

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE
OFFERTE À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN VERTU D'UN PROTOCOLE D'ENTENTE
AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

PAR
EMMANUELLE FOURNIER CHOUINARD

EFFET D'UNE THÉRAPIE DE TYPE COGNITIVO-COMPORTEMENTAL
ASSISTÉE PAR L'ANIMAL SUR LES INTERACTIONS SOCIALES DE
PERSONNES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE OU
MOYENNE

DÉCEMBRE 2006



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Sommaire

La présente étude a pour but de vérifier si l'assistance animale, dans le cadre d'une thérapie de type cognitivo-comportemental faisant appel à une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux, a un effet sur les interactions sociales d'adultes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Trois objectifs spécifiques viennent s'ajouter. Ils visent à savoir si le stimulus « assistance animale » a des impacts sur la quantité de comportements émis, sur la nature des comportements ainsi que sur les types de comportements observés dans le temps.

Un devis quasi-expérimental avec groupe expérimental et groupe témoin est retenu pour vérifier l'hypothèse et les objectifs spécifiques de recherche. Dix participants, ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, âgés de 18 à 35 ans et fréquentant le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay Lac-St-Jean, sont sélectionnés sur la base de leurs difficultés d'interaction sociale et répartis également dans chaque groupe (n = 5).

Le traitement, une thérapie cognitivo-comportementale centrée sur une stratégie de résolution de problèmes sociaux, s'échelonne sur 12 séances. Chaque séance réunit l'ensemble des participants appartenant à un même groupe, c'est-à-dire le groupe expérimental ou le groupe témoin. Les rencontres varient de 60 à 75 minutes, à raison d'une fois par semaine. Lors de ces rencontres, les participants du groupe expérimental sont soumis au stimulus « assistance animale ». Il s'agit d'un chien présent lors de chacune des séances et qui apparaît aussi dans les saynètes. Les techniques employées sont la présentation du rationnel, le modelage à l'aide de saynètes vidéo, la discussion

structurée et les jeux de rôle. Les mêmes techniques sont employées auprès du groupe témoin mais cette fois sans la présence de l'animal. Lors des rencontres 1, 5, 7, 11 et 12, les participants du groupe expérimental et du groupe témoin sont l'objet d'une vidéoscopie au moment de réaliser une tâche de résolution d'un problème social, sans l'intervention de la thérapeute.

Les résultats de l'étude montrent qu'avec l'assistance animale, le nombre d'interactions sociales augmente et les comportements émis sont davantage de nature prosociale et coopérative. De plus, ils permettent de constater que l'assistance animale semble favoriser une plus grande concentration sur la tâche.

Table des matières

Sommaire.....	II
Table des matières.....	IV
Liste des tableaux.....	XI
Liste des figures.....	XIII
Remerciements.....	XIV
Introduction.....	1
Chapitre I : Thérapie assistée par l'animal.....	8
Historique de la thérapie assistée par l'animal.....	9
Définition de la thérapie assistée par l'animal.....	11
Fondements théoriques de la thérapie assistée par l'animal.....	12
Théories du développement.....	13
Théories de l'attachement.....	14
Théories du support social.....	14
Études empiriques.....	16
Effets bénéfiques au plan biopsychosocial auprès de populations cliniques.....	16
Effets bénéfiques liés aux interactions sociales.....	18
Effets bénéfiques auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle.....	22
Effets bénéfiques généraux.....	22
Effets bénéfiques liés aux interactions sociales.....	23
Limites de la recherche et conclusion.....	28

Chapitre II : État des connaissances relatives au développement et fonctionnement intellectuels ainsi qu'aux aspects motivationnels chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne.....	30
Définition de la déficience intellectuelle.....	31
Trois critères de la déficience intellectuelle.....	32
Critiques de la définition.....	34
Degré de sévérité de la déficience intellectuelle.....	35
Comorbidité, étiologie et prévalence de la déficience intellectuelle.....	37
Développement et fonctionnement intellectuels des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne.....	39
Développement intellectuel.....	41
Fonctionnement intellectuel.....	44
Attention, perception, mémoire et fonctions exécutives.....	45
Langage.....	46
Résolution de problèmes sociaux.....	49
Aspects motivationnels, traits de personnalité et expérience.....	52
Chapitre III : Intervention visant le développement des habiletés sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne.....	56
Interventions traditionnelles et actuelles.....	57
Approche cognitivo-comportementale.....	58
Études empiriques des interventions.....	59
Hypothèse et objectifs de recherche.....	64

Chapitre IV : Méthodologie.....	66
Première partie.....	67
Plan expérimental.....	67
Variable indépendante et variables dépendantes.....	68
Variable indépendante.....	68
Variables dépendantes.....	69
Contrôle des sources de variation externes et internes.....	71
Validité interne.....	72
Validité externe.....	73
Contrôle des variables associées.....	74
Deuxième partie.....	75
Participants.....	75
Sélection.....	75
Milieu de recrutement.....	75
Processus de sélection.....	75
Choix des participants.....	78
Obtention du consentement.....	79
Procédure de paiement.....	79
Caractéristiques démographiques majeures.....	80
Matériel.....	83
Thérapeute.....	84
Animal.....	84

