

Regards croisés entre élèves et enseignante sur la présence d'un chien en classe et les apprentissages.

**Étude de cas dans une classe de 5^e et 6^e année
du canton de Neuchâtel.**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Loïse Matotea

Sous la direction de : Pierre Gigon

La Chaux-de-Fonds, avril 2026

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon mentor pour son soutien, sa disponibilité, sa compréhension et sa patience tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

Je souhaite également remercier chaleureusement l'enseignante ainsi que sa classe, qui ont accepté de participer à cette recherche. Leur accueil, leur engagement, leur enthousiasme et leur soutien ont été précieux dans la réalisation de ce travail.

J'adresse aussi mes remerciements aux personnes qui ont pris le temps de relire ce mémoire et de me faire part de leurs retours.

Finalement, je remercie sincèrement mes proches et ma coach pour leurs encouragements et leur soutien, en particulier lorsque mon profil atypique rendait ce long processus de recherche plus difficile.

Résumé

Ce mémoire examine comment les élèves et l'enseignante perçoivent la présence d'un chien en classe au regard des conditions d'apprentissage. Inscrite dans une démarche qualitative, la recherche prend la forme d'une étude de cas menée dans une classe ordinaire de 5^e et 6^e année du canton de Neuchâtel. Le dispositif compare deux matinées semblables, l'une sans le chien et l'autre avec. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire de positionnement, d'observations focalisées sur quatre élèves, d'entretiens individuels avec ces élèves et d'un entretien avec l'enseignante. L'analyse montre que la présence du chien agit surtout de manière indirecte sur les apprentissages. Elle est principalement associée à un climat de classe plus calme, à une diminution du bruit, à une envie accrue de venir à l'école, à un apaisement pour certains élèves et à des interactions sociales plus bienveillantes. En revanche, les effets sur les apprentissages disciplinaires restent limités, variables et difficiles à isoler. Le travail souligne enfin que ce type de dispositif exige un cadre clair, une responsabilité partagée et une attention constante au bien-être du chien.

Cinq mots-clés

- Médiation animale
- Chien en classe
- Conditions d'apprentissage
- Perceptions croisées
- Classe ordinaire

Liste des figures

Figure 1 : Synthèse des conditions d'accès à l'apprentissage de l'élève, élaborée à partir des apports théoriques	9
Figure 2 : Objectifs de la zoopédagogie (Beiger, 2024, p. 20)	13
Figure 3 : Les règles en vigueur avec Spider affichées dans la classe.	27
Figure 4 : Plan schématique de la classe	27
Figure 5 : Répartition des réponses à la question 1 du questionnaire	30
Figure 6 : Répartition des réponses à la question 3 du questionnaire	31
Figure 7 : Répartition des réponses à la question 2 du questionnaire	32
Figure 8 : Répartition des réponses à la question 4 du questionnaire	32

Liste des tableaux

Tableau 1 : Comparaison de la dimension cognitive	34
Tableau 2 : Comparaison de la dimension motivationnelle	36
Tableau 3 : Comparaison de la dimension socio-émotionnelle	37
Tableau 4 : Comparaison de la dimension sociale	39
Tableau 5 : Synthèse des dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées	39

Liste des annexes

Annexe 1 - Carte mentale	I
Annexe 2 - Formulaire de consentement à la recherche	II
Annexe 3 - Demande d'autorisation d'enregistrer en classe.....	III
Annexe 4 - Questionnaire	IV
Annexe 5 - Guide d'observation	V
Annexe 6 - Guide d'entretien des élèves sans le chien	IX
Annexe 7 - Guide d'entretien des élèves avec le chien	X
Annexe 8 - Guide d'entretien avec l'enseignante	XI
Annexe 9 - Protocole détaillé de la collecte des données	XIII

Table des matières

Introduction.....	1
1. Problématique	4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	4
1.1.1. Raison d'être de l'étude.....	4
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche.....	5
1.2. État des connaissances théoriques	7
1.2.1. Médiation animale	7
1.2.2. Conditions d'apprentissage	8
1.2.3. Relation humain-chien.....	10
1.2.4. Zoopédagogie.....	12
1.2.5. Conditions de mise en œuvre en classe	13
1.2.6. Controverses, convergences et limites entre les études.....	15
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	15
1.3.1. Le problème spécifique	15
1.3.2. La question de recherche.....	16
1.3.3. Objectifs de recherche.....	16
2. Méthodologie	17
2.1. Fondements méthodologiques.....	17
2.1.1. Positionnement méthodologique	17
2.1.2. Devis de recherche.....	17
2.1.3. Approche et visée de la recherche	18
2.2. Nature du corpus	18
2.2.1. Délimitation et opérationnalisation de l'objet	18
2.2.2. Terrain, contexte de l'étude et échantillonnage	19
2.2.3. Outils de collecte de données	20
2.2.4. Protocole de collecte, standardisation et considérations éthiques	21
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	23
2.3.1. Préparation du corpus	23
2.3.2. Analyse des questionnaires	24
2.3.3. Analyse des outils qualitatifs	24
2.3.4. Triangulation et crédibilité	25
3. Présentation et interprétation des résultats	26

3.1. Description du cas et de son contexte.....	26
3.2. Perceptions globales de la présence du chien en classe.....	30
3.3. Dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées	33
3.3.1. Dimension cognitive	33
3.3.2. Dimension motivationnelle	35
3.3.3. Dimension socio-émotionnelle	36
3.3.4. Dimension sociale	37
3.4. Synthèse transversale.....	39
Conclusion.....	41

Introduction

« Je peux imaginer certains bienfaits, mais gérer un chien n'est pas une mince affaire et, si cela se fait au détriment des élèves, je m'y oppose. » (Rohrbach cité par Marguet, 2016).

Cette phrase, prononcée par le président du Syndicat des enseignant·e·s romand·e·s en 2016, interpelle, car elle reflète la tension entre l'intérêt et la prudence à l'égard du sujet. Elle a éveillé ma curiosité et m'a donné envie d'examiner les enjeux liés à la présence d'un chien en classe qu'elle soulève.

Avant d'aborder la présence d'un chien à l'école, il importe de situer la place qu'occupent les animaux dans l'histoire des sociétés humaines, afin de mieux comprendre pourquoi certains d'entre eux suscitent aujourd'hui un intérêt dans les espaces éducatifs. La coexistence entre les humains et les animaux remonte à plusieurs millénaires. D'abord marquée par la prédation, cette relation s'est transformée avec la sédentarisation. Certaines espèces ont alors été domestiquées et intégrées dans la vie humaine pour remplir diverses fonctions, notamment alimentaires, agricoles, protectrices ou liées au transport. Pour plusieurs espèces, cette relation a progressivement évolué vers une dimension affective et relationnelle. Un signe de cette évolution est l'émergence de substituts, comme les peluches, témoignant d'un lien émotionnel persistant entre les humains et les animaux. Montagner (2017) classe les animaux familiers à cinq espèces : les chiens, les chats, les chevaux, les dauphins et les perroquets. L'auteur précise : « On ne les croise pas tous les jours, mais ils ont des particularités remarquables pour être acceptés et reconnus comme des animaux de proximité et de complicité » (Montagner, 2017, p. 15). Le lien avec ces animaux se caractérise par un fort attachement mutuel. Il est même devenu essentiel dans le quotidien de nombreuses personnes. Comme en témoignent les statistiques, en 2025, 39% des ménages suisses possèdent un animal domestique, dont 25% sont des chats et 11% sont des chiens (VHN, 2025). Cette présence importante des animaux dans les foyers contribue à expliquer que leur entrée dans d'autres sphères sociales, comme l'école, apparaisse à la fois familière pour certain·e·s et questionnante pour d'autres.

Toutefois, dans le cadre scolaire, cette proximité ne va pas de soi et prend des formes variées, avec des finalités, des modalités et des cadres très hétérogènes. À l'échelle européenne, la présence d'un chien en classe existe sous diverses formes : visites ponctuelles, lecture au chien, présence régulière d'un chien accompagnant un·e professionnel·le, interventions individuelles ou en petit groupe. Les visées peuvent être thérapeutiques, éducatives ou de bien-être. Quant au cadre, les règles, les formations et les évaluations ne sont pas uniformes. En Suisse, le paysage est lui aussi hétérogène. En Suisse alémanique, on trouve des

initiatives visibles et des ressources pratiques, tandis qu'en Suisse romande, les expériences existent, mais elles restent plus dispersées et peu documentées.

La prise de position de Monsieur Rohrbach, cité plus haut, illustre l'impression générale d'un intérêt réel pour la thématique, mais d'une prudence légitime autour de sa mise en œuvre. Les réticences rencontrées s'expriment de façon récurrente. Plus largement, la pratique se situe à l'intersection de regards multiples : éthique du bien-être animal, santé et bien-être des élèves, cadres institutionnels (autorisations, procédures, responsabilité) et ancrage pédagogique. Ces registres ne s'opposent pas. Ils s'articulent.

Mon intérêt pour le sujet s'enracine dans mon parcours. Ayant grandi à la campagne et au contact d'animaux, ce lien fait partie de mon quotidien depuis l'enfance. Je me suis donc interrogée sur les bénéfices de ce lien et sur la manière de le partager avec mes futurs élèves, en m'appuyant sur des éléments théoriques et documentés en milieu scolaire. Mais c'est principalement lors de mon premier stage à la HEP-BEJUNE que j'ai eu un déclic. À ce moment-là, j'accompagnais une enseignante qui souhaitait se former pour travailler avec son chien dans sa classe. Dans ce contexte, plusieurs questions ont émergé : pourquoi le chien, et pas un autre animal ? en quoi sa présence peut-elle être bénéfique pour un groupe d'élèves ? Par la suite, j'ai découvert différents projets dans lesquels la majorité des chiens n'étaient pas intégrés en permanence dans la classe. Parfois, ils accompagnaient des enseignant·e·s spécialisé·e·s qui travaillaient à l'extérieur de la classe ou seulement quelques périodes par semaine dans la classe. Dans d'autres situations, les chiens intervenaient en classe à des moments précis, comme lors de séances de lecture.

Cette diversité m'a questionnée : que se passerait-il si le chien faisait vraiment partie de la classe quotidiennement ? Y aurait-il un effet sur la dynamique de classe (interactions, coopération, règles/rituels, sentiment de sécurité, attention/autorégulation, appartenance) et/ou par rapport aux conditions d'apprentissage (motivation, engagement, confiance/sentiment de compétence) ? Plus tard, lors d'un suivi chez une orthophoniste travaillant avec son chien, j'ai moi-même ressenti, en sa présence, un effet d'apaisement et de sécurité. Cette expérience personnelle m'a confortée dans mon idée initiale et elle m'a poussée à la vérifier en contexte scolaire.

Par ailleurs, lorsque j'ai constaté le contexte romand décrit précédemment et la rareté d'informations, cela m'a interpellée : est-ce une question d'adéquation aux besoins des élèves, de charge pour l'enseignant·e, de mise en œuvre dans des établissements déjà très organisés, ou alors une question de culture professionnelle ? est-ce que ce type de démarche s'inscrit dans ce qu'on attend d'une classe ordinaire, sans transformer la salle en espace thérapeutique ? Ces interrogations constituent le point de départ de mon travail.

Ces questions s'inscrivent dans une démarche d'écoute des acteurs. Elles ne présument pas d'une plus-value, elles visent à décrire les conditions, les effets et les points de vigilance de cette pratique. Elles s'adossent aussi à une motivation professionnelle : disposer d'éléments concrets pour décider, plus tard, d'adopter ou non un dispositif impliquant un chien dans ma classe. Dans ce mémoire, je ne cherche pas à prouver des effets positifs. Je pars de situations existantes, rares, mais réelles, et je m'intéresse à ce que perçoivent celles et ceux qui vivent la présence du chien au quotidien.

En définitive, je souhaite rester sobre dans l'écriture et prudente dans les conclusions. Mon objectif est donc d'écouter, de décrire et de mettre en perspective les perceptions des élèves et de l'enseignante, sans exagérer la portée des résultats, pour éclairer ce que cette présence change ou ne change pas dans une classe ordinaire.

La question de départ qui a guidé mon travail est la suivante : comment les élèves et les enseignant·e·s perçoivent-ils·elles la présence d'un chien en classe sur le rapport aux apprentissages, et en quoi leurs points de vue se rejoignent-ils ou diffèrent-ils ?

Compte tenu de la rareté de cette pratique, je devais m'assurer de trouver des participant·e·s correspondant au cadre de la recherche et acceptant d'y participer. Le cadre de la recherche implique qu'il s'agisse de classes ordinaires de Suisse romande au niveau primaire avec des enseignant·e·s généralistes accompagné·e·s de leur chien, dans des établissements où les pratiques sont hétérogènes et les contraintes réelles (autorisations, information aux familles, hygiène/allergies, bien-être animal, responsabilités). Plusieurs enseignant·e·s ont été contactés et étaient favorables à participer à la recherche. Finalement, suite aux contraintes rencontrées et pour assurer la faisabilité de la recherche, j'ai opté pour une étude de cas dans une classe de 5-6^e année du canton de Neuchâtel.

Le travail se décompose en plusieurs parties. Premièrement, la problématique est exposée. Elle précise les différentes facettes du sujet, ainsi que son intérêt et sa pertinence. Un état des lieux de la littérature, centré principalement sur la médiation animale, la relation humain-chien et les conditions d'apprentissage, permet de définir le cadre théorique et les notions clés, afin de faire émerger la question de recherche. Deuxièmement, la méthodologie employée est décrite en précisant l'angle d'approche choisi, le dispositif mis en œuvre ainsi que la manière dont les données sont traitées. Troisièmement, une analyse comparative des données récoltées lors des observations et des entretiens auprès des participants permet d'établir les résultats. Ceux-ci sont présentés puis interprétés. Enfin, la conclusion revient sur les éléments à l'origine de l'étude à la lumière des principaux résultats. Elle souligne les apports et les limites de l'étude et ouvre la réflexion sur des recherches futures.

1. Problématique

Ce chapitre expose la problématique de la recherche. Il permet de préciser la raison d'être de l'étude, de présenter le problème retenu ainsi que son intérêt, puis de situer ce travail dans les connaissances théoriques existantes. L'ensemble conduit à la formulation de la question de recherche.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

Cette section permet de préciser l'objet de recherche ainsi que le problème général dans lequel il s'inscrit. Elle revient tout d'abord sur la raison d'être de l'étude, puis met en évidence les différentes facettes du problème retenu, avant d'en souligner l'intérêt et la pertinence.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Les effets positifs des interactions entre enfant et animal de compagnie sont mis en avant par de nombreux auteurs. Dollion et Grandgeorge (2022) décrivent notamment des bienfaits potentiels sur la santé avec l'amélioration du bien-être et de l'estime de soi, sur le développement des compétences sociales, sur la gestion des émotions et sur les apprentissages, en particulier la motivation, la responsabilité et l'apaisement favorisant la concentration. De plus, ces effets dépassent parfois la relation enfant-animal et se diffusent à d'autres sphères de la vie de l'enfant.

Parallèlement, dans une revue systématique récente, Wintermantel et al. (2024) soulignent « la nécessité de recherches plus rigoureuses et plus actuelles sur les interventions de bien-être social et émotionnel assistées par des chiens thérapeutiques dans les milieux éducatifs traditionnels » (p. 74).

1.1.2. Présentation du problème

Pour intégrer un chien en classe, des autorisations sont nécessaires. Dans le canton de Neuchâtel, à ce jour, il n'existe pas de directives spécifiques sur la présence d'un chien en classe. Le canton encadre toutefois la détention et l'éducation des chiens au moyen de cours obligatoires donnés par des éducateurs canins agréés par le SCAV¹. Ces cours insistent sur le comportement du chien en milieu urbain et en présence de tiers, la prévention des morsures et le bien-être animal.

¹ SCAV = Le Service de la consommation et des affaires vétérinaires du canton de Neuchâtel.

En classe, les directives sont donc définies au niveau des établissements. Concrètement, une demande à la direction doit être faite et l'autorisation des parents est requise. Dans le cas où une phobie de l'animal, une allergie ou une autre contre-indication empêcheraient la présence du chien en classe, l'enseignant·e doit renoncer à son intégration.

En comparaison, le canton de Vaud fixe des exigences claires. L'unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (2021) a établi que « La présence d'un animal en classe n'est acceptable que si elle apporte une plus-value essentielle au projet pédagogique et ne poursuit **pas** de visée thérapeutique » (p. 1). Par conséquent, si la plus-value pédagogique n'est pas clairement établie et communiquée, le projet a peu de chances d'être accepté.

Dans cette perspective, il faut reconnaître des effets possibles sur le bien-être et sur certains aspects psychologiques des élèves. En revanche, la salle de classe ne devient pas pour autant un espace uniquement thérapeutique. L'enseignant·e n'est pas thérapeute, et le chien intervient comme médiateur au service des apprentissages et de la dynamique de classe, en complémentarité avec d'autres soutiens éventuels.

Parfois, ce dispositif suscite des réticences de la part des parents, de la direction ou d'autres acteurs du milieu scolaire. Ces préoccupations concernent la sécurité, l'hygiène et les allergies, les responsabilités juridiques, la charge de travail supplémentaire, ainsi que le doute sur la plus-value réelle en classe ordinaire. Les représentations du chien varient selon les contextes culturels et les expériences personnelles, d'où l'importance de préparer la classe à sa venue et de communiquer clairement avec les familles et l'équipe pédagogique. Il existe donc un décalage entre les bienfaits potentiels de la présence du chien en classe décrits par la littérature et les nombreuses réticences institutionnelles ou personnelles. Néanmoins, les acteurs concernés par ce décalage ont un point commun. Ils visent la réussite scolaire des élèves, ainsi que leur bien-être à l'école.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Ces constats coïncident avec des objectifs d'apprentissage du Plan d'études romand (PER) et légitiment cette étude sur le plan pédagogique. Dans les capacités transversales, par exemple, lorsque la présence du chien amène les élèves à co-construire des règles de vie, les axes collaboration et communication sont requis. L'axe stratégies d'apprentissage entre également en jeu lorsque le chien sert de repère pour soutenir l'autorégulation, mécanisme lié au fait de se recentrer, persévérer, reprendre une tâche après une distraction dans la recherche de Hediger et Turner (2014). Concernant le domaine de la formation générale, ces constats rejoignent les axes santé et bien-être et vivre ensemble, dans la mesure où plusieurs

recherches (Beetz, 2013 ; Kotrschal & Ortbauer, 2003 ; Hergovich et al., 2002, cités par Beetz, 2013) relèvent des effets potentiels de la présence du chien sur le climat socio-émotionnel, notamment des émotions positives liées aux apprentissages, un apaisement et une baisse de certains comportements agressifs. De même, l'axe interdépendances est concerné, puisque les cadres de référence insistent sur une démarche qui prend en compte à la fois le bien-être des élèves et celui de l'animal : la présence du chien devient ainsi un support concret pour réfléchir à la responsabilité, au respect du vivant et aux conditions d'une cohabitation sécurisée. Cette présence agit aussi sur l'identité des élèves, elle renforce leur estime de soi. Autrement dit, les effets rapportés par la littérature soutiennent des attentes scolaires identifiées, ce qui justifie d'examiner, en classe ordinaire, si, et à quelles conditions, un chien peut contribuer à ces visées.

Il n'existe pas de statistiques nationales officielles sur la présence de chiens en classe. Dans le média romand, évoqué précédemment, Marguet (2016) évoquait environ 300 chiens utilisés en Suisse. Or, ce chiffre n'est pas détaillé et englobe de ce fait diverses modalités d'intervention en milieu scolaire (visites, chiens de lecture, chiens accompagnant un·e enseignant·e, etc.). Le contexte suisse romand demeure donc peu documenté alors que cette pratique est plus visible en Suisse alémanique, comme en témoigne l'association Schulhunde Schweiz, qui propose notamment un guide de la pédagogie canine à l'école. Par conséquent, le décalage entre les potentiels bénéfiques appuyés par la littérature et la faible documentation présente dans les classes ordinaires romandes renforce la pertinence de cette étude.

D'un point de vue scientifique, ce travail documente, en contexte neuchâtelois, une pratique encore peu étudiée en Romandie à partir du point de vue croisé des élèves et de l'enseignante. Sur le plan professionnel, cette recherche présente un intérêt pour la pratique enseignante, dans la mesure où elle contribue à mieux comprendre ce qui compte pour les élèves et l'enseignante, ainsi qu'à faire émerger des pistes transférables. Il s'agit donc maintenant de comprendre comment les acteurs perçoivent les effets de cette présence et quelles conditions favorisent une mise en place sûre et pertinente.

1.2. État des connaissances théoriques

Cette section porte sur la littérature liée à la présence d'un chien en classe ordinaire et ses effets perçus, avec une orientation sur le rapport aux apprentissages, du point de vue des élèves et des enseignant·e·s.

1.2.1. Médiation animale

Dans les années 1950, le pédopsychiatre Boris Levinson a été l'un des premiers à mettre en lumière les bénéfices psychologiques et émotionnels des animaux. Il a observé comment un enfant autiste, lors d'une consultation, a établi un lien significatif avec un chien présent dans la pièce, alors même que la communication avec le psychiatre avait échoué (AFIRAC, 2024).

Depuis lors, la relation entre l'humain et l'animal a été étudiée de manière approfondie et plusieurs travaux mettent en évidence des effets bénéfiques sur le bien-être, la relation à autrui et certains processus éducatifs. Dans cette perspective, la médiation animale offre à l'enfant un espace sécurisant face aux conflits, aux frustrations ou à certains désaccords avec la famille ou à l'école (Beiger, 2024).

Selon l'International Association of Human–Animal Interaction Organizations (IAHAIO, 2018), la médiation animale est un terme francophone. Le Livre blanc de l'IAHAIO a été rédigé pour lever la confusion entre les appellations et fixer un cadre éthique commun. Il parle donc d'intervention assistée par l'animal (IAA). Les IAA désignent des interventions structurées et finalisées qui intègrent un animal à des objectifs en santé, en éducation ou dans le domaine social. Elles englobent notamment la thérapie assistée par l'animal (TAA), l'éducation assistée par l'animal (EAA) et les activités assistées par l'animal (AAA). Dans ce mémoire, l'EAA en classe ordinaire constitue donc l'horizon d'analyse, les AAA pouvant apparaître ponctuellement (p. ex. lecture au chien), tandis que la TAA reste hors du périmètre scolaire ordinaire. Les lignes directrices de l'IAHAIO s'alignent sur le cadre One Health, qui affirme l'interdépendance de la santé et du bien-être des humains, des animaux et de l'environnement dans lequel ils évoluent. Dans cette perspective, toute intervention doit viser un bénéfice mutuel et prévenir la souffrance ou le stress de l'animal. Cette exigence est prolongée par l'approche One Welfare, qui met l'accent sur les interactions entre bien-être animal et bien-être humain dans les contextes de pratique (IAHAIO, 2018).

Concrètement, l'application de ce cadre à l'école implique : sélection et préparation de l'animal, surveillance des signaux de stress, pauses et espace de retrait, accès à l'eau, et compétences minimales des intervenant·e·s pour garantir à la fois la sécurité des élèves et le bien-être du chien.

1.2.2. Conditions d'apprentissage

Dans ce mémoire, l'intérêt porte sur les conditions qui rendent possibles les apprentissages, plutôt que sur les apprentissages disciplinaires en tant que tels. Les conditions d'apprentissage renvoient à tout ce qui, chez l'élève et dans le contexte de la classe, favorise l'entrée dans la tâche, le maintien de l'activité et la qualité de l'engagement. En d'autres termes, elles désignent l'ensemble des facteurs internes et externes qui rendent l'engagement possible et soutiennent la réalisation de la tâche. L'objet central est donc l'apprentissage de l'élève. Pour soutenir ce cadrage, Istance et Dumont (2010) mobilisent la notion d'environnement d'apprentissage, qui permet de penser les conditions comme un ensemble cohérent de paramètres contextuels soutenant ou entravant l'activité d'apprendre. Dans cette perspective, un environnement efficace accorde une place centrale aux apprentissages, valorise l'implication des apprenants et prend en compte la dimension sociale, émotionnelle et différenciée de l'apprentissage.

Ce cadre général rejoint Hattie (2012), qui met également en évidence le rôle central de l'enseignant·e dans la réussite des élèves, notamment à travers les interactions, les rétroactions et la relation pédagogique. Dehaene (2018) éclaire plus spécifiquement les mécanismes cognitifs engagés dans l'activité de l'élève, en mettant en avant l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'erreur et la consolidation.

Ces apports sont prolongés, sur le plan scolaire, par la revue critique de Wyss et al. (2023), qui relie ces notions à des gestes professionnels transversaux, et par Giglio et Arcidiacono (2017), qui rappellent que la classe est aussi un espace d'interactions, où apprendre implique de coopérer et de s'ajuster à l'autre et au collectif.

À partir de ces apports, ce schéma regroupe les conditions d'accès à l'apprentissage de l'élève en six ensembles organisés sur trois niveaux imbriqués. Le premier niveau regroupe les conditions proximales, car elles relèvent directement de l'activité de l'élève dans la tâche. Le deuxième niveau correspond aux conditions pédagogiques et organisationnelles, qui renvoient au cadre de la classe et aux choix pédagogiques de l'enseignant·e. Finalement, le troisième niveau renvoie aux conditions socio-environnementales, plus larges et plus indirectes, qui constituent l'arrière-plan social, culturel et éducatif de l'apprentissage. Ainsi, ce schéma illustre les conditions qui, à différents niveaux, soutiennent ou entravent l'accès à l'objet central : l'apprentissage de l'élève.

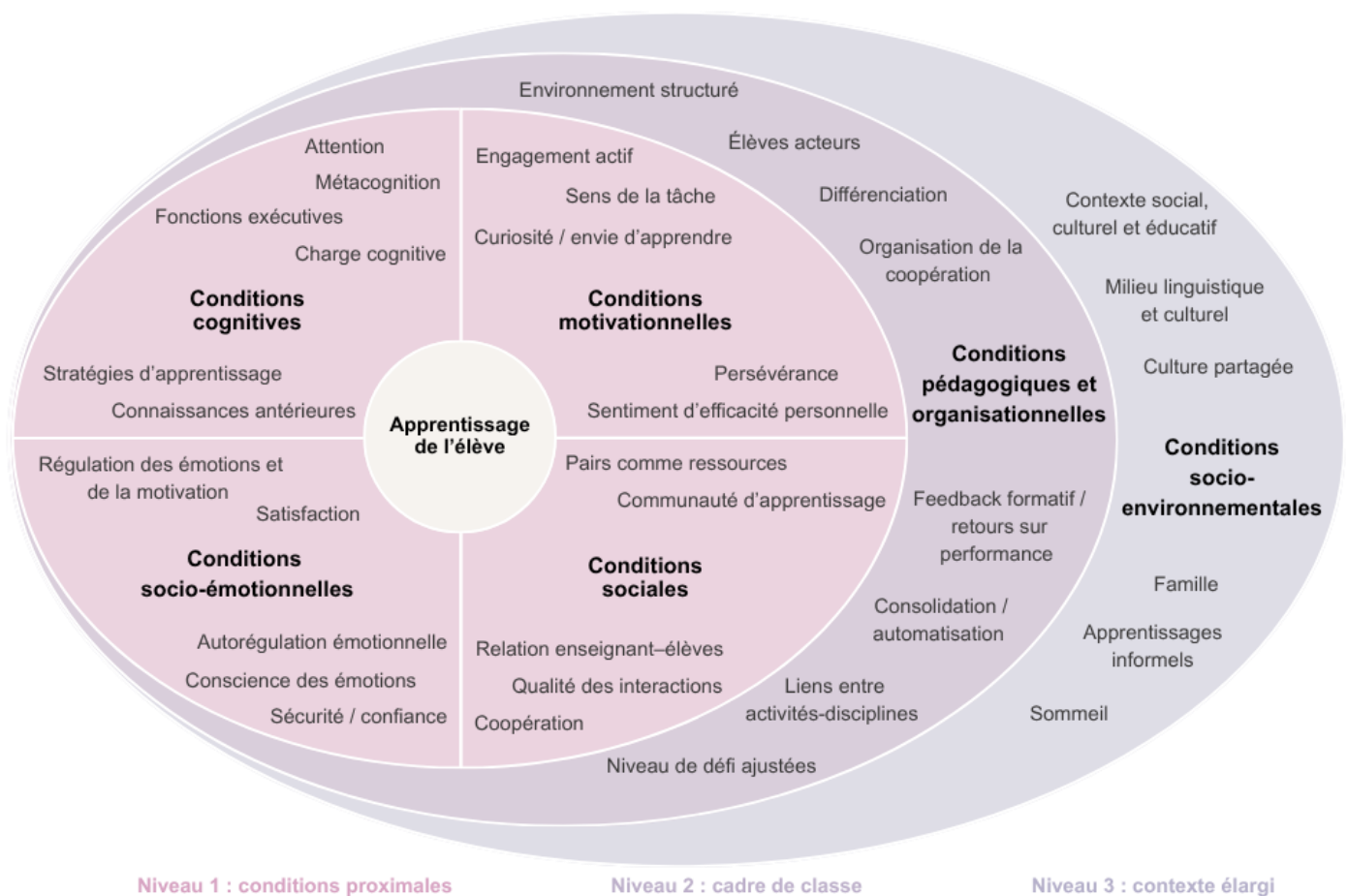


Figure 1 : Synthèse des conditions d'accès à l'apprentissage de l'élève, élaborée à partir des apports théoriques

1.2.3. Relation humain-chien

Le chien

Pour comprendre les interactions entre homme et chien, il importe de connaître le fonctionnement et certaines caractéristiques du chien. Parmi les animaux de compagnie, il occupe une place particulière dans l'histoire humaine en raison de ses capacités d'attachement, de sa fidélité et de sa recherche d'interactions positives avec autrui. Dès sa domestication, il s'est imposé comme un partenaire de l'humain dans différents domaines de la vie quotidienne.

Descendant du loup, le chien hérite d'un instinct développé, mais il ne réagit pas uniquement par réflexe. Il dispose aussi de capacités d'apprentissage et d'adaptation qui lui permettent d'ajuster son comportement selon les personnes, le contexte et la situation. Il peut notamment reconnaître certains mots, décoder des comportements humains à partir de la gestuelle, des mimiques, des odeurs, des bruits ou de la parole, et adapter ses réactions en fonction de ses expériences et de son vécu. Cette sensibilité donne parfois l'impression qu'il est en phase avec les émotions, les pensées et/ou les intentions de l'humain.

Lorsque nous entrons en relation avec un chien, celui-ci observe et analyse son environnement à l'aide de plusieurs canaux sensoriels, en particulier l'olfaction, mais aussi les perceptions visuelles, auditives et tactiles. Il est ainsi particulièrement sensible à certains signaux émotionnels humains. En parallèle, le chien possède également ses propres formes de langage, qu'il utilise avec ses congénères comme avec l'être humain. Il communique à travers de nombreux signaux corporels et vocaux, tels que la posture générale du corps, la position de la queue ou des oreilles, les déplacements, ainsi que différents types de vocalises. Ces éléments expriment une intention, une émotion ou une réponse. (Dollion & Grandgeorge, 2022 ; Montagner, 2017 ; Beiger, 2020, 2024)

Interactions humain-chien

Après une lecture minutieuse de la littérature sur les interactions humain-chien, une synthèse a été construite sous forme de carte mentale (annexe 1). Au départ, l'objectif était d'articuler les éléments théoriques et d'éviter les répétitions dans la rédaction. Réflexion faite, celle-ci permet aussi d'illustrer l'interdépendance des interactions humain-chien en classe ordinaire. Pour gagner en clarté, les citations ont été simplifiées sur la carte.

Le modèle regroupe, en cinq domaines reliés entre eux, des mécanismes, des effets proximaux constatés pendant l'activité ainsi que des retombées durables, potentiellement généralisables selon les études. Ce choix vise à éviter les répétitions et à fournir une trame

claire pour comprendre et discuter les résultats des études liés à la présence d'un chien en classe ordinaire.

Le premier domaine est celui de la régulation physiologique. La littérature indique que la présence d'un chien, et en particulier le contact physique via les caresses, peut moduler et réduire les réactions physiologiques du stress en réponse à une tâche scolaire stressante (Beetz et al., 2011, 2012, cités par Wintermantel et al., 2024). En classe, le chien n'agit pas uniquement en réponse à des ordres directs. Sa présence repose aussi sur son éducation, son tempérament, sur une part d'instinct et sur sa manière d'entrer en relation avec les élèves. Aussi, la revue systématique de Wintermantel et al. (2024), qui retient sept études jugées suffisamment rigoureuses parmi 405 études identifiées, synthétise notamment des diminutions de cortisol et une baisse des marqueurs de stress chez les élèves en présence d'un chien à l'école, tout en rappelant l'hétérogénéité des protocoles et des mesures utilisées, qui limitent la comparabilité des résultats. En revanche, dans un essai contrôlé randomisé croisé mené auprès de 24 enfants de 10 à 14 ans, comparant un chien de thérapie à un chien robot, en milieu scolaire, les effets observés restent limités et non généralisés à l'ensemble des mesures. Les enfants ne se disent pas globalement plus calmes ni plus détendus, malgré certains gains cognitifs spécifiques (Hediger & Turner, 2014).

La notion de base sécuritaire peut éclairer cette trajectoire : la réduction du stress et le sentiment de sécurité relationnelle peuvent soutenir l'autorégulation émotionnelle et les fonctions exécutives, conditions de l'engagement scolaire. Des travaux de terrain en classe rapportés par Beetz (2013), d'après Anderson et Olson (2006), indiquent ainsi que la présence régulière du binôme enseignant-chien a favorisé la stabilité émotionnelle et l'attitude envers l'école et aidé à prévenir ou désamorcer certaines crises. Également, une étude longitudinale avec une classe témoin rapporte une amélioration plus marquée de l'attitude positive envers l'école et des émotions liées aux apprentissages quand le chien est présent un jour par semaine (Beetz, 2013). Néanmoins, aucune différence significative n'a été trouvée pour les symptômes dépressifs ou les stratégies de régulation émotionnelle sur l'année, ce qui invite à rester prudent sur l'ampleur et la généralisation de ces effets (Beetz, 2013).

Concernant le domaine de l'attention, plusieurs expérimentations en maternelle montrent que la présence d'un chien calme favorise la concentration et réduit l'aide nécessaire dans des tâches d'imitation ou de mémoire. Les enfants font moins d'erreurs dans une tâche de catégorisation en présence du chien (Gee et al., 2007, 2009, 2010, cités par Beetz, 2013). Alors que, dans l'essai randomisé cité précédemment, les effets restent ponctuels. Le groupe avec un chien a obtenu des résultats plus favorables dans certaines tâches cognitives précises, alors qu'aucune différence n'a été observée dans les autres tests ni dans les auto-

évaluations de calme (Hediger & Turner, 2014). Ces résultats suggèrent des gains d'attention spécifiques pour certains enfants plutôt que des effets généralisés, modulés par la tâche et la mise en situation.

Le rôle de catalyseur social apparaît également dans plusieurs travaux. Dans une classe primaire de Vienne, la présence du chien réduisait le temps passé seul et augmentait les contacts avec les autres. Les provocations verbales ont diminué, l'attention portée à l'enseignant·e a augmenté et toutes les formes de comportements agressifs survenaient moins fréquemment (Kotrschal & Ortbauer, 2003). Une étude sur la compétence sociale a montré des progrès dans les trois groupes : avec entraînement social seul, entraînement social et chien, présence du chien seul, ce qui suggère que certains effets relèvent aussi du programme éducatif. Toutefois, seul le groupe assisté par des chiens rapportait un déclin de l'agression ouverte et relationnelle (Tissen et al., 2007, cités par Wintermantel et al., 2024). Ces données suggèrent un effet social positif du chien, mais dépendant du cadre mis en place : rituels, guidage de l'enseignant, objectifs d'apprentissage social.

Enfin, concernant les conditions d'apprentissage et, plus indirectement, les apprentissages, les résultats convergent surtout sur l'attitude envers l'école, les émotions liées aux apprentissages et certains processus cognitifs de base chez les plus jeunes. L'essai contrôlé randomisé de Hediger et Turner (2014) ne met pas en évidence d'amélioration généralisée de toutes les mesures attentionnelles ni des auto-évaluations de calme. Par conséquent, les résultats documentés portent davantage sur certaines conditions d'apprentissage comme l'attitude envers l'école, les émotions liées aux apprentissages, le stress, la socialisation ou les performances attentionnelles spécifiques, plutôt que sur des apprentissages scolaires au sens strict ou des performances globales, notamment en raison de l'hétérogénéité des dispositifs, des mesures et des populations étudiées (Beetz, 2013 ; Tissen et al., 2007, cités par Wintermantel et al., 2024 ; Wintermantel et al., 2024).

1.2.4. Zoopédagogie

À l'école, la présence d'un chien soutient le développement des élèves, mais, pour Beiger (2024), « travailler en classe avec un animal ne s'improvise pas » (p. 31). François Beiger, fondateur et président de l'Institut français de zoothérapie, propose la zoopédagogie. Il s'agit d'une démarche éducative fondée sur une relation éducative et créative avec un animal, pensée pour rapprocher les jeunes de l'école et soutenir la motivation, l'assiduité et le climat d'apprentissage (Beiger, 2024).

La zoopédagogie s'inscrit dans la famille des pédagogies actives : l'élève devient acteur de ses apprentissages, expérimente, formule des hypothèses et construit des savoirs. Elle

s'inspire des approches Montessori et Freinet. Dans cette logique, la présence de l'animal soutient un apprentissage par l'expérience, offre à l'enfant une sécurité de parole, aide à intégrer certaines étapes de la vie, favorise le respect du temps de travail et de repos, encourage une relation positive à l'autre et renforce la confiance intérieure (Beiger, 2024).

Beiger (2024) cite trois domaines d'action en zoopédagogie : « Favoriser le jeu » (p. 29), « Créer de l'attachement pour stimuler l'apprentissage » (p. 31) et « Favoriser une meilleure socialisation et une meilleure communication » (p. 31).

Les objectifs de cette pratique mentionnés par Beiger sont les suivants :

 **OBJECTIFS**

En médiation avec le chien

- ↳ Améliorer chez l'enfant sa connaissance du langage et sa tenue.
- ↳ Favoriser des rencontres positives entre l'enfant et les animaux.
- ↳ Sensibiliser à la responsabilisation envers les animaux ce qui va le conduire à comprendre pourquoi l'on doit respecter l'être humain.

En relation avec l'enfant et les pairs par l'intermédiaire du chien

- ↳ Créer des situations qui permettront à l'enfant d'exercer son habileté sociale.
- ↳ Créer des situations valorisantes où l'enfant expérimentera le contrôle et la responsabilité de lui-même (estime de soi, émotion positive).
- ↳ Encourager l'expression de l'enfant sur le plan affectif.
- ↳ Développer l'intégration sociale des enfants à l'intérieur de l'école.
- ↳ Développer le partage, l'acceptation de la contrainte et de la cohabitation.

Figure 2 : Objectifs de la zoopédagogie (Beiger, 2024, p. 20)

Enfin, la démarche a un cadre éthique explicite. Beiger rappelle la Charte des droits de l'animal et propose une charte d'éthique et de déontologie pour encadrer les pratiques (Beiger, 2024).

1.2.5. Conditions de mise en œuvre en classe

Cadre éthique et juridique

L'intégration d'un chien implique des engagements éthiques explicites. Comme l'ont montré le Livre blanc de l'IAHAIO et le cadre proposé par Beiger, ces engagements évitent l'instrumentalisation de l'animal et encadrent la finalité éducative. En Suisse, cette base s'articule avec la Loi fédérale sur la protection des animaux (LPA) et l'Ordonnance sur la

protection des animaux (OPAn), qui exigent le respect de la dignité et du bien-être, ainsi qu'une formation adéquate des intervenant·e·s pour toute activité impliquant des animaux.

Choix et éducation du chien

Beiger (2024) affirme que « n'importe quel chien ne peut pas devenir médiateur et accompagner son maître en classe pour le bien des apprentissages des élèves » (p. 22). Il est recommandé d'opter pour un animal à poil long, en raison des effets physiologiques que procure le contact avec la fourrure. De plus, le chien doit posséder certaines caractéristiques primordiales, comme être calme, volontaire, attentionné, axé sur les personnes, équilibré mentalement, non-agressif et obéissant (Beiger, 2024 ; Schulhunde Schweiz, 2024 ; Jalongo & Petro, 2018, cité par Wintermantel et al., 2024).

Aussi, « l'animal médiateur doit appartenir au professionnel de la santé ou du social et c'est lui qui doit éduquer son propre chien » (Beiger, 2020, p. X). Comme l'explique l'auteur, l'éducation du chien repose avant tout sur sa socialisation, afin qu'il soit à l'aise dans différents environnements, en présence de bruits variés et au contact d'enfants. L'enseignant·e et le chien deviennent partenaires de travail, ils doivent donc apprendre à communiquer. Par conséquent, l'animal éduqué devient « un chien de thérapie qui accompagne son maître et apporte soutien et réconfort [...] en aidant à réduire le stress, à améliorer l'engagement et à renforcer les interactions et les relations sociales » (Jalongo & Petro, 2018, cité par Wintermantel et al., 2024).

Conditions en classe

Outre les conditions mentionnées dans le chapitre 1.1, l'intégration d'un chien dans une classe implique une réflexion approfondie tenant compte de plusieurs facteurs. Au préalable, il faut obtenir les autorisations de la direction ainsi que des parents d'élèves, s'assurer qu'aucun élève ne présente d'allergie canine, puis apprendre les règles de conduite à adopter en présence d'un chien. Le moment venu, la salle de classe doit bénéficier d'une zone de retrait et d'un accès à l'eau pour le chien. L'hygiène est aussi à prendre en compte, notamment en s'assurant que l'animal soit en bonne santé, vacciné et vermifugé, puis en prévoyant le lavage des mains après contact et, si nécessaire, l'entretien du matériel (Schulhunde Schweiz, 2024 ; Bildungs- und Kulturdepartement, Dienststelle Volksschulbildung, 2024).

1.2.6. Controverses, convergences et limites entre les études

Dans l'ensemble des études, la présence d'un chien en classe est associée à des effets positifs, en particulier sur certaines dimensions socio-émotionnelles et relationnelles. L'apaisement, le sentiment de sécurité, certaines formes d'attention ou encore les interactions sociales sont les effets les plus souvent rapportés. En revanche, les effets sur les apprentissages au sens strict ou sur les performances cognitives globales apparaissent plus limités, plus variables et plus difficiles à isoler.

Cette hétérogénéité s'explique en partie par la diversité des dispositifs étudiés : fréquence de présence du chien, âge des élèves, rôle de l'enseignant·e, type d'activité, durée de l'intervention, indicateurs retenus et qualité méthodologique des recherches. Autrement dit, les études se ressemblent par les effets potentiels qu'elles mettent en avant, mais elles diffèrent fortement par leurs conditions de mise en œuvre. Il en résulte que la généralisation demeure difficile. Ce constat renforce l'intérêt d'une recherche située, attentive au contexte, aux perceptions des acteurs et aux conditions concrètes dans lesquelles la présence du chien prend sens en classe ordinaire.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

Cette section resserre le problème présenté précédemment afin de faire apparaître plus précisément l'objet de la recherche. Elle met en évidence le problème de recherche spécifique, formule la question à laquelle ce travail cherche à répondre, puis présente les objectifs qui en découlent.

1.3.1. Le problème spécifique

La littérature sur la présence d'un chien en classe met en avant plusieurs effets potentiels, comme l'apaisement et l'attention, le climat socio-émotionnel ou encore certaines interactions sociales. En revanche, l'impact sur les apprentissages au sens strict demeure plus difficile à isoler en contexte de classe ordinaire. Les dispositifs sont variés, les contextes de mise en œuvre hétérogènes et les résultats souvent difficiles à comparer.

Dans ce mémoire, l'enjeu n'est donc pas d'évaluer des performances disciplinaires ni d'établir un effet causal direct de la présence du chien sur les apprentissages disciplinaires. Il s'agit plutôt de documenter les conditions qui rendent les apprentissages plus ou moins accessibles aux élèves dans une situation scolaire réelle. Autrement dit, l'attention se porte sur ce qui, dans la présence du chien, est perçu comme soutenant, limitant ou ne modifiant pas certaines conditions d'apprentissage en classe ordinaire.

En somme, le problème spécifique de cette recherche réside dans le décalage entre les bienfaits potentiels décrits dans la littérature et les réticences institutionnelles ou personnelles que ce dispositif suscite. Dans cette perspective, cette étude est centrée sur les perceptions croisées des élèves et de l'enseignante à partir d'une situation existante, en lien avec les conditions d'apprentissage.

1.3.2. La question de recherche

À partir de ce problème spécifique, la question de recherche suivante est formulée :

- Comment les élèves et l'enseignante perçoivent-ils la présence d'un chien en classe par rapport aux conditions d'apprentissage ?

Cette question ne cherche pas à démontrer qu'un chien améliore les apprentissages de manière générale, mais à mieux comprendre comment cette présence est perçue dans une classe ordinaire, du point de vue des acteurs qui la vivent au quotidien. Elle découle à la fois de l'état des connaissances théoriques, qui met en évidence des effets potentiels, mais encore difficiles à généraliser, et du choix méthodologique d'une étude de cas centrée sur des situations réelles.

Afin de préciser la question principale, la sous-question suivante est également formulée :

- Quelles dimensions des conditions d'apprentissage sont perçues comme modifiées avec et sans le chien présent en classe ?

Cette sous-question permet de resserrer l'analyse sur les dimensions concernées par la présence du chien, dans une logique de comparaison.

1.3.3. Objectifs de recherche

Au regard de cette problématique, l'étude poursuit les objectifs suivants :

- Décrire le dispositif rencontré dans une classe ordinaire romande, notamment la fréquence de la présence du chien, le cadre mis en place et les activités observées.
- Recueillir et analyser les perceptions croisées des élèves et de l'enseignante concernant les conditions d'apprentissage en présence d'un chien.
- Comparer les éléments concernant les conditions d'apprentissage avec et sans le chien présent en classe, tout en tentant de maintenir un cadre constant.

2. Méthodologie

Ce chapitre présente la démarche méthodologique adoptée pour répondre aux deux questions de recherche.

2.1. Fondements méthodologiques

Cette section explicite l'angle d'approche choisi et justifie les principaux choix méthodologiques sur lesquels repose la recherche.

2.1.1. Positionnement méthodologique

Cette étude s'inscrit dans une recherche qualitative. Comme le rappellent Fortin et Gagnon (2022), « Les devis de recherche qualitative ont pour but d'explorer et de comprendre des phénomènes selon la perspective des personnes » (p. 148). Dans ce sens, cette étude s'intéresse aux perceptions des élèves et de l'enseignante en lien avec la présence d'un chien en classe. La recherche a une visée descriptive, compréhensive et exploratoire : elle cherche à décrire ce qui se passe dans la classe, à comprendre comment les acteurs interprètent la présence ou l'absence du chien, et à documenter un seul cas en profondeur.

La démarche s'inscrit dans une posture constructiviste. Les conditions d'apprentissage sont considérées comme une réalité située, construite et interprétée par les acteurs. L'étude ne vise donc pas à prouver une relation de causalité, mais à comprendre ce qui change, ou non, entre deux conditions dans une classe donnée.

2.1.2. Devis de recherche

Le devis retenu est une étude de cas simple. Cette recherche porte sur une seule classe ordinaire de 5-6^e année, avec une enseignante et son chien, étudiée de manière approfondie dans leur contexte ordinaire. Ce choix est pertinent pour comprendre un phénomène encore peu documenté, en tenant compte du contexte et de plusieurs sources de données (Fortin & Gagnon, 2022). Il permet de décrire et de comprendre la présence du chien telle qu'elle est vécue et perçue par les acteurs.

Ce cas est abordé selon une logique comparative au sein même de la classe. La comparaison se fait au sein du même groupe, entre deux matinées comparables, l'une sans le chien et l'autre avec le chien. Ce choix permet de limiter certaines différences liées à des comparaisons entre plusieurs classes, puisque l'environnement de base reste le même.

Le dispositif demeure toutefois non expérimental. Il n'y a ni manipulation contrôlée au sens strict ni assignation aléatoire des participants. La comparaison en milieu naturel, utile pour documenter des écarts observables et des perceptions, ne permet pas d'attribuer de manière certaine ces écarts à la seule présence du chien. Cette limite est assumée et traitée méthodologiquement, notamment par la standardisation du recueil, la traçabilité de la démarche et la prudence interprétative.

2.1.3. Approche et visée de la recherche

L'approche d'analyse est principalement inductive, tout en étant orientée par quelques catégories de départ issues du cadre théorique. Elle s'appuie sur les données recueillies pour faire émerger des éléments saillants concernant les conditions d'apprentissage, dans un va-et-vient entre le terrain et les repères théoriques. L'enjeu est ontogénique et pragmatique, au sens de la documentation d'une pratique existante en situation ordinaire. L'objectif est de décrire et de comprendre les perceptions des élèves et de l'enseignante, ainsi que les dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées selon la présence ou l'absence du chien, sans visée de démonstration causale.

2.2. Nature du corpus

Cette section présente le corpus de la recherche, le terrain sur lequel il est constitué, les participant·e·s retenu·e·s, les outils de collecte mobilisés ainsi que le protocole de collecte et les précautions éthiques qui encadrent la démarche.

2.2.1. Délimitation et opérationnalisation de l'objet

Le champ des conditions d'apprentissage présenté dans le cadre théorique est vaste. Il n'est ni possible ni pertinent de l'étudier entièrement dans une étude de cas menée sur un temps de terrain limité. La recherche se centre donc sur le premier niveau de la figure 1, soit les conditions proximales : cognitives, motivationnelles, socio-émotionnelles et sociales. Les conditions socio-environnementales, le bagage cognitif des élèves ainsi que les conditions pédagogiques et organisationnelles sont écartés, car ils élargiraient trop le cadre ou ils conduiraient à évaluer la pratique enseignante. De plus, seules les conditions observables en classe ou verbalisables en entretien, vraisemblablement modulables par la présence du chien et pertinentes en contexte scolaire, sont retenues. Cette délimitation permet de centrer la collecte sur des éléments effectivement repérables dans le terrain et exploitables dans l'analyse (Fortin & Gagnon, 2022).

Les dimensions retenues sont opérationnalisées à partir de deux sources complémentaires : des indicateurs observables en classe et des indicateurs verbalisés en entretien. L'objectif est de décrire ce qui est perçu comme modifié avec et sans la présence du chien, en s'appuyant à la fois sur des manifestations repérables et sur le sens que les acteurs attribuent à ces manifestations. Le détail de ces dimensions et de leur répartition dans les outils figure dans le guide d'observation (annexe 5). Ainsi, l'objet retenu ne porte pas sur les apprentissages disciplinaires eux-mêmes, mais sur les conditions d'apprentissage perçues comme modifiées dans une classe ordinaire avec et sans chien.

2.2.2. Terrain, contexte de l'étude et échantillonnage

Le cas retenu correspond à une classe ordinaire dans laquelle la présence du chien est déjà mise en place. L'accès au terrain a débuté par un échange téléphonique avec l'enseignante, permettant de comprendre le contexte de classe et les conditions d'introduction du chien. En octobre, la classe est décrite comme très vivante, avec de nombreuses difficultés. Dans ce contexte, l'enseignante indique que la dynamique de classe et la maturité des élèves ne permettent pas encore d'accueillir le chien, notamment pour des raisons de sécurité et de bien-être animal. L'enseignante a alors posé une condition : une amélioration du comportement des élèves avant d'introduire le chien. Le chien est finalement présent en classe à partir du 13 novembre. Ce contexte montre que la présence du chien dépend de conditions de classe et ne constitue pas un élément neutre.

La collecte de données n'a pas été planifiée en début d'année scolaire, afin de limiter un effet de nouveauté lié à la découverte du dispositif et de recueillir des perceptions appuyées sur un vécu déjà installé. Elle a ainsi été envisagée après plusieurs mois de mise en place du chien en classe et en dehors d'une période de retour de vacances, afin que les routines et les perceptions soient le plus possible stabilisées. Le programme détaillé des deux matinées figure dans le guide d'observation (annexe 5).

Dans le cadre de cette recherche, la population accessible est constituée des 21 élèves d'une classe ordinaire de 5^e et 6^e année et de leur enseignante, propriétaire d'un golden retriever âgé de deux ans. Cette population donne lieu à deux niveaux de recueil. D'une part, la classe entière est sollicitée pour le questionnaire. D'autre part, un sous-échantillon de quatre élèves aux profils contrastés est retenu pour les observations focalisées et les entretiens. L'enseignante participe quant à elle à un entretien semi-dirigé. La sélection des élèves repose sur un échantillonnage intentionnel. Comme le précisent Fortin et Gagnon (2022), « L'échantillonnage intentionnel consiste à sélectionner certaines personnes [...] sur la base de critères précis, afin qu'ils soient représentatifs du phénomène à l'étude » (p. 262). Cette

stratégie vise à éviter de ne recueillir que des perceptions homogènes et à renforcer la crédibilité des résultats en rendant visibles des points de vue différents.

2.2.3. Outils de collecte de données

Trois outils principaux sont mobilisés. Ce choix s'inscrit dans une logique de triangulation, permettant de croiser des données de nature différente et de renforcer l'interprétation (Fortin & Gagnon, 2022).

Questionnaire de positionnement

Le questionnaire est un « instrument de collecte de données composé d'une série de questions permettant de recueillir des informations auprès d'un répondant » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 465). Dans cette recherche, il est utilisé principalement pour soutenir la procédure d'échantillonnage en vue de la sélection des quatre élèves et pour obtenir un premier aperçu de la manière dont la présence du chien est perçue. Il s'agit d'un outil bref et standardisé de quatre items, présenté en annexe 4.

Observation comparative en classe

En recherche qualitative, l'observation consiste à recueillir des données à partir d'éléments observables. Comme le rappellent Fortin et Gagnon (2022), cette méthode permet de comprendre « les comportements et les expériences des personnes comme ils se présentent dans leurs milieux naturels » et de noter « ce qui se déroule dans une situation sociale donnée et durant une période donnée » (p. 161, 163). Dans cette recherche, l'observation est à découvert. La présence de l'observatrice est connue et elle est non participante. Elle correspond à une posture dans laquelle « le chercheur se situe à l'extérieur du groupe [...], il se contente d'observer les participants en adoptant un rôle passif [...], il se garde d'intervenir ou d'influencer les activités et les comportements » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 162). Ce choix est cohérent avec les contraintes éthiques du milieu scolaire et vise à limiter l'influence de l'observatrice sur la situation.

Il s'agit d'une observation focalisée sur quatre élèves et sur des éléments contextuels de la classe. Tout n'est donc pas observé : certains indicateurs sont relevés à des moments précis, choisis pour leur comparabilité et leur pertinence au regard des conditions d'apprentissage étudiées. Ce cadrage permet de comparer deux matinées semblables, l'une sans le chien et l'autre avec, tout en maintenant un cadre aussi constant que possible sans modifier le quotidien de la classe. « Lorsque le chercheur est immergé dans le milieu, il ne peut retenir tout ce qui se passe autour de lui ; c'est pourquoi il doit prendre des notes » (Fortin & Gagnon, 2022, p. 163). L'observation est semi-structurée. Elle s'appuie sur le guide d'observation

présenté en annexe 5. Les notes de terrain servent à consigner les faits, le contexte et les imprévus. Le journal de bord retrace les ajustements méthodologiques. Les vidéos constituent un support de vérification et de complément, sans former un corpus autonome d'analyse.

Entretiens

« L'entretien [...] a pour objectif la compréhension de ce qui se passe pour l'autre. Il vise à réunir des discours, des récits et des matériaux discursifs permettant de comprendre les représentations mentales et les pratiques des individus » (Chevalier & Meyer, 2018, p. 109). Dans cette recherche, il complète les observations en donnant accès à ce qui ne peut pas être directement observé, notamment la perception, l'interprétation et le vécu des situations de classe. Deux guides d'entretien ont été construits pour les élèves, l'un pour la matinée sans chien, l'autre pour la matinée avec chien. Ils reposent sur une trame commune afin de rendre les deux passations comparables tout en adaptant les formulations à la présence ou à l'absence du chien (annexes 6 et 7).

Les entretiens avec les élèves sont semi-dirigés, courts, d'une durée d'environ dix minutes, et réalisés individuellement après chaque matinée d'observation. Ils visent à expliciter certains éléments observés et à comprendre comment les élèves interprètent les différences perçues entre les deux conditions.

Un entretien semi-dirigé est également mené avec l'enseignante. Il vise à recueillir son point de vue sur la présence ou l'absence du chien en classe et sur les dimensions des conditions d'apprentissage qu'elle perçoit comme modifiées selon les deux situations. L'entretien prend appui sur des moments observés afin de favoriser une comparaison concrète entre les deux conditions, sans transformer cet échange en évaluation de sa pratique. Le guide correspondant figure en annexe 8.

2.2.4. Protocole de collecte, standardisation et considérations éthiques

La collecte de données est structurée en quatre phases, organisées de manière à rendre possible une comparaison au sein même de la classe. La première phase est importante, car elle pose les bases de la récolte des données. En effet, comme le soulignent Fortin et Gagnon (2022), « Préparer son entrée [...] pour assurer l'efficacité de l'observation [...] l'acceptation de l'observateur [...] un bon contact [...] joint à une compréhension et une adhésion aux objectifs présentés, constitue un atout indispensable pour minimiser les biais dans le processus de collecte des données. » (p. 163). Dans cette perspective, une présentation en plénum est réalisée afin d'expliquer la démarche, d'installer un climat de confiance et d'atténuer l'effet d'observation pour la suite du travail. Cette première phase comprend également la passation du questionnaire pour la sélection des quatre élèves.

La deuxième phase comprend l'observation d'une matinée sans le chien, suivie d'entretiens individuels avec les quatre élèves. La troisième phase reprend le même dispositif, une semaine plus tard, lors d'une matinée avec le chien, afin de comparer les deux conditions à partir des mêmes élèves. Enfin, la quatrième phase prend la forme d'un entretien avec l'enseignante, appuyé sur des moments observés, afin de mettre en discussion les deux situations. Le protocole détaillé de la collecte est présenté en annexe 9.

Pour discuter les différences observées en lien avec la présence ou l'absence du chien, certains éléments du cadre sont maintenus aussi constants que possible : même créneau horaire, même jour de la semaine, des types d'activités et des formes de travail comparables, mêmes indicateurs et mêmes outils de recueil. Cette standardisation vise à limiter les facteurs de variabilité et à rendre la comparaison plus défendable. Elle repose aussi sur le suivi des quatre mêmes élèves dans les deux conditions.

La comparaison reposant sur deux matinées, un effet d'ordre est possible : nouveauté, habitude à la présence de l'observatrice, variations contextuelles entre les deux jours. Ces éléments influencent certains indicateurs indépendamment de la présence du chien. Cette limite est traitée par la standardisation du cadre, la description précise du contexte de chaque observation et la prudence dans l'interprétation.

La traçabilité du terrain repose sur la consignation systématique des conditions de chaque matinée, des imprévus, des absences, des variations contextuelles et des ajustements éventuels. Cette traçabilité est indispensable pour discuter les limites et situer les résultats de la recherche. Elle participe également à la rigueur de la démarche, en soutenant la crédibilité, la fiabilité et la confirmabilité (Fortin & Gagnon, 2022, p. 172). Concrètement, elle s'appuie sur la fiche de contextualisation, les notes de terrain, le repérage sur l'ensemble de la matinée et le journal de bord.

La recherche respecte les principes éthiques liés à la collecte de données en contexte scolaire :

- Information et consentement : L'enseignante, les élèves et les parents, selon la procédure prévue, sont informés des objectifs et des modalités. Les parents donnent une autorisation pour la participation de leur enfant aux entretiens et aux éventuels enregistrements, l'enfant donne son consentement et peut refuser de répondre, sans conséquence (annexes 2 et 3).
- Confidentialité et anonymisation : Les données sont anonymisées, les prénoms sont modifiés et les éléments identifiants retirés des verbatims.

- Protection et stockage des données : Les fichiers tels que les notes, les enregistrements audio/vidéos sont stockés de manière sécurisée, sur un support privé protégé, pour une durée limitée à la rédaction du mémoire, puis supprimés.
- Équité et non-stigmatisation : La sélection des quatre élèves est présentée comme une étape de recherche, sans étiquetage, et la restitution évite toute stigmatisation.
- Bien-être animal : la présence du chien est encadrée par des règles de classe, une attention portée au bruit, aux déplacements, aux temps de pause et aux interactions autorisées, de manière à tenir compte également des besoins de l'animal dans la situation scolaire.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Cette section explicite la manière dont les données sont préparées, traitées et analysées. L'analyse vise à identifier ce qui est perçu comme modifié avec ou sans le chien, en croisant les observations, les entretiens et les données issues du questionnaire. Elle consiste à réduire et organiser les données pour en faire ressortir la signification, dans une étude de cas qualitative située (Fortin & Gagnon, 2022).

2.3.1. Préparation du corpus

Les entretiens ont d'abord été transcrits automatiquement à l'aide du logiciel TurboScribe, puis relus et repris manuellement. La transcription retenue est un verbatim aménagé. Les tours de parole, certaines marques d'oralité utiles à l'analyse et quelques éléments non verbaux significatifs sont conservés. En revanche, les silences précis, l'intonation et les chevauchements ne sont pas systématiquement notés.

La ponctuation et la mise en forme ont été rétablies afin de faciliter la lecture, sans modifier le sens des propos. Les noms propres et les éléments identifiants sont supprimés ou remplacés. Les données sont ensuite organisées en corpus distincts : entretiens élèves "sans chien", entretiens élèves "avec chien", entretien enseignante, ainsi que les données d'observation. Les vidéos, quant à elles, ne constituent pas un corpus autonome d'analyse. Elles sont utilisées comme support de vérification et de complément.

Une phase d'imprégnation est réalisée : relectures complètes des transcriptions et des notes, lecture flottante, repérage initial d'éléments saillants, afin de préparer le codage. Cette étape est cohérente avec l'analyse qualitative, qui repose sur l'organisation des données par transcription, leur révision, puis leur codage, avant l'élaboration de catégories et l'émergence de thèmes.

2.3.2. Analyse des questionnaires

Le questionnaire est traité de manière descriptive, car sa fonction principale consiste à rendre transparente la procédure de sélection de l'échantillon d'élèves aux perceptions contrastées.

Le traitement s'effectue en plusieurs étapes :

- vérification des accords parentaux et exclusion des élèves non autorisés de l'échantillon.
- calcul d'un score global en additionnant les réponses de Q1 à Q3 (score compris entre 3 et 15).
- constitution de profils à partir de seuils et de critères explicites : un profil très positif (score élevé, par exemple 13–15, et Q4 sans modalité négative), un profil neutre (score intermédiaire, par exemple 8–10, et Q4 « *ne change rien* »), un profil plutôt négatif (score bas, par exemple 3–6, et Q4 sans modalité positive).
- identification d'un profil contrasté en repérant des incohérences entre items (p. ex. bien-être élevé, mais concentration faible, ou contradiction entre score et cases cochées au Q4).

Cette procédure ne vise pas une généralisation statistique, mais une explicitation rigoureuse de la procédure de constitution du sous-échantillon observé.

2.3.3. Analyse des outils qualitatifs

Les outils qualitatifs sont analysés dans une logique principalement inductive, cohérente avec les fondements méthodologiques de la recherche. Le traitement repose sur plusieurs opérations successives : relecture du corpus, repérage et marquage des unités de sens, codage des données, regroupement en catégories, condensation, puis mise en relation des éléments retenus. Les premiers regroupements s'appuient sur les dimensions retenues dans le cadre théorique, tout en restant ouverts à l'émergence d'éléments non anticipés.

Analyse des observations

Les données d'observation sont traitées par une synthèse descriptive permettant la comparaison des deux matinées. L'analyse s'appuie sur les quatre périodes observées de manière détaillée, sur les événements ciblés relevés sur l'ensemble de la matinée et sur les notes de contexte. Elle conduit à la construction de tableaux simples de comparaison et à la rédaction de quelques vignettes courtes.

Analyse des entretiens

Les entretiens des élèves et de l'enseignante sont analysés par analyse thématique. Cette méthode est cohérente avec l'objectif de repérer des thèmes liés aux conditions

d'apprentissage perçues, et de comparer la condition "sans chien" et la condition "avec chien". Le codage est mixte. D'un côté, il est déductif, car certaines catégories proviennent du cadre théorique et des dimensions retenues. De l'autre, il est inductif, car l'analyse reste ouverte à des thèmes émergents non anticipés.

Le processus suit une logique progressive : codage initial, regroupement en catégories, condensation et synthèse, puis comparaison explicite entre les deux conditions. Des extraits représentatifs sont sélectionnés pour illustrer les résultats, en veillant à l'anonymisation. L'objectif est de faire ressortir les perceptions des élèves et de l'enseignante, ainsi que les dimensions des conditions d'apprentissage qu'ils associent, ou non, à la présence du chien.

2.3.4. Triangulation et crédibilité

La crédibilité de l'analyse est renforcée par une triangulation des méthodes et des sources : observations + entretiens élèves + entretien enseignante. L'objectif est de croiser ce qui est observé et ce qui est rapporté, non pour prouver, mais pour consolider l'interprétation. Par exemple, un épisode observé peut être mis en regard de ce que l'élève dit de son attention ou de son apaisement, et de ce que l'enseignante perçoit dans des situations comparables.

L'articulation observation–entretiens est centrale. Les entretiens élèves servent à expliciter certains comportements observés et à comprendre comment les élèves relient, ou non, la présence du chien à leurs conditions d'apprentissage. Le journal de bord soutient une posture réflexive en permettant de repérer les biais possibles et d'en tenir compte dans l'interprétation. Cette triangulation ne vise pas à prouver un effet causal, mais à renforcer la rigueur de l'analyse. Elle soutient notamment la crédibilité, la fiabilité ainsi que la confirmabilité. L'objectif est ainsi de rendre compréhensible la complexité du cas étudié.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente les résultats issus des questionnaires, des deux observations et des entretiens menés avec les quatre élèves retenus ainsi qu'avec l'enseignante. Il ne se limite pas à exposer les données recueillies, mais propose également une interprétation de ce qu'elles permettent de comprendre, en lien avec la question de recherche et les éléments développés dans la problématique. Les résultats portent d'abord sur la description du cas et de son contexte, puis sur les perceptions globales de la présence du chien en classe, avant d'aborder les dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées. Une synthèse transversale clôt le chapitre.

3.1. Description du cas et de son contexte

Pour rappel, le cas étudié correspond à une classe ordinaire de 5^e et 6^e année du canton de Neuchâtel. Il s'agit toutefois d'un contexte complexe. En effet, l'enseignante décrit une classe à double degré de 21 élèves, dont « *environ 14 mesures particulières* » (entretien, enseignante). Elle évoque aussi une dynamique initiale difficile, avec des élèves « *très bagarreurs, très compétitifs et très violents* » et une ambiance qui « *n'est pas forcément bonne* » (entretien, enseignante). Le chien, Spider n'est donc pas introduit dans une classe déjà calme, mais dans un groupe où les interactions, le bruit et la régulation constituent des enjeux importants. L'enseignante précise par ailleurs avoir choisi de manière réfléchie un golden retriever, race qu'elle jugeait plus facilement acceptée en milieu scolaire que d'autres chiens parfois perçus plus négativement. Elle indique aussi avoir suivi, avec Spider, plusieurs cours et une formation approfondie dans la perspective de l'intégrer en classe (entretien, enseignante).

Sa présence n'a d'ailleurs pas été mise en place dès la rentrée. L'enseignante explique avoir attendu le mois de novembre, car les élèves n'étaient pas, selon elle, encore assez matures. Elle précise aussi l'avoir « *introduit gentiment* », d'abord « *une matinée par semaine en demi-groupe* » (entretien, enseignante). Le dispositif a ainsi été installé progressivement, dans une logique de préparation et de sécurité, avec en particulier un fort travail en amont avec les élèves.

Cette présence repose sur un cadre précis. Lors de la deuxième observation, en début de matinée, l'enseignante a rappelé avec les élèves les règles en vigueur lorsque Spider est présent en classe. De plus, cette fiche est affichée au tableau.

Les règles d'or de Spider

1. La porte reste fermée
2. Le bruit est raisonnable
3. J'approche Spider par devant ou sur le côté
4. Lorsque Spider est dans son panier, je le laisse tranquille
5. Je ne lui donne rien d'autre à manger que les sneaky-snacks



Figure 3 : Les règles en vigueur avec Spider affichées dans la classe.

Lors de ce rappel, l'enseignante a aussi insisté sur la raison de ces règles. Elle explique, par exemple, qu'il est important d'approcher Spider par devant ou sur le côté, pas par rapport à Spider directement, mais plutôt comme prévention, pour apprendre à se comporter avec des chiens, car si un chien a peur ou s'il est surpris par notre façon de l'approcher, il pourrait mordre. Donc, même si Spider ne le fait pas, cela ne veut pas dire que les autres chiens ne le feraient pas. Il est donc important de les approcher de la bonne manière (2^{ème} observation, notes). Les élèves ajoutent même qu'il ne faut rien laisser traîner par terre, au risque que Spider l'avale et qu'il soit potentiellement malade, voire qu'il doive aller à l'hôpital.

Le chien ne modifie donc pas seulement l'ambiance de la classe, il implique aussi des règles de fonctionnement plus strictes. Ce point est apparu encore plus clairement après l'incident de la 2^{ème} matinée, lorsqu'il a été rappelé aux élèves que « *la situation n'était pas sécuritaire* » et qu'avoir un chien en classe demandait de la responsabilité (2^{ème} observation, notes).

La configuration spatiale de la classe aide également à comprendre la manière dont Spider prend place dans le quotidien scolaire.

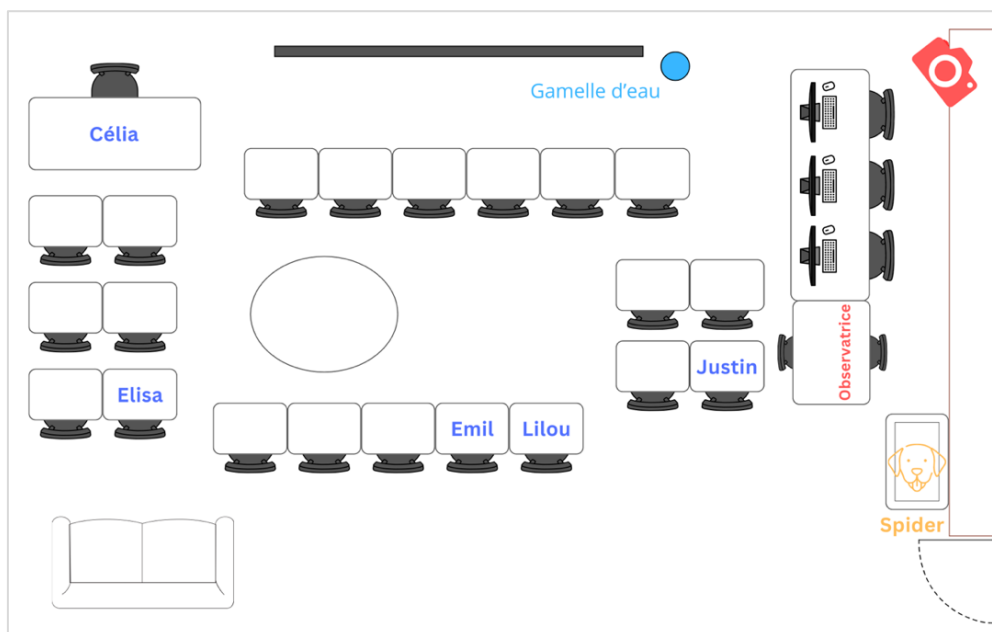


Figure 4 : Plan schématique de la classe

L'activité du chien dans la classe n'est ni totalement laissée au hasard ni entièrement dirigée.

Enseignante : C'est un mélange des deux. Je pense que le 80% c'est vraiment c'est lui qui sent quand ils ont besoin et qui fait ce qu'il a à faire. Parce qu'il le fait, pas de manière naturelle parce qu'on l'a conditionné, mais de manière presque naturelle. Où il sent, il va vers les élèves qui ont besoin, qui sont tendus.

Chercheuse : C'est grâce à son instinct ?

Enseignante : Alors c'est un mélange d'instinct, d'empathie, de ce qu'il sent. Parce que clairement avec les émotions humaines c'est une éponge et il y va. Mais on a conditionné ça en le récompensant à chaque fois, au début. Donc, il le fait aussi parce qu'il sait que c'est ce qu'on attend de lui. Chose qu'il ne fait pas dans un autre cadre que l'école. Je ne l'ai vu qu'une seule fois faire ça dans un autre cadre. Le reste du temps il ne le fait pas.

(Entretien, enseignante)

Elle ajoute que les élèves le saluent souvent en arrivant et en partant, et que « *plus la journée file, plus il est passif* » (entretien, enseignante). Spider fait donc partie de la vie de la classe, mais sa manière d'être présent varie selon les moments et selon son propre état. L'enseignante précise à ce sujet qu'il présente une atteinte cardiaque, ce qui le fatigue plus rapidement qu'un chien sans ce problème de santé (entretien, enseignante). L'enseignante lui attribue d'ailleurs un rôle particulier lorsqu'elle dit avoir « *l'impression que c'est un catalyseur social* » (entretien, enseignante).

Enfin, le dispositif repose sur une responsabilité partagée, mais dans un cadre clairement piloté par l'adulte. « *Je suis la garante du cadre, de mettre en place un contexte dans lequel mon chien peut œuvrer pour mes élèves.* » (entretien, enseignante). Et les élèves ont pour rôle « *de prendre soin de lui comme lui il prend soin d'eux. Pour qu'il puisse leur apporter tout ce qu'il fait de manière instinctive, naturelle et [...] conditionné* » (entretien, enseignante). Les effets observés ne sont donc pas attribués uniquement au chien. Ils dépendent aussi du cadre posé, du comportement des élèves et du contexte général.

La première matinée observée s'est déroulée sans la présence de Spider, puis la deuxième s'est déroulée en sa présence. Dans les deux cas, le début de matinée a été calme, les premières périodes de français se sont déroulées dans un climat plutôt studieux, avec des élèves attentifs, participatifs et à l'écoute. Lors de la 1^{ère} matinée, sans Spider, l'enseignante a relevé toutefois que la caméra a probablement renforcé cette tenue, au moins au début de la matinée (1^{ère} observation, notes). Quant à la 2^{ème} matinée, avec Spider, les élèves ont mentionné d'emblée une plus grande fatigue. Durant les premières périodes, Spider a circulé dans la classe, a cherché le contact, a parfois joué avec son doudou ou est venu vers certains élèves, sans empêcher pour autant le travail de se poursuivre (2^{ème} observation, notes).

Un contraste plus net est apparu en revanche après la récréation. Lors de la 1^{ère} matinée, le retour en classe est décrit comme « très agité » et les élèves peinent à se remettre dans la tâche (1^{ère} observation, notes). L'enseignante confirme ce point en relevant que ce moment a été difficile et que l'entrée dans l'activité suivante a demandé du temps. Lors de la 2^{ème} matinée, au contraire, le retour de la récréation s'est fait « *beaucoup plus calmement que mardi passé* » et les élèves ont repris leur travail plus rapidement. De manière générale, le travail en groupe apparaît aussi plus silencieux avec Spider, les élèves chuchotant davantage que lors du mardi précédent et régulant parfois eux-mêmes le niveau sonore par des remarques adressées à leurs camarades (2^{ème} observation, notes).

Toutefois, cette dynamique ne se maintient pas jusqu'à la fin de la matinée. Lors d'une pause libre de cinq minutes avant le test de mathématiques, un incident important est survenu. Alors que certains élèves font des tours d'éducation avec Spider et que d'autres jouent au « Jenga », la tour formée de pièces en bois tombe brutalement près du chien, produisant un bruit fort et soudain qui l'effraie. La situation a été jugée non sécuritaire par l'enseignante, car Spider a pris peur au moment même où un élève avait la main proche de sa gueule pour lui donner une friandise, ce qui a créé un risque de morsure involontaire. De plus, les pièces en bois auraient pu être avalées par le chien. Cet épisode s'accompagne aussi d'un changement visible du comportement de Spider, signe de son mal-être. Il s'est mis en retrait et n'a plus quitté son tapis jusqu'à la fin de la matinée (2^{ème} observation, notes) et comme l'explique Célia « *quand je l'ai ramené à midi [...] il ne voulait pas rentrer dans la salle de classe* » (entretien, enseignante). Pour l'enseignante, cet incident montre un manque de maturité des élèves, incapables, à ce moment-là, d'anticiper les conséquences de leurs actes malgré les règles posées en amont. Elle a donc pris la décision de suspendre la présence de Spider en classe pendant au moins deux mois. Elle explique d'ailleurs :

« *C'est là où je me suis dit, mais en fait, là c'est contre-productif, parce que lui ça lui fait du mal, il veut plus rentrer en classe. Et eux ça leur apporte rien à part des contraintes.* »
(Entretien enseignante)

L'enseignante estime qu'à ce moment-là, les élèves « *ont oublié qu'il y avait le chien* » et que cette matinée n'est « *pas du tout représentative d'une journée normale* » (entretien, enseignante). Selon elle, cet épisode a eu un effet direct sur l'état de Spider : « *mardi après-midi, il était plus capable de leur donner quoi que ce soit, il était vidé* » (entretien, enseignante). Ainsi, à la fin de la matinée, les élèves, par leurs actes, n'ont pas rempli leur rôle de prendre soin de Spider. Cette 2^{ème} matinée doit donc être conservée dans l'analyse, mais interprétée avec prudence, car elle donne à voir certains effets possibles de la présence du chien, mais

aussi les limites du dispositif lorsque les conditions de calme, de sécurité et de responsabilité ne sont plus réunies.

Enfin, le sous-échantillon porte sur quatre élèves retenus pour la diversité de leurs profils. Lilou présente un profil très favorable à la présence du chien, tout en formulant aussi certaines limites lorsque celui-ci devient trop actif. Elisa adopte une position globalement positive, mais plus nuancée selon les situations. Justin est le profil le moins positif, avec un effet surtout perçu sur le plan motivationnel, de manière ponctuelle. Emil présente un profil contrasté. Il verbalise peu, mais associe la présence du chien à un climat plus calme et à un léger apaisement. Ce choix permet de faire apparaître des perceptions contrastées et des nuances importantes pour l'analyse.

3.2. Perceptions globales de la présence du chien en classe

Avant d'examiner plus précisément les dimensions des conditions d'apprentissage, il est utile de regarder comment la présence de Spider est perçue de manière générale dans la classe.

Dans l'ensemble, cette présence est décrite de façon positive, surtout sur le plan du ressenti et du rapport à l'école. L'enseignante parle d'abord de « *la joie des enfants* » et dit qu'« *ils ont l'air plus heureux d'être là* » lorsqu'il y a Spider (entretien, enseignante). Ce premier constat montre que, pour elle, l'effet principal du chien ne se situe pas au niveau des apprentissages disciplinaires, mais sur le vécu scolaire. Spider semble d'abord agir sur l'ambiance générale et sur le plaisir d'être en classe.

Cette impression générale rejoint les réponses de l'ensemble de la classe au questionnaire de positionnement. Au-delà des répartitions présentées dans les figures suivantes, les réponses formulées dans la modalité « autre » de la question 4 ainsi que les commentaires rédigés par les élèves apportent aussi des éléments qualitatifs sur leur perception de la présence de Spider.

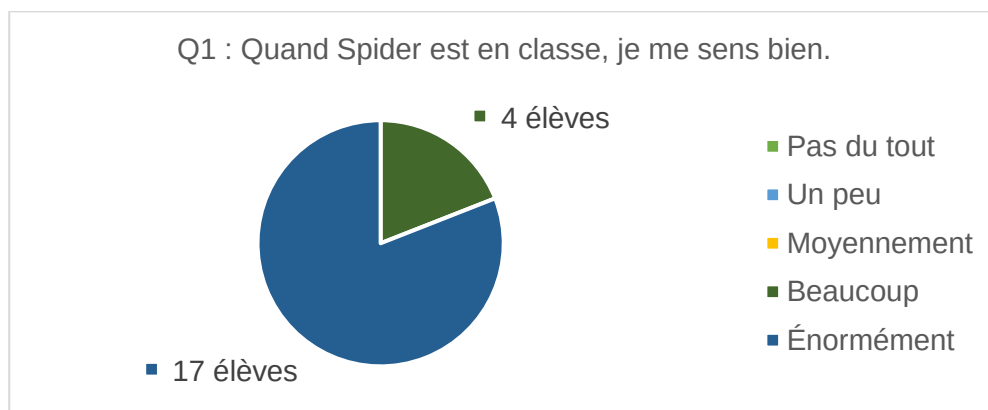


Figure 5 : Répartition des réponses à la question 1 du questionnaire

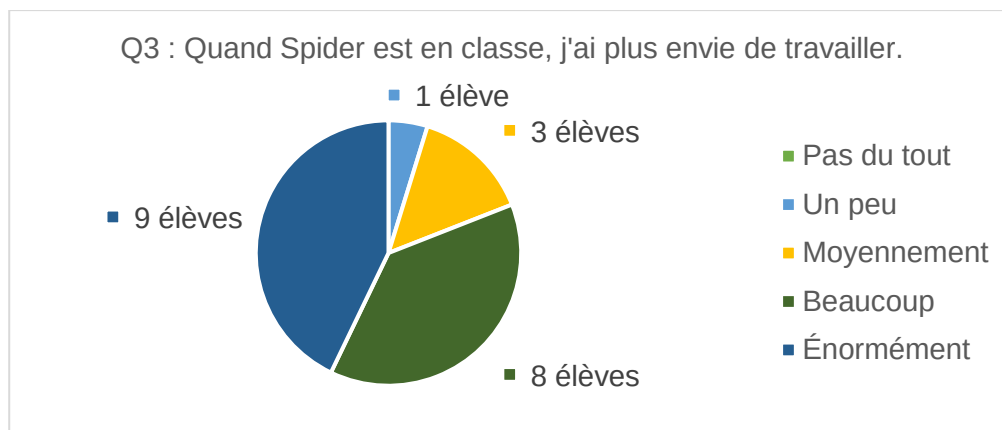


Figure 6 : Répartition des réponses à la question 3 du questionnaire

Les figures 5 et 6 montrent que, pour une majorité d'élèves, la présence de Spider est associée à un ressenti positif en classe et à une envie accrue de venir à l'école. Les commentaires rédigés par les élèves vont dans le même sens. Plusieurs réponses sont très spontanément positives, comme « *C'est trop cool* », « *Il est cool* », « *Rigolo* », « *Je me sens bien* », « *Me rend heureuse* » ou encore « *Ça donne envie de venir à l'école* » (questionnaire, Q4 autre + commentaires). Ces formulations restent brèves, mais elles montrent que le chien est d'abord associé à une expérience favorable du cadre scolaire. Les entretiens confirment cette tendance.

« on a plus envie d'aller à l'école vu qu'il y a un chien en classe »

(1^{er} entretien, Elisa)

« ça les motive plus à aller à l'école quand il est là »

(entretien, enseignante)

Les données convergent donc vers l'idée que Spider soutient d'abord le rapport à l'école et le fait d'y venir. Le questionnaire fait aussi apparaître quelques liens avec le travail scolaire. Certaines réponses évoquent la concentration, par exemple « *Elle m'aide à me concentrer* » ou « *Quand Spider est là, on est silencieux* » (questionnaire, Q4 autre + commentaires).

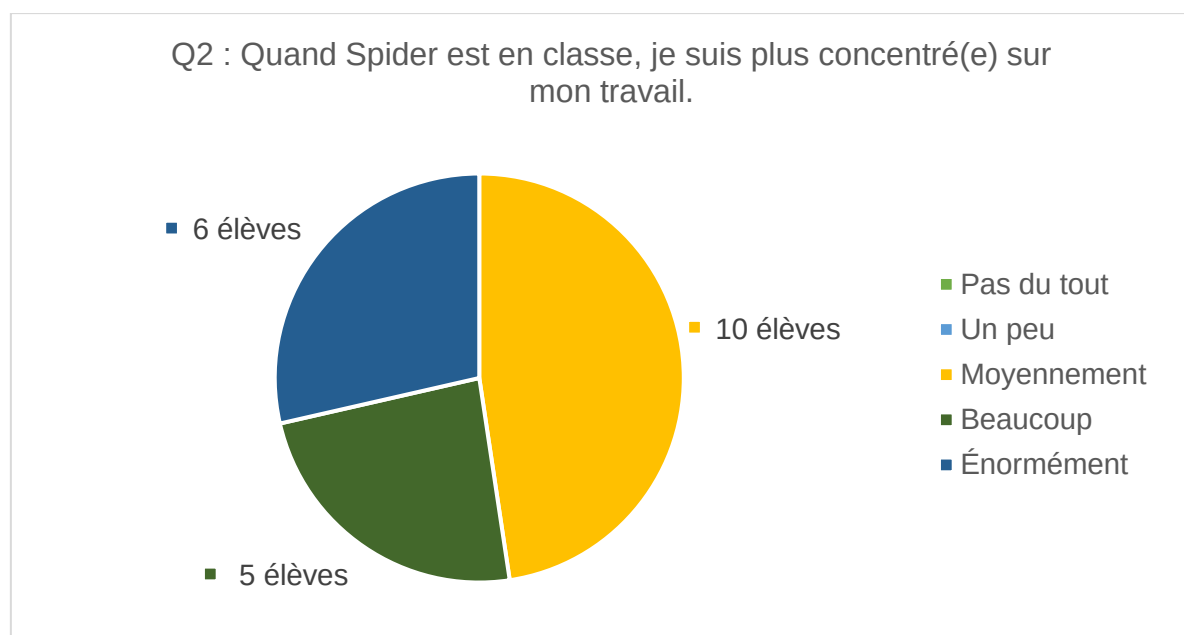


Figure 7 : Répartition des réponses à la question 2 du questionnaire

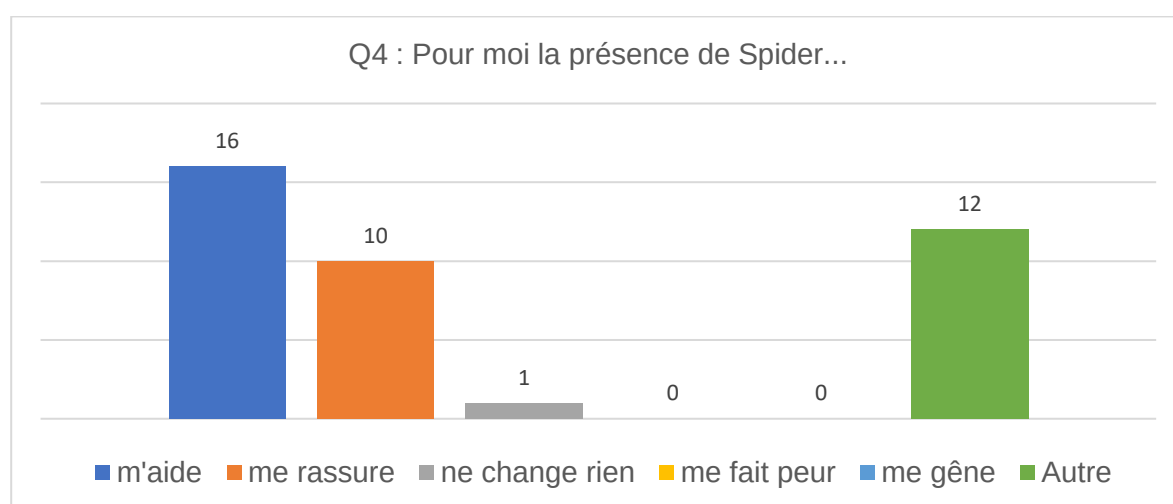


Figure 8 : Répartition des réponses à la question 4 du questionnaire

Ces éléments ne permettent pas de conclure à un effet direct de la présence du chien sur les apprentissages. En revanche, ils montrent que, pour plusieurs élèves, Spider est associé à une ambiance plus calme ou plus silencieuse. Cette idée ressort dans les entretiens. Lilou explique par exemple que lorsque « *les gens [...] ils faisaient plus de bruit du coup Spider, il faisait le fou* » (2^{ème} entretien). Son propos montre que l'état du chien varie selon l'ambiance sonore de la classe : lorsque le bruit augmente, Spider devient plus actif et plus distracteur. À l'inverse, quand la classe est plus calme, sa présence semble moins perturbatrice. L'enseignante va dans le même sens lorsqu'elle affirme qu'« *il y a beaucoup moins de bruit dans la classe* » quand Spider est là (entretien, enseignante). Ainsi, ce qui est perçu comme positif ne semble pas venir uniquement du chien lui-même, mais aussi du cadre que sa

présence instaure, en incitant les élèves à réguler davantage leur comportement et le niveau sonore.

Cette perception positive n'est toutefois pas la même pour tous. Certains élèves décrivent un effet plus faible. Justin répond, par exemple « *Mmh non* » et Emil « *Euh non* » lorsqu'ils sont interrogés sur certains effets généraux de la présence du chien (1^{er} entretien, Justin, Emil). Les questionnaires apportent aussi quelques nuances concrètes, comme « *Normal* » ou « *Rarement, il déconcentre* » (questionnaire, Q4 autre + commentaires). Ces remarques n'annulent pas la tonalité positive dominante, mais elles évitent une lecture idéalisée.

Ainsi, les données montrent que la présence de Spider est d'abord perçue comme positive sur le plan du climat, du bien-être et du rapport à l'école. Cet effet existe, mais il n'est ni uniforme ni indépendant du cadre de classe. Les perceptions globales convergent donc vers une appréciation majoritairement positive de la présence de Spider, même si certains élèves en perçoivent des effets plus faibles ou plus ambivalents.

3.3. Dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées

3.3.1. Dimension cognitive

Sur le plan cognitif, les résultats montrent que Spider semble surtout agir de manière indirecte. Il n'apparaît pas comme un facteur améliorant automatiquement l'attention ou la concentration, mais comme un élément qui modifie le contexte dans lequel elles deviennent plus ou moins possibles.

L'enseignante le formule très clairement :

« Il y a beaucoup moins de bruit dans la classe. Donc la concentration est plus facile. Donc il aide à la concentration, mais pas vraiment en tant que tel. »
(Entretien, enseignante)

Les élèves vont dans le même sens. Lilou dit : « *La présence de Spider, nous aide à être plus silencieux* » (1^{er} entretien) et Elisa ajoute : « *on doit faire moins de bruit. Du coup... on peut plus se concentrer* » (1^{er} entretien). Dans ces verbatims, le lien entre Spider et la concentration passe clairement par une baisse du bruit. L'effet perçu est donc surtout indirect.

Les données montrent toutefois que Spider devient un distracteur lorsqu'il est trop actif ou trop visible. Lilou dit : « *Quand il joue on le regarde* » et précise que « *ça attire l'œil donc un peu moins concentré* » (1^{er} entretien). Elisa évoque elle aussi une gêne ponctuelle lorsqu'elle dit : « *Oui, à part quand Spider venait nous lécher les oreilles* » (2^{ème} entretien). Ces propos montrent que la présence du chien ne favorise pas toujours l'attention. Lorsqu'il bouge beaucoup ou intervient physiquement, il détourne une partie de l'attention des élèves.

Cela dit, cette distraction n'implique pas forcément une rupture complète de l'activité. Elisa explique : « *je me suis dit, elle est en train de donner des explications, je ferais mieux d'écouter et après je joue* » (2^{ème} entretien). Emil dit lui aussi que Spider ne le déconcentre pas et acquiesce lorsqu'on lui demande s'il peut « *regarder Spider et travailler, faire les deux* » (2^{ème} entretien). Ces données montrent que, chez certains élèves, la présence du chien peut coexister avec le maintien dans la tâche. Cet effet reste toutefois individuel et ne semble pas valoir pour tous.

Concernant les apprentissages au sens strict, les résultats sont plus limités. L'enseignante dit : « *je ne suis pas sûre que ça change grand chose si Spider n'est pas impliqué dans l'apprentissage en lui-même* » (entretien, enseignante). Elisa répond d'ailleurs « *pareil* » lorsqu'elle compare certaines situations avec et sans le chien (1^{er} entretien). En revanche, lorsque Spider est directement intégré à l'activité, il peut devenir un support concret pour le contenu travaillé. L'enseignante explique, par exemple, avoir collé des post-it sur lui pour nommer en allemand les parties du corps d'un animal, ou l'avoir mobilisé en français pour le décrire à l'aide d'adjectifs qualificatifs (entretien, enseignante). Dans ces cas, Spider n'agit plus seulement sur le cadre de travail, mais aussi comme appui au contenu d'apprentissage. Ces usages restent ponctuels, mais ils ouvrent une piste intéressante.

<i>Indicateur</i>	<i>Sans Spider</i>	<i>Avec Spider</i>	<i>Ce que cela suggère</i>
Bruit et cadre attentionnel	Climat plus ordinaire, parfois plus bruyant	Cadre perçu comme plus silencieux, sauf lors de l'incident	L'effet cognitif perçu passe surtout par le calme du cadre
Concentration	Pas de différence nette pour certains élèves	Concentration jugée plus facile quand Spider est calme	Effet indirect et variable selon les élèves et les moments
Distraction	Pas d'élément spécifique lié au chien	Distraction ponctuelle quand Spider joue, bouge ou intervient physiquement	La présence du chien peut aussi concurrencer l'attention
Apprentissages disciplinaires	Pas de différence nette relevée	Peu d'effet direct, sauf si Spider est intégré à l'activité	Le chien semble agir davantage sur les conditions d'apprentissage que sur les savoirs eux-mêmes

Tableau 1 : Comparaison de la dimension cognitive

Dans l'ensemble, la présence de Spider semble donc surtout agir de manière indirecte sur cette dimension cognitive, principalement par le calme du cadre. Ce résultat rejoint l'idée, développée par Istance et Dumont (2010), selon laquelle l'environnement d'apprentissage

pèse fortement sur l'activité de l'élève. Il entre aussi en résonance avec Dehaene (2018), pour qui l'attention dépend de conditions de disponibilité cognitive. En revanche, les données nuancent l'idée d'un effet cognitif direct et généralisé du chien, ce qui va dans le sens des résultats plus circonscrits rapportés par Hediger et Turner (2014).

3.3.2. Dimension motivationnelle

Sur le plan motivationnel, les résultats montrent que Spider semble surtout agir avant l'entrée dans la tâche et, plus ponctuellement, pendant celle-ci. L'effet le plus net concerne l'envie de venir à l'école, déjà mise en évidence dans la perception globale.

L'enseignante affirme que « *ça les motive plus à aller à l'école quand il est là* » (entretien, enseignante). Elisa le dit elle aussi très clairement : « *on a plus envie d'aller à l'école vu que il y a un chien en classe* » (1^{er} entretien). Dans ce cas, Spider semble surtout soutenir l'envie d'être à l'école et le plaisir de venir en classe. Cet effet concerne d'abord le rapport à l'école avant même le travail scolaire à proprement dit.

Chez certains élèves, on observe aussi un effet plus ponctuel, lié à ce qui entoure la tâche. Justin dit par exemple :

« si on fait bien, on pourra faire les ordres à Spider. c'est pour ça que je suis plus motivé »
(1^{er} entretien, Justin)

L'enseignante confirme ce phénomène lorsqu'elle explique que Spider « *les motive aussi à bosser mieux et plus rapidement pour avoir ce temps* » (entretien, enseignante). Le chien fonctionne donc surtout comme un élément motivant par la perspective d'un moment valorisé autour de lui.

Les entretiens montrent cependant que l'engagement dans l'activité dépend souvent davantage du type de tâche que de la présence du chien. Elisa remarque que « *les activités de français c'est des jeux un peu* » (1^{er} entretien), tandis que Lilou explique qu'il s'agissait surtout « *d'ateliers et [de] travaux en groupe* » (2^{ème} entretien). L'enseignante ajoute qu'elle n'est « *pas sûre que ce soit la présence de Spider qui les motive à travailler* » (entretien, enseignante). Ces données invitent à distinguer ce qui relève réellement du chien et ce qui dépend de la tâche proposée, de sa forme sociale ou de son intérêt propre.

Spider semble aussi constituer, pour certains élèves, un appui ponctuel dans le retour à la tâche. Lilou explique : « *on le caresse, ça nous distrait un peu. Du coup, après, on est plus concentré* » (2^{ème} entretien). Il ne s'agit pas ici d'un effet motivationnel fort, mais plutôt d'un petit moment qui semble aider certains élèves à repartir dans l'activité.

À l'inverse, cet effet n'est pas généralisé. Emil dit simplement : « *Ça n'a pas changé* » (2^{ème} entretien) et Elisa estime aussi que cela n'a « *pas trop changé* » (2^{ème} entretien) lorsqu'il s'agit de sa motivation pendant le travail. Cela montre que Spider ne modifie pas systématiquement l'envie de travailler une fois l'activité commencée.

<i>Indicateur</i>	<i>Sans Spider</i>	<i>Avec Spider</i>	<i>Ce que cela suggère</i>
Envie de venir à l'école	Rapport à l'école plus ordinaire	Envie accrue de venir à l'école pour plusieurs élèves	Effet motivationnel surtout en amont de la tâche
Engagement dans le travail	Dépend surtout du type d'activité	Peut être soutenu par la perspective d'un moment avec Spider	Effet ponctuel, souvent extrinsèque
Persévérance ou reprise	Pas d'appui particulier identifié	Le contact avec Spider peut aider certains élèves à repartir dans l'activité	Effet fin, individuel et difficilement généralisable
Motivation pendant la tâche	Pas forcément faible	Pas de changement net pour certains élèves	Le chien ne modifie pas systématiquement l'envie de travailler pendant l'activité

Tableau 2 : Comparaison de la dimension motivationnelle

Dans l'ensemble, la présence de Spider paraît surtout soutenir l'envie d'aller à l'école et, plus ponctuellement, l'engagement dans certaines activités, sans modifier de manière nette et uniforme la motivation pendant le travail lui-même. Cette lecture rejoint les travaux qui montrent que la motivation scolaire dépend aussi du contexte émotionnel et relationnel dans lequel l'apprentissage prend place (Istance & Dumont, 2010). Elle fait également écho aux résultats de Beetz (2013), qui mettent en avant une amélioration de l'attitude envers l'école, sans pour autant permettre de conclure à un effet fort et constant sur la motivation en situation de travail.

3.3.3. Dimension socio-émotionnelle

La dimension socio-émotionnelle est l'une de celles qui ressortent le plus clairement dans les données, même si les effets ne sont pas identiques pour tous les élèves.

Elisa dit par exemple : « *ça nous change un peu les idées. du coup on n'est pas tout le long stressé* » (1^{er} entretien). L'enseignante affirme de son côté : « *J'ai l'impression qu'ils sont plus détendus quand il y a Spider* » (entretien, enseignante). Ces deux verbatims vont dans le sens d'un effet d'apaisement. Spider semble pouvoir offrir un appui dans certains moments de la journée scolaire, en particulier lorsqu'une tâche est vécue comme stressante ou pesante.

Les effets perçus restent toutefois souvent légers ou variables. Emil répond que Spider l'aide à se sentir bien « *un petit peu* » et ajoute que, « *quand il passe [...] on peut le caresser* » (2^{ème} entretien). Chez lui, l'effet semble donc réel, mais discret. À l'inverse, Lilou dit : « *Ça n'a rien changé* » (2^{ème} entretien) et Justin répond lui aussi : « *Ça a rien changé* » (2^{ème} entretien). Ces réponses rappellent que l'effet socio-émotionnel du chien n'est pas vécu de la même manière par tous les élèves.

Un autre résultat important concerne l'état du chien lui-même. Après l'incident de la 2^{ème} matinée, il a été constaté que le chien a été actif en début de matinée, mais, après l'incident, il s'est effacé et s'est mis en retrait (2^{ème} observation, notes). Dans le retour à chaud, l'enseignante précise encore : « *Vu l'état actuel de Spider [...], je ne prendrai pas Spider* » (2^{ème} observation, enseignante). Ce point est essentiel. Il montre que le dispositif ne peut pas être pensé uniquement du point de vue des élèves. Le bien-être de Spider constitue une condition à part entière de sa présence en classe.

<i>Indicateur</i>	<i>Sans Spider</i>	<i>Avec Spider</i>	<i>Ce que cela suggère</i>
Stress et détente	Vécu plus ordinaire	Apaisement perçu chez certains élèves	Le chien peut soutenir un mieux-être, mais de manière inégale
Bien-être en classe	Pas d'élément saillant spécifique	Effet léger, mais réel pour certains profils	L'effet socio-émotionnel n'est ni massif ni uniforme
Régulation émotionnelle	Pas d'appui particulier mentionné	Le contact avec Spider peut soutenir certains moments de régulation	Effet possible, surtout situé et individualisé
État du chien	-	Fatigue et retrait après l'incident	Le bien-être du chien conditionne la pertinence du dispositif

Tableau 3 : Comparaison de la dimension socio-émotionnelle

Dans l'ensemble, la présence de Spider semble soutenir l'apaisement et le bien-être de certains élèves, mais de façon inégale. Ce résultat rejoint les travaux qui associent la présence du chien à une diminution de certains marqueurs de stress ou à une amélioration du bien-être perçu, tout en rappelant leur grande variabilité selon les contextes (Beetz, 2013 ; Wintermantel et al., 2024). Les données du cas étudié renforcent en outre une idée centrale du cadre éthique présenté dans la problématique. Le dispositif ne peut être considéré comme soutenant que si le bien-être du chien est lui aussi préservé.

3.3.4. Dimension sociale

La dimension sociale est probablement celle qui ressort le plus nettement des données. Plusieurs indices convergent vers l'idée que Spider agit sur la qualité des relations, sur la régulation collective et sur certaines formes de coopération.

L'enseignante dit très clairement : « *ils sont beaucoup plus bienveillants quand il y a Spider* » et « *il y a rarement des disputes quand il y a Spider* » (entretien, enseignante). Ces propos ne signifient pas que tous les conflits disparaissent, mais ils suggèrent une modification du climat relationnel. La présence du chien semble favoriser des manières d'être ensemble plus calmes, plus patientes et moins conflictuelles.

Dans le même sens, l'enseignante explique que « *les leaders restent les leaders* », mais qu'« *il y a plus d'écoute. Dans le sens, ils sont plus patients* » (entretien, enseignante). Spider ne transforme donc pas entièrement la structure du groupe, mais il semble agir sur certaines qualités des interactions, comme l'écoute, la patience ou la manière de se comporter les uns avec les autres.

Les observations vont dans la même direction. Lors de la 2^{ème} matinée, le travail en groupe est beaucoup plus silencieux que mardi dernier, les élèves chuchotent (2^{ème} observation, notes). Même si cette matinée est atypique, cette note va dans le sens d'un climat de coopération plus calme dans certaines situations de travail. Un autre élément important concerne la co-régulation entre élèves. Il a été relevé que dans la gestion de classe, ce n'est pas toujours l'enseignante qui régule le bruit ou rappelle les règles. Les élèves font souvent « chut » aussi, entre eux ils veillent à ce que la porte soit toujours fermée (2^{ème} observation, commentaire de fin de matinée). Le cadre autour de Spider semble donc être repris, au moins partiellement, par les élèves eux-mêmes.

Enfin, les interactions avec Spider ne signifient pas forcément rupture de l'activité. Elisa dit que cela « *faisait juste un peu rigoler* » (2^{ème} entretien), tandis qu'Emil affirme : « *Moi, ça ne me dérange pas. Je travaille* » (2^{ème} entretien). Ces verbatims suggèrent que le chien peut être présent dans l'espace relationnel de la classe sans forcément perturber le travail.

<i>Indicateur</i>	<i>Sans Spider</i>	<i>Avec Spider</i>	<i>Ce que cela suggère</i>
Climat relationnel	Climat plus ordinaire, parfois tendu	Bienveillance, patience et écoute davantage perçues	La dimension la plus nettement modifiée
Conflits et tensions	Régulation plus classique	Disputes perçues comme moins fréquentes	Le chien semble soutenir un climat plus apaisé
Coopération et travail en groupe	Présente selon les activités	Travail en groupe observé comme plus silencieux	Effet possible sur la qualité des interactions

Régulation collective	Principalement portée par l'enseignante	Co-régulation plus visible entre élèves	Le chien semble soutenir une responsabilité collective autour du cadre
------------------------------	---	---	--

Tableau 4 : Comparaison de la dimension sociale

Dans l'ensemble, la dimension sociale est celle qui paraît le plus nettement modifiée, notamment à travers un climat plus calme, davantage de bienveillance et une reprise plus collective du cadre. Ce résultat rejoint l'idée, développée par Giglio et Arcidiacono (2017), selon laquelle les apprentissages s'inscrivent dans un tissu d'interactions et d'ajustements collectifs. Il entre aussi en résonance avec les résultats de Kotrschal et Ortbauer (2003), qui associent la présence d'un chien en classe à un climat plus calme et à une réduction de certains comportements perturbateurs. Dans ce cas précis, Spider ne transforme pas totalement la structure du groupe, mais il semble soutenir certaines qualités relationnelles favorables à l'apprentissage.

3.4. Synthèse transversale

Afin de resserrer la lecture des résultats, le tableau 5 synthétise les principales dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées par la présence de Spider.

<i>Dimension</i>	<i>Ce qui ressort le plus</i>	<i>Ce qui reste variable ou limité</i>
Cognitive	Effet surtout indirect via le calme et le bruit	Distraction possible quand Spider est actif ; peu d'effet direct sur les savoirs
Motivationnelle	Envie accrue de venir à l'école ; motivation ponctuelle liée au temps avec Spider	Effet faible pendant la tâche ; rôle important du type d'activité
Socio-émotionnelle	Apaisement et mieux-être pour certains élèves	Effet inégal selon les élèves ; dépend aussi de l'état du chien
Sociale	Bienveillance, patience, écoute, co-régulation	Ne transforme pas totalement la structure du groupe

Tableau 5 : Synthèse des dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées

La mise en relation des différentes sources fait apparaître que la présence de Spider agit surtout sur certaines conditions d'apprentissage plutôt que sur les apprentissages disciplinaires eux-mêmes. Les effets les plus marqués concernent le climat de classe, le

calme, le rapport à l'école, ainsi que certaines dimensions socio-émotionnelles et sociales, comme le bien-être, la bienveillance, la patience ou la co-régulation.

Parmi les dimensions étudiées, la dimension sociale apparaît comme la plus nettement modifiée, suivie de la dimension socio-émotionnelle. La dimension motivationnelle semble surtout touchée en amont de la tâche, dans l'envie de venir à l'école ou dans certains moments ponctuels d'engagement. La dimension cognitive, quant à elle, paraît surtout affectée de manière indirecte, par le calme du cadre, davantage que par un effet direct sur les savoirs.

Pour conclure, les élèves et l'enseignante perçoivent la présence de Spider comme globalement soutenance pour certaines conditions d'apprentissage, tout en relevant des effets variables selon les élèves, les moments, le type d'activité, l'état du chien et le respect du cadre mis en place dans la classe. Ces résultats doivent enfin être lus avec prudence. Ils portent sur un seul cas, sur quatre élèves observés de manière focalisée, et sur une comparaison entre deux matinées dont l'une a été marquée par un incident important. Dans cette étude, la présence du chien n'apparaît donc pas comme un facteur d'effet simple ou automatique, mais comme un appui possible sur certaines conditions d'apprentissage, à condition que le contexte soit favorable et que le bien-être du chien soit lui aussi préservé.

Conclusion

Ce mémoire visait à comprendre comment les élèves et l'enseignante perçoivent la présence d'un chien en classe par rapport aux conditions d'apprentissage, et plus précisément quelles dimensions sont perçues comme modifiées avec et sans le chien. L'étude ne visait pas à mesurer un effet causal du chien ni à démontrer l'efficacité générale d'un tel dispositif. Elle cherchait plutôt à décrire, dans un contexte situé, ce qui est observé, ressenti et verbalisé lorsque Spider est présent ou absent. Les résultats mettent ainsi en évidence des écarts observés et perçus, sans en établir la causalité. Ils montrent néanmoins que la présence du chien est associée, pour plusieurs élèves et pour l'enseignante, à certaines modifications des conditions dans lesquelles les apprentissages se déploient.

Un premier constat concerne la nature même de cet impact. Les données recueillies laissent penser que la présence du chien agit d'abord sur l'environnement d'apprentissage, et non sur les disciplines scolaires au sens strict. Les résultats ne permettent pas de conclure à un effet direct sur les savoirs ou sur les acquisitions disciplinaires. En revanche, comme le montre la figure 1, les conditions d'apprentissage entourent l'objet central : l'apprentissage de l'élève, en contribuant à le rendre plus ou moins accessible. Dans cette classe, la présence du chien est perçue comme liée à un cadre de travail parfois plus calme, à un niveau sonore plus bas et à une ambiance plus contenue. Autrement dit, l'effet observé porte d'abord sur les conditions d'apprentissage, qui peuvent ensuite favoriser les apprentissages disciplinaires et sociaux.

Ce résultat ressort particulièrement dans la dimension cognitive. Dans cette classe, la présence du chien est perçue comme liée à une meilleure concentration dans certaines situations, notamment lorsque Spider est calme ou simplement couché dans la pièce. Certains indicateurs observés et certains propos d'élèves suggèrent un effet favorable sur l'attention ou sur la possibilité de se recentrer. Toutefois, cet effet reste indirect et variable. Il semble passer principalement par le calme du cadre et par la diminution du bruit, plutôt que par la présence du chien en elle-même. À l'inverse, lorsque Spider joue, bouge beaucoup ou sollicite le contact, il peut devenir un élément distracteur. Dans cette perspective, de meilleures conditions d'attention et de concentration ne constituent pas en elles-mêmes des apprentissages disciplinaires, mais elles peuvent en faciliter l'accès. Les données invitent donc à une lecture nuancée.

La dimension motivationnelle apparaît elle aussi de manière contrastée. Les résultats ne montrent pas un effet direct de Spider sur l'envie d'apprendre les contenus scolaires eux-mêmes. En revanche, sa présence semble parfois renforcer l'envie de venir à l'école ou soutenir une motivation ponctuelle liée au cadre particulier de la classe lorsqu'il est là. Chez

certaines élèves, le fait de pouvoir interagir avec lui après le travail ou simplement de l'avoir dans la classe donne davantage de plaisir à certains moments de la journée. Le chien ne transforme donc pas mécaniquement l'engagement scolaire, mais il soutient, dans certaines conditions, l'entrée dans la tâche.

Les résultats mettent également en évidence certains effets sur la dimension socio-émotionnelle. Pour plusieurs élèves, Spider apparaît comme une présence rassurante, apaisante ou simplement agréable. Le chien offre un point d'appui différent, un regard neutre et non jugeant, auquel chacun semble se relier selon ses propres besoins. Certains élèves verbalisent un effet plus net sur le calme intérieur ou sur le sentiment de bien-être, alors que d'autres ne relèvent que peu de différence. De même, l'enseignante perçoit chez plusieurs élèves une plus grande détente lorsqu'il est là, notamment dans des moments plus sensibles, comme les évaluations. Ces éléments ne suffisent pas à conclure à un effet généralisé, mais ils suggèrent que la présence du chien constitue, pour certains élèves, un soutien discret dans la régulation émotionnelle.

La dimension sociale est sans doute celle qui donne lieu aux constats les plus parlants. Les données recueillies laissent penser que la présence du chien est associée, dans certaines situations, à davantage de bienveillance, de patience ou d'attention portée aux autres. L'enseignante décrit elle-même Spider comme un « *catalyseur social* », et plusieurs éléments du terrain vont dans ce sens. Le chien semble parfois favoriser une forme de co-régulation entre les élèves, par exemple lorsqu'ils se rappellent mutuellement de faire moins de bruit ou de respecter certaines règles. De telles évolutions peuvent aussi soutenir des apprentissages sociaux, notamment certaines visées du PER : vivre ensemble et exercice de la démocratie, collaboration et communication. Il convient néanmoins de rester prudent. Le dispositif ne transforme pas en profondeur la structure du groupe ni les rôles déjà présents dans la classe. Les résultats suggèrent donc moins une transformation du fonctionnement social qu'un léger déplacement du climat relationnel dans certaines circonstances.

Un autre résultat important tient au fait que les effets perçus ne dépendent pas uniquement de la présence physique du chien. Dans cette classe, le cadre instauré autour de Spider semble parfois se prolonger même lorsqu'il n'est pas là. Les parallèles faits par l'enseignante avec les règles en vigueur en présence du chien, y compris les jours sans lui, montrent que le dispositif produit aussi des repères comportementaux durables. Donc, même lorsque Spider est absent, le cadre construit autour de sa présence continue parfois à soutenir certaines conditions d'apprentissage.

L'étude montre également que cette relation au chien repose sur une forme de réciprocité. Spider offre un soutien et une présence particulière aux élèves, seulement si ses propres

besoins sont reconnus et respectés. Le chien ne peut être disponible que si le cadre lui permet de l'être. Cette idée apparaît comme centrale dans le discours de l'enseignante et dans les observations. Elle prend une importance particulière à la lumière de l'incident survenu lors du 2^{ème} mardi matin. Cet épisode rappelle que la présence d'un chien en classe ne peut être pensée uniquement sous l'angle de ses apports possibles pour les élèves. Elle engage aussi une responsabilité envers l'animal lui-même. Cet épisode montre en outre que les élèves n'ont pas réellement saisi la gravité de la situation ni l'impact possible de leur comportement sur le chien et les conséquences que cela impliquait. Cet événement met donc en évidence une limite importante du dispositif dans ce contexte précis.

Sur le plan méthodologique, cette recherche présente plusieurs limites qu'il convient d'assumer. Il s'agit d'abord d'une étude de cas située, menée dans une seule classe, avec un sous-échantillon restreint et sur un temps d'observation court. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés. Ensuite, même si le recours à plusieurs outils de collecte a permis de croiser les points de vue, il a aussi complexifié la démarche. À cela se sont ajoutés des imprévus de terrain, des problèmes techniques lors des observations filmées, ainsi que diverses contraintes personnelles. Enfin, l'incident du 2^{ème} mardi matin montre qu'il n'est pas possible d'évaluer une pratique de ce type à partir d'une seule journée. Une telle pratique gagnerait à être étudiée sur une période plus longue afin de mieux distinguer ce qui relève d'un fonctionnement installé, d'un événement ponctuel ou d'un contexte exceptionnel.

Sur le plan personnel, la rédaction de ce mémoire n'a pas été aisée. Mes principales difficultés ont concerné la planification, la délimitation du sujet, la tendance à trop développer certaines parties ainsi que la hiérarchisation des idées, en lien avec mon profil atypique. Dans ce contexte, j'ai eu recours de manière ponctuelle à l'intelligence artificielle comme aide à la rédaction, notamment pour prioriser certaines idées, structurer les contenus afin de limiter les répétitions, améliorer la fluidité de certaines formulations et évaluer la cohérence de l'ensemble. Ce processus a toutefois constitué un apprentissage important. Il m'a permis d'affiner mes formulations, de gagner en rigueur dans la structuration de mes réflexions et de mieux hiérarchiser mes idées. Sur le plan professionnel, ce mémoire a représenté un réel enrichissement. Il a permis d'observer plus finement le fonctionnement d'une classe, de mieux repérer l'importance du cadre dans les conditions d'apprentissage et de mettre davantage en lien la théorie étudiée dans la problématique avec un terrain réel.

Enfin, plusieurs perspectives peuvent être dégagées. Sur le plan scientifique, il serait intéressant de reconduire une telle étude sur une période plus longue et dans d'autres classes, afin de mieux identifier ce qui relève du cadre, du profil du chien, des élèves ou de l'enseignant et potentiellement pouvoir généraliser les résultats. Sur le plan professionnel, cette recherche

invite à considérer la présence d'un chien en classe non comme une solution en soi, mais comme un dispositif exigeant, qui demande un cadre clair, une responsabilité partagée et une attention constante au bien-être de l'animal. Lorsqu'il est pensé dans ces conditions, ce type de dispositif semble néanmoins ouvrir des pistes fécondes pour réfléchir autrement aux conditions d'apprentissage, à la relation éducative et à la place du vivant dans la classe.

Bibliographie

- Association Française d'Information et de Recherche sur l'Animal de Compagnie (AFIRAC). (2024). *Origines de la médiation animale dans le domaine du soin*.
<https://aftaa.fr/la-therapie/origines-de-la-mediation-animale-dans-le-domaine-du-soin/>
- Beetz, A. (2013). *Socio-emotional correlates of a schooldog-teacher-team in the classroom*. [Corrélat socio-émotionnels d'un binôme enseignante-chien d'école en classe]. *Frontiers in Psychology*, 4, 886.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00886>
- Beiger, F. (2020). *Éduquer avec les animaux : La zoothérapie au service des jeunes en difficulté*. (2^e éd.). Dunod.
- Beiger, F. (2024). *Un chien à l'école : Zoopédagogie : l'animal médiateur dans les apprentissages scolaires*. Dunod.
- Bildungs- und Kulturdepartement, Dienststelle Volksschulbildung. (2024, 24 avril). *Einsatz von Hunden im Klassenzimmer: Für Schulleitungen und Lehrpersonen* [Merkblatt].
https://volksschulbildung.lu.ch/recht_finanzen/re_fi_schulrecht/re_fi_sr_unterricht_recht?utm
- Chevalier, F., & Meyer, V. (2018). Chapitre 6. Les entretiens. In F. Chevalier, M. Cloutier, & N. Mitev (Éds.), *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 108-125). EMS Éditions.
- Confédération suisse. (2008). *Loi fédérale sur la protection des animaux (LPA) du 16 décembre 2005 (RS 455)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2008/414/fr>
- Confédération suisse. (2008). *Ordonnance sur la protection des animaux (OPAn) du 23 avril 2008 (RS 455.1)*.
<https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2008/416/fr>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand (PER)*.
<https://portail.ciip.ch/per/domains>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Dollion, N., & Grandgeorge, M. (2022). L'animal de compagnie dans la vie des enfants au développement typique et atypique et de leur famille. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 50(1), 157-184.
<https://doi.org/10.3917/rief.050.0157>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Giglio, M., & Arcidiacono, F. (2017). *Les interactions sociales en classe : Réflexions et perspectives*. Peter Lang.
- Hattie, J. (2012). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hediger, K., & Turner, D. C. (2014). *Can dogs increase children's attention and concentration performance? A randomised controlled trial*. [Les chiens peuvent-ils augmenter l'attention et

la concentration des enfants ? Essai contrôlé randomisé]. *Human-Animal Interaction Bulletin*, 2(2), 21-39.

IAHAIO. (2018). *Livre blanc IAHAIO 2018 : Définitions et principes des interventions facilitées par l'animal* [Version française].

<https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2019/12/iahaio-white-paper-french-2018.pdf>

Istance, D., & Dumont, H. (2010). Principes d'orientation pour les environnements d'apprentissage au XXI^e siècle. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (Éds.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (pp. 333-356). Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264086944-fr>

Kotrschal, K., & Ortbauer, B. (2003). *Behavioral effects of the presence of a dog in a classroom*. [Effets comportementaux de la présence d'un chien dans une classe]. *Anthrozoös*, 16(2), 147-159.

<https://doi.org/10.2752/089279303786992170>

Marguet, Y. (2016, 29 août). Les chiens s'invitent en classe. *Le Matin*.

<https://www.lematin.ch/story/les-chiens-s-invitent-en-classe-537403896558>

Montagner, H. (2017). Les relations entre les enfants et leurs animaux familiers. *L'école des parents*, 623, 11-49.

<https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-5-page-11.htm>

OpenAI. (2026). *ChatGPT* (Version 4). [Logiciel]. OpenAI.

<https://openai.com/chatgpt>

Perplexity AI. (2026). *Perplexity* (Version standard). [Logiciel]. Perplexity AI.

<https://www.perplexity.ai>

Schulhunde Schweiz. (2024). *Leitfaden Hundegestützte Pädagogik in der Schule* [Guide].

<https://www.schulhundeschweiz.ch>

Servais, V. (2007). La relation homme-animal : La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? *Enfances & Psy*, 35, 46-57.

<https://doi.org/10.3917/ep.035.0046>

Unité de promotion de la santé et de prévention en milieu scolaire (Unité PSPS). (2021, 9 novembre). *Recommandation de l'Unité PSPS : Animaux en classe*. Département de la formation, de la jeunesse et de la culture ; Département de la santé et de l'action sociale, état de Vaud.

<https://www.vd.ch/unite-psps>

VHN - Société pour l'alimentation des animaux familiers. (2025). *Erhebung Heimtierpopulation 2025*.

<https://www.vhn.ch/dokumente/statistik-vhn-heimtierpopulation-2025.pdf>

Wintermantel, L., Grove, C., & Laletas, S. (2025). *Children's Perceptions of a Therapy Dog-Assisted Social and Emotional Learning Intervention: Survey and Interview Findings*. [Perceptions d'enfants à propos d'une intervention d'apprentissage socio-émotionnel assistée par un chien thérapeutique : résultats d'enquête et d'entretiens]. *Journal of Research in Childhood Education*, 39(1), 22-41.

<https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2325470>

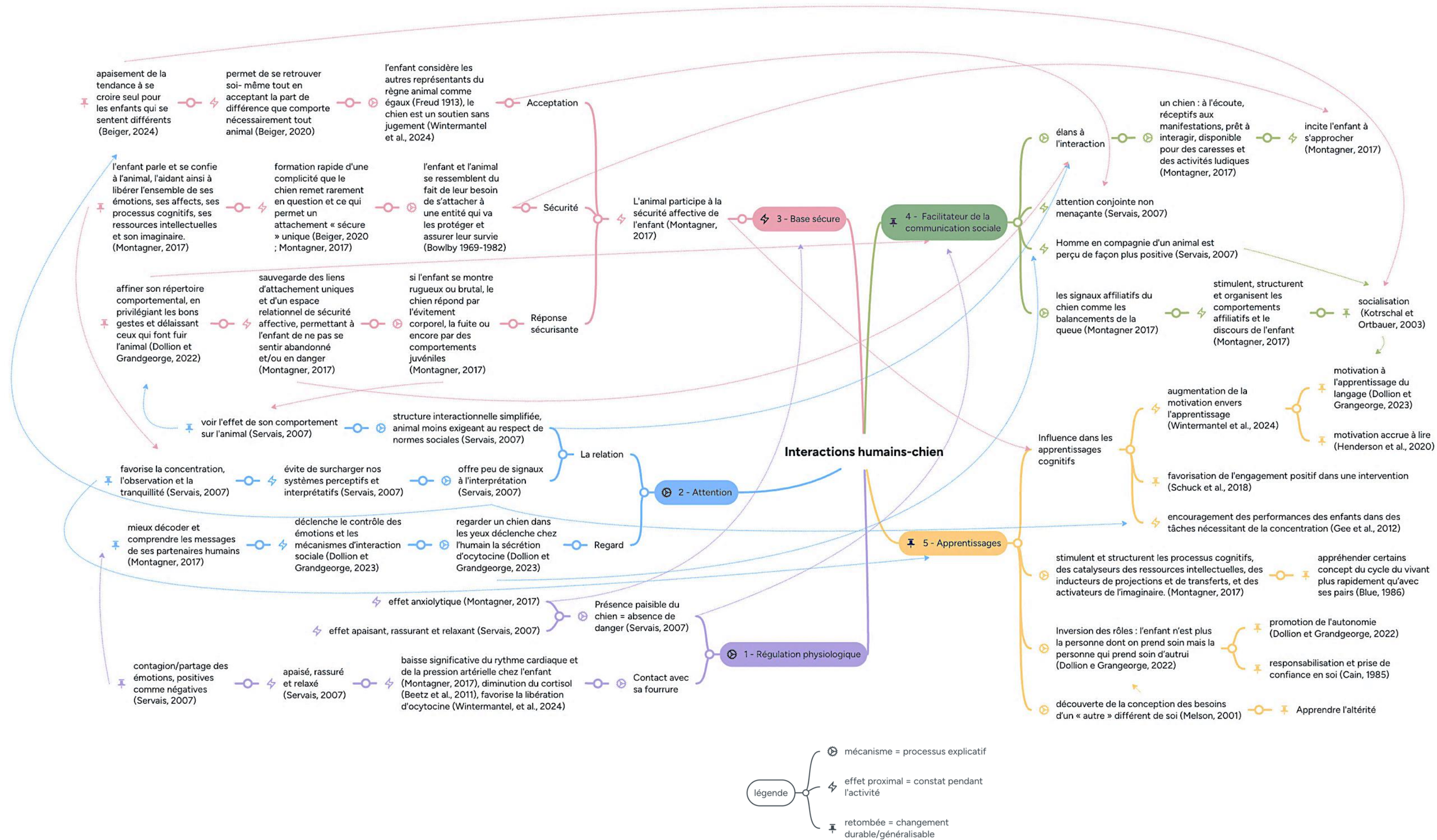
Wintermantel, L., Grove, C., Henderson, L., & Laletas, S. (2024). *Social and emotional therapy dog-assisted interventions in mainstream school settings: a systematic review*. [Interventions

assistées par un chien thérapeutique visant le développement social et émotionnel en contexte scolaire ordinaire : une revue systématique]. *Educational and Developmental Psychologist*, 41(1), 74-90.

<https://doi.org/10.1080/20590776.2023.2256444>

Wyss, A., Gvozdic, K., Gentaz, É., & Sander, E. (2023). *Comment favoriser les apprentissages scolaires : Repenser les gestes professionnels pour l'enseignement*. Dunod.

Annexe 1 - Carte mentale



Annexe 2 - Formulaire de consentement à la recherche



Accord de participation à une étude dans le cadre du mémoire professionnel de fin d'études

Par ma signature, je consens avoir donné mon accord pour participer à l'étude suivante :

Regards croisés sur la présence d'un chien en classe.

Le projet est mené par **Loïse Matotea**, étudiante en formation primaire à la HEP-BEJUNE, sous la supervision de **Pierre Gigon**, directeur du mémoire professionnel. La participation est volontaire, avec le droit de se retirer à tout moment, sans avoir à motiver une telle décision et sans répercussion d'aucune nature.

Le but de l'étude est, dans un premier temps, de recueillir les perceptions des élèves ainsi que celles de l'enseignante concernant la présence du chien en classe, en particulier au regard des conditions d'apprentissage. Pour ensuite, dans un deuxième temps, comparer ces perceptions et mettre en lumière les dimensions des conditions d'apprentissage perçues comme modifiées avec la présence du chien ou non.

Je déclare avoir pris connaissance des conditions de participation dans le cadre du projet mentionné. Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et à usage exclusif de l'étude concernée. Toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle, archivée dans une base de données institutionnelle et pourra faire l'objet de publications et présentations, dans le respect du Code d'intégrité scientifique des académies suisses des sciences et du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques.

Nom, Prénom du/de la participant·e :

Lieu, date :

Lu et approuvé (signature) :

Annexe 3 - Demande d'autorisation d'enregistrer en classe

Demande d'autorisation pour filmer et enregistrer en classe

Les étudiant·e·s de la HEP-BEJUNE qui mènent un projet dans une classe et proposent des activités durant lesquelles les élèves peuvent être enregistrés ou filmés doivent demander une autorisation. L'usage des vidéos/fichiers audio récoltés est réservé à un usage strictement pédagogique au sein de la HEP-BEJUNE.

A remplir par l'étudiant·e

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire de Bachelor à la HEP sur la présence d'un chien en classe, je viendrai observer la classe de votre enfant durant deux matinées. Afin d'analyser au plus juste ce qui se passe en classe, je souhaiterais filmer ces deux matinées (vidéo utilisée uniquement pour l'analyse).

À la suite des observations, il est possible que je propose à votre enfant un très court entretien pour recueillir son point de vue. Seul cet entretien pourrait être enregistré en audio.

Les enregistrements seront strictement confidentiels : ils seront consultés uniquement par moi (et, si nécessaire, par ma direction de mémoire), anonymisés (aucun nom/prénom ne figurera dans le mémoire) et conservés sur un ordinateur privé protégé par mot de passe. Ils seront supprimés dès la fin du travail. Votre enfant peut également demander d'arrêter à tout moment, sans justification, et votre refus n'aura aucune conséquence.

Par ce document, je vous remercie d'indiquer votre accord.

Je vous remercie pour votre confiance et votre réponse.

Cordialement,

Loïse Matotea

Contact : loise.matotea@hep-bejune.ch

A remplir par le·la représentant·e légal·e

Nom : _____

Prénom : _____

Collège : _____

Classe : _____

Par la présente, je soussigné·e :

Nom : _____

Prénom : _____

☐ autorise la prise d'images de mon enfant

☐ n'autorise pas

☐ autorise la prise de paroles de mon enfant

Lieu : _____

Date : _____

Signature du·de la représentant·e légal·e : _____

Annexe 4 - Questionnaire

Prénom _____

10.02.26

Questionnaire élèves

But : connaître ton ressenti sur la présence de Spider.

Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Tes réponses restent anonymes.

Q1. Quand Spider est en classe, je me sens bien.

Entoure un chiffre.

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément

Q2. Quand Spider est en classe, je suis plus concentré(e) sur mon travail.

Entoure un chiffre.

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément

Q3. Quand Spider est en classe, j'ai plus envie de travailler.

Entoure un chiffre.

1	2	3	4	5
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup	Énormément

Q4. Pour moi, la présence de Spider...

Coche maximum deux cases.

- | | |
|---|--|
| ☐ m'aide | ☐ me rassure |
| ☐ ne change rien | ☐ me fait peur |
| ☐ me gêne | ☐ Autre : _____ |

Un commentaire (si tu veux)

Merci ! 😊

Annexe 5 - Guide d'observation

Principes de recueil de données

L'observation s'appuie sur une démarche à découvert et non participante, pendant deux matinées comparables en 5-6^e, l'une sans le chien et l'autre avec, afin de comparer les conditions d'apprentissage. Elle est focalisée sur quatre élèves sélectionnés et sur des éléments contextuels de la classe. Le recueil combine une fiche de contextualisation, quatre grilles d'observation centrées sur des moments précis, un repérage sur l'ensemble de la matinée, un relevé du niveau sonore ainsi que des notes de terrain. Les enregistrements vidéos servent de support pour compléter les observations, vérifier certains épisodes et préparer les entretiens.

Programme des matinées

Le programme a été fourni par l'enseignante. Les deux matinées présentent des activités et des formes de travail comparables.

Mardi 10 mars	Mardi 17 mars
Français : • Activité « Quelle liste » <i>Plénium (1), individuel (2), plénium (3), groupes (4)</i> • Ateliers <i>Groupes (5)</i>	Français : • Activité « Ça rime » <i>Plénium, individuel, plénium, groupes</i> • Ateliers <i>Groupes</i>
Maths : • Test de livrets <i>Individuel (6)</i>	Maths : • Test de livrets <i>Individuel</i>
Musique : • Présentation des instruments de musique + fiche <i>Plénium (7), individuel (8)</i>	Musique : • Présentation des instruments de musique + fiche <i>Plénium, individuel</i>

Participants observés

Les observations portent sur quatre élèves sélectionnés à partir du questionnaire de positionnement. Un élève de remplacement est prévu pour chaque profil en cas d'absence lors de la première matinée.

Profil	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D
Prénom d'emprunt	Lilou	Elisa	Justin	Marc
Éventuel remplaçant	Eva	Axel	Manon	Emil

Conditions observées, indicateurs et codage

Interaction élève – chien

Type	Indicateurs observables	Code
Présence	Le chien se trouve à moins de 1 m de l'élève observé pendant le moment d'observation.	P
Regard	L'élève oriente son regard vers le chien de manière visible (regard continu > 2 secondes ou regards répétés pendant le moment observé).	R
Contact	L'élève entre en contact physique avec le chien (ex. caresse, brossage, toucher).	C
Verbale	L'élève parle à/de Spider.	V

Observation du niveau sonore

Les quatre moments précis durant la matinée sont observés selon ces critères :

- Calme = chuchote, travail possible sans difficulté
- Modéré = bruit de travail normal, activité possible
- Élevé = nombreuses conversations, consignes difficiles à entendre
- Très élevé = agitation ou brouhaha généralisé

Lien conditions d'apprentissage et indicateurs observables

Les conditions d'apprentissage suivantes sont principalement centrées sur l'élève et surtout sur la tâche d'apprendre. Certains indicateurs apparaissent sous plusieurs conditions d'apprentissage, non parce qu'ils sont recueillis plusieurs fois, mais parce qu'un même comportement observable peut renseigner simultanément plusieurs dimensions. Par exemple, demander de l'aide peut informer à la fois sur l'effort/persévérance, la sécurité perçue et les interactions sociales. Ces répétitions relèvent donc de l'analyse théorique des données, et non d'un double codage dans la grille.

Conditions d'apprentissage		Indicateurs observables
Conditions cognitives	Attention / concentration	○ regard dirigé vers le support de la tâche ou l'enseignante ○ posture orientée vers la situation collective / la tâche ○ relance de l'enseignante pour poursuivre la tâche ○ demande une clarification sur la tâche
	Transfert / connexions	○ l'élève fait spontanément (sans qu'il soit demandé par l'enseignante) un lien entre le chien et la tâche / un contenu / une autre situation ○ l'enseignante fait un lien entre le chien et la tâche / un contenu / une autre situation
Conditions motivationnelles	Engagement actif Curiosité / "vouloir savoir"	○ réalise la tâche pendant le moment observé ○ demande une clarification sur la tâche ○ prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche ○ fait une remarque visant à explorer le contenu, au-delà de la consigne
	Effort / persévérance	○ demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair ○ abandon de la tâche
Conditions socio-émotionnelles	Régulation des émotions et de la motivation	○ se calme et revient dans l'activité après un signe d'agitation, de frustration ou de recadrage ○ l'enseignante donne un avertissement lié au comportement de l'élève
	Autorégulation émotionnelle minimale	○ manifeste une agitation motrice visible ○ abandon de la tâche
	Sécurité / confiance / prévisibilité	○ demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair ○ prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche
	Conflits	○ dispute ou échange conflictuel
Conditions sociales	Coopération / Pairs comme ressources Qualité/régulation des interactions	○ le groupe coopère, échange sur la tâche (pas chacun de son côté) ○ respecte la parole de l'autre (ne coupe pas la parole) ○ aide un camarade ○ demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair ○ prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche ○ dispute ou échange conflictuel
	Relation enseignant-élèves et influence des pairs	○ relance de l'enseignante pour poursuivre la tâche ○ l'enseignante donne un avertissement lié au comportement de l'élève ○ demande une clarification sur la tâche ○ demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair ○ prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche

Outils

Fiche de contextualisation de la matinée

Cette fiche permet de documenter les éléments susceptibles d'influencer les observations.

Date / jour	☐ avec chien ☐ sans chien		
Élèves ciblés absents			
Contexte général (ambiance générale de la classe à l'arrivée, état du chien)	Avant l'école / avant l'entrée en classe :		
Pendant la matinée			
Conditions ciblées (qui ? quand ? quoi ? dans quel contexte ?)	1. L'élève fait spontanément un lien entre le chien et la tâche / un contenu / une autre situation 2. L'élève se calme et revient dans l'activité après un signe d'agitation, de frustration ou de recadrage 3. Dispute ou échange conflictuel 4. L'enseignante donne un avertissement lié au comportement de l'élève 5. L'enseignante fait un lien entre le chien et la tâche / un contenu / une autre situation		
Notes (Évènements pertinents, incidents, éléments utiles pour la comparaison)	<i>P1. Français – plénum</i> <i>P4. Français – groupes</i> <i>P7. Musique – plénum</i>	<i>P2. Français – Individuel</i> <i>P5. Français – ateliers</i> <i>P8. Musique – Individuel</i>	<i>P3. Français – Plénum</i> <i>P6. Mathématiques – individuel</i>
Commentaire de fin de matinée (impressions personnelles)			
Retour à chaud de l'enseignante sur la matinée			

Journal de bord

Ce journal décrit les éventuels choix, les ajustements et/ou les adaptations faits au cours des observations par rapport à la démarche de recherche.

Problèmes techniques	
Choix méthodologiques et adaptations	

Grille d'observation des conditions d'apprentissage

Les grilles portent sur quatre périodes retenues pour leur comparabilité et leur pertinence au regard des conditions d'apprentissage.

Période 2. Français – Individuel

Indicateurs	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Remarques
regard dirigé vers le support de la tâche ou l'enseignante	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
posture orientée vers la situation collective / la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
demande une clarification sur la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	

Indicateurs	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Remarques
relance de l'enseignante pour poursuivre la tâche	☐ Oui Nb : ☐ Non	☐ Oui Nb : ☐ Non	☐ Oui Nb : ☐ Non	☐ Oui Nb : ☐ Non	
demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
abandon de la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
Interaction avec le chien observée	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	
Niveau sonore général de la classe	☐ Calme ☐ Modéré ☐ Élevé ☐ Très élevé				

Période 3. Français – Plénum

Indicateurs	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Remarques
regard dirigé vers le support de la tâche ou l'enseignante	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
posture orientée vers la situation collective / la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
demande une clarification sur la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
fait une remarque visant à explorer le contenu, au-delà de la consigne	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
respecte la parole de l'autre (ne coupe pas la parole)	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
Interaction avec le chien observée	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	
Niveau sonore général de la classe	☐ Calme ☐ Modéré ☐ Élevé ☐ Très élevé				

Période 5. Français – Ateliers

Indicateurs	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Remarques
réalise la tâche pendant le moment observé	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
prend la parole devant ses pairs en lien avec la tâche	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
demande de l'aide à l'enseignante ou à un pair	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
aide un camarade	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
respecte la parole de l'autre (ne coupe pas la parole)	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	☐ Oui ☐ Non observé	
le groupe coopère, échange sur la tâche (pas chacun de son côté)	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
Interaction avec le chien observée	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	
Niveau sonore général de la classe	☐ Calme ☐ Modéré ☐ Élevé ☐ Très élevé				

Période 6. Mathématiques – Individuel

Indicateurs	Élève A	Élève B	Élève C	Élève D	Remarques
manifeste une agitation motrice visible	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
abandon de la tâche	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	☐ Oui ☐ Non	
Interaction avec le chien observée	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	☐ Oui Type : ☐ Non	
Niveau sonore général de la classe	☐ Calme ☐ Modéré ☐ Élevé ☐ Très élevé				

Annexe 6 - Guide d'entretien des élèves sans le chien

Prénom élève: _____

Contexte : **Sans chien**

Guide d'entretien élèves (10 minutes)

Introduction (≈ 30 secondes)

« Merci d'être d'accord de parler avec moi. Ce n'est pas un test, il n'y a pas de bonne réponse. Tu peux ne pas répondre à une question et tu peux arrêter quand tu veux. Tout restera anonyme dans mon travail. »

Questions

1) Comparaison avec / sans chien

« Aujourd'hui, il n'y avait pas Spider. Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi ? »

« À un moment, l'absence de Spider t'a-t-elle apporté quelque chose, ou au contraire t'a-t-elle manqué ? »

2) Calme / sécurité / émotions

« Comment tu t'es senti(e) ce matin ? » « Et lors du test de livret ? »

Relances : « plutôt calme, stressé(e) ? » « Qu'est-ce qui t'a rassuré / stressé ? »

« Avec Spider, ça aurait été différent ? »

3) Engagement / envie

« Est-ce que tu avais envie de faire les activités aujourd'hui ? »

Relances : « Qu'est-ce qui t'a donné envie ? », « Qu'est-ce qui ne t'a pas donné envie ? »

« Avec Spider, ça aurait été différent ? »

4) Attention / concentration

« Est-ce que tu as réussi à rester concentré(e) ? Plutôt facilement ou plutôt difficilement ? »

Relances : « À quel moment ? », « Sur quelle activité ? », « Qu'est-ce qui t'a aidé / gêné ? »

« Avec Spider, ça aurait été différent ? »

5) Interactions / climat

« Comment ça s'est passé avec les autres élèves ce matin (entraide, disputes, bruit...) ? »

Relances : « Est-ce que ça a été difficile de travailler en groupe ? Pourquoi ? »

« Avec Spider, ça aurait été différent ? »

6) Acquisition de savoir

« Pour apprendre, c'était : plus facile, pareil ou plus difficile sans Spider ? Pourquoi ? »

Clôture (≈ 30 secondes)

« Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? ou est-ce que tu as une question ? »

Relances utiles

- « Tu peux me donner un exemple précis ? »
- « À quel moment exactement ? »
- « Qu'est-ce que tu faisais à ce moment-là ? »
- « Qu'est-ce que tu as fait ensuite ? »

Annexe 7 - Guide d'entretien des élèves avec le chien

Prénom élève: _____

Contexte : **Avec chien**

Guide d'entretien élèves (10 minutes)

Introduction (≈ 30 secondes)

« Merci d'être d'accord de parler avec moi. Ce n'est pas un test, il n'y a pas de bonne réponse. Tu peux ne pas répondre à une question et tu peux arrêter quand tu veux. Tout restera anonyme dans mon travail. »

Questions

1) Comparaison avec / sans chien

« Aujourd'hui, il y avait Spider. Est-ce que ça a changé quelque chose pour toi ? »

« À un moment, la présence de Spider t'a-t-elle apporté quelque chose, ou au contraire t'a-t-elle dérangé ? »

2) Calme / sécurité / émotions

« Comment tu t'es senti(e) ce matin ? » « Et lors du test de livret ? »

Relances : « plutôt calme, stressé(e) ? » « Qu'est-ce qui t'a rassuré / stressé ? »

« Sans Spider, ça aurait été différent ? »

3) Engagement / envie

« Est-ce que tu avais envie de faire les activités aujourd'hui ? »

Relances : « Qu'est-ce qui t'a donné envie ? », « Qu'est-ce qui ne t'a pas donné envie ? »

« Sans Spider, ça aurait été différent ? »

4) Attention / concentration

« Est-ce que tu as réussi à rester concentré(e) ? Plutôt facilement ou plutôt difficilement ? »

Relances : « À quel moment ? », « Sur quelle activité ? », « Qu'est-ce qui t'a aidé / gêné ? »

« Sans Spider, ça aurait été différent ? »

5) Interactions / climat

« Comment ça s'est passé avec les autres élèves ce matin (entraide, disputes, bruit...) ? »

Relances : « Est-ce que ça a été difficile de travailler en groupe ? Pourquoi ? »

« Sans Spider, ça aurait été différent ? »

6) Acquisition de savoir

« Pour apprendre, c'était : plus facile, pareil ou plus difficile avec Spider ? Pourquoi ? »

Clôture (≈ 30 secondes)

« Merci beaucoup d'avoir répondu à mes questions. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? ou est-ce que tu as une question ? »

Relances utiles

- « Tu peux me donner un exemple précis ? »
- « À quel moment exactement ? »
- « Qu'est-ce que tu faisais à ce moment-là ? »
- « Qu'est-ce que tu as fait ensuite ? »

Annexe 8 - Guide d'entretien avec l'enseignante

Introduction

Accueil

Tout d'abord, merci beaucoup d'avoir accepté cet entretien.

Cadre

Je vous rappelle que vous êtes enregistrée, êtes-vous toujours d'accord ?

Les données seront traitées de façon anonyme et nous respecterons le code de déontologie de la HEP. Vous pouvez tout à fait refuser de répondre à des questions si vous le souhaitez.

Objectif du travail

Dans le but de terminer ma formation à la HEP, je réalise un mémoire de Bachelor sur la présence d'un chien en classe.

L'objectif de cet entretien est de mieux comprendre comment vous percevez la présence du chien en classe, notamment par rapport aux conditions d'apprentissage, afin de croiser votre point de vue avec celui des élèves.

Données socioculturelles

- Cela fait combien d'années que vous enseignez ?
- Quel est votre contexte de classe ? (nombre d'élèves, particularités...)

Thématique 1 : Dispositif "chien en classe"

1. À propos de votre parcours de formation avec votre chien, depuis quand ce projet de chien en classe existe-t-il ? Quels cours avez-vous suivis ?
2. Depuis quand le chien est-il présent en classe et à quelle fréquence (jours, durée, moments de la matinée) ?
3. Quelles sont les conditions pour que le chien puisse venir en classe ? Comment les règles ont-elles été mises en place ? Comment ces règles sont-elles enseignées, rappelées et régulées (rituels, affichage, sanctions, responsabilisation) ?
4. Quel est le rôle du chien dans la classe : présence "passive", rituels, activités spécifiques, médiation, moments ciblés ?
 - o Quel est le rôle des élèves et quel est votre rôle ?
5. Comment gérez-vous l'accès au chien (qui peut approcher, quand, combien de temps) ?
 - o Comment prenez-vous en compte les élèves qui voudraient interagir avec le chien, mais que celui-ci ne vient pas (jalousie, frustration) ?
6. Quels éléments sont indispensables pour que ce dispositif soit "sécurisé" et viable dans une classe ordinaire ?
 - o Dans quelles conditions suspendriez-vous la présence de Spider ?

Thématique 2 : Interactions avec le chien et perception globale de sa présence

7. En général, comment se passent les interactions entre les élèves et Spider en classe ? De quels types sont-elles ? (présence, regards et contacts)
 - o Qu'est-ce que vous faites quand un élève regarde beaucoup Spider (distraction potentielle) ?
8. Quand vous interagissez avec Spider en classe, c'est plutôt pour gérer la classe, pour un objectif pédagogique ou pour des soins/besoins ?
9. Quelle différence voyez-vous lorsque Spider est présent ou non en classe ?
 - o Pour quels profils d'élèves la présence de Spider semble la plus aidante ? Et la plus délicate ?

Thématique 3 : Retour sur les deux matinées observées

Organisation

10. Pouvez-vous décrire brièvement l'organisation des deux matinées observées (types d'activités, moments clés, transitions) ?
 - Qu'avez-vous mis en place pour rendre les deux matinées aussi comparables que possible (cadre, consignes, type d'activité, durée, routines, forme de travail) ?

1^{ère} matinée

11. Comment s'est déroulée la matinée ? Quels en sont les éléments positifs et négatifs ?
 - Selon vous, en quoi la présence de Spider aurait-elle changé quelque chose ?

Dimension socio-émotionnelle

12. Comment les élèves se sont sentis ce matin-là ? Et lors du test de livret ?
 - Avec Spider, cela aurait été différent ?
 - Certains élèves disent que Spider... Qu'en pensez-vous ?

Dimension motivationnelle

13. Au niveau de leur envie et de leur motivation, les élèves expriment que... Qu'en pensez-vous ?

Dimension cognitive

14. Constatez-vous une différence au niveau de la concentration ?
 - Certains élèves disent que Spider... Qu'en pensez-vous ?

Dimension sociale

15. Comment Spider influence-t-il la coopération ?
 - Certains élèves disent que Spider les aide à... Qu'en pensez-vous ? Dans quels cas est-ce vrai / moins vrai ?

Synthèse orientée apprentissage

16. Au niveau de l'acquisition des savoirs, pour apprendre, est-ce plus facile, pareil ou plus difficile avec Spider ? Pourquoi ?

2^{ème} matinée

17. Comment s'est déroulé le deuxième mardi, quels sont les éléments positifs et négatifs ?
 - Selon vous, en quoi la présence de Spider a-t-elle changé quelque chose ?
18. Quelles différences observez-vous entre les deux matinées ?

Thématique 4 : Discussion d'un évènement marquant

19. Que s'est-il passé selon vous ? Pouvez-vous décrire la situation ?
 - Qu'avez-vous fait, vous, à ce moment-là ?
 - La façon d'interagir avec Spider a influencé ce qui s'est passé ?
 - Sans Spider, imaginez-vous que cela aurait été différent ?
20. Quelle est la cause de cet incident ?
 - Lors des entretiens avec les élèves, il est ressorti que... Qu'en pensez-vous ?
21. Quelle est la conséquence sur les élèves ? Sur Spider ?

Conclusion

22. Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

Merci pour votre participation. Aimerez-vous que je vous partage le dossier final avec la transcription des entretiens ainsi que les résultats ?

Annexe 9 - Protocole détaillé de la collecte des données

Étapes préalables à la collecte

- prise de contact avec l'enseignante
 - s'informer sur le contexte précis de la classe et recueillir le consentement à la recherche
 - discuter des conditions des observations, du programme des matinées (même jour, programme similaire, 1^{ère} observation sans le chien) et fixer des dates
- vérification des conditions de comparabilité
 - planification des matinées
- assurer la confidentialité et la sécurité des données

Protocole détaillé

Phases	Étapes	Partici-pants	Déroulement	Supports mobilisés	Traces recueillies	Points de vigilance
Phase 1 Entrée dans le terrain Mardi 10 février de 10h10-11h45	Présentation en plénum	Classe entière	Se présenter et expliquer la démarche de la recherche (raison, motivations, objectifs)		Notes brèves	Au vu du contexte de classe s'assurer de la bonne compréhension des consignes
	Autorisations		Expliquer la condition des autorisations et son importance pour mon travail	Demande d'autorisation (annexe 3)	Retour d'autorisations parentales	
	Passation du questionnaire		Présenter le questionnaire (individuel, honnête, aucun jugement, confidentiel) Faire un exemple de réponse hors contexte de l'étude Réaliser le questionnaire en lecture guidée	Questionnaire (annexe 4)	Questionnaires complétés	Ne pas expliciter l'objectif de sélection afin d'éviter d'éventuels modifications de réponses pour coller aux profils

	Sélection du sous-échantillon	-	Lire les réponses, additionner les questions 1 à 3, vérifier les autorisations puis établir les 4 profils contrastés	Données des questionnaires	Profil des 4 élèves	Vérifier les autorisations parentales
Phase 2 Matinée sans chien	Installation en classe	-	S'installer dans la classe, (mise en place du matériel, prise de repères, vérification des conditions de présence du chien)	Caméra	Notes de contexte initiales	Ne pas perturber le fonctionnement habituel
Mardi 10 mars de 8h15-11h45 + 4 x 10 min ET	Observation en classe	Classe entière avec Spider	Observer la matinée selon la grille + prise de notes Prendre note du retour à chaud de l'enseignante	Grille d'observation (annexe 5)	Grille remplie, notes de terrain, enregistrement vidéo	Relever imprévus, absences, changements
Phase 3 Matinée avec chien	Préparation des entretiens	-	Compléter la grille, relever les épisodes significatifs, préparer les questions d'entretien, noter les écarts entre les deux matinées	Données des grilles d'observation, + notes + vidéo	Grille complétée, repères pour les entretiens	Faire ce travail rapidement après l'observation
Mardi 17 mars de 8h15-11h45 + 4 x 10 min	Entretiens élèves	Les 4 élèves ciblés	Mener les entretiens individuels l'après-midi	Guide entretien élève (annexe 6) / (annexe 7)	Enregistrements audios / notes d'entretien	Respecter le rythme des élèves
Phase 4 Entretien avec l'enseignante	Préparation de l'entretien	-	Sélectionner des éléments observés à mettre en discussion	Données des grilles d'observation, des entretiens élèves + notes	Repères pour l'entretien	Choisir des épisodes comparables
Jeudi 19 mars environ 1h	Entretien enseignante	Célia	Mener l'entretien avec l'enseignante	Guide entretien enseignante (annexe 8), extrait vidéo	Enregistrements audio / notes d'entretien	Éviter une posture évaluative

Si un élève ciblé est absent lors de la première matinée d'observation, un élève de remplacement est prévu afin de conserver quatre profils observés. En revanche, aucun remplacement n'est effectué lors de la seconde matinée d'observation, afin de ne pas introduire de nouvelles variables liées aux caractéristiques personnelles d'un autre élève dans la comparaison entre les deux conditions.