L'animal comme médiateur pour entrer dans les apprentissages

Marie Lenoir

▶ **To cite this version:**

Marie Lenoir. L'animal comme médiateur pour entrer dans les apprentissages. Education. 2007. dumas-00690616

HAL Id: dumas-00690616

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00690616

Submitted on 24 Apr 2012

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.

MEM 07
ASH-D 09

LENOIR Marie

Circonscription ARRAS ASH

IUFM de LILLE

L'animal comme médiateur pour entrer dans les apprentissages

IUFM 59-62 - Lille
000000135016

Mémoire professionnel en vue de l'obtention du CAPA SH option D

Session 2006/ 2007

IUFM
Nord Pas de Calais

CONTRAT A FIN DE DIFFUSION D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE

Entre :
L'IUFM Nord Pas-de-Calais, Etablissement Public à Caractère Administratif
Représenté par le président du jury
D'une part

et
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] OWCZAREK LENOIR Marie
né(e) le 07.05.79
à Bethune
d'autre part.

Objet du présent contrat :
Le présent document a pour objet de définir les conditions de diffusion d'un mémoire professionnel réalisé dans le cadre de votre formation ASH à l'IUFM Nord Pas-de-Calais. Dans le présent contrat, le terme « auteur » désignera le stagiaire auteur du mémoire considéré
Mme ~~Melle~~ ~~M.~~[1] OWCZAREK LENOIR Marie

Et le terme « œuvre » le mémoire considéré, dont le titre est [2]

ARTICLE 1 : l'œuvre ayant le caractère d'un travail universitaire, un exemplaire intégral version papier doit obligatoirement être déposé à la médiathèque du centre IUFM dans lequel le mémoire professionnel a été préparé. L'existence de cette œuvre pourra être librement signalée par l'IUFM Nord Pas-de-Calais, y compris au moyen d'un court résumé, sur tout le document de toute forme technique et selon toute diffusion.

ARTICLE 2 : L'auteur autorise en outre les diffusions suivantes de l'œuvre [3]:

	OUI	NON
- Consultation sur place	X	
- Diffusion par intranet	X	
- Diffusion par intranet et extranet	X	
- Diffusion par intranet, extranet et internet	X	
- Prêt	X	
- Prêt entre bibliothèques	X	

ARTICLE 3 : l'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage, en cas de diffusion, à faire figurer le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.
L'IUFM fera dans ce cas figurer explicitement l'indication du caractère réservé des droits de l'auteur.

ARTICLE 4 : La présente convention n'implique pas l'obligation par l'IUFM Nord Pas-de-Calais de faire usage de ce droit de diffusion.
La diffusion effective, tout comme son éventuelle suppression, n'implique en aucun cas une appréciation au bénéfice de l'auteur ou des tiers du contenu de l'œuvre diffusée, et ne saurait être source de responsabilité à l'égard des tiers.

ARTICLE 5 : L'auteur pourra à tout moment retirer l'autorisation de diffusion donnée par lui, à charge pour lui d'en aviser le Directeur de l'IUFM Nord Pas-de-Calais par lettre recommandée avec accusé de réception.

---

[1] Rayer la mention inutile et compléter.
[2] Compléter.
[3] Compléter le tableau

L'IUFM Nord Pas-de-Calais s'engage alors à modifier les conditions de consultation de l'œuvre dans les meilleurs délais.

ARTICLE 6 : Les autorisations de diffusion données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais n'ont aucun caractère exclusif et l'auteur conserve toutes les autres possibilités de diffusion de l'œuvre.

ARTICLE 7 : Les autorisations données à l'IUFM Nord Pas-de-Calais valent tant pour lui que pour tout établissement à caractère universitaire ou administratif qui lui serait substitué.

ARTICLE 8 : L'auteur conserve l'intégralité des droits qui sont les siens en matière d'autres diffusions de ce travail ; en cas de diffusion à son initiative sans l'accord express de l'IUFM Nord Pas-de-Calais, la responsabilité de l'établissement ne saurait être engagée.

Fait à Lille le 31/04/07

Pour l'IUFM Nord Pas-de-Calais
Le Directeur du Centre IUFM de Lille,

Alain HORNEZ

L'auteur[4],

[4] Signer.

Centre de Lille
58, rue de Londres
BP 87
59006 LILLE Cedex
Tel : 03 20 10 54 00
Fax : 03 20 10 54 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Sommaire

1. L'ITEP de Saint Venant

1.1. L'établissement

1.2. L'école

1.3. La classe

2. L'animal dans la classe ; un bienfait pour les apprentissages

2.1. L'animal comme projet

2.2. L'animal moteur d'investissements dans les apprentissages

2.3. Des progrès dans le domaine de la perception et de l'attention.

2.4. L'animal, moyen de valorisation

2.5. Des efforts dans la maîtrise du comportement

3. L'animal : un moyen de répondre à un besoin éducatif particulier : la réduction des comportements violents

3.1. Constats

3.2. La violence dans la classe

3.3. Différentes approches sur la violence pour construire une analyse

3.4. Pourquoi un animal comme médiateur ?

3.5. Un moyen de désamorcer les crises

4. Conclusion

Après avoir travaillé un an en « classe ordinaire » (GS – CP), j'ai été nommée à l'ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) de Saint Venant où j'exerce depuis trois ans. Depuis septembre 2006, j'ai en charge, pour la première fois, les élèves les plus jeunes. Comme les autres, ils arrivent à l'ITEP sur affectation de la CDA (Commission des droits et de l'Autonomie) avec une notification ainsi libellée : « Orientation pour troubles du comportement ».

Compte tenu du public accueilli dans la classe (diversité des parcours, hétérogénéité des besoins, des compétences), il était primordial de proposer aux élèves une pédagogie qui les surprenne et les motive : le travail en projet est un moyen efficace pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et pour donner du sens à ces derniers ; c'est d'ailleurs l'une des particularités du travail de l'enseignant spécialisé en option D. Il me fallait donc trouver une idée qui soit porteuse pour les élèves mais surtout qui me permette de répondre à une difficulté majeure : la gestion des dérégulations scolaires.

Les élèves de ma classe sont plus souvent perturbés par des problèmes personnels et affectifs qui les suivent et les « hantent » même lorsqu'ils passent la porte de la classe, les gênant alors pour adopter un statut d'élève disponible, capable d'entrer dans les apprentissages.

En début d'année les conflits étaient nombreux. Les moyens mis en place pour aider les enfants à contenir leurs affects et plus souvent pour y répondre n'étaient pas toujours suffisants et efficaces. Les élèves avaient des difficultés à surmonter leurs angoisses ou leurs frustrations et les passages à l'acte étaient courants. L'angoisse des uns gagnant souvent celle des autres, il était difficile de reprendre une activité avec le reste de la classe après la crise d'un des élèves.

Il me fallait donc apporter, outre des remédiations cognitives, une aide conative aux élèves.

Voilà pourquoi j'ai cherché à mettre en place un outil qui m'aiderait à gérer ces comportements déviants et surtout à les désamorcer afin de revenir plus rapidement et plus sereinement aux apprentissages.

Ma problématique est donc la suivante :

« En quoi la présence d'un animal permet-elle aux élèves d'ITEP d'entrer dans les apprentissages et, de manière plus spécifique, en quoi permet-elle de réduire les tensions au sein de la classe ? »

Dans une première partie, je présenterai l'ITEP dans lequel j'interviens.

Puis, j'analyserai les bienfaits induits par l'animal dans la classe du point de vue des apprentissages en tant que projet avec les apports essentiels qu'il engendre. Je m'attarderai ensuite sur un apport important de l'animal dans ma pratique quotidienne avec ces élèves : celui de la réduction des comportements violents. Je conclurai enfin en analysant la continuité possible pour ce type de projet.

1. L'ITEP de Saint Venant

1.1. L'Etablissement

L'ITEP de Saint Venant est un Etablissement Médico Social qui dépend de L'EPSM, Etablissement Public de Santé Mentale.

Trois pôles de professionnels travaillent en complémentarité à L'ITEP : un pôle thérapeutique, un pôle éducatif et un pôle pédagogique.

L'ITEP accueille soixante cinq enfants, âgés de 6 à 12 ans, issus de tout le département : 55 enfants en internat et 10 enfants en semi internat.

Les enfants accueillis en Internat le sont du lundi au vendredi et ce, pendant toute la période scolaire. Le lundi matin et le vendredi après midi sont réservés aux temps des transports.

L'internat se divise en deux pôles, un pôle petit, un pôle grand, chacun d'entre eux se divisant en deux groupes.

Chaque groupe de vie, ou unité de vie, est dirigé par un coordinateur (Educateur Spécialisé) travaillant avec une équipe de 4 éducateurs (1 Educateur Spécialisé + 3 Moniteurs Educateurs) et une maîtresse de maison.

Cette équipe travaille avec un collègue professeur des écoles qui prend en charge la scolarité des enfants du groupe, de façon différenciée en fonction de la priorité des besoins.

Ce type d'organisation a été proposé par l'équipe enseignante afin de faciliter le travail en partenariat et la prise de repères des enfants (toujours encadrés par les mêmes adultes.)

A la rentrée 2006, un semi internat a été ouvert à L'ITEP.

Cette structure accueille des enfants âgés de 6 à 12 ans. Les éducateurs vont les chercher chez eux le matin et les reconduisent le soir après la classe. Ils sont encadrés par un coordinateur travaillant avec une équipe de trois éducateurs (1ES+ 2 ME).

Ces élèves ont été répartis dans les classes après évaluation, en fonction de leur âge et de leurs compétences scolaires. Chaque classe accueille un, deux ou trois enfants du semi internat.

Tous les enfants bénéficient d'une prise en charge individualisée en fonction de leurs besoins particuliers : cette prise en charge peut être thérapeutique (psychologues cliniciennes, pédopsychiatres, infirmières, psychomotricienne, orthophoniste), éducative et/ou pédagogique. Les interventions sont fonction des besoins des enfants : pour certains, une prédominance éducative et pour d'autres, une prédominance thérapeutique. Dans tous les cas, TOUS les enfants sont scolarisés, mais leur scolarisation peut être très différenciée.

Un élève peut être scolarisé en individuel ou en binôme le matin avec le directeur pédagogique pour des temps très courts ; il peut être scolarisé en groupe classe pour des temps plus ou moins longs ; il peut être scolarisé en classe annexée ou dans une école extérieure.

Les objectifs sont donc très divers : aider l'enfant à se réapproprier la classe, l'aider à accepter et à se faire accepter dans un groupe classe, lui donner la possibilité de retrouver une certaine appétence scolaire, augmenter le temps de scolarisation afin de progresser dans différents domaines et retrouver, quand c'est possible, le circuit ordinaire.

1.2. L'école

Elle est composée de quatre classes d'internat, d'une classe annexée et d'une classe pour les scolarisations ponctuelles. Je travaille dans l'une des quatre classes d'internat.

Les classes d'internat

Chaque enseignant des classes d'internat exerce donc avec une équipe de collègues éducateurs d'internat, un éducateur en semi internat et des professionnels du pôle thérapeutique.

La classe annexée

L'ouverture du semi internat a nécessité la création d'une classe à la rentrée 2006 qui a été annexée à L'école Lamartine de Saint Venant, afin de faciliter la scolarisation des élèves ne pouvant pas vivre chez eux (les écoles de référence étant souvent trop éloignées de L'ITEP). Les enfants sont scolarisés dans cette classe après avoir bénéficié d'un temps de scolarisation maximum sur une période complète.

Cette classe fonctionne sur le modèle d'une CLIS (Classe d'Intégration Scolaire); des décloisonnements avec les classes ordinaires sont donc mis en place.

1.3. La classe

Le public

Comme il est précisé dans le BO numéro 99/3 bis(01/1999), « ni véritables déficients mentaux, ni intrinsèquement psychotiques, ni simples cas sociaux, les jeunes souffrant de troubles du comportement et de la personnalité se situent en effet à la lisière de multiples domaines d'intervention et relèvent la plupart du temps simultanément ou alternativement de tous les types de prises en charges. »

Ma classe accueille les enfants les plus jeunes entrant dans l'établissement.

Elle se compose de 13 élèves âgés de 6 à 8 ans ; 10 enfants sont en internat et 3 enfants en semi internat.

La plupart des élèves ont connu des parcours scolaires chaotiques voire même une absence de scolarisation ou une scolarisation réduite. De manière générale, ces élèves ont été scolarisés à domicile, en IME (Institut Médico- Educatif), en hôpital de jour, en hôpital psychiatrique ou ont multiplié les inscriptions dans les écoles dites « ordinaires ».

Les jeunes enfants réorientés à L'ITEP de Saint Venant sont arrivés dans ce nouvel établissement et dans cette nouvelle école en septembre chargés d'affects et d'appréhensions : ils découvraient pour la plupart un nouveau lieu, de nouveaux adultes et de nouveaux camarades ainsi que parfois la vie sociale en classe, son fonctionnement et ses règles. Ils étaient très peu autonomes et leur attention était très dispersée.

Le rythme de travail doit être adapté, tout comme les activités proposées qui doivent être variées et de courte durée.

Dans tous les cas, tous les changements opérés sont contractualisés avec les élèves en présence du directeur pédagogique et du coordinateur. Nous nous réunissons pour revoir le projet de l'élève et envisager avec lui les changements à opérer pour un temps.

Ses difficultés

Les évaluations diagnostiques m'ont permis à la rentrée de définir les différents niveaux des élèves qui s'échelonnent de la petite section au début CP. Les élèves ont au plus trois ans de retard avec le niveau qui devrait être le leur en classe ordinaire.

Après un temps d'observation en classe et sur le lieu de vie en début d'année, nous avons pu, avec les différents professionnels, définir les besoins prioritaires des élèves et des temps de scolarisation ont été différenciés.

Tous les élèves ne sont pas prêts d'emblée à recevoir un temps trop important de classe. En fonction des moments de l'année, ils ont un rapport à la classe différent. Depuis la rentrée, les emplois du temps et l'organisation de classe ont été plusieurs fois modifiés afin de pouvoir s'adapter aux enfants. En effet, il est nécessaire d'adopter une certaine flexibilité organisationnelle pour protéger l'enfant submergé par des problèmes personnels ; cela nécessite parfois de revenir en arrière.

Outre les retards dans les apprentissages, les difficultés principales de mes élèves concernent :

- les liens (le rapport à soi et le rapport à l'autre)
- les passages (passage d'une activité à l'autre ; d'un lieu à un autre)
- les changements (les enfants supportent difficilement les perturbations et les changements dans leurs habitudes)
- la socialisation (le rapport au groupe, à l'institution, à la loi).

Lorsque l'enfant est contrarié ou troublé, il se libère plus ou moins partiellement en déversant ce trouble ou ses difficultés sur son environnement. Cette libération se caractérise le plus souvent dans ma classe par des conflits, une hyperactivité, une hyper réactivité, une rupture des liens, un repli sur soi, des menaces ou des crises.

J'ai pu constater après trois ans que les enfants sont toujours en recherche de limites : limite chez eux et limite chez les autres.

Ils ne parviennent pas toujours à contenir et à limiter l'impact de leurs affects et de leur pensée sur eux, sur autrui ou sur leur environnement. De même, ils ont des difficultés à limiter les effets sur de la présence de l'autre, de son regard, de sa pensée, de ses affects et de ses émotions. L'autre apparaît alors comme quelqu'un d'intrusif.

De plus, les enfants présentant des troubles du comportement ont beaucoup de mal à se contenir dans l'espace. Souvent agités, ils ont besoin de repères spatiaux précis et d'un cadre structuré et contenant. La classe doit être organisée et adaptée de sorte que les élèves puissent être autonomes et évoluer en sécurité.

Enfin, les élèves ont beaucoup de mal à accepter les changements de tous ordres ; ceux-ci bouleversent leurs repères et les déstabilisent énormément. Ils mettent

beaucoup de temps pour accorder leur confiance à l'adulte encadrant et le testent sans retenue afin de mesurer sa fiabilité.

Les questions que se posent alors les enfants sont : Est-il suffisamment contenant pour que je sois en sécurité ? Est-il juste et fiable dans les sanctions qu'il pose ? Est-il constant dans ses remarques et son comportement ? Ce questionnement est valable pour tous les élèves mais cela est certainement encore plus vrai à l'ITEP.

Je pense avoir réussi à apporter les limites d'un cadre contenant et rassurant pour mes élèves mais ma difficulté principale résidait dans la gestion des comportements déviants avec le souci de trouver un moyen qui me permette de désamorcer les moments de tensions, moments si particuliers où l'on sent qu'un rien peut faire basculer la classe dans un climat de crise.
Les enfants sont très instables : leur comportement peut être très changeant d'un instant à l'autre. Chaque jour est différent et je peux dès l'arrivée des élèves dans la classe, pressentir l'ambiance et le climat de la matinée. Je sais alors si celle-ci sera détendue, agréable et sereine pour aborder les situations d'apprentissage prévues, ou alors chargée d'affects, de tensions et d'angoisses. Dans ce cas, la séance commence par le dialogue, la discipline et la gestion des conflits qui sont alors pour un temps prioritaires.

Cette instabilité amène le maître intervenant en milieu spécialisé à **travailler en projet** pour donner du sens aux apprentissages, et pour rendre les élèves acteurs dans la construction de leur propre savoir, en permettant à chacun d'aller à son rythme. Il est aussi l'occasion d'un travail en collaboration et d'un travail d'équipe pour des élèves qui ont beaucoup de difficultés à prendre en compte l'autre.

Ce travail en projet est une des compétences que le maître spécialisé option D travaillant en ITEP doit posséder ; il doit également présenter les compétences suivantes :

Répondre aux besoins spécifiques des élèves c'est-à-dire prendre en compte et analyser avec l'aide des différents partenaires, les raisons qui font que des élèves sans déficience avérée, ont des difficultés à appréhender les apprentissages, les raisons pour lesquelles ils ont cumulé autant de retard dans les connaissances et les compétences à acquérir.

Mettre en place une pédagogie différenciée qui réponde aux besoins particuliers de chacun.

Et enfin **effectuer un travail en partenariat** pour faire évoluer l'élève et l'enfant dans les différents champs.

Il me fallait donc d'abord trouver un projet motivant pour les élèves, un projet qui fasse sens, qui leur permette de s'investir pleinement et qui stimule et aiguise leur pensée mais aussi un moyen qui me permette de canaliser les tensions.

2. L'animal dans la classe : un bienfait pour les apprentissages

2.1 L'animal comme projet

Hubert Montagner (1995) propose d'utiliser la vie animale pour créer une dynamique relationnelle et cognitive au sein de la classe et donner ainsi au maître la possibilité concrète d'organiser des échanges et d'élaborer des projets au sein de la classe et entre les classes.

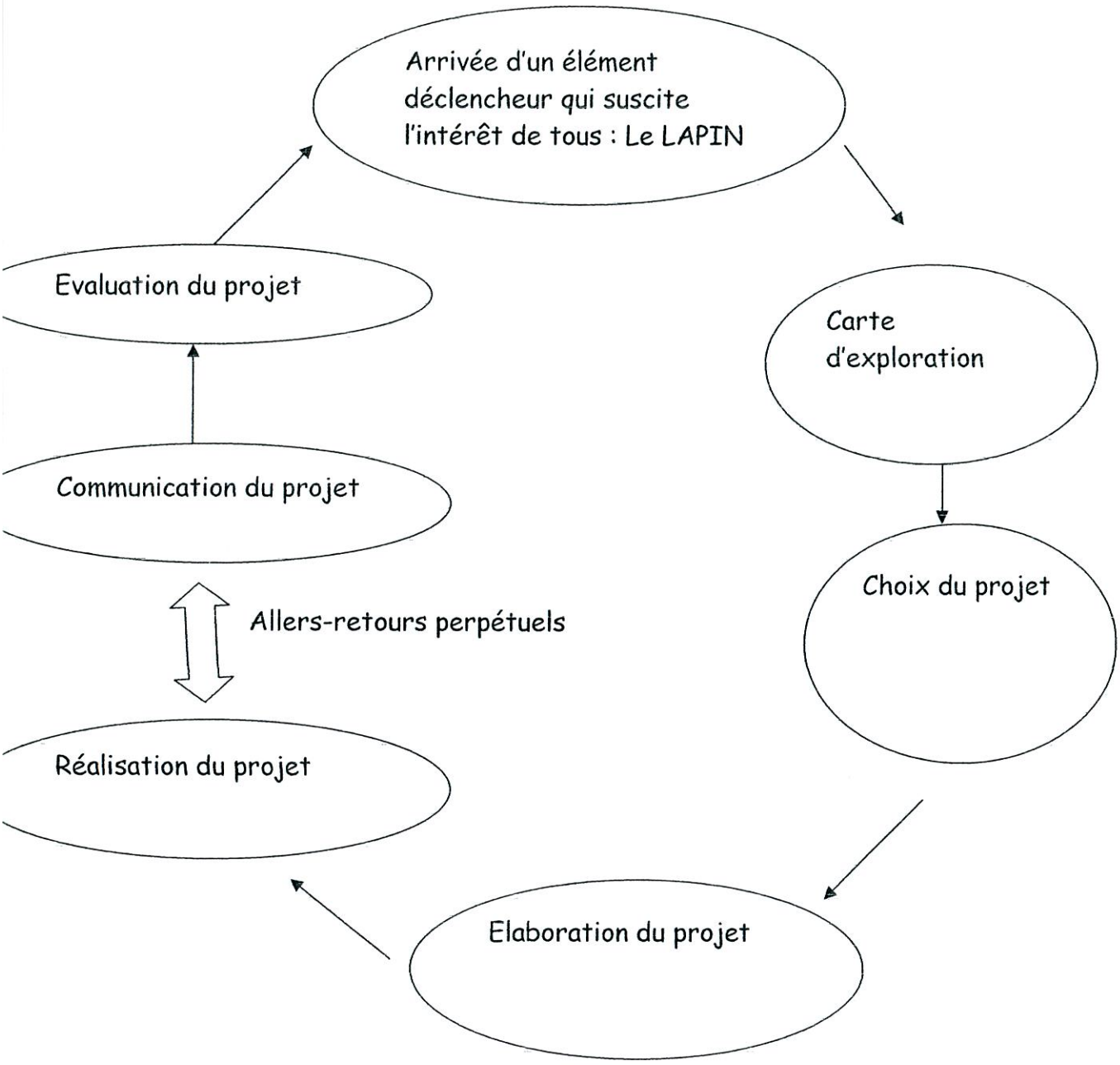
Mes élèves avaient besoin pour pouvoir échanger et pour adopter une démarche de réflexion qui donne sens au travail réalisé en commun, d'être mis en lien autour d'un projet qui soit motivant pour eux. Ce projet leur permettrait par la même occasion de se sentir valorisé, alors qu'ils sont les plus jeunes, aux yeux des autres élèves de l'école.

L'organisation générale a été celle-ci :

Ce projet de classe est un projet collectif, avec élaboration de projets d'équipes interdépendantes. Les rôles ont été partagés entre elles afin d'arriver à une réalisation finale commune. Les équipes d'élèves ont donc travaillé en interdépendance vers la réalisation d'un but commun.

Selon « Les cahiers de l'Actif » (01.04/2003), sept phases permettent de rendre la pédagogie du projet de classe opérationnelle avec les élèves.

Nos différentes phases de travail ont été celles-ci :



Chaque enfant découvre ainsi ses capacités à réaliser un projet cohérent en interaction avec d'autres enfants.

Voici le descriptif des différentes phases présentées ci dessus :

Phase 1 : arrivée de l'élément déclencheur : Le LAPIN

Cette première phase répond essentiellement à deux besoins particuliers des élèves. D'une part, l'arrivée de la lapine correspond à une perturbation du quotidien que les élèves vont devoir gérer. Nous verrons que cela n'a posé aucun problème. D'autre part, les échanges qui se sont instaurés au sein de la classe ont permis de travailler la socialisation et le lien avec les autres membres de la classe.

Nous avons travaillé avec les élèves sur la notion d'espace et notamment sur le plan de la classe (cf. annexe 1).

La dernière séance de cette unité d'apprentissage a consisté à étudier des plans en équipe pour repérer des indices, qui ont permis une fois rassemblés, de lire un mot clef qui désignera l'emplacement d'un trésor. Ce trésor étant notre lapin. J'ai expliqué aux enfants que j'avais acheté le lapin et je leur ai demandé s'ils aimeraient pouvoir en profiter eux aussi en l'ayant en classe la semaine. Seulement le lapin nécessite des soins journaliers et je ne pouvais comme je le faisais pour les poissons rouges, le laisser seul en classe à notre départ le vendredi soir pour le week-end. Le cage dans laquelle j'ai apporté le lapin restera chez moi afin de l'accueillir au mieux le week-end mais j'ai expliqué aux enfants que je ne pouvais me permettre de reprendre le lapin dans la cage à chaque trajet (la cage étant trop encombrante et rentrant difficilement dans ma voiture).

Un problème s'est donc posé aux enfants : Où mettre le lapin lorsqu'il est avec nous en classe ? Comment allons nous le garder dans la classe ? Quels soins devons nous lui prodiguer pour qu'il vive en bonne santé ?

J'ai demandé aux enfants de réfléchir jusqu'au lendemain. Nous nous sommes mis à l'ouvrage pour trouver la meilleure manière de prendre soin de notre lapin.

Phase 2 : carte d'exploration

Cette carte permet de visualiser et de retenir les perceptions initiales des élèves sur le sujet traité. L'enseignant active les connaissances des élèves, suscite leur questionnement et inscrit leurs idées sur une grande affiche.

Les questions qui émergent des discussions entre élèves sont celles-ci :

Quel nom allons nous lui donner ?

Nous allons le garder dans la classe, mais dans quoi va-t-il dormir ?

Que va-t-il manger ?

Cette deuxième phase a amené les enfants à prendre en compte l'opinion d'autrui, à travailler la communication, à respecter la majorité à travers un vote démocratique pour le choix du nom de l'animal : il sera baptisé Plume.

Il faudrait une maison pour notre animal. « Il faudrait lui acheter une cage mais une grande », « oui mais on a pas les sous » ; « et si on en faisait une ; une très très grande ; on lui fait une cage nous même et on la met dans la classe. »

Ce sera cette dernière proposition qui sera retenue. J'ai expliqué aux enfants que nous disposions d'un budget mais qu'il était très limité et qu'il ne nous permettait pas d'acheter une grande cage. En revanche, comme l'avait proposé Vincent, un élève de la classe, il est tout à fait possible d'en fabriquer une ; l'achat de matériel revient beaucoup moins cher.

J'ai donc noté les propositions des enfants relatives à la réalisation de la cage ; de quel matériel avons-nous besoin, de qui peut-on avoir besoin pour nous aider ?

Différentes propositions ont été faites : une cage en bois, une cage en briques, en carton, en grillage. Après analyse des différentes propositions nous avons opté pour la cage en grillage avec un bac en plastique (réalisé également par nos soins).

Simultanément un deuxième problème se pose à nous : que doit-on lui donner à manger ?

Les enfants étant déjà allés à la ferme en début d'année, ont quelques idées sur la question, mais ils se demandent si un lapin nain a la même alimentation que les lapins élevés dans les clapiers à la ferme des Petits Pas.

Différentes hypothèses sont émises quant aux préférences alimentaires de Plume ; nous décidons alors de nous rendre en animalerie pour questionner un vendeur. Cette sortie sera l'occasion d'un travail sur la socialisation.

Phase 3 : choix du projet

Formulation du projet et choix de travail : « réaliser ensemble une cage pour notre lapin ».

Notre projet consiste donc en un travail collectif de coopération et donc de socialisation en vue d'une réalisation commune. Des projets d'équipes interdépendantes ou des projets individuels seront finalisés afin de répondre aux besoins particuliers des élèves.

Phase 4 : élaboration du projet

Cette étape nous permet de travailler la planification .

- Titre du projet.
- Date à laquelle le projet est planifié
- Description du projet

☞Etapes nécessaires à sa réalisation ainsi que temps prévu pour le réaliser.

NB: J'apporte ma cage personnelle jusqu'à la réalisation complète du projet

☞Décision sur la nature de la communication finale (exemple : aller présenter notre travail aux autres classes avec Plume)

☞Choix des équipes et des partenaires d'équipes

☞ Elaboration par les élèves d'une liste des outils, du matériel, de l'aide particulière qui permettront de réaliser le projet.

☞Achats prévus s'il y a lieu.

☞Endroit où trouver les ressources nécessaires

☞Identification par les élèves des personnes qui peuvent nous aider à réaliser notre projet.

(cf. annexe 2)

Phase 5 : réalisation du projet

Un horaire quotidien dans l'emploi du temps sera mis en place pour permettre aux élèves d'accomplir le travail.

Phase 6 : communication du projet

Elle consiste à communiquer aux élèves de la classe les résultats des différents projets (ou étapes du projets) réalisés individuellement ou en équipe.

Dans notre cas, cette étape sera présente très régulièrement dans l'organisation puisque les travaux réalisés par les équipes interdépendantes seront souvent présentés afin de mesurer régulièrement l'avancée du projet et les efforts réalisés par chacun. Cette étape est primordiale pour la motivation des élèves de ma classe en ITEP.

Phase 7 : évaluation du projet

L'évaluation sera d'abord collective dans la mesure où nous pourrons constater le bon fonctionnement de notre cage ainsi que le plaisir qu'y trouve le lapin à y vivre, la praticabilité de notre système pour nettoyer la cage par exemple.

Cette étape sera aussi l'occasion de formuler les erreurs que l'on a commises, les modifications qui pourraient être faites et les améliorations qui pourraient être apportées.

Une évaluation formative sera également mise en place pour voir si l'élève a bien intégré les différentes étapes de réalisation, s'il peut réinvestir les techniques utilisées pour la réalisation (mesure, découpage, collage…tout dépend des objectifs fixés pour chaque groupe).

Dans un second temps, et après avoir recueilli les informations nécessaires auprès de la vendeuse en animalerie sur les préférences alimentaires de notre lapin, nous verrons comment produire nous-mêmes ce dont il a besoin pour se nourrir lorsqu'il aura atteint l'âge adulte (6 mois).

Le travail autour du projet d'élaboration de la cage a été une source formidable de découvertes variées : apprendre à mesurer et découvrir les différentes unités de mesure, gérer un budget et savoir si l'on aura suffisamment d'argent pour acheter le matériel dont on a besoin pour construire la cage, découvrir les verbes d'action du premier groupe associés aux différents outils utilisés, compter le nombre de trous à percer de part et d'autre du bac, apprendre à découper, développer la motricité fine en vissant les différents boulons de la structure de la cage, utiliser l'équerre pour tracer et surtout prendre conscience que la réussite du projet est fonction du travail d'équipe. L'habileté des élèves et la coopération se sont développées au contact de l'animal ou pour l'animal.

L'entraide et les comportements affiliatifs se sont naturellement installés ; les élèves les plus âgés venaient en aide aux plus jeunes et aux moins habiles. Les difficultés qu'ont mes élèves à faire des liens avec les autres et à se socialiser ont été travaillés dans la mesure où les discussions entre élèves, le respect des opinions des autres, le droit à la parole ont pu être abordés tout au long de l'élaboration du projet.

Les enfants découvrent le plaisir et leurs compétences à s'occuper, anticiper sur les besoins de l'animal ou sur les possibilités à utiliser tel ou tel matériel pour construire sa cage. L'estime de soi même, la maîtrise de ses actes, la responsabilité des décisions, notamment dans le cadre de la construction de la cage, la capacité à observer, l'anticipation des choix à réaliser pour fabriquer la cage peuvent se développer à la faveur de telles interactions.

L'intérêt de ce projet a été que tous les élèves, quelles que soient leurs compétences ont pu participer et surtout ont eu envie de découvrir et d'apprendre. La richesse pédagogique et éducative d'un tel projet permet de répondre aux besoins particuliers des différents élèves. Les principales difficultés développées précédemment, telles que la gestion et l'acceptation des changements, la constitution de liens, la socialisation, se sont révélées plus que surmontables pour les élèves dans le cadre du projet.

2.2 L'animal moteur d'investissement dans les apprentissages.

Grâce au lapin, une réelle dynamique a permis aux enfants de se sentir valorisés et compétents aux yeux de tous. Cela a permis également de modifier leurs représentations à l'égard des activités scolaires. Les élèves n'avaient encore jamais travaillé de cette manière : ceux qui n'avaient jamais été scolarisés n'avaient pas cette représentation de l'école où l'on apprend avec envie et ceux qui étaient allés en classe ordinaire auparavant n'avaient jamais travaillé sur ce type de projet. Les élèves ont toujours été très fiers de présenter leur travail aux autres élèves et aux différents adultes de l'établissement et n'hésitaient pas au moment de la sortie d'interpeller un adulte ou quelques élèves dans le couloir pour leur demander de venir voir le travail qu'ils avaient effectué pour Plume. De même, la satisfaction a été complète lorsqu'ils sont allés présenter leur travail dans différentes classes.
La dimension affective et émotionnelle des liens que crée le contact avec le lapin a induit ou a conforté la motivation des enfants à apprendre et surtout à s'appliquer notamment pour les activités dans lesquelles ils étaient en difficultés, comme le dessin et surtout le graphisme.

Quelques jours après l'accueil de Plume, nous avons écrit dans les cahiers les mots référents comme Plume ou Lapin. L'écriture qui était pour beaucoup illisible a été transformée (cf. annexe 3). Un des élèves m'a demandé, une fois son travail d'écriture achevé, s'il pouvait aller montrer son cahier à Plume et lui faire partager son travail et ses progrès. Il est indéniable que la relation affective a permis à tous les enfants de se dépasser et de fournir, une production soignée.

De même, alors que certains enfants n'étaient pas appliqués ou refusaient obstinément de dessiner et ce depuis le début de l'année scolaire, tous les élèves ont accepté de représenter Plume ; même ceux qui, comme Jo, disaient habituellement ne pas vouloir ou ne pas savoir dessiner. Il en a été de même lorsque les enfants ont dû dessiner la cage que nous allions construire. On peut souligner ici l'intérêt sélectif de l'enfant notamment lorsqu'il est en difficulté. (cf. annexe 4)
Jo m'a de nouveau surprise dans la mesure où il n'avait jamais laissé aucune trace de ce qu'il pouvait réaliser en dehors des « exercices scolaires ». La psychologue de l'Etablissement me l'a précisé lors d'un entretien où nous faisions le point sur les projets individualisés : Jo refusait de lui laisser le dessin qu'il réalisait en entretien (il le déchirait et le jetait) et lorsqu'il

écrivait au « Velleda » sur le tableau blanc, il tenait d'une main le crayon et de l'autre le chiffon pour effacer instantanément le trait qu'il était en train de produire.

2.3 Des Progrès dans le domaine de la perception et de l'attention.

Les élèves de ma classe, réputés instables ou hyperactifs, souvent incapables de fixer leur attention, deviennent plus stables et moins agités dès lors qu'ils se trouvent près de la cage à observer Plume. A la fois mobile et soutenu, le regard de l'élève s'organise pour capter de multiples informations, pour leur donner un sens et pour les organiser en questionnements cohérents : ces observations sont de plus des supports d'interactions et d'échanges entre les enfants. Dylan est capable à cette occasion de développer des capacités d'attention visuelle soutenues, alors qu'habituellement son regard balaye les différents livres ou le tableau de manière fugace, ce qui ne lui permet pas de capter et donc de traiter les informations indispensables à la construction des savoirs. Dès lors qu'il observe Plume, il est capable d'organiser des réponses adaptées aux informations qu'il reçoit de l'animal et surtout capable d'échanger avec son camarade, assis près de lui.

Cette observation attentive de l'animal contribue à réduire l'un des obstacles majeurs à l'acquisition d'apprentissages chez les enfants présentant des troubles du comportement, à savoir les fluctuations rapides, la labilité ou l'inattention. Les enfants sont capables de rester un moment en observation pour décrire les modes de déplacement de Plume, la façon dont elle fait sa toilette et se nourrit.

2.4 L'animal, moyen de valorisation

La responsabilité d'un animal confiée aux enfants est source de sentiments de satisfaction et de valorisation. L'enfant constate qu'il est capable de prendre des initiatives, de conduire un « élevage » réussi, de maintenir l'animal en bonne santé et de se voir reconnu pour son sens des responsabilités et sa capacité à répondre aux besoins d'un être vivant, comme un individu à qui l'on peut faire confiance.

J'ai pu constater pour Jo, qui a d'énormes difficultés à organiser son discours et surtout d'importants problèmes d'élocution et de communication depuis le décès récent de son grand

frère de 12 ans, que l'arrivée de Plume dans notre classe a permis d'accroître considérablement la communication d'une part avec moi, mais aussi et surtout avec ses camarades.

Jo est très doux et protecteur vis-à-vis de Plume et n'hésite pas à reprendre et expliquer à ses camarades comment la tenir et la caresser si ceux-ci sont trop brusques ou maladroits avec elle. J'ai pu constater une évolution de son discours focalisé au départ sur le lapin, puis sur les relations qu'il entretenait avec celui-ci, sur les actes et les interactions ainsi que sur les observations qu'il pouvait en faire. Dans ce cas, l'animal est un auxiliaire précieux pour que l'enfant s'ouvre au monde extérieur, parle, rit, échange calmement et positivement. Cela a été le cas pour Jo qui ne souriait et ne riait que très rarement. Observer Plume faire sa toilette, jouer avec elle dans la classe à se cacher et entreprendre des petites courses de vitesse, lui ont redonné le sourire. En revanche, la question de la mort de l'animal le hante à chaque instant, et Plume nous donnera l'occasion à de multiples reprise de parler du décès de son grand frère : l'animal apparaît alors comme médiateur pour amorcer les discussions et pour diriger l'enfant vers une prise en charge avec la psychologue de l'établissement.

De plus les propos des enfants sont plus marqués par l'affectivité et l'émotion lorsqu'ils parlent de Plume. Fait également remarquable, ils évoquent souvent des situations qui traduisent la dépendance de l'animal par rapport à eux. Ils disent souvent combien l'animal a besoin d'eux. Ils en tirent apparemment un certain plaisir, un sentiment de valorisation. Cette dépendance se manifeste aussi bien pour des besoins élémentaires du lapin que pour les échanges affectifs qu'ils entretiennent avec lui.

2.5 Des efforts dans la maîtrise du comportement

Les élèves s'efforcent dès leur entrée en classe de prendre sur eux et de se canaliser afin de ne pas perturber ou apeurer leur lapine. Ils tentent de se contenir, de ne pas hurler et lorsque je les entends arriver bruyamment dans le couloir (un éducateur les amène le matin), j'entrouvre simplement la porte de la classe et je leur suggère doucement de se calmer pour entrer en classe.

Le degré d'instabilité corporelle des élèves à leurs tables s'est également modifié. Les enfants espérant que Plume viennent jusqu'à leur table tentent de ne pas trop gigoter ; ils savent qu'elle doit prendre ses marques dans la classe et explorer, que celle-ci est craintive, qu'elle

déteste les mouvements brusques qui la font fuir, qu'elle doit apprendre à leur faire confiance et qu'elle a peur de l'imprévu (en fin de compte exactement comme eux).

De plus le niveau sonore dans la classe s'est souvent amenuisé. En effet lorsque Plume fait la sieste et que les enfants s'agitent il y a toujours un élève pour faire remarquer aux autres qu'ils sont trop bruyants et qu'ils gênent la lapine.

Le travail de projet autour de l'animal a donc apporté beaucoup au niveau des apprentissages mais l'animal a été surtout un médiateur précieux d'aide à la gestion des comportements déviants. Cette aide n'est pas négligeable dans la mesure où si ces comportements persistent, ils empêchent le travail efficace en projet.

C'est ce que je vais particulièrement développer maintenant.

3.L'animal : un moyen de répondre à un besoin éducatif particulier : la réduction des comportements violents

3.1 Constats

Qu'on se place du coté de l'éthique de société ou de l'éthique axiologique, comme elles ont été décrites à L'Ecole de Rennes, on peut considérer que les relations que les élèves entretiennent entre eux ne sont pas toujours socialement acceptables. .

Les types de langage et de discours utilisés en classe sont souvent inappropriés et les normes socialement acceptables ne sont pas toujours respectées. Les sentiments qu'éprouve l'enfant pour lui même et envers autrui sont souvent confus. De plus, les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dès leur entrée à l'école (pour ceux qui ont été scolarisés avant leur arrivée) n'a fait qu'accentuer leur sentiment de mal être, de dévalorisation et de marginalité.

Les compétences dites transversales, qui sont souvent des savoirs être sous-tendent et conditionnent la réussite scolaire. Si mes élèves, pourtant non déficients, ont eu une expérience si chaotique au départ de leur vie d'écolier, c'est pour la plupart du temps, parce que ces compétences n'ont pas été acquises : apprentissage de la vie sociale, construction de la personnalité, acquisition de l'autonomie, désir de connaître et envie d'apprendre…

De plus, l'enfant a des difficultés à être élève dans la mesure où ce rôle l'oblige à supporter la collectivité et à avoir des exigences propres en matière de comportement, exigences qui réclament une adaptation très importante.

3.2 La violence dans la classe

Dans la classe, les tensions au sein du groupe sont nombreuses et les moments de dérégulation sont fréquents.

Comme souligné précédemment, les crises qui avaient lieu dans la classe étaient liées à des problèmes extérieurs à celle-ci.

Après trois semaines consécutives d'observation dans la classe j'ai pu établir une grille qui donne en ligne pour chaque élève concerné le nombre total de crises sur la période d'observation et surtout les causes présumées de ces comportements.

Remarque : je définis comme comportement violent, toutes les conduites suivantes : décharger son agressivité sur autrui en s'en prenant physiquement ou verbalement à celui-ci (les camarades ou le maître) ; détériorer le matériel pour « passer ses nerfs » ou ne pas respecter le bien d'autrui…

Causes présumées des comportements déviants Elève concerné	Dispute en classe entre deux camarades	Frustration due à une remarque de l'enseignante	Pb sur le lieu de vie en internat	Pb d'ordre personnel (changmt ds la situation familiale, difficulté familiale)	Angoisse ou énervement dus à une difficulté purement scolaire.	Nombre total de crises sur trois semaines d'observations
Tom		XXX		X X		5
Jo				X X		2
Dylan			X	X		2
Fabrice				X X X		3
Jules	XX		X X			4
Valentin						O
Benoît						O
Tomy	X X				X X X	5
Serge	X X X	X X				5
Bertrand						O
Benjamin						O
Max						O
Nombre total de crises par nature	7	5	3	8	3	26

Chaque X répond à la question : qu'est ce qui a déclenché le comportement violent ?

Les problèmes d'ordre personnel sont ceux qui déclenchent le plus souvent les phénomènes de tension et de violence au sein de la classe. On constate également que les disputes entre camarades et les remarques de l'enseignante peuvent également créer des frustrations chez les élèves. Mais même s'il semble que les causes présumées de ces comportements déviants sont variées, je constate toujours après discussion avec le ou les élèves en cause qu'il y a une raison plus profonde et personnelle que celle apparemment à l'origine du problème.

Par exemple dans le cas d'une dispute entre deux camarades, l'un des deux est toujours préoccupé par des faits personnels tels que un rendez vous avec ses parents, une rencontre avec le juge, la visite d'un autre établissement, la rencontre avec une nouvelle famille d'accueil…

Lorsque après 16 h30 je repars dans le lieu de vie pour raccompagner les enfants, je reste souvent quelques minutes pour discuter avec les éducateurs : chaque fois que je leur ai signalé l'agitation, la fragilité ou la nervosité accrue d'un élève en classe ce jour là, j'ai toujours pu associer ce comportement à une cause extérieure à la classe. L'éducateur me répond bien souvent qu'il n'est pas étonné car il sait qu'un bouleversement est intervenu dans la vie de l'enfant (mesure de placement, changement de famille d'accueil ou de foyer, réapparition d'un membre familial dans la vie de l'enfant, appel téléphonique la veille…). Dans ce cas une simple remarque peut être prétexte à un conflit.

Après ce constat, mon objectif a donc été de tenter de casser les moments de dérégulation et les conduites automatiques en offrant la possibilité à l'enfant de modifier son angle de pensée à un moment où il focalisait sur son angoisse ou sa frustration.

Un médiateur ou un tiers séparateur tels que l'animal peut aider à la gestion des conflits.

3.3 Différentes approches sur la violence pour construire une analyse

D'après **Blin** (2004), si la classe est un lieu d'apprentissage des savoirs scolaires, c'est aussi un espace où s'instaure des relations et où les élèves doivent apprendre à s'inscrire dans une collectivité, c'est-à-dire à se socialiser, pour entrer en contact « positivement avec les autres. »

Ce contact avec les autres, cette ouverture aux autres est problématique dans la mesure où les limites avec l'autre ne sont pas forcément claires pour l'enfant, et où l'autre apparaît comme une cause présumée de son mal-être ou un moyen d'y répondre.

L'enfant est alors sujet à des dérégulations qui sont des situations difficiles avec parfois des faits de violences mais surtout des formes d'agressivité s'exprimant par des tensions et des sentiments de mal-être qui se traduisent par des comportements perturbés.

D'après **Fortin et Favre** (1997 ; cités par Montagner), les enfants perturbateurs présenteraient des lacunes dans les habiletés sociales (interactions sociales et communication), seraient démunis face à leurs émotions et plus ou moins soumis à des conduites automatiques. La question des dérégulations scolaires se joue donc en grande partie du coté du subjectif, du relationnel, de l'émotionnel.

Pour **les psychanalystes**, le développement cognitif est en lien avec le développement conatif , l'affectif ayant des répercutions sur le cognitif.

Certains de mes élèves connaissent de vraies situations de détresse familiale liées à des carences affectives ou éducatives, à des ruptures douloureuses, à une destruction de la vie familiale et du rôle parental, voire aux formes les plus diverses de maltraitance mentale ou psychique. Si je m'intéresse aux affects de mes élèves c'est aussi et surtout pour améliorer leur développement cognitif et pour leur permettre d'avancer dans les apprentissages et de combler leurs lacunes.

J'ai pu en trois ans d'enseignement à L'ITEP, constater que cette perturbation du développement conatif vient troubler les facultés qu'ont les élèves de profiter et d'entrer dans les apprentissages.
En effet les conflits, les tensions, les provocations sont nombreuses entre pairs mais aussi avec les adultes en particulier envers moi, qui suis pour eux figure d'autorité et représentante du monde adulte. Mais l'explication va bien au-delà de ce simple constat.

Les élèves présentant des troubles du comportement semblent ne pas parvenir à réfréner leurs pulsions qui se caractérisent par des poussées énergétiques et motrices visant à satisfaire un but. Le but peut être soit de tirer le bénéfice secondaire d'une situation, soit d'apaiser une angoisse.
Je veille à ce que les élèves ne tirent pas profit d'une situation de crise, notamment lorsque celle-ci aurait pour but d'échapper à une « contrainte ». En revanche, je voulais pouvoir trouver quelque chose qui permette aux enfants d'apaiser leurs tensions internes : l'animal est aidant à ce niveau.

D'après **Casanova** (1999), la violence est un acte, un comportement, une parole qui atteint une personne physiquement ou mentalement. C'est une question d'écart par rapport à

la norme et aux règles établies, aux limites formulées dans la loi (de la classe, de l'école, de la société).

En milieu scolaire, la violence est tout ce qui empêche à l'institution de remplir ses missions : que l'enseignant enseigne et que l'élève apprenne.

Plus la situation violente monte, plus elle se personnalise : on en vient alors à une situation duelle d'un individu contre un autre individu et c'est ce qu'il faut à tout prix éviter.

Pour pouvoir enrayer la violence, il faut empêcher l'enchaînement de ces situations, éviter cet engrenage, en repérant les signes avant-coureurs pour la désamorcer. C'est alors, comme je vais l'expliquer, que le tiers séparateur doit intervenir.

Différents outils peuvent aider à gérer et anticiper ces comportements, ces situations violentes :

- L'existence de lieu, loi, limite et langage : les quatre L de la pédagogie institutionnelle
- Le rappel à la normativité
- L'existence d'un cadre contenant
- L'aide du tiers séparateur

Dans notre classe, Plume constitue souvent en cas de difficulté ou de conflit, ce tiers séparateur, ce médiateur qui aide l'enfant en crise à se décentrer de son point de vue, à se détourner de son angoisse.

Il faut éviter dans le cas d'un conflit de se retrouver ou de laisser deux enfants dans une situation de face à face. Il faut toujours intervenir ou avoir une intervention qui décentre les individus.

Dans le cas où le conflit éclate entre deux élèves, l'adulte se positionne en tant que tiers séparateur et utilise le rappel à la normativité pour stopper le conflit.

Dans le cas où ce conflit émerge entre l'adulte et l'enfant, c'est à l'adulte d'adopter une position professionnelle qui l'aide à se décentrer pour ne pas tomber dans le conflit de personnes. Cette attitude difficile à acquérir vient avec l'expérience.

Dans le cas enfin où le conflit émerge chez l'enfant lui même, lorsque les différentes pulsions et angoisses de l'enfant le submergent, l'adulte ou le pair ne sont pas les meilleurs tiers séparateurs qui soient. En effet, on en revient souvent alors à un conflit entre deux individus puisque l'enfant se sert de l'autre pour apaiser ses tensions. Dans ce cas l'enfant supporte difficilement les discussions. Il se replie sur lui même et il lui faut alors un temps pour se

calmer. L'animal devient alors le tiers séparateur « idéal » : l'animal ne juge pas, il se contente d'apaiser par son unique présence. Il peut être également un support d'écoute pour l'enfant et constitue pour l'adulte un médiateur idéal pour renouer le dialogue avec l'enfant et lui permettre alors de retrouver le plus rapidement possible un statut d'élève.

Les élèves de ma classe, lorsqu'ils sont submergés par une émotion ou une pulsion ne peuvent alors plus se concentrer et penser correctement. Si on se rapproche du modèle de **Paour** (1991), les élèves ne sont plus capables de mobiliser l'ensemble de leurs potentialités c'est-à-dire d'exercer un contrôle normatif suffisamment correct pour pouvoir traiter les informations relatives aux apprentissages.

Les besoins éducatifs particuliers de mes élèves sont souvent des besoins relatifs à la prise en considération des règles et des lois qui permettent à chacun de vivre dans un cadre qui soit suffisamment large pour laisser à l'enfant une part d'autonomie mais qui soit aussi suffisamment restreint pour le contenir et par la même occasion le rassurer. Cette prise en considération des lois consiste en fait à ce que l'enfant comprenne que chacun doit pouvoir gérer ses pulsions, ses frustrations, ses angoisses et qu'il ne peut les laisser s'exprimer n'importe comment, qu'elles ne peuvent en aucun cas nuire à autrui et qu'il doit apprendre à les contrôler. Cet apprentissage est long et il faut pouvoir trouver des outils qui aident à y parvenir.

3.4 Pourquoi un animal comme médiateur ?

Il est indéniable que les enfants aiment les animaux et y portent un intérêt très particulier. Comme le souligne Hubert Montagner (1995), l'animal est une source intarissable de curiosité, de découverte, d'émotions, de plaisir, de passion, d'apprentissages et d'imaginaire pour les enfants de tous âges, notamment lorsqu'ils sont en difficulté.

Les enfants de L'ITEP sont tous inscrits dans un projet « ensemble à la ferme » ou travaillent souvent en équithérapie (thérapie centrée sur le rapport avec le cheval).

Dès le début d'année, un travail en partenariat a été mis en place avec mes collègues éducateurs, autour d'un projet d'exposition sur la ferme. Lors de ma première observation des enfants à la ferme, j'ai pu mesurer tout l'intérêt qu'ils portaient aux animaux et surtout la complicité qui pouvait s'installer entre eux, la fierté qu'ils pouvaient avoir à me montrer l'animal dont ils étaient responsables pour les soins prodigués chaque semaine. Les enfants

sont beaucoup plus ouverts au dialogue, plus sereins et donc beaucoup plus posés lorsqu'ils sont au contact d'un animal. Ils semblent aussi, et cela n'est pas négligeable, beaucoup plus heureux.

Ceci peut s'expliquer, comme le dit J.L.Millot (1995 ; cité par Montagner), maître de conférences à l'Université de Franche-comté, par le fait que l'apparence infantile de certains animaux, comme le lapin, induit une réaction affective spécifique de l'enfant. C'est une des raisons qui m'ait fait choisir cet animal.

En présence d'un animal, les enfants sont capables, comme le rapporte Levinson (1969 ; cité par Montagner) par les multiples observations qu'il a effectuées auprès d'enfants, de manifester des émotions et de participer à des interactions avec l'animal, alors qu'ils en étaient incapables auparavant.

Levinson souligne également le rôle structurant et médiateur que la relation avec l'animal peut jouer chez les enfants et les humains en général. Il constate que la relation entre l'homme et l'animal induit et nourrit la sécurité et la confiance en soi-même.

Condoret (1973 ; cité par Montagner) montre aussi qu'un animal peut révéler chez l'enfant de multiples capacités et l'aider à se construire.

Enfin, et j'en ai fait l'expérience dès nos premières visites à la ferme, la vie animale peut fournir à l'adulte des opportunités pour aider les enfants à s'adapter, pour entrer en dialogue avec lui et pour susciter les dialogues entre pairs.

J'ai donc pensé que l'animal serait en plus du bienfait pour les apprentissages, ce moyen privilégié qui aiderait l'enfant à évacuer ses angoisses personnelles (de par la dimension affective qu'il suscite), sécuriserait et canaliserait, d'abord l'élève qui pour un moment est contrarié, ainsi que le reste de la classe qui souvent subit et ressent cette tension si communicative.

L'animal me semblait donc être un médiateur possible pour apaiser les tensions au sein du groupe et pour réduire les problèmes de comportement pour une entrée plus évidente dans les apprentissages.

Il permettrait de créer un climat de détente et d'apaisement ; je suis en effet convaincue qu'une atmosphère sereine et chaleureuse (sans pour autant exclure la fermeté et la rigueur) conditionne dans une large mesure l'investissement pédagogique des élèves d'ITEP.

Voyons maintenant concrètement, comment l'animal a pu aider au fonctionnement de la classe et dans quelle mesure le comportement et les affects des enfants ont été transformés grâce au contact qu'ils ont pu avoir avec et autour de notre lapine.

3.5 Un moyen de désamorcer les crises

Les élèves de la classe sont souvent soucieux et ils peuvent à tout moment pleurer, se couper du monde ou à l'inverse devenir agressifs parce que leurs problèmes personnels viennent interférer sur ce qu'ils sont en train d'accomplir en classe.

Un matin la référente sociale vient chercher Fabrice en classe pour lui annoncer que sa maman est dans l'Etablissement et qu'il est possible pour lui de la voir s'il le désire. Fabrice se dirige enchanté vers elle en me disant que c'est une surprise car il n'a pas vu sa maman depuis plusieurs mois. A son retour Fabrice s'écroule sur la table et se met soudainement à pleurer. Il refuse tout dialogue avec moi et ne répond pas aux remarques bienveillantes de ses camarades : « tu vas la revoir bientôt ta mère ». Je sentais la peine et la frustration envahir Fabrice qui se tétanisait de plus en plus. J'ai tenté de le consoler mais j'ai vite compris que mon intervention n'aurait fait qu'aggraver les choses. Je n'ai pas insisté, je suis allée chercher Plume dans sa cage et tout en continuant à faire classe, je lui ai posé l'animal sur sa table. Sans rien dire, Fabrice a saisi l'animal et s'est isolé dans un coin de la classe avec lui.

En effet, les élèves ont le droit, en cas de contrariété et avec mon accord, d'aller se réfugier au coin regroupement, là où se trouve la cage de Plume, pour s'isoler et se calmer.

Fabrice a d'emblée accepté l'interaction avec ce nouveau partenaire. Après avoir lancé l'activité, j'ai rejoint Fabrice au coin regroupement. Nous avons alors pu discuter et revenir calmement sur le moment difficile qu'il venait de vivre et sur les angoisses que celui-ci faisait renaître en lui. J'ai ensuite demandé à Fabrice de rejoindre son bureau, je l'ai accompagné pour lui reformuler les consignes de travail. Fabrice a alors repris son activité.

L'animal m'a permis d'aider Fabrice à ne plus focaliser sur sa peine et sa rage (et j'aurais d'ailleurs entretenu celles-ci si j'avais tenté de le consoler) et à détourner son intérêt en lui offrant un moyen d'apaiser ses angoisses.

Dylan cherchait à tout prix à provoquer un conflit d'autorité en griffonnant le travail d'écriture qu'il venait d'achever. Je lui expliquai alors calmement qu'il était dommage de

saboter un travail aussi soigné. Dylan poursuivit la provocation en faisant des bruits en tout genre afin de déclencher chez moi ou chez ses camarades un agacement qui allait certainement finir en opposition.
Plume déambulait dans la classe comme chaque matin et de moins en moins craintive, elle se promenait en dessous des bureaux des élèves. Alors que Dylan s'agitait de plus en plus, Plume apeurée se réfugia dans sa cage. C'est alors que les autres enfants agacés par ce comportement perturbateur lui firent remarquer que par sa faute Plume s'en était allée.
Dylan cessa alors sa mise en scène et alla à la cage pour caresser Plume, l'étreindre et lui parler. Un autre élève alla le rejoindre et lui fit quelques reproches : « t'as vu t'as fait sauver Plume à faire ton b..... ! » ce à quoi Dylan répondit : « Bah je sais mais y'a mon père qui vient aujourd'hui ! ».
La cause présumée du comportement de Dylan était bien une angoisse personnelle, celle de revoir son père et le souci de lui donner une image conforme à celle qu'il connaît de son fils (celle de l'enfant perturbateur).
La présence de l'animal a permis à l'enfant de mettre en mots ses angoisses et ses affects : ce n'est pas rien dans la mesure où les élèves accueillis ont plus souvent tendance à exprimer ceux-ci de façon plus anarchique. Dans le cas de Dylan, l'animal nous a permis d'éviter le conflit.

Au fond, l'animal joue en permanence un rôle et des fonctions de médiateur dans les interactions entre les différents partenaires humains.
Les effets d'une dispute survenue entre deux élèves peuvent rapidement disparaître si ceux-ci se retrouvent autour de Plume : les comportements auto centrés s'effacent pour laisser place au dialogue et à la compréhension de l'autre, qui pour un temps partage et ressent les mêmes choses au même moment autour « d'un objet affectif » commun.
C'est alors que les enfants réputés agressifs ou hyperactifs privilégient les baisers, les offrandes, les sollicitations, les propositions langagières les plus généreuses dès lors qu'il s'agit de leur lapine.

Dans la plupart des cas, l'animal est toujours apparu comme un formidable médiateur pour gérer ces comportements déviants. Sa seule présence permet aux enfants de se calmer. Tout se passe comme si l'interaction avec Plume ou le simple rappel de sa présence, canalise l'agressivité de l'élève en décentrant, au moment où il va mal, la cible de son intérêt et de ses émotions.

Et même lorsque l'unique présence de l'animal ne suffisait pas à enrayer la crise, son contact permettait une fois celle-ci passée, de revenir plus facilement sur ce qui s'était passé. L'adulte est là pour instaurer un dialogue et une réflexion sur les actes qui ont été posés par l'enfant. L'animal représente un lien affectif fort qui permet à l'enfant d'entendre plus facilement ce qui va lui être dit mais aussi de parler plus facilement des actes qu'il a pu poser. Il ne repousse pas l'enfant et ne le renvoie pas à ses difficultés ou à ses erreurs.

L'animal peut donc jouer un rôle important dans le développement des régulations de l'affectivité et des systèmes émotionnels.

4. Conclusion

L'animal a constitué une aide didactique majeure et un allié précieux pour rassembler le groupe et le fédérer autour d'un projet commun. Il a été une première source de motivation pour réconcilier les élèves avec l'école et les apprentissages et a permis de les remobiliser pour aborder d'autres activités sans lien apparent avec le projet. Ce thème de l'animal est riche et diversifié et il a été l'occasion d'aborder de nombreuses connaissances adaptables aux compétences et aux besoins de chacun.

L'animal représente également un soutien cher aux enfants : un partenaire supplémentaire et particulier qui leur permet de surmonter leurs difficultés personnelles et de canaliser leurs affects.

Il a également été un support pour des projets communs avec le pôle éducatif et un sujet de discussion lors des entretiens thérapeutiques.

Lorsque j'ai posé la question aux élèves « Qu'avez-vous pensé du travail effectué pour Plume ? Qu'avez-vous appris grâce à elle ? » les enfants ont répondu : « Moi j'ai appris des trucs avec elle » « Pi en plus elle est gentille quand on est pas bien » « Je lui fais un câlin et ça va mieux pour apprendre ».

Il est certain que cela peut sembler simple et réducteur de présenter l'animal comme un moyen conatif pour aider ces élèves, pour les remobiliser cognitivement et pour régler les problèmes rencontrés au sein de la classe mais ce mémoire a montré qu'il est un atout réel. Certes, les troubles du comportement sont encore très présents du fait d'une prise en charge très récente des élèves. Les moments de dérégulation existent toujours mais sont nettement moins fréquents et beaucoup plus gérables. Néanmoins, j'ai pu observer des progrès dans le

comportement des élèves avec la présence de Plume et je m'emploierai encore l'an prochain à poursuivre ce type de démarche. Je pense qu'à la rentrée ces mêmes élèves seront heureux et rassurés de retrouver un allié précieux pour poursuivre leur scolarité et retrouver dès que possible la classe ordinaire.

Ce projet d'accueil m'a en fin de compte permis d'aider chaque enfant à retrouver un statut d'élève disponible et décidé à apprendre et par la même occasion à donner un sens au mot « Classe ».

Les élèves sont toujours heureux de venir en classe, de retrouver leur lapine et de découvrir ou de « se découvrir » des compétences et des connaissances non soupçonnées en rapport ou non avec Plume parce qu'ils savent finalement qu'elle est présente et que sa simple présence les rassure et les sécurise.

L'enfant ouvert et communiquant prend de nouveau confiance en lui : une dynamique de réussite se met alors doucement en place. L'important pour ces jeunes enfants « Elèves » est de leur redonner confiance pour qu'ils retrouvent le goût d'apprendre et de comprendre.

On peut également imaginer que pour celui qui serait « intégré » en classe ordinaire l'an prochain, l'animal pourrait constituer un moyen de prise de contact avec les élèves de l'école ordinaire. Il aiderait l'enfant à se faire connaître et apprécier de ses nouveaux camarades. Une correspondance scolaire avec cette nouvelle classe pourrait être envisagée et constituerait un nouveau projet.

Bibliographie

Blin J. F. (2004). **Classes difficiles, des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires**. Paris : Delagrave Edition.

Bulletin officiel n° 99/3 bis, **Rapport sur les instituts de rééducation**. janvier 1999.

Casanova, R. (1999). **La classe spécialisée, une classe ordinaire**. ESF.

Condoret, A. (1973). **L'animal compagnon de l'enfant**. Paris : Fleurus.

Fortin, I. & Fabre, D. (1997).Portrait de l'adolescent désigné comme violent. **Bulletin de psychologie,** 52, pp. 363 – 372.

Les cahiers de L'Actif n°320/321/322/323, **Intégration scolaire et Handicap mental**. janvier/avril 2003.

Levinson, B.M. (1969). **Pet oriented child psychotherapy**. Springfield, IL: Charles C. Thomas. Rea. J. L.

Montagner, H. (1995). **L'enfant, l'animal et l'école**. Paris : Bayard Editions.

Paour, J.L. (1991). **Une conception intégrative de la dimension cognitive du retard mental.** Thèse d'Etat, Université de Provence ; Aix en Provence.

Annexes

Annexe 1

Domaine : mathématique

Le plan et la maquette

Compétences
Repérer des objets dans l'espace par rapport à soi et par rapport à d'autres objets ; décrire des positions relatives en se référant à des repères stables et variés
Différencier représentation en volume et en plan
Symboliser la réalité, avoir une nouvelle représentation de l'espace.

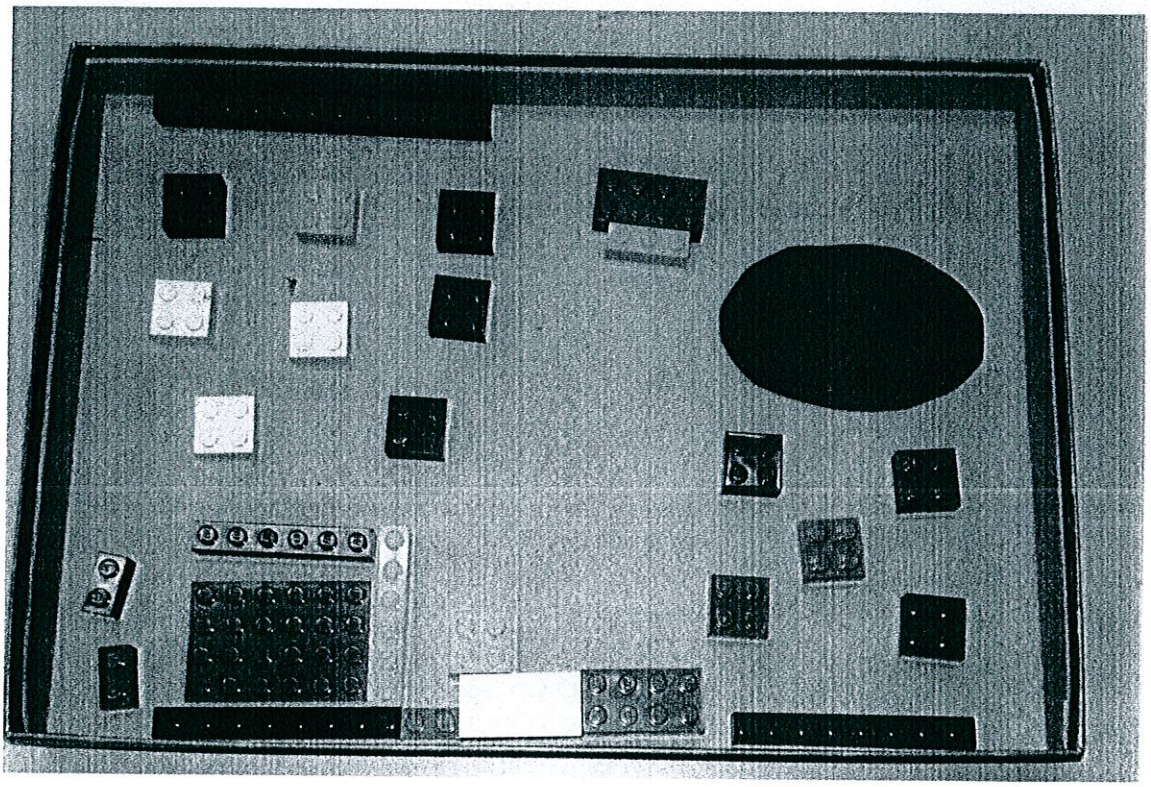
Dispositif :
Travail par groupe coccinelles et grenouilles,
Travail groupe classe, Travail individuel alternés.

Matériel :
Feuilles
Crayons de bois, règle
Cartons
Légos
Farine
Figures géométriques (découpées en groupe ou non)
Contours du plan sur feuilles
Pâte à fixer
Jeu de la chasse au trésor (enveloppes avec le plan de l'école ; indices à cacher, phrase codée au tableau ; le lapin)

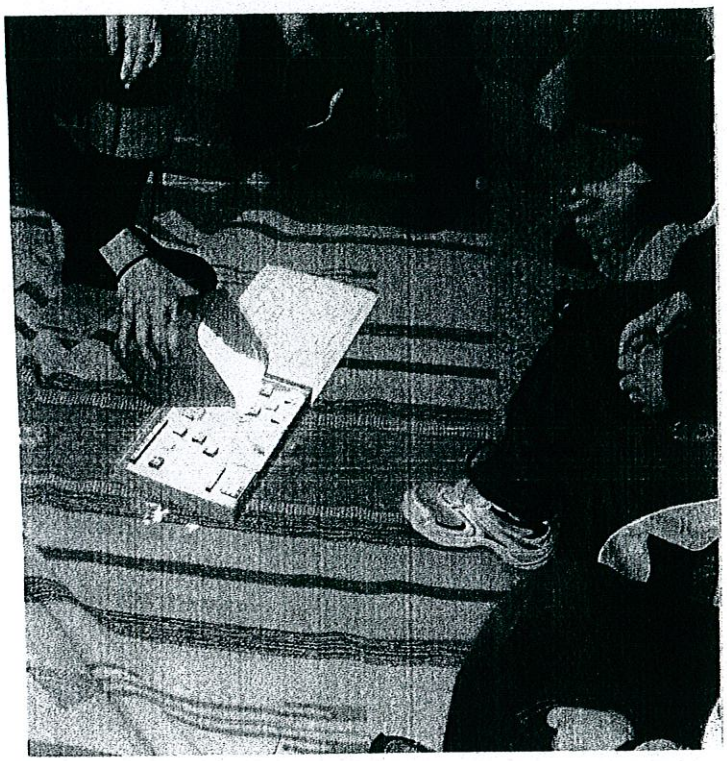
Organisation :	**Déroulement**
En collectif au coin regroupement Travail par groupe Regroupement	**Séance 1** ☞ objectif : réaliser le plan et la maquette ; les différencier je demande aux enfants de réaliser le plan de la classe et la maquette de la classe ; au coin regroupement figurent feuilles blanches, crayons, légos carton, pâte à fixer , règle De quoi a t-on besoin pour faire le plan et pour faire la maquette ? Je donne aux coccinelles ce qu'elles choisissent pour faire le plan et la maquette et elles partent travailler en individuel Je reste avec les grenouilles pour les guider dans la réalisation de la maquette. Débriefing pour choisir à quoi peut servir telle ou telle pièce, positionnement de cette pièce dans le carton… ☞ regroupement : chaque groupe présente son travail, un représentant pour chaque groupe modifications si besoin, apports des uns et des autres. Alors qu'est ce que le plan et qu'est ce que la maquette ? quelles différences ?
Rappel collectif de la séance précédente. Recherche collective Travail individuel.	**Séance 2** Rappel du travail effectué en séance 1 ☞Comment passer de la maquette au plan avec de la farine ? je laisse venir les propositions. Je verse ensuite la farine sur les légos . que va-t-on faire pour voir apparaître le plan ? on enlève les légos. ☞objectif : vous devez reconstituer le plan de la classe. les enfants vont reconstituer le plan à l'aide de figures géométriques à

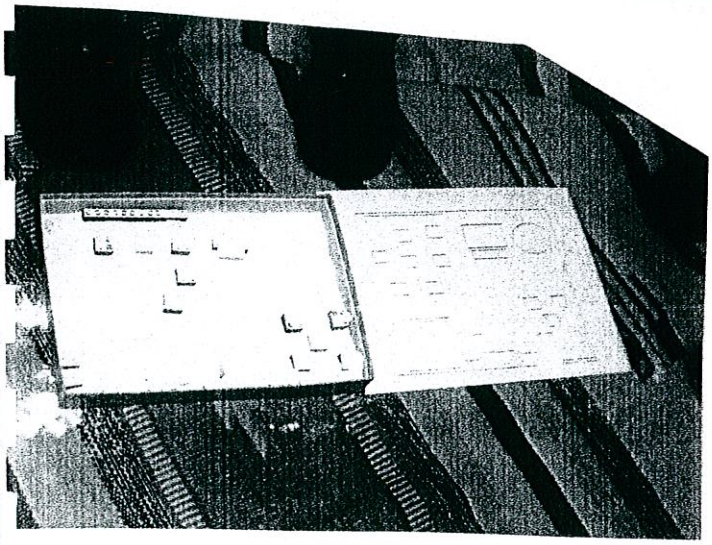
	découper ou prédécoupées. Toutes les figures seront placées sur le plan à l'aide d'une pâte à fixer afin de pouvoir revenir sur chaque production. Les petits ont le droit de faire des allers venus entre la maquette et leur bureau. RQ : pour les grenouilles, les pièces à replacer sur le plan sont découpées par morceaux. (exple : groupement des tables des petits, des grands, coin jeux..) alors que pour les coccinelles, les formes sont mélangées (armoires, tables, tableaux…) et non découpées. ☞ Tous les plans effectués sont affichés au tableau ; nous les observons et les commentons. L'objectif visé est-il atteint ? Si non quelles sont les erreurs. L'enfant qui a une erreur vient au tableau et modifie son erreur en faisant référence à la réalité, (ce qu'il voit ds la classe) et à la symbolisation de la réalité (la maquette).
Travail en binôme pour un résultat collectif.	**Séance 3 : jeu de la chasse au trésor :** Tous les enfants sont au coin rituels : je donne le plan de la classe photocopié en A3. Je demande aux élèves ce qui est représenté sur ma feuille et je demande à un enfant de venir orienter correctement cette feuille en la posant sur le tapis. Que voit-on sur le plan ? Est-ce le plan de la classe ? Les enfants font des propositions et des remarques en faisant des liens et des associations entre les éléments du plan et la réalité. Une fois le lieu de travail identifié : Je présente les différentes enveloppes. Dans chacune d'entre elles, ce même plan, sur lequel figure un point jaune correspondant à l'emplacement d'un indice. Il y a autant d'indices que de symboles dessinés au tableau. Nous les comptons ensemble. Par équipe de deux vous allez avoir une première enveloppe et vous devrez vous aider du plan pour aller chercher l'indice caché dans l'établissement, le rapporter dans la classe et le placer au tableau avec la pâte à fixer en dessous du dessin correspondant. (discrimination visuelle). Vous revenez à moi pour reprendre une seconde enveloppe. Une fois tous les indices récoltés nous ouvrirons les indices et lirons ensemble ce qu'ils cachent. (le lieu du trésor)

La maquette de la classe.

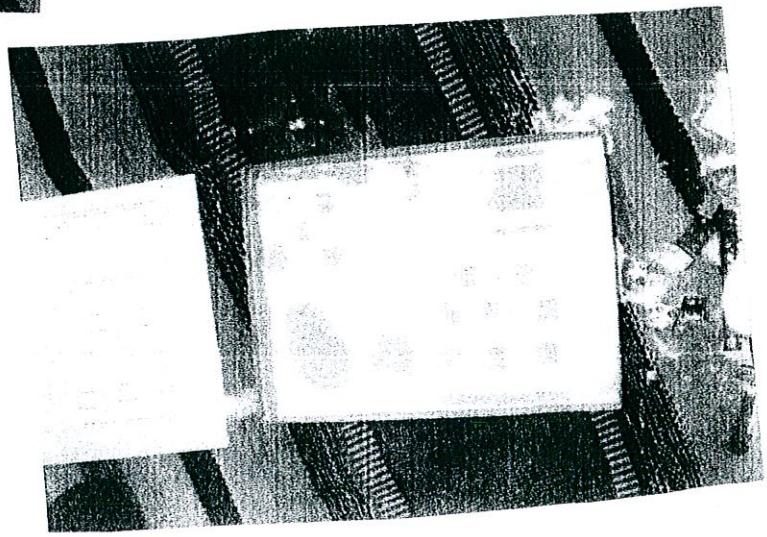


De la maquette...

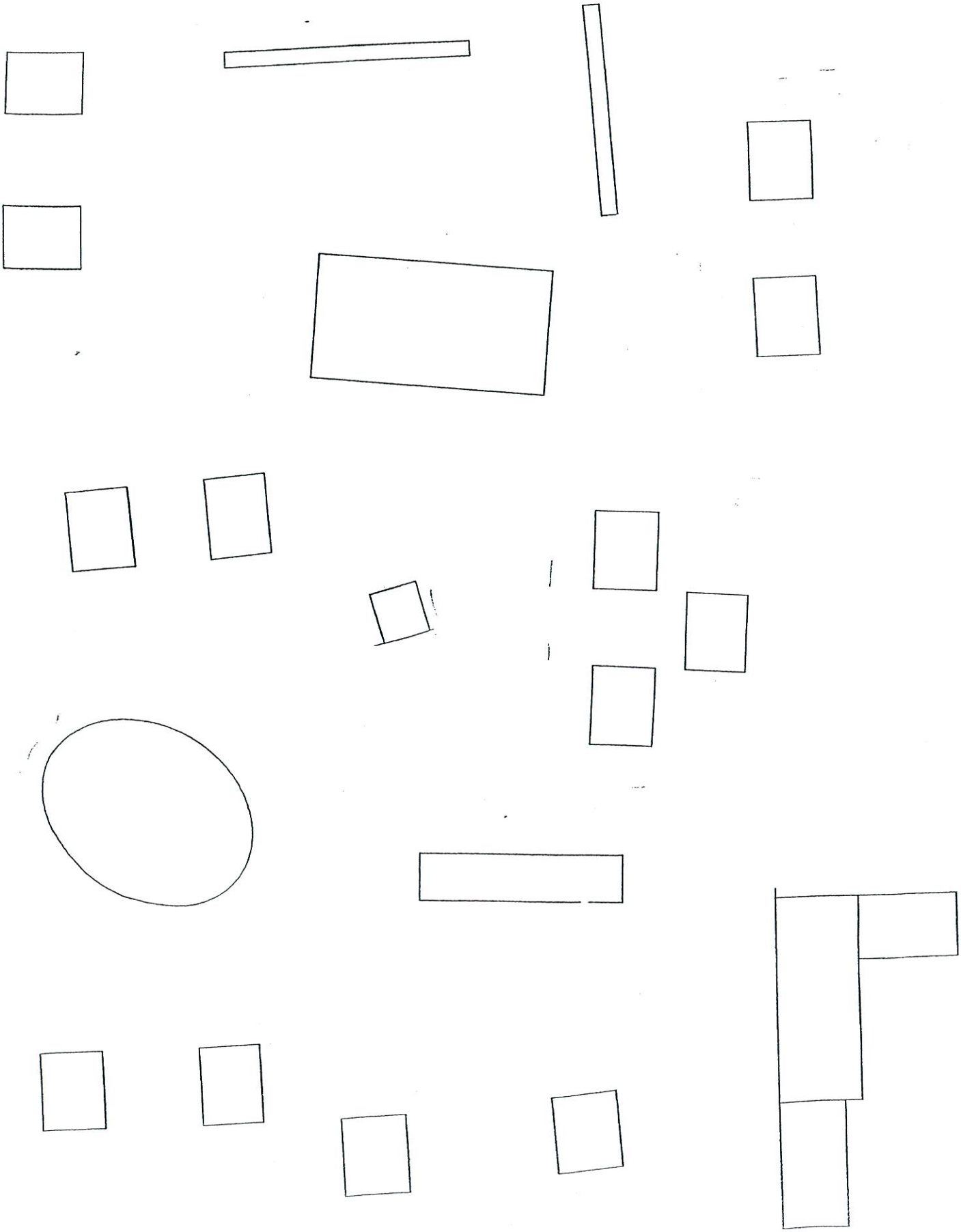




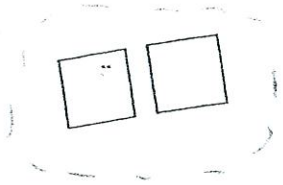
au plan.

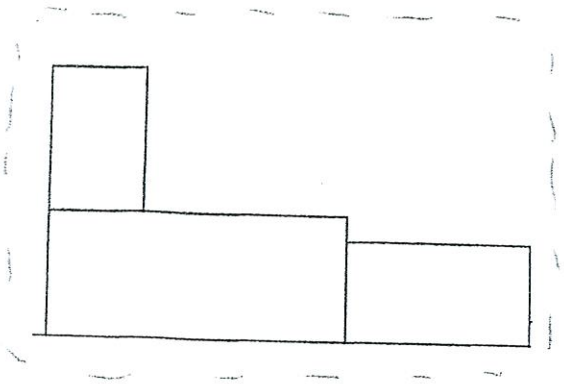


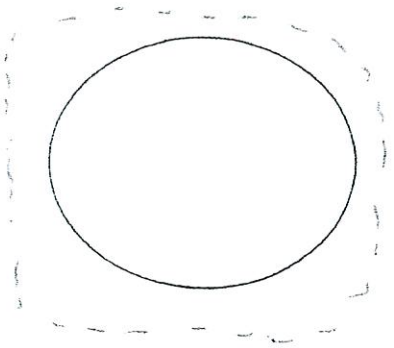
groupe des coccinelles.

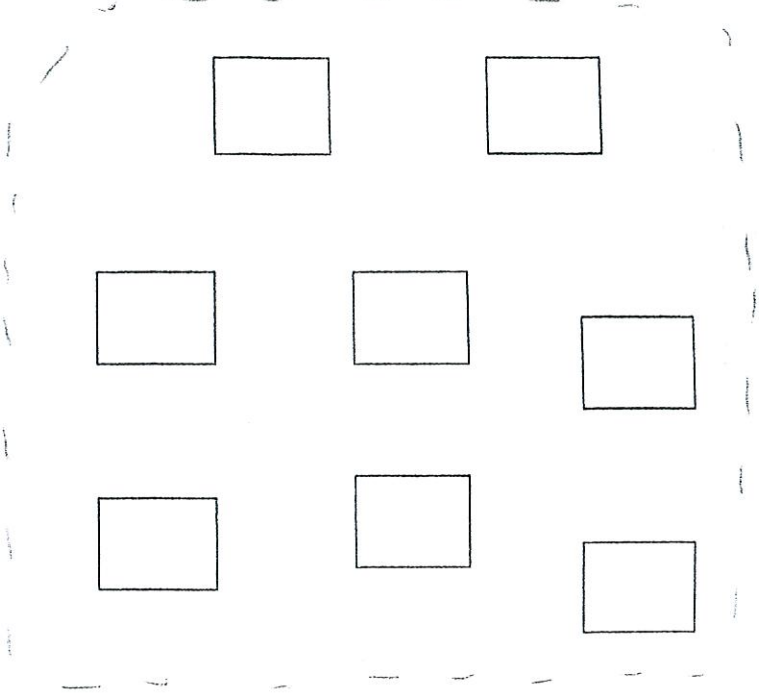


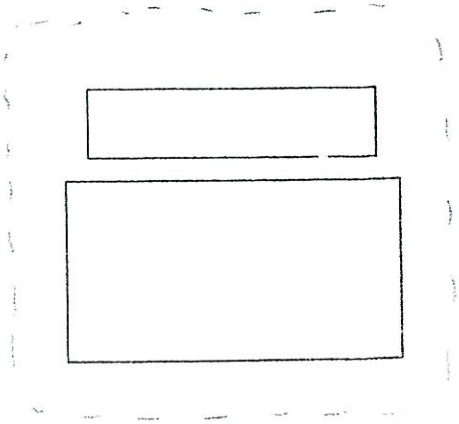
groupe des grenouilles

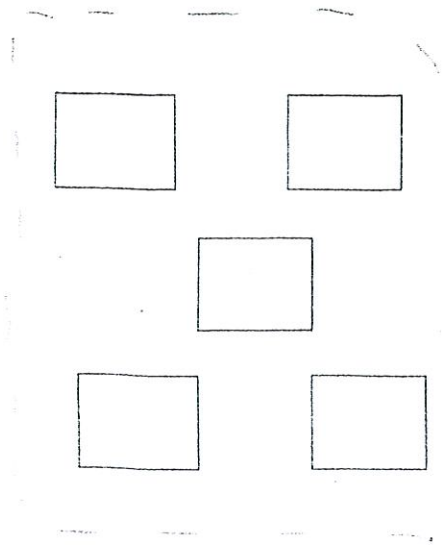


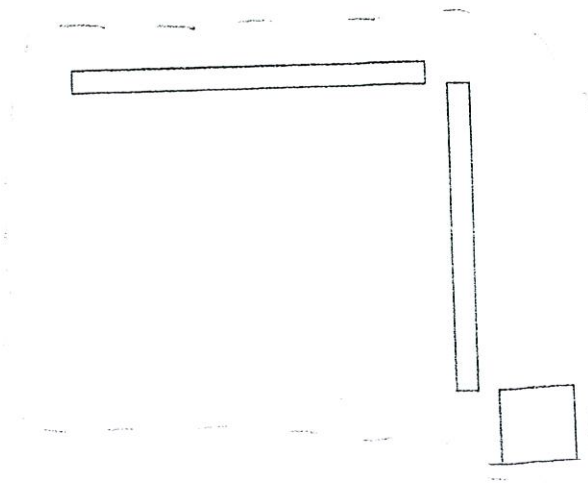


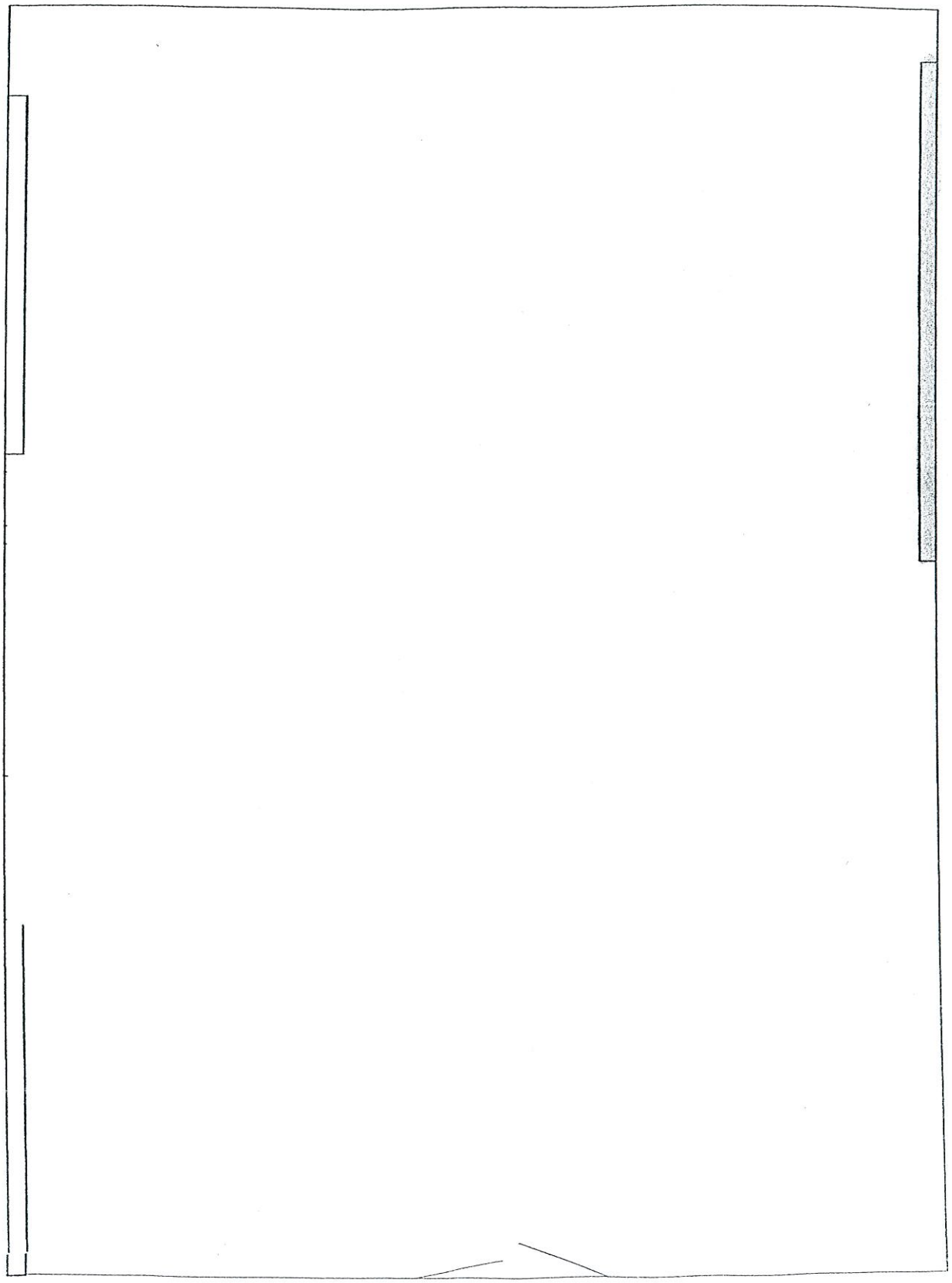






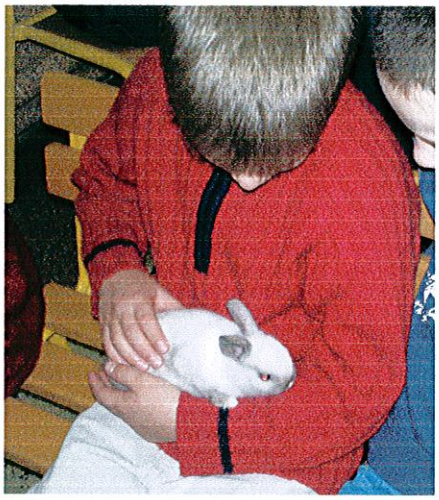






Lecture des indices récoltés pour trouver l'emplacement du trésor

Découverte du trésor



Annexe 2

Affichages réalisés en classe dans le cadre de la réalisation du projet

Faisons une cage pour Plume.

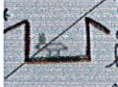
Date de début du projet : le 21.11.(novembre)

Nous allons construire une cage pour mettre Plume dans notre classe.
Madame Ourzarek doit reprendre sa cage chez elle pour Plume lorsqu'elle rentre à sa maison le mercredi, le samedi et le dimanche.

Quelle cage pour Plume ?

Nos propositions et nos réflexions :

Une maison en brique : on ne pourra pas voir Plume.



Une boite en carton : on ne verra pas Plume quand la boite sera fermée ; elle pourrait manger le carton et mourir ; il y aura beaucoup d'odeurs d'urine et le carton va se craquer.

Une cage en fer : on ne verra pas Plume et une cage en fer pourrait la blesser.

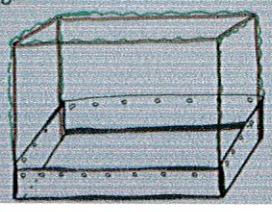
Une cage en bois : Plume pourrait ronger le bois et en mourir.

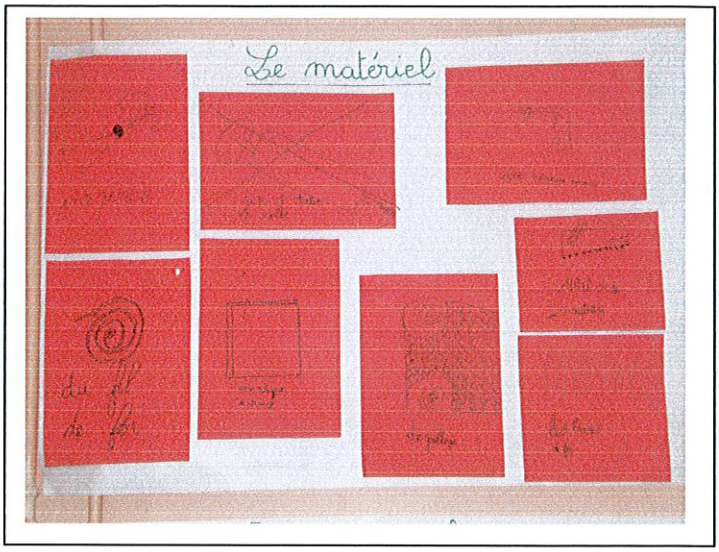
Une cage en grillage : on pourrait voir Plume, on pourra même la toucher sans la sortir de sa cage, il n'y a pas de risques qu'elle ronge et qu'elle meurt.

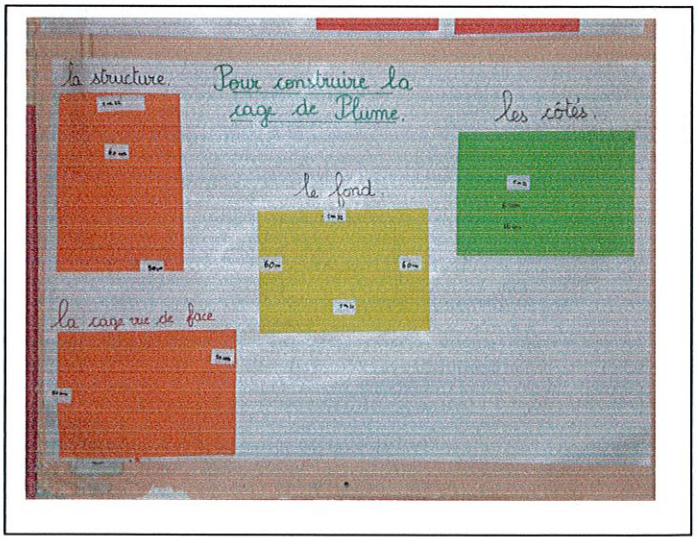
Notre cage en grillage.

Son équipement :
- une porte
- un "coin chambre"
- un pot pour manger et boire
- un parcours de jeu

① La cage.



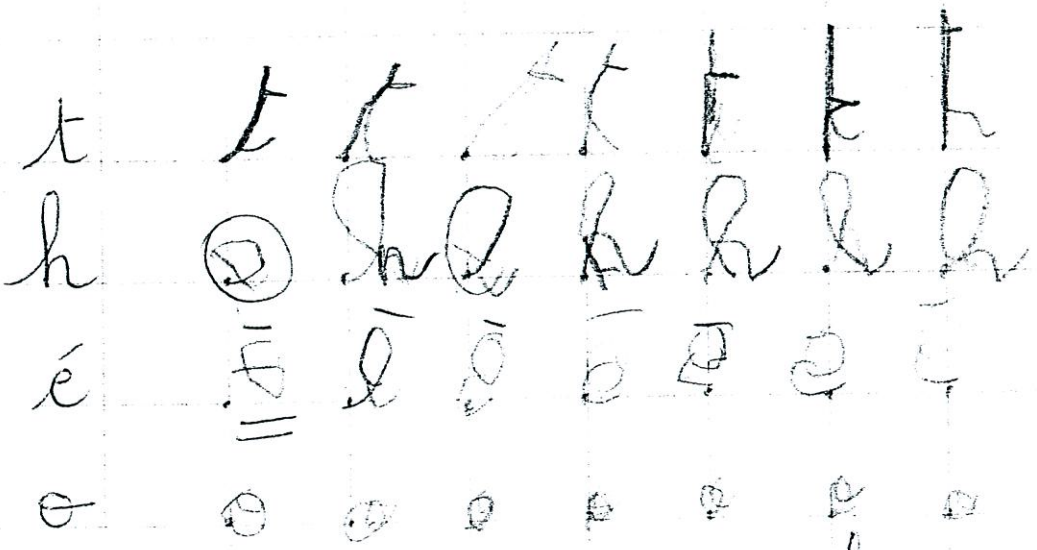




Annexe 3 (a)

Les progrès de Jo

mercredi 22 novembre



théo

jonathan

mardi 28 novembre

P p P p p

l l l l l

u u u u u

m m m m m

e e e e e

Plume Plume

le le la le

lapin lapin

jeudi 15 mars

La cage du lapin. (Lorraine)

La cage du lapin.

Le lapin de la classe.

Le lapin de la classe.

tb

(d)

Les progrès de Rayan

mercredi 13 décembre.

Un Un

c c c c

o o o o

ch ch ch ch

on on on on

Un cochon Un cochon

(e)

mercredi 10 janvier

la la la la

cage cage

L L L L

La cage de plume.

La cage de plume.

jeudi 22 mars

L l l l

tb

Le lapin nain . Le lapin nain

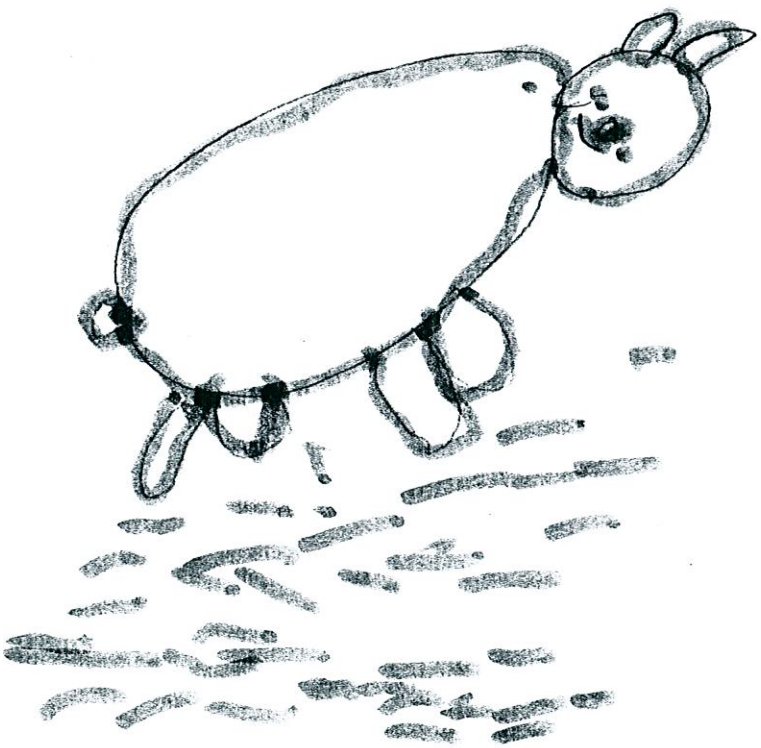
b

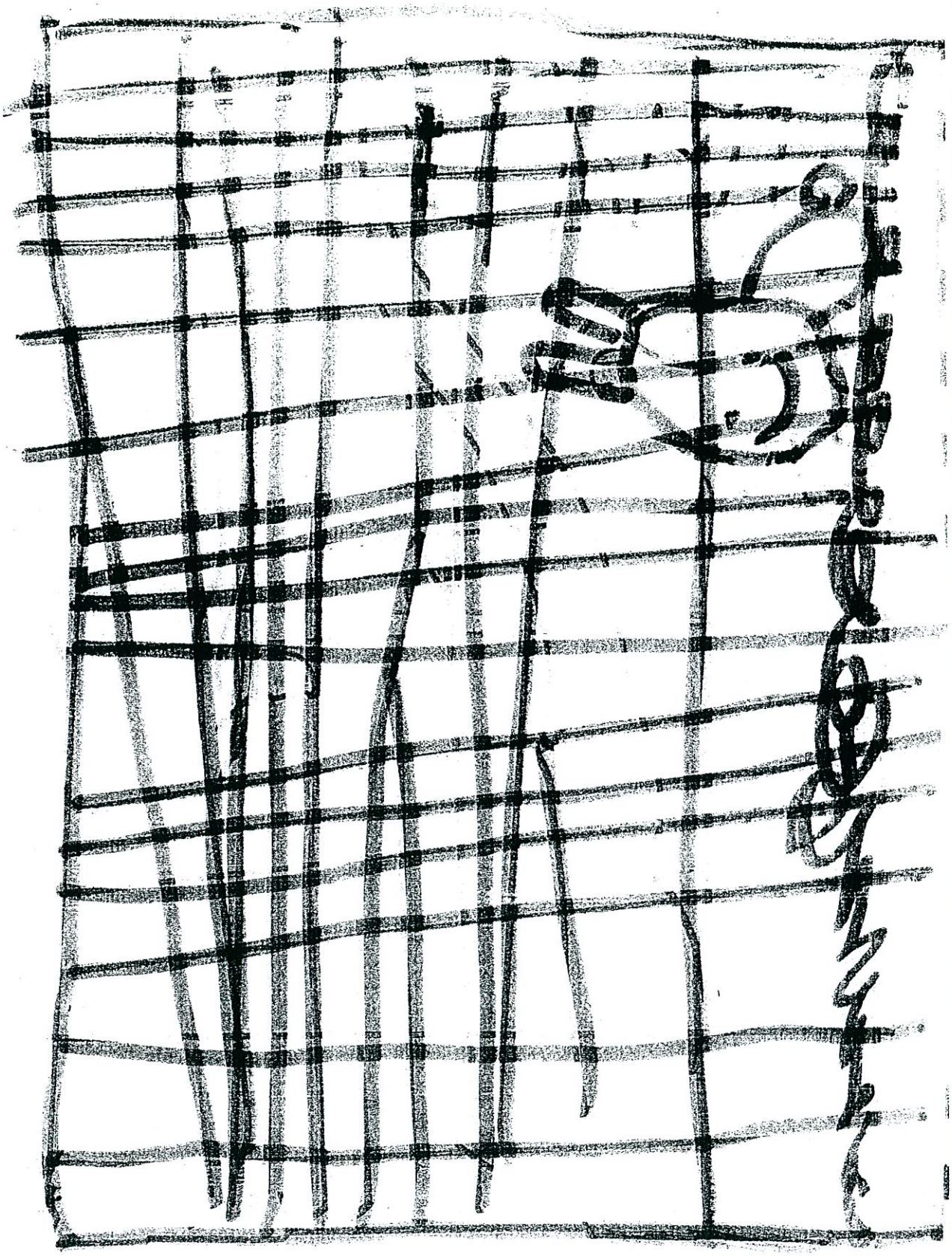
Le lapin nain mange beaucoup.

Le lapin nain mange beaucoup.

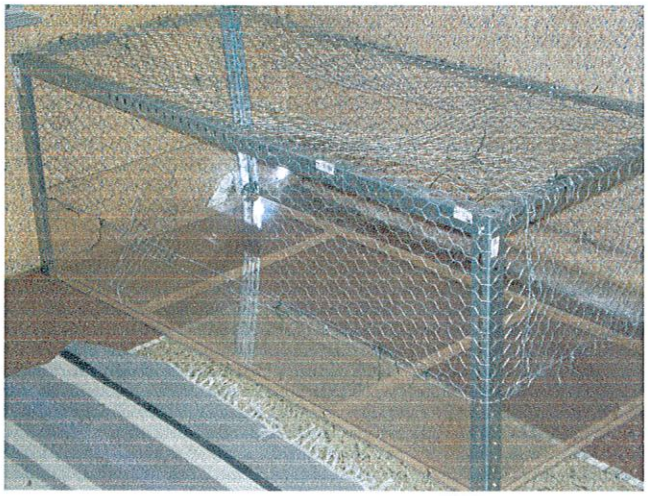
tb

Annexe 4





La cage de Plume



Plume découvre sa nouvelle cage