Disposition.....	84
Équipement audiovisuel.....	85
Saynètes vidéo.....	85
Observatrices.....	87
Instrument de cueillette des données.....	90
Procédure.....	91
Formation des groupes.....	91
Déroulement.....	92
Pré-expérimentation.....	92
Expérimentation.....	92
Remise des « diplômes ».....	96
Plan de l'analyse des données.....	97
Analyse de variance à mesures répétées : principes de base et postulats.....	98
Chapitre V : Résultats.....	102
Comparaison des caractéristiques des participants en fonction des groupes.....	104
Impact du stimulus sur le total des comportements d'interaction social.....	106
Analyses descriptives du total des comportements d'interaction sociale.....	106
Analyses comparatives du total des comportements d'interaction sociale.....	109
Impact du stimulus sur les comportements d'interaction social.....	110
Comportements d'interaction sociale.....	110
Analyses descriptives des comportements d'interaction sociale.....	111
Analyses comparatives des comportements d'interaction sociale.....	113

Attributs des comportements d'interaction sociale.....	115
Analyses descriptives des attributs des comportements d'interaction sociale.....	115
Attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale.....	115
Sept attributs des comportements d'interaction sociale.....	116
Analyses comparatives des attributs des comportements d'interaction sociale.....	119
Attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale.....	119
Sept attributs des comportements d'interaction sociale.....	121
Impact du stimulus sur des différences dans le temps associées au total des comportements d'interaction social, à chacun des comportements et à leurs attributs.....	126
Analyses de variance à mesures répétées du total des comportements d'interaction sociale.....	126
Analyses de variance à mesures répétées de chacun des comportements d'interaction sociale trouvés statistiquement significatifs.....	128
Établir un contact visuel avec la personne qui parle.....	129
Émettre un commentaire.....	130
Faire une suggestion.....	131
Sourire/rire.....	134
Établir un contact physique.....	135
Encourager/valider l'autre.....	139
Analyses de variance à mesures répétées de chacun des attributs des comportements d'interaction sociale trouvés statistiquement significatifs.....	139
Attribut « positif ».....	140

Attribut « ne pas établir de contact visuel ».....	140
Attribut « initiation ».....	141
Attribut « non verbal ».....	141
Attribut « groupe ».....	141
Attribut « centré sur la tâche ».....	141
Attribut « non centré sur la tâche ».....	141
Attribut « réciproque ».....	142
Chapitre VI : Discussion.....	145
Mise en relation des principaux résultats avec l’hypothèse et les objectifs de recherche.....	146
Hypothèse de recherche.....	146
Premier objectif spécifique.....	147
Deuxième objectif spécifique.....	147
Troisième objectif spécifique.....	154
Interprétation des résultats.....	156
Limites et forces de la recherche.....	163
Limites de la recherche.....	163
Forces de la recherche.....	166
Conclusion.....	169
Références.....	174
Appendice A : Questionnaire I.....	186
Appendice B : Lettre de présentation et formulaire de consentement du participant...	190
Appendice C : Lettre explicative et formulaire de consentement aux parents.....	194

Appendice D : Questionnaire II.....	198
Appendice E : Certification éthique.....	204
Appendice F : Instrument de cueillette de données.....	207
Appendice G : Exemple de plan de déroulement de la rencontre I.....	209

Liste des tableaux

Tableau

1	Sévérité de la déficience intellectuelle et fourchette de QI correspondantes...37
2	Caractéristiques des participants et composition des groupes.....81
3	Taux d'accord inter-juges.....90
4	Comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental en ce qui a trait aux caractéristiques des participants.....105
5	Description du total des comportements.....107
6	Comparaison des moyennes des comportements émis en rencontre par le groupe expérimental et le groupe témoin.....110
7	Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement pour les comportements d'interaction sociale en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus.....112
8	Comparaison des fréquences moyennes des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin.....114
9	Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que valeurs maximale et minimale pour les attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale observés en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus.....116
10	Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que valeurs maximale et minimale pour sept attributs des comportements d'interaction sociale en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus.....117
11	Comparaison des fréquences moyennes des attributs « positifs et négatifs » et de la proportion des attributs « négatifs » des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin.....121
12	Comparaison des fréquences moyennes de sept attributs des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin.....122

13	Analyses de variance à mesures répétées pour le total des comportements d'interaction sociale par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	127
14	Évolution des moyennes arithmétiques pour les comportements au cinq temps de mesure.....	129
15	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « établir un contact visuel avec la personne qui parle » observé par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	130
16	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « émettre un commentaire » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre....	131
17	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « faire une suggestion » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre....	132
18	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « sourire/rire » par rencontre, en fonction des effet inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	135
19	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « établir un contact physique » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	136
20	Évolution des moyennes arithmétiques pour les attributs des comportements aux cinq temps de mesure.....	140
21	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour l'attribut des comportements « non centré sur la tâche » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	142
22	Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour l'attribut des comportements « réciproque » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre.....	143

Liste des figures

Figure

1	Histogramme du total des comportements par rencontre.....	108
2	Effet d'interaction entre les groupes et les rencontres pour le comportement « faire une suggestion ».....	133
3	Effet d'interaction entre la rencontre et le groupe pour le comportement « établir un contact physique ».....	138

Remerciements

J'aimerais remercier tous les participants à mon expérimentation ainsi que la chienne Gribouille. À vous tous, vous avez rendu possible la réalisation de ce projet en plus d'en avoir fait un moment inoubliable!

Je remercie aussi mon directeur, Monsieur Jean-Robert Poulin, et mon codirecteur, Monsieur Alain Côté, pour m'avoir guidée dans ce long processus.

J'exprime ma reconnaissance à toutes les personnes ou organismes qui, de par leurs conseils, leur aide technique ou leur support financier ont soutenu l'élaboration de ce mémoire. Il s'agit, par ordre alphabétique, de Ginette Auclair, Karine Côté, Martine Côté, Gisèle Fournier, Louise Grenon, Josée Juneau, Véronique Murray, Dominique Savoie ainsi que le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle du Saguenay Lac-St-Jean, le Décanat des études supérieures et de la recherche, l'Équipe de réalisation des saynètes vidéo et la Fondation du CRDI du Saguenay-Lac-St-Jean.

Un merci tout spécial à mon conjoint, Michel Tremblay, et à notre ménagerie de canidés, félidés et mustélidés. Vos grandes qualités à titre de « support moral » me furent d'un inestimable réconfort lors des moments plus difficiles, au quotidien.

En terminant, j'aimerais dédier cet ouvrage à mon frère sauvage, mon *alter ego*, à ta mémoire, Monsieur.

Tenant dans ma main le fil que nous avons tissé, le lien qui nous unissait,

J'ai marché dans l'emprunte de tes pattes.

J'ai redécouvert une fois de plus, avec la plénitude propre aux expériences vraies,

La piste millénaire battue par les Bêtes et les Hommes.

Elle m'a menée, au-delà des clivages, aux territoires communs à l'Être humain et à l'Animal...

Merci Monsieur d'avoir été mon Mentor, mon Guide. Aujourd'hui, d'autres te succèdent et incarnent ainsi ta mémoire.

Emmanuelle Fournier Chouinard,

Décembre 2006

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, le corpus de recherches traitant de la thérapie assistée par l'animal, mieux connue sous le terme de zoothérapie, se fait de plus en plus important. Les travaux qui mesurent les effets de l'animal dans un contexte de traitement ont permis d'observer des impacts positifs chez les personnes ayant des besoins spéciaux. Ces impacts peuvent être de nature physique (pour une discussion sur le thème, voir : Friedmann, 2000; Jennings, Reid, Christy, Jennings, Anderson & Dart, 1998) ou psychologique (pour une discussion sur le thème, voir : Hart, 2000; Wilson & Turner, 1998). Des chercheurs ont entre autres rapporté l'amélioration quantitative et qualitative des interactions sociales (Batson, McCabe, Baun & Wilson, 1998; Berstein, Friedmann & Malaspina, 2000; Fick, 1993; Marr, French, Thompson, Drum, Greening, Mormon, et al., 2000; Perelle & Granville, 1993; Redefers & Goodman, 1989).

Jusqu'à maintenant, peu d'études sur l'assistance animale ont été réalisées auprès de populations présentant des besoins spéciaux. Très peu d'entre elles ont impliqué des personnes ayant une déficience intellectuelle (Heimlich, 2003; Innes, 1999; Jacobsen, 1983; Limond, Bradshaw & Cormack, 1997; Nathanson, 1998; Scialli, 2002; Turner, 2002). Il s'agit d'études qui font appel à des échantillons hétérogènes de personnes dites « handicapées » (p. ex., paralysie cérébrale, aphasie, retard mental, autisme).

Les difficultés liées aux habiletés sociales, dont la communication est une composante, sont fréquentes chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. L'intégration de ce construit à la définition même de la déficience intellectuelle (American Association on Mental Retardation, 1992) en atteste. Or, parmi les études recensées, seulement cinq (Innes, 1999; Jacobsen, 1983; Limond, Bradshaw & Cormack,

1997; Scialli, 2002; Turner, 2002) traitent à la fois de déficience intellectuelle et d'interaction sociale, sans pour autant que ce soit l'objet premier.

La présence de difficultés au niveau des habiletés sociales constitue une des caractéristiques majeures associées à la déficience intellectuelle légère ou moyenne (Leffert & Siperstein, 2002). Ces difficultés entraînent des conséquences négatives dans plusieurs sphères de la vie de ces personnes. Elles entravent leur intégration sociale (Castles & Glass, 1986; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994), constituent l'une des causes premières de la perte d'emploi (Huang & Cuvo, 1997), contribuent à l'isolement social, au travail comme au quotidien, et ce, notamment dans les loisirs (O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000). Ces éléments sont identifiés comme étant des sources de stress (Bernard & Krupat, 1994) dont l'effet cumulatif et la chronicité sont reconnus comme ayant des impacts négatifs sur la santé des personnes (Carson, Butcher & Mineka, 2000).

Le peu d'études recensées traitant à la fois de déficience intellectuelle et d'interaction sociale, en contexte de thérapie assistée par l'animal, ainsi que les résultats positifs qu'elles ont mis en évidence viennent justifier la pertinence de poursuivre les travaux dans ce domaine. Cette pertinence s'inscrit aussi dans le souci clinique de chercher à développer des méthodes alternatives d'intervention qui peuvent contribuer à favoriser l'intégration sociale et la qualité de vie de ces personnes. De façon générale, la présente étude veut vérifier si les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont exposées à un stimulus « assistance animale ».

En plus d'être peu nombreuses, les recherches auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle présentent plusieurs problèmes de nature méthodologique. Le principal problème réside cependant dans le fait que dans la majorité de ces études, les auteurs définissent le concept de thérapie assistée par l'animal comme étant l'application d'une thérapie dans laquelle on intègre l'animal. Cependant, dans les dispositifs méthodologiques de ces études, c'est le contact avec l'animal qui constitue en soi la thérapie. L'animal ne vient pas simplement s'ajouter à une thérapie déjà existante.

La plupart des études empiriques évoquées précédemment, souvent des études de cas, n'ont pas donné lieu à des évaluations rigoureuses ou n'ont pas permis de généralisation des résultats. La présente étude, quant à elle, utilise une méthodologie qui regroupe des observations échelonnées en cinq temps de mesure auprès de dix participants, ce qui permet de surmonter ces limites. Par ailleurs, le recours à la statistique F supporte la prise de décision pour savoir si les résultats s'appliquent à la population et, de ce fait, permet une certaine généralisation de ceux-ci. Enfin, le devis d'expérience, de type quasi-expérimental, inclut un groupe expérimental et un groupe témoin permettant des comparaisons intergroupes.

De plus, cette étude tient compte des recommandations de Innes (1999) qui préconise de mesurer le comportement de manière directe plutôt que de s'intéresser aux croyances de l'entourage des participants quant au comportement, de mesurer quantitativement, mais aussi qualitativement, le comportement et enfin de faire de l'animal un élément central de l'étude. Dans la présente recherche, la mesure des comportements se fait par observation directe. Une grille d'observation permettant une

mesure quantitative, mais aussi qualitative des comportements, est spécialement développée pour les fins de l'étude. Finalement, la procédure expérimentale choisie permet l'intégration de l'animal à plusieurs niveaux en plus de sa présence physique.

L'originalité de la recherche tient au fait que l'objet d'étude porte spécifiquement sur « l'assistance animale ». En effet, plutôt que d'avoir recours à des activités assistées par l'animal afin de rencontrer un but thérapeutique, la procédure employée utilise l'animal comme un adjuvant à un programme d'intervention cognitivo-comportemental reconnu. Cette thérapie est puisée dans le corpus de recherches (voir Kuder, 2003) sur les interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle.

En ce qui a trait à l'intervention proprement dite, les programmes de type cognitivo-comportemental qui emploient des stratégies métacognitives de résolution de problèmes sociaux présentent des résultats positifs (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994). D'une part, ils permettent l'augmentation de la compétence sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle et, d'autre part, les acquisitions faites dans ce cadre se généralisent à différents contextes. En effet, l'apprentissage de règles génériques plutôt que de comportements spécifiques permettrait aux personnes d'aborder diverses situations sociales que ce soit au travail, dans les loisirs ou à la maison. Dans la présente étude, c'est ce type de procédure qui est retenue.

Formulée de manière plus spécifique, la question centrale de la recherche devient la suivante: les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent-elles davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont

exposées à un stimulus « animal » dans le cadre d'une thérapie cognitivo-comportementale utilisant une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux que dans le même type de thérapie mais cette fois sans la présence de l'animal? Les objectifs spécifiques de recherche découlant de ce questionnement sont de savoir si le stimulus « animal » favorise les comportements d'interaction sociale, s'il entraîne des différences quant à la nature des comportements d'interaction sociale et enfin, s'il conduit à des changements dans le temps quant à la fréquence et à la nature des comportements d'interaction sociale en cause.

Le mémoire tient dans six chapitres. Le premier présente la thérapie assistée par l'animal à travers sa définition, ses fondements théoriques, un bref historique ainsi que les études empiriques traitant d'interaction sociale et celles ayant trait à la déficience intellectuelle. Le deuxième fait état des connaissances relatives au développement et au fonctionnement intellectuels ainsi qu'aux aspects motivationnels chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Un portrait général de la déficience intellectuelle est présenté sous l'angle de la lenteur du développement intellectuel, des difficultés de fonctionnement cognitif et des particularités liées aux aspects motivationnels de ces personnes. Ces caractéristiques permettent d'éclairer le manque d'habiletés sociales, tant dans sa dimension « communication » que dans sa dimension « résolution de problèmes sociaux ». Le troisième rapporte certains modèles d'intervention, de type comportemental ou de type cognitivo-comportemental, le deuxième type étant plus récent, qui ont pour but le traitement des difficultés d'habiletés sociales. À la fin de ce chapitre, les éléments ayant conduit à la proposition

d'intervention ainsi qu'à la formulation de l'hypothèse et des objectifs de recherche sont rappelés. Le quatrième présente pour sa part la méthode employée pour effectuer l'expérimentation permettant de tester l'hypothèse de recherche et le cinquième en rapporte les résultats. Finalement, le sixième chapitre permet la discussion des résultats alors que ceux-ci sont mis en relation avec le cadre théorique. En conclusion, après avoir rappelé les principaux éléments de la problématique, de la méthode et des résultats obtenus, les limites de l'étude, ses qualités et ses implications pratiques sont présentées. De plus, des avenues de recherche futures sont envisagées.

Chapitre I : Thérapie assistée par l'animal

Ce chapitre porte sur la thérapie assistée par l'animal. Tout d'abord, c'est l'historique de l'assistance animale, d'hier à aujourd'hui, qui est tracé. Puis, le construit est défini et les principaux fondements théoriques sur lesquels il s'appuie sont rapportés. Finalement, ce sont les études empiriques qui ont trait, de manière directe ou indirecte, aux interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle ainsi que leurs limites méthodologiques qui sont abordées.

Historique de la thérapie assistée par l'animal

La recherche scientifique ayant pour objet l'étude de l'assistance animale dans le traitement des populations cliniques en est encore à ses débuts. Pourtant, dans la pratique, les premiers écrits concernant l'intégration de l'animal à des programmes thérapeutiques remontent à la Grèce antique. L'histoire de Asklepios, dieu grec de la guérison dont le pouvoir s'incarnait par l'entremise des chiens sacrés qui, en léchant les malades, les guérissaient, en est un exemple. En 1792, au York Retreat, en Angleterre, des patients étaient amenés à prendre soin de divers animaux. Le traitement s'appuyait sur l'idée que le contrôle de soi peut être appris en prenant soin de créatures dépendantes (Burch, Bustad, Duncan, Frederickson & Tebay, 1995). Plus récemment, dans les années soixante, Boris M. Levinson fut le premier professionnel clinicien à introduire et à documenter formellement le rôle de l'animal comme catalyseur à l'établissement de la relation entre client et thérapeute (Mallon, Ross & Ross, 2000).

Dans leur chapitre qui aborde l'intérêt croissant porté aux études sur l'interaction humain-animal, Hines et Frederickson (1998) mentionnent que les premières recherches sur la thérapie assistée par l'animal sont menées dans les années quatre-vingt. Elles sont

alors financées par l'industrie des aliments pour animaux. Ces études, malgré leur caractère anecdotique ou leurs limites méthodologiques, ont suscité l'intérêt des médias et du grand public. Apparaissent aussi les mouvements de bénévoles effectuant des visites avec des animaux en provenance de refuges, comme ceux de la Société protectrice des animaux. Bien souvent, ces animaux ne subissent pas de sélection et d'entraînement préalables, ce qui contribue à alimenter l'inquiétude des milieux quant aux risques de zoonose ou d'accident. L'intervention en zoothérapie est dès lors caractérisée par son manque d'homogénéité et d'appuis empiriques permettant de générer des lignes directrices.

Chez les professionnels de la relation d'aide, une polémique s'installe autour de l'appellation « thérapie animale » (« pet therapy »). En effet, les thérapeutes diplômés affirment que la simple présence animale ne rencontre pas la définition de thérapie telle qu'utilisée dans le domaine de la santé et que des bénévoles non formés ne peuvent être qualifiés de thérapeutes. De plus, pour la communauté scientifique comme pour les praticiens, les appellations multiples (p. ex., « pet therapy », « pet assisted therapy », « pet facilitated psychotherapy ») donnent une impression de manque de consensus, non seulement sur le nom, mais aussi sur le rôle de l'animal dans l'intervention, ce qui pourrait expliquer en partie, selon Hines et Frederickson (1998), le manque de reconnaissance des effets de l'animal en intervention par la communauté scientifique.

Dans les années quatre-vingt-dix, la Delta Society, organisme dédié à la promotion de la relation humain-animal, publie le manuel *Standards of Practice for Animal-*

Assisted Activities and Animal-Assisted Therapy qui en est actuellement à sa seconde édition (Delta Society, 1996).

Le domaine est en constante évolution. Cependant, même si les études empiriques augmentent en quantité, le corpus de recherches présente bien des limites significatives au plan méthodologique.

Définition de la thérapie assistée par l'animal

Dans son manuel *Standards of Practice for Animal-Assisted Activities and Animal-Assisted Therapy*, la Delta Society présente une définition de la thérapie assistée par l'animal (TAA) :

La TAA est une intervention dirigée dans laquelle un animal rencontrant des critères spécifiques fait partie intégrante du processus de traitement. La TAA est dispensée ou dirigée par un pourvoyeur de services de santé ou de services sociaux travaillant dans le registre de sa profession. La TAA est conçue pour promouvoir l'amélioration du fonctionnement humain physique, social, émotionnel ou cognitif. La TAA est dispensée dans une variété de milieux et peut être de nature individuelle ou de groupe. Le processus est documenté et évalué. La TAA est dispensée par un professionnel des services de santé ou des services sociaux qui intègre un animal comme un volet à sa pratique. Des objectifs spécifiques pour chaque client sont identifiés par le professionnel et les progrès sont mesurés et consignés [traduction libre] (p. 50)

Si cette définition (Delta Society, 1996) semble couvrir l'ensemble, assez hétérogène à ce jour, des pratiques en thérapie assistée par l'animal, elle semble fournir par contre plus de balises relativement aux caractéristiques du pourvoyeur de soins qu'aux caractéristiques de l'intervention offerte. Cela n'est pas le fruit du hasard puisque, dans la pratique, la thérapie assistée par l'animal se présente sous la forme d'une assistance

animale, c'est-à-dire de l'ajout de la dimension animale dans le cadre d'un processus thérapeutique de base.

Au Québec, cette définition ne fait pas encore l'unanimité. Bien qu'elle soit adoptée par l'Association québécoise de zoothérapie, les divers organismes offrant des services ou de la formation en zoothérapie s'appuient sur leur propre définition du construit. Ceci peut s'expliquer partiellement par la présence de nombreux intervenants qui affirment assurer des activités thérapeutiques, sans pour autant être des professionnels, au sens strict, de la relation d'aide.

Fondements théoriques de la thérapie assistée par l'animal

Les travaux sur la thérapie assistée par l'animal qui s'appuient sur des modèles théoriques sont peu nombreux. Turner (2002) voit dans le développement lent d'un rationnel théorique à l'usage de l'animal en thérapie une des causes expliquant l'intérêt limité de la communauté scientifique pour l'avancement de la recherche clinique dans ce domaine. Cependant, des percées sont faites.

Les fondements théoriques qui tentent d'expliquer les relations humain-animal, en général, et la thérapie assistée par l'animal, en particulier, sont principalement issus des sciences humaines et notamment de la psychologie. Eu égard à la littérature des deux dernières décennies, trois principaux courants théoriques se démarquent. Il s'agit des théories du développement, des théories de l'attachement et des théories du support social. Selon Collis et McNicholas (1998), le recours à des paradigmes liés au domaine de la psychologie dans l'étude des relations humain-animal s'appuie sur les prémisses

et leurs corollaires voulant qu'il soit peu probable qu'au fil de l'évolution, l'espèce humaine ait développé des processus psychologiques spécifiques à l'établissement des relations humain-animal. Il est plus probable qu'elle transpose aux relations avec l'animal les mécanismes qui lui servent dans les relations humain-humain. Dès lors, les concepts utilisés pour l'étude des relations humain-humain peuvent être transposés tels quels aux relations humain-animal. Les résultats ainsi obtenus peuvent en retour éclairer d'un jour nouveau les relations humain-humain.

Théories du développement

Les théories du développement reconnaissent l'acquisition d'une histoire personnelle influençant les patterns de vie subséquents, et ce, à travers les divers stades du développement psychosocial. Ceux-ci sont marqués par des buts, des préoccupations et des besoins spécifiques (Fine, 2000). Dans une perspective piagétienne, l'interaction avec l'animal pourrait aider l'enfant à explorer son univers, à exercer ses nouvelles habiletés, à vivre des conflits susceptibles de faciliter le processus de décentration. Selon Poresky et Hendrix (1990), l'animal « pourrait fournir le catalyseur, à travers sa stimulation et sa rétroaction, aux changements développementaux des structures mentales de l'enfant conduisant à la réorganisation et à l'avancement des processus d'adaptation et de décentration postulés par Piaget et Inhelder (1969) » [traduction libre] (Poresky & Hendrix, 1990, p.52). Erik Erikson (2001), quant à lui, affirme que grâce à l'interaction avec l'animal, l'enfant teste son lien avec le monde. Pour les tenants de ce point de vue (p. ex., Griva, 2002), les effets de la relation humain-animal et le type

d'interaction qui la caractérise sont fonction du stade de développement atteint par la personne.

Théories de l'attachement

Les théories de l'attachement utilisent, quant à elles, une approche typologique des relations humain-animal afin d'identifier le type de relation humain-humain qui pourrait en expliquer les caractéristiques. Pour ce faire, les catégories d'attachement telles que définies par Bowlby (1979) et Ainsworth (1989) sont utilisées (Collis & McNicholas, 1998). Selon Bowlby (1969), l'attachement réfère à une relation « proche », basée sur des sentiments de sécurité, d'un jeune enfant à l'égard de son parent. Ainsworth (1989), quant à elle, élargit la définition à l'ensemble des relations « dérivées » de cet attachement. Chez l'un comme chez l'autre, la condition obligatoire à l'existence d'un lien dit d'attachement est la réduction du sentiment d'insécurité en présence du partenaire. Tout autre type de relation se basant sur l'affection et l'attraction ressenties par un individu pour un autre individu particulier (et non un groupe ou une espèce) est qualifié de lien (« bond ») (Bowlby, 1979). Les relations humain-animal seraient davantage associées à ce dernier type.

Théories du support social

Finalement, selon les théories du support social, il existe une corrélation positive entre l'existence de rapports avec les autres et le maintien ou l'amélioration de la santé physique et mentale (Vallerand, 1994). Cobb (1976 cité dans Collis & McNicholas, 1998, p.114) définit le support social comme « une information conduisant le sujet à

croire que l'on prend soin de lui, qu'il est aimé, estimé et est membre d'un réseau d'obligations mutuelles ». En théorie, cette définition est donc transposable à la relation humain-animal, l'animal étant perçu comme une source de support inconditionnelle (Garrity & Stallones, 1998; Gorczyca, Fine & Spain, 2000; Hart, 2000). Les auteurs (Kaiser, Spence, McGavin, Strubel & Kailman, 2002; Siegel, 1993) qui envisagent le problème sous l'angle de la compréhension des fonctions que peut remplir l'animal dans la relation humain-animal s'inscrivent dans le courant du support social.

Quoique le recours aux paradigmes issus de la psychologie humaine ait donné lieu à tout un corpus de recherches, certains auteurs préfèrent considérer la problématique de manière plus pragmatique (p. ex., Draper, Gerber, & Layng, 1990; Mallon, 1992; Limond, Bradshaw & Cormack, 1997). Draper et ses collègues (1990), dans un article sur la définition du rôle de l'animal en psychothérapie, recommandent notamment que l'animal soit d'abord vu comme une prothèse, un moyen facilitant la thérapie, et ce, plutôt que comme « thérapeute », titre que le grand public et les médias tendent souvent à lui prêter. Ce rôle d'adjuvant au processus thérapeutique correspond à la définition de la thérapie assistée par l'animal où le professionnel « intègre un animal comme un volet à sa pratique » (Delta Society, 1996, p.50). Cet ajout à des interventions cliniques types (p.ex., assistance animale dans le cadre de l'apprentissage d'un programme de communication par échange de pictogrammes) s'avère particulièrement appropriée pour les clientèles plus vulnérables, comme c'est le cas chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. La présente recherche se situe précisément dans cette perspective.

Études empiriques

Les études empiriques réalisées en thérapie assistée par l'animal offrent à ce jour des résultats particulièrement prometteurs. Les travaux recensés rapportent des effets bénéfiques tant auprès de la population d'individus tout-venants que des populations cliniques. Seules les recherches qui s'intéressent aux personnes ayant des besoins spéciaux sont rapportées. Cette section traite, dans un premier temps, des bénéfices plus généraux attribuables à la thérapie assistée par l'animal. Dans un deuxième temps, les impacts de l'assistance animale sur les interactions sociales sont abordés. Dans un troisième temps, les résultats généraux puis ceux relatifs au thème spécifique des interactions sociales obtenus auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle sont présentés. Finalement, les limites méthodologiques sont identifiées.

Effets bénéfiques au plan biopsychosocial auprès de populations cliniques

La thérapie assistée par l'animal pratiquée auprès de personnes ayant des besoins spéciaux semble donner des résultats prometteurs. Les problématiques traitées sont autant d'ordre physique que psychologique ou social et les interventions s'adressent tant aux enfants, aux adolescents (pour une recension des écrits sur le thème voir : Mallon, 1992) qu'aux adultes et aux personnes vieillissantes.

Plusieurs travaux de recherche ont été effectués dans le but de documenter, sous l'angle physiologique, l'effet apaisant de l'animal (pour une discussion sur le thème voir : Friedmann, 2000; Jennings et al., 1998). Ces études qui s'appuient sur l'utilisation de mesures physiologiques révèlent que le contact avec l'animal est associé à une

diminution de la fréquence cardiaque ainsi qu'à une pression artérielle plus basse. Edwards et Beck (2002), quant à eux, ont étudié un autre aspect des impacts sur la santé. Dans une étude menée auprès de personnes souffrant de démence de type Alzheimer, ces auteurs ont démontré que, lorsqu'elles sont en présence d'un aquarium de poissons tropicaux, ces personnes présentent une augmentation de la prise de nourriture.

Les effets psychologiques de l'interaction avec l'animal s'avèrent très variés. Par exemple, McCabe, Baun, Speich et Agrawal (2002) rapportent une diminution des comportements d'agitation chez les personnes atteintes d'une démence de type Alzheimer. Chez les adolescents en difficulté, l'interaction avec l'animal occasionnerait en une réduction des comportements agressifs et du sentiment de colère (Hanselman, 2001). Dans son étude effectuée auprès d'enfants ayant des besoins spéciaux, Mallon (1994) rapporte que ces enfants prêtent à l'animal un rôle qui peut se rapprocher, sous certains rapports, de celui du thérapeute. Lorsque questionnés sur les avantages du contact animalier, les enfants affirment qu'ils parlent à l'animal sans éprouver la crainte d'être trahi, qu'ils le visitent afin de se sentir mieux lorsqu'ils sont tristes ou en colère et enfin, qu'ils apprennent à prendre soin d'un être vivant (Mallon, 1994). Pour leur part, Katcher et Wilkins (1998) rapportent une meilleure focalisation de l'attention et une réduction des comportements agressifs chez des enfants ayant un déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité et un trouble des conduites. De manière générale, les bénéfices les plus souvent cités sont l'augmentation de l'estime de soi et du sentiment d'utilité, la baisse de l'anxiété et des comportements agressifs, l'augmentation de la sociabilité et la réduction des comportements de retrait social (Turner, 2002). De façon

directe ou indirecte, ces divers éléments peuvent avoir un impact sur les interactions sociales des personnes. Les chercheurs se sont donc aussi intéressés au domaine des interactions sociales.

Effets bénéfiques liés aux interactions sociales

Dans leur chapitre sur les perspectives de la thérapie et des activités assistées par l'animal, Hines et Fredrickson (1998) rapportent que les effets positifs attribuables à ces interventions sont fréquemment regroupés dans la catégorie des bénéfices d'ordre motivationnels. Parmi ceux-ci, les auteures mentionnent l'augmentation de « réponses qui traduisent la volonté de participer à des activités de groupe, l'augmentation des interactions sociales entre les membres d'un groupe, l'amélioration des interactions avec les autres ainsi que l'augmentation des interactions avec le personnel traitant » [traduction libre] (Hines & Fredrickson, 1998, p.27).

Plusieurs des études sur les effets bénéfiques liés aux interactions sociales sont réalisées auprès de personnes âgées en institution. Kaiser et ses collègues (2002) conduisent une recherche auprès de cinq personnes visitées soit par un chien soit par une personne bénévole. Dans la condition « animal » comme dans la condition « personne », il y a augmentation des comportements prosociaux tels que s'approcher, avoir un contact physique (caresser) et sourire. Fick (1993) rapporte une augmentation des interactions verbales entre les personnes en présence de l'animal. Dans son étude, 36 hommes âgés participent à des rencontres de groupe animées par un travailleur social. Un chien est intégré pour une période de 15 minutes à l'intérieur de deux sessions. Dans le même corpus de recherches, Perelle et Granville (1993) mènent une étude auprès de 35

personnes bénéficiant de visites animalières à raison d'une fois par semaine pendant dix semaines. Les personnes voient leurs comportements sociaux, tels que perçus par le personnel soignant, s'améliorer. De plus, ces chercheuses constatent une différence selon qu'il s'agit de participants de sexe masculin ou de participants de sexe féminin. En effet, l'augmentation des interactions sociales est plus marquée chez les hommes que chez les femmes. Ces dernières ayant un niveau de base plus élevé, l'augmentation serait moins grande que chez les hommes.

Enfin, Bernstein et ses collègues (2000) effectuent une recherche comparant la fréquence d'apparition des conversations (courtes et longues) et des contacts physiques chez 33 personnes âgées, majoritairement des femmes, regroupées dans le cadre de séances dites de thérapie assistée par l'animal, d'art et d'artisanat ou de bingo et collation. Les résultats sont à l'effet que, la fréquence des conversations longues, des initiations de comportements ainsi que des touchers augmente dans la condition « animal ».

D'autres populations ayant des besoins spéciaux sont aussi étudiées. Chez les personnes ayant une démence de type Alzheimer, l'étude de Batson et ses collègues (1998) rapporte un impact positif sur le langage non-verbal, à savoir une augmentation de fréquence et de durée des sourires, des contacts tactiles, des regards, des mouvements d'approche vers le stimulus ainsi qu'une augmentation de la température corporelle. Pour leur part Marr et ses collègues (2000) attribuent à l'assistance animale des effets bénéfiques sur les interactions sociales d'une population psychiatrique. Dans leur recherche, 37 personnes ayant un problème lié à la consommation d'alcool ou de drogue

sont réparties en un groupe expérimental et un groupe témoin. Dans le groupe expérimental, la présence de divers animaux vient bonifier la thérapie initiale d'une durée de quatre semaines (c.-à-d., une heure par jour, cinq jours par semaine). Les résultats présentent une augmentation des interactions sociales telles que mesurées par la *Social Behavior Scale*, un instrument développé par Perelle et Granville (1993).

Des études ont aussi été réalisées auprès des personnes ayant des troubles envahissants du développement. Plus particulièrement, il s'agit d'enfants autistes. Environ 75% des personnes autistes présentent aussi une déficience intellectuelle (APA, 1996).

Dans une étude conduite auprès de 12 enfants autistes âgés de cinq à dix ans, Redefer et Goodman (1989) obtiennent des résultats significatifs quant à l'augmentation des interactions sociales et à la diminution des conduites d'isolement ainsi qu'au maintien et à la généralisation de ces résultats. L'expérimentation comporte des mesures au pré-test et au post-test ainsi qu'un suivi un mois après la fin du traitement. Le traitement consiste en 18 sessions individuelles (thérapeute, enfant et chien) d'une durée de 20 minutes chacune. Selon ces chercheurs, l'animal présente des caractéristiques qui augmenteraient le niveau de réactivité au plan affectif, mais aussi au plan comportemental. Il y aurait alors augmentation de la probabilité d'émission de comportements d'interaction sociale chez ces enfants. Dès lors, le thérapeute pourrait s'appliquer à moduler et diriger les réponses émises. Les caractéristiques de l'animal associées à l'effet observé sont le pouvoir de stimulation sensoriel, le fait d'être

« demandant » en termes d'initiation d'interactions et le fait d'employer des actions non-verbales simples, répétitives et aisées à décoder.

Dans la recherche menée par Martin et Farnum (2002), il y a aussi constat d'effets bénéfiques attribuables à la thérapie assistée par l'animal. Dans cette étude, dix enfants âgés de 3 à 13 ans sont rencontrés individuellement pendant 15 minutes, et ce, à raison de trois fois par semaine, pendant une période de 15 semaines. Un protocole à mesures répétées permet d'analyser les comportements observés chez les enfants lorsque ceux-ci interagissent, en présence d'un thérapeute, avec une balle, un chien en peluche et un vrai chien. Les résultats indiquent que les enfants présentent davantage de comportements prosociaux (sourire et rire, centration sur la tâche, initiation de conversations, contacts visuels). Les auteurs soulignent particulièrement l'intérêt de l'utilisation de l'animal afin d'accroître les conversations à la fois porteuses de sens et en lien avec la tâche. Pour les personnes autistes qui ont tendance à formuler des réponses non liées à la question initiale, les interventions qui facilitent la centration sur la tâche s'avèrent pertinentes. Parmi les limites de la recherche, les auteurs mentionnent qu'ils s'en sont tenus à l'étude de la relation humain-animal plutôt que d'avoir étudié la thérapie assistée par l'animal à proprement parler.

Finalement, certains chercheurs (Cawley, Cawley & Retter, 1994; Limond & Bradshaw, 1997; Heimlich, 2003; Innes, 1999; Jacobsen, 1984; Nathanson, 1980, 1989, 1998; Nathanson, de Castro, Friend & McMahon, 1997; Nathanson & Faria, 1993; Scialli, 2002; Turner, 2002) ont suggéré que la thérapie assistée par l'animal pourrait

être appropriée pour un autre genre de population, à savoir les personnes ayant une déficience intellectuelle.

Effets bénéfiques auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle

Bien que les études soient encore relativement peu nombreuses, celles recensées présentent des résultats encourageants quant aux effets bénéfiques de l'assistance animale auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle. Sont rapportés dans un premier temps les travaux qui traitent des impacts généraux à l'exclusion de ceux qui se rapportent aux interactions sociales. Ceux-ci sont présentés dans un deuxième temps.

Effets bénéfiques généraux

Généralement, en recherche comme en pratique, l'animal le plus fréquemment employé dans les protocoles de thérapie assistée par l'animal est le chien. Pourtant, du petit nombre d'études recensées auprès de la clientèle ayant une déficience intellectuelle, cinq emploient l'assistance du dauphin (Nathanson, 1980, 1989, 1998; Nathanson et al., 1997; Nathanson & Faria, 1993). Dans ces études, des enfants ayant une déficience intellectuelle sont mis en contact avec des dauphins pour une période de deux semaines, et ce, à travers divers exercices où l'animal est utilisé comme renforçateur. Les résultats sont à l'effet que la thérapie assistée par le dauphin aurait des effets positifs sur divers aspects cognitifs, notamment l'attention et la mémoire. De plus, le programme assisté par le dauphin favoriserait des acquisitions plus rapides et plus durables lorsque comparé à des thérapies traditionnelles.

Une autre recherche (Cawley, Cawley & Retter, 1994), conduite auprès d'adolescents, certains d'entre eux présentant une déficience intellectuelle, