

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
MYLÈNE RENAUD

COMPRENDRE LE RÔLE DE LA PRÉSENCE ANIMALE SUR LE CLIMAT DE
CLASSE : LES DIMENSIONS DE LA SÉCURITÉ AFFECTIVE ET DES RELA-
TIONS INTERPERSONNELLES

AOÛT 2018

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

À Nadia, merci du plus profond de mon cœur. C'est grâce à toi que cette aventure a commencé et qu'elle prend fin cinq ans plus tard. Merci pour les possibilités que tu m'as offertes. J'ai évolué comme professionnelle et comme personne en travaillant avec toi. Sans ta bienveillance, ton ouverture, ta patience et ta douceur, je n'en serais pas là aujourd'hui. La confiance que tu as eue en moi m'a permis de mener à terme cet ambitieux projet.

À Mathieu, merci pour ta disponibilité et tes conseils avisés. Tu m'as accompagnée, encadrée, encouragée et souvent rassurée. Je suis reconnaissante du temps précieux que tu m'as accordé. Sans ton soutien dans les bons et, surtout, dans les moins bons moments, je ne peux affirmer que j'en serais rendue là aujourd'hui. Tu m'as toujours fait sentir comme ton égale et sache que j'apprécie beaucoup les différentes collaborations que nous avons eues ensemble.

À Annie-Claude, merci pour ton écoute attentive et empathique. La complicité que nous avons développée au cours de ces cinq dernières années fait de toi une amie chère à mes yeux. Ta présence apaisante m'a souvent permis de reprendre mon souffle et de refaire le *focus*. Je te remercie d'avoir été là simplement sans attente, sans jugement, mais avec beaucoup de sincérité et d'amitié.

À Virginie, merci pour ton énergie et ta passion. C'est toute une chance que j'ai eue de te trouver sur mon chemin. Tu as su me donner le regain d'énergie nécessaire à l'achèvement de ce projet. Le partage de nos intérêts communs m'a rappelé les raisons pour lesquelles j'ai entrepris cette recherche. Tu as ravivé une étincelle qui me donne maintenant envie d'envisager la suite.

Aux participants de mon étude, merci de vous être prêté au jeu. Sans votre précieuse collaboration, ce projet n'aurait pu prendre forme. J'apprécie la générosité avec laquelle vous m'avez accueillie dans votre milieu.

À mon entourage, merci de vos bons mots et de votre soutien tout au long de mes études. J'ai toujours senti votre respect pour l'entreprise dans laquelle je me suis lancée. C'est avec fierté que j'achève ce mémoire aujourd'hui et je la partage avec chacun d'entre vous qui m'avez épaulée.

À mes fidèles compagnons à plumes et à poils, merci de faire partie de ma vie. Vous remplissez mon cœur de moments uniques empreints de joie et d'authenticité. Vous me permettez de rester ancrée dans l'ici et maintenant et votre présence sera toujours d'un grand réconfort.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|------|
| REMERCIEMENTS..... | II |
| LISTE DES FIGURES | VII |
| LISTE DES TABLEAUX | VIII |
| RÉSUMÉ..... | 1 |
| INTRODUCTION..... | 3 |
| CHAPITRE 1..... | 5 |
| PROBLÉMATIQUE..... | 5 |
| 1.1 APPORT MITIGÉ DE L'ÉCOLE SECONDAIRE CHEZ LES ADOLESCENTS | 6 |
| 1.1.1 PERCEPTION DE L'ÉCOLE PAR LES ADOLESCENTS..... | 7 |
| 1.1.2 PERCEPTION DE LA CLASSE PAR LES ADOLESCENTS | 8 |
| 1.2 CLIMAT DE CLASSE COMME FACTEUR DÉTERMINANT | 8 |
| 1.2.1 IMPORTANCE DU RÔLE DE L'ENSEIGNANT | 9 |
| 1.3 ANIMAL EN CLASSE | 10 |
| 1.3.1 ÉTAT DE LA SITUATION | 11 |
| 1.4 PROBLÉMATIQUE SPÉCIFIQUE..... | 12 |
| 1.4.1 PERTINENCES SOCIALES ET SCIENTIFIQUES | 12 |
| 1.4.2 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE..... | 14 |
| CHAPITRE 2..... | 15 |
| CADRE CONCEPTUEL..... | 15 |
| 2.1 NUANCES ENTRE CLIMAT D'ÉCOLE, CLIMAT SCOLAIRE ET CLIMAT DE CLASSE.. | 15 |
| 2.1.1 INFLUENCE DU CLIMAT DE CLASSE SUR L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE DES ÉLÈVES..... | 18 |
| 2.1.2 FACTEURS EXERÇANT UNE INFLUENCE SUR LE CLIMAT DE CLASSE | 19 |
| 2.2 PRÉSENCE ANIMALE EN CLASSE | 21 |
| 2.2.1 POUR S'Y RETROUVER ENTRE THÉRAPIE, ANIMATION ET ENSEIGNEMENT ASSISTÉS PAR L'ANIMAL | 22 |
| 2.2.2 PARTENAIRE DE CHOIX : LE CHIEN | 24 |
| 2.3 OBJECTIFS DE RECHERCHE | 26 |
| CHAPITRE 3..... | 27 |
| MÉTHODOLOGIE | 27 |
| 3.1 DEVIS DE RECHERCHE | 27 |
| 3.1.1 ÉTUDE DE CAS..... | 28 |
| 3.2 PARTICIPANTS..... | 29 |
| 3.2.1 ENSEIGNANTE PARTICIPANTE | 30 |
| 3.2.2 ÉLÈVES PARTICIPANTS | 31 |
| 3.3 OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES | 32 |
| 3.3.1 DEUX OUTILS POUR L'ENSEIGNANTE..... | 32 |
| 3.3.2 DEUX OUTILS POUR LES ÉLÈVES..... | 34 |
| 3.4 DÉROULEMENT | 37 |
| 3.4.1 PRÉPARATION | 38 |
| 3.4.1.1 CHIEN | 39 |
| 3.4.2 EXÉCUTION | 40 |
| 3.4.3 ANALYSE ET VALIDATION DES DONNÉES | 41 |
| CHAPITRE 4..... | 44 |
| PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'ANALYSE..... | 44 |
| 4.1 REPRÉSENTATION DE LA SÉCURITÉ AFFECTIVE CHEZ LES PARTICIPANTS | 45 |
| 4.1.1 ATTITUDES ENVERS LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES | 46 |
| 4.1.2 ATTITUDE LIÉE À L'INTIMIDATION | 48 |
| 4.1.3 CONFIANCE AUX RÈGLES DE VIE | 48 |
| 4.1.4 RÉSOLUTION DE CONFLITS | 49 |
| 4.2 RÉSULTATS RELATIFS AU PREMIER OBJECTIF À PROPOS DE LA SÉCURITÉ AFFECTIVE LIÉE À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 50 |

| | |
|---|------------|
| 4.2.1 ATTITUDES ENVERS LES DIFFÉRENCES INDIVIDUELLES LIÉES À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 50 |
| 4.2.3 ATTITUDES PAR RAPPORT À L'INTIMIDATION LIÉES À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 51 |
| 4.2.3 CONFIANCE AUX RÈGLES DE VIE LIÉES À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 52 |
| 4.2.4 RÉOLUTION DE CONFLITS LIÉS À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 52 |
| 4.3 REPRÉSENTATION DU RESPECT DE LA DIVERSITÉ DANS LES RELATIONS INTERPERSONNELLES CHEZ LES PARTICIPANTS | 52 |
| 4.3.1 RELATIONS POSITIVES | 53 |
| 4.3.1.1 Enseignant-élève | 54 |
| 4.3.1.2 Entre les élèves | 54 |
| 4.3.2 PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ET DES CONFLITS | 55 |
| 4.3.3 VALORISATION DE LA DIVERSITÉ | 56 |
| 4.3.4 ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA PRISE DE DÉCISION | 56 |
| 4.4 RÉSULTATS RELATIFS AU DEUXIÈME OBJECTIF SUR LE RESPECT DE LA DIVERSITÉ DANS LES RELATIONS INTERPERSONNELLES LIÉES À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 57 |
| 4.4.1 RELATIONS POSITIVES LIÉES À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 58 |
| 4.4.1.1 Enseignant-élève | 59 |
| 4.4.1.2 Entre les élèves | 60 |
| 4.4.2 ENGAGEMENT DES ÉLÈVES DANS LA PRISE DE DÉCISION LIÉ À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 61 |
| 4.4.3 VALORISATION DE LA DIVERSITÉ LIÉE À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 63 |
| 4.4.4 PRÉVENTION DE LA VIOLENCE ET DES CONFLITS LIÉE À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 63 |
| 4.4.5 APPRENTISSAGE COOPÉRATIF LIÉ À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 64 |
| 4.5 RÉSULTATS RELATIFS AU TROISIÈME OBJECTIF SUR LA PERCEPTION DU CLIMAT DE CLASSE EN FONCTION DE LA PRÉSENCE DU CHIEN | 64 |
| 4.5.1 CONSTATS GÉNÉRAUX SUR LE CLIMAT DE CLASSE LIÉS À LA PRÉSENCE DU CHIEN | 65 |
| 4.5.2 PLAISIR RESENTI | 67 |
| 4.5.3 RÉGULATION DES COMPORTEMENTS | 68 |
| 4.5.4 RESPONSABILISATION | 69 |
| 4.5.5 CLIMAT INCHANGÉ | 70 |
| 4.6 APPRÉCIATION NUANCÉE DE L'EXPÉRIENCE | 70 |
| 4.6.1 APPRÉCIATION DE L'EXPÉRIENCE DE LA PRÉSENCE DU CHIEN DANS LA CLASSE | 71 |
| 4.6.1.1 Éléments moins appréciés de l'expérience | 73 |
| 4.6.2 APPRÉCIATION DU CHIEN | 75 |
| 4.6.2.1 Éléments moins appréciés du chien | 76 |
| 4.6.3 OBSTACLES RENCONTRÉS | 77 |
| 4.6.3.1 Difficultés du point de vue de l'attention | 78 |
| 4.6.3.3 Difficultés du point de vue de l'organisation | 80 |
| CHAPITRE 5 | 82 |
| INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS | 82 |
| 5.1 CONSTATS GÉNÉRAUX LIÉS AUX TROIS OBJECTIFS DE RECHERCHE | 82 |
| 5.1.1 REPRÉSENTATION DU CLIMAT DE CLASSE | 83 |
| 5.1.2 VALEUR AJOUTÉE DU CHIEN EN CLASSE | 85 |
| 5.1.2.1 Relations interpersonnelles | 85 |
| 5.1.2.2 Sentiment d'appartenance | 86 |
| 5.1.2.3 Notion de plaisir | 87 |
| 5.1.3 OBSTACLES À L'UTILISATION DU CHIEN EN CLASSE | 89 |
| 5.2 LIMITES DE L'ÉTUDE | 91 |
| 5.3 PERSPECTIVES DE RECHERCHE | 93 |
| 5.4 RECOMMANDATIONS | 95 |
| CONCLUSION | 97 |
| RÉFÉRENCES | 99 |
| ANNEXE A | 106 |

| | |
|---------------|-----|
| ANNEXE B..... | 110 |
| ANNEXE C..... | 115 |
| ANNEXE D..... | 116 |
| ANNEXE E..... | 117 |
| ANNEXE F..... | 118 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Répartition du discours par thématique chez les participants (élèves et enseignante)..... | 45 |
| Figure 2 : Représentation de la sécurité affective chez les élèves — répartition du discours..... | 46 |
| Figure 3 : Représentation du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles chez les élèves — répartition du discours..... | 53 |
| Figure 4 : Perception des changements sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles selon les élèves — répartition du discours..... | 58 |
| Figure 5 : Perception des changements sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles selon l’enseignante — répartition du discours..... | 58 |
| Figure 6 : Perception des changements au climat de classe selon les élèves — répartition du discours..... | 65 |
| Figure 7 : Perception des changements au climat de classe selon l’enseignante — répartition du discours..... | 65 |
| Figure 8 : Appréciation nuancée des élèves — répartition du discours..... | 71 |
| Figure 9 : Appréciation nuancée de l’enseignante — répartition du discours..... | 71 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1 : Outils de collecte de données en fonction des objectifs spécifiques fixés... | 36 |
| Tableau 2 : Déroulement de la recherche..... | 37 |
| Tableau 3 : Représentation de la sécurité affective chez l'enseignante — répartition du discours..... | 46 |
| Tableau 4 : Représentation du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles chez l'enseignante — répartition du discours..... | 53 |

RÉSUMÉ

La présente étude vise à explorer comment la présence d'un animal en classe a un impact sur le climat de classe en milieu secondaire. Les objectifs de recherche sont d'explorer l'influence que l'animal exerce sur les perceptions des élèves et de l'enseignante eu égard à la sécurité affective et aux relations interpersonnelles, puis de décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire en lien avec la présence de l'animal en classe.

Cette recherche qualitative emprunte l'étude de cas pour répondre aux trois objectifs. Les participants sont une enseignante et onze de ses élèves de première secondaire d'une école mauricienne qui ont accueilli un chien dans leur classe pendant huit semaines. Les élèves ont rempli des questionnaires permettant de recueillir leur perception concernant le climat de classe avant et après l'expérience. L'enseignante a tenu un journal de bord pendant toute la durée de l'expérience. Finalement, des entrevues semi-dirigées, individuelles (enseignante) et de sous-groupes (élèves) ont eu lieu pour approfondir le point de vue de chacun des participants.

En somme, cette étude de cas confirme que certains constats de la littérature existante sur l'intervention assistée par l'animal pourraient s'appliquer en milieu scolaire secondaire. Les résultats obtenus montrent que, de façon générale, les relations interpersonnelles sont facilitées par le chien et que les élèves ont développé un plus grand sentiment d'appartenance à la classe. La présence du chien amène également une notion de

plaisir aux apprentissages qui favoriserait l'engagement des élèves. Bien que les résultats de cette étude ne puissent être généralisés, ils montrent qu'il est pertinent de documenter l'enseignement assisté par l'animal en milieu scolaire à l'ordre de l'enseignement secondaire. Certaines recommandations sont d'ailleurs énoncées afin de mener à bien les projets de recherche.

Mots-clés : présence animale, climat de classe, sécurité affective, relations interpersonnelles, secondaire, chien

INTRODUCTION

Le projet de recherche présenté découle d'une réflexion sur la créativité et les pratiques pédagogiques innovantes. Dans une perspective humaniste, les enseignants gagnent à différencier leurs enseignements pour répondre aux besoins individuels de chacun de leurs élèves (Vienneau, 2011). Le lien humain-animal s'inscrit justement dans le courant humaniste. La zoothérapie – plus spécifiquement l'enseignement assisté par l'animal – étant une discipline relativement méconnue, peu de recherches scientifiques ont documenté ses effets, particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation de l'animal à des fins pédagogiques. C'est pourquoi il apparaît¹ pertinent d'étudier cette pratique afin de mieux comprendre comment elle peut influencer l'expérience scolaire des élèves, notamment en ce qui concerne le climat de classe.

Le premier chapitre est consacré à l'établissement de la problématique de recherche qui repose principalement sur le vide dans la recherche concernant l'enseignement assisté par l'animal. C'est à l'issue de ce chapitre qu'on se demandera comment la présence animale en classe ordinaire à l'école secondaire influence le climat de classe.

Dans le deuxième chapitre, nous faisons état des connaissances existantes sur les concepts associés à l'étude. Plusieurs définitions du climat de classe seront énoncées et nous soulignerons celle retenue pour cette étude. Les bases théoriques de l'enseignement

¹ Nous avons utilisé la nouvelle orthographe tout au long de ce mémoire.

assisté par l'animal et de la présence animale en classe sont également établies. Pour conclure ce chapitre, les objectifs de recherche sont présentés.

Le troisième chapitre est consacré aux aspects méthodologiques de la recherche. Le choix du type d'étude est expliqué. Les participants et les différents outils de collecte de données sont décrits. Enfin, des précisions relatives au déroulement de la recherche, du recrutement jusqu'à l'analyse de données, sont exposées.

Au quatrième chapitre, l'analyse des résultats de la recherche provenant de tous les outils de collecte de données est présentée. Chaque thématique liée directement avec les trois objectifs de recherche est détaillée.

Le cinquième et dernier chapitre met en lumière les principaux constats établis au cours de cette recherche et les multiples liens possibles à faire avec la documentation existante. Les limites de l'étude, les perspectives de recherche et différentes recommandations sont également mises en évidence.

Enfin, la conclusion permet de revenir sur les points saillants de cette recherche, tout en expliquant sa portée.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, certaines initiatives ministérielles tendent à soutenir les changements de pratique dans les milieux scolaires afin de mieux desservir les élèves. Ainsi, en 2002, dans les milieux défavorisés est arrivée la stratégie d'intervention *Agir autrement*, qui vise la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Cette stratégie fait le pari qu'en supportant financièrement les équipes-écoles, ces dernières pourront mettre à jour leurs connaissances, établir le portrait de leur milieu et, ainsi, adopter des approches universelles efficaces reconnues par la recherche (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018). En 2017, avec sa publication *Pour une école riche de tous ses élèves*, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) propose certaines solutions pour favoriser une éducation inclusive qui permettrait de s'adapter à la diversité d'apprenants. Encore ici, l'importance d'une pratique universelle est mise de l'avant (CSE, 2017). Un élément récurrent est certainement la nécessité de changer les pratiques afin que l'école d'aujourd'hui corresponde davantage aux besoins des élèves. En effet, comme les jeunes passent une importante partie de leur vie à l'école, il importe de leur offrir un milieu de vie où ils peuvent s'épanouir.

À l'échelle de la classe, on sait que l'enseignant a un grand rôle à jouer afin qu'elle soit un lieu propre aux apprentissages et à la socialisation. L'énoncé de la sixième compétence professionnelle du programme de formation initiale en enseignement avance

d'ailleurs qu'« un climat propice à l'apprentissage résulte d'un ensemble d'actions de contrôle du déroulement des activités en vue de maximiser l'investissement des élèves dans les apprentissages à effectuer » (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001, p. 100). Plus récemment, Hattie (2017) reconnaît également l'importance de l'enseignant dans la constitution d'un climat de classe optimisant l'apprentissage. En admettant l'erreur, en développant une relation avec les élèves et en encourageant l'engagement de ceux-ci, les enseignants développent le sentiment de confiance de leurs élèves. On comprend que la responsabilité d'un climat de classe favorable appartient donc, en partie, à l'enseignant par son attitude, ses méthodes de gestion et ses pratiques pédagogiques.

Avant d'explorer la présence animale en classe, il s'avère important de souligner la perception des adolescents à propos de l'école et du climat de classe, alors que plusieurs facteurs peuvent influencer cette perception. Ensuite, nous exposerons la situation actuelle en ce qui concerne l'utilisation de l'animal en contexte scolaire. Enfin, nous poserons une question générale de recherche.

1.1 Apport mitigé de l'école secondaire chez les adolescents

Un sondage réalisé par La Presse en 2008 a révélé que les jeunes Québécois de niveau secondaire considèrent l'école comme un milieu de vie où ils se sentent généralement heureux. Ce sont les activités parascolaires et les amis qui font que ces jeunes aiment l'école, car les aspects pédagogiques (cours et professeurs) sont plus ou moins appréciés (La Presse, 2008). Ces différents facteurs influencent positivement ou non la persévérance

scolaire et le bien-être à l'école. Guérette (2009), dans son étude, nomme également l'atmosphère et la qualité du milieu scolaire comme déterminants pour l'engagement des élèves.

La perception que les jeunes ont à l'égard de l'école, et plus spécifiquement le climat de classe, est une avenue importante à explorer. En effet, prendre en considération les perceptions des élèves est une stratégie pour qu'ils deviennent des acteurs de leur milieu (Flutter, 2007). Ils sont les mieux placés pour nous parler de ce qu'ils vivent et ils peuvent ainsi nous alimenter afin que nous développions des pratiques plus efficaces (McCallum, Hargreaves et Gipps, 2000).

1.1.1 Perception de l'école par les adolescents

Une synthèse de Rousseau (2017) auprès d'élèves ayant des troubles d'apprentissage au secondaire précisent que l'expérience des élèves est difficile. Ceux-ci manifestent une frustration par rapport à leur milieu scolaire qui peut mener au désengagement. En 1994, Pierce arrivait déjà à un constat similaire en soutenant que pour la majorité des élèves au secondaire, l'école est un lieu inintéressant et ennuyeux. La taille de l'école, le nombre d'élèves en classe et un climat de stress et de violence mènent à une perception négative des jeunes de l'école pouvant même mener au décrochage (Guérette, 2009). Galand et Philippot (2005), à la suite d'une recension d'écrits, constatent que : « les perceptions qu'ont les élèves de leur contexte scolaire influencent leur engagement scolaire, que ce soit au niveau conatif, affectif ou cognitif » (p. 135). La perception de

l'école ne se limite pas qu'au contexte de l'école dans sa globalité, mais elle comprend également ce qui est vécu en classe.

1.1.2 Perception de la classe par les adolescents

La structure et le fonctionnement de la classe diffèrent du primaire au secondaire. L'environnement physique et social est plus stable au primaire, tandis qu'au secondaire, les élèves changent de groupes, d'enseignants et de lieux. Janosz, Georges et Parent (1998) affirment qu'il est plus délicat d'évaluer l'impact du groupe classe dans ces circonstances. Malgré cela, certains travaux démontrent que comparativement aux élèves de niveau primaire, les élèves de niveau secondaire ont des perceptions moins favorables de leur climat de classe (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004), d'où l'importance de contribuer à ce que l'expérience scolaire de ces élèves soit positive. Par exemple, on observe une augmentation considérable de la popularité des centres d'éducation aux adultes, particulièrement auprès des jeunes de 16-18 ans qui présentent des besoins particuliers (Dumont et Rousseau, 2016). Selon les auteures, c'est une expérience scolaire négative, due au climat et à la relation pédagogique, entre autres, qui les incite à choisir un cheminement plus adapté à leurs besoins.

1.2 Climat de classe comme facteur déterminant

Lorsqu'on parle de décrochage scolaire, on nomme le climat de classe négatif (désorganisation, conflits, etc.) comme un facteur décisif pour les élèves (Guérette, 2009). C'est d'ailleurs une des raisons qui motivent les 16-18 ans ayant des difficultés scolaires

à quitter le secondaire pour la formation générale des adultes (Rousseau *et al.*, 2010). Cossette *et al.* (2004) énoncent qu'un climat aidant et positif est un préalable à la réussite, puisque lorsque l'environnement est stimulant intellectuellement, l'intégration des apprentissages est favorisée. En plus de maximiser le rendement scolaire, la perception positive qu'ont les jeunes de leur climat de classe est associée à « une plus grande motivation à apprendre et à réussir, à une attitude plus positive face à soi et face à l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à plus de satisfaction chez l'élève ainsi qu'à moins d'absentéisme et d'indiscipline » (Cossette *et al.*, 2004, p. 124). Malheureusement, certaines études récentes mettent en évidence que les jeunes n'apprécient pas leur expérience au secondaire, et ce, pour plusieurs raisons, comme les relations maîtres/élèves difficiles, notamment, mais également pour le climat de classe (Dumont et Rousseau, 2016).

1.2.1 Importance du rôle de l'enseignant

Comme mentionné dans l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2009), l'enseignant est l'acteur principal de toute intervention auprès de ses élèves. Il a la responsabilité d'instruire, d'accompagner et aussi de transmettre l'envie d'apprendre aux jeunes qui fréquentent sa classe. Dans cet avis, le Conseil mentionne aussi que le personnel enseignant occupe un rôle déterminant auprès des jeunes, et ce, particulièrement au secondaire. En effet, la relation maître-élève est reconnue pour avoir une influence considérable sur l'expérience scolaire des élèves (Fallu et Janosz, 2003). Effectivement, la relation sociale avec un autre adulte que les parents est primordiale pour l'adaptation des adolescents (Janosz, Georges et Parent, 1998). De plus, la qualité des interactions entre un

enseignant et ses élèves contribue à la performance de ceux-ci (Cossette *et al.*, 2004). Comme le confirme Hattie (2017), des enseignants inspirés et passionnés ont un impact direct sur la réussite des élèves grâce à leurs croyances et à leur engagement.

En plus de l'attitude et de la personnalité de l'enseignant, certains aménagements (routines, environnement physique de la classe adapté, disponibilité du matériel, etc.) sont favorables pour les élèves. En effet, on sait que la gestion de l'enseignant influence directement le climat de classe (Martineau, Gauthier et Desbiens, 1999) et que, comme mentionné plus tôt, celui-ci a un impact sur la réussite scolaire, la motivation et le sentiment de satisfaction des élèves (Cossette *et al.*, 2004). En instaurant un climat dans lequel apprendre est plaisant, l'enseignant engage ses élèves (Hattie, 2017). Pour ce faire, plusieurs aménagements sont possibles, comme mentionné précédemment. Or, certains enseignants choisissent d'utiliser l'animal en classe comme mesure supplémentaire pouvant favoriser le bien-être des élèves. Cependant, comme en témoigne ce qui suit, cette pratique est peu documentée.

1.3 Animal en classe

Présents comme animaux de compagnie dans certaines classes, les populaires petites bêtes à poils ou à plumes égaient le quotidien des élèves (Gosselin et Leblanc, 2008). La perception des enseignants est que la présence de l'animal contribue à l'établissement d'un climat de classe qui favorise la motivation scolaire et le bien-être des élèves (Daly et Suggs, 2010; Rud et Beck, 2003; Zasloff, Hart et DeArmond, 1999).

1.3.1 État de la situation

Les écrits sur la zoothérapie expliquent que l'animal, puisqu'il ne porte pas de jugement (Friesen, 2010), est une présence apaisante qui n'exige pas que l'on ne performe d'aucune façon (Gosselin et Leblanc, 2008). Facilitant ainsi le contact avec l'autre, il sert de catalyseur social entre un intervenant et le patient (terme utilisé davantage en contexte thérapeutique) (Arenstein, 2008). Le contexte scolaire invite l'animal à devenir le trait d'union dans la relation maître-élève (Friesen, 2010). Carrier (2008), qui a expérimenté la présence du chien auprès d'élèves de deuxième année d'une classe ordinaire pour favoriser l'apprentissage de la lecture et l'enseignement des mathématiques, explique que la présence de l'animal va au-delà des disciplines : « En faisant appel au chien pour faciliter l'apprentissage d'habiletés personnelles et sociales, on favorise le développement intégral de chaque enfant et de chaque adolescent » (p. 107). Ainsi, l'animal permettrait de favoriser une relation saine puisqu'il susciterait chez l'enfant le développement de compétences sociales et communicationnelles en classe ordinaire (Rud et Beck, 2000).

Toujours en ce sens, la présence d'un animal à temps plein dans la classe influencerait positivement l'atmosphère en réduisant les agressions entre les enfants et en augmentant leur sociabilité (Hergovich, Monshi, Semmler et Zieglmayer, 2002; Kotrschal et Ortbauer, 2003). Selon ces auteurs, l'intégration sociale est donc facilitée autant chez des enfants de première année ayant des troubles de comportement que dans des classes multiculturelles. Plus largement, il appert que plusieurs valeurs sont également transmises grâce à la présence en classe de l'animal, notamment le respect, l'empathie et la

responsabilisation (Anderson et Olsen, 2006; Daly et Suggs, 2010; Kotrschal et Ortbauer, 2003; Rud et Beck, 2000).

Carrier (2008) avance qu'« [a]vec un animal à l'école, la salle de classe ressemble davantage à un foyer heureux dans lequel l'être humain apprend à cohabiter avec d'autres êtres humains et avec les animaux, avec la nature » (p.113). Bien que peu d'études scientifiques se soient penchées sur la question, il apparaît pertinent d'approfondir les connaissances concernant les liens entre la présence animale et le climat de classe au secondaire. C'est dans le cadre d'une démarche de recherche objective et rigoureuse que nous tenterons d'explorer le rôle de la présence de l'animal sur le climat de classe.

1.4 Problématique spécifique

L'association entre les concepts de climat de classe et de présence animale en contexte éducatif est peu documentée, et ce, tout particulièrement au Québec et au Canada. C'est pourquoi nous souhaitons examiner ce sujet.

1.4.1 Pertinences sociales et scientifiques

La plupart du temps, les études sur l'intervention assistée par l'animal en contexte scolaire se consacrent aux élèves ayant des besoins particuliers. En effet, ceux-ci bénéficient de séances de thérapie assistée par l'animal individuellement ou en sous-groupe (Bone, 2013) ou encore évoluent dans des classes homogènes (c'est-à-dire dans lesquelles les élèves sont regroupés selon leurs problématiques et/ou besoins particuliers)

avec un ratio restreint (Hergovich *et al.*, 2002). On parle par exemple des effets de l'animal sur les interactions positives chez des élèves ayant des troubles développementaux (Esteves et Stokes, 2008) ou encore sur la gestion des comportements chez des élèves vivant avec des troubles émotionnels sévères (Anderson et Olson, 2006). Il s'agit parfois également de programmes d'animations ponctuelles sur des thématiques précises (par exemple : prévention des morsures) qui sont documentés (Friesen, 2010).

Certaines études, étasuniennes surtout, ont interrogé les enseignants sur leur perception de l'impact de la présence d'animaux de compagnie en classe (Daly et Suggs, 2010; Hummel et Randler, 2012; Rud et Beck, 2003; Zasloff, Hart et DeArmond, 1999), mais aucune étude recensée n'a sondé la perception des élèves sur cette question. Bien que les enseignants interrogés aient exprimé les effets observés de la présence animale en classe sur les élèves, ces études ne précisent pas de quelle façon l'animal était utilisé dans la classe. S'agissait-il de l'animal comme un élément de l'environnement éducatif uniquement ou de l'animal comme un membre actif de la salle de classe? Aucune étude répertoriée n'a questionné les enseignants sur l'incidence de l'animal en contexte d'enseignement.

En définitive, la littérature recensée se concentre exclusivement sur le préscolaire-primaire et généralement sur des élèves ayant des diagnostics déterminés. De plus, aucune recherche scientifique consultée n'a été menée sur le sujet dans le contexte scolaire québécois. Enfin, aucune étude ne traite spécifiquement de la perception qu'ont les élèves

de la qualité du climat de classe liée à la présence d'un animal, alors que l'on sait que de donner une voix aux élèves permet d'améliorer les pratiques en enseignement (Flutter, 2007). Ces constats nous amènent à croire qu'il est donc judicieux de vérifier le lien entre la perception des élèves sur le climat de classe ordinaire au secondaire et la présence de l'animal.

1.4.2 Question générale de recherche

Comment la présence animale en classe ordinaire à l'école secondaire influence-t-elle la perception du climat de classe chez les élèves et l'enseignant? C'est à cette question que nous tenterons de répondre au cours de cette étude. La prochaine partie explicitera davantage les concepts centraux de notre objet de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre apportera un éclairage sur le concept de climat de classe et identifiera la définition privilégiée dans le cadre de cette étude. Une explication de la présence animale et une clarification du concept d'enseignement assisté par l'animal seront aussi présentées afin de mettre en évidence de quelle façon ces concepts diffèrent.

2.1 Nuances entre climat d'école, climat scolaire et climat de classe

Qu'on le nomme climat ou environnement d'école, scolaire, de classe ou d'apprentissage, on constate que les chercheurs en éducation s'intéressent au climat depuis longtemps pour comprendre comment il affecte les élèves et leurs apprentissages (Cohen, McCabe, Michelli et Pickeral, 2009; Debardieux *et al.*, 2012). Dans son dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit le climat d'école comme une « perception entretenue par les élèves, les personnels enseignant et non-enseignant, les parents, etc. de la manière dont la situation scolaire les affecte » (p. 219). Pour Cohen *et al.*, (2009), le climat d'école réfère à l'expérience des individus quant aux normes, aux valeurs, aux relations interpersonnelles, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage puis aux structures organisationnelles. On parle également du sentiment de sécurité sociale, émotionnelle et physique. Le climat d'école va au-delà de l'expérience individuelle, il s'agit d'un phénomène plus large qui s'étend à la collectivité où le vécu de chaque individu entre en interaction avec celui des autres.

Pour Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette (2015), le climat scolaire « réfère notamment aux sentiments de sécurité et de justice qui règnent dans l'établissement, à la qualité des relations interpersonnelles, au soutien mutuel, à la collaboration et à la participation des élèves dans leur milieu » (p. 3). Debardieux *et al.* (2012), pour leur part, expriment comment il est complexe de définir clairement le climat scolaire dans leur recension d'écrits. Ils ressortent tout de même six facteurs importants : la qualité du bâtiment scolaire; la relation entre les enseignants et les élèves; le niveau du moral et de l'engagement des enseignants; les questions d'ordre et de discipline; les problèmes de violence, de harcèlement, de brimade et d'intimidation; puis l'engagement des élèves.

Goupil, Michaud et Comeau (1988) proposent une définition assez large du climat qui, pour eux, est spécifique à la classe. Donc, le climat de classe est « un cadre psychosocial à l'intérieur duquel l'élève apprend; le climat sert de balise à ses comportements et par conséquent à ses apprentissages » (p. 380). Goodlad's (1984, cité dans Pierce, 1994) affirme que l'ensemble des caractéristiques physiques, émotionnelles et esthétiques qui améliorent les attitudes envers l'apprentissage compose l'environnement de la classe. Ce climat dépend directement de la qualité et du caractère propres à la vie scolaire (Cohen *et al.*, 2009).

Chez certains auteurs, on parle d'environnement plutôt que de climat. Déjà en 1968, Tagiuri présentait quatre dimensions de l'environnement de la classe telles que

reprises par Anderson (1982). Tout d'abord, Tagiuri (1968) identifie la dimension « écologie » pour ce qui est des variables matérielles et physiques. Ceci comprend tout ce qui concerne le lieu, les installations matérielles et les fournitures, en excluant les individus. Ensuite, la dimension « milieu » désigne une deuxième dimension de type social. Ce second aspect de la taxonomie de Tagiuri (Anderson, 1982) traite de la présence des personnes et de groupes en considérant leurs caractéristiques individuelles. La troisième dimension, soit le « système social », réfère aux modèles de relations entre ces personnes et ces groupes. Il concerne les systèmes formels et informels de règles et d'organisation. Enfin, la « culture » désigne la quatrième dimension. Cette dernière dimension sociale témoigne des systèmes de valeurs, des croyances, des structures cognitives et du sens. Elle traite des caractéristiques psychosociales des individus et des groupes.

Pour Janosz, Georges et Parent (1998), l'environnement éducatif comprend plusieurs composantes : sociale (comment l'environnement répond aux besoins individuels), physique (architecture, localisation, etc.), organisationnelle (ratio élèves-enseignant, ressources financières, etc.) et d'agrégation sociale (ensemble des caractéristiques du corpus d'élèves). Cet environnement scolaire réfère à la fois à la notion d'école et de classe. Comme plusieurs éléments sont différents entre le primaire et le secondaire, il est donc pertinent de nuancer l'appellation employée (climat d'école, climat scolaire, climat de classe, environnement de classe, environnement éducatif, etc.) selon le contexte étudié (Janosz, Georges et Parent, 1998).

Pour la présente recherche, notre volonté est d'étudier un cadre plus précis que celui de l'école, qui est celui du groupe classe. Il apparaît pertinent d'employer le terme climat de classe plutôt que de parler de climat scolaire ou d'école, qui réfèrent à quelque chose de plus global. Aussi, en analysant les définitions énoncées précédemment, nous retrouvons des tendances qui nous semblent incontournables telles que l'environnement et les relations interpersonnelles. En nous fiant aux précédentes explications, le climat de classe sera défini dans le cadre de ce mémoire comme étant la combinaison d'éléments environnementaux et d'interactions entre les individus (enseignants et élèves) dans le cadre de la classe.

2.1.1 Influence du climat de classe sur l'expérience personnelle des élèves

L'expérience scolaire personnelle des élèves est grandement influencée par ce qu'ils vivent directement dans la classe. En étudiant les perceptions des élèves, certains chercheurs ont mis en relation une perception du climat de classe positive avec des répercussions cognitives, affectives et comportementales significatives pour les élèves (Cohen *et al.*, 2009; Goupil, Michaud et Comeau, 1988). Au fur et à mesure que les recherches avancent, on constate que le climat de classe agit sur l'élève de plusieurs façons. D'abord, un climat sécurisant qui pousse à apprendre, tout en supportant l'élève, ouvre la possibilité à une plus grande réussite scolaire (Cohen *et al.*, 2009; McEvoy et Welker, 2000), d'où les répercussions cognitives. Ensuite, un climat de classe favorable au développement d'un concept de soi scolaire positif aura une incidence déterminante sur le désir d'apprendre, impliquant les attitudes, les émotions, la motivation, l'attribution et la

confiance en soi, ainsi que sur les attentes de succès et le niveau de participation en classe (Cossette *et al.*, 2004; Vienneau, 2011). Au niveau comportemental, Cossette *et al.* (2004) affirment que : « le climat qui prévaut dans la classe exerce une influence non négligeable sur le comportement de l'élève, en plus de constituer un déterminant majeur de son bon fonctionnement et de sa satisfaction » (p. 121).

2.1.2 Facteurs exerçant une influence sur le climat de classe

En ce qui a trait à la définition du climat d'école qu'ils énoncent, Cohen *et al.* (2009) détaillent quatre dimensions qu'ils qualifient d'essentielles : la sécurité (physique et socioaffective), l'enseignement et apprentissage, les relations interpersonnelles et la structure de l'environnement. La majorité des idées retenues par les auteurs sont transférables dans le cas du climat de classe selon les définitions que nous en avons faites précédemment. Nous nous intéresserons particulièrement à deux d'entre elles, puisque ce sont des dimensions pour lesquelles des données de recherche en contexte d'éducation spécialisée sont disponibles (Doré-Côté, 2007; Fortin, Plante et Bradley, 2011; Guérette, 2009; Rousseau, Deslandes et Fournier, 2009). Le contexte de la classe ordinaire reste à investiguer.

Premièrement, Cohen *et al.* (2009) abordent la sécurité comme étant une condition importante lorsque l'on s'intéresse au climat d'école. Cette dimension est scindée pour exprimer deux réalités : la sécurité physique et la sécurité socioaffective. En ce qui concerne la sécurité physique, on évoque les différentes mesures d'urgence, les

règlementations en cas de violence physique, etc. Cela inclut tout ce qui permet de conserver l'intégrité physique des individus. Du côté de la sécurité socioaffective, il s'agit d'assurer un bien-être émotionnel en favorisant l'ouverture sur la différence, la résolution de conflits et la confiance aux règles de vie. Cohen *et al.* (2009) intègrent dans cet aspect les attitudes à l'égard de l'intimidation.

Deuxièmement, toujours selon les dimensions de Cohen *et al.* (2009), les relations interpersonnelles sont divisées en trois aspects. Le premier aspect fait référence au respect de la diversité qui comprend les relations positives adulte-adulte, adulte-élève et élève-élève. On inclut par exemple le partage des décisions, la participation des élèves dans l'apprentissage et la discipline, l'apprentissage coopératif et la prévention des conflits et de la violence, éléments favorisant le bon climat de classe. Comme deuxième aspect de cette dimension, la communauté d'apprentissage et la collaboration sont mises de l'avant. Le soutien et les communications constantes favorisent les échanges et l'engagement dans la communauté. La collaboration avec les parents dans les prises de décisions et dans les divers programmes scolaires peut aussi avoir une incidence. L'aspect final de cette dimension concerne la morale et les liens interpersonnels. Toujours selon Cohen *et al.* (2009), les élèves comme apprenants engagés bénéficient de liens significatifs avec un ou plusieurs adultes qui sont enthousiastes par rapport à leur travail. Outre l'importance du lien significatif, le sentiment de bien-être à propos de la classe, de l'école et de sa communauté occupe également une place importante.

Le climat de classe, comme nous l'avons vu précédemment, est influencé positivement ou négativement par plusieurs facteurs. Quelques études (Beetz, 2013; Hergovich *et al.*, 2002; Rud et Beck, 2003; Zasloff, Hart et DeArmond, 1999) laissent supposer que la présence d'un animal en salle de classe spécialisée ou ordinaire au primaire contribuerait à une saine relation pédagogique et à l'enthousiasme des élèves pour les apprentissages. À la lumière des dimensions de Cohen *et al.* (2009), il est donc possible de supposer que l'animal influencerait l'aspect socioaffectif de la dimension de la sécurité, ainsi que les aspects du respect de la diversité et de la morale de la dimension des relations interpersonnelles.

2.2 Présence animale en classe

Les animaux se retrouvent dans la classe pour plusieurs motifs. Depuis longtemps, utilisés pour des expériences en science, notamment, les prétextes sont multiples pour les inclure dans les différents apprentissages des élèves. Au préscolaire et au primaire, quelques enseignants font le choix d'adopter un petit animal pour en faire en quelque sorte la mascotte de la classe. De plus, depuis quelques années, la zoothérapie, discipline en essor au Québec (Amiot, Duquette et Maurer, 2013; Gosselin et Leblanc, 2008), s'immisce tranquillement dans les milieux scolaires afin de soutenir certains élèves ayant des besoins particuliers. Afin de déterminer ce que représente la présence animale dans le cadre de la présente recherche, nous proposons un survol de différents concepts propres à l'intervention assistée d'un animal.

2.2.1 Pour s'y retrouver entre thérapie, animation et enseignement assistés par l'animal

Depuis des centaines d'années, on remarque l'influence positive des animaux sur l'humain dans plusieurs situations (Nimer et Lundahl, 2007; Montagner, 2002). Dans les années 50, Boris Levinson, psychiatre américain, a introduit un chien en psychothérapie avec ses patients. Même si quelques expériences se déroulaient déjà un peu partout dans le monde, c'est grâce aux travaux de Levinson qu'on s'est intéressé davantage à la zoothérapie (Amiot, Duquette et Maurer, 2013; Gosselin et Leblanc, 2008). Aujourd'hui, on reconnaît son utilisation notamment pour briser l'isolement, pour permettre l'ouverture d'un patient à son thérapeute en relation d'aide ou pour travailler la motricité en réadaptation physique (Arenstein, 2008). Plusieurs personnes affirment même que la présence d'un animal domestique à la maison est une source de réconfort, et des indicateurs physiques (p. ex. la tension artérielle, le rythme cardiaque, le taux de cortisol) nous démontrent tous les bienfaits (p. ex. une diminution de symptômes dépressifs, un sentiment de sécurité) que l'animal a sur l'humain (Amiot, Duquette et Maurer, 2013; Gosselin et Leblanc, 2008).

Malgré le fait qu'elle soit de plus en plus reconnue et documentée, la pratique de la zoothérapie reste marginale. Le terme en soi est galvaudé et utilisé à tort fréquemment, puisque tout un chacun a une idée plus ou moins précise de ce dont il s'agit. Pour certains, la zoothérapie consiste à avoir un animal à la maison. D'autres pensent même qu'il est question de soins aux animaux. Peu de gens savent réellement que la zoothérapie est, en fait,

une technique thérapeutique, individuelle ou de groupe, caractérisée par l'utilisation d'un animal soigneusement sélectionné et entraîné, avec lequel un intervenant dûment formé à cette fin travaille pour maintenir ou améliorer la performance d'un client sur un ou plusieurs plans (cognitif, physique, psychologique, social ou affectif) (Fogle, 1981, cité dans Arenstein, 2008, p. 14).

La zoothérapie est un terme générique utilisé dans le langage courant, qui signifie plusieurs choses, d'où la confusion. L'*International Association of human-animal Interaction Organisations* (IAHAIO), association mondialement reconnue dans le domaine, encourage une meilleure compréhension des relations entre l'humain et les animaux. Outre la définition générale qu'ils font de l'intervention assistée par l'animal, différents types d'intervention sont détaillés dans un ouvrage de référence appelé le *White Paper*. Dans une traduction française de Licorne et Phénix, organisation française pour la médiation animale, une terminologie inspirée des appellations anglophones permet de désigner clairement chaque domaine. L'intervention assistée par l'animal (*animal-assisted interventions*) est le terme global qui inclut la thérapie assistée par l'animal (*animal-assisted therapy*), l'activité assistée par l'animal (*animal-assisted activity*) et l'enseignement (ou pédagogie) assisté par l'animal (*animal-assisted education* ou *animal-assisted pedagogy*) (Jegatheesan *et al.*, 2015). Dans la communauté scientifique, ces expressions font l'objet d'un certain consensus (Amiot, Duquette et Maurer, 2013). Il apparaît important de spécifier que dans toutes ces pratiques, l'utilisation de l'animal est planifiée et poursuit un ou des objectifs précis. Cependant, elles n'ont pas toutes des visées thérapeutiques comme le laisserait entendre le terme zoothérapie.

Dans cette optique, les enseignants qui ont des petits animaux dans leur classe pour des raisons éducatives et parfois ludiques, et ce, sans nécessairement se questionner sur la valeur de cette présence, ne peuvent prétendre faire de la zoothérapie. De plus, quand on intègre des animaux en contexte scolaire, parle-t-on d'emblée d'enseignement assisté par l'animal? Ce n'est pas le cas n'ont plus. L'enseignement assisté par l'animal nécessite une certaine planification, la poursuite d'objectifs déterminés et l'engagement actif de l'animal. L'enseignant doit être formé en intervention assistée par l'animal. Dans le cadre de notre étude, comme il ne s'agit pas d'interventions assistées par l'animal ou de zoothérapie, nous utiliserons le terme de « présence animale ». Puisqu'il n'y a pas d'attentes envers le chien, que sa présence ne vise pas à répondre à un objectif précis et que l'enseignante participante n'a pas de formation spécifique en zoothérapie, cette terminologie semble plus appropriée dans le cadre de cette recherche.

2.2.2 Partenaire de choix : le chien

Une multitude d'espèces est utilisée en intervention assistée par l'animal incluant donc l'enseignement assisté par l'animal. Cependant, créer une interaction avec les élèves, il faut faire un choix éclairé. En respectant la nature profonde de l'animal, il est important de sélectionner un partenaire sensible, sociable et docile (Arenstein, 2008). Certains animaux ont un faible degré d'interaction, ce qui réduit les possibilités d'entrer en relation avec les élèves (p. ex., un reptile ou un poisson). Malgré le fait que nous n'avons pas d'objectifs thérapeutiques ou éducatifs, il est préférable d'avoir un animal qui est actif et

qui prend part à la vie de la classe pour susciter les rencontres et les échanges entre les acteurs de la classe, mais également pour créer un lien avec les élèves.

Tous les animaux, généralement sollicités pour l'intervention assistée par l'animal, ne sont pas totalement accessibles en ce qui a trait aux installations disponibles, aux coûts d'entretien et surtout au dressage, qui est nécessaire pour en faire un bon partenaire. Par exemple, un cheval demande de l'espace et des soins particuliers. Le perroquet, lui, a une personnalité qui requiert d'avoir des connaissances pointues sur le sujet. Ces derniers entraînent des coûts d'adoption et d'entretien considérables. Quant à lui, le chien est un animal plutôt polyvalent (Arenstein, 2008; Gosselin et Leblanc, 2008). Contrairement aux animaux plus exotiques, le chien est relativement facile à intégrer à l'école (Friesen, 2010). Il est accessible autant du point de vue de sa flexibilité aux nouveaux environnements de travail que financièrement (Friesen, 2010). C'est un animal docile et naturellement attaché aux humains (Gosselin et Leblanc, 2008; Nimer et Lundahl, 2007). Ce n'est pas par hasard qu'il est préféré aux autres animaux en intervention; il est un partenaire accessible et volontaire (Arenstein, 2008; Gosselin et Leblanc, 2008; Nimer et Lundahl, 2007). On sait qu'il est possible d'intégrer assez facilement un chien dans une classe. Certains le font d'ailleurs dans des classes du primaire et parfois du secondaire. Néanmoins, il est intéressant de s'interroger sur l'apport de la présence animale en contexte de classe, puisque cet aspect est peu ou pas documenté dans la littérature

scientifique. En outre, nous nous intéressons à savoir quelles sont les retombées de cette présence sur la perception du climat de classe des élèves et de l'enseignant.

2.3 Objectifs de recherche

À la lumière de la définition du climat de classe présentée plus tôt et de l'explication du concept de présence animale, cette étude poursuit un objectif général ainsi que trois objectifs spécifiques. D'abord, notre objectif général est de mieux comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe, plus particulièrement sur les dimensions de la sécurité et des relations interpersonnelles (Cohen *et al.*, 2009). Trois objectifs spécifiques sont aussi visés :

1. Explorer l'influence que l'animal exerce sur la sécurité affective selon la perception des élèves et de l'enseignante.
2. Explorer l'influence que l'animal exerce sur les relations interpersonnelles selon la perception des élèves et de l'enseignante.
3. Décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire pendant la présence de l'animal en classe.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La relation entre le climat de classe et la présence animale n'ayant jamais constitué un objet d'étude, une recherche exploratoire semble toute désignée dans le cadre de cette maîtrise. La recherche exploratoire permet de développer une perspective nouvelle en émettant des hypothèses (Van der Maren, 2004). Ce chapitre rend compte des divers éléments méthodologiques, dont les participants, le déroulement de l'étude, les outils de collectes de données et le processus d'analyse, qui permettent de répondre à la question et aux objectifs de recherche.

3.1 Devis de recherche

En empruntant un devis de recherche exploratoire, cette étude vise à comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe. Peu documenté, ce rôle est exploré par le biais de différents outils de collecte de données présentés plus loin. La recherche exploratoire est pertinente ici puisqu'il existe un « vide à combler » étant donné le peu de documentation sur le sujet (Trudel, Simard et Vonarx, 2006). En plus de se familiariser avec des phénomènes peu connus, la recherche exploratoire permet de générer des idées nouvelles et des questions de recherche (Dufour, s.d.).

3.1.1 *Étude de cas*

La recherche actuelle est réalisée à l'aide d'un devis d'étude de cas simple. Roy (2009) définit l'étude de cas comme « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus [...] afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p. 207). On vise principalement à comprendre le fonctionnement (le comment) d'un phénomène en étant au cœur de celui-ci (Mucchielli, 2007). Sans avoir d'idée préconçue, nous souhaitons faire émerger un sens (ou un non-sens) à cette idée d'exploiter la présence animale comme un élément exerçant une influence sur le climat de classe. Dans l'analyse des données, l'étudiante-chercheuse s'assurera de faire ressortir des indices récurrents de l'impact de la présence animale sur la perception du climat de classe. Ce type de recherche cadre bien avec nos objectifs de recherche, puisque :

L'étude de cas est déjà largement reconnue par la communauté scientifique pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables, de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche (Roy, 2009, cité dans Alexandre, 2013, p. 27).

Cette étude de cas vise à comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe. Peu documenté, ce rôle est exploré par l'entremise de différents outils de collecte de données présentés plus loin. L'étude de cas permet également de se familiariser avec la perception des participants sur l'impact de la présence du chien en classe et de formuler des idées nouvelles pour de futures recherches. L'étude de cas est tout à fait désignée pour répondre aux objectifs de cette recherche. Rappelons qu'elle contribue à la découverte et à l'interprétation de phénomènes inexplorés jusqu'ici (Merriam, 1998, cité

dans Alexandre, 2013). La collecte des perceptions relatives au climat de classe avec la présence animale en classe permettra de décrire un concept connu (le climat de classe) lié à un aspect moins familier (la présence animale en classe).

Bien que l'étude de cas multiples soit privilégiée par les auteurs afin d'augmenter le potentiel de généralisation des résultats, la faisabilité (temps, disponibilité des participants, etc.) est une raison pour laquelle l'étude de cas simple a été choisie dans la situation actuelle (Savoie-Zacj, 2011). Rien n'empêche que cette étude de cas simple puisse servir d'étape préalable à une étude de cas multiple.

3.2 Participants

Pour réaliser une étude de cas, la sélection des participants revêt une grande importance. Il ne s'agit pas d'être représentatif d'une population puisque le nombre de sujets est limité, mais plutôt d'étudier un phénomène en profondeur (Roy, 2009). Le cas, soit la classe ordinaire au secondaire, a été sélectionné en fonction de l'état actuel de la recherche, comme Yin (1994, cité dans Alexandre, 2013) le suggère. En effet, en réponse à la problématique, il est pertinent d'explorer la présence du chien dans un contexte scolaire peu étudié jusqu'ici, soit celui du secondaire, sur la perception du climat de classe des participants (enseignante, élèves).

Au moment du recrutement en mai 2015, les directions d'école étaient en négociation syndicale et un de leurs moyens de pression était le boycottage de la collaboration

avec les milieux universitaires. Ainsi, il a été décidé d'approcher directement les enseignants à la fin de l'été 2015. Cependant, les enseignants du secteur public étaient, eux aussi, en moyen de pression à ce moment et refusaient toutes les implications en dehors de leur tâche assignée. C'est pourquoi nous avons approché le secteur privé pour réaliser cette recherche. Toutefois, ceci ne semble pas avoir de répercussion sur notre devis de recherche.

3.2.1 Enseignante participante

Une enseignante de la première école contactée s'est montrée intéressée par la recherche. Une rencontre a eu lieu pour lui expliquer les modalités et elle a accepté de tenir le projet dans sa classe. Caroline² travaille dans le domaine de l'enseignement depuis 10 ans. En plus d'être enseignante, elle a également travaillé à titre d'orthopédagogue pendant quelques années. C'est la troisième année qu'elle enseigne dans l'école où se déroule l'étude. Enseignante de première secondaire, elle exploite ses connaissances en intervention orthopédagogique compte tenu du profil de sa classe, soit des élèves ayant des difficultés scolaires découlant de problèmes variés.

D'emblée, l'enseignante souhaitait participer à l'étude. Avant toute chose, nous nous sommes assurée que son groupe-classe correspondait au contexte de la recherche, c'est-à-dire une classe de secondaire dans un milieu scolaire ordinaire. Il était impératif de s'assurer également que les participants ne présentent aucune allergie aux chiens. Bien

² Il est à noter que le prénom de l'enseignante a été changé pour préserver l'anonymat des participants.

que la connaissance des chiens ne fût pas un préalable, précisons que cette enseignante est propriétaire d'un jeune chien. Elle a donc quelques connaissances de base sur le sujet. Pour officialiser sa participation, elle a signé un formulaire de consentement (Annexe A), accompagné d'un document qui expliquait les objectifs de recherche, ses tâches liées à l'étude, les risques et bénéfices possibles, etc. (Certificat d'éthique n° CER-17-237-08-02.56).

3.2.2 Élèves participants

Comme il a été mentionné plus tôt, les participants de cette étude sont des élèves de première secondaire dans une école de la Mauricie. La classe de l'enseignante est composée de 13 garçons et 2 filles de 12 à 13 ans. Pour tous, il s'agit de leur première année au secondaire. Malgré qu'ils soient considérés comme des élèves ayant un parcours régulier, les élèves du groupe présentent tous certains défis, soit un trouble d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe), un trouble anxieux ou encore un retard scolaire. L'école participante estime que le ratio d'élèves réduit, l'utilisation fréquente des technologies et la présence de la même enseignante pour la majorité des matières créent un contexte particulièrement aidant pour ces élèves. Chez tous les élèves participants, aucune allergie n'est présente. Bien que certains aient identifié avoir certaines appréhensions, il n'y a aucun élève avec une crainte ou une phobie des chiens.

Pour que la recherche ait lieu, il fallait le consentement de tous les élèves et leurs parents. La présence du chien en classe nécessitait une réponse positive de tous consignée

par écrit dans un formulaire de consentement. Un parent pouvait toutefois accepter que la recherche se déploie, sans pour autant accepter que son enfant participe à la collecte de données. Le formulaire de consentement a été acheminé aux parents par l'entremise de l'enseignante et il était accompagné d'une lettre d'information expliquant le projet de recherche (Annexe B). C'est donc 11 élèves qui ont participé activement à l'étude, quatre élèves n'ayant pas participé à la collecte de données pour des raisons personnelles.

3.3 Outils de collecte de données

Plusieurs outils qui correspondent au devis de recherche ont été mis en place dans le cadre de l'étude. Chacun de ces outils permet une compréhension approfondie du vécu des participants. Pour éviter les biais et permettre à l'étudiante-chercheuse de trianguler les données recueillies (Roy, 2009), quatre outils sont préconisés. Ceux-ci donnent une vue d'ensemble de ce qui est vécu à la fois par l'enseignante et les élèves.

3.3.1 Deux outils pour l'enseignante

Deux outils sont destinés à l'enseignante. Le journal de bord permet un suivi quotidien des observations ou impressions, et l'entrevue individuelle semi-dirigée permet d'approfondir certains constats de l'enseignante.

Journal de bord : Cet outil est utilisé quotidiennement par l'enseignante afin de consigner ses impressions, ses expériences et ses prises de conscience relativement aux trois objectifs spécifiques de l'étude, et ce, tout au long de la période où le chien est présent

en classe. Il s'agit d'un journal semi-structuré contenant certaines suggestions d'observations à réaliser sur la sécurité affective et les relations interpersonnelles des élèves selon les indicateurs de Cohen *et al.* (2009) (Annexe C). Ces indicateurs sont mentionnés sur chaque page du journal pour que l'enseignant puisse s'y référer. Aussi, l'enseignante a un espace libre pour noter toutes réflexions personnelles jugées pertinentes. Comme le mentionne Savoie-Zajc (2011), le journal de bord agit ici comme un type de mémoire vive dans l'étude. Ce matériel sert à enrichir l'entrevue individuelle grâce aux traces écrites qui pourront être explicitées par l'enseignante. En termes de fréquence d'utilisation, aucun écrit ne prescrit avec exactitude ce qui devrait être fait. Bien que l'utilisation la plus fréquente possible soit recommandée, il reste que l'outil ne doit pas devenir trop contraignant (Baribeau, 2005). En ayant en tête que cet outil vient en complément aux autres, nous avons une certaine flexibilité quant au nombre d'inscriptions. Dans le cas qui nous occupe, l'enseignante consignait des informations de façon informelle qu'elle résumait à la fin de chaque semaine pour les inscrire dans son journal en format électronique.

Entrevue individuelle semi-dirigée : L'entrevue individuelle semi-dirigée, réalisée à la fin de la période d'enseignement en présence du chien, d'une durée de huit semaines, permet d'accumuler des informations sur le phénomène étudié (Fortin, 2010) et d'enrichir les données déjà amassées dans le journal de bord. La souplesse de cette formule rend possible l'exploration de la perception de l'enseignante sur les concepts de climat de classe et de présence animale, mais aussi celle de l'expérience vécue. D'ailleurs, Roy (2009) identifie l'entrevue comme étant l'un des principaux outils qualitatifs employés

dans le cadre de l'étude de cas. L'entrevue individuelle, d'une durée de 60 minutes, a été réalisée en décembre 2015. Cette entrevue a été enregistrée pour permettre la transcription intégrale du *verbatim*.

3.3.2 Deux outils pour les élèves

Deux outils sont destinés aux élèves. Le questionnaire individuel, qui permet d'avoir une idée de leur point de vue personnel sur le sujet d'étude, ainsi que les entrevues de petits groupes, qui permettent d'approfondir leurs pensées.

Questionnaire individuel : Cet outil constitue un moyen d'explorer la perception du climat de classe des élèves avant l'expérimentation (Annexe D) et à la fin de la période où le chien est en présence (Annexe E). Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens (1989, cités dans Rousseau *et al.*, 2010), le questionnaire créé pour la recherche vise à permettre aux élèves d'imager leur propos par des expressions qui leur sont familières. Le questionnaire individuel à réponses courtes possède une structure assez souple pour qu'il puisse être employé dans le cadre de cette étude (Fortin, 2010). L'avantage de son utilisation dans le cas présent, où plusieurs élèves présentent des difficultés d'apprentissage, est que l'impact des compétences langagières sur la compréhension des questions est moins important que dans un questionnaire où l'on retrouve des questions plus complètes et que des réponses longues sont attendues (Rousseau *et al.*, 2010).

Chaque question vise à valider la perception des élèves à propos des deux dimensions du climat de classe choisies pour cette étude à partir des différents indicateurs proposés par Cohen *et al.* (2009). Les questions formulées sont claires puisqu'elles emploient des mots accessibles pour les élèves participants et elles utilisent toutes la même structure pour faciliter la compréhension. Afin de s'assurer que les termes employés soient compréhensibles pour les élèves, les questions ont été soumises à l'enseignante avant la passation. Celle-ci a proposé un seul changement qui a été pris en compte dans la version finale du questionnaire (expression « respect de la diversité » modifiée pour « respect des différences »).

La passation du questionnaire a eu lieu en classe avant l'arrivée du chien pour prendre le pouls du climat de classe initial. Le questionnaire a été présenté aux élèves pour expliquer son fonctionnement. Ils ont mis entre 15 et 30 minutes pour y répondre. Le même processus avec un questionnaire presque identique a lieu après huit semaines d'enseignement en présence du chien pour permettre l'observation de changements dans les réponses des élèves. Le même temps a été utilisé par les élèves lors de cette deuxième passation.

Entrevues de petits groupes : Des entrevues avec les élèves ont eu lieu après la période d'expérimentation. Les données recueillies à l'aide du questionnaire individuel, bâti à partir des indicateurs de Cohen *et al.* (2009), contribuent à la construction du

protocole d'entrevues de petits groupes (Annexe F). Cette procédure, couramment utilisée, permet l'approfondissement de certaines questions (Savoie-Zacj, 2011). Lors de ces entrevues, deux groupes de cinq élèves ont été formés aléatoirement (l'un des participants étant absent lors de la passation des entrevues). Ainsi, la présence d'autres participants permet de mettre les élèves à l'aise et d'alimenter les idées lors du questionnement. De plus, le nombre restreint favorise la prise de parole suffisante de chacun. Comme avec l'enseignante, l'entrevue semi-dirigée est préconisée. Les thèmes traités respectent les deux dimensions de Cohen *et al.* (2009) étudiées, c'est-à-dire la sécurité affective et les relations interpersonnelles. Les entrevues, d'une durée approximative de 45 minutes, ont lieu dans une salle de classe libre mise à la disposition par l'école. Elles sont enregistrées et transcrites aux fins d'analyse.

Le tableau qui suit identifie les outils qui ont été utilisés pour répondre aux trois objectifs spécifiques poursuivis par cette recherche.

Tableau 1

Outils de collecte de données en fonction des objectifs spécifiques fixés

| Objectifs spécifiques | Outils pour l'enseignant | Outils pour les élèves |
|---|---|---|
| 1. Explorer l'influence que l'animal exerce sur la sécurité affective selon la perception des élèves et de l'enseignante. | <ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Entrevue individuelle semi-dirigée | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevues de petits groupes |
| 2. Explorer l'influence que l'animal exerce sur les relations interpersonnelles selon la perception des élèves et de l'enseignante. | <ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Entrevue individuelle semi-dirigée | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevues de petits groupes |

| | | |
|---|---|--|
| 3. Décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire en fonction de la présence de l'animal en classe. | <ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Entrevue individuelle semi-dirigée | <ul style="list-style-type: none"> • Questionnaires individuels |
|---|---|--|

3.4 Dérroulement

Cette étude de cas se déroule en trois étapes, comme il est suggéré dans la schématisation de la pratique de l'étude de cas selon Stake (Karsenti et Demers, 2011) : la préparation, l'exécution et l'analyse et validation des données. Dans cette approche, on insiste sur la validation des données par triangulation des méthodes (Savoie-Zajc, 2011), ce qui est le cas dans notre recherche par l'utilisation de multiples outils de collecte de données. Le tableau 2 synthétise les différentes étapes de la recherche.

Tableau 2

Dérroulement de la recherche

| | | |
|-----------------------------------|---|--------------------------|
| Préparation | Recension d'écrits | Hiver-Été 2015 |
| | Rencontre avec l'enseignante | Septembre 2015 |
| | Évaluation du chien | Septembre 2015 |
| Exécution | Questionnaire aux élèves pré expérimentation | Début octobre 2015 |
| | Expérimentation | Octobre et Novembre 2015 |
| | Questionnaire aux élèves post expérimentation | Fin novembre 2015 |
| | Entrevues semi-dirigées avec les participants (élèves et enseignante) | Début décembre 2015 |
| Analyse et validation des données | | Été-Automne 2017 |

3.4.1 Préparation

D'abord, l'étudiante-chercheuse a effectué une recension d'écrits et situé la problématique de recherche pour sélectionner un cas qui contribue à l'avancement des connaissances scientifiques sur la présence animale en classe. C'est le manque de recherches au niveau de l'école secondaire qui a orienté le choix du milieu. Après un contact initial auprès du milieu scolaire et l'approbation de la direction de l'enseignante volontaire pour participer à la recherche, les élèves de la classe participante ont été rencontrés pour se faire expliquer le projet. Les formulaires de consentement ont été distribués et les élèves volontaires les ont fait signer par leurs parents.

Une fois la confirmation de tous les participants obtenue, une rencontre de formation d'environ trois heures a eu lieu avec l'enseignante. Cette rencontre avait pour objectif de l'outiller pour sa pratique accompagnée du chien. L'étudiante-chercheuse a dressé une liste de recommandations pour le matériel à prévoir pour le chien, la gestion du temps et des responsabilités. Une définition de l'enseignement assisté par l'animal, différentes utilisations possibles du chien en classe et certaines notions de comportement canin ont été partagées à l'enseignante pour qu'elle ne soit pas dans l'inconnu lors des premières journées avec Nala en classe. Lors de la formation, elle a été exposée à différentes façons d'exploiter la présence de Nala en classe :

- présence du chien en classe, lors des routines et des transitions;

- utilisation du chien comme déclencheur ou prétexte à des situations d'apprentissage (p. ex., faire un budget pour adopter un animal pour une situation en mathématiques);
- utilisation du chien comme être partie prenante d'une activité (p. ex., un entraînement de nouveaux tours pour travailler la persévérance et l'estime de soi des élèves).

3.4.1.1 Chien

L'animal retenu pour accompagner l'enseignante pendant huit semaines est Nala³, une femelle grand danois croisée de 9 mois. Selon le Club Canin Canadien (2018), le grand danois est une race amicale, fiable et, généralement, d'humeur égale. Ce sont des caractéristiques observées chez Nala. De plus, il s'agit de la chienne de l'enseignante participante qui avait déjà fait l'expérience sporadique de l'amener dans son groupe l'année précédente. Selon l'expérience passée de l'animal et son bon caractère, elle apparaissait comme une bonne candidate.

Malgré cela, avant de décider que Nala serait l'animal choisi pour l'étude, elle a été évaluée par l'étudiante-chercheuse (également zoothérapeute et comportementaliste canin) pour valider que son tempérament ne représentait pas un risque pour les participants. L'examen de comportement visait à déterminer son niveau d'anxiété, ses capacités adaptatives et ses mécanismes de défense selon une évaluation comportementale conçue

³ Le nom du chien a également été modifié par souci de confidentialité.

et utilisée par des professionnels du comportement canin et de la zoothérapie (Morin, Berthonneau et Lefebvre, 2016). Dans le cas de Nala, son niveau d'anxiété était relativement bas dans un contexte connu. Puisque l'objectif est de l'intégrer dans la routine de la classe chaque jour avec les mêmes élèves dans un même lieu et que sa capacité à s'adapter est bonne, son niveau d'anxiété devrait être assez stable une fois les premières journées passées (Poisson, 2015). Dans une situation de stress ou de surprise, Nala adopte des mécanismes de défense passifs (fuite, soumission, etc.). L'agression étant un mécanisme actif, le risque de morsure est donc considérablement réduit (Poisson, 2015).

L'avantage d'utiliser le chien de l'enseignante participante est qu'elle vit avec lui au quotidien. Il est donc plus facile pour elle de décoder le comportement de Nala pour prévenir la fatigue, le malaise ou l'irritation chez cette dernière. C'est une autre façon importante de prévenir les incidents (Dehasse, 2008). L'enseignante a été guidée à cet effet lors d'une rencontre précédant la venue de l'animal en classe. En cas de questionnaire ou d'incertitude, l'étudiante-chercheuse est également disponible en tout temps pour accompagner l'enseignante.

3.4.2 Exécution

L'exécution consiste à collecter les données dans le milieu donné (Stake, 1995, cité dans Karsenti et Demers, 2011). Un questionnaire est rempli par les élèves avant que le chien arrive dans la classe. Comme mentionné précédemment, ce premier questionnaire vise à comprendre la perception initiale des élèves de leur climat de classe.

Par la suite, l'enseignement en présence du chien se déroule sur une période déterminée de huit semaines. Tout au long de cette période, l'enseignante est invitée à remplir son journal de bord. Bien que la présence du chien ait été prévue pour des journées complètes, l'enseignante l'a plutôt amené pour des demi-journées. L'animal est tantôt un acteur passif, tantôt un acteur actif selon la planification de l'enseignante et le rôle que cette dernière lui attribue.

À la fin des huit semaines, la deuxième passation du questionnaire a eu lieu pour les élèves. Ce dernier permet de sonder individuellement les élèves sur la perception du climat de classe avec le chien. La semaine suivant la fin de l'expérience, une entrevue individuelle avec l'enseignante a été tenue, de même que des entrevues de petits groupes avec les élèves.

3.4.3 Analyse et validation des données

Enfin, l'analyse thématique des données est privilégiée dans cette recherche. Ce type d'analyse consiste à repérer, dans les *verbatim* d'entrevues ou autres outils de collecte, des thèmes liés à la problématique de recherche et à les regrouper ensuite pour interpréter leur signification (Paillé et Mucchielli, 2016). En codant les informations recueillies lors des entrevues et en les regroupant à l'aide du logiciel NVivo, les unités de sens les plus significatives pour l'ensemble des participants ressortent et il est plus aisé de faire une analyse en profondeur des propos tenus. Les données obtenues grâce aux questionnaires et au journal de bord ont été traitées, pour leur part, avec le logiciel FreeMind.

Vu le moins grand nombre d'unités de sens, il était possible de faire des cartes conceptuelles afin d'avoir une vue d'ensemble des données pour les comparer.

Le processus d'identification des codes a été réalisé en cohérence avec les indicateurs de Cohen *et al.* (2009) pour chacune des deux dimensions étudiées. Cette démarche n'exclut toutefois pas l'utilisation de code émergeant afin de préserver la richesse du discours. Les catégories utilisées sont généralement déjà identifiées dans notre étude, puisque les dimensions de Cohen *et al.* (2009) utilisées possèdent déjà un bon nombre d'indicateurs. Une thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2012) va également ouvrir la possibilité à d'autres thèmes d'émerger des propos des participants, comme dans les notes personnelles du journal de bord et dans les entrevues semi-dirigées. Une logique inductive délibératoire dans l'analyse a permis de mettre en lumière plusieurs données qui n'appartenaient pas au cadre conceptuel initial, mais qui enrichissent grandement les constats de cette recherche (Savoie-Zajc, 2011).

Une fois codées et regroupées, les données ont été organisées sous forme d'arbre thématique. Ce type d'organisation des informations a permis de peaufiner l'analyse en hiérarchisant, fusionnant et/ou subdivisant certains thèmes (Paillé et Mucchielli, 2016). Il a aussi été possible de trianguler les données entre les différents participants et les multiples outils de collecte, ce qui assure la rigueur de l'interprétation des résultats. Le chapitre qui suit présente le résultat de ces analyses en reprenant les thématiques

principales de l'étude, soit la sécurité affective, les relations interpersonnelles et la perception du climat de classe des participants (élèves et enseignante).

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS D'ANALYSE

Ce chapitre aborde les perceptions des participants à l'égard de la présence de l'animal en classe afin d'explorer si celle-ci a un impact sur la sécurité affective et les relations interpersonnelles, en plus de décrire le climat de classe lorsqu'un chien est présent. Les données constituent un portrait de ce qui est vécu par les élèves et l'enseignante en compagnie du chien. Les résultats qui suivent visent à répondre aux trois objectifs de recherche. Nous aborderons d'abord l'influence de l'animal sur deux composantes du climat de classe énoncées par Cohen *et al.* (2009), c'est-à-dire la sécurité affective des élèves et le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles qui occupent respectivement 18 % et 30 % du discours des participants (élèves et enseignante) (voir Figure 1). Ensuite, nous traiterons de la perception des élèves sur le climat de classe en fonction de la présence ou de l'absence du chien (23 %). Finalement, plusieurs constats sur l'appréciation nuancée de l'expérience émergent des données (29 %). Nous nous y attarderons pour conclure ce chapitre.

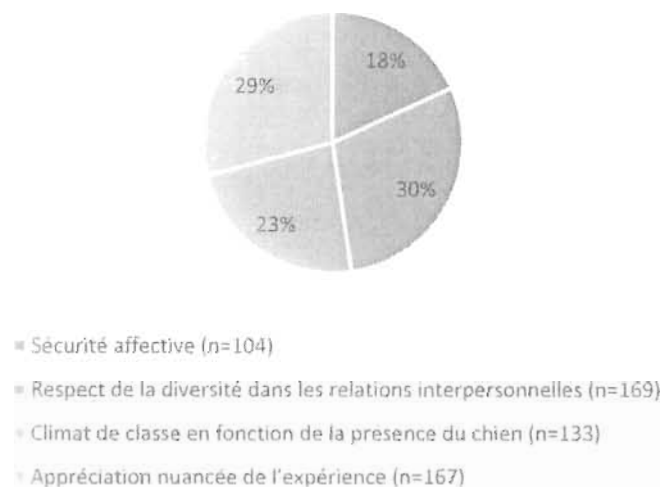


Figure 1. Répartition du discours par thématique chez les participants (élèves et enseignante).

Avant d'aborder les résultats liés à la présence du chien, il apparaît important de clarifier la représentation que se font les élèves de la sécurité affective telle que définie par Cohen *et al.* (2009). La figure 2 présente la proportion d'unités de sens dans le discours des élèves accordées à chacun des indicateurs. Quelques éléments sont également présents dans le discours par l'enseignante (Tableau 3).

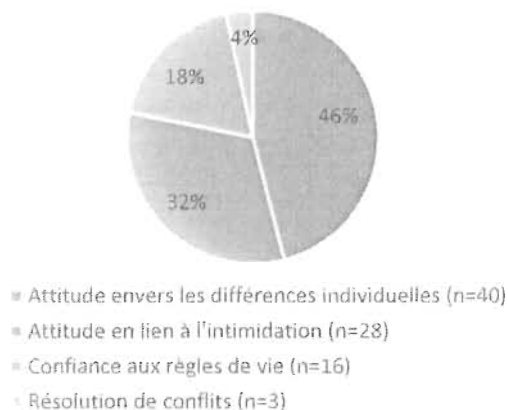


Figure 2. Représentation de la sécurité affective chez les élèves – répartition du discours.

Tableau 3

Représentation de la sécurité affective chez l'enseignante – répartition du discours

| Indicateurs | Nombre d'unités de sens |
|---|-------------------------|
| Attitude envers les différences individuelles | 5 |
| Attitude liée à l'intimidation | 1 |
| Confiance aux règles de vie | 0 |
| Résolution de conflits | 0 |

Nous observons que l'attitude envers les différences individuelles est l'indicateur occupant près de la moitié du discours des élèves et la majorité de celui de l'enseignante. Le deuxième élément significatif est l'attitude liée à l'intimidation. Encore ici, il s'agit des élèves presque exclusivement qui abordent ce sujet tant dans les questionnaires que lors des entrevues de petits groupes. La confiance aux règles de vie vient ensuite. Enfin, c'est la résolution de conflits qui est le moins rapporté par les élèves.

4.1.1 Attitudes envers les différences individuelles

Les élèves participants mettent en évidence certaines attitudes qui permettent l'ouverture aux différences. En effet, 46 % de leur discours porte sur ce sujet. Influencés par l'attitude et les propos de l'enseignante, ils manifestent généralement du respect pour les autres et comprennent que chaque individu possède ses caractéristiques propres. Selon les élèves, l'enseignante joue un grand rôle sur le plan de la sensibilisation et semble

instaurer des valeurs qui favorisent la considération de chacun malgré leurs difficultés respectives, comme en témoigne l'extrait suivant : « *Puis elle a déjà dit que dans la classe il y a des dyslexiques, des dysorthographiques, TDAH, ce n'est pas parce qu'ils ont ça qu'on ne peut pas les respecter* » (R6⁴). Comme le prochain extrait le démontre, les élèves ont tous nommé que leurs besoins étaient différents et qu'il était important qu'on y réponde de façon personnalisée : « *admettons que moi je suis bon en maths, ça ne veut pas dire que la personne... un de mes amis à côté, il n'est peut-être pas aussi bon, ça fait que, mettons qu'il n'a pas la bonne réponse, l'aider plus...* » (R3).

Malgré le fait qu'un climat respectueux et ouvert semble installé dans le groupe, certains élèves du groupe ont été ciblés comme étant moins compréhensifs à l'égard des différences. Des élèves profitent de l'entrevue en petits groupes pour faire quelques observations sur des comportements d'intolérance de la part de certains. L'extrait qui suit en est un bon exemple.

Le problème à R6, c'est que, il est peut-être quand même, il se débrouille dans toutes les matières pas mal... Mais, c'est parce que, mettons, il est bon dans pas mal de matières là, il n'est pas parfait, mais il est pas pire là, il est quand même meilleur que d'autres personnes dans la classe... Mais, c'est que, mettons il est bon en quelque chose, mais il ne nous aidera pas plus là, il va juste se moquer de nous autres. (R3)

De façon générale, la classe semble un lieu d'ouverture où les élèves se sentent acceptés par l'enseignante et leurs pairs.

⁴ Tous les élèves participant à la recherche sont identifiés par l'appellation R1 à R10. Les élèves n'ayant pas participé à la collecte de données qui sont parfois évoqués par les participants sont désignés par A1, A2 et A3.

4.1.2 Attitude liée à l'intimidation

Bien que cet aspect occupe 36 % du discours des élèves, l'intimidation semble inexistante au sein du groupe d'élèves lorsque nous recensons les questionnaires des élèves. Ils disent qu'« *il n'y a jamais eu d'intimidation dans la classe* » ou encore qu'« *il n'y a pas d'intimidation, on est une bonne classe et on est tous des amis* ». Le discours est un peu différent dans les entrevues de petits groupes. En effet, nous nous rendons compte que certains contextes pouvant s'apparenter à de l'intimidation sont vécus par les élèves : paroles blessantes, moqueries devant le groupe, bousculades, exclusion de certains élèves, etc.

Selon les propos des élèves, l'enseignante, lorsqu'elle est témoin d'évènements, a une tolérance zéro à l'égard de l'intimidation. Il semble qu'elle n'ait pas connaissance de la situation dont les élèves nous font état. Les élèves eux-mêmes ont tendance à banaliser les comportements qui s'apparentent à l'intimidation. Certains n'osent pas s'exprimer sur le sujet et laissent d'autres élèves expliquer comment ça se passe. Ils disent, entre autres, que « *c'est répétitif* » et que « *ce n'est pas un niveau où l'on pourrait appeler ça de l'intimidation. C'est plus genre du gossage.* »

4.1.3 Confiance aux règles de vie

Lorsqu'il est question des règles de vie, les élèves manifestent une bonne connaissance de celles-ci, même si elles sont abordées brièvement par eux (18 % du discours). Les règles de vie sont connues de tous et transmises de plusieurs façons. Dans

les entrevues de petits groupes, les élèves affichent d'ailleurs une bonne compréhension de la nécessité d'avoir de telles règles à l'école et dans la classe. L'un d'eux explique : *« s'il n'y avait pas de règles, peut-être que la classe serait moins belle... »*. Un autre ajoute : *« Peut-être qu'il y aurait eu des vols... Des personnes qui font du vandalisme... »*. Cependant, bien que les règles de vie soient bien établies, certains croient qu'elles ne sont pas suffisamment mises en application par leurs camarades. En effet, un élève mentionne : *« On a confiance aux règles de vie, mais les trois quarts du monde ne les respectent pas... »*

En général, les élèves semblent être confiants en ce concerne les interventions de leur enseignante. La majorité exprime qu'ils ont une enseignante conciliante et compréhensive. Ils nomment également sa flexibilité comme étant une caractéristique importante. Ils apprécient également sa constance dans l'application des règles de classe. Un élève nous dit : *« elle est juste avec tout le monde puis elle n'a pas de favori »*.

4.1.4 Résolution de conflits

Les élèves, lors des entrevues de petits groupes, abordent brièvement la résolution de conflits. Parfois, R5 fait office de médiateur dans les situations conflictuelles, comme en témoigne ce passage.

R5 : Ils viennent me voir.

Étudiante-chercheuse : Ils viennent te voir... Toi, tu es la personne qui résout les conflits?

[Les répondants acquiescent.]

Les élèves semblent également se référer fréquemment à l'adulte, l'enseignante ou autre, afin de les soutenir. Finalement, certains laissent la situation en suspens sans régler le problème avec l'autre élève.

4.2 Résultats relatifs au premier objectif à propos de la sécurité affective liée à la présence du chien

Les résultats relatifs au premier objectif de recherche mettent en évidence seulement deux indicateurs de la sécurité affective, selon Cohen *et al.* (2009). Les élèves abordent sommairement comment la présence du chien a modifié les attitudes envers des différences individuelles (n=5) et par rapport à l'intimidation (n=6). Les autres indicateurs ne sont pas mentionnés quand il s'agit d'aborder la présence du chien en classe.

4.2.1 Attitudes envers les différences individuelles liées à la présence du chien

Selon les témoignages des élèves, l'attitude d'intolérance aurait été réduite pendant la période de l'expérience. Les élèves subissant les commentaires désobligeants de leurs confrères ont souligné la diminution des moqueries à leur égard. Une meilleure collaboration et un dialogue se sont temporairement installés pendant que le chien était parmi eux. Ces deux extraits en témoignent : « *Quand Nala est arrivée, depuis le premier jour que Nala est là, ça arrivait plus fréquemment, puis depuis que Nala est partie, ça arrivait beaucoup plus souvent...* » (R5). « *Je pense que pour R6, vu que Nala est partie, ce n'est pas mieux... Je pense que c'était mieux quand Nala était là puis avec lui parce qu'il était plus gentil avec nous autres... un peu plus.* » (R3)

Par le discours des élèves, on comprend que ce changement n'a pas perduré dans le temps.

Les comportements désobligeants ont repris à la fin de l'expérience.

4.2.3 Attitudes par rapport à l'intimidation liées à la présence du chien

Bien que les élèves mentionnent dans les questionnaires que l'intimidation n'est pas présente dans leur milieu, les propos des entrevues de petits groupes apportent quelques nuances. Avec l'arrivée du chien, les élèves rapportent une modification des comportements d'intimidation. D'ailleurs, l'un d'eux mentionne que l'intimidation est « *rare depuis que Nala est ici* ». Les élèves perturbateurs semblent orienter leur attention vers le chien, plutôt que de continuer à faire des commentaires désagréables sur les autres élèves. En voici un bon exemple :

Il avait moins le temps de nous écoeurer. Il passait beaucoup plus de temps avec Nala, il était tout le temps avec Nala. Dès qu'il avait un trente secondes, il appelait Nala. Ça fait qu'il passait beaucoup, beaucoup, beaucoup moins de temps à nous écoeurer. (R5)

Les propos rapportés par les questionnaires et les entrevues montrent également que le groupe d'intimidés et de témoins est davantage solidaire devant ces situations depuis l'arrivée du chien. Les élèves interviennent en groupe pour les faire cesser, comme l'exprime l'anecdote suivante.

Comme l'autre fois on est allé dehors sur le terrain synthétique [...] Puis là, R6 a commencé à pousser A1, puis en le traitant de *gros tas* puis tout ça... Puis là j'ai décidé d'y aller puis j'ai dit : « R6, arrête ! » Il continuait, ça fait que je me suis mis entre les deux puis je les ai séparés. Puis R6, ce qu'il a fait, bien il a fait : « *T'es donc ben cave !* » R5

Des relations se sont toutefois créées entre les élèves, de sorte que les comportements d'intimidation sont moins tolérés entre eux et sont donc davantage dénoncés.

4.2.3 Confiance aux règles de vie liées à la présence du chien

Le discours des participants (élèves, enseignante) ne permet pas de juger d'un changement sur cet aspect de la sécurité affective. La présence du chien en classe ne semble pas avoir augmenté ou diminué la confiance, puisque l'application des règles durant l'expérience est restée la même. L'attitude et la rigueur de l'enseignante ont maintenu ce sentiment.

4.2.4 Résolution de conflits liés à la présence du chien

Comme pour l'aspect précédent, le discours des participants (élèves, enseignante) ne mentionne rien au niveau de l'enseignement de la résolution de conflits. Il ne semble pas y avoir de changements significatifs dans la façon dont les élèves gèrent les conflits entre eux à la suite de l'arrivée de Nala.

4.3 Représentation du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles chez les participants

Avant d'aborder les résultats relatifs à la présence du chien, il apparaît pertinent de présenter la représentation que se font les participants (élèves et enseignantes) du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles, comme défini par Cohen *et al.* (2009). La figure 3 présente la proportion d'unités de sens dans le discours des élèves

accordées à chacun des indicateurs. Du côté de l'enseignante (Tableau 4), un seul aspect est brièvement mentionné dans son discours.



Figure 3. Représentation du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles chez les élèves – répartition du discours.

Tableau 4

Représentation du respect de la diversité dans les relations interpersonnelles chez l'enseignante – répartition du discours

| Indicateurs | Nombre d'unités de sens |
|---|-------------------------|
| Relations positives | 2 |
| Prévention des conflits et de la violence | 0 |
| Valorisation de la diversité | 0 |
| Prise de décision | 0 |
| Apprentissage coopératif | 0 |

Chez les élèves, nous pouvons constater que les relations positives sont un indicateur majoritaire dans leur discours. La prévention des conflits et de la violence, la valorisation de la diversité et l'engagement des élèves dans la prise de décision se retrouvent en parts presque égales. Enfin, l'apprentissage coopératif fait l'objet d'une seule unité de sens.

4.3.1 Relations positives

Pour les élèves, la perception des relations interpersonnelles est généralement positive tant avec l'adulte qu'avec les pairs. Ils abordent cet aspect dans 42 % de leur

discours. Même si quelques conflits surviennent à l'occasion, ils se disent satisfaits des rapports qu'ils entretiennent dans la classe. Nous traiterons plus précisément de ce qui est vécu dans leur relation avec l'enseignante pour ensuite voir ce qui se passe entre les élèves.

4.3.1.1 Enseignant-élève

C'est principalement les élèves qui abordent leur relation avec l'enseignante. Ils la définissent comme bonne la plupart du temps. Plusieurs qualités de l'enseignante sont reconnues par les élèves. Ils la disent « fine », « gentille », « drôle » et « *juste avec tout le monde puisqu'elle n'a pas de favori* ». Ils nomment aussi qu'« *elle ne se fâche pas souvent* ». Ils apprécient également son enseignement et le temps qu'elle accorde à chacun d'eux, comme en témoigne l'extrait suivant : « *Bien oui, ça va bien avec Madame Caroline. C'est le fun, c'est mieux parce qu'elle nous explique tout petit par petit. Mettons, elle nous met des objets dans les mains pour mieux comprendre...* » (R3) Avant l'arrivée du chien, on peut constater que la relation enseignante-élèves est déjà harmonieuse et qu'il s'agit d'une enseignante proactive qui favorise le lien avec chaque élève. Un élève mentionne même qu'« *à date, c'est la meilleure [enseignante] que j'ai eue...* ».

4.3.1.2 Entre les élèves

Dans le discours des élèves, on comprend que les relations positives entre eux se sont installées graduellement. Les élèves nous disent qu'en début d'année scolaire, les relations étaient plus difficiles pour plusieurs raisons, comme il est expliqué par cette élève :

Parce que souvent au début de l'année, on ne se connaissait pas. Ça fait que des fois, vu qu'on parlait plus à quelqu'un, on se crée plus une *gang*, puis des fois il y avait des élèves qui essayaient de venir, puis on les rejetait. On ne connaissait pas là assez leur personnalité... (R6)

L'adaptation au groupe a pris un temps. On retient cependant que, après une certaine période d'adaptation, les élèves de la classe se sont rapprochés. Certains qualifient leurs relations d'« *excellentes* » parce que les élèves « *s'entendent bien* ». Les rapports entre les élèves semblent respectueux. Un élève nous donne son avis sur le sujet en mentionnant : « *c'est que personne ne se chicane. On se prête des choses, on fait des choses ensemble, on se parle...* » Au sein du groupe, les relations donnent l'impression d'être détendues entre la majorité des élèves. L'un d'eux fait cependant une nuance : « *tout dépendant c'est qui...* » Ce commentaire, associé à quelques autres, laisse entendre que bien que les relations soient généralement positives dans la classe, certaines sont parfois conflictuelles.

4.3.2 Prévention de la violence et des conflits

Dans 21 % du discours des élèves, on aborde la prévention de la violence et des conflits. Dans les questionnaires, les élèves s'entendent majoritairement pour dire que les conflits sont quasiment inexistants dans la classe. Ils disent entre autres : « *on n'en a pas vraiment* », « *je n'ai pas eu de conflit avec les autres* » ou encore « *ça va bien, on n'est tous amis* ». Dans les entrevues, lorsqu'on parle de l'éventualité d'un conflit, ils semblent mettre en pratique plusieurs méthodes de gestion efficaces. Les élèves expliquent que

plutôt que d'utiliser la violence, ils « *sortent dans le corridor* », ils « *règlent ça en parlant* », ils se font « *des excuses pour se comprendre* ». Au besoin, ils font appel à l'adulte.

4.3.3 Valorisation de la diversité

Pour les élèves, la valorisation de la diversité (18 % du discours) passe par l'explication et une meilleure connaissance des différences individuelles. On comprend par leur discours qu'en début d'année, certains étaient davantage marginalisés et pouvaient être victimes de moqueries. Un élève nous explique comment la situation a évolué dans la classe.

Parce qu'au début, on ne se connaissait pas beaucoup, on ne savait pas ce que les autres, peut-être que mettons, lui n'est pas bon en lecture, bien... on ne le savait pas, peut-être qu'il avait une dyslexie là... Ça fait que maintenant, on le sait puis on n'agace plus. (R8)

Depuis, un climat de respect règne dans la classe. Les élèves ont compris qu'il était possible de profiter des forces des uns et des autres pour pallier leurs difficultés. Comme un élève mentionne : « *il y a du monde comme moi qui ont de la misère en classe* ». Ce sentiment de ne pas être seul éprouvant des difficultés permet aux élèves de se sentir mieux acceptés.

4.3.4 Engagement des élèves dans la prise de décision

Comme pour le point précédent, l'engagement dans la prise de décision occupe 18 % du discours des élèves. Ceux-ci ne se sentent pas toujours interpellés dans le processus décisionnel dans la classe. Ils mentionnent que les règles de classe « *c'était pas mal*

plus elle [l'enseignante] qui les faisait » et qu'ils ont des possibilités limitées de s'impliquer. Là où les élèves peuvent décider et s'entendre entre eux est la répartition des responsabilités. Cependant, ce n'est pas tous les élèves qui sont engagés; certains se font imposer des responsabilités pour les amener à s'impliquer. Cette élève nous explique comment ça s'est déroulé pour elle : *« c'est plus Madame Caroline qui a choisi, là, parce que je ne faisais rien à date »*. On constate que les élèves se sentent engagés de façon plutôt variable dans la prise de décision par rapport à la classe.

4.3.5 Apprentissage coopératif

Le discours des participants (élèves et enseignants) ne relève rien en ce qui concerne l'apprentissage coopératif. Brièvement, un élève mentionne que *« tout le monde s'entraide »* sans élaborer davantage. Il n'est pas possible de définir la perception de cet aspect.

4.4 Résultats relatifs au deuxième objectif sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles liées à la présence du chien

Les résultats liés au deuxième objectif de recherche, illustrés dans les figures 4 et 5, nous montrent que, chez les participants (élèves et enseignante), c'est encore une fois les relations positives qui occupent la majorité du discours. C'est à ce sujet qu'ils notent les plus grands changements liés à la présence du chien. L'engagement dans la prise de décision vient en deuxième pour les élèves et, en troisième, viennent la valorisation de la diversité et la prévention des conflits et de la violence, à proportion égale. L'apprentissage

coopératif n'est pas abordé par les élèves dans cette partie des résultats. Pour l'enseignante, c'est la valorisation de la diversité qui seconde les relations positives. L'engagement des élèves dans la prise de décision n'est pas très loin, étant donné que seulement deux unités de sens séparent ces indicateurs. L'apprentissage coopératif est effleuré par l'enseignante, contrairement à la prévention des conflits et de la violence qui n'est pas du tout abordée.



Figure 4. Perception des changements sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles selon les élèves – répartition du discours.



Figure 5. Perception des changements sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles selon l'enseignante – répartition du discours.

4.4.1 Relations positives liées à la présence du chien

Cette question occupe la majorité du discours à la fois des élèves (69 %) et de l'enseignante (40 %). Il s'agit d'un indicateur déterminant qui a varié avec la présence du chien. Nous constatons que les perceptions des élèves et de l'enseignante diffèrent légèrement à ce sujet.

4.4.1.1 Enseignant-élève

De façon quasi unanime, les élèves nous disent que la relation avec l'enseignante n'a pas été modifiée avec l'arrivée du chien. Ce qu'ils expliquent, c'est qu'elle « *n'a pas vraiment changé* » puisqu'« *elle a toujours été bonne* ». Pour l'enseignante, le constat n'est pas le même. En effet, cette dernière a l'impression que la présence de l'animal l'a rapprochée des élèves. Certains individus plus timides ont profité de la présence du chien pour commencer à venir lui poser davantage de questions « *juste parce qu'ils voulaient passer par-dessus le chien* » dit-elle. Ces petits moments lui ont permis de développer un lien avec des élèves qui se tenaient généralement plus à distance. Aussi, Caroline mentionne que le rapport avec sa classe est différent, plus personnel. Elle se l'explique de la façon suivante : « *parce que là on partageait le même chien. C'était le mien, puis moi, je leur prêtais, comme mon enfant [...] pour eux autres je pense [...] que ça, c'était le fun.* »

Il s'agissait d'une occasion pour l'enseignante de manifester sa confiance envers sa classe. En plus de permettre une complicité supplémentaire avec ses élèves, l'enseignante s'est rendu compte que le regard des autres élèves de l'école a également changé à son endroit. Des élèves qui ne la connaissent pas l'abordent maintenant dans les corridors. Elle apprécie cette modification dans les habitudes des jeunes, comme elle nous le mentionne dans l'extrait suivant : « *Le fait que les élèves me sourient, moi j'ai aimé ça, j'ai vraiment aimé parce que ça [...] tu crées des liens, bien pas créer des liens là, mais tu es quelqu'un dans l'école.* » Le fait de créer de nouvelles relations est un aspect que

l'enseignante soulève en parlant du rapport adulte-jeune. Pour les élèves, ces nouveaux rapprochements ont davantage été perceptibles entre eux. Leur relation avec l'enseignante semble inchangée, mais rappelons que leur perception initiale était déjà bonne.

4.4.1.2 Entre les élèves

Bien que quelques élèves indiquent généralement dans les questionnaires que les relations avec les autres n'ont pas changé et qu'elles sont pareilles comme avant l'arrivée du chien, leurs expériences racontées en entrevue nous démontrent que certaines modifications ont eu lieu. L'un d'eux en témoigne dans l'extrait suivant.

Comme au début de l'année, moi puis R1, on n'était pas bien amis. Puis un moment donné, quand Nala est arrivée, Madame Caroline m'a demandé d'aller, d'approcher tranquillement Nala de R1, pour que R1 s'habitue à Nala. Depuis ce temps-là, moi puis R1, on est de plus en plus amis. (R5)

La collaboration, l'entraide et le partage sont des apports de la présence de Nala en classe selon les élèves. Ceux-ci l'attribuent au fait que le chien a été un intérêt commun et leur a ainsi permis de mieux apprendre à se connaître. Un élève nous mentionne ceci :

Moi j'ai remarqué que depuis que, avec le passage de Nala, il y a eu plus de rapprochement entre les autres élèves. Il y a eu plus, il y a plus d'amitiés qui se sont formées. Puis sinon, si Nala n'avait pas été là, ça n'aurait pas changé... A1 aurait encore été le rejet de la classe. R6 aurait encore plus été le *king* du *king*, celui qui veut toujours tout contrôler... R5

Les situations conflictuelles semblent avoir été réduite également, car certains nomment qu'« *il y avait moins d'obstinance on dirait* », « *moins de chicanes dans la classe* ». Également, les élèves nous confient que ceux qui avaient l'habitude d'agacer les

autres portaient beaucoup d'attention au chien et avaient davantage des contacts positifs avec leurs camarades.

L'enseignante a également remarqué les rapports positifs entre certains élèves qui ne parlaient pas initialement. Ils font preuve de patience entre eux. Comme elle l'explique dans les deux extraits suivants, des élèves se sont rapprochés grâce au chien et entretiennent des relations harmonieuses.

Puis deux élèves que je ne voyais pas souvent ensemble, c'était R7 puis R4. Quand on regardait un film, un moment donné, les deux sont allés se coucher sur le coussin avec Nala. Ça fait que c'était drôle parce que R4 était en interaction avec R7.

Deux élèves en particulier rassurent l'élève qui a peur de Nala. Ils lui montrent comment la flatter. Un tient Nala, l'autre montre comment faire.

Ces interactions dépassent les murs de la classe et les élèves vont même jusqu'à inviter des jeunes d'autres groupes à venir les visiter. L'enseignante remarque que ses élèves sont fiers de l'intérêt qu'ils suscitent auprès de leurs camarades.

4.4.2 Engagement des élèves dans la prise de décision lié à la présence du chien

L'engagement dans les prises de décision est un indicateur assez important pour les participants (élèves et enseignante), puisqu'il occupe 17 % du discours des élèves et 25 % de celui de l'enseignante. Du côté des élèves, leur niveau d'engagement semble stable. Certains disent même que « *ça n'a rien changé* ». Ils se sentent à l'aise de prendre certaines décisions par rapport au chien, car l'enseignant manifeste une ouverture. Cependant, ils expriment l'envie de partager davantage les responsabilités de façon équitable.

Un élève explique d'ailleurs ceci : « *Ce que j'aimerais le plus c'est que, avec Nala, on ferait comme une journée c'est une personne, l'autre journée une autre personne, comme chacun notre tour* ». Il semble que ce soit souvent les mêmes élèves qui sont responsables de s'occuper du chien.

Du point de vue de l'enseignante, les élèves donnent l'impression de prendre un peu plus d'initiatives par rapport aux décisions. Au début de l'expérience, elle a établi quelques règles. Au fil des semaines, les élèves prennent de plus en plus de liberté, toujours en validant auprès de l'enseignante, comme elle nous l'explique : « *c'est eux autres qui ont décidé de lui montrer des tours... Moi je n'avais rien proposé [...] Ils disaient : "On peut-tu lui montrer ça ?" "Bien oui, allez-y !" "On peut-tu l'amener dehors?"* »

Malgré cela, certaines limites sont nécessaires pour maintenir la sécurité de tous étant donné la taille du chien, comme lorsque, par exemple, l'enseignante sentait Nala trop excitée pour sortir seule avec eux ou si le comportement des élèves était inadéquat. Elle nous confie : « *ils [les élèves] ont essayé des fois de prendre des décisions, mais des fois j'ai dû dire non, j'ai dû reprendre le lead* ».

4.4.3 Valorisation de la diversité liée à la présence du chien

Pour les élèves, 7 % de leur discours est occupé par la valorisation de la diversité. Ils expriment se sentir davantage « visité[s] » et valorisés par la présence du chien. Un intérêt se fait sentir dans l'école pour leur classe et ils en sont fiers.

Dans le cas de l'enseignante, la proportion du discours à ce sujet monte à 30 %. Comme les élèves, elle relève l'intérêt des gens de l'école pour son groupe et la fierté que ses élèves en retirent. Cependant, elle fait des constats supplémentaires. Elle constate diverses façons de valoriser les différences (forces et limites) de ses élèves. Par exemple, elle identifie : « *[d]es différences au niveau physique, ils voyaient qu'il avait quelque chose là... Que R5 était grand et costaud, qu'il pouvait tenir [Nala] puis tout ça* ». De plus, elle a vu une empathie se développer : « *comme R9 qui ne parlait pas, bien là ils aimaient ça, ils la regardaient puis ils voyaient qu'elle était en interaction avec le chien...* ». Malgré une crainte au départ que sa classe soit « stigmatisée », elle a vite réalisé que les élèves accueillaient la présence du chien comme une opportunité, un privilège que les autres n'avaient pas.

4.4.4 Prévention de la violence et des conflits liée à la présence du chien

Comme pour l'indicateur précédent, 7 % du discours des élèves portent sur la prévention de la violence et des conflits. L'enseignante, elle, n'en fait pas mention. C'est principalement dans les questionnaires qu'on obtient quelques réponses à cette question. Certains élèves mentionnent que la situation est mieux, puisque « *des fois, Nala aide* ».

Un élève dit que ceux qui « *m'achalaient avant que Nala arrive m'achalent encore, peut-être un peu moins* ». Pour les autres, la situation est inchangée.

4.4.5 Apprentissage coopératif lié à la présence du chien

Pour les élèves, l'apprentissage coopératif est absent du discours autant pour l'avant que pendant la présence du chien. Pour sa part, l'enseignante note une petite modification dans certains comportements. Les élèves s'entraident et se font penser mutuellement aux bonnes attitudes à avoir avec le chien. De plus, elle a observé que certains élèves se sont regroupés pour « *lui montrer des trucs, [...] ils étaient deux ou trois ensemble* ». Les élèves semblent être plus solidaires en ce qui concerne les nouveaux apprentissages à faire avec le chien.

4.5 Résultats relatifs au troisième objectif sur la perception du climat de classe en fonction de la présence du chien

En ce qui concerne le troisième objectif, il occupe 23 % du corpus total chez les participants (élèves et enseignante) (voir Figure 6 et Figure 7). Comme la majorité du discours (94 %) concerne ce qui a évolué en présence du chien dans le climat de classe, il apparaissait important de subdiviser cette portion du discours en quatre sous-catégories significatives. Le constat général est le sujet le plus présent pour les élèves (30 %) et l'enseignante (39 %). La notion de plaisir arrive en deuxième chez les élèves. Beaucoup de leurs interventions y font référence. La régulation des comportements est un aspect que les participants (élèves et enseignante) ont clairement identifié comme étant majeur, et

c'est pour cela qu'il arrive en troisième chez les élèves. En quatrième, les élèves ont établi que la responsabilisation des élèves avait également évolué. Pour l'enseignante, la priorité dans le discours n'est pas tout à fait la même. Après le constat général, elle aborde la régulation des comportements, la responsabilisation, ensuite la notion de plaisir. Enfin, le climat de classe inchangé est un point abordé par quelques-uns des participants (élèves et enseignante), mais il est minime dans la proportion.

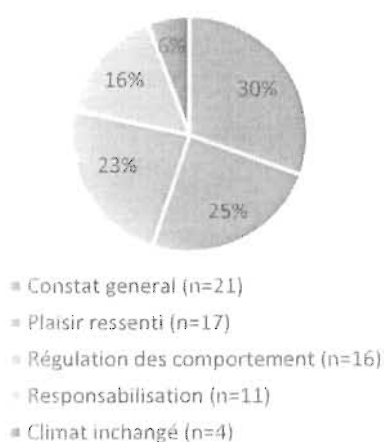


Figure 6. Perception des changements au climat de classe selon les élèves – répartition du discours.

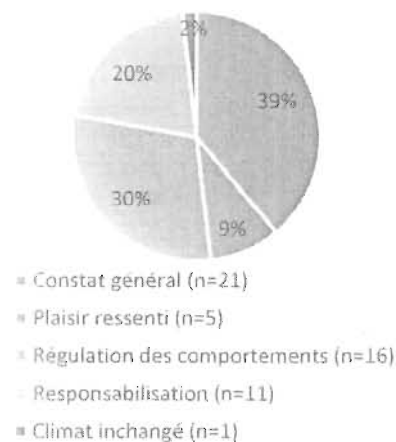


Figure 7. Perception des changements au climat de classe selon l'enseignante – répartition du discours.

4.5.1 Constats généraux sur le climat de classe liés à la présence du chien

Pour les élèves, la présence du chien en classe a eu l'effet de rapprocher leur petite communauté d'apprenants. L'enseignante nous dit même que le chien « *faisait sa tournée, elle faisait vraiment le tour pour aller voir tout le monde* ». Le sentiment d'appartenance au groupe émerge du discours des participants (élèves et enseignantes). Comme il a été

mentionné précédemment, les relations interpersonnelles ont été facilitées, comme nous l'expliquent deux élèves. « *Mettons, dans le fond, avec un chien ben c'est le fun à cause que le climat de la classe, il changeait* » (R2); « *Avec Nala, des fois on apprenait à se connaître parce que, des fois Nala, elle venait, puis des fois on venait tous entourer Nala... On se connaît un peu de même.* » (R4)

De plus, les élèves se disent « *priviliés* » d'avoir un chien en classe. Ils sentent qu'ils ont une certaine exclusivité et ils sont fiers de présenter Nala aux autres élèves de l'école. Certains camarades d'autres classes prennent même le temps de venir les saluer au passage. Cette présence singulière leur a permis d'avoir une visibilité dans l'école, mais également dans la communauté puisque certains médias sont venus faire des entrevues et prendre des images de l'expérience qu'ils vivaient. L'enseignante mentionne :

J'étais contente au niveau des élèves parce que ça a fait vraiment quelque chose de nouveau pour eux autres, puis je pense qu'ils ont pu s'identifier que, Nala c'est le chien [de la classe], ils étaient fiers d'avoir un chien dans leur classe.

Selon elle, la présence de Nala leur a donné envie de s'impliquer davantage au sein de la classe. D'ailleurs, elle remarque que certains élèves avaient tendance à arriver plus tôt le matin et restaient dans le local pendant les pauses. À l'heure du midi par contre, tout le monde sortait en même temps. Pour certains élèves, Nala a été une source de réconfort dans des moments plus difficiles. Elle était là pour se faire caresser et les aider à se recentrer. Un élève nous confiait : « *Admettons quelque chose qu'on n'aime pas entendre... Ou si on est fâché, elle vient nous calmer ou nous consoler...* » L'extrait qui

suit nous exprime une synthèse de ce qui était perçu par l'enseignante lorsque le chien était en classe.

Ça redevenait une classe, c'est une drôle d'affaire hein? Bien, je trouvais que ça redevenait plus sérieux, ce n'était pas lourd, là... disons que, c'était normal que l'on travaille, on est en classe, on est de bonne humeur pareil, on travaille, mais quand Nala était là, c'était plus léger.

Cette impression de l'enseignante nous piste vers une thématique qui a pris beaucoup de place dans le discours des élèves, c'est-à-dire la notion de plaisir.

4.5.2 Plaisir ressenti

Un élément récurrent dans le discours des participants (élèves et enseignante) est, sans aucun doute, le plaisir qu'ils ont éprouvé à partager leur classe avec le chien. Nala est décrite par les élèves comme étant gentille, drôle et amusante. Comme le mentionnent les élèves, c'était « *plus le fun* », « *tout le monde s'amusait* » et l'ambiance était détendue. L'extrait suivant nous explique un peu la dynamique qui s'était installée pour les élèves.

Bien moi, je trouve que c'était le fun. ça nous occupait admettons que l'on avait des temps libres. Admettons, on a un temps libre puis on peut, ou même pas temps libre genre, juste dans les pauses, aller la flatter puis lui lancer son petit *nonos* en caoutchouc... (R8)

Même l'enseignante a remarqué que l'atmosphère était changée lorsque le chien était dans la classe. Elle explique que ses élèves étaient plus souriants et appréciaient la présence de Nala. Elle nous dit : « *Je pense que le climat, c'était plus ludique, ça c'est sûr. C'était agréable. Ouais, ils avaient du fun. Mais, ils travaillaient pareil...* » Malgré le plaisir, les élèves n'étaient pas moins disciplinés, comme l'enseignante en témoigne.

4.5.3 Régulation des comportements

Pendant l'expérience de l'animal en classe, certains comportements ont été modifiés par la présence de Nala. Un élément qui ressort en majorité dans le discours des participants (élèves et enseignante) est que l'énergie du chien était souvent le miroir de l'énergie de la classe. À plusieurs moments dans les questionnaires et les entrevues, ils en font mention. Cet extrait résume d'ailleurs les différentes interventions à ce sujet.

Puis ce que j'ai remarqué, puis ce que probablement tout le monde a remarqué, surtout Madame Caroline, c'est que quand nous on était excité, Nala, elle, devenait folle folle folle, mais quand on se calmait puis qu'on était plus à notre affaire, Nala était à son affaire... (R5)

Un autre aspect que les participants (élèves et enseignante) ont identifié est l'épanouissement chez certains élèves du groupe. À leurs dires, des individus plus discrets se seraient ouverts aux autres pendant l'expérience. En effet, des élèves généralement timides ou introvertis ont eu davantage de contact avec les autres ou encore avec le chien. La présence de Nala semble avoir permis cela, comme en témoigne le discours d'un élève suivi du discours de l'enseignante. « *Avant, il passait à côté de nous autres, il nous checkait, il baissait sa tête puis il continuait. Puis là, depuis qu'on a eu Nala, il vient manger à la table avec nous autres...* » (R5); « *Puis mon R8 qui est très timide d'habitude qui ne parle jamais, lui avec le chien, il avait les yeux qui pétillaient pas mal...* » (Caroline)

La présence du chien aurait également provoqué des changements sur l'estime de soi et la confiance des élèves. Ainsi, dans son journal de bord et lors de l'entrevue, l'enseignante note que certains n'osaient pas s'affirmer ou poser des questions en classe

et se sont mis à le faire. De plus, elle a constaté que certains élèves ont développé une meilleure estime grâce aux expériences vécues avec le chien. Comme elle l'explique dans ce passage, cette modification de la perception de l'élève n'a pas encore eu d'impact sur son sentiment d'efficacité scolaire.

Bien R9, il n'a jamais confiance en lui puis il pense qu'il ne réussira jamais. Puis, il vient toujours me demander à chaque fois. Mais là, quand je lui ai laissé le chien, un moment donné, puis qu'il a fait : « Aye, assis! » puis là, elle l'a écouté, puis je lui ai dit : « Elle t'écoute hein? » Là, il était fier, mais il n'était comme pas surpris de ça... Ça fait que je lui ai dit : « Regarde, tu es capable de faire ça, ça fait que t'es capable de faire la même chose... » « Ouin, mais, ce n'est pas pareil... », qu'il me disait. Puis je voyais qu'il avait une confiance en lui avec le chien qu'il n'a pas avec le pédagogique. (Caroline)

Un constat des participants (élèves et enseignantes) est que la modification qui a eu lieu pendant l'expérience n'a pas continué pour tous les élèves.

4.5.4 Responsabilisation

Les participants (élèves et enseignante) ont observé que les élèves se sont rapidement responsabilisés par rapport au chien. Parmi eux, certains font preuve de plus d'initiatives et prennent des responsabilités supplémentaires. L'enseignante remarque d'ailleurs que les élèves reconnaissent ce que chacun peut apporter auprès de Nala, comme elle l'explique ici : « *Ils ont remarqué que R2 jouait avec [le chien]... Ils ont remarqué que R9 était bon pour s'en occuper... Bien, ils ont remarqué que R5 s'en occupait beaucoup...* »

En plus d'assumer des responsabilités nouvelles, les élèves font preuve d'autonomie pour prendre soin de Nala. Lorsqu'ils en ont l'occasion, ils la sortent pour ses besoins, l'amènent marcher, lui apprennent des tours, changent son bol d'eau, etc. Les élèves mentionnent qu'ils trouvent amusant de s'impliquer auprès d'elle.

4.5.5 Climat inchangé

Pour certains élèves, le climat de classe n'a pas été modifié par la présence du chien. Une minime partie du discours des élèves (6 %) et de l'enseignante (2 %) nous révèle que la perception du climat demeure inchangée ou que, s'il y a des changements, ils ne sont pas perceptibles pour tous. Lorsqu'on lui demande si la présence du chien a eu un effet sur le climat de sa classe, un élève nous mentionne : « *Bien moi je trouve que ça n'a pas vraiment changé grand-chose* ». Le point de vue de cet élève participant est partagé par deux camarades.

4.6 Appréciation nuancée de l'expérience

Outre les résultats rattachés aux trois objectifs de cette recherche, d'autres éléments du discours permettent de comprendre comment les participants (élèves et enseignante) se sont sentis tout au long de l'expérience. L'appréciation nuancée de l'expérience occupe d'ailleurs 29 % du corpus total du discours. Ces informations nous permettent de mieux cibler les forces et les limites de la recherche actuelle. Les figures 8 et 9 nous montrent respectivement les éléments qui ont préoccupé davantage les élèves et l'enseignante. Pour les élèves, c'est d'abord l'expérience de façon générale qui leur a

importé. Ensuite, ils nous ont beaucoup parlé de l'appréciation du chien. Finalement, ils ont relevé quelques obstacles. Pour l'enseignante, ce sont les obstacles qui ont pris le plus d'espace dans son discours. L'appréciation de l'expérience occupe également une place considérable pour elle. Finalement, une petite partie de ses commentaires portait sur Nala.

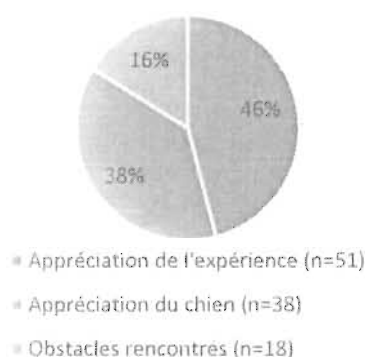


Figure 8. Appréciation nuancée des élèves – répartition du discours.

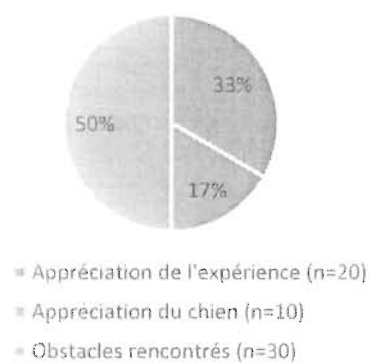


Figure 9. Appréciation nuancée de l'enseignante – répartition du discours.

4.6.1 Appréciation de l'expérience de la présence du chien dans la classe

L'appréciation de l'expérience de la présence du chien dans la classe ressort comme étant majoritaire dans le discours des élèves. En effet, 46 % de leur discours aborde cette thématique. Chez l'enseignant, la proportion est de 33 %. En général, les participants (élèves et enseignante) manifestent une satisfaction par rapport à l'expérience. Plusieurs éléments positifs ressortent pour eux.

D'abord, il s'agit d'une grande fierté d'avoir accueilli Nala dans leur classe. Les élèves se sentent choyés d'avoir vécu cette partie de leur année scolaire avec elle. Comme

l'exprime cet élève, il s'agit d'une chance pour eux : *« je suis content parce qu'on a eu le privilège d'avoir un chien dans notre classe, puis je vais toujours m'en rappeler »*. Un élève nous dit même qu'il souhaiterait que d'autres en fassent l'expérience : *« je voudrais suggérer pour les autres élèves qui viendraient dans la classe de Madame Caroline qu'ils puissent essayer cette activité-là »*. Le fait que le chien soit dans leur classe les valorise et ils se sentent spéciaux.

Une autre raison pour laquelle l'expérience a été appréciée des participants (élèves et enseignante) est que certaines périodes d'activité physique supplémentaires se sont ajoutées à l'horaire de la classe. C'est une évidence pour certains élèves, comme l'un d'eux nous l'explique : *« Avec Nala, il fallait la faire bouger, ça fait qu'on faisait beaucoup plus d'activités sportives »*. Pour l'enseignante, la présence du chien était un levier pour inciter ses élèves à être actifs et bouger davantage, comme elle nous l'exprime dans l'extrait qui suit.

[O]n est sorti quelques fois, j'ai dit : « Il faut que Nala prenne de l'air », mais c'était eux autres... Ils couraient dans le stationnement, les jeunes avec le chien, puis ils revenaient. Ils étaient tellement en forme après, ça faisait vraiment du bien. Je disais que c'était à cause de Nala, mais moi, ça me permettait de les faire sortir un peu.

Le chien était non seulement un prétexte pour s'activer, mais également pour prendre de petites pauses dans les tâches en classe. Un élève nous explique que ça permettait parfois d'avoir un petit répit au cours des périodes d'enseignement : *« Oui parce que quand que Madame Caroline, elle... Nala, elle bougeait devant, puis Madame Caroline allait la replacer... ça nous laissait le temps d'écrire ce qu'il fallait faire. »* (R4)

Les élèves soulignent qu'il était agréable de voir Nala s'approcher d'eux. Sa présence apaisante les motivait à poursuivre le travail en cours. L'un d'eux nous décrit comment ça se passait pour lui : « *Elle me faisait la flatter un peu, après elle s'en allait, puis là, on se remettait au travail. [...] après, on était plus concentré.* » Un autre nous explique dans ses mots l'effet que Nala lui procurait : « *Bien, on lui donne un petit "coup de flatte" là, puis bien, ça nous redonne du power.* » L'enseignante dit que Nala leur permettait de faire de courtes « pauses intellectuelles ».

La volonté que l'expérience se poursuive est perceptible chez plusieurs élèves. Lorsqu'ils parlent de ce qu'ils ont vécu, ils mentionnent parfois qu'ils souhaiteraient que Nala revienne dans leur classe. L'extrait suivant témoigne de cette volonté. « *Bien, moi j'aimerais ça qu'elle reste pour toujours. [...] parce qu'on pouvait jouer avec, on pouvait courir, on pouvait tout faire avec... À part nous donner les réponses, là!* » (R7) On comprend que les élèves ont l'impression qu'il y a davantage de possibilités avec le chien en classe. Ils ont l'impression d'une liberté qui n'est pas aussi présente quand le chien n'est pas là. Malgré le fait que plusieurs aspects de l'expérience soient ressortis comme positifs, quelques bémols ont été émis par les participants (élèves et enseignante).

4.6.1.1 Éléments moins appréciés de l'expérience

L'aspect le plus remarqué par les participants (élèves et enseignante) est que certains élèves étaient plus accaparants avec Nala. C'est un petit groupe d'élèves qui

prenait le contrôle des soins et du temps passé avec le chien. L'un des élèves nous explique comment cela se passait dans l'extrait suivant.

[Q]u'est-ce qui était plate, c'est que, il y a des gens, quand exemple comme, comment dire... qui se dépêchaient à terminer leurs affaires pour aller promener Nala. Mais. c'est parce que des fois c'était presque toujours les mêmes personnes qui s'en allaient promener Nala! (R1)

Forcément. Nala a développé un plus grand attachement envers les élèves qui étaient plus proches d'elle. Cela déçoit certains autres élèves qui ont moins accès au chien, comme nous l'explique cette élève : *« Bien moi, j'étais un peu jalouse qu'elle aille voir les mêmes personnes... »* L'enseignante a pu observer cette tendance et se l'explique de cette façon : *« C'était toujours les mêmes qui l'avaient. Mais en même temps, c'était mes leadeurs de classe qui l'avaient. »*

Un élément qui retient également l'attention des élèves est le fait que certains d'entre eux ont eu des comportements à risque pour le chien. En effet, sans être malintentionnés, des élèves jouaient de façon rude avec Nala. ce qui inquiétait leurs camarades. L'un d'eux nous donne un exemple concret pour illustrer leurs propos : *« ce qui était plate c'est qu'il lançait son os à Nala, mais des fois Nala tombait sur le dos, puis on avait peur qu'elle se blesse quand même »*. Un dernier constat des élèves est que Nala n'a pas été présente à temps plein pendant les huit semaines, comme il était prévu. Pour eux, c'était une déception de ne pas avoir le chien pour tout le temps qui avait été annoncé au départ. Au cours de l'expérience, Nala était présente de façon inconstante, comme cet élève nous explique : *« des fois c'était comme juste l'après-midi ou l'avant-midi, j'aimerais ça que*

ce soit des journées complètes ». Les élèves ont manifesté leur mécontentement et trouvé cela dommage que le temps passé en compagnie du chien ait été plus restreint que prévu.

ce qui est plate c'est que, admettons quand qu'elle ne l'apportait pas, exemple que ça faisait trois jours qu'on ne l'avait pas, c'est qu'elle ne reprenait pas les trois jours que l'on avait perdus avec Nala. Elle ne les refaisait pas. C'est pour ça que l'on a eu moins de temps avec Nala. (R1)

Cet horaire variable s'explique en partie à cause des obstacles rencontrés par l'enseignante. Ils seront d'ailleurs abordés dans une section subséquente (4.6.3).

4.6.2 *Appréciation du chien*

Chez les élèves, l'appréciation du chien occupe une bonne partie du discours (38 %), tandis que chez l'enseignante, il s'agit d'une partie moins importante (17 %). Plusieurs commentaires tendres à l'endroit de Nala démontrent que les élèves ont développé une affection particulière pour l'animal. Plusieurs élèves la qualifient comme étant « *fine* », « *gentille* » et « *drôle* ». Les élèves manifestent de la déception lorsqu'elle n'est pas présente et vont même jusqu'à faire de l'anthropomorphisme en parlant d'elle, comme dans l'extrait suivant : « je suis sûre dans sa tête, elle est déçue de ne pas venir aujourd'hui » (R1). L'enseignante remarque également ce lien qui se développe et nous explique : « *souvent, ils disaient : "Byebye Nala »", puis ils ne disaient pas byebye à moi.* »

En plus de l'apprécier, certains élèves lui reconnaissent la capacité de les recentrer et de le soutenir dans leurs tâches. Dans l'extrait qui suit, un des élèves nous parle d'elle avec admiration.

R7 : Elle a un *power*...

Étudiante-chercheuse : Elle a un pouvoir?

R7 : Oui, parce que des fois, quand on a de la misère là, elle vient nous faire un petit coup... Ou elle vient nous porter son *kong*...

Dans l'ensemble, les élèves parlent de Nala positivement et semblent aimer sa compagnie. Cependant, certaines nuances apparaissent dans le discours des participants (élèves et enseignante).

4.6.2.1 *Éléments moins appréciés du chien*

Bien que de façon générale, Nala ait été appréciée par la majorité des élèves, certains participants (élèves et enseignante) ont souligné quelques aspects potentiellement dérangeants. D'abord, la taille du chien est remarquée par les élèves. L'un d'eux nous mentionne qu'« *elle était un petit peu grosse, là...* » Ceci fut une contrainte pour l'enseignante puisqu'elle n'a pu donner autant de liberté aux élèves étant donné la grandeur, donc la force du chien, comme elle nous l'explique : « *si elle avait été plus petite, j'aurais pu les laisser plus souvent aller tout seul, mais là je ne pouvais pas* ». Cette nécessité d'être toujours avec le chien ne permettait donc pas de laisser les élèves partir avec Nala pour sortir dehors ou lors des transitions, par exemple.

Un second aspect perturbant est le fait que Nala perde son poil et bave. Sa morphologie, caractéristique des races dont elle est issue (grand danois et Saint-Bernard), fait que ses babines pendantes et sa production de salive abondante sont rapidement remarquées. Pour quelques élèves, il s'agissait d'un aspect désagréable, comme l'explique l'un d'eux dans l'extrait suivant. « *[M]oi ce que je trouvais dégueulasse de Nala, c'est quand elle nous lichait puis qu'il y avait plein de bave qui nous collait dessus, ça fait qu'on était obligé de laver nos gilets à chaque jour...* » (R6)

Enfin, un autre aspect critiqué chez Nala est son comportement juvénile. S'ils avaient à refaire l'expérience, certains élèves nous suggèrent : « *j'aimerais ça que ce soit encore Nala, mais un petit peu mieux dressée...* » Même son de cloche pour l'enseignante, mais pour des raisons qui diffèrent. En effet, celle-ci nous explique que, si elle devait reprendre l'expérience, elle s'interroge sur cet aspect : « *peut-être qu'un chien adulte, ça aurait plus facile parce qu'elle peut se retenir tout l'avant-midi, là...* »

4.6.3 Obstacles rencontrés

Dans les entrevues avec les participants (élèves et enseignante), les apports de la présence du chien ont occupé une grande partie du discours. Certains obstacles ont malgré tout émergé au fil des conversations. Pour l'enseignante, il s'agit d'une préoccupation majeure lorsqu'est venu le temps de donner une appréciation de l'expérience (50 % du discours de cette thématique). D'ailleurs, elle nous avoue qu'« *[a]u début, je me suis dit : "Dans quoi je m'embarque!"* » Trois grands types d'obstacles ressortent du discours des

participants (élèves et enseignante), c'est-à-dire les difficultés du point de vue de l'attention soulignées à la fois par les élèves et l'enseignante, les difficultés de gestion et de l'organisation, ces deux derniers faisant partie uniquement du discours de l'enseignante. Chacun de ces obstacles fera l'objet d'une précision dans les sections suivantes.

4.6.3.1 Difficultés du point de vue de l'attention

Un enjeu majeur soulevé, à la fois, par les élèves et l'enseignante est l'attention des élèves qui était parfois perturbée par le chien. En effet, un élève témoigne que « *le monde était plus porté à checker Nala* ». L'enseignante, de son côté, remarque que « *l'attention était plus difficile quand Nala était là* ». La seule présence du chien était une source de distraction par son comportement ou ses déplacements dans le local, par exemple. Un élève ajoute un élément important dans l'extrait suivant.

il y en a qui ne restaient pas dans sa bulle, mais, ils jouaient avec Nala, ils l'appelaient pendant que le prof expliquait des affaires, mais, mettons bien tous les autres étaient un peu dans sa bulle, ça fait que ça déconcentrait tous les autres... (R3)

On constate ici que l'interaction entre les élèves et le chien pouvait également devenir une diversion nuisant à la concentration. Les difficultés d'attention sont entre autres attribuables à ces deux facteurs.

4.6.3.2 Difficultés du point de vue de la gestion

Pour l'enseignante, une gestion supplémentaire était à faire pour composer avec la présence du chien. L'accueil de Nala en classe a nécessité une adaptation de la part de

l'enseignante, et ce, tant en ce qui concerne la gestion du comportement du chien pendant les périodes d'enseignement que pour la gestion du temps. Une première prise de conscience a été nécessaire dans les premiers jours afin d'apprécier l'expérience. Pour cela, l'enseignante a dû se réajuster à sa nouvelle réalité, comme elle en témoigne ici. « *[J] 'ai lâché prise... Les trois premiers jours, ce n'était pas... bien moi je ne trouvais pas ça agréable [...] parce qu'il fallait que je surveille tout! Mais quand je me suis dit : "Wow, calme-toi là!" »*

Beaucoup d'éléments nouveaux étaient à considérer, ce qui a généré un trop-plein. D'abord, la gestion de l'espace n'était pas habituelle puisque, pour éviter que le chien dérange les élèves, l'enseignante souhaitait qu'elle reste sur son coussin à l'avant de la classe. Elle explique que cela a demandé une certaine adaptation : « *Je pouvais moins me promener dans la classe parce que si je me promenais là, là un moment donné elle me suivait, dans les débuts... Mais après, elle restait, puis là je pouvais me promener... »*

La gestion du temps semble aussi être une préoccupation de l'enseignante. À plusieurs reprises, elle mentionne que plusieurs choses étaient plus longues à faire avec le chien, surtout lors des transitions. La gestion du groupe-classe a également nécessité certains ajustements, puisque les circonstances des pauses n'étaient plus exactement les mêmes. Les extraits suivants expliquent ce qui est problématique par rapport à la gestion du temps et de la discipline.

Caroline : c'était plus difficile de les ramener une fois que c'était sonné parce qu'ils étaient encore avec Nala... Ça fait qu'au niveau du temps, c'est

sûr qu'on a peut-être perdu quelques minutes à chaque cours, le temps que tout le monde se replace.

Caroline : ce que j'ai trouvé dur aussi là comme expérience, c'est que, dans les transitions... En classe, ce n'était pas pire parce qu'au fil des semaines Nala était sur son coussin ou elle allait voir les élèves, mais tsé, c'était rendu plus normal si tu veux, là...

Étudiante-chercheuse : Elle a pris son *beat*.

Caroline : C'est ça, puis les élèves ont pris leur *beat* aussi... Ça fait qu'il y a ça... Sauf que dans les transitions, c'était *tough* parce que là, il faut aller faire le pipi, puis il faut revenir...

Ce deuxième passage nous donne une indication du processus d'habitation. En classe, le chien et les élèves avaient trouvé leur place et la gestion était devenue plus facile pour l'enseignante. Sa réflexion nous amène cependant à réfléchir sur un autre obstacle qui est celui de l'organisation.

4.6.3.3 Difficultés du point de vue de l'organisation

Au-delà de bien gérer le temps, l'enseignant doit préalablement l'avoir planifié. La présence du chien en classe nécessite évidemment de prévoir des temps pour faire les besoins, sortir se dégourdir, pour manger, boire, etc. L'animal ne peut pas non plus être laissé sans surveillance, c'est pourquoi l'enseignante en était accompagnée en tout temps. Cependant, certaines activités dans l'horaire de l'enseignante ne pouvaient avoir lieu en présence de Nala. Elle nous explique ce qui a mené à la réorganisation de l'horaire initial de l'expérience. « *Mais c'est ça, j'ai dû ajuster... Il a fallu qu'elle vienne des demi-journées, justement parce que quand j'avais des rencontres, des réunions, qu'il fallait que j'aille au secrétariat, c'était trop difficile...* » Pour Caroline, la charge du chien en tout temps avec elle était devenue trop lourde. En ayant le chien en présence uniquement des

demi-journées, l'enseignante se sentait moins limitée et elle a eu plus de plaisir à réaliser l'expérience.

L'enseignante considère également qu'elle a manqué de temps pour bien planifier la venue de Nala dans sa classe. Ce manque a eu un impact sur les activités potentielles qu'elle aurait pu faire avec le chien. Elle sent qu'elle n'a pas exploité la présence de Nala au maximum. Avec le recul, l'enseignante constate que l'expérience plus tard dans l'année lui aurait permis de mieux se préparer, comme elle l'explique ici.

Si les huit semaines étaient à refaire, mettons que je l'aurais su puis qu'on l'avait fait en janvier, bien, j'en aurais fait des activités en lien avec... Mais là c'est arrivé [...] septembre-octobre c'est tellement rapide que tu n'as pas le temps de rien planifier, puis ce qui est déjà là, tu sautes dessus parce que tu n'as pas le temps...

Comme il s'agit d'un être vivant, toutes sortes d'imprévus peuvent subvenir et empêcher sa venue à l'école. Il pourrait arriver que le chien soit malade ou indisposé. À cet effet, un élève raconte une anecdote qui est survenue pendant l'expérience. « *Madame Caroline n'a pas amené Nala pendant une journée parce qu'elle avait creusé un gros trou dans la cour de Madame Caroline, puis elle était pleine de terre...* (R5)

Nous constatons plusieurs impératifs qui semblent augmenter la charge de travail de l'enseignante. L'accumulation fait que ces difficultés mineures peuvent devenir des obstacles au bon fonctionnement de la classe.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

La discussion élaborée dans ce chapitre se décline en trois parties découlant de grands constats effectués tout au long de cette recherche. D’abord, des résultats issus du précédent chapitre feront l’objet d’une interprétation afin de faire des liens avec la documentation existante sur le sujet. Ensuite, les limites méthodologiques seront soulevées. Finalement, les perspectives de recherche seront exposées ainsi que différentes recommandations liées aux obstacles et aux limites de la recherche actuelle.

5.1 Constats généraux liés aux trois objectifs de recherche

De nombreux résultats émergent de notre analyse. Toutefois, trois principaux constats retiennent l’attention et méritent que l’on s’y attarde. Tout d’abord, la représentation qu’ont les élèves du concept de climat de classe et leur compréhension nuancée de ce concept sera abordée. Il apparaît intéressant de lier les facteurs favorables à l’établissement d’un bon climat de classe identifiés par les participants à la documentation existante. Par la suite, nous discuterons de la valeur ajoutée de la présence du chien en classe. En plus d’agir sur les dimensions du climat choisies dans cette étude (la sécurité affective et les relations interpersonnelles), nous constatons son impact appréciable sur le sentiment d’appartenance et la notion de plaisir. Enfin, nous discuterons des obstacles soulevés par l’enseignante liés à la présence du chien en classe. Il s’agit d’enjeux majeurs lorsqu’on souhaite une présence animale en classe aidante et signifiante.

5.1.1 Représentation du climat de classe

Avant de pouvoir évaluer l'impact de la présence animale sur le climat de classe, il apparaît fondamental de valider ce que les élèves participants comprennent de ce concept et des dimensions choisies dans le cadre de cette recherche. En interrogeant les élèves avec les questionnaires et lors des entrevues de petits groupes, nous avons constaté que leur compréhension du concept de climat de classe est limitée. En effet, lorsqu'on les interroge sur la définition du climat de classe ou qu'on leur demande de s'exprimer sur différents aspects de leur vie dans la classe (respect des différences, relations interpersonnelles, résolution de conflit, etc.), leurs réponses restent au premier degré. Les élèves n'approfondissent pas sur le sujet. Ils ne semblent pas manifester suffisamment d'introspection pour arriver à nommer ce qu'ils ont vécu, ce qui peut s'expliquer par le défi de faire des liens explicites entre un concept et leur expérience. Lorsque le concept du climat de classe est abordé, le lien avec la dimension de la sécurité affective n'est pas fait d'emblée. Il s'agit peut-être d'une méconnaissance des différents indicateurs de cette dimension. Par exemple, pour eux, on ne parle pas nécessairement de sécurité quand on aborde la confiance aux règles de vie, l'attitude envers les différences individuelles ou encore celle face à l'intimidation. Cependant, les élèves participants comprennent plus facilement l'importance des relations interpersonnelles dans le climat de classe et leurs explications en témoignent. Ils associent directement la définition du climat de classe à la bonne (ou moins bonne) entente avec leurs camarades et à la relation avec leur enseignante.

Malgré une compréhension restreinte, lorsqu'ils s'expriment sur leur classe, les élèves participants identifient clairement qu'ils s'y sentent bien et que le climat y est bon. Pour illustrer leur point de vue, ils indiquent que la relation avec l'enseignante est agréable et qu'ils se sentent en confiance avec elle puisqu'elle est gentille, drôle, mais aussi juste. Les règles établies sont respectées et les élèves participants se sentent impliqués à l'occasion dans les prises de décisions. L'enseignante manifeste une ouverture au dialogue et favorise les relations positives entre les pairs. Comme répertorié dans les écrits de Cossette *et al.* (2004), on sait que l'appréciation du climat de classe passe, entre autres, par une perception positive de la relation élève-enseignant et par des règles connues, claires et constantes. On comprend que c'est le cas ici.

Le milieu décrit par les élèves participants semble favorable à leur développement social, puisqu'on observe un souci de l'enseignante à défaire les préjugés par de la prévention et des interventions immédiates lors de situations s'apparentant à de l'intimidation. Le petit ratio d'élèves (15 élèves dans la classe) crée une proximité et les occasions de collaborer sont fréquentes. Comme l'expliquent Cossette *et al.* (2004), différentes variantes sont réunies pour créer un climat agréable pour les élèves.

Globalement, les élèves sont généralement plus satisfaits, plus heureux, plus sécurisés et plus intéressés à l'intérieur d'une classe perçue comme étant novatrice, structurée, « supportante » et à l'intérieur de laquelle un bon niveau de participation et de cohésion existe entre les élèves. (p. 123)

On peut émettre l'hypothèse que l'enseignante qui a eu l'ouverture d'accueillir l'expérience avec le chien dans sa classe met déjà en place plusieurs autres pratiques

innovantes qui favorisent l'épanouissement de ses élèves et leur perception positive du climat. Cossette *et al.* (2004) soulignent également que cette vision favorable est justement « associée [...] à une plus grande motivation à apprendre et à réussir » (p. 124). En plus de la motivation, Younes, Debardieux et Jourdan (2011) affirment également qu'on associe le climat positif à une plus grande cohésion au sein du groupe en situation d'apprentissage. C'est justement sur ces derniers aspects que le chien s'est avéré avoir un impact significatif. Nous verrons dans la section suivante comment la présence animale améliore la vie de la classe.

5.1.2 Valeur ajoutée du chien en classe

Plusieurs réponses des participants démontrent que la présence du chien en classe a modifié positivement certaines perceptions à propos du climat de classe pendant l'expérience. Ces changements sont particulièrement perceptibles à propos de la dimension des relations interpersonnelles. On observe également un plus grand sentiment d'appartenance, la présence de la notion de plaisir dans la classe et une incitation à l'activité physique pour les élèves.

5.1.2.1 Relations interpersonnelles

Pour les élèves, le chien semble avoir eu un impact favorable sur les relations entre eux, la relation avec l'enseignante étant déjà très bonne avant le début de l'expérience. Pour l'enseignante, ce constat est nuancé. Elle a effectivement observé de meilleures relations entre ses élèves, mais elle a également senti un changement dans sa relation avec

les élèves. Certains entrent plus facilement en contact avec elle. Elle souligne que c'est observable auprès d'élèves ne faisant pas partie de sa classe également. Plusieurs auteurs (Esteves et Stokes, 2008; Friesen, 2010; Gee, Griffin et McCardle, 2017; Kotrschal et Ortbauer, 2003;) avancent justement que la présence d'un chien en classe permettrait une meilleure cohésion au sein du groupe et faciliterait les relations avec l'enseignante et les pairs. Depuis les débuts de la recherche sur la zoothérapie, l'animal est clairement identifié comme un catalyseur social (Gosselin et Leblanc, 2008), et ce constat tend à se confirmer dans plusieurs contextes d'étude (suivi thérapeutique individuel, milieu hospitalier, classe, etc.). En plus de faciliter les contacts positifs entre les élèves de la classe participante, nous avons constaté que l'enseignante a développé de meilleurs liens avec ses élèves et qu'elle était abordée par des élèves qui lui étaient inconnus, situation qui n'arrivait pas avant la présence du chien.

5.1.2.2 Sentiment d'appartenance

Force est de constater que la présence du chien dans la classe a suscité de l'intérêt chez les élèves participants, mais également chez plusieurs autres élèves de l'école. Le fait d'avoir cet élément distinctif des autres groupes a fait que les élèves participants se sont sentis spéciaux et privilégiés par rapport au reste de l'école. Ce lien unique a permis de développer un sentiment d'appartenance à la classe plus fort. On remarque donc qu'en plus d'améliorer les interactions sociales entre eux, les élèves se sentent mieux dans la classe et ont envie d'y être plus présents. Par exemple, les pauses sont parfois prises en classe plutôt qu'ailleurs dans l'école et les élèves arrivent plus tôt le matin pour voir le

chien. Entre eux, les élèves sont plus solidaires également. Les uns prennent la défense des autres lors de situations conflictuelles, ce qui n'était pas observé avant l'arrivée du chien dans le groupe. En plus d'avoir de meilleurs liens, les élèves se mettent plus facilement à la place des autres. Selon plusieurs recherches, l'apprentissage de l'empathie fait d'ailleurs partie des facultés renforcées par la présence de l'animal (Anderson et Olson, 2006; Friesen, 2010; Hergovich *et al.*, 2002).

5.1.2.3 *Notion de plaisir*

Dans les données, un des aspects récurrents est sans contredit la notion de plaisir ressenti en compagnie de l'animal. Les élèves ont identifié à plusieurs reprises que d'avoir le chien en classe était agréable, plaisant et drôle. Ils se sont amusés à regarder le chien évoluer parmi eux. Il les a parfois surpris et fait rire avec ses maladresses et son attitude nonchalante. Les élèves se permettaient même de jouer avec lui lors des pauses ou des temps libres. L'enseignante, de son côté, nomme que l'ambiance était plus détendue avec le chien, plus ludique aussi. On sait que « l'animal est source de plaisir, d'humour et d'amusement » (Gosselin et Leblanc, 2008, p. 45). C'est justement ce qui ressort dans le discours des participants lorsqu'ils mentionnent que c'était « *le fun* » d'avoir le chien avec eux. Ce plaisir, selon Gläser-Zikuda et Mayring (2004), est un élément motivant lié au succès. La théorie de l'intérêt (*Interest Theory*), vulgarisée par ces auteurs, mise sur les émotions dans la motivation. La composante émotionnelle (plaisir ressenti) est aussi importante que les composantes cognitive (curiosité sur un sujet) et évaluative (impor-

tance qu'on attache à ce même sujet). C'est pourquoi l'animal devient un « outil de motivation et de maintien moral » (Gosselin et Leblanc, 2008, p. 45) très important. Certains élèves nous ont justement dit que la présence du chien les encourageait à continuer les travaux. Ils se permettaient de petites pauses pour caresser le chien et mieux reprendre le travail par la suite. On comprend ici que l'animal influence directement la motivation intrinsèque et l'engagement (Gee, Griffin et McCardle, 2017).

Nous constatons qu'en plus de favoriser la perception positive du climat de classe, il serait tout à fait plausible de penser que l'animal pourrait donc agir sur la persévérance et l'engagement, deux indicateurs importants de la motivation scolaire (Lacroix et Potvin, 2009).

5.1.2.4 Activité physique

Certaines données en dehors du contexte de climat de classe nous apparaissent pertinentes à soulever. En effet, à plusieurs endroits, les participants ont identifié que le chien leur a permis de s'activer davantage, sa présence devenant un prétexte pour sortir à l'extérieur, marcher, courir, etc. En somme, les participants ont profité de cette opportunité pour bouger. D'ailleurs, Wohlfarth, Mutshler, Beetz, Kreuser et Korsten-Reck font un constat similaire en 2013 avec une étude auprès de jeunes de 8 à 12 ans souffrant d'embonpoint. Avec la présence du chien, la motivation intrinsèque pour l'activité physique semble augmenter chez les participants. Friedmann, Son et Saleem (2015)

expliquent d'ailleurs dans leurs écrits que les grands animaux, particulièrement les chiens, sont un incitatif pour faire de l'exercice et promeuvent la forme physique.

5.1.3 Obstacles à l'utilisation du chien en classe

La présence d'un chien en classe est plutôt accessible puisqu'associée à une logistique modeste. Comme Friesen (2010) le mentionne, c'est une pratique relativement peu coûteuse. Également, il est plus aisé de travailler avec un chien qui se déplace dans le milieu qu'avec un cheval qui nécessiterait qu'on se déplace à l'écurie, par exemple. Malgré cela, certains obstacles peuvent être rencontrés, comme cela a été le cas pour l'enseignante dans cette étude. D'un point de vue organisationnel, les soins de l'animal constituent une responsabilité non négligeable pour l'enseignante qui en a la charge. En plus d'être en présence du chien pendant les heures de classe, elle doit gérer ses besoins primaires, ses déplacements et assurer son bien-être (p. ex. son confort, sa sécurité). Dans le cadre de cette étude, l'enseignante estime que la logistique rattachée à la présence du chien en classe est devenue lourde et contraignante. Par exemple, elle devait prévoir les rencontres avec ses collègues en fonction de la présence ou de l'absence de l'animal, étant donné qu'elle ne pouvait le laisser seul dans sa classe. Aussi, l'enseignante avait fréquemment des engagements immédiatement après les heures de classe et elle ne pouvait donc pas toujours aller reconduire le chien chez elle. Ces multiples éléments à considérer avec la venue du chien en classe ne sont pas très éloignés de ce qui a été constaté dans le cadre d'études connexes (Friesen, 2010).

Une des pistes de solution est une meilleure planification de l'expérience, comme le suggèrent Gee, Fine et Schuck (2015) en énonçant des directives favorisant l'inclusion d'animaux en classe. Ils établissent que l'enseignant est évidemment un élément clé de cette pratique. Il apparaît donc primordial que l'intervenant, quel qu'il soit, connaisse ses limites. La flexibilité dont l'enseignante participante a fait preuve dans cette expérience est primordiale pour rester à l'aise et authentique. Les quelques ajustements qu'elle a faits lui ont permis de mener l'expérience à terme. Toutefois les contraintes rencontrées pouvaient empêcher l'enseignante d'avoir le plaisir nécessaire à sa pratique. Rappelons que le plaisir dans l'enseignement permet d'améliorer l'humeur, la santé physique et psychologique ainsi que la motivation des enseignants (Marion et Lafortune, 2015). Ainsi, apprendre à se réajuster à une réalité dans le cadre de sa pratique est un aspect important à développer chez tous les enseignants, particulièrement ceux désireux de pratiquer l'enseignement assisté par l'animal. Dans le cas qui nous occupe, cela indique qu'une formation et une préparation adéquates semblent être des incontournables (Gee, Fine et Schuck, 2015), c'est pourquoi nous y reviendrons dans les recommandations en vue de futures recherches (section 5.4).

Un élément qui semblait représenter un obstacle au départ s'est transformé au fil du temps. En effet, la taille du chien, qui pouvait être impressionnante pour certains élèves au début de l'expérience, est devenue un élément positif pour les élèves plus craintifs. On se rend compte que ces élèves ont surmonté leur peur et ont apprivoisé le chien. Sans rien

leur imposer, ce changement s'est effectué de façon naturelle grâce à l'exemple des interactions avec les autres élèves et à leurs encouragements.

5.2 Limites de l'étude

Certaines limites de la présente recherche doivent être nommées. L'échantillon restreint est une première limite importante. L'étude de cas nous permet d'avoir accès à un large éventail de commentaires et d'impressions des participants. Il a été enrichissant pour l'étudiante-chercheuse d'avoir cet accès de proximité avec les élèves et l'enseignante, eu égard à la présence du chien en classe. Cependant, il n'est pas possible de généraliser les résultats de l'étude dans d'autres contextes. Les résultats traduisent la réalité du milieu participant ou d'autres milieux qui seraient similaires avec des conditions d'expérience, elles aussi, similaires. Comme peu de recherches ont porté sur le sujet, l'objectif de cette étude était davantage de découvrir et d'interpréter un vécu plutôt que de valider une hypothèse. Cette intention s'inscrit justement dans la définition que fait Merriam (1998, cité dans Alexandre, 2013) de l'étude de cas. À partir de ce qui a été observé, il serait possible cependant d'approfondir la recherche et d'aller valider les résultats en menant d'autres expériences.

Quoiqu'elle ne soit pas identifiée comme telle dans son école, la classe faisant l'objet de cette étude en est une que nous pourrions qualifier de « spécialisée ». Bien que les élèves suivent le même cheminement que les autres élèves de leur groupe d'âge, ils sont regroupés dans une même classe en raison des difficultés d'apprentissage qu'ils

rencontrent. Bien que la réintégration en classe ordinaire de ces élèves soit visée, le milieu scolaire participant estime qu'un accompagnement plus ciblé est nécessaire dans l'amorce de leurs études secondaires. Contrairement aux intentions de départ, la recherche n'a donc pas eu lieu dans un réel contexte de classe inclusive. Également, la recherche souhaitait faire état de la situation dans un contexte de classe au secondaire. Cela a été le cas, mais le fonctionnement de la classe n'est pas le reflet de celui de la majorité des classes. En effet, contrairement aux titulaires habituels qui n'enseignent qu'une ou deux matières à plusieurs groupes, l'enseignante participante était plutôt avec sa classe la majorité du temps et responsable de l'enseignement de nombreuses matières.

Un autre élément considéré comme étant une limite de cette recherche est la durée de l'expérience avec la présence du chien. Les huit semaines d'expérimentation se sont avérées trop courtes selon les participants. La présence du chien à plus long terme pourrait donner des résultats différents de ceux obtenus.

Le choix de l'animal apparaît comme étant primordial dans ce type d'expérience. L'utilisation du chien de l'enseignante semblait, au départ, tout indiquée. Lors de son évaluation, la candidate canine a manifesté une bonne capacité d'adaptation aux situations nouvelles, une grande docilité et elle n'a montré aucun signe d'agressivité. Le fait de prendre le chien personnel de l'enseignante allégeait également la logistique de déplacement d'un animal qui ne résiderait pas au même domicile qu'elle. Cependant, nous constatons

que le fait de travailler avec son animal peut avoir un impact sur le jugement de l'intervenant. Comme il s'agit de son chien, l'enseignante était peut-être plus émotive face à des comportements indésirables (surexcitation, jappements ou autre) que si c'était un chien avec qui elle n'avait pas de lien d'attachement intime.

Bien que les limites de la recherche se doivent d'être explicitées, l'étude réalisée permet tout de même de contribuer à l'avancement des connaissances sur le lien existant entre la présence animale et le climat de classe en contexte d'enseignement secondaire. Effectivement, les études existantes sur la présence animale à l'école se déroulent majoritairement en contexte de classe spécialisée auprès de jeunes d'âge préscolaire et primaire ayant d'importants défis (p. ex. des troubles graves du comportement, un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle), ce qui n'était pas notre cas. Les élèves participants à cette étude de cas ont des difficultés d'apprentissage certes, mais ils suivent le programme régulier même s'ils sont regroupés dans une même classe. Les constats de la recherche ouvrent également la voie à de nombreuses perspectives nouvelles et à d'importantes recommandations.

5.3 Perspectives de recherche

Plusieurs pistes de réflexion nous sont apparues pendant et après la recherche. Dans ce domaine où tout est à construire étant donné le peu d'études sur le sujet, de nombreuses avenues sont possibles. Voici quelques-unes des perspectives envisagées par la chercheuse relativement à l'étude actuelle.

Les dimensions du climat de classe choisies pour cette recherche, c'est-à-dire la sécurité affective et le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles, étaient déjà abordées favorablement par les élèves considérant, entre autres, le contexte de classe, l'ouverture de l'enseignante et son lien positif avec les élèves. Il serait important d'aller vérifier si la présence du chien pourrait opérer également un changement dans une classe ordinaire où un enseignant prend en charge plusieurs groupes dans une même journée.

D'emblée, le cadre de ce mémoire de maîtrise demandait à limiter les dimensions du climat de classe qui seraient traitées. Il serait donc intéressant d'aller plus loin en analysant l'impact de la présence du chien sur d'autres dimensions du climat de classe (Cohen *et al.*, 2009), par exemple l'apprentissage. En effet, il serait pertinent de comprendre si la présence d'un chien modifie ou non les stratégies d'apprentissage des élèves et leur développement cognitif, notamment. Certains auteurs (Gee, Gould, Swanson et Wagner, 2012; Trammel, 2017) ont déjà entamé une réflexion dans le cadre d'études sur l'impact du chien sur la mémoire de travail, le stress et l'attention, entre autres.

La présente étude a eu lieu au début du secondaire. Les préoccupations des élèves et leur compréhension du phénomène ont été rendues dans leurs mots d'élèves de 12-13 ans. Pour pousser plus loin l'analyse, une expérience pourrait également être réalisée chez les élèves au deuxième cycle du secondaire qui, nous croyons, seraient plus susceptibles d'approfondir les réponses aux questions posées, voire de nuancer leurs propos.

L'importance du choix de l'animal est ressortie des constats de cette étude. Dans le cadre d'une recherche future, il serait pertinent de créer un outil qui permettrait d'évaluer les individus canins destinés à une pratique de l'enseignement assisté par l'animal. De concert avec des spécialistes de comportements canins, il serait ainsi possible de mieux déterminer le potentiel des candidats afin de les intégrer en milieu scolaire.

La réalisation d'autres recherches dans le domaine de l'enseignement assisté par l'animal gagnerait à considérer certaines recommandations qui tiennent compte des obstacles et des limites rencontrées dans la présente recherche.

5.4 Recommandations

Pour qu'une future étude se déroule dans des conditions optimales, quelques recommandations liées à notre expérience de recherche semblent à propos. Compte tenu des courts délais entre la confirmation de l'amorce du projet et sa date de début, un des obstacles vécus par l'enseignante a été le manque de temps nécessaire à la préparation de l'arrivée du chien, ce qui a pu avoir un impact sur son exploitation en classe. Ce faisant, les activités mettant à profit la présence du chien suggérées à l'enseignante avant le début de l'expérience (voir la section Méthodologie) n'ont pu être déployées. En effet, il s'avère que l'accueil du chien en classe nécessite que l'environnement soit aménagé adéquatement (p. ex. avoir de l'eau fraîche en tout temps, un coussin pour le repos, un lieu pour rester au calme si l'enseignante a des rencontres), que l'horaire soit adapté (p. ex. une pause pour les besoins, pour se dégourdir, etc.) et qu'un certain temps soit consacré à la

planification des activités mettant à profit l'animal. Par exemple, l'animal permet un lien direct avec un contexte de vie réel quand on demande aux élèves de calculer le budget nécessaire pour nourrir leur compagnon à quatre pattes pendant un temps déterminé.

Un temps devrait également être alloué à l'enseignant pour lui permettre un accompagnement afin qu'il s'approprie certaines notions de comportements canins. Il est important que la personne qui travaille de pair avec l'animal sache le décoder et reconnaître les signes de fatigue, d'anxiété, d'irritabilité, etc. Une formation adéquate est donc nécessaire pour que l'animal soit mieux compris et ainsi respecté. Actuellement, aucune formation reconnue pour ce type de pratique spécifique (enseignement assisté par l'animal) n'est cependant disponible. Il s'agirait de suivre une formation complète en zoothérapie afin d'être mieux outillée à la fois pour intervenir auprès des élèves grâce à l'animal, mais également auprès de ce dernier. Dans une telle formation générale, les intervenants obtiennent un bagage minimal en intervention assistée par l'animal (thérapie, animation, enseignement, etc.) et en comportement canin.

Finalement, le choix de l'animal partenaire est déterminant. Un chien adulte, de petite ou moyenne taille, avec un tempérament calme semble tout indiqué pour ne pas entraver ou alourdir la tâche de l'enseignant.

CONCLUSION

Cette étude visait à explorer le rôle de la présence animale sur le climat de classe, plus particulièrement sur le plan de la sécurité affective et des relations interpersonnelles. L'étude de cas réalisée en contexte d'enseignement secondaire avec des élèves de 12-13 ans et leur enseignante a permis de faire plusieurs constats intéressants.

Les résultats de cette étude démontrent que les élèves de première secondaire ont une compréhension limitée du concept de climat de classe, ce qui complexifie l'exercice de validation de leurs perceptions. Malgré tout, nous avons eu l'occasion de constater que le chien amène une certaine valeur ajoutée à la classe. Il est reconnu par les études récentes (Gosselin et Leblanc, 2008) que le chien agit comme facilitateur social, comme cela a été le cas dans cette étude. En plus des relations interpersonnelles positives, le sentiment d'appartenance au groupe s'est vu augmenté. Le chien a également ajouté un certain plaisir au climat de la classe.

Il est important de mentionner que l'évaluation de l'impact de l'animal sur le groupe classe est un facteur parmi d'autres pouvant influencer les perceptions des élèves. En effet, il faut considérer la personnalité de l'enseignante, son style d'enseignement ainsi que les différents élèves constituant le groupe (Beetz, 2013). Bien qu'on puisse observer des changements chez les élèves dans cette étude, il s'agit du résultat de l'interaction de ces quelques facteurs : présence du chien, attitude de l'enseignante et des autres élèves, etc.

Le constat de la présence de l'animal en classe est généralement positif, mais il est important de mentionner que certains obstacles sont à prendre en considération pour faciliter cette pratique. Une bonne planification, un aménagement adéquat de l'environnement et une formation avec des professionnels de la zoothérapie sont des incontournables pour rendre l'expérience profitable. En effet, comme en témoignent les résultats de ce mémoire, la présence de l'animal en classe, même si bénéfique, n'est pas pour autant synonyme d'enseignement assisté par l'animal. En soi, cette nuance pourrait faire l'objet d'une clarification conceptuelle, voire d'un guide de stratégies visant sa mise en œuvre.

Enfin, il serait intéressant de pousser davantage les recherches dans le domaine de l'éducation afin de voir les possibilités ainsi que les apports de l'utilisation pédagogique du chien en classe. Les enseignants désireux d'intégrer un animal en classe pourraient donc s'appuyer sur des résultats probants. De plus, la documentation de cette pratique permettrait de baliser l'exercice de l'enseignement assisté par l'animal ou la simple présence animale pour assurer le bien-être de tous les acteurs impliqués autant les élèves que l'enseignant, sans oublier l'animal.

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-36.
- Amiot, C. E., Duquette, J. R. et Maurer, M. (2013). Mécanismes bénéfiques en zoothérapie. Dans G.-H. Arenstein (dir.), *Communication authentique entre êtres humains et animaux* (p. 9-38). Saint-Sauveur : Marcel Broquet éditeur.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate : a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Anderson, K. L. et Olson, M. R. (2006). The value of a dog in a classroom of children with severe emotional disorders. *Anthrozoos : A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 19(1), 35-49.
- Arenstein, G.-H. (2008). La zoothérapie : une thérapie avec assistant à quatre pattes. Dans G.-H. Arenstein et G. Gilbert (dir.), *La zoothérapie : une thérapie hors du commun* (p. 13-19). Saint-Jérôme : Éditions Ressources.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Beetz, A. (2013). Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom. *Frontiers in psychology*, 4, 886.
- Bone, J. (2013). The animal as fourth educator : A literature review of animals and young children in pedagogical relationships. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 57.
- Carrier, C. (2008). Susciter l'apprentissage en intégrant le chien en salle de classe : une expérience pédagogique. Dans G.-H. Arenstein et G. Gilbert (dir.), *La zoothérapie : une thérapie hors du commun* (p. 91-117). Saint-Jérôme : Éditions Ressources.
- Club Canin Canadien (2018). Grand danois. Repéré à <https://www.ckc.ca/fr/Choosing-a-Dog/Choix-d%E2%80%99une-race/Chiens-de-travail/Grand-danois>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. et Pickeral, T. (2009). School climate : Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.

- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0464.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Repéré à <http://cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf>
- Cossette, M. C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 33(1), 117-136.
- 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.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. et Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*. Paris : MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Dehasse, J. (2008). *Le chien agressif*. Bruxelles : i`M éditions.
- Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Dufour, C. (s.d.). SCI6060 : notes du cours I [Présentation CMap]. Repéré à <http://reseauconceptuel.umontreal.ca>
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes : Besoins et pistes d'intervention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Esteves, S. W. et Stokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoös*, 21(1), 5-15.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation et d'orientation*, 32(1), 7-29.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The curriculum journal*, 18(3), 343-354.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. *Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire*. Repéré à http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Relation-maitre-eleve.pdf
- Friedmann, E., Son, H. et Saleem, M. (2015). The animal/human bond : Health and wellness. Dans A. H. Fine (dir.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (4^e éd., p. 73-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Friesen, L. (2010). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 261-267.
- Galand, B. et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(2), 138-154.
- Gee, N. R., Fine, A. H. et Schuck, S. (2015). Animals in educational settings : Research and practice. Dans A. H. Fine (dir.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (4^e éd., p. 195-210). San Diego, CA: Academic Press.
- Gee, N. R., Gould, J. K., Swanson, C. C. et Wagner, A. K. (2012). Preschoolers categorize animate objects better in the presence of a dog. *Anthrozoös*, 25(2), 187-198.
- Gee, N. R., Griffin, J. A. et McCardle, P. (2017). Human/Animal Interaction Research in School Settings: Current Knowledge and Future Directions. *AERA Open*, 3(3), 1-9.
- Gläser-Zikuda, M. et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. Dans L. Lafortune et coll. (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 101-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gosselin, V. et Leblanc, N. (2008). La thérapie assistée par l'animal. Dans G.-H. Arenstein et G. Gilbert (dir.), *La zoothérapie : une thérapie hors du commun* (p. 21-49). Saint-Jérôme : Éditions Ressources.
- Goupil, G., Michaud, P. et Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379-389.

- Guérette, M. (2009). *Lien entre le risque de décrochage scolaire et la qualité de vie à l'école secondaire* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. et Zieglmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos : A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 15(1), 37-50.
- Hummel, E. et Randler, C. (2012). Living animals in the classroom : A meta-analysis on learning outcome and a treatment-control study focusing on knowledge and motivation. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 95-105.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285-306.
- Jegatheesan, B., Beetz, A., Ormerod, E., Johnson, R., Fine, A. H., Yamazaki, K. et Choi, G. (2015). The IAHAIO definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved. Dans A. H. Fine (dir.), *Handbook on animal-assisted therapy* (4^e éd., p. 415-418). New York, NY: Elsevier.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-150). Québec : Éditions du CRP.
- Kotrschal, K. et Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 16(2), 147-159.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2009). *La motivation scolaire*. Réseau d'information pour la réussite scolaire (RIRE). Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- La Presse (2008). *Perception de l'école chez les jeunes québécois de niveau secondaire. Rapport de sondage*. Repéré à <http://www.unimarketing.ca/Sondages/RapPresse2008-08-22.pdf>
- Legendre, R. (2005). Climat d'école. *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd., p. 219). Montréal : Guérin.
- Marion, C. et Lafortune, L. (2015). Qu'est-ce qui peut augmenter le plaisir d'enseigner? *Québec français*, (175), 38-39.

- Martineau, S., Gauthier, C. et Desbiens, J. F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martinet, M. A., Raymond, D. et Gauthier, C. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations : les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation.
- McCallum, B., Hargreaves, E. et Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275-289.
- McEvoy, A. et Welker, R. (2000). Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *La Stratégie d'intervention Agir autrement : une stratégie pour contrer les écarts de réussite scolaire entre les milieux défavorisés et les milieux plus favorisés*. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/aide-et-soutien/milieux-defavorises/agir-autrement/>
- Montagner, H. (2002). *L'enfant et l'animal : les émotions qui libèrent l'intelligence*. Paris : Odile Jacob.
- Morin, E., Berthonneau, I. et Lefebvre, C.-A. (2016). *L'évaluation et l'entraînement spécifique du chien en zoothérapie*. Document inédit.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 1-27.
- Nimer, J. et Lundahl, B. (2007). Animal-Assisted Therapy: A Meta-Analysis. *Anthrozoos*, 20(3), 225-238.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42.
- Poisson, I. (2015). *Formation spécialisée en comportement animal : section canine*. Document inédit.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23.

- Rousseau, N. (2017). L'apprentissage et la persévérance scolaires des élèves ayant des troubles d'apprentissage. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 197-213). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Deslandes, R. et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève : perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rousseau, N., Théberge, N., Bergevin, S., Tétreault, K., Samson, G., Dumont, M. et Myre-Bisaillon, J. (2010). L'éducation des adultes chez les 16 à 18 ans : la volonté de réussir l'école... et la vie! *Éducation et francophonie : l'éducation des adultes, entre le biographique et le curriculaire*, 38(1), 154-177.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rud, Jr., A. G. et Beck, A. M. (2000). Kids and Critters in Class Together. *Phi Delta Kappan*, 82(4), 313-315.
- Rud, Jr., A. G. et Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*, 16(3), 241-251.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p.123-147). Québec : Éditions du CRP.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. Dans R. Tagiuri et G. H. Litevin (dir.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (p. 11-35). Boston, MA: Harvard University Press.
- Trammell, J. P. (2017). The Effect of Therapy Dogs on Exam Stress and Memory. *Anthrozoös*, 30(4), 607-621.
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

- Wohlfarth, R., Mutschler, B., Beetz, A., Kreuser, F. et Korsten-Reck, U. (2013). Dogs motivate obese children for physical activity: key elements of a motivational theory of animal-assisted interventions. *Frontiers in psychology*, 4, 796.
- Younes, N., Debarbieux, E. et Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire : étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal on violence and schools*, 12, 112-133.
- Zasloff, R. L., Hart, L. A. et DeArmond, H. (1999). Animals in elementary school education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 2(4), 347-357.

ANNEXE A

LETTRE D'INFORMATION — ENSEIGNANT

Comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe, plus particulièrement sur les dimensions de la sécurité et des relations interpersonnelles

Mylène Renaud

Département des sciences de l'éducation

Maitrise en éducation, profil psychopédagogie (1705)

Nadia Rousseau et Mathieu Point (comité de recherche)

Votre participation à la recherche, qui vise à étudier la présence animale en classe afin de mieux comprendre comment elle peut influencer l'expérience scolaire des élèves, notamment en ce qui concerne le climat de classe, serait grandement appréciée.

Objectifs

Les objectifs de ce projet de recherche sont au nombre de quatre. L'objectif général est de comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe, plus particulièrement sur les dimensions de la sécurité et des relations interpersonnelles. Deux objectifs spécifiques sont visés. Dans un premier temps, il s'agit d'explorer l'influence que l'animal exerce sur la sécurité affective des élèves. Dans un deuxième temps, il s'agit d'explorer l'influence que l'animal exerce sur les relations interpersonnelles. Finalement, comme objectif complémentaire, ce projet de recherche vise à décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire en fonction de la présence ou de l'absence de l'animal en classe.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à pratiquer votre enseignement accompagné d'un chien (formation préalable d'une demi-journée). Le chien sera présent en classe pendant huit semaines à raison d'environ une période par jour avec le groupe participant. Vous pourrez l'utiliser comme prétexte à plusieurs situations d'enseignement et apprentissage (ex. : déclencheur pour un exposé, sujet de débat, etc.). Le chien peut également être présent en classe sans nécessairement être sollicité de façon pédagogique. Vous devrez également tenir un journal de bord tout au long de l'étude et participer à une entrevue d'environ une heure pour laquelle un enregistrement audio est prévu. La présence du chien en classe et la collecte de données qui s'ensuit seront effectuées à l'automne 2015. Le journal de bord et l'entrevue porteront essentiellement sur l'expérience vécue en classe en présence du chien. L'entrevue se tiendra sur votre lieu de travail, dans un local de réunion, de 1 à 2 semaines après avoir cessé les activités en classe avec le chien.

Risques, inconvénients, inconforts

Les déplacements de l'animal dans l'école représentent un inconvénient puisque cela demandera une certaine gestion de votre part. Ensuite, le temps consacré au projet, soit la formation d'une demi-journée, la présence du chien en classe pendant huit semaines, la tenue du journal de bord et l'entrevue, demeure un autre inconvénient à considérer. Bien que ce soit très peu probable compte tenu du caractère et de l'entraînement du chien sélectionné, un risque d'agressivité chez l'animal est présent.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du rôle de la présence animale sur le climat de classe est l'un des bénéfices directs prévus à votre participation. Qui plus est, le fait de participer à cette recherche vous offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité de vos pratiques quant à l'utilisation de l'animal en classe.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'utilisation de nom fictif dans le traitement des entrevues. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un texte écrit, soit un mémoire, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé directement chez la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse

ainsi que sa direction de recherche. Ces trois personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites à l'automne 2016 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Dans le cas d'un retrait d'un participant, les données ne seront pas considérées pour le projet de recherche et elles seront détruites dans les plus brefs délais.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mylène Renaud, étudiante à la maîtrise en éducation, par téléphone au 819 690-0463 ou par courriel à : mylene.renaud@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est en attente d'approbation par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat sera émis sous peu.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone au 819 376-5011, poste 2129 ou par courriel à : CEREH@uqtr.ca.



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — ENSEIGNANT

Engagement de la chercheuse

Moi, **Mylène Renaud**, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet COMPRENDRE LE RÔLE DE LA PRÉSENCE ANIMALE SUR LE CLIMAT DE CLASSE : LES DIMENSIONS DE LA SÉCURITÉ ET DES RELATIONS INTERPERSONNELLES. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors de l'entrevue.

☐ Oui ☐ Non

Je consens à l'enregistrement audio de mon entrevue. ☐ Oui ☐ Non

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

| Participant | Chercheuse |
|-------------|-------------|
| Signature : | Signature : |
| Nom : | Nom : |
| Date : | Date : |

ANNEXE B

**LETTRE D'INFORMATION — PARENT (ÉLÈVE MOINS DE 16 ANS)
(CONSENTEMENT SUBSTITUÉ)**

Comprendre le rôle de la présence animale sur le climat de classe, plus particulièrement sur les dimensions de la sécurité et des relations interpersonnelles

Mylène Renaud

Département des sciences de l'éducation

Maitrise en éducation, profil psychopédagogie (1705)

Nadia Rousseau et Mathieu Point (comité de recherche)

La participation de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge] à la recherche qui vise à étudier la présence animale en classe afin de mieux comprendre comment elle peut influencer l'expérience scolaire des élèves, notamment en ce qui concerne le climat de classe, serait grandement appréciée.

Objectifs

Le projet comprend quatre objectifs.

Objectif 1 : Comprendre le rôle de la présence du chien sur le climat de classe.

Objectif 2 : Explorer l'influence que l'animal exerce sur la sécurité affective des élèves.

Objectif 3 : Explorer l'influence que l'animal exerce sur les relations interpersonnelles.

Objectif 4 : Décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire en fonction de la présence ou de l'absence de l'animal en classe.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique l'éventuelle participation de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge] à la recherche, de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Prenez donc le temps de la lire attentivement et n'hésitez pas à poser toute question que vous jugerez utile.

Tâche

Pendant huit semaines, un chien accompagnera l'enseignante de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge] pour chacun de ses cours avec le groupe. Le chien sera présent en tout temps dans la classe et participera parfois aux activités d'enseignement.

La participation de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge] à ce projet consiste à remplir deux questionnaires (environ 15 minutes chacun) et à participer à une entrevue de petit groupe d'environ une heure pour laquelle un enregistrement audio est prévu. Cette collecte de données sera effectuée à l'automne 2015. L'entrevue portera essentiellement sur le climat de classe et l'expérience vécue en classe en présence d'un chien.

| Quoi ? | Quand ? | Où ? |
|-----------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| Questionnaire 1 | Début octobre | En classe |
| Présence du chien en classe | Octobre et novembre (8 semaines) | En classe |
| Questionnaire 2 | Début décembre | En classe |
| Entrevue de petits groupes | Début décembre | Local de réunion dans l'école |

Risques, inconvénients, inconforts

Un risque potentiel associé à la participation de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge] est la présence d'allergies ou de crainte des chiens. Si tel est le cas, l'étude ne se tiendra pas dans le groupe de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge]. Bien que ce soit très peu probable compte tenu du caractère et de l'entraînement du chien sélectionné, un risque d'agressivité chez l'animal est présent. Le temps consacré au projet, soit les questionnaires (environ 15 minutes chacun) et l'entrevue (environ une heure), demeure le seul inconvénient.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet du rôle de la présence animale sur le climat de classe est l'un des bénéfices directs prévus à la participation de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge]. Il aura aussi l'occasion de réfléchir sur le climat de sa classe. Finalement, il aura l'opportunité de vivre une expérience différente en salle de classe.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de votre enfant [ou de la personne dont vous avez la charge]. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs dans le traitement des entrevues. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un texte écrit, soit un mémoire, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé directement chez la chercheuse. Les seules personnes qui y auront accès seront la chercheuse ainsi que sa direction de recherche. Ces trois personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront détruites à l'automne 2016 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant [ou la personne dont vous avez la charge] est entièrement libre d'y participer ou non et de se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Vous êtes également entièrement libre d'accepter ou de refuser qu'il [ou elle] participe à la recherche sans avoir à motiver votre décision ni à subir quelque préjudice que ce soit. Dans le cas d'un retrait de l'étude, votre enfant [ou la personne dont vous avez la charge] n'aura pas à participer à la collecte de données, mais le chien sera présent dans la classe quand même.

Remerciement

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mylène Renaud, étudiante à la maîtrise en éducation, par téléphone au 819 690-0463 ou par courriel à : mylene.renaud@uqtr.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone au 819 376-5011, poste 2129 ou par courriel à : CEREH@uqtr.ca.



Université du Québec
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT — PARENT (ÉLÈVE MOINS DE 16 ANS)

Engagement de la chercheuse

Moi, Mylène Renaud, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet COMPRENDRE LE RÔLE DE LA PRÉSENCE ANIMALE SUR LE CLIMAT DE CLASSE : LES DIMENSIONS DE LA SÉCURITÉ ET DES RELATIONS INTERPERSONNELLES. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant [ou de la personne dont j'ai la charge] à la recherche. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction.

J'accepte que la présence d'un chien dans la classe de mon enfant [ou la personne dont j'ai la charge].

☐ Oui ☐ Non

J'accepte librement que mon enfant [ou la personne dont j'ai la charge] participe à la recherche. Je comprends qu'il [ou elle] peut se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

☐ Oui ☐ Non

Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors des entrevues de petits groupes.

☐ Oui ☐ Non

Je consens à l'enregistrement audio de l'entrevue de mon enfant [ou de la personne dont j'ai la charge].

☐ Oui ☐ Non

| | |
|--------------------------------|-------------|
| Élève participant | |
| Signature : | |
| Nom : | |
| Parent [ou tuteur ou curateur] | Chercheuse |
| Signature : | Signature : |
| Nom : | Nom : |
| Date : | Date : |

ANNEXE C

Journal de bord de l'enseignant

Date : _____

Consignez ici vos observations, vos impressions, vos commentaires en lien avec la présence animale et le climat de classe en les associant au thème approprié.

Toute information jugée pertinente est la bienvenue !

Sécurité affective (*attitude envers les différences individuelles, attitude des élèves et de l'enseignant par rapport à l'intimidation, enseignement de la résolution de conflit, confiance aux règles de vie*)

Respect de la diversité dans les relations interpersonnelles (*relations positives adulte-élève, relations positives élèves-élèves, engagement des élèves dans les prises de décisions [planification, apprentissages, discipline], valorisation de la diversité, apprentissage coopératif, prévention des conflits et de la violence*)

Autres :

ANNEXE D
Perception du climat de ma classe Pré Expérimentation

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les **meilleurs mots-clés, expressions ou images** qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

Dans ma classe,

1. ... le climat de classe est...
Parce que...
2. ... le respect des différences, c'est...
Parce que...
3. ... la relation enseignant-élève est...
Parce que...
4. ... la participation des élèves aux prises de décisions, c'est...
Parce que...
5. ... les relations entre élèves sont...
Parce que...
6. ... la résolution de conflit, c'est...
Parce que...
7. ... l'intimidation, c'est...
Parce que...

ANNEXE E

Perception du climat de ma classe Post Expérimentation

(Inspiré des travaux de Steinhoff et Owens, 1989)

Complète les phrases suivantes en utilisant le ou les **meilleurs mots-clés, expressions ou images** qui, selon toi, décrivent le mieux ta pensée.

Dans ma classe, depuis l'arrivée du chien, ...

1. ... le climat de classe est...

Parce que...

2. ... le respect des différences, c'est...

Parce que...

3. ... la relation enseignant-élève est...

Parce que...

4. ... la participation des élèves aux prises de décisions, c'est...

Parce que...

5. ... les relations entre élèves sont...

Parce que...

6. ... la résolution de conflit, c'est...

Parce que...

7. ... l'intimidation, c'est...

Parce que...

ANNEXE F

Protocole d'entrevue semi-dirigée de petits groupes avec les élèves

Noms des élèves : _____

Date : _____
 Heure de début : _____
 Heure de fin : _____

1. Établissement du lien

Remercier chaleureusement.

Présenter le fonctionnement et les considérations éthiques.

2. Mise en contexte

Objectifs de l'entrevue :

- 1 : Comprendre le rôle de la présence du chien sur le climat de classe.
- 2 : Explorer l'influence que l'animal exerce sur la sécurité affective des élèves.
- 3 : Explorer l'influence que l'animal exerce sur les relations interpersonnelles.
- 4 : Décrire le climat de classe perçu par les élèves du secondaire en fonction de la présence ou de l'animal en classe.

3. Conception du climat de classe

3.1 Les participants peuvent-ils dire ce qu'ils comprennent du concept de climat de classe?

3.2 Quels sont les éléments clés d'un bon climat de classe?

4. Impact sur la sécurité affective

4.1 Comment vous sentez-vous dans votre classe?

4.2 Quelle est l'attitude envers les différences individuelles?

4.3 Comment résout-on les conflits en général?

4.4 Avez-vous confiance aux règles de vie?

5. Impact sur le respect de la diversité dans les relations interpersonnelles

5.1 Comment est la relation adulte-élève dans votre classe?

5.2 Comment sont les relations entre les élèves?

5.3 Comment les élèves s'engagent-ils dans les prises de décisions (planification, apprentissages, discipline)?

5.4 Comment la diversité est-elle valorisée?

5.6 Comment le fait d'avoir Nala en classe modifie-t-il les conflits?

6. Perception de la présence du chien en classe

6.1 Les participants peuvent-ils expliquer comment la présence de Nala a changé ou non le climat de classe?

6.2 Comment vous êtes-vous senti pendant les semaines avec Nala?

7. Autre

7.1 Y a-t-il quelque chose qui n'a pas été abordé et que vous aimeriez ajouter?

7.2 Comment ressortez-vous de cette expérience?

7.3 Si vous aviez le choix, est-ce que vous aimeriez avoir un chien en tout temps dans la classe?

8. Fin de l'entretien

Résumer les propos en relevant les éléments importants.

Faire valider le résumé.

Remercier à nouveau.

Rappeler les considérations éthiques.

Impressions suite à l'entretien (à consigner dans le journal de bord)

Détails techniques

Non verbal du sujet durant l'entretien

Déroulement

Anecdotes significatives

Commentaires quant aux visées générales et spécifiques

Recommandations pour la suite

Recommandations pour l'analyse