui dit : « il vient m'aider » et ajoute en parlant au chien : « ça te va ce que j'écris Junky ? »

Depuis le début de la séance, *V* caresse le chien et a ouvert son cahier. L'enseignante lui propose d'avoir un stylo dans une main et une autre sur le chien. Il le fait, se dépêche de faire son travail puis se remet à temps plein avec le chien.

Une participation au travail scolaire qui se manifeste par des élèves qui participent.

« Pouvoir tenir toutes les séances, l'intégralité de la séance, de la **mise au travail** particulièrement pour *V* en fait parce que *Su* encore arrivait à ce mettre au travail habituellement, mais dans une agitation motrice, mais pour *V* c'est la **première fois** que je le voyais autant au travail »

« Il a fait comme le chien, il est allé sous la table, il **participait assis sous la table** »

« Ils ont fait un truc super joli [...]. Ce n'est qu'une planche de BD, mais c'est énorme »

« Les enfants ont bien **participé**, ça a permis de **faire rentrer V** »

« Oui je souhaitai vraiment que *V* reste en classe, qu'il **essaye de faire un peu d'apprentissages**, ce qu'il a fait »

« Ils ont aussi participé en répondant aux questions et en allant au tableau »

« Ils ont participé, et en plus en groupe, ce qui est quand même un gros succès et un gros point positif »

« C'était en fait une émulation plus qu'une agitation »

« Un gamin qui participe plus va forcément avoir un impact sur le groupe, c'est lié »

Lors d'un atelier avec l'éducateur, ils ont participé avec plaisir, même s'il y a des chamailleries, elles ne sont pas choquantes car en relation avec leurs âges. Ils ont voulu monter, démonter le parcours et ont tous souhaité participer. Malgré le fait que la séance ait été perturbée par les autres enfants venant regarder, ils ont continué sans

partir avec les autres qui les sollicitaient. Dans un autre contexte, ils les auraient suivis d'après l'éducateur.

L'enseignant explique le déroulement de la séance en trois temps puis interroge les élèves : « comment fait-on pour bouger nos membres ? ». *M* répond à la question « le cerveau ». Les autres répondent : flexion, extension, coude, genoux, cheville, on peut plier, c'est le cerveau qui commande les articulations. *O* participe bien. *Ma* termine le premier et propose à *Y* de lui écrire. Il refuse car il dit se débrouiller.

Les besoins instrumentaux

L'augmentation de la productivité s'est vue améliorée pour beaucoup d'élèves. C'est une épreuve au quotidien à la fois pour les enfants, mais aussi pour les professionnels qui doivent user de leur esprit créatif, pour espérer obtenir une production de leur part durant les temps de classe. Elle semble ici avoir été favorisée de manière aisée par la présence du chien. Ils sont alors en capacité de réaliser quelque chose dans un lieu défini.

« La deuxième année j'ai pu voir des progrès et des élèves qui **s'essayaient à écrire** »
 « C'est la **première fois** que je les voyais **produire de l'écrit** sans se lasser. Ils en **redemandaient**. Oui vraiment **inarrêtables**, oui ils **créaient** des haïkus et ils s'arrêtaient jamais, ils en **créaient** plein »
 « Ce qui est peut-être l'activité la plus complexe en ITEP, les deux groupes ont réussi à **produire**, chacun là où il en est, mais en tout cas ils ont **produit** des choses avec même certains qui **restaient en classe** ou qui rentraient. *V* en classe et en production d'écrit, c'est pas rien. C'est maxi combo. C'est la révolution, c'est tout gagné »
 « Au niveau des acquis, je pense qu'au moins quatre élèves sur cinq ont retenu énormément de choses, [...] je suis certaine qu'ils ont retenu plus de choses, de cette manière ils sont meilleurs. Le fait de manipuler, d'être plusieurs et la dynamique véhiculée par l'exercice »
 « Ça met en avant cette capacité à pouvoir se concentrer, dépasser la peur de **laisser une trace**, c'est hallucinant. C'était un atelier d'écriture quand même ».

Il est à noter que la personne qui fait cette dernière remarque souhaitera ensuite poursuivre ce travail en ayant le chien en classe sans séquence préparée autour de cette thématique.

Quand ils ont terminé de lister les mots, la maîtresse leur demande d'écrire de petites phrases. *Me* retourne à sa table. Il est très concentré (malgré le bruit) et très productif. *Me* interpelle la maîtresse « maîtresse j'ai trouvé ». Il a produit son premier Haïku ».

Le développement de compétences de communication pour présenter un contenu, transmettre une consigne a aussi été constaté par l'ensemble des professionnels.

« *Moi, j'ai jamais vu des enfants **expliquer autant à d'autres comment il fallait faire, se partager le temps, se trouver des responsabilités** l'un et l'autre, moi tout ça je n'avais pas du tout du tout mesuré »*
« *De manière très honnête, les séances étaient les meilleures séances en groupe de cinq dans ma classe. [...] Ça a été la meilleure chose »*
« *On a pu avoir un groupe qui fonctionnait avec **plus de tolérance**, ils ont réussi à beaucoup plus **s'écouter** et ça se voit »*

Toujours dans les besoins instrumentaux, la présence du chien a donné la possibilité d'impulser des démarches complexes pour ce public.

« *J'ai trouvé ça intéressant avec les enfants d'un point de vue pédagogique, ça a vraiment permis d'impulser des choses, de se questionner sur ce qu'ils ont appris, d'amener une démarche scientifique qu'ils n'ont pas du tout et qui est complexe pour eux à intégrer ».*

Les deux mêmes enseignants ne relèvent pas, pour la première année, d'effets directs avec cette médiation. Pour la seconde année, un des deux a souhaité recommencer avec une autre approche. Les séances se faisaient sur un autre groupe. Il constate dans ce deuxième temps des effets sur leur production.

Nous relevons dans l'ensemble du discours, une seule phrase concernant l'absence d'effet en notre présence. Comme pour la précédente dimension, il s'agit de difficultés rencontrées avec le groupe des plus jeunes.

« *En tout cas, **avec les petits** j'ai senti que ce n'était **pas évident**, la preuve **on a arrêté** au bout d'un moment parce que ça nous **épuisait** »*

On constate dans cette dimension que le chien (animal) peut être vu comme un outil au sein du dispositif (médiation par) qui ne peut exister et être efficient sans les acteurs qui pensent le dispositif.

Dans notre exemple, le groupe est central, on observe comment les membres vont contribuer à la tâche en produisant des haïkus, en réalisant une exposition, en réalisant des films ou en travaillant sur le vivant. Le travail mené en amont, sans la présence du chien, a permis de mieux appréhender l'animal et son fonctionnement et d'établir des règles liées à l'activité proposée. Cette dimension instrumentale est fortement liée à la dimension contextuelle dans laquelle le collectif est central.

Lorsque le travail mené avec la médiation par l'animal permet de faire groupe, les enseignants pourraient se saisir de cette nouvelle configuration (un groupe constitué) pour prolonger le travail et accompagner progressivement les enfants vers le milieu ordinaire. Finalement, la médiation par l'animal est un dispositif qui favorise la création du groupe en ITEP. Comme l'a fait remarqué un professionnel, « *le chien est présent dans son absence* ». La dimension contextuelle ayant changée on retrouve les dimensions relationnelles et instrumentales au travers de la production et des échanges entre les élèves. Cela permet de dire que le groupe existe sans le chien.

2.1.3 Médiation par l'animal et dimension contextuelle : une nécessaire modification de l'espace lors de ces séances

De la même manière que pour les précédentes dimensions, je présente celle-ci au travers des éléments faisant partie des trois dimensions du groupe selon Leclerc (1999), et adaptés à cette étude.

Les conditions concrètes de rencontre et de travail

- La surface : sur les 7 pièces utilisées, 2 sont considérées comme très petites (il est difficile de s'y mouvoir), 1 est petite, 3 sont de taille moyenne et 1 est grande, mais a pour particularité de former un L. Selon où l'on se situe, on ne peut pas voir l'ensemble des bureaux.
- La disposition des sièges est différente selon les pièces et laissée au libre choix de l'enseignant. Pour certains, elle évoluera au fur et à mesure des constats qui seront fait lors des séances de médiation par l'animal, passant d'îlots aux bureaux en forme de U ou de L ou disposés de manière plus traditionnelle, alignés ou isolés. De fait, cette disposition des sièges entraîne des possibilités différentes de rencontre.

- L'ambiance générale de la pièce est aussi différente en fonction des salles puisqu'il fait très chaud chez certains et froid chez d'autres, avec l'impossibilité de réduire ou d'augmenter la température ; il y a du bruit si les fenêtres sont ouvertes, la résonance est aussi plus ou moins importante et l'éclairage disparate. Certaines pièces sont aussi mieux isolées phoniquement que d'autres.
- Les ressources mises à disposition sont quasi identiques, à l'exception de leur accessibilité. Les ordinateurs sont présents en plus ou moins grand nombre ; certains en ont un pour toute la classe alors que d'autres disposent de plusieurs appareils. Ils sont utilisés à des fins différentes, soit comme support, soit pour finaliser un exercice ou encore pour permettre à un élève de s'écarter du groupe ou pour l'occuper s'il venait à terminer rapidement un exercice.

Le tableau qui suit permet d'apporter des précisions en fonction des classes

Salle	Effectif	Surface	Disposition des sièges	Ambiance générale	Rencontres	Ressources
A	5 à 8	Très petite (rectangulaire)	Par îlots puis différentes dispositions en fonction des besoins	Surchauffée Résonance importante Eclairage correct	Oui	1 à 2 éducateurs spécialisés et 1PE Plusieurs ordinateurs Matériel à disposition
B	5	Très petite (rectangulaire)	Eclatée puis en U	Résonance importante Eclairage correct Pièce tellement petite qu'elle en est oppressante	Oui	1 PE 1 ordinateur peu de matériel apparent
C	3 à 4	Petite (rectangulaire)	Table ronde	Sombre Peu d'isolation phonique Peu chauffée	Oui	1 ES Ordinateur personnel si besoin Peu de matériel apparent
D	5	Moyenne (rectangulaire)	Ilots (particularité : salle polyvalente réquisitionnée pour avoir plus de surface pour ces séances)	Eclairage insuffisant Peu d'isolation phonique Sol bruyant Peu chauffée	Faible	2 PE 1 ordinateur peu de matériel (en raison de la fonction de cette pièce)
E	4	Petite (carré)	Traditionnelle avec des espaces entre les bureaux	Eclairage correct Peu d'isolation phonique Peu chauffée Donne sur la cours	Oui	1 PE 1 ordinateur matériel apparent « coin calme »
F	6	Moyenne (carré)	Traditionnel avec des espaces	Eclairage correct Peu d'isolation phonique Peu chauffée Donne sur la cour	Moyen	2 PE et 1 stagiaire 1 ordinateur coin calme
G	4 à 5	Grande (en L)	Bureaux isolés répartis dans la pièce	Une partie mieux éclairée que l'autre Peu chauffée Lumineuse	Non	2 PE Plusieurs ordinateurs Matériel apparent

Tableau 22 : Configuration de l'espace des différentes salles utilisées.

L'adaptation de l'espace, de la structuration de la classe, de son ambiance sonore sont de toute évidence des éléments à prendre en considération pour favoriser les échanges. Cela en a questionné certains qui ont réfléchi entre chaque séance à la façon dont il fallait placer le mobilier pour que le chien soit vu de tous dans la petite surface dont ils disposaient.

« La première année, j'avais eu pas mal de **changements des bureaux** dans la salle, on s'était beaucoup questionnés là dessus »

D'autres n'ont pas constaté de changements majeurs.

« Je n'ai pas remarqué de changement de la "structure" de la classe. À par V et L qui étaient tout le temps à côté du chien »

« Je m'attendais à ce qu'ils **déstructurent** la classe notamment pour V parce que je le connaissais et qu'ils s'amassent autant autour du chien, je m'y attendais un peu, mais je m'attendais à ce qu'ils le **fassent tous**, pas à ce qu'il y en ait qui restent en retrait et qui ne s'en occupent pas du tout »

« Certains **venaient** et **restaient**, d'autres **venaient** puis **repartaient** à leur place, sauf à la dernière séance où ils ont fait les empreintes et se sont tous, sauf un, **regroupés** autour de toi dans le coin calme »

« On a vu beaucoup d'interactions et **d'effets sur la structure** de la classe, du coup ils n'étaient **plus en format assis** à un bureau, mais en **format tas** autour de toi et du chien »,

Les élèves de certaines classes, quant à eux, ont spontanément changé leur chaise de place pour voir le chien sans être gênés.

« Ce qui est positif c'est que spontanément ils se sont **appropriés l'espace**, ça s'est bien, dans le milieu ordinaire on s'en fiche, on sait qu'ils sont capables de ça là, de travailler en groupe, de travailler ensemble, de travailler en cercle. C'est des choses que l'on essaie de travailler, mais là ça s'est fait naturellement c'est positif »

« C'est hallucinant ce calme »

Spontanément, les élèves vont déstructurer la classe et se positionner en demi-cercle autour du chien.

On constate que la présence du chien amène les élèves à se positionner en tant qu'individus en étant obligé de respecter la présence du collectif autour d'eux.

Les déplacements dans la classe auraient été canalisés voire régulés lors de ces séances.

« Les déplacements n'étaient **pas gênants**. Ça ce n'est pas grave, ce n'est pas gênant en fait. Les déplacements par le chien étaient **régulés** [...]. Ils ont besoin de bouger ces élèves, donc le fait qu'il y ait le chien ça **régule**, ils se déplacent pas juste pour se déplacer, en fait ils lient leurs **déplacements** par **rapport** à leur **agitation** pour quelque chose et ça **régule** plus et du coup ça **calme** la chose, ça devient pas un éparpillement qui éparpille tout le monde. Ça évite la montée en excitation. Ça donne une raison en fait »
« Ça a mis une **dynamique** aussi dans le fait de passer de petits ateliers en petits ateliers, donc les enfants restaient un peu plus concentrés, les déplacements étaient plus **régulés** ».

Selon les classes, les rencontres entre les élèves étaient possibles ou non au cours des séances.

« On voulait du calme avec S. Chacun était sur sa tâche, il n'y avait pas d'échanges, mais ils n'étaient pas non plus incités par nous. Je pense que ça c'est pas négligeable. De fait ils étaient beaucoup plus libres dans leurs choix d'écriture »

Ils viennent toucher le chien à tour de rôle. C, qui est toujours effacé, se lève malgré tout spontanément.

La présence du chien permet de faire évoluer les règles. Les élèves circulent pour voir le chien, les enseignants acceptent la circulation des enfants

La taille de la pièce est un élément qui favoriserait un climat social de la classe plus serein.

« Ce qui a pu me déranger, c'est au niveau de **l'espace** parce que c'était un peu limite, mais ça c'est indépendant de ma volonté donc il faut faire avec. [...] Ce qui est bien, c'est qu'avec les bilans on a pu articuler un peu et organiser d'une certaine manière, donc on a pu **réajuster** et trouver le bon fonctionnement dans l'espace ».

Dans cet espace, il était nécessaire de trouver une place stratégique au chien. Cette question n'avait pas été abordée lors des entretiens préalables et s'est rapidement présentée pour certains professionnels. Il a été nécessaire de trouver des ajustements lorsque le professionnel en faisait la demande.

« Il est vraiment trop étouffé et donc on ne le voit plus, il est **camouflé derrière** des élèves. Ce n'est pas forcément l'exploiter davantage, mais qu'au moins il soit plus **visible**. Je sais pas, on devrait mettre une estrade pour qu'il monte ! »
« Je pense que la **taille des locaux** n'aide pas, que le côté invasif des autres enfants quand tu arrives avec le chien n'aide pas ».

Lors du bilan, le PE avec qui nous avons décidé d'arrêter au bout de la quatrième séance pense que les raisons qui ont poussé à cette interruption sont diverses. Parmi ces raisons, le contexte serait primordial.

« Bon après on est parti à l'aventure avec cette classe. Autre chose aussi, c'était ça qui m'allait bien quand j'avais voulu faire l'expression corporelle, c'est que du coup on aurait été dans une **pièce sans bureau, sans chaises, sans obstacle** et du coup, même s'ils étaient un peu agités, je pense que ça aurait été plus simple parce que je pense que quand tu es agité et que tu n'as **pas beaucoup d'espace** ça créé encore plus d'énerverment parce qu'on est serré. Du coup, être dans une pièce où il y a rien ou pas grand-chose, on est tous au même niveau, peut-être que ce serait mieux ». « Le **souci** c'était vraiment la **salle**. Du moins avec des petits, de faire ça dans un endroit où il y a **moins de chaises**. On s'est d'ailleurs mis dans les endroits les plus dégagés. On allait aussi sur le tapis. On a **dématérialisé**, on s'est mis au **sol**, le but est de réussir à les avoir ensemble et attentifs et pas forcément à un bureau ».

La présence du chien qui amène des modifications de règles peut aussi déstabiliser le PE qui n'est pas prêt et choisit de se retirer. Cet aspect est important à prendre en compte quand on pense un dispositif de médiation par l'animal.

La fréquence des rencontres peut se diviser en deux catégories.

La première fait écho aux difficultés que les professionnels évoquaient lors des entretiens de la pré-enquête. Ils précisait qu'il était impossible pour les enfants de se souvenir des événements d'un jour sur l'autre.

« Il y avait un vrai plaisir à venir pour les enfants, à **compter les jours** où tu allais venir avec le chien, etc. Ça les a bien motivés »
« Ils étaient vraiment présents et en plus, **d'une semaine sur l'autre** on pouvait réactiver les notions donc ça s'est chouette »

La seconde concerne la durée de la séquence dans le temps (qui, pour rappel, est composée de plusieurs séances).

« Ce serait chouette que ce soit un **projet sur l'année** parce que ça fait court, ça fait court pour se rendre compte comment évolue le groupe. [...] Pour moi l'idéal serait sur une année scolaire ».

La durée a également des conséquences au niveau institutionnel puisque la planification de ces séances demande une organisation générale (des trois pôles de la structure). L'idéal, selon les professionnels ayant participé, serait de bloquer des créneaux où l'effectif du groupe ne serait pas modifié.

« (Ça demanderait) de fixer avec les pavillons et toute la structure que les enfants ne doivent pas être sortis en milieu de projet, qu'on les ait du **début jusqu'à la fin**. Que ce soit un temps protégé. Là du coup sur le contenu je pense qu'il peut y avoir des séquences différentes entre chaque vacances ».

Le nombre d'enfants constituant le groupe est peu évoqué, à l'exception d'un professionnel pour qui la composition de son groupe (qui a été augmenté en raison de l'absence d'un collègue) a fait accroître la difficulté.

« C'est plus le **nombre d'enfants** et les enfants de l'autre classe qui ont été ajoutés qui ont rendu tout cela compliqué ».

Il est rare d'avoir une séance où les enfants sont les mêmes du début à la fin. Il arrive parfois, comme aujourd'hui, que l'élève présent ne souhaite pas partir à son rendez-vous lorsque le chien est là. Cet élève est arrivé il y a peu. La présence du chien le fascine. Ce jour là, il ne veut pas aller à son rendez-vous. Il sait qu'à la fin je prends un temps pour aller se balader avec le chien. Je le rassure en lui disant que j'attendrais son retour. Il finit par y aller.

Notre présence (chien et maître) est vu comme une ressource favorisant la notion de groupe.

Après que tu sois partie, nous avons voulu garder ce groupe avec ma collègue pour continuer les sciences et la **dynamique s'est poursuivie** même si tu n'étais plus là et même si le chien n'y était plus. Le chien, votre présence, ça a aidé à ça. Ça veut dire que nous avons réussi à mettre en place des choses et des fonctionnements »

« Parce que le constat que je fais est que quand ils sont cinq ou plus, parce que maintenant c'est un groupe de six, ce qui a été mis en place peut continuer, mais il faut que l'on soit **deux adultes** »

« Grâce au chien et à ta présence on a **pu faire groupe** autour de quelque chose autour d'un projet je trouve que c'est juste énorme ».

L'orientation du groupe

La participation aux séances se manifestant pour certains par le fait d'entrer et de rester dans la salle, ce qui modifie cette dimension.

« C'était le **seul moment où il entrait dans une salle de classe** »
« Il essayait de se **greffer dans tous les groupes** où il y avait le chien »
« C'était la première fois qu'elle le voyait **rester en classe** »
« Ils acceptaient de travailler à côté. Ils **restaient** dans la classe, ils travaillaient côte à côte, ils acceptaient qu'on tourne pour les aider sans faire des crises parce qu'on n'arrivait pas assez vite, ils ne s'insultaient pas »
« Ça permettait de le **ramener en classe** à chaque fois qu'il sortait »
« Ce qui est intéressant, c'est pour certains enfants comme L ou V, qui ont du mal à vivre en groupe. En fait, ils arrivaient beaucoup **mieux à tenir**. V n'est **pas sorti** de la classe à un seul moment ce qui est, au cours de l'année suffisamment rare et nouveau pour être souligné. Ils sont **restés**, mais ils ont aussi participé en répondant aux questions et en allant au tableau ».

Cette participation en fonction de la position spatiale de l'élève dans la classe modifie sa posture. Elle a parfois lieu en fonction des déplacements du chien.

« Il participait **assis** sous la table »
« Il était à **un seul endroit** à un seul moment, et ça D avec sa pathologie ça changeait son comportement »
« Parfois ils l'appelaient [...] ils **tendaient la main** au bord de la table, ils savaient que le chien allait venir ».

Aujourd'hui, Me entre en classe perturbé. Il a des paroles agressives, sauf envers le chien. Dès qu'un élève lui parle, il répond avec beaucoup de colère. Il sort un moment avec un éducateur présent puis revient. Il se positionne sous la table et voit le chien directement avec qui il communique. Il participera calmement, de cette place, tout le reste de la séance.

Le chien va voir tous les autres enfants sans que cela ne provoque d'agitation.

La dimension contextuelle est peu considérée dans l'étude des groupes. Pourtant, elle apparaît ici comme un élément indispensable à l'élaboration du groupe et, en liée aux deux autres dimensions. Par la mise en place du dispositif, le changement au niveau structurel mais aussi par les mouvements des élèves (essentiellement qui entrent en

classe, ou se déplacent pour le chien), elle semble fortement impactée, plutôt positivement, par ce dispositif.

2.2 Une deuxième expérience avec le chien, ça change quoi ?

J'ai pris le parti, pour cette analyse, de regrouper les discours recueillis durant les deux années de séances de médiation par l'animal. Le constat est le même concernant les effets relatés par les professionnels, et confirmés par les observations. Ces effets renvoient aux trois dimensions à considérer pour étudier la dynamique des groupes. Cependant, d'autres points sont relevés. Je juge plus opportun de les présenter en marge de l'autre analyse, même s'ils renvoient aussi aux différentes dimensions (Leclerc, 1999).

Au terme de la première année, l'éducateur est satisfait de ce qui a pu être travaillé et souhaite imaginer des ateliers permettant de travailler sur la coopération. Les PE pensent communément que le contenu devrait être changé. La première séquence avait été imaginée par l'ensemble des professionnels. D'un commun accord, ils avaient décidé de construire une séquence pédagogique axée sur les sciences. Cela faisait du chien un « support » permettant des manipulations.

Après cette première année, certaines propositions, faites en amont de la préparation sont rappelées par leurs auteurs.

« Moi ce que j'avais proposé, c'était de ne pas faire du chien quelque chose de très marqué. Le chien est là et ce n'est pas un objet d'étude ».

Pour l'ensemble des professionnels, la quantité de travail envisagée par séance était trop importante, mais aussi, a pu masquer certains effets qui pourraient être attribués à cette médiation. Ils disent s'être adaptés malgré la découverte que cela représentait pour eux.

« Il me semble que nous avons été gourmands sur la séquence, il faudrait que l'on se fixe des objectifs moins importants »
« C'était bien, ça a permis de voir plein de choses, mais c'est vrai qu'on est parti sur des objectifs trop grands »
« C'était la première fois, c'était nouveau, on fera mieux après ».
« Je reviens sur la première année, on était trop centré sur le questionnement : qu'est-ce que le chien ? Du coup, j'avais beaucoup de mal à voir l'impact réel du chien sur le travail des élèves et on ne savait pas c'était nouveau »
« La première année on était plus dans la découverte »
« C'était une découverte pour eux et pour moi qui ai peur des chiens »
« Ça modifiait le schéma habituel »,

Aussi, il est souligné que cet outil, qu'ils considèrent comme nouveau, a perturbé leur façon de travailler.

« C'est tellement nouveau que j'ai pas réussi à faire comme d'habitude »
« Il y a un truc qui me perturbait c'est que je ne savais pas quoi amener »

A cela s'ajoute l'utilisation du chien en tant que « support ». Dans les entretiens menés en amont des séances et lors d'échanges informels, cette question revenait régulièrement. Selon eux, des ajustements restent à faire concernant ce point qui fait référence au rôle instrumental de l'animal dans la dimension instrumentale.

« La présence du chien je ne pense pas l'avoir utilisée au maximum. Il faudrait peut-être encore prendre du temps en équipe pour y réfléchir ».

D'autres imaginent plus facilement de nouveaux objectifs en présence du chien, en rapport avec la dimension instrumentale (besoins instrumentaux). Cela nous permet de constater qu'une étape a été franchie puisqu'ils semblent s'appropriier plus aisément cet outil pédagogique.

« On pourrait faire une BD, un film d'animation, on pourrait travailler la semaine sur cette thématique et avoir le chien en fin de semaine »
« On peut peut-être penser faire de l'histoire du coup »
« C'est des pistes à se garder en tête pour essayer parce que je pense que ça peut être bien pour certains enfants comme A »
« Ce serait bien l'an prochain et après de sortir du contenu et voir ce qui se passe après »

Ils s'interrogent également sur la façon dont est introduit l'animal, qui fait référence aux conditions concrètes de rencontre et de travail. La fréquence des séances joue-t-elle un rôle dans le degré d'excitation de certains élèves ?

« *Qu'est-ce que ça pourrait faire si le chien était là tout le temps ?* »
« *Je suis convaincue que si le chien était là tout le temps ça (l'excitation) passerait* »
« *C'est ponctuel et ça reste nouveau, ils peuvent pas se lasser* »
« *S'il y a une suite c'est à réfléchir, mais ça s'est entre nous. [...] pour avoir constaté ce qui s'est passé, partir sur autre chose* »

Dans cette dernière phase d'entretien, menée en groupe, les professionnels dressent un bilan de ces deux années. Ils n'avaient pas envisagés certains effets, ou du moins pas de cette façon. Ils reviennent sur différents niveaux concernant la dimension relationnelle: la relation avec le chien et la relation avec la propriétaire du chien.

« *C'était la première fois donc ça a été un petit peu compliqué de le lancer. On savait pas, c'était nouveau. Moi je pensais pas que ça leur ferait cet effet le chien et aussi ta présence* »
« *C'était une situation inédite et nouvelle et c'est grâce aux ateliers chien (discuter pendant 45 minutes assis ensemble)* »

Ils font également remarquer les effets sur la dimension instrumentale. La présence du chien semble avoir favoriser certains apprentissages.

« *C'était nouveau pour eux (la motivation à apprendre), on le voit pas sans chien* »
« *Il y a eu un vrai travail sur les émotions, je peux dire que j'ai peur et personne ne se moque de moi* » (en atelier éducatif).
« *C'était une grande première de pouvoir parler de reproduction* »

L'intérêt de cette médiation est aussi relié, dans le bilan qu'ils effectuent spontanément, à la dimension contextuelle. Ce dispositif a permis à certains PE de voir des élèves, qui n'entraient jamais en classe, venir et rester.

« *En fait, je ne savais pas, c'était nouveau, je savais pas ce que j'allais voir et je m'attendais pas à voir V en classe* »
« *C'est nouveau pour moi de voir ça avec ces jeunes et ça fait du bien* »
« *C'est quelque chose qu'on a pas avec d'autres outils* »
« *Finalement il n'y a pas eu de conflit avec ceux qui n'avaient pas le chien. J'avais peur de ça* »

Le nombre de personnes présentes dans la salle est aussi questionné.

« *Avoir des adolescents et ma collègue c'était pas évident, c'est sûr que c'était plus agréable la deuxième année. Avoir quelqu'un dans la classe et avoir de nouveaux dispositifs comme ça, des expérimentations, ne rajoute pas de travail* »

Je rappelle que cette période de recueil de données n'est pas élaborée de la même manière que la précédente. Le nombre de participants est divisé de moitié. Sur les six qui souhaitaient s'inscrire en début d'année, quatre pouvaient s'engager. Les autres débutaient une formation en parallèle. Seul un entretien collectif a pu être réalisé en fin d'année.

Ils ont imaginé leur séquence pédagogique de manière individuelle. Une enseignante était seule, les autres étaient à deux dans la classe et le dernier professionnel est un éducateur spécialisé. Pour cela, ils ont tenu compte de leur première expérience et ont souhaité essayer de nouvelles approches. Celles-ci répondent aux réflexions nées de la première année de collaboration.

Le chien n'était plus le support de manipulation pour les PE. Pour un groupe le sujet était organisé autour du chien, pour l'autre, la thématique était la même que celle prévue sans le chien, à savoir, du travail de littérature. Cette nouvelle façon d'introduire le chien semble avoir été vécue de manière positive pour ces professionnels.

*« La seconde année, j'ai plus compris l'intérêt de la médiation animale », « (La participation de l'élève) c'était un sacré changement ça »
« C'était nouveau et impressionnant que sa présence génère ça »
« C'était nouveau et efficace »
« Avoir quelqu'un comme ça de bienveillant avec l'animal c'était nouveau pour eux, pour moi aussi en fait »*

Quant à l'éducateur, il constate une nette évolution sur les enfants avec qui il travaille. Que ce soit dans la coopération, le respect de l'autre ou leur capacité à mettre des mots sur leurs émotions.

« Quand il me dit ça : j'ai peur, tu fais waouh, c'est bon, c'est des choses auxquelles j'aurais jamais pu avoir accès je pense sans ça ».

Nous venons de voir, au travers d'une analyse guidée par les trois dimensions essentielles à considérer dans les groupes (Leclerc, 1999), qu'en présence de ce type de médiation dans cet ITEP, les éléments qui « alimentent la dynamique d'un groupe » (ibid, p. 35) semblent beaucoup plus présents.

2.3 La médiation par l'animal, une innovation ?

Cette question sur une possible innovation offre une occasion de prolonger cette réflexion. Pour cela je reprendrai chronologiquement les deux années d'enquête.

A la fin de la première année de séances de médiation par l'animal, se posent un certain nombre de questions. Elles concernent notamment la place du chien et celle de son propriétaire. Le rapport de ce dernier aux sollicitations des élèves, l'organisation de la salle, ainsi que le contenu des séances interrogent.

Dans une étude menée auprès d'enfants avec TSA, Grandgeorge et al. (2017) apportent des éléments de réponses concernant l'effet qui peut être imputé au propriétaire du chien. Le comportement de l'accompagnateur du chien modifierait le comportement de l'enfant. L'impact de l'intervenant dans cette médiation serait lié à l'attention sociale¹⁷² qui serait obtenue par l'attention visuelle¹⁷³ qui se trouve être « au cœur de l'apprentissage social »¹⁷⁴. Ces modifications de comportement de l'enfant pourraient avoir un impact sur les bénéfices que l'enfant tirerait de ces interactions. L'attention sociale peut également avoir un effet sur « la libération de substances favorisant les émotions positives »¹⁷⁵ par l'augmentation d'ocytocine, même dans les liens interspécifiques (ibid).

Le contenu est aussi interrogé et suscite chez les PE des questionnements. Est-il nécessaire que le contenu de la séance soit orienté vers l'animal ? Est-il possible de travailler sur ce qui apparaissait comme moins évident au premier abord : la littérature ? Afin d'objectiver l'introduction de l'animal, les procédures évoquées dans le chapitre 2 concernant les phases à respecter lors de la mise en place de séances de médiation par l'animal sont à considérer (Anderson, 2007). L'éducateur, quant à lui, est satisfait de ce qui a été abordé lors des ateliers et fourmille d'idées pour poursuivre en seconde année.

Les conditions concrètes de rencontre et de travail sont aussi remises en question. C'est pourquoi, lors de la réflexion menée avant de débiter la deuxième année de médiation

172 « L'attention sociale » (Klein et al., 2009 ; Langton et al., 2000) spécialement allouée aux stimuli sociaux, comme les relations humaines, avec l'attention conjointe, et aussi les visages dont les difficultés de décodage pourraient rendre compte des difficultés d'interaction sociale, du manque d'empathie ou encore du manque de théorie de l'esprit qui caractérisent l'autisme (Adolphs et al., 2001 ; Hobson et al., 1988). » (Gillet et Barthélémy, 2011).

173 « visual attention is one major element of social functioning in establishing and maintaining communication, regulating interactions, and developing a liative relationships » (Grandgeorge et al. 2017, p. 1). Traduction de l'anglais (E.U.) L'attention visuelle est un élément majeur du fonctionnement social pour établir et maintenir la communication, réguler les interactions et développer une relation de liaison.

174 Traduit de l'anglais (E.U.) « Visual social attention is central to social functioning and learning and may act as a reinforcer « .

175 Traduit de l'anglais (E.U.) « Social attention may also act as a reinforcer by promoting the release of substances promoting positive emotions ».

par l'animal, l'espace, la taille du groupe et les ressources matérielles sont prises en considération lorsque cela est possible.

A la fin de la seconde année, les professionnels ayant participé semblent satisfaits des résultats obtenus lors de ces séances. Le contenu était orienté sur le chien pour un des groupes, mais dans le domaine de la littérature. La présence du chien semble avoir favorisé la production spontanée d'écrits des élèves. Bassette et Taber-Doughty (2013) font état de résultats semblables auprès de trois élèves souffrants de troubles émotionnels et comportementaux à la différence, qu'ici, il s'agissait d'une production d'écrits. L'autre groupe a souhaité profiter de la présence du chien, je devais lui permettre d'aller vers les élèves qui le souhaitaient lorsque ceux-ci en faisaient la demande. Comme pour la première phase d'observation, cette présence semble avoir favorisé l'entrée des élèves dans la classe. Pour certains, les PE précisent qu'elle a fait évoluer, le temps des séances, la posture de certains élèves qui sont allés vers ce qui est attendu d'eux : « être élève ».

Les séances ont évolué vers plus d'activités en extérieur avec l'éducateur spécialisé et ont montré une augmentation de la coopération, ainsi que la création de liens entre les enfants.

Conclusion de cette troisième partie

Au terme de ces deux enquêtes, il apparaît que la médiation par l'animal n'est pas standardisée dans le secteur social, médico-social et médico-éducatif. C'est une pratique peu développée (seulement 29 % des enquêtés déclarent la pratiquer). Si sur l'ensemble de l'échantillon les représentations sociales de la MA s'organisent autour de l'apaisement, de la relation et du lien, celles-ci s'incarnent dans l'animal et plus particulièrement le chien. Quand on regarde du côté des expérimentés, l'animal disparaît de la représentation ce qui nous renvoie à un dispositif de médiation par et non de médiation animale. Il apparaît important que la médiation par l'animal soit envisagée, non pas seulement comme un animal et un intervenant extérieur qui viennent de manière épisodiques, mais bien comme un partenariat faisant parti d'un dispositif s'intégrant dans un projet global.

Quand on regarde la médiation par l'animal du point de vue de la dynamique des groupes, on constate qu'elle peut être un outil favorisant « les trois dimensions essentielles à considérer dans le groupe pour mieux comprendre leur fonctionnement » (Leclerc, 1999, p. 35). En prenant en considération les attentes des PE dans les ITEP, la médiation par l'animal permettrait d'influer sur la dimension relationnelle en facilitant la constitution d'un collectif à partir d'échanges, de co-construction laissant émerger l'envie de faire ensemble pour les accompagner vers le métier d'élève.

Lorsque la dimension relationnelle est entravée, l'organisation des séances se complexifie, la dimension instrumentale a du mal à exister. La médiation par l'animal, en intervenant sur les conditions de rencontre et de travail peut avoir des effets sur les interactions entre les membres du groupe et les objectifs fixés par les PE.

De la même façon que l'on peut s'interroger sur « est-ce que le chien fait la médiation ? », on peut se demander si la nouveauté fait innovation ?

Discussion

Ce qui m'importait dans ce travail était d'aller chercher des éléments permettant de comprendre les effets de la médiation par l'animal dans le contexte d'un ITEP.

Dans le cadre de cette recherche, j'ai choisi d'aborder la médiation par l'animal au travers d'un cadre théorique ancré en psychologie sociale (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 2014) en m'appuyant sur les représentations sociales et plus particulièrement le modèle de l'approche structurale (Abric, 2003). Pour étudier le groupe en ITEP, la théorie de la dynamique des groupes selon le modèle de Leclerc (1999) a été convoquée. Chemin faisant, certains points ont évolué, conduisant à de nouveaux questionnements et nécessitant de s'interroger sur les processus d'innovation selon le modèle de Bataille (1991). Cependant, la médiation par l'animal étant un outil entraînant des relations interspécifiques, il était alors indispensable d'apporter des connaissances dans ce domaine, par la référence à l'éthologie (Bassette et Taber-Doughty, 2013; Darmaillacq, 2019 ; Grandgeorge, 2012, 2017, 2019 ; Kreutzer, 2017).

Les résultats des analyses montrent, dans le contexte étudié, l'intérêt de ce type de médiation pour favoriser une dynamique au sein du groupe. Cette discussion est l'occasion de revenir sur trois grands résultats de ce travail de recherche. Dans un premier temps, je questionnerai l'idée d'une médiation par l'animal en m'appuyant sur les résultats des deux enquêtes menées dans ce travail de thèse. Puis, je reviendrai sur l'enjeu de mobiliser la dynamique des groupes pour donner un éclairage sur les liens qui s'opèrent entre professionnels d'ITEP, intervenante et animal, et les effets constatés. Enfin, je terminerai en proposant une compréhension de mon terrain de recherche en interrogeant l'innovation ou la nouveauté qui agit sur le contexte lorsque la médiation par l'animal est proposée.

1 Médiation animale ou médiation *par* l'animal ? Les professionnels au cœur d'un dispositif

En première partie de cette recherche, je prenais le parti de ne plus parler de médiation animale, mais de médiation par l'animal. Cette réflexion naissait de constats faits sur le terrain. D'une part, les professionnels semblaient projeter des effets « magiques » sur l'animal et d'autre part, certains se positionnaient trop en retrait de ces interventions, comme si l'animal allait les remplacer. Intégrer cette préposition permettait, selon moi, de redonner à l'animal sa place en tant que support autour duquel le ou les professionnels pouvaient envisager chaque séance (ici, en classe ou en atelier éducatif). Cette dichotomie entre apports et freins est très souvent observée dans divers établissements accueillant de la médiation par l'animal (Forget et al, 2020).

La première enquête a confirmé que l'animal était au cœur du savoir de sens commun des professionnels des secteurs interrogés en matière de « médiation animale » lorsqu'il s'agissait de représentations portées par des acteurs novices dans ces activités. A la différence, lorsque les acteurs pratiquent la médiation par l'animal, leur représentation de l'objet évolue, l'animal n'apparaît plus. Concrètement, il permet de communiquer et favorise des effets qui peuvent être regroupés sous la catégorie « socio-affect ». Ces éléments favorisent le développement du groupe et les formes « échange et relation » vont dans le sens d'une médiation ayant des effets sur la dimension relationnelle (Leclerc, 1999). Cela fait échos aux propos de Jessie Ansorge Jeunier, docteur en psychologie, pour qui « l'animal est alors considéré comme un objet médiateur [...], mais sert de support à la communication » (citée par Grandgeorge, 2020, p. 131).

Bien que le triptyque « relation, apaisement, lien » semble fondateur des représentations de la « médiation animale », que l'on en ait une pratique ou pas, les personnes expérimentées attribuent à cet objet de représentation une notion de support ou d'aide qui nécessite de la technicité et qui laisse la place à la préposition « par » que je propose dans cette recherche. Cela renvoie au lien entre représentations sociales et pratique. Abric (1994) a décrit différentes situations dans lesquelles les pratiques semblent être déterminées par les représentations. Le changement dans la pratique (ici le fait d'avoir recours à ce type de médiation) est à l'origine de l'évolution de la représentation. Pour cet auteur, « les représentations et les pratiques s'engendrent

mutuellement » (p. 230). Ce lien direct est cependant à modérer puisque, selon Flament (2001), « actions et rétroactions s'enchaînent et vouloir donner une priorité à l'un ou l'autre relève plus de la rhétorique que de l'approfondissement » (p. 55). Bien que cet auteur questionne ce lien entre représentation et pratique, il admet que les représentations sociales « se déploient dans la réalité quotidienne au travers de la grande flexibilité des pratiques » (p. 58). Il est donc normal de voir une évolution de la représentation. Cela pose alors la question de l'objet « médiation animale » qui pourrait présenter les caractéristiques d'un objet professionnel. Cette sensibilité des représentations a emmené à s'interroger sur un aspect particulier des représentations : les représentations construites dans les groupes professionnels, dites représentations professionnelles (Piaser, 1999). « Ni savoir scientifique, ni savoirs de sens commun » (Bataille et al., 1997, p. 63), elles sont construites dans l'action et l'interaction professionnelles et se définissent comme des « représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres de la profession. En se situant conjointement sur le versant du produit et sur celui du processus, elles constituent un élément de référence permanent grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, etc. » (Piaser, 1999, p. 18).

Pour les uns (les novices), la « médiation animale » serait porteuse de cet aspect « d'hyper-positivité », voire de « magie » attribuée à l'animal, alors central, et pour les autres, les mots ou expressions recueillis montrent qu'il s'agirait d'une « médiation par l'animal », plus techniciste, qui mettrait le professionnel au cœur de ce dispositif, qui tendrait vers des représentations professionnelles. Cela va dans le sens des propos de Grandgeorge et al. (2015) qui précisent que « cette pratique implique, *a minima*, une triangulation entre un bénéficiaire humain, un animal et un intervenant » (p. 196), mais doit être pensée comme un dispositif « *au moyen d'*¹⁷⁶ » un animal.

Cette réflexion apporte donc un repositionnement immédiat du professionnel dans ce dispositif. Les résultats obtenus dans la première enquête ne peuvent être uniquement reliés à l'animal, mais bien à un dispositif (*médiation par*) où l'animal « fait partie intégrante d'un projet » (ibid, p. 196), mais « *ne fait pas le projet* ». Ainsi, ce dispositif avec un « *animal* », qui incarne la solution à de nombreux problèmes pour les professionnels novices, retrouve la place d'une « pratique qui doit être documentée et

176

« Au moyen de » étant un synonyme proposé par le CNRTL pour la préposition « par » <https://www.cnrtl.fr/synonymie/par>, consulté le 24 / 10 / 20.

évaluée » (ibid, p. 196), pensée et réfléchi entre plusieurs acteurs, d'où la nécessité de proposer un encadrement à ses pratiques. Cet encadrement doit être envisagé selon différents angles, celui du professionnel qui va à la rencontre de cet « outil de médiation » et celui de l'intervenant qui va répondre ou proposer ces interventions. Travailler sur les représentations sociales de l'objet « médiation animale » apparaît comme indispensable pour que cette médiation ne soit pas surinvestie d'attentes impossibles dans les institutions demandeuses. Offrir des formations de qualité aux intervenants est primordial pour que le dispositif puisse se mettre en place de manière optimale afin de proposer un accompagnement adapté à chaque situation.

La médiation « par » l'animal est donc la possibilité de poser l'importance d'un dispositif dans lequel chacun pourra prendre place (Bordes, 2016). Ici, le chien est bien le vecteur de l'outil « médiation » mise en œuvre par les acteurs du terrain. Si sa présence, au début de cette recherche, a été pensée pour permettre à des enfants d'investir la forme scolaire (Galimon-Méléneq, 2003), posant l'idée d'une triangulation entre bénéficiaires, intervenant et animal, au fil de l'analyse des enquêtes, nous pouvons constater que, en construisant un projet global, ce travail de recherche a influencé les dimensions relationnelles, instrumentales et contextuelles des groupes bénéficiant des activités de médiation par l'animal (enquête 2).

Si l'animal a des effets positifs par sa présence, mettant en jeu l'idée que les représentations sociales que l'Homme se fait de l'animal permet d'obtenir des bénéfices (Michalon et al, 2008), ce travail montre que ces derniers ne se résument pas à des questions sanitaires, mais pose l'idée qu'une médiation par l'animal pourrait amener la remise en question de pratiques éducatives, en agissant sur le contexte et amenant des changements découlant de l'utilisation de l'animal dans la médiation. Il semble cependant nécessaire de rester prudent, ce travail ayant été réalisé dans un temps donné, au sein d'un terrain particulier, avec des limites pouvant être opposées aux résultats, mais dont nous avons pris la mesure tout au long de cette recherche.

Dans ces limites apparaissait la posture de l'intervenante, en l'occurrence le propriétaire du chien. Celle-ci à ici deux rôles, celui de l'intervenant et celui du chercheur. L'impact de cette présence n'avait pas été envisagé par les professionnels, mais a été relevé lors des entretiens et durant les séances. Cette prise de conscience des professionnels sur cette présence, et non uniquement celle du chien, a déjà été étudiée auprès d'enfants avec TSA et montre que l'intervenant qui travaille avec le chien modifie le

comportement de l'enfant (Grandgeorge et al, 2017). Une fois de plus, cela nous conforte dans l'idée de parler de « médiation par » et renvoie à la dimension contextuelle du groupe (Leclerc, 1999).

Le contexte représente la situation dans laquelle se trouve un élément, l'ensemble de circonstances dans lesquelles un phénomène se produit ou apparaît. Ce dispositif de médiation par l'animal transforme le contexte, de par le chien, mais aussi la présence de l'intervenant et a ici un impact sur les comportements des élèves. En influant sur cette dimension, la dimension relationnelle est directement impactée puisque l'on observe plus d'interactions, d'échanges et des élèves plus apaisés. Cela a été étudié sous un autre angle et rejoint mes observations. L'influence de ces médiations sur la sphère sociale est étudiée depuis plusieurs années. Le chien apparaît comme vecteur social permettant d'augmenter les interactions intra-spécifiques (Eddy et al., 1988 ; Mc Nicholas et Collis, 2000 ; Messent, 1983). Il découle de ces relations apaisées et vécues par les professionnels comme positives, des effets sur la dimension instrumentale (Leclerc, 1999) puisque lors des entretiens, et durant les observations, est ressortie une augmentation de la production qu'elle soit écrite ou orale, des élèves, et un fort engagement dans les activités qu'elles soient en classe ou en atelier.

Lorsque chaque individu de cette médiation prend place dans le dispositif (Bordes, 2016), chaque dimension s'en trouve impactée de manière positive. Lors de la première année d'observation, les professionnels ont dit avoir eu du mal à s'approprier la présence du chien. Ils n'étaient pas acteurs dans cette médiation, mais spectateurs, projetant beaucoup des effets qu'ils attendaient sur le chien. La deuxième année, la posture de ceux qui continuaient avait changé. Ils devenaient acteurs au sein du dispositif qu'ils avaient imaginé et pouvaient utiliser cette ressource pour faire évoluer la dynamique de leur groupe (Anzieu et Martin , 1968 ; Leclerc, 1999 ; De Visscher, 2001).

2 Professionnel d'ITEP, intervenant et animal, une équation favorisant l'accès à la dynamique des groupes

Les études menées avec des animaux sont, le plus souvent, axées sur les bienfaits de l'animal sur la santé psychique ou physique des protagonistes. Quant aux ITEP, ils sont peu investis par la recherche (Dupont, 2016). Un des points forts de cette étude concerne le travail mené autour du groupe en ITEP au travers d'un dispositif de médiation par l'animal. La particularité de cette recherche est de regarder la dynamique de groupe, spécifiée comme interspécifique, par la présence de deux espèces l'Homme et l'Animal (Hinde, 1976 ; Hausberger et al., 2008, dans Grandgeorge et Boivin, 2019). Chacune de ces espèces a un canal de communication privilégié qui nécessite d'être accordé (Grandgeorge, 2020, p. 33), c'est pourquoi des séances de préparation, en amont de l'arrivée du chien, ont été réalisées pour présenter les différents signaux que peut émettre un chien et les comparer à ceux des élèves. L'étude de groupes au travers d'un dispositif de médiation par l'animal, bien que peu présent dans la littérature (Olsen et al., 2016 ; O'Haire et al., 2013 ; Koda et al., 2015), entraîne un changement dans la nature du groupe, et semble montrer des bénéfices pour les groupes interspécifiques étudiés.

Introduire « du vivant » dans un dispositif de médiation, semble avoir une influence sur la dimension contextuelle du groupe (Leclerc, 1999) en modifiant, par l'ajout d'un animal et d'un intervenant, le contexte habituel. À la différence de médiation par le jeu, citées par certains professionnels de l'ITEP, ce dispositif de médiation par l'animal, intégré au contexte, ajoute une particularité que d'autres types de médiation n'amènent pas, puisqu'il modifie le groupe, dans sa composition, son espace, ses ressources (Leclerc, 1999, p.36). Par exemple, les membres s'approprient l'espace par des déplacements spontanés, pour mieux voir l'animal, prennent la parole, interagissent entre eux, avec l'animal, le professionnel ou l'intervenant. Alors que certains élèves n'entrent pas en classe sans présence de l'animal, ou entrent et ne restent pas, la mise en place du dispositif leur permet d'être présents. Ces effets sont vécus de manière positive ou négative par les professionnels qui se trouvent, pour certains, perturbés par ce nouveau fonctionnement.

Quelques travaux, présentés dans la première partie de cette étude (Olsen et al., 2016 ; O'Haire et al., 2013 ; Daly et Suggs, 2010 ; Rud et Beck, 2000, 2003 ; Koda et al., 2015)

montrent, dans leur ensemble, une augmentation des compétences sociales et une amélioration du développement socio-émotionnel, du bien-être psychologique et de la cohésion sociale des personnes bénéficiant de séances de médiation par l'animal. D'autres, bien que n'apportant pas de réelles preuves d'une relation entre la présence d'un animal et le développement de la sphère cognitive, vont dans le sens d'une relation entre l'apprentissage et l'investissement émotionnel envers l'animal (Endenbur et Van Lith, 2010), ce qui confirme les résultats de cette recherche et le lien qui peut être fait entre les trois dimensions à considérer dans le groupe.

Les résultats sont malgré tout à modérer. En effet, une étude révèle que la présence quotidienne de l'animal vient parasiter les résultats obtenus lors de séances individuelles (Anderson et Olson, 2006). Dans cette recherche, j'ai pu observer des situations où l'introduction de ce dispositif, bien que réalisée dans les conditions les plus proches des autres groupes, a entraîné des effets vécus de manière négative par les professeurs des écoles. Il s'agit d'un groupe, décrit par le PE comme déjà existant (dans le sens où il observait les trois dimensions), avec qui nous avons petit à petit basculé sur un atelier de poterie. L'autre groupe, pour lequel des effets négatifs ont été observés, était composé d'élèves plus jeunes (entre 6 et 8 ans). Nous avons conjointement décidé de suspendre le dispositif de médiation par l'animal dans ce groupe. Dans le premier groupe, la modification de la dimension contextuelle a eu des répercussions sur la dimension relationnelle en augmentant essentiellement l'agitation sans faire disparaître les échanges entre élèves, et en empêchant les objectifs fixés par le PE (dimension instrumentale). Dans la seconde classe, constituée d'élèves en dessous de 8 ans, notre présence n'a fait qu'amplifier l'agitation des élèves et les difficultés du PE.

Les séances se faisaient sur deux structures. L'ITEP et une annexe dans une commune plus éloignée. Si notre présence (le chien et l'apprentie-chercheuse) était quasi-hebdomadaire dans l'ITEP, elle était ponctuelle, à raison d'une fois par semaine sur l'autre structure. Bien que la disparité des groupes ait été posée comme limite, il est important de noter que dans cette classe, les interactions ont été nombreuses et durables, se transformant en relation avec l'ensemble des membres du groupe, avec le chien et l'intervenant entre les deux années (malgré plusieurs mois sans dispositif de médiation par l'animal). Pour rappel, interaction et relation sont deux niveaux de la complexité de la vie sociale. La relation naît du lien qui émerge des interactions, l'interaction étant limitée dans le temps (Hinde, 1976).

Alors qu'elle est peu considérée dans l'étude des groupes (Leclerc, 1999) par une approche en psychologie sociale, on s'aperçoit ici que lorsque la dimension contextuelle est modifiée, elle permet l'accès à d'autres dimensions. Les interactions entre les différents membres du groupe sont observées et décrites par les professionnels, le chien étant à l'origine de nombreux échanges. Il permet aussi des influences mutuelles lorsqu'un ou plusieurs élèves vont encourager un autre à toucher le chien. Cela s'évalue aussi par la présence des élèves qui restent du début à la fin de la séance, et la création de lien entre l'ensemble des membres du groupe. Ces interactions renvoient à la dimension relationnelle (Leclerc, 1999, p. 36) qui entraîne elle aussi des effets sur les objectifs fixés par les professionnels, ces derniers faisant référence à la dimension instrumentale. On observe une augmentation de la production des membres du groupe. Cette production (écrite, orale, de films, de dessins, d'histoires, etc.) peut se faire, ensemble, par petits groupes de travail ou de manière collective pour l'ensemble du groupe classe. Les observations ont d'ailleurs permis d'observer que certains élèves se retrouvaient systématiquement lorsque le chien arrivait. Cela amène de nouvelles questions. Le groupe existerait-il en dehors de son contexte de création ? La mise en place de ce dispositif serait-elle intéressante en début d'année pour favoriser la création des groupes ?

Dans cette étude, ce dispositif a des effets sur la dynamique du groupe, et favorise un climat social de classe plus serein. Cela est important pour que les professionnels puissent tendre vers les objectifs qu'ils se fixent pour chaque élève : un retour, ne serait-ce que partiel, dans le système ordinaire. Il est possible d'attribuer à ces dimensions, certaines caractéristiques du climat social (cf. chapitre 6). Le climat social de la classe permet de déterminer « une variété de critères du développement cognitif et affectif des élèves tels que leurs réussites scolaires, estime de soi, motivation, satisfaction et attitudes personnelles » (Bennacer, 2005, p.2). Ce dispositif de médiation par l'animal pourrait alors participer à changer la perception que les élèves ont de la classe et ferait d'eux des élèves « plus satisfaits, plus heureux, plus sécurisés et plus intéressés à l'intérieur d'une classe perçue comme étant novatrice, structurée, [...] à l'intérieur de laquelle un bon niveau de participation et de cohésion existe entre les élèves » (Cossette et al., 2004, p. 123). Cette citation est à modérer dans un contexte d'ITEP, mais ce dispositif, en ayant des effets directement sur les élèves, peut avoir une influence sur les pratiques professionnelles.

Pour rappel, les difficultés quotidiennes épuisent ces professionnels (Defrance, 2006 ; Kouhout-Diaz, 2014) . Les éléments représentationnels des acteurs ayant une pratique de la médiation par l'animal montrent qu'ils définissent ces dispositifs de manière positive (*plaisir, sourire*) (enquête 1). A cela s'ajoute des remarques de professionnels se rendant compte qu'ils avaient oublié que les élèves qu'ils accueillaient « étaient capables », ils ne les définissent « *que par leurs problèmes* » et constatent qu'ils sont « *constamment en train de relever les problèmes et ils ont plein de capacités, on s'en rend même plus compte* » (enquête 2). Dans ce sens, Gardou (2006) précise : « leurs capacités originales sont occultées, au profit de comparaisons ou de classifications hasardeuses. Et tout se passe comme si leur destin scolaire était préalablement dessiné. L'expérience quotidienne auprès d'eux prouve que leurs aptitudes, attentes et besoins sont extrêmement divers, selon leur histoire personnelle, le climat familial, les ressources de leur milieu et l'accompagnement dont ils bénéficient » (p. 92).

Cette recherche montre la possibilité pour certains professionnels de questionner leurs pratiques et de mener une réflexion sur celles-ci. Ce dispositif constituerait ainsi un « levier pédagogique » (Lescouarch, 2010) favorisant la dynamique des groupes et ayant des répercussions sur les objectifs initiaux des PE. Ici, le constat était que les professionnels de cet ITEP étaient confrontés à des groupes d'élèves inexistantes ou dysfonctionnelles ne permettant pas d'aller vers des processus d'apprentissages. Pourtant, cela se révélait être leurs objectifs principaux pour les aider à retourner vers le système ordinaire.

Finalement, l'approche par les dimensions de Leclerc (1999) montre qu'un dispositif de médiation par l'animal répond favorablement aux attentes des professionnels. En introduisant un animal et un intervenant, dans une classe, ou un atelier éducatif, le contexte est modifié. Comme nous l'avons vu, la taille du groupe change, les ressources se voient modifiées par l'introduction d'un « outil vivant » et de son accompagnant, qui transforment « ce groupe » dysfonctionnant, voire inexistant, en groupe interspécifique. Le chien permettrait donc de favoriser la mise en place des dimensions à considérer dans les groupes. La participation des élèves gagne en spontanéité. En prenant en compte la complexité du groupe dans son ensemble (De Visscher, 1991), nous constatons qu'il existe un lien entre ces trois dimensions qui semblent toutes s'influencer. Le contexte modifié a une influence sur la dimension relationnelle qui a une influence sur la dimension instrumentale. L'augmentation de la production et des

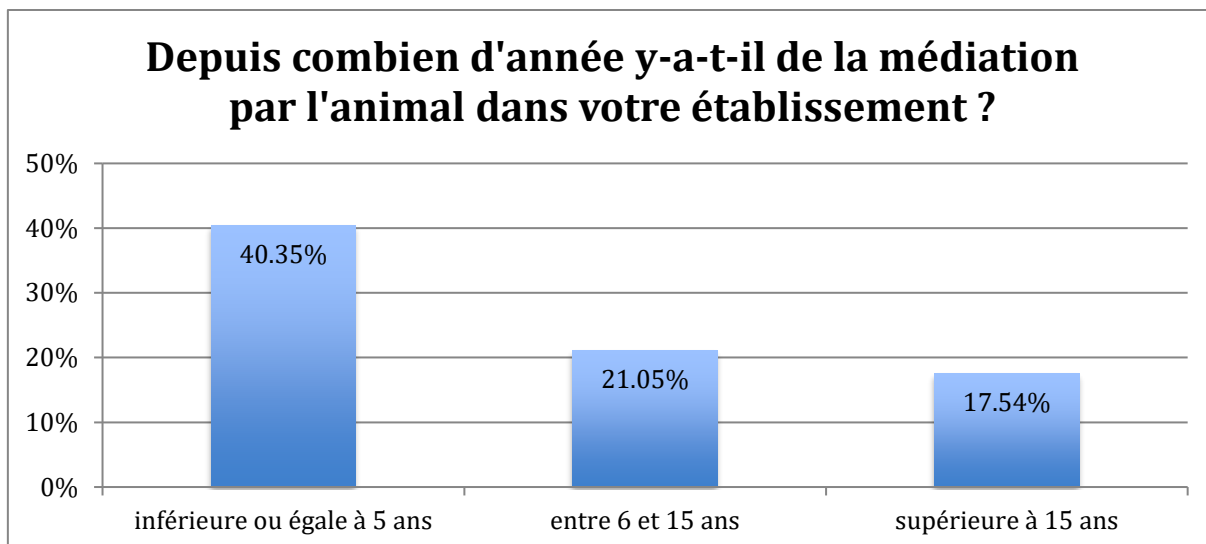
échanges ont aussi une influence sur la dimension contextuelle. On peut donc dire qu'il existe une forme de circularité entre ces trois dimensions. La dimension contextuelle apparaissant ici comme essentielle aux deux autres, puisqu'elle est le liant entre toutes puisque les ressources sont modifiées.

La médiation par l'animal, envisagée comme un nouvel outil m'a amené, au fil de cette recherche, à interroger la question de l'innovation sociale.

3 Innovation ou nouveauté, quel statut pour la médiation par l'animal dans l'ITEP ?

L'innovation est de tous les débats. Des fonds de l'État lui sont d'ailleurs consacrés (Rouban, 1988), selon d'où elle émane. En ce qui concerne le mode de financement des activités de médiation par l'animal, les initiatives sont uniquement personnelles, locales ou issues de fonds privés (enquête 1) alors que celles-ci semblent faire de plus en plus leurs preuves. Il est à noter que c'est essentiellement par les théories sur l'influence sociale et plus précisément, l'influence minoritaire, que l'innovation est abordée en psychologie sociale (Moscovici, 1979 ; Cros, 1997). Le fait que ces dispositifs ne soient pas institutionnalisés montre que la médiation par l'animal émane d'un terrain encore minoritaire.

Cette pratique n'est peut-être pas suffisamment médiatisée pour qu'elle finisse par questionner plus loin que les professionnels directement concernés ? À ce propos, la progression de la pratique de la médiation par l'animal, représentée dans le graphique ci-dessous, renvoie au processus d'innovation selon Bataille (1991).



Graphique 11 : Nombre d'années d'existence de l'activité de médiation par l'animal dans l'établissement.

Ceux qui la pratiquaient il y a plus de 15 ans pourraient être identifiés comme les pionniers, qui représentent, dans la théorie, 2 à 3 % de la population concernée qui se risquent à une pratique nouvelle et sont alors considérés comme des déviants (Ryan et Gross, 1942, cité par Bataille, 1991). Pour eux, la médiation par l'animal ne semble pas avoir représenté « une activité consommable », telle un produit dont on se lasserait, puisque 15 ans après, ils la pratiquent encore. L'innovation sociale est envisagée comme un « processus d'influence sociale ayant généralement pour source une minorité ou un individu qui s'efforce soit d'introduire ou de créer des idées nouvelles, de nouveaux modes de pensée ou de comportement, soit de modifier des idées reçues, des attitudes traditionnelles, d'anciens modes de pensée ou de comportement » (Moscovici, 2008. p. 53).

Ce processus, matérialisé par une courbe dite épidémiologique, permet de visualiser l'évolution de l'acceptation de l'innovation, qui s'étend sur une dizaine d'année (cf. chapitre 7). Le graphique précédent montre d'ailleurs que ces activités ont plus que doublé dans les établissements interrogés (enquête 1) et rejoint la courbe de contamination puisque l'augmentation se poursuit encore. Ce phénomène a été constaté aussi dans les établissements français accueillant des enfants avec TSA (Peroutet-Philippe et Grandgeorge, 2018) ou encore dans les maisons de retraite (Vuillemenat et Cesaïre, 2000).

D'ailleurs, la médiation par l'animal connaît un fort développement au sein de ces secteurs depuis 5 ans¹⁷⁷, ce qui renvoie à une phase d'accélération lors d'une épidémie : plus le sujet contaminé a d'interactions sociales, plus la contamination est grande et rapide (Ryan et Gross, 1942, cité par Bataille, 1991). Cette accélération peut également être attribuée aux médias qui communiquent plus sur ce sujet et touchent les professionnels curieux¹⁷⁸, mais aussi aux professionnels qui en parlent de plus en plus entre eux. La communication médiatique et la communication interpersonnelle, comme formes particulières de communication sociale, jouent un rôle dans la construction des représentations sociales (Rouquette, 1998).

Cette courbe permet d'établir un parallèle avec l'accueil, fait par les professionnels de l'ITEP, à la médiation par l'animal. Au début, le discours recueilli montre que leurs questionnements s'organisaient autour du chien (enquête 2). Ils rejoignaient d'ailleurs les éléments représentationnels portés par l'ensemble des professionnels interrogés lors de la première enquête où le chien se révèle être un élément du système central, donnant son sens à la représentation. Pour cet échantillon, la « médiation animale » fait sens par le chien, ce qui n'est pas le cas quand on s'intéresse aux professionnels pratiquant la médiation par l'animal. Ce qui fait sens pour eux s'incarne dans les effets de la médiation par l'animal. Il permet de faire du lien et de travailler sur le relationnel et l'apaisement. Pour les professionnels de l'ITEP, cette vision évolue. Alors que les représentations recueillies auprès de professionnels expérimentés (enquête 1) montrent que la médiation par l'animal ne se définit plus par l'animal, mais par ses effets et les partenariats, la réflexion des professionnels de l'ITEP (enquête 2) n'a pas évolué tout à fait dans le même sens. Elle est allée vers des questions concernant la place de l'intervenant et la forme de partenariat, le contenu à proposer aux élèves et la façon de l'introduire qui semblent être pour ces derniers, les prérequis pour arriver aux effets attendus (des relations apaisées, la création de lien et la production). Dans le processus d'innovation, cela renvoie à la position des pionniers, qui, en se risquant à une nouvelle pratique, peuvent avancer par tâtonnement. Ce qui semble alors être le plus important, n'est pas l'objet de l'innovation, mais son processus qui doit être adapté, ajusté ou

177 Ce récent interview du directeur, M. Boris Albrecht, de la Fondation A et P Sommer, « un des interlocuteurs privilégiés des professionnels, des politiques et du grand public en la matière » confirme cette évolution. <https://www.mediation-animale.org/realites-de-terrain-de-la-mediation-animale-en-france-2-interview-de-boris-albrecht-directeur-de-la-fondation-sommer/>

178 Je suis régulièrement contactée par des professionnels qui souhaitent connaître les démarches pour travailler autour de ces dispositifs dans des établissements spécialisés.

réajusté en fonction des attentes, ce à quoi se sont affairés les professionnels de l'ITEP. Accueillir un nouveau dispositif, dans sa pratique professionnelle, qui modifie la dimension contextuelle (Leclerc, 1999) n'est pas la même chose que de changer de manuel scolaire (Cros, 1997).

Dans le modèle d'interaction sociale, plusieurs niveaux permettent de comprendre le processus d'adoption de l'innovation (Bataille, 1991). Dans ce modèle, l'acceptation et l'adoption de l'innovation sont corrélées aux interactions qu'ont les membres du groupe adoptant. Au début de cette recherche, et durant son avancée, certains se sont positionnés en réfractaires. Fidèles à leur routine et n'acceptant pas de faire évoluer leur pratique, ils ont tenté de poser des conditions inenvisageables et ont ralenti la mise en place de ce dispositif. Cet établissement étant une grande structure, comme présenté dans la première partie de ce manuscrit, d'autres professionnels ont pu se risquer à cette nouvelle pratique, puis réfléchir à son ajustement et à une meilleure adaptation à leur public. Ils étaient satisfaits des résultats obtenus et prêts à poursuivre si cela avait été possible, entraînant ainsi certainement les premiers adoptants, qui eux s'engagent dans l'innovation en fonction des premiers résultats. Ils peuvent s'apparenter ici aux éducateurs spécialisés qui m'ont contacté à la fin de la deuxième année, puis lors de la troisième année, et après la fin de cette CIFRE, expliquant qu'ils ne savaient pas qu'un tel dispositif était en place. Cela va dans le sens développé par Cros (1997) pour qui l'innovation est abordée d'un point de vue individuel en psychologie sociale. L'influence entre individus est indissociable de la propagation de l'innovation, et peut, s'il y a conflit entre majorité et minorité, « jouer en faveur de cette dernière à condition qu'elle soit "nomique" c'est-à-dire porteuse de valeur et que la majorité soit "anomique" » (Moscovici, 1979, cité par Cros, *ibid*, p. 133). Cette minorité nomique, non conformiste, est aussi porteuse d'une autre proposition ou norme de rechange. En défendant un autre « projet », elle pousse la majorité, à condition qu'elle soit anomique a adopté un nouveau regard et devient une minorité active (Moscovici, 1984).

Il est aussi envisageable que cette vision de la médiation par l'animal, au terme d'une première année de mise en place, soit due à l'absence de formation ou de sensibilisation dans ce domaine. Pour les PE, comme pour l'éducatrice, introduire un animal dans sa pratique professionnelle est limité par des règles. Selon eux, ces animaux ne doivent être ni à plumes, ni à poil. Hors, ces informations semblent erronées car cela ne s'avèrent pas

si règlementé¹⁷⁹. De plus, la notion de contraintes liées à l'animal est fortement exprimée. A ce stade, il apparaît envisageable d'imaginer une sensibilisation proposée aux PE en formation et aux travailleurs sociaux qui leur permettrait, *a minima*, de pouvoir se rapprocher d'intervenants correspondant à leurs attentes et d'imaginer ensemble un dispositif en adéquation avec leur public et leurs attentes.

4 Vers de nouveaux questionnements

Au terme de cette étude, il est possible de dire que la médiation par l'animal, introduite dans les conditions de cette recherche, est un dispositif qui favorise la création du groupe en ITEP et répond aux attentes des professionnels interrogés. En modifiant la dimension contextuelle, cela a des répercussions sur les dimensions relationnelles et instrumentales.

Certaines questions, apparues durant cette recherche, ouvrent vers de nouvelles perspectives. Un professionnel faisait remarquer que le « *chien était présent dans son absence* ». La dimension contextuelle ayant été modifiée lors de la mise en place du dispositif, les interactions ayant été favorisées en présence de l'animal, il semble plus facile de retrouver des éléments des dimensions relationnelle et instrumentale malgré l'absence du chien. Le groupe existe alors sans le chien. Si le groupe continu d'exister sans le chien, il est possible d'envisager qu'il se soit « créé » sur les bases de la dimension relationnelle et que les interactions entre les élèves et entre les élèves et les professionnels (et réciproquement) aient été plus importantes, permettant d'aller vers les éléments des relations entre certains membres du groupe, ce qui favoriserait le maintien de conditions favorables au développement cognitif et affectif des élèves (Bennacer, 2005). Cette recherche ne permet pas de dire combien de temps cela perdure, est-ce définitif ou momentané ? Cela pourrait alors représenter de nouvelles pistes sur le maintien de la dynamique du groupe « post-médiation par l'animal ».

179 Selon un texte relatif à l'élevage des animaux en classe et la note de service n°85-179 du 30/04/1985 explicitant les conditions d'observation des animaux en élevage, « il n'existe pas de liste des animaux autorisés dans les écoles, pas plus d'ailleurs que d'animaux interdits ». La circulaire n° 77-266 du 2 août 1977 stipulent que « dès la section des petits également, les enfants devront avoir l'occasion de s'émouvoir à la vue d'un animal, de le soigner, de comprendre la nécessité de ne pas le faire souffrir ».

Sources : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/dsden06/eps06/2017/02/14/elevage-la-presence-danimaux-plus-ou-moins-domestiques-dans-les-classes-maternelles-est-elle-autorisee/>

Et Downloads/1985%20-%20circulaire%20du%2030%20avril%20-%20R%C3%A9glementation%20sur%20les%20C3%A9levages%20en%20classe.pdf

Au terme de la première année d'observation, la place de l'accompagnant du chien était relevée par les professionnels qui disaient ne pas avoir mesuré l'impact de sa présence auprès des élèves. Alors qu'ils s'attendaient à des difficultés comme lorsqu'ils accueillent des stagiaires en classe, ils se sont retrouvés face à un effet diamétralement opposé.

Si l'effet du chien a pu être questionné dans des études qui le comparent avec une peluche (Gagnon, 2006) ou un jouet (Limon et al., 1997), l'effet de l'intervenant l'est plus rarement. Grandgeorge et al. (2017) apportent des éléments de réponses qui vont dans le sens d'un effet chien, mais aussi d'un effet imputable à son accompagnateur qui pourrait modifier le comportement de l'enfant, notamment en termes d'attention visuelle. Cela pourrait avoir une incidence sur le type d'apprentissage et les bénéfices que l'enfant avec TSA pourrait en tirer (cf. Chapitre 11). Cette recherche ouvre vers de nouvelles pistes de réflexion sur l'impact lié à l'accompagnant, sa formation, sa place au sein du dispositif dans une équipe pluridisciplinaire et met en évidence l'importance, pour les professionnels qui souhaiteraient mettre en place ce type de dispositif, de prendre en compte les qualifications des intervenants ou d'accéder eux-mêmes à des formations. Il est difficile de dire quel type de formation serait à privilégier. Le professionnel qui se forme à la médiation par l'animal, doit acquérir des connaissances sur les animaux qu'il souhaite introduire dans sa pratique mais a pour avantage de connaître le public avec qui il travaille. Par contre, ce cas de figure renvoie à d'autres problèmes en lien avec la gestion de l'animal (ou des animaux), les contraintes qui lui sont inhérentes et les difficultés qu'il peut rencontrer avec la dimension affective qu'il peut porter à son animal. Les notions de prise en compte du bien-être de cet animal qui travaille mais aussi de son stress au moment des séances sera un autre enjeu majeur, comme nous avons pu le soulever ici par le biais de quelques observations du comportement du chien.

L'intervenant extérieur, qui doit aussi avoir des connaissances sur les animaux avec lesquels il intervient, mais aussi les publics, doit être en mesure de s'adapter à chacune des demandes. Une période d'adaptation sera nécessaire dans chaque structure où il interviendra. Il ajoute parfois des difficultés liées au temps nécessaire pour que les personnes s'adaptent à sa présence, mais est aussi « l'extérieur, la normalité » qui entre dans certaines institutions.

Pour répondre à cette question de la qualification, posée par un des partenaires, le travail mené sur les représentations sociales des acteurs met en avant l'importance de

proposer une formation qui déconstruise leurs savoirs de sens commun, afin de « faire sortir » l'animal de la représentation. Il a été présenté en amont, que les professionnels, majoritairement novices, définissent la médiation par l'animal en mettant l'animal au cœur de leur discours, alors que nous avons démontré qu'il était nécessaire que ce soit le ou les professionnels qui aient cette place au sein de ce dispositif.

Cette pratique, encore peu présente, a continué à intéresser les professionnels de l'ITEP, qui, deux ans après, me contactaient pour revenir sur ce travail et savoir s'il était possible de l'entamer avec eux. Il est alors possible d'imaginer qu'en restant présente sur le terrain, le processus d'innovation aurait poursuivi la courbe épidémiologique vers une possible acceptation de la majorité. D'autant plus que ces professionnels se trouvent régulièrement désemparés face aux réactions des élèves, ce qui les conduit vers un épuisement professionnel auxquels ils font référence dans les entretiens, « des enquêtes ont reconnu l'environnement de l'école ou de la salle de classe comme un prédicteur possible légitime de l'épuisement professionnel »¹⁸⁰ (Dorman, 2003, p. 120).

Un dispositif de médiation par l'animal ouvre alors le champ des possibles pour les professionnels, en apparaissant comme un outil vu de manière positive par l'ensemble des membres du groupe. Il permet de travailler autant sur des sciences, en brisant certains mots tabous¹⁸¹ par la présence du chien, mais aussi en littérature ou, il me semble, pourrait être un parfait support d'éducation à l'environnement, qui représente un enjeu majeur pour les prochaines années.

180 Texte initial : « [...] some dimensions of school and classroom environment and burnout are not conceptually distinct [...]. Investigations that have acknowledged school or classroom environment as a legitimate possible predictor of burnout ».

181 Ces séances de médiation par l'animal ont donné lieu à des situations que certains PE m'ont dit n'avoir jamais pu vivre avant, comme par exemple, la séance sur l'anatomie qui, par la présence et la position prise par le chien, a permis d'aborder le difficile sujet de la reproduction, avec des adolescents.

Conclusion

Au terme de ce travail de recherche, il semble important de revenir sur l'ensemble des résultats qui permettent une certaine compréhension du terrain exploré.

Dans notre système éducatif, où l'apprenant se retrouve un parmi une trentaine d'autres, il est parfois difficile pour certains élèves d'adopter et d'acquérir les codes nécessaires au déroulement d'une scolarité ordinaire. Il existe pour cela des institutions capables de les accueillir, afin de leur proposer une autre forme de prise en charge. Ce travail de recherche s'est intéressé à l'une d'entre-elles, l'Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (ITEP). Face aux difficultés que rencontrent les élèves accueillis dans ces établissements, un plan d'accompagnement personnalisé est élaboré avec l'ensemble des acteurs et la participation des parents. Il se joue en toile de fond, un certain processus de transformation identitaire. C'est en leur proposant une prise en charge globale au quotidien, qu'ils pourront gagner confiance en eux et ainsi mieux tolérer leurs pairs. Forts de leurs équipes pluridisciplinaires, certaines de ces structures se questionnent sur les outils qu'ils peuvent mettre à la disposition des professionnels. C'est un de ces outils, la médiation par l'animal, que nous avons voulu mettre à l'épreuve dans ce travail de recherche.

La particularité de cette recherche est le dispositif CIFRE qui permet de développer un travail partenarial entre le terrain, le chercheur et l'université, posant des intérêts communs, mais révélant des priorités quelque fois différentes. Cette recherche s'inscrit donc dans un travail collaboratif entre un ITEP, un centre de formation aux métiers du social, une Fondation et une Université. Les commandes étant différentes, il a été nécessaire d'accomplir de nombreux ajustements afin de privilégier le respect des demandes des terrains. Pour cela, il a fallu cerner les attentes de chacun pour les articuler.

Ensuite, il apparaissait nécessaire de définir la médiation dans son acception la plus large, pour emmener le lecteur vers la présentation de la médiation par un outil spécifique : l'animal. Cela n'a pu se faire qu'en se tournant vers une autre discipline, l'éthologie. Pourtant, cette recherche s'inscrit en Science de l'éducation et de la formation, interrogeant le fait éducatif en s'appuyant sur une approche psycho-sociale. Une réflexion éthique, enrichie par le travail de recherche d'une étudiante en Master

d'éthologie, nous est apparue comme indispensable, particulièrement dans le cadre de cette recherche. Ce premier temps a permis des réflexions in-envisagées au départ, qui n'ont cessé de se poursuivre concernant ma place sur le terrain, et sur la terminologie retenue pour cet outil envisagé ici comme, un dispositif de médiation par l'animal.

Après de nombreux aller-retour entre terrain et lectures, en m'appuyant sur ma formation en master et en m'inscrivant progressivement dans d'autres formes de recherches, j'ai mobilisé la théorie des représentations sociales qui, par le modèle de l'approche structurale d'Abric (2003a), permet ici de regarder la façon dont s'organise l'objet « médiation animale » pour les professionnels des secteurs interrogés (social, médico-social et médico-éducatif).

Ma présence sur le terrain m'a poussé à m'intéresser à la dynamique des groupes, et plus particulièrement le modèle de Leclerc (1999). Celui-ci est mobilisé et adapté au contexte de cette recherche, pour mieux comprendre le fonctionnement des groupes observés en présence d'un dispositif de médiation par l'animal. Ces deux premiers niveaux de compréhension du terrain ont mis en lumière la nécessité d'interroger ce dispositif, dans cet ITEP, comme une innovation potentielle.

La première enquête offre une photographie de la médiation par l'animal au travers de mots ou expressions recueillis auprès d'un échantillon de professionnels novices ou expérimentés dans cette pratique. La façon dont s'établit le contenu et l'organisation de leur représentation est différente. L'objet « médiation animale » est défini pour les deux échantillons au travers d'un même triptyque (relation, lien et apaisement). L'échantillon majoritairement composé de novices, cet objet est défini au travers de l'animal, alors que lorsque sont isolées les personnes novices, l'animal disparaît, et cet objet de représentation se définit de manière plus techniciste.

La seconde enquête est une analyse croisée de discours et d'observations, recueillis sur différents temps. Ces analyses permettent d'évaluer la présence d'éléments à considérer dans les différentes dimensions du groupe et ouvre vers des questions concernant les processus d'innovations.

Cette recherche, présente - comme toute recherche - des limites qui peuvent être lues du point de vue du terrain ou de la mise en œuvre de la recherche. Les premières difficultés rencontrées lors du travail de thèse sont en lien direct avec ma posture d'apprentie-

chercheuse et le contexte particulier de la CIFRE. Cette double, voire triple posture n'a pas été évidente à trouver, d'autant plus que le partenariat s'est établi entre plusieurs structures. Pour Bordes « prendre place dans une profession est un processus complexe » (2015, p. 19).

Un fort sentiment de solitude a été présent tout au long de cette thèse. Être identifiée était tout autant difficile. Aucun bureau n'ayant été mis à disposition, ma voiture faisait le plus souvent office de lieu de rencontre et de travail. Je pouvais m'installer dans la salle des professeurs, mais cela ne permettait pas d'être au calme. J'allais parfois du côté des bureaux administratifs, mais une salariée était dérangée par la présence du chien qui l'incommodait. Pour l'autre structure, je passais beaucoup de temps à chercher où je pouvais m'installer et finalement je devais libérer les lieux peu de temps après m'être installée. Finalement, un bureau a pu être mis à ma disposition. Pourtant, celui-ci étant partagé, je me suis souvent retrouvée sans place, sans espace, perdant régulièrement les données enregistrées dans l'ordinateur lui-même partagé. Du côté de l'université, je n'ai pu obtenir un espace de travail dédié, la bibliothèque centrale faisant office de bureau. Cette recherche montre une forme de nomadisme qui m'a obligé à « prendre place » autrement. Selon Bordes (2016) « *Prendre place* » peut être défini comme « s'installer à une *place choisie, dédiée* », voire *attribuée*. L'idée étant alors de savoir ce qui relève du *choix*, du *dédié* ou de l'*attribué* » (Ibid p.135). Pour ma part, j'ai choisi de poursuivre mon travail en réalisant une thèse. Le choix d'interroger la médiation par l'animal a amené l'université à m'attribuer la place de chercheuse « exotique », le terrain de « dame au chien », me positionnant à la marge des représentations de ce que peut être la recherche. Pourtant, pour Bordes (2016), prendre place est une nécessité sociale. Dans le cadre de ce travail, il a fallu que je tente de trouver ma place. C'est sans doute ce qui a été le plus compliqué, la représentation, que je pouvais avoir construit de ce que doit être un travail de thèse, a été mise à rude épreuve. Mais finalement, cette déconstruction ne fait-elle pas partie du travail du doctorant ? Bordes (2016) nous dit que « *Prendre place* demande un investissement de la personne, mais aussi un accompagnement des membres de la profession et l'acceptation d'une *place possible* » (p. 20).

Finalement, le fait de réaliser une thèse nomade me demandant de m'adapter en permanence au terrain, qu'il soit celui de ma thèse ou l'université, m'a permis d'interroger mes propres représentations sur le métier de chercheur, mais aussi de comprendre que finalement, pour prendre place il faut prendre conscience que

l'accompagnement dont on a besoin ne se trouve pas toujours là où on croit.

Ces interrogations doivent pouvoir servir, au-delà de ma propre expérience. Des recherches existent déjà interrogeant la place de la recherche au sein du travail social (Jaeger, 2011) et la place du chercheur par rapport aux attentes du terrain et, question éminemment politique, l'usage de la recherche (Marcel, Lescouarch, Bordes, 2019).

Pourtant, il reste important de noter que l'ensemble des résultats présentés donne à voir un terrain spécifique ayant entraîné des choix méthodologiques, des constructions, déconstructions et reconstructions en fonction de ce contexte particulier. Ces évolutions méthodologiques ont été possibles grâce au changement d'approche où il a été nécessaire d'apprendre à laisser place à l'inattendu, afin de sortir des protocoles expérimentaux envisagés. Cela nous a conduit vers de nouvelles pistes théoriques.

Prévoir l'imprévu, l'inattendu n'est pas possible, mais accepter de l'intégrer, comme une source d'ouverture méthodologique, le positiver et lui offrir la possibilité d'exister aura été la solution pour poursuivre et mener cette recherche à son terme et ainsi offrir la possibilité de poser une réflexion sur un dispositif de médiation par l'animal dans des groupes d'élèves. Un regret subsiste face à l'impossibilité de recueillir le discours des élèves. Et même si les séances n'ont pas pu avoir la même durée, si les groupes ont été hétérogènes et si le chien a parfois eu des comportements entraînant des réajustements, ce travail m'a permis de me détacher de ma démarche expérimentale de master pour proposer un travail de recherche plus proche du quotidien des acteurs de terrain.

Je pense donc que cette étude peut avoir une validité écologique, au sens de Brofenbrenner, pour qui « une expérience est écologiquement valable lorsqu'elle est conduite dans l'habitat naturel des participants » (1977, cité par Pourtois et Desmet, 2007, p. 59). Elle apporte alors des éléments de réponses aux différents partenaires de cette CIFRE. *Le centre de formation aux métiers du social a pu mettre en place une offre de formation continue de praticien en médiation canine qui vient compléter son catalogue de formation.* L'ITEP, qui souhaitait vérifier les effets observés lors de la réalisation du mémoire de Master auprès de plusieurs groupes, a pu offrir, grâce à ce mode de financement de thèse, la possibilité aux professionnels qui le souhaitaient, des interventions avec un animal. Les effets constatés ont confirmé que ce dispositif, selon la façon dont il est introduit et la fréquence des interventions, permettait :

- Un apaisement global des tensions au sein des groupes qui donnait lieu à des échanges inédits.
- Une meilleure fluidité de communication, et une augmentation des interactions avec la possibilité pour les professionnels de se saisir de la sensibilité du chien pour « apprendre à communiquer sans crier » et ainsi une modification des comportements.
- Plus de solidarité et de coopération, même en l'absence d'un membre du groupe, les élèves pensent à lui et l'incluent dans les projets
- La facilitation de création de liens qui se sont maintenus hors séances. L'appartenance à « ces groupes *chien* » semble avoir été vectrice d'une identité durable.
- La productivité scolaire a été augmentée voire a pu débuter pour certains et une participation adéquate a été constatée malgré la complexité de certaines démarches proposées lors de ces séances.

Ces observations, détaillées en version écrite à partir des enregistrements (Annexe 21), pourraient être utilisées afin de produire un livret de pratique de la médiation par l'animal pour les enseignants d'ITEP, ou à des fins formatives.

L'ensemble des résultats semblent montrer que la mise en place d'un dispositif de médiation par l'animal, permet aux professionnels d'ITEP, de travailler sur les dimensions essentielles à considérer dans les groupes. En modifiant la dimension contextuelle, la médiation par l'animal semble avoir une influence sur les dimensions instrumentales et relationnelles et ainsi favoriserait la dynamique du groupe en ITEP. Les professionnels se retrouvent alors en mesure de faire travailler les élèves de cet ITEP plus facilement ensemble et d'accéder à une dimension cognitive. Cette recherche confirme l'importance de mettre en place ce dispositif dans lequel « un animal, répondant à des critères spécifiques et introduit par un intervenant qualifié, fait partie intégrante d'un projet » (Grandgeorge et al., 2015, p. 196), projet dans lequel il serait intéressant que les professionnels novices, projetant des attentes sur l'animal, comme j'ai pu le montrer au travers des résultats de l'enquête 1, soient accompagnés par un intervenant extérieur ou aient été sensibilisés à la mise en place de cet outil comme une « médiation par ». Celle-ci repositionnant l'animal à sa place de tiers servant d'intermédiaire (Serres, 1994, p. 78) ou d'interface non conscientisée au sein du groupe

et favorisant peut-être une propagation plus rapide de l'innovation au sein de l'établissement.

A l'aube de la soutenance, je continue de m'interroger sur les effets de ce dispositif au sein des groupes d'enfants ayant des difficultés comportementales qui perturbent leurs apprentissages. En introduisant la préposition « par » j'ai voulu placer les professionnels au cœur de cette médiation et enlever le poids qui pouvait reposer sur les épaules de ces animaux. Cette recherche montre, que dans le cas de dispositifs mis en place avec un intervenant extérieur, il serait intéressant de poursuivre dans le sens du travail de Grandgeorge et al. (2017) et de se questionner sur l'impact de l'intervenant extérieur auprès du public. L'animal et l'accompagnant seraient-ils un tout indissociable ? Est-ce qu'en changeant d'animal, les effets observés resteraient les mêmes ? Cela questionne aussi le niveau dans les échanges et si cela peut perturber les interactions et ralentir la mise en place de relations au sein du groupe (Hinde, 1976).

Cette recherche amène aussi des questions d'un autre ordre. Dans cet entre-deux qu'a été la CIFRE, entre le terrain et la recherche, il serait maintenant intéressant d'interroger la façon dont les questions relatives à un champ professionnel, ici celui d'un établissement médico-social, peuvent traverser un autre champ professionnel, celui de la recherche lors d'un partenariat de ce type (la CIFRE) en questionnant l'impact de la présence d'un chercheur immergé sur le terrain lors de la mise en place d'un protocole de recherche dans une structure initialement indépendante.

Bibliographie

A

- Abric, J.-C. (1976). *Jeux conflits et représentations sociales*. Thèse de doctorat. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Abric, J.-C. (2003a). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 59-82). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric J.-C. (2005). *Les Représentations sociales : méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville St-Agne, France : Eres.
- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Aebischer, V. et Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- AIRE (2007). XI^{ème} journées d'étude, de recherche et de formation. « *Jeux de lois : nouvelle donne pour les ITEP* ». Nîmes, France : Champ Social Éditions.
- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris, France : Les presses de l'École des Mines de Paris.
- Allison, M., Ramaswamy, M. (2016). Adapting Animal-Assisted Therapy Trials to Prison-Based Animal Programs. *Public Health Nurs.* 33(5), 472-480. doi:10.1111/phn.12276.
- Alter, N. (1993). La lassitude de l'acteur de l'innovation. *Sociologie du travail*, 4(93), 447-468.
- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Anderson, K-L. (2007). Who let the dog in ? How to incorporate a dog into a self-contained classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(1), 1-17.

- Anderson, K.L., Olson, M.R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoös, a multidisciplinary journal of the interactions of people & animals*, 19, 35–49. doi: 10.2752/089279306785593919.
- Anzieu, D. et Martin, J-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints* (2^{ème} éd). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia : teoria e pesquisa*, 22(2), 211-226.
- Apostolidis, T., Duveen, G. et Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie & société*, 5, 7-11.
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour : l'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, 88, 19-22.
- Ardoino, J. (1990). *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques et formation. Analyse*, 25, 15-34.
- Arino, M. (2004). La représentation de l'implication dans les travaux de thèse, *Esprit Critique*, 06(04). <http://espritcritique.uiz.ac.ma/0604/esp0604article01.html>
- Artis, J.-P. (2007). Enjeux et modalités de la scolarisation en Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 40, 89-104.
- Ascione, F.-R., (1992). Enhancing children's attitudes about the humane treatment of animals: generalization to human directed empathy. *Anthrozoös, a multidisciplinary journal of the interactions of people & animals*, 5, 176–191.
- Aubertin, C. (2012). *Réponses comportementales indicatrices de stress chez des futurs chiens d'assistance en réaction à la vie en groupe* (Mémoire de Master 1 Éthologie, Villetaneuse : Université de Paris 13).

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Librairie philosophique.
- Bales, R.-F. (1972). Rôles centrés sur la tâche et rôles sociaux dans les groupes ayant des problèmes à résoudre. Dans A. Lévy (Dir.), *Psychologie sociale* (p. 263-277). Paris, France : Dunod.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives. Entretiens de groupe : concepts, usages et ancrages I*, 29(1), 28-49.
- Barrier, C. (2012). *Le chien médiateur : détermination des indicateurs et de la faisabilité d'une étude expérimentale dans les classes d'ITEP. Prémices de l'élaboration d'un plan expérimental*. (Mémoire de Master1, Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).
- Barrier, C. (2013). *Un chien dans la classe. Étude expérimentale de l'effet d'un animal médiateur sur le climat social de la classe d'ITEP*. (Mémoire Master2, Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).
- Barrier, C. (2016). Dynamique de groupe et climat social de la classe. Étude expérimentale sur l'effet d'un animal médiateur en classe d'ITEP. *Empan*, 102(2), 135-143.
- Bassette, L.A., Taber-Doughty, T. (2013). The effects of a dog reading visitation program on academic engagement behaviour in three elementary students with emotional and behavioural disabilities: A single case study. *Child Youth Care Forum*, 42, 239–256. [L] [SÉP]
- Bataille, M. (1972). *Contribution à l'étude de la construction du projet professionnel: le choix de la psychologie*. Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse. [L] [SÉP]
- Bataille, M. (1983a). Méthodologie de la complexité. *La recherche-action*, 90, 32-36.
- Bataille, M. (1983b). Implication et explication. *Pour : l'analyse de l'implication dans les pratiques sociales*, 88, 28-31.
- Bataille, M. (1984). *Une recherche-action coéducative*. Mémoire de soutenance d'une thèse de doctorat d'État sur travaux. Toulouse 2 Le Mirail. Octobre 1984. Non publiée.

- Bataille, M. (1991). *Cours de licence de Psychologie Sociale : les processus d'innovation en éducation*. Université Toulouse II Le Mirail.
- Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus *d'innovateurs*. Dans F. Cros et G. Adamczewski (Dir.), *L'innovation en éducation et en formation* (p.119-127). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? Dans C. Garnier et W. Doise (Dir.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (p. 25-34). Montréal, Québec: Éditions nouvelles.
- Bataille, M. (2007). Fragments d'autobiographie professionnelle assortis de quelques considérations sur les rapports entre la Psychologie Sociale et les Sciences de l'Éducation. Dans G. Vaysse (Dir.) *50 ans de psychologie à Toulouse* (p. 85-92). Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Bataille, M., Blin, J.-F, Jacquet-Mias, C. et Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.
- Beaud. S. et Weber. F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris, France : La Découverte.
- Beauvois, J.-L, Dubois, N. et Doise, W. (1999). *La psychologie sociale. Tome IV. La construction sociale de la personne*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Beck, A. et Katcher, A. (2003). Future directions in Human-Animal bond research. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 79-93.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris, France : Métailié.
- Becker, H.S. et BlancheGeer (1957). Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-32.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2009). *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*. Lyon, France : Chronique sociale.
- Bensoussan, S. (2017). Sensibilité et utilisation de signaux vocaux et visuels dans la relation homme- animal : étude chez le porc domestique. [Thèse de doctorat, Université Bretagne Loire].
- Benelli, N. (2011). Recherches qualitatives. *Les défis de l'écriture en recherche qualitative*, 11, 40-50.

- Ben Mrad, F. (2018). *Sociologie des pratiques de médiation : entre principes et compétences*. [Thèse de Doctorat non publiée. Université Paul Verlaine – Metz] soutenue en 2003.
- Bennacer, H. (1991). Échelle de l'environnement social de la classe (ECC). *Psychologie et psychométrie*, 12, 59-75.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 34/4. 1-20. <http://osp.revues.org/index409.html>.
- Bennacer, H., Darracq, S. et Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (EMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 72, 85-100.
- Benoit, H., Canat, S. (2014). Les dispositifs Itep en devenir: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67(3), 5-10. doi:10.3917/nras.067.0005.
- Benoit, H., Gombert, A. et Gardou, C. (2016). De l'adaptation de l'évaluation scolaire aux fondements de la société inclusive: capillarité des gestes professionnels et des enjeux sociétaux. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 2 (74), 9-25. hal-01943787.
- Beerda, B., Schilder, M-B., van Hooff, J-A., De Vries, H-W. (1997). Manifestations of chronic and acute stress in dogs. *Applied Animal Behaviour Science*, 52(3), 307-319.
- Beerda, B., Schilder, M-B., Van Hooff, J-A., De Vries, H-W., Mol, J-A. (1999). Chronic stress in dogs subjected to social and spatial restriction. I. Behavioral responses. *Physiology and Behavior*, 66(2), 233-242.
- Bergesen, F.J. (1989). *The effects of pet facilitated therapy on the self-esteem and socialization of primary school children*. Presented at the 5th International Conference on the Relationship between Humans and Animals. Monaco, 1989.
- Berget, B., Grepperud, S. (2011). Animal-Assisted Interventions for psychiatric patients : Beliefs in treatment effects among practitioners. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 91-96.
- Bernabei, V., De Ronchi, D., La Ferla, T., Moretti, F., Ferrari, B., Forlani, M., Atti, A.-R. (2013). Animal-assisted interventions for elderly patients affected by dementia or psychiatric disorders: A review. *Journal of psychiatric research*. 47/6. 762-773 <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.12.014>

- Bernoux, P. (2013). De la sociologie des organisations à la sociologie des associations. Dans C. Hoarau et J.-L. Laville (Dir.). *La gouvernance des associations* (53 - 72). Toulouse, France : Erès.
- Besse-Patin, B. (2017). Un petit tour d'induction analytique. [halshs-01465287v2]
- Besse-Patin, B. (2019). *Jeu et animation. Ethnographie des formalisations éducatives du loisir des enfants*. (Thèse de doctorat non publiée, Université Sorbonne Paris Cité, Paris).
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a school-dog-teacher team in the classroom. *Frontiers in Psychol.* 4:886. 1-7
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, France : Nathan.
- Blois-Heulin, C., Rochais, C., Camus, S., Fureix, C., Lemasson, A., Lunel, C., Hausberger, M. (2015). Animal welfare: Could adult play be a false friend? *Animal Behavior and Cognition*, 2(2), 156-185. doi: 10.12966/abc.05.04.2015
- Bonafé-Schmitt, J., Dahan, J., Salzer, J., Souquet, M. et Vouche, J. (2003). *Les médiations, la médiation*. Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.vouch.2003.01.
- Bonardi, C. et Roussiau, N. (2008). *Les représentations sociales*. Paris, France : Dunod.
- Bordes, V. (2005). *Le rap est dans la place ou du bon usage du rap par les institutions locales et les jeunes : étude des relations entre des sociabilités juvéniles et des politiques locales de la jeunesse*. (Thèse de doctorat. Université Paris Nanterre, Paris).
- Bordes, V. (2015a). L'approche socio-ethnographique ou comment trouver des résultats que nous ne cherchons pas, *Spécificités*, 1(7), 27-44.
- Bordes, V. (2015b). *Traîner pour prendre place. Socialisation Interactions Education*. (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse).
- Botbol, M. (2014). Nouveaux enjeux cliniques et institutionnels en Itep. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67(3), 35-41. doi:10.3917/nras.067.0035.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Dir.). *La misère du monde*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 45-58.

Brelsford, V-L., Meints, K., Gee, N-R., Pfeffer, K. (2017). Animal-Assisted Interventions in the Classroom — A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14, 669.

Broussal, D. (2017). *Recherche intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation*. (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université Toulouse Jean Jaurès, Toulouse).

C

Caverni, J.-P. (1998). Pour un code de conduite des chercheurs dans les sciences du comportement humain. *L'année psychologique*, 98(1), 83-100.

Cazeneuve, A. (2012). *De l'impossibilité de tout dire : étude des rapports entre représentations sociales et formes d'implication. Le cas de la remise à niveau à l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées*. (Thèse de doctorat non publiée. Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse).

Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: EHESS.

Chambon, J.-L., David, A. et Devevey, J.-M. (1982). *Les innovations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Chansigaud, V. (2016). Domestication et peur du sauvage. Dans K. Lou Matignon (Dir.), *Révolutions animales, comment les animaux sont devenus intelligents* (p. 247 - 254). France, Paris : Arte Édition.

Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago. 1892-1961*. Paris : Seuil.

Charaudeau, P. (2012). Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales. *Questions de communication*, 17, 195-222.

Charlot, B. (1999). *Le Rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris, France : Anthropos.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory : A Practical Guide through Qualitative*

Analysis. Londres, Angleterre : SAGE.

Chartier, A.-M. (2000). Réussite, échec et ambivalence de l'innovation pédagogique : le cas de l'enseignement de la lecture. *Recherche & Formation*, 34, 41-56.

Condoret, A. (1973). *L'animal, compagnon de l'enfant*. Paris, France : Fleurus.

Coulon, A. (1992). *L'école de Chicago*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Corson, S.A., O'Leary Corson, E., Gwynne, P.H. (1975). Pet-facilitated psychotherapy. Dans R.S. Anderson (Dir.), *Pet Animals and Society* (p. 19-35), Londres : Baillière Tindall.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, 118, 127-156.

Cros, F. (2014). L'innovation en formation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 169-175). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

D

Daly, B. et 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.

Darmaillacq, A-S., (2019). *Éthologie animale. Une approche biologique du comportement*. Paris, France : De Boeck. 2^{ème} Ed.

De Briant, V. et Palau, Y. (2005). *La médiation. Définitions, pratiques et perspectives*. Paris, France : Armand Colin.

Defrance, M. (2006). Apprendre autrement en institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (itep). *Empan*, n° 63(3), 102-112. <https://doi.org/10.3917/empa.063.0102>

Degenne, A. et Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux*. Paris, France : Armand Colin.

Dehassé, J. (2009). *Tout sur la psychologie du chien*. Paris, France : Odile Jacob.

- Delfour, F. (2012). L'animal dans le soin entre théories et pratiques. Les multiples raisons d'une rencontre interdisciplinaire. *ANAE*, 117, 119-121.
- Denzin, N.-K. (2017). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Denzin, N.-K. et Lincoln, Y-S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- De Rosa, A.-S. (1995). Le « réseau d'associations » comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales: structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 1(28), 96-122.
- Despret, V. (2016). Comment les chiens ont rendu les hommes intelligents ?. Dans K. Lou Matignon (Dir.), *Révolutions animales, comment les animaux sont devenus intelligents* (p. 242-243). France, Paris : Arte Édition.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, France : Flammarion. [SEP]
- De Visscher, P. (1991). *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- De Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 97(1), 95-110.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Dans R. Ghiglione, C. Bonnet et J-F. Richard (Dir.), *Traité de psychologie cognitive* (3). Paris, France : Dunod.

- Doise, W., Clemence, A. et Lorenzo-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Doise, W. et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doly, A.-M. (2006). La métacognition : de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. Dans G. Toupiol (Dir). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée* (p. 84-124). Paris, France : Édition Retz. Hal-00835076.
- Doms, M. et Moscovici, S. (2008). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie Sociale* (p. 49-88). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dorison, C. (2016). Le partenariat entre l'éducation nationale et les établissements spécialisés : cadre juridique et engagement des acteurs. 1975-2005. *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 19-31.
- Doucet, M. (2009). Théories du comportement humain et configurations sociales de l'individu. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 35-53.
- Droit, R.-P. (2009). *L'éthique expliquée à tout le monde*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Drozda-Senkowska, E. (2007). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris, France : Armand Colin.
- Drozda-Senkowska, E. et Oberlé, D. (2006). Climat social en psychologie sociale : un thème délaissé, un trésor oublié ou un concept détourné ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 70, 73-78.
- Dupont, H. (2016). « *Ni fou, ni gogol!* ». Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durkheim, E. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France : Félix Alban.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1-22 Disponible sur <http://sbisrvntweb.uqac.ca>.

E

Eddy, J., Hart, L. A., Boltz, R.. (1988). The Effects of Service Dogs on Social Acknowledgments of People in Wheelchairs. *The Journal of Psychology*.122 (1), 39-45.

Edenburg, N. et Van Lith, H.- A. (2010). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2011), 208-214.

F

Fiske, S. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck.

Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du centre de recherche opérationnelle*, 4, 63-97.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. Dans J.-L. Beauvois, R.-V. Joule et J.-M. Monteil (Dir.), *Perspectives cognitives et conduites sociales* (p. 143-150). Cousset, Suisse : Del Val.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales* (p. 204-219). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. Dans P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Flament, C. et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.

Forget, S., Pennequin, V. Agli, O. Bailly, N. (2020). Brakes and levers to implement an animal-assisted intervention in nursing homes : preliminary study. *Complementary Therapies in Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2020.102591>

- Foreman, A.-M., Glenn, M.-G., Jean Meade, B. Wirth, O. (2017). Dogs in the Workplace: A Review of the Benefits and Potential Challenges. *International Journal of environmental research and public health*. 14(5): 498. doi: 10.3390/ijerph14050498
- Frégonèse, C. (2016). *La professionnalisation des sages-femmes : étude de la dynamique d'un système représentationnel*. (Thèse de Doctorat non publiée. Université de Toulouse 2 Jean-Jaurès, Toulouse, France).
- Furetière, A. (1690). *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots français, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences des arts*. La Haye et Rotterdam : Arnout et Reinier Leers.

G

- Gaglio, G. (2008). « En quoi une thèse CIFRE en sociologie forme-t-elle au métier de sociologue ? Une hypothèse pour ouvrir le débat », *Socio-logos*. Revue de l'association française de sociologie (3). 1-18 (disponible sur <https://doi.org/10.4000/socio-logos.2093>)
- 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 ?* (Mémoire pour l'obtention du grade de maître ès arts. Université Laval, Québec, Canada).
- Galinon-Melenec, B (2003). (dir.), *Homme animal, Quelles relations, quelles communications ?* Mont-Saint-Aignan, France : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22(4), 91-98.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France : Erès.
- Gardou, C. (2014). Quels fondements et enjeux du mouvement inclusif ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 11-20.
- Garnier, C. et Rouquette, M.-L (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.

- Gee, N.R., Fine, A., Schuck, S. (2015). Animals in educational settings: Research and practice. In A.H. Fine (Dir.). *Handbook of Animal-Assisted Therapy* (p. 195–210), Academic Press: London, UK.
- Genoud, P.-A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves ? L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. (Thèse de doctorat). Université de Fribourg, Fribourg, Suisse.
- Gigling, M. et Rateau, P. (1999). Les six épreuves des Gopas. Une étude expérimentale du processus d'ancrage. Dans M.-L. Rouquette et C. Garnier (Dir.), *La genèse des représentations sociales* (p. 63-85). Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Gillet, P. et Barthélémy, C. (2011). Développement de l'attention chez le petit enfant : implications pour les troubles autistiques. *Développements*, 9(3), 17-25. <https://doi.org/10.3917/devel.009.0017>
- Godin, B. (2016). Making sense of innovation: from weapon to instrument to buzzword. *Quaderni*, 90, 21-40.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Vol. 1. Paris, France : les Editions de minuit.
- Goffman, E., et Accardo, A. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, France : les Éditions de minuit.
- Grandgeorge, M. (2010). *Le lien à l'animal permet-il une récupération sociale et cognitive chez l'enfant avec autisme ?* (Thèse de doctorat non publiée. Université Rennes 2, France).
- Grandgeorge, M. (2012). Interventions assistées par l'animal : quelles connaissances et quelles perspectives ? *ANAE*, 117, 139-146.
- Grandgeorge, M. (2020). *L'animal et l'enfant avec troubles du spectre autistique : une relation au quotidien*. Paris, France : L'Harmattan.
- Grandgeorge, M., Gautier, Y., Brugailières, P., Tiercelin, I., Jacq, C., Leuret, M-C. et Hausberger, M. (2017). Social rivalry triggers visual attention in children with autism spectrum, Disorders. *SCientiFiC RepoRTS*, 7: 10029, (DOI:10.1038/s41598-017-09745-6).
- Grandgeorge, M., Cardon, C., Auriacombe, M. (2015). Une situation d'intercompréhension plurielle : la médiation animale. Dans M. Grandgeorge, C. Jost, B. Le Pévédic, F. Pugnère-Saavedra (Dir.). *Vers une communication Homme-Animal-Machine ? Contribution interdisciplinaire* (p. 193-210). Bruxelles, Belgique : E.M.E. Editions, Collection Echanges.

- Grandgeorge, M. et Boivin, X. (2019). Les relations humain-animal : éthologie animale et humaine. Dans A.-S. Darmaillacq et F. Lévy (Dir.). *Éthologie animale, une approche biologique du comportement* (p. 241-262). Bruxelles : De Boeck.
- Grandgeorge, M., Hausberger, M. (2018). Choix, éducation et bien-être des chevaux de médiation. *La médiation équine, qu'en pensent les scientifiques ?* (p. 161 – 181). France : IFCE, essentiel.
- Grandgeorge, M., Hausberger, M. (2019). *Autisme, médiation équine et bien-être*. Communication présentée le 18 /04 /2019, manuscrit accepté le 14 /06 / 19). Bulletin Académie Vétérinaire France. Tome 172.
- Gris, A. (2016). Influence de séances de médiation sur l'activité et le stress d'un chien (*Canis lupus familiaris*). (Mémoire de Master 1 éthologie non publié. Université Paris 13, Paris, France).
- Guillaume-Hofnung, M. (1995). *La médiation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

H

- Haas, V. et Kalampaliki, N. (2010). Triangulation méthodologique à partir de l'énigme du don de sperme. Dans E. Masson et E. Michel-Guillou (Dir.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale* (p. 61-76). Paris, France : L'Harmattan.
- Harrisson, J.-M. et Klein, J.-L. (2007). *L'innovation sociale. Émergence et effets sur la transformation des sociétés*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., Ehlert, U., (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry*, 54, 1389–1398.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. et Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos*, 15(1), 37–50.
- Hiby, E-F., Rooney, N-J. et Bradshaw, J-W-S. (2006). Behavioural and physiological responses of dogs entering re-homing kennels. *Physiology and Behavior*, 89, 385-391.

Hille, F. (2015). *Bandes de jeunes ! Pensée sociale et pensée professionnelle, entre communication et héritage : la construction des représentations professionnelles d'un objet sensible dans le champ de l'éducation spécialisée*. (Thèse de doctorat non publiée). Université Toulouse 2 Jean Jaurès, Toulouse.

Hinde, R. A. (1976). *Interactions, relationships and social structure*. Man, 11,1-17.

Hoarau, C. et Laville, J.-L. (2013). *La gouvernance des associations : Economie, sociologie, gestion*. Toulouse, France : ERES.

Hofstetter, R. et Schneuwly, B. (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Huberman, A.-M. (1983). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Paris, France : UNESCO.

I

Imbert, F. et le Groupe de Recherche en Pédagogie Institutionnelle (GRPI). (1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe. Pratiques de la pédagogie Institutionnelle*. Paris, France : ESF.

J

Jaeger, M. (2011). Recherche et travail social. Quelle voie de passage entre deux dérives : le scientisme et le romantisme ? *Vie sociale*. 3, 11-23.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1991). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans Denise Jodelet éd. (Dir.). *Grand Dictionnaire de la psychologie* (45-78). Paris, France : Larousse.

Jodelet, D. (2003). Aperçus sur les méthodologies qualitatives. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les Méthodes des Sciences Humaines* (p. 139-162). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (2014). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Joho, J. (2002). *Guide pratique des associations (loi du 1^{er} juillet 1901)*. Paris, France : Broché.

Jover, J., Capul, M. et Timit, P. (1999). *L'enfance en difficulté dans la France des années 40*. Ramonville Saint-Agne, France : Erès

K

Kaddouri, M. (1998). L'innovation en question. *Éducation Permanente*, 134, 7-8.

Kalampalikis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.147-163). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Kalampalikis, N. (2004). Les focus groups, lieux d'ancrages. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 281-289.

Kalampalikis, N. et Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 15-24.

Kamioka, H. Okada, S., tsutani, K. Park, H., Okuizumi, H., Handa, S., Oshio, T., Park, S.-J., Kitayuguchi, J., Abe, T., Honda, T., Mutoh, Y. (2014). Effectiveness of animal-assisted therapy : A systematic review of randomized controlled trials. *Complement Ther Med* 22(2):371-90. (DOI. 10.1016/j.ctim.2013.12.016. Epub 2014 Jan 6. PMID: 24731910)

Kaminski, P. (2006). *Les associations en France et leur contribution au PIB. Le compte satellite des institutions sans but lucratif*. Association pour le développement de la documentation sur l'économie sociale (Addes). Nanterre, France.

Katcher, A. H., & Wilkins, G. G. (2000). The centaur's lessons: Therapeutic education through care of animals and nature study. In A. H. Fine (Dir.), *Handbook on animal assisted therapy* (pp. 153-177). New York, NY: Academic Press. [SEP]

- Katz, J. (2001). Analytic Induction. Dans N.-J. Smelser, et P.-B. Baltes (Dir.), *International encyclopédia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam, Pays-Bas : Elsevier. (https://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/katz/pubs/Analytic_Induction.pdf)
- Kendrick et al. (1998). Mothers determine sexual preference. *Scientific correspondance*. 395. 229-230.
- Kitzinger, J. Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie*, 471(3), 237-243.
- Klein, J.-L., Laville, J.-L. et Moulart, F. (2014). *L'innovation sociale*. Paris, France : Ères.
- Koda, N., Miyaji, Y., Kuniyoshi, M., Adachi, Y., Watababe, G., Miyaji, C., Yamada, K. (2015). Effects of a Dog-assisted Program in a Japanese Prison. *Asian Criminology*, 10, 193–208.
- Kogan, L. R., Granger, B. P., Fitchett, J. A., Helmer, K. A. et Young, K. J. (1999). The human-animal team approach for children with emotional disorders: Two case studies. *Child & Youth Care Forum*, 28(2), 103–121.
- Kohn, R. et Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris, France : Nathan-Université.
- Kohout-Diaz, M. (2014). Enseigner en Itep ? Pas sans l'élève et pas sans concertations: Conversations avec des enseignantes d'Itep. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 67(3), 137-148. <https://doi.org/10.3917/nras.067.0137>
- Kotrschal, K. et Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoös*, 16(2),147–159.
- Kreutzer, M. (2017). *L'éthologie*. Paris, France : QSJ.

L

- Labbé, S. (2005). *Engagement et implication professionnelle dans la construction d'une éthique d'entreprise : le cas de 5 recherches-actions menées dans le milieu industriel*. (Thèse de doctorat non publiée. Université de Toulouse 2 Le Mirail).
- Labbé, S. et Courtois, L. (2017). Nécessité, bénéfices et difficultés de la coopération chercheur(s) – acteurs(s) en Recherche-Action. *La Recherche en Éducation*. Association

- Lac, M. (2003). *Un groupe en formation : contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations : l'exemple du DEUST "médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation"*. (Thèse de Doctorat non publiée. Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse, France).
- Lac, M. et De Zotti, P. (1999). *Approche expérimentale de la structure de l'implication professionnelle*. (Mémoire de DEA de Sciences de l'Éducation. Université de Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse, France).
- Lahire, B. (2002), *À quoi sert la sociologie ?*, Paris : La Découverte.
- Landry, S. (1995). Le groupe restreint : prémisses conceptuelles et modélisation, *Revue québécoise de psychologie*, 16(1), 45-62.
- La Soudière, M. (1988), « L'inconfort du terrain. "Faire" la Creuse, le Maroc, la Lozère... », *Terrain*, 11, 94-105.
- Laville, J.-L. (1997). L'association : un champ pour la sociologie économique. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 103, 335-350.
- Laville, J.-L. et Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association, des organisations à l'épreuve du changement social*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Laval, Canada : Chronique sociale. Les presses de l'Université Laval.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 144-166.
- Leduc Browne, P. (2016). La montée de l'innovation sociale. *Quaderni*, 90, 55-66.
- Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Rouen. Rouen : France.
- Lescouarch, L. (2010). Conséquences de la conception de la difficulté scolaire des enseignants spécialisés débutants « maîtres E » et de leur approche de la différenciation sur leur développement professionnel. Dans R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Tockeck-Capelle (Dir.). *Le parcours des enseignants débutants* (p. 169-187). Clermont-Ferrand, France : Presses universitaires Blaise-Pascal.

- Levinson, B. (1962). *Pet-Oriented Child Psychotherapy (2^{ème} éd)*. Springfield, Illinois, États-Unis : Charles C. Thomas Publisher, Ltd.
- Levinson, B. (1962). The dog as co-therapist. *Ment Hyg.* 179:46–59.
- Lévy, A., (1972). *Psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. Dans T. Newcomb, et E. Hartley, (Dir.). *Readings in Social psychology* (p. 197-211). New York, Etats-Unis : Holt, Rinehart, Winston.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique, les relations humaines*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lewin, K., Lippitt, R. et White, R.-K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climate. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Limond, J., Bradshaw, J. et Cormack, K. F. (1997). Behaviors of children with learning disabilities interacting with a therapy dog. *Anthrozoos*, 10, 84–89.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris, France : L'Harmattan.
- Loubère, L. (2018). *Les environnements numériques de travail dans l'enseignement secondaire : étude d'un système représentationnel*. Tome I. (Thèse de Doctorat non publiée, Université Toulouse 3, Paul Sabatier, Toulouse : France).
- Loukaki, K., Koukoutsakis, P. (2014). Rabbit-assisted interventions in a Greek kindergarten. *Journal of the Hellenic Veterinary Medical Society*, 65(1), 43-48.

M

- Maisonneuve, J. (1993). *La dynamique des groupes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Maisonneuve, J. (2000). *Introduction à la psychosociologie (9^{ème} éd)*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Marcel, J-F., Lescouarch, L., Bordes, V. (2019). *Recherche en éducation et engagement militants. Vers une tierce approche*. Paris, France : PUM.

- Marchand, P. et Ratinaud, P. (2012). ICAR. Dans <http://www.icar.univlyon2.fr/gric/actu/data/fiche.asp?id=592> (consulté le 13 mai 2012). ICAR : laboratoire de recherche Interactions, Corpus, Apprentissages, représentations.
- Marino, L. et Lilienfeld, S.-O. (2007). Dolphin-assisted therapy : more flawed data and more flawed conclusions. *Anthrozoos : a multidisciplinary journal of the interactions of people & animals*, 20(3), 239-249.
- Marková, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès, La Revue*, 41(1), 25-31.
- Marková, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Martin, O. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives*. Paris, France : Armand Colin.
- Masson, E. et Michel-Guillou, É. (2010). *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale : le cabinet de curiosités*. Paris, France : L'Harmattan.^[1]_[SEP]
- Matignon, K-L., (2016). *Révolutions animales, comment les animaux sont devenus intelligents*. France, Paris : Arte Édition.
- Maurer, M., Delfour, F. et Adrien, J.-L. (2008). Analyse de dix recherches sur la thérapie assistée par l'animal : quelle méthodologie pour quels effets ? *Journal de réadaptation médicale*, 28, 153-159.
- McNicholas, J., Collis, G.M., 2000. Dogs as catalysts for social interactions: robustness of the effect. *British Journal of Psychology*, 91, 61-70.^[1]_[SEP]
- McNicholas, J. et Collis, G. M. 2006. Animals as social supports: Insights for understanding animal-assisted therapy. In A. H. Fine (Dir.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (p. 49-71), San Diego, CA: Academic Press.
- Mercier, S. (2004). *L'éthique dans les entreprises*. Paris, France : La Découverte.
- Messent, P. 1983. « Social facilitation of contact with other people by pet dogs ». Dans A.H. Katcher et A.M. Beck (Dir.), *New Perspectives on our Lives with Companion Animals* (p. 37-46), University of Pennsylvania Press, Philadelphie.

- Mesure, S. et Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (2006). *Les Sciences de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mias, C. (2005). *L'implication professionnelle. Débat sur un concept transversal*. (Habilitation à Diriger des Recherches non publiée. Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse, France).
- Mias, C. (2014). L'implication professionnelle. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 161-164), Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Mias, C. et Lac, M. (2012). Recherche professionnelle, Recherche scientifique: quel statut pour les recherches en Travail Social ? *Pensée plurielle*, 2, 111-123.^[LISEP]
- Michalon, J. (2012). Itinéraire des « représentations sociales » dans la recherche sur les interactions avec l'animal à but thérapeutique. *ANAE*, 117, 123-131.
- Michalon, J., Langlade, L. et Gauthier, C. (2008). *Point de vue sur la recherche autour des interactions avec l'animal à but thérapeutique et/ou éducatif*. Note de synthèse. Paris, France : Fondation Adrienne et Pierre Sommer.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Mincke, C. (2013). *La médiation, contre-culture ou nouveau lieu-commun ? : Idéologie mobilitaire et nouvelles normativités*. Hal-00834862v2.
- Mesure, S. et Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Molinier, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 20, 5-14.
- Molinier, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Molinier, P. (2005) *La dynamique des représentations : Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles ?* Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Molinier, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique et études de terrain*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Montagner, H. (1995). *L'enfant, l'animal et l'école*. Paris, France : Bayard.
- Monteil, J.-M. (1997). *Éduquer et former, perspectives psycho-sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moos, R.-H. (1987). *The Social Climate Manual* (2^{ème} éd). Palo Alto, États-Unis : Consulting Psychologists Press.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : Seuil.
- Mouranche, M. (2010). *Et Toulouse pour apprendre. Sept siècles d'histoire de l'université de Toulouse. 1229-1969*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. et Buschini, F. (2003). *Les méthodes des sciences humaines*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. et Doise, W. (1992). *Dissension, consensus. Une théorie générale des décisions collectives*. France, Paris : Presses Universitaires de France.
- Moos, R.H. (1987). *The Social Climate Manual* (2^{ème} éd). Palo Alto, USA : Consulting Psychologists Press.
- Mucchielli, A. et Mucchielli, R. (1969). *Lexique de la psychologie*. Paris, France : Éditions Sociales Françaises.
- Mugny, G., Oberlé, D. et Beauvois, J.-L. (1995). *Relations humaines groupes et influence sociale*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Murray, H.-A. (1947). *Explorations in Personality*. New York, États-Unis : Oxford University Press.

N

Nils, F. et Rimé, B. (2003). L'interview. Dans S. Moscovici et F. Buschini (Dir.), *Les méthodes des sciences humaines* (p. 165-185). Paris, France : Presses Universitaires de France.

O

Oberlé, D. (1995). Cohésion et rôles dans les groupes. Dans G. Mugny, D. Oberlé et J.-L. Beauvois (Dir.), *Relations humaines groupes et influence sociale* (p. 43-57). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.

O'Haire, M. E. (2015). Research on animal-assisted intervention and autism spectrum disorder, 2012-2015. Springer, (3) 1606–1622 (DOI 0.1007/s10803-012-1707-5)

O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., McCune, S., Slaughter, V. (2013). Effects of Animal-Assisted Activities with Guinea Pigs in the Primary School Classroom. *Anthrozoos, a multidisciplinary journal of the interactions of people & animals*, 26(3), 445-458.

Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.

Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia Eds.

Olsen, C., Pedersen, I., Bergland, A., Enders-Slegers, M.-J., Patil, G., Ihlebaek, C. (2016). Effect of animal-assisted interventions on depression, agitation and quality of life in nursing home residents suffering from cognitive impairment or dementia: a cluster randomized controlled trial. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 31(12), 1312-1321.

P

Pageat, P. (1999). *L'homme et le chien*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.

- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication au congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement des sciences. (ACFAS), Sherbrooke, Canada.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. Dans A. Palmonari et W. Doise (Dir). *L'étude des représentations sociales* (p. 12-33). Neuchatel, France : Delachaux & Niestlé.
- Paugam, S. (2008). *Le lien social*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Pawluski, J., Jegou, P., Henry, S., Bruchet, A., Palme, R., Coste, C., Hausberger, M. (2017). Low plasma cortisol and fecal cortisol metabolite measures as indicators of compromised welfare in domestic horses (*Equus caballus*). PLoS ONE, 12(9), 1-18. 0182257. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182257>)
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école : Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. (Thèse de Doctorat non publiée. Université Toulouse 2 Le Mirail, Toulouse, France).
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3ème éd). Wavre, Belgique : Mardaga.^[1]_[SEP]

Q

- Van Campenhoudt, L. et Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e édition). Paris, France : Dunod.

R

- Rateau, P. (2001). *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*. Paris, France : Ellipses.
- Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. (Thèse de Doctorat. Université de Toulouse 2-Le Mirail, Toulouse, France).

- Ratinaud, P. (2013). IraMuTeQ (version 0.7 alpha 2) [Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et des Questionnaires] <http://www.iramuteq.org>.
- Ratinaud, P. (2016). Étude d'un large corpus textuel avec IRaMuTeQ : Twitter et le hashtag #maillagepourtous. Dans G. Lo Monaco, S. Delouée, et P. Rateau (Dir.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (p. 107-111). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Ren, T. (1985). « La méthode expérimentale : un mythe des épistémologues (et des savants ?) ». *Le débat*, 34, 11-20.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187-198.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthode d'analyse des données textuelles et une application : *Aurélia* de G. De Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54.
- Richez-Battesti, N. et Vallade, D. (2012). Éditorial. Innovation sociale, normalisation et régulation. *Innovations*, 38(2), 5-13.
- Rooney, N-J., Gaines, S-A. & Bradshaw, J-W-S. (2007). Behavioural and glucocorticoid responses of dogs (*Canis familiaris*) to kenneling: Investigating mitigation of stress by prior habituation. *Physiology and Behaviour*, 92, 847-854.
- Rouban, L. (1988). Innovation, complexité et crise de l'état moderne. *Revue Française De Science Politique*, 38(3), 325-347. <http://www.jstor.org/stable/43118773>
- Rouquette, M.-L. (1998). *La communication sociale*. Paris, France : Dunod.
- Rud, A. G., et Beck, A. M. (2000). Kids and critters in class together. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 313-315.
- Rud, A. G. et Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 16(3), 241-251. ^[L]_[SEP]

- Salavar Orvig, A. et Grossen, M. (2004). Représentations sociales et analyses de discours produit dans des focus groups : un point de vue dialogique. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 263-272.
- Salès-Wuillemin, E., Galand, C., Cabello, S. et Folcher, V. (2011). Validation d'un modèle tri-composantiel pour l'étude des représentations sociales à partir des mesures issues d'une tâche d'associations verbales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 91, 231-252.
- Sauvé, A. , Garnier, C. (2000). Une phénoménographie de l'environnement : réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. Dans C. Garnier et M.-L. Rouquette (Dir.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 211-234). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Schaefer, K.-D., Hays, K.-A. (2007). Animal Abuse Issues in Therapy : A Survey of Therapists' Attitudes. *Professional Psychology : Research and Practice*, 38, 530-537.
- Schumpeter, J.-A. (1935). *Théorie de l'évolution économique*. Paris, France : Dalloz.
- Scruggs, E. T. et Mastropieri, M. A. (1998). Summarizing single-subject research: Issues and applications. *Behavior Modification*, 22, 221-242.
- Serpell, J. (1995). *The Domestic Dog: Its Evolution, Behaviour and Interactions with People*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Serres, M. (1991). *Le Tiers instruit*. Paris, France : Edition François Bourin.
- Serres, M. (1994). *Atlas*. Paris, France : Julliard.
- Shipman, P. (2016). Sans les animaux, le monde ne serait pas humain. Dans K. Lou Matignon (Dir.), *Révolutions animales, comment les animaux sont devenus intelligents* (p. 239 - 241). France, Paris : Arte Édition.
- Six, J.-F. (1990). *Le temps des médiations*. Paris, France : Seuil.
- Six, J.-F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Soler, L. (2000). *Introduction à l'épistémologie*. Paris, France : Ellipses.

Suaud, C. (2014). Pierre Bourdieu : la sociologie comme « révolution symbolique ». *Recherche en soins infirmiers*, 116(1), 81-94. doi:10.3917/rsi.116.0081.

Sudres, J.-L. et Tafforin, A. (2012). Quand la relation au chien devient thérapeutique auprès de la personne âgée démente. *ANAE*, 117, 155-167.

T

Tavares, M-O-P. (2009). *Le burn-out chez les soignants : facteurs prédisposants et moyens de prévention*. Mémoire de Bachelor of science HES-SO en soins infirmiers, Fribourg : Haute école de santé.

Touré, E.-H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Bulletin de psychologie*, 471(3), 5-27.

Tuber, D-S., Sanders, S., Hennessy, M-B., Miller, J-A. (1996). Behavioral and glucocorticoid responses of adult domestic dogs (*Canis familiaris*) to companionship and social separation. *Journal of Comparative Psychology* 110 (1). 103-8.

Tuke, S. (1813). *Description of the Retreat*. Réimprimé en 1964 avec une introduction de R. Hunter et I. Macalpine. Londres, Angleterre : Dawsons.

V

Vandenbergh, R. (1986). Le rôle de l'enseignant dans l'innovation en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 75, 17-26.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck université.

Van Trier, W.-E. (1980). Actualités bibliographiques : la recherche-action. *Déviance et société*, 4, 179-193.

Van Werveke, H. (1944). L'origine des corporations de métiers. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 23, 506-515.

- Verdier-Gibello, M.-L. (2005). L'enfant en mal d'apprendre. *ERES, enfance et psy.* 28 (3), 6-11.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
- Veissier, I. (2010). Bien-être animal : peut-on objectiver la subjectivité de l'animal ? Dans F. Burgat (Dir.). *Penser le comportement animal* (p. 209-219). Paris, France : Edition Quœ.
- Villalba, B. (2008). L'impossible extériorité du chercheur face à la crise écologique. Dans M. Galochet, J. Longuépée, V. Morel et O. Petit. (Dir.), *L'environnement : discours et pratiques interdisciplinaires* (p. 115-136). Arras, France : Artois Presses Universitaires.
- Vigarello, G. (1994). Discipline et sous-discipline en sciences de l'éducation. Dans P. Clanché, A. Jeannel et É. Debarbieux (Dir.), *25 ans de sciences de l'éducation. Bordeaux, 1967-1992* (p. 77-88). Paris, AECSE – INRP^[1]_{SEP}
- Vuillemenot, J.L., et Cesaïre, F. (2000). Animals in institutions, the conditions of these locations. *Soins Gérontologiques*. 23 , 7-10.

W

- Walberg, H.-J. (1987). Psychological environments. Dans M. J. Dunkin (Dir.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (p. 553-558). Oxford, Angleterre : Pergamon Press.
- Widlöcher, D. (2004). Dissection de l'empathie. *Revue française de psychanalyse*, 68(3), 981-992.
- Wilks, K., (1999). When dogs are man's best friend – the health benefits of companion animals in the modern society. In: Urban Animal Management (UAM) Conference Proceedings Gold Coast. Colloque.
- Winnicott, D. (2016). Le destin de l'objet transitionnel. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 6(1), 17-24.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-38. (<http://halshs.archives->

ouvertes.fr)

Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (Dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233-236). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Y

Yap, E., Scheinberg, A., Williams, K. (2016). Attitudes to and beliefs about animal assisted therapy for children with disabilities. *Complementary therapies in Clinical Practice*, 26, 47-52.

Annexes

1 Présentation des annexes numériques (clef USB)

Annexe 1 : Annuaire Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP)

Annexe 2 : Linguistique ITEP

Annexe 3 : Données extraites d'Europresse

Annexe 4 : Questionnaire ERASME

Annexe 4bis : Questionnaire papier

Annexe 5 : Présentation des résultats des questionnaires ERASME

Annexe 6 : Codage des variables des questionnaires ERASME

Annexe 7 : Liste des établissements recensés

Annexe 8 : Dictionnaire des associations libres

Annexe 8 bis : Ensemble des mots cités

Annexe 9 : Grille d'entretien PE pré-observations

Annexe 10 : Grille d'entretien PE post-observations

Annexe 11 : Séquence collective « sciences »

Annexe 11 bis : Séquence collective ajustée

Annexe 12 : Séquence « littérature » de la deuxième année d'observation

Annexe 13 : Les règles de vie du chien dans la classe

Annexe 14 : Livret du rallye lecture « policier »

Annexe 15 : Mémoire de Master de Annabelle GRIS en éthologie

Annexe 16 : Entretiens enquête 1

Annexe 17 : Réunion de groupe pendant les séances, enquête 2

Annexe 18 : Entretiens post-observations, enquête 2

Annexe 19 : Réunion de groupe post-observation, enquête 2

Annexe 20 : Résumés des séances

Annexe 21 : « version scénario »

Annexe 22 : Graphique de similitude de la classe 5

Annexe 23 : Copie du message à l'équipe pédagogique

Annexe 24 : Livre blanc de l'IAHAIO

Annexe 25 : Code de déontologie

Annexe 26 : Echelle de mesure du climat social de la classe

Annexe 27 : Information sur la recherche (présence du chien)

Annexe 28 : Courrier d'information aux parents (présence du chien)

Annexe 29 : Bilan de la réunion collective de préparation

Annexe 30 : Evaluation diagnostique du chien

2 Annexes proposées également en version imprimées

2.1 Dictionnaire des associations libres (Annexe 8 numérique)

Catégories	Mots ou expressions cités
Accompagnement	<i>Accompagnement, accompagner, accompagnement dans le quotidien, accompagnement de certains personnels dans cette démarche</i>
Activité	<i>Activité, activité valorisante, activité associant l'animal</i>
Affection	<i>Affection, affect</i>
Affectivité	<i>Affectivité, affectif, affective, transfert des affects, psychoaffectif, développement affectif</i>
Aide	<i>Aide, aide éducative, aide pour réaliser des actions, aider, aider/guérir, aide à la personne, relation d'aide</i>
Animal	<i>Animal, différent animaux, animal de compagnie, chat (1), âne (1), lapin (2)</i>
Apprentissage	<i>Apprentissage, apprendre, apprendre autrement/leçon de chose, apprendre par le vivant</i>
Apport_animal	<i>Connaître l'animal, participation de l'animal, animal sans rapport avec la vie personnelle, animal hors société, s'abandonner à l'animal, humain/animal, lien à l'animal, fédération autour de l'animal, contact avec l'animal, pas de jugement de la part de l'animal</i>
Apaisement	<i>Apaisement, apaiser, apaisant, apaisement en classe, apaiser les tensions, calmant, tranquilliser</i>
Approche différente	<i>Approche différente, alternative</i>
Attention	<i>Attention, attentif, concentrer son attention sur un tiers, écoute/attention, attention (captiver), attention à un autre que soin, attention conjointe</i>
Besoin	<i>Besoin, réponse à un besoin</i>
Bien-être	<i>Bien-être, mieux-être</i>
Bienveillance	<i>Bienveillance, gentillesse</i>
Cadre	<i>Cadre, encadrer</i>
Câlin	<i>Câlin, chouchouter</i>
Calme	<i>Calme, sérénité, paisible, paix du chien qui ronfle !, paix</i>
Chaleur	<i>Chaleur, chaleur relationnelle, douce chaleur</i>
Cheval	<i>Cheval, poney</i>
Chien	<i>Chien, chien d'aveugle, labrador, meilleur ami de l'homme, chien visiteur</i>
Communication	<i>Communication, moyen/outil de communication, nouvelle communication, communication non-verbale, communiquer, communiquer/expression, parler</i>
Compréhension	<i>Compréhension, comprendre</i>
Confiance en soi	<i>Confiance en soi, prise de confiance, remise en confiance, surmonter ses craintes</i>
Conscience	<i>Conscience de soi et des autres, niveau de conscience</i>
Corps	<i>Corps, corporel</i>
Découverte	<i>Découverte, découvrir</i>
Développement	<i>Développement, développement personnel, développement psychomoteur, réalisation de soi, repositionnement en tant qu'être vivant</i>

Différent	<i>Différent, différence</i>
Dressage	<i>Dressage, dresser animal très dressé, animaux dressés, chien dressé</i>
Écoute	<i>Écoute, être à l'écoute</i>
Éducation	<i>Éducation, éducatif, éduquer,</i>
Élève en difficulté	<i>Élève en difficulté, public en difficulté, adapté aux enfants d'ITEP</i>
Émotion	<i>Émotion, gestion des émotions, développement émotionnel, transfert émotionnel, joie (rire) ou crainte</i>
Équithérapie	<i>Équithérapie, zoothérapie, équitation</i>
Estime de soi	<i>Estime de soi, renarcissisation</i>
Expérience	<i>Expérience, bonne expérience, expérience extraordinaire</i>
Expression	<i>Expression, forme d'expression, gestion et expression des ressentis</i>
Handicap	<i>Handicap, handicap moteur, autisme, déficience visuelle, malvoyant, aveugle, psychotique, non voyant</i>
Intérêt	<i>Intérêt, intéressant, attirance</i>
Jeu	<i>Jeu, jeu ludique, ludique, jouer, distraction, amusement</i>
Joie	<i>Joie, bonheur, heureux</i>
Lien	<i>Lien, créer un lien, créer du lien social, lien affectif, lien social, lien important/équipe, lien positif, lien à l'animal, restauration du lien, faire du lien, accès à l'enfant</i>
Mal connu	<i>Mal connu, vague, manque de lisibilité</i>
Médiation	<i>Médiation, médiation éducative</i>
Médiateur	<i>Médiateur, agent de médiation, médiation/tiers, intermédiaire</i>
Nouveauté	<i>Nouveauté, contact avec quelque chose de nouveau, expérience nouvelle, apprendre des compétences nouvelles et gratifiantes, nouvelle entrée, sort de l'ordinaire</i>
Original	<i>Original, originalité, atypique, pratique hétéroclite, alternatif, accrochante, inhabituelle</i>
Outil	<i>Outil de travail, formidable « outil » du vivant</i>
Ouverture	<i>Ouverture, ouverture d'esprit, ouverture vers l'extérieur, ouverture au monde, ouverte sur l'extérieur, empêcher l'enfermement, déstabilisation pour faire tomber certaines barrières</i>
Pas de jugement	<i>Pas de jugement, présence non jugeante</i>
Peur	<i>Peur, peur de l'inconnu, vaincre peur</i>
Projet	<i>Projet, projet individuel, projet collectif</i>
Regard	<i>Regard des autres, autre regard</i>
Relation	<i>Relation, relationnel, relation avec l'animal, relation différente, relation à l'autre, relation intermédiaire, relation sociale, relation privilégiée</i>
Respect	<i>Respect, respect de l'autre, respect réciproque, respect des règles, respect de l'animal</i>
Responsabilisation	<i>Responsabilisation, se sentir utile/responsable, responsabiliser,</i>
Prendre soin	<i>Prendre soin, soin</i>
Sensibilité	<i>Sensibilité, ressenti</i>
Sensorialité	<i>Développer ses sens, approche sensorielle, stimulation sensorielle, sensoriel,</i>

	<i>confort sensoriel physique, sensitif, toucher, développer le toucher, caresse</i>
Soin_animal	<i>Soins aux animaux, s'occuper de l'animal, risque pour l'animal, éventuelles violences envers l'animal, respect de l'animal, connaissances des besoins de l'animal</i>
Sourire	<i>Sourire, rire</i>
Stimulation	<i>Stimulation, stimulant</i>
Support éducatif	<i>Support éducatif, support permettant d'aborder de la naissance à la mort</i>
Technicité	<i>Adaptable, difficultés de mise en place, difficilement transposable, peut créer de l'agitation, compliquée, encadrant très qualifié, nécessaire préparation, difficultés sanitaires, professionnel de soin, formation spécifique</i>
Thérapie	<i>Thérapie, thérapeutique, groupe thérapeutique, thérapeutique/éducatif, approche thérapeutique, support thérapeutique, thérapie à médiation animale</i>
Vivant	<i>Vivant, vie, monde vivant versus choses inertes, pulsion de vie, communion avec la nature</i>

2.2 Grilles d'entretien PE pré-observation (Annexe 9 numérique)

Ces entretiens seront traités de manière anonyme.

1. Caractéristiques générales

Quel est votre âge ?

Homme

Femme

Vous exercez depuis combien d'année la profession de professeur des écoles ?

Dont combien d'années en enseignement spécialisé

(Uniquement en ITEP ou dans d'autres structures ?)

Etes-vous titulaire du CAPA-SH option D ?

1 Pour commencer pouvez-vous me parler de votre travail en ITEP ? Qu'est-ce que vous appréciez dans les moments de classe sur une institution comme celle-ci ?

2. Le fait que vous exerciez en ITEP est-il un choix de votre part ?

C'est peut-être une affectation qui vous a été imposée ? Vous auriez souhaité exercer dans un autre milieu ? (Lequel, qu'est-ce qui vous attirait dans ce poste, et maintenant que vous êtes ici vous souhaitez plutôt rester ou plutôt demander une autre affectation pour la rentrée prochaine ? Qu'est-ce qui motive cette décision ?)

3. De manières générales, rencontrez-vous des difficultés dans l'exercice de votre profession ?

Lesquelles notamment ? D'après vous à quoi seraient-elles liées ? (-Si besoin- Comportements des enfants, fonctionnement, effectif des classes, activités proposées, moyens mis à votre disposition,...)

4. Plus précisément, durant les moments de classe, rencontrez-vous certaines difficultés ?

Comment y faites vous face ?

5. Quel genre d'interactions observez-vous durant les moments de classe entre les élèves ?

6. De manière générale, quels sont les objectifs que vous vous fixez pour votre classe ?

Avez-vous un objectif particulier ? Comment les mettez-vous en place ? Vous utilisez des outils précis ? Les résultats vous satisfont ?

7. Comment s'est déroulée « la classe » lorsque vous êtes satisfait d'une séance ?

Comment ont réagis les enfants ? Quels comportements avaient-ils ?

8. En ce qui concerne la médiation animale, pouvez vous me dire ce que ça représente pour vous ?

Avez-vous déjà participé à des actions de médiation animale ?

Si oui dans quelle structure ? Sur quelle durée ? Comment cela se passait ?

Qu'en retirez-vous ?

➤ Si oui souhaiteriez vous recommencer, le conseilleriez-vous à des collègues, seriez vous d'accord pour systématiser cette pratique.

➤ Si non, souhaiteriez-vous tenter l'expérience, y- avez-vous déjà pensé, pourquoi ne pas l'avoir fait, ETC.

9. D'après-vous est-ce que l'introduction d'un animal médiateur pourrait avoir des effets dans une classe ?

Des effets comment (plutôt positifs, négatifs ou pas d'effets). Pourquoi pensez-vous que ce serait des effets plutôt +/-/pas

10. Voyez-vous d'autres remarques à faire, cette entrevu suscite peut-être des questions ?

Merci pour votre participation.

2.3 Grilles d'entretien PE post-observation (Annexe 10 numérique)

Ces entretiens seront traités de manière anonyme.

Caractéristiques générales

Quel est votre âge ?

Homme

Femme

Vous exercez depuis combien d'années le métier de professeur des écoles ?

Dont combien d'années en enseignement spécialisé (Uniquement en ITEP ou dans d'autres structures) ?

Êtes-vous titulaire du CAPA-SH option D ?

Avez-vous un animal domestique ? Quel rapport entretenez-vous avec ? (Si réponse négative poser aussi la 2^{ème} question)

1 Pour commencer pouvez-vous me dire comment c'est passé cette année ? (Pour vous) comment vous êtes-vous senti (de manière générale : dans l'établissement, UE, classe). **Et (de manière plus spécifique) pendant les séances avec le chien ?**

Comment avez-vous perçu la classe ? Les échanges entre les enfants, envers les adultes, le dynamisme, la concentration, etc. (C'était pareil/différent+/différent- que d'habitude ?) Comment ce travail a été vécu par les enfants, ils l'envisagent comment (vous en avez parlé avec eux/c'est selon vous) ?

2. La façon de préparer cette séquence vous a-t-elle convenu ? Le fait de se répartir le travail, de s'approprier la séance préparée par un collègue même si ce n'est pas le même niveau. **Combien avez-vous fait de séances sur les 8 programmées ? Que pensez-vous de cette durée ?** D'après-vous, ce serait intéressant d'avoir une séquence plus courte/plus longue/identique ? **Combien de séances vous paraissent idéales ?** Cela permettrait d'observer plus/moins de choses ? De quel genre ? Changeriez-vous quelque chose ? **En ce qui concerne le contenu, il vous allait/il faudrait le modifier ? Auriez-vous d'autres propositions à faire sur la mise en œuvre des séances ?**

3. Maintenant, en ce qui concerne ma présence (ou celle du propriétaire de Dusty), que pourriez-vous dire ? Qu'attendez-vous de la présence du propriétaire du chien/quels types d'interventions ? **Comment pourrait-on organiser/optimiser le temps avant de débiter la séquence (habituation présence nouvelle) ?**

Était-elle gênante, perturbante au début puis de moins en moins ? Est-ce que mes interventions devraient être plus/moins nombreuses, étaient-elles gênantes ? **Pensez-vous avoir utilisé notre présence au maximum ?** (Présence ponctuelle vs constante). **Que changeriez-vous ? Que pensez-vous du choix de l'animal ? Taille, race, comportement, etc. Que changeriez-vous ?**

4. Vous étiez-vous fixé des objectifs précis en débutant cette collaboration ? Les avez-vous atteints ? En avez-vous observé d'autres ? Ce sont plutôt des effets individuels/sur le contenu/des interactions entre les élèves/des effets sur le groupe classe/des effets sur la structure de la classe (taille du groupe, disposition siège, etc.).

5. Souhaiteriez-vous renouveler ce type de travail ? (Hors contexte recherche). **Si vous travaillez ici l'année prochaine accepteriez-vous de collaborer à nouveau ?** Dans quelles conditions ? (Fréquence, durée, présence ponctuelle versus continue d'un animal)

6. Pour finir, avez-vous des attentes par rapport à cette recherche, en terme de résultat qu'est-ce qui vous intéresse le plus, de quoi auriez-vous besoin ?

7. Voyez-vous d'autres remarques à faire, cette entrevue ou ces séances suscitent peut-être des questions ?

Table des Figures

FIGURE 1 : SCHEMATISATION DU PARTENARIAT DE CETTE CIFRE, LE CERCLE EXTERIEUR REPRESENTE LA CONVENTION.....	28
FIGURE 2 : LA MEDIATION, UNE REPRESENTATION CLASSIQUE (DE BRIANT ET PALAU, 2005)	52
FIGURE 3 : MODELISATION DE LA TRIANGULATION EN MEDIATION ANIMALE S'INSCRIVANT DANS UN CONTEXTE GENERAL (GRANDGEORGE ET AL., 2015).....	70
FIGURE 4 : SCHEMATISATION DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL DANS CETTE ETUDE	71
FIGURE 5 : SCHEMATISATION DES TROIS PERIODES REPRESENTANT L'EVOLUTION DES ETUDES SCIENTIFIQUES SUR LES IAA (SELON MICHALON ET AL. 2008)	74
FIGURE 6 : LECTURE TERNAIRE DES FAITS EN PSYCHOLOGIE SOCIALE SELON MOSCOVICI	92
FIGURE 7 : MOYENNE DES OCCURRENCES DES COMPORTEMENTS DE STRESS EN FONCTION DU MOMENT DE LA JOURNEE (MATIN OU SOIR) ET SELON LE TYPE DE JOURNEE (ON OU OFF). LES BARRES D'ERREURS REPRESENTENT LES ECARTS TYPES (A. GRIS, ANNEXE 15 ET 15BIS).....	119
FIGURE 8 : MOYENNE DES OCCURRENCES DES COMPORTEMENTS DE STRESS EN FONCTION DU TYPE DE JOURNEE (ON / OFF) ET SELON LE MOMENT DE LA JOURNEE (MATIN EN NOIR ET SOIR EN GRIS). LES BARRES D'ERREURS REPRESENTENT LES ECARTS-TYPES. (A. GRIS, ANNEXE 15 ET 15BIS).....	120
FIGURE 9 : MOYENNE DES OCCURRENCES DES COMPORTEMENTS DE STRESS DU CHIEN EN FONCTION DES DEUX TYPES DE JOURNEES (ON OU OFF). LES BARRES D'ERREURS REPRESENTENT LES ECARTS TYPES (A. GRIS, ANNEXE 15 ET 15BIS)	121
FIGURE 10 : COURBE EPIDEMIOLOGIQUE (D'APRES BATAILLE, 1991).....	183
FIGURE 11 : CHRONOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES	194
FIGURE 12 : ANALYSE PROTOTYPIQUE – INDUCTEUR "MEDIATION ANIMALE" – TOTALITE DES REpondANTS (N = 275)...	247
FIGURE 13 : ANALYSE DE SIMILITUDE DES ASSOCIATIONS LIBRES A L'INDUCTEUR "MEDIATION ANIMALE" SUR L'ENSEMBLE DE L'ECHANTILLON. ARBRE MAXIMUM - POURCENTAGE DE COOCCURRENCE SUR LES MOTS CITES APRES LEMMATISATION ET CATEGORISATION (N = 275).....	252
FIGURE 14 : ANALYSE PROTOTYPIQUE – INDUCTEUR "MEDIATION ANIMALE" – SELECTION DE LA VARIABLE "PRATIQUE DE LA MA" (N = 72).....	255
FIGURE 15 : ANALYSE DE SIMILITUDE DES ASSOCIATIONS LIBRES A L'INDUCTEUR "MEDIATION ANIMALE" AVEC SELECTION DE LA VARIABLE : PRATIQUE DE LA MA. ARBRE MAXIMUM – POURCENTAGE DE COOCCURRENCE – MOTS CITES LEMMATISES ET CATEGORISES (N = 72).....	258
FIGURE 16 : DENDROGRAMME – CLASSIFICATION HIERARCHIQUE DESCENDANTE – CORPUS D'ENTRETIENS ENQUETE 2 – TEMPS 1 : LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER.	263
FIGURE 17 : DENDROGRAMME	264
FIGURE 18 : DENDROGRAMME.....	271
FIGURE 19 : DENDROGRAMME.....	277
FIGURE 20 : ANALYSE DE SIMILITUDES SUR LES SEGMENTS DE TEXTES CONTENUS DANS LA CLASSE 5 : LA MEDIATION PAR L'ANIMAL COMME NOUVEAUTE.....	279

Table des Graphiques

GRAPHIQUE 1 : REPARTITION PAR DISCIPLINE SCIENTIFIQUE DES CIFRES ACCEPTEES.....	21
GRAPHIQUE 2 : TYPOLOGIE DES STRUCTURES D'ACCUEIL ENTRE 2012 ET 2016.....	22
GRAPHIQUE 3 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DE LA PRESENCE DES TERMES "MEDIATION ANIMALE" ET "ZOOTHERAPIE" AU SINGULIER ET AU PLURIEL DANS LA PRESSE DE 1985 A AUJOURD'HUI (SOURCE : EUROPRESSE).....	233
GRAPHIQUE 4 : REPARTITION DES REpondANTS SELON LEUR NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE DANS L'ETABLISSEMENT.....	236
GRAPHIQUE 5 : NOMBRE D'ANNEES D'EXISTENCE DE CETTE ACTIVITE (21,06 % DES REPONSES APORTEES NE SONT PAS REPRESENTEES)	237
GRAPHIQUE 6 : PUBLIC BENEFICIAnt DES ACTIVITES DE MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	237
GRAPHIQUE 7 : REPARTITION DES PRINCIPAUX BUTS DE L'ACTIVITE DE MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	238
GRAPHIQUE 8 : TYPE DE GROUPE BENEFICIAnt DES ACTIVITES DE MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	239
GRAPHIQUE 9 : PROFESSION DU PERSONNEL DE L'ETABLISSEMENT ENCADRANT L'ACTIVITE DE MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	240
GRAPHIQUE 10 : SUIVI D'UNE FORMATION SUR LA PRATIQUE DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL DES ENCADRANTS DE L'ACTIVITE.....	241
GRAPHIQUE 11 : NOMBRE D'ANNEES D'EXISTENCE DE L'ACTIVITE DE MEDIATION PAR L'ANIMAL DANS L'ETABLISSEMENT.....	323

Table des tableaux

TABLEAU 1 : REPARTITION EN % DES ENFANTS ET ADOLESCENTS ACCUEILLIS DANS LES ITEP EN DECEMBRE 2014 SELON LA PATHOLOGIE DECLAREE.....	30
TABLEAU 2 : TABLEAU RECAPITULATIF DES DEFINITIONS DE L'IAHAIO.....	68
TABLEAU 3 : ÉTHOGRAMME REGROUPANT LES COMPORTEMENTS RELEVES DANS LES VIDEOS ET CONSIDERES COMME DES ELEMENTS INDICATIFS DU STRESS CHEZ LE CHIEN DURANT LES PHASES D'OBSERVATION.....	116
TABLEAU 4 : TABLEAU RECAPITULATIF DES "REGLES DU JEU" POSEES EN AMONT DE LA RECHERCHE, CONSTRUITS SUR LA BASE DU CODE DE DEONTOLOGIE LIE A L'INTERVENTION DANS L'ORGANISATION (LABBE, 2005).....	124
TABLEAU 5 : DEUX TYPES DE PERCEPTION DU CLIMAT SOCIAL.....	147
TABLEAU 6 : TROIS INSTRUMENTS DE MESURE DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE.....	149
TABLEAU 7 : ÉLÉMENTS FAISANT PARTIE DES TROIS DIMENSIONS DU GROUPE SELON LECLERC (1999, P. 36).....	166
TABLEAU 8 : ÉLÉMENTS FAISANT PARTIE DES TROIS DIMENSIONS DU GROUPE SELON LECLERC (1999) ADAPTES A CETTE ETUDE.....	167
TABLEAU 9 : LES TROIS MODELES SELON HUBERMAN (1973, CITE PAR CROS, 1997).....	185
TABLEAU 10 : EXEMPLE DE FORMULATION POUR L'OBTENTION DES ASSOCIATIONS LIBRES PRATIQUE DE LA "MEDIATION ANIMALE.....	204
TABLEAU 11 : QUESTIONS COMMUNES AUX DEUX ENTRETIENS INDIVIDUELS – ENQUETE 2.....	210
TABLEAU 12 : THEMATIQUES DE LA PREMIERE GRILLE D'ENTRETIENS INDIVIDUEL – ENQUETE 2.....	211
TABLEAU 13 : THEMATIQUES DE LA SECONDE GRILLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL – ENQUETE 2.....	212
TABLEAU 14 : GROUPES PARTICIPANT AUX ACTIVITES DE MEDIATION PAR L'ANIMAL (ANNEE 1). 215	
TABLEAU 15 : GROUPES PARTICIPANT AUX ACTIVITES DE MEDIATION PAR L'ANIMAL (ANNEE 2).....	218
TABLEAU 16 : L'ANALYSE PROTOTYPIQUE D'UNE REPRESENTATION (VERGES, 1992).....	222
TABLEAU 17 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON EN FONCTION DE LA PRATIQUE OU NON DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	243
TABLEAU 18 : EXTRAIT DU DICTIONNAIRE DES MOTS CITES UNE FOIS LEMMATISES ET CATEGORISES A MINIMA.....	245
TABLEAU 19 : RAPPEL DES QUESTIONS 1, 2 ET 3 – ENQUETE 2 – PHASE 1 : LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER.....	265
TABLEAU 20 : RAPPEL DES QUESTIONS 4, 5, 6 ET 7 – ENQUETE 2 – PHASE 1 : LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER.....	272
TABLEAU 21 : RAPPEL DES QUESTIONS 8 ET 9 – ENQUETE 2 – PHASE 1 : LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER.....	278
TABLEAU 22 : CONFIGURATION DE L'ESPACE DES DIFFERENTES SALLES UTILISEES.....	300

Table des matières

SOMMAIRE	7	
AVANT PROPOS	9	
INTRODUCTION	11	
 PARTIE 1 : Les contextes de la recherche		
 CHAPITRE 1 : DE LA CONSTRUCTION D'UN FINANCEMENT A UNE QUESTION DE RECHERCHE		21
1 PRESENTATION DE LA THESE CIFRE : UN INTERET POUR TROIS PARTENAIRES	21	
1.1 LA CIFRE : QUELLES DEMARCHES, QUELLES ATTENTES ?	21	
1.2 LES PARTENAIRES	23	
1.2.1 <i>L'Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique du pôle Béroï collectif</i>	28	
1.2.2 <i>CRFMS ERASME</i>	39	
1.2.3 <i>L'Université Toulouse Jean Jaurès</i>	41	
2 MISE EN PLACE DU PARTENARIAT	43	
2.1 DE LA COMMANDE INITIALE	43	
2.2 ... A LA CONSTRUCTION D'UNE QUESTION DE RECHERCHE	45	
 CHAPITRE 2 : DE LA MEDIATION A LA MEDIATION PAR L'ANIMAL		47
1 ÉLÉMENTS DE DEFINITION DE LA MEDIATION	48	
1.1 D'UN TERME	48	
1.2 ... À UNE DELIMITATION NOTIONNELLE	51	
1.3 NATURE DE LA MEDIATION	54	
2 LA MEDIATION PAR L'ANIMAL OU INTERVENTION ASSISTEE PAR L'ANIMAL	58	
2.1 LE CHIEN : ANIMAL AU SERVICE DE L'HOMME A TRAVERS LES SIECLES	58	
2.2 RETOUR SUR LA PLACE DU CHIEN DANS NOS SOCIETES	59	
2.3 QUELLES CONNAISSANCES DES ACTIONS MENEES AVEC DES ANIMAUX ?	62	
2.4 COURT HISTORIQUE DES ETUDES AUTOUR DE LA MA ET DES IAA	71	
2.5 APERÇU DU DEVELOPPEMENT DE LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE SUR LES QUESTIONS DES I/A AA DANS LE CADRE SCOLAIRE	79	
2.6 PRESENTATION DES RESULTATS DE LA DEUXIEME ANNEE DE MASTER, INITIATEURS DU TRAVAIL DE DOCTORAT	83	
2.7 « CHERCHEUR CIFRE » ET PROPRIETAIRE DU CHIEN : « PRENDRE PLACE » AU TRAVERS D'UNE POSTURE COMPLEXE	85	
 CHAPITRE 3 : EPISTEMOLOGIE ET DEMARCHE DE LA RECHERCHE		88
1 ENTRE MULTIREFERENTIALITE ET INTERDISCIPLINARITE : UNE EPISTEME DE LA COMPLEXITE EN SCIENCES DE L'EDUCATION	88	
1.1 SCIENCES DE L'EDUCATION ET PSYCHOLOGIE SOCIALE	90	
1.2 STRATEGIES DE TRIANGULATION : QUELLE DEMARCHE DE RECHERCHE ?	94	
2 REFLEXION SUR L'IMPLICATION DU CHERCHEUR COMME PARTIE PRENANTE DE LA PRODUCTION DE CONNAISSANCES	98	
 CHAPITRE 4 : ETHIQUE ET THESE CIFRE		104
1 DETOUR THEORIQUE	104	

1.1	L'ETHIQUE DANS LA RECHERCHE EN SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	105
2	L'ETHIQUE DANS NOTRE RECHERCHE.....	107
2.1	POUR LES PROFESSEURS DES ECOLES ET LES ELEVES	108
2.2	POUR LE CHIEN.....	109
2.3	LE STRESS ET L'ETAT DE BIEN-ETRE DE L'ANIMAL : PRISE EN COMPTE AU TRAVERS DES RESULTATS D'UN MEMOIRE EN ETHOLOGIE.....	111
2.3.1	<i>Méthodologie de cette étude.....</i>	<i>114</i>
2.3.2	<i>Résultats de cette étude</i>	<i>118</i>
2.3.3	<i>Discussion et points d'amélioration de cette étude.....</i>	<i>121</i>
	CONCLUSION DE CETTE PREMIERE PARTIE.....	126

PARTIE 2 : Cadres théoriques, méthodologie et opérationnalisation de la recherche

	CHAPITRE 5 : LES REPRESENTATIONS SOCIALES	131
1	DES ORIGINES.....	132
2	... A LEUR THEORISATION	133
2.1	ELEMENTS DE DEFINITION	133
2.2	FONCTION DES REPRESENTATIONS SOCIALES	136
2.3	CONDITIONS D'EXISTENCE D'UN OBJET DE REPRESENTATIONS SOCIALES	137
3	DIFFERENTES APPROCHES DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	139
	CHAPITRE 6 : DU CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE VERS LA DYNAMIQUE DES GROUPES....	145
1	LE CLIMAT SOCIAL AU TRAVERS D'UNE BREVE PRESENTATION	145
2	LA DYNAMIQUE DES GROUPES	153
2.1	ELEMENTS DE DEFINITION, DES ORIGINES D'UN MOT A LA NAISSANCE D'UN CONCEPT.....	154
2.2	DU GROUPE A LA DYNAMIQUE DES GROUPES RESTREINTS.....	157
2.2.1	<i>Les différents types de groupe : leurs aspects, leurs formations.....</i>	<i>157</i>
2.2.2	<i>Les regroupements et groupes restreints</i>	<i>158</i>
2.2.3	<i>Les dimensions du groupe.....</i>	<i>161</i>
2.2.4	<i>Les différentes méthodes d'analyses</i>	<i>168</i>
	CHAPITRE 7 : L'INNOVATION DANS LE SECTEUR SOCIAL	171
1	INNOVATION : ELEMENTS DE DEFINITION ET HISTOIRE	172
1.1	ELEMENTS DE DEFINITION	172
1.2	ELEMENTS THEORIQUES : EVOLUTION DE LA NOTION D'INNOVATION	174
2	NIVEAUX D'ANALYSES ET PROCESSUS DE L'INNOVATION	179
2.1	LES PROCESSUS D'INNOVATION : TROIS MODELES	182
2.2	PSYCHOLOGIE SOCIALE ET INNOVATION	186
	CHAPITRE 8 PROBLEMATISATION ET OPERATIONNALISATION DE LA RECHERCHE : UNE METHODOLOGIE MIXTE POUR UN OBJET INNOVANT	188
1	PROBLEMATISATION AU TRAVERS D'UNE APPROCHE PSYCHO-SOCIALE DE LA MEDIATION PAR L'ANIMAL.....	188
2	STRATEGIE DE TRIANGULATION : TRIANGULATION METHODOLOGIQUE.....	191
2.1	TRIANGULATION DES METHODES DE RECUEIL ET DE DONNEES.....	194
2.1.1	<i>L'approche quantitative : le questionnaire.....</i>	<i>194</i>
2.1.2	<i>L'approche qualitative : entretiens individuels et en groupe.....</i>	<i>196</i>

3	PRESENTATION DES OUTILS : DU QUESTIONNAIRE A L'OBSERVATION PARTICIPANTE..	201
3.1	LE QUESTIONNAIRE	201
3.2	L'ENTRETIEN INDIVIDUEL ET COLLECTIF.....	206
3.2.1	<i>Présentation de l'outil.....</i>	206
3.2.2	<i>Présentation des grilles d'entretiens et des entretiens collectifs.....</i>	208
3.3	L'OBSERVATION PARTICIPANTE	213
3.3.1	<i>La première année d'observation.....</i>	213
3.3.2	<i>La seconde année.....</i>	216
4	PRESENTATION DES METHODES D'ANALYSE	219
	CONCLUSION DE CETTE DEUXIEME PARTIE	229

PARTIE 3 : Présentation des résultats et analyse

	CHAPITRE 9 : ENQUETE 1, PRATIQUES ET REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA MEDIATION ANIMALE	235
1	LA MEDIATION PAR L'ANIMAL DANS LE GRAND SUD-OUEST	235
2	LA MEDIATION ANIMALE COMME OBJET DE REPRESENTATION SOCIALE.....	242
2.1	PRESENTATION DE L'ANALYSE PROTOTYPIQUE ET DE L'ANALYSE DE SIMILITUDE : REPERER CE QUI DONNE SENS A LA REPRESENTATION	243
2.1.1	<i>Analyse prototypique sur l'ensemble de l'échantillon.....</i>	246
2.1.2	<i>Analyse de similitude de l'objet médiation animale sur l'échantillon complet.....</i>	251
2.1.3	<i>Analyse prototypique avec sélection de la variable : pratique de la médiation animale 254</i>	254
2.1.4	<i>Analyse de similitude de l'objet médiation animale avec sélection de la variable : pratique de la médiation animale</i>	258
	CHAPITRE 10 : ENQUETE 2, ANALYSE CROISEE DES DISCOURS ET DES SITUATIONS OBSERVEES	261
1	LES PROFESSIONNELS D'ITEP FACE A LEUR METIER	261
1.1	ANALYSE DU CORPUS D'ENTRETIENS.....	261
2	QUAND LE CHIEN ENTRE SUR LE TERRAIN	286
2.1	LA MEDIATION PAR L'ANIMAL AU TRAVERS DES TROIS DIMENSIONS DU GROUPE	286
2.1.1	<i>Médiation par l'animal et dimension relationnelle : une dimension marquée par les interactions des élèves.....</i>	287
2.1.2	<i>Médiation par l'animal et dimension instrumentale : une production et une participation des élèves facilitées en présence de l'animal.....</i>	294
2.1.3	<i>Médiation par l'animal et dimension contextuelle : une nécessaire modification de l'espace lors de ces séances</i>	298
2.2	UNE DEUXIEME EXPERIENCE AVEC LE CHIEN, ÇA CHANGE QUOI ?	306
2.3	LA MEDIATION PAR L'ANIMAL, UNE INNOVATION ?	310
	CONCLUSION DE CETTE TROISIEME PARTIE	312
	DISCUSSION	313
1	MEDIATION ANIMALE OU MEDIATION PAR L'ANIMAL ? LES PROFESSIONNELS AU CŒUR D'UN DISPOSITIF	314
2	PROFESSIONNEL D'ITEP, INTERVENANT ET ANIMAL, UNE EQUATION FAVORISANT L'ACCES A LA DYNAMIQUE DES GROUPES.....	318

3 INNOVATION OU NOUVEAUTE, QUEL STATUT POUR LA MEDIATION PAR L'ANIMAL DANS L'ITEP ?.....	322
4 VERS DE NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS.....	326
CONCLUSION.....	329
BIBLIOGRAPHIE.....	335
ANNEXES.....	364
1 PRESENTATION DES ANNEXES NUMERIQUES (CLEF USB).....	364
2 ANNEXES PROPOSEES EGALEMENT EN VERSION IMPRIMEES.....	365
2.1 Dictionnaire des associations libres (ANNEXE 8 NUMERIQUE).....	365
2.2 GRILLES D'ENTRETIEN PE PRE-OBSERVATION (ANNEXE 9 NUMERIQUE).....	368
2.3 GRILLES D'ENTRETIEN PE POST-OBSERVATION (ANNEXE 10 NUMERIQUE).....	369
TABLE DES FIGURES.....	370
TABLE DES GRAPHIQUES.....	371
TABLE DES TABLEAUX.....	372
TABLE DES MATIERES.....	373

Résumé :

Dans le système éducatif français, l'apprenant se retrouve un parmi d'autres élèves. Il est parfois difficile pour certains d'entre eux d'adopter et d'acquérir les codes nécessaires au déroulement d'une scolarité ordinaire. Il existe alors des structures capables de les accueillir, afin de leur proposer une autre forme de prise en charge, comme les ITEP¹⁸².

Cette recherche (CIFRE) s'est inscrite dans un travail collaboratif entre un ITEP, un établissement de formation aux métiers du social, une Fondation et une Université. Cette collaboration a vu le jour à partir d'un premier constat partagé : dans certains contextes, la problématique de l'apaisement des tensions au sein du groupe, le manque de cohésion et d'entraide ou l'absence de respect de l'autre bloquent les apprentissages et sont des enjeux pour les professionnels. Pour répondre à cela, certains acteurs du secteur social manifestent un intérêt probant face à l'introduction d'un animal dans leurs pratiques professionnelles. Au travers d'un cadre théorique ancré en psychologie sociale, cette recherche, porte sur l'étude de l'introduction d'un dispositif de médiation par l'animal au sein de groupes en ITEP. D'une part elle permet d'étudier les représentations de professionnels du secteur social, médico-social et éducatif, novices ou expérimentés sur l'objet « médiation animale », d'autre part, il est envisagé qu'en introduisant ce dispositif, la dimension contextuelle sera modifiée ce qui entraînera des répercussions sur les dimensions relationnelles et instrumentales.

Les résultats proviennent d'analyses de questionnaires, d'entretiens, d'observations et de l'étude de carnets de bord. Ils montrent, au travers de deux enquêtes, d'une part, les différences de définitions de cet objet de représentation et l'importance de replacer l'animal et le professionnel dans ce dispositif, perçu comme innovant, au travers de sa dénomination « médiation par l'animal ». D'autre part, il révèle, que dans le contexte étudié, l'intérêt de ce type de médiation favorise une dynamique au sein du groupe.

Ces résultats sont concluants pour les professionnels qui, en accédant aux dimensions du groupe, accèdent aux apprentissages.

Mots-clefs : dynamique de groupe, représentation sociale, innovation sociale, médiation par l'animal, ITEP

Abstract :

In the French education system, the student finds himself with other pupils. It is sometimes difficult for some of them to adopt and to acquire the essential codes for the development for an ordinary schooling. It exists other structures able to accommodate them, to offer them another form of care, such as ITEP¹ (Therapeutic, Educational and Pedagogical Institute). This research (CIFRE¹⁸³) was part of a collaborative work between an ITEP, a training institution for social professions, a Foundation and an University. This collaboration was born from a first shared observation: in some contexts, the problem of easing tensions in the heart of the group, the lack of cohesion and self-help or the lack of respect for others are issues for the professionals. To answer this, some players in the social sector show a convincing benefit to the introduction of an animal into their professional practices.

Through a theoretical framework rooted in social psychology, this research focuses on the study of introduction of animal assisted interventions within ITEP groups. On the one hand, it allows to study the representations of professionals from the social, medico-social and educational sectors, novice or experienced on the object "animal assisted intervention (named in French "mediation animale"). On the other hand, it is envisaged that by introducing this device, the contextual dimension will be modified which will have repercussions on the relational and instrumental dimensions.

The results come from analyses of questionnaires, interviews and the study of logbooks resulting from observations. They show, through two surveys, on the one hand, the differences in definitions of this object of representation and the importance of placing the animal and the professional in this device, perceived as innovative, through its name "mediation by the animal". On the other hand, it reveals that, in the context studied, this type of mediation favors a dynamic within the group.

These results are conclusive for the professionals who, by gaining access to the dimensions of the group, allow the students to enter into certain apprenticeships.

Keywords: group dynamics, social representation, , innovation, Human Animal Interaction, ITEP

¹⁸² ITEP : Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique

¹ ITEP is a medical-social establishment : Therapeutic, Educational and Pedagogical Institute

¹⁸³ CIFRE (PhD contracts) is a partnership between a French company, a laboratory and a graduate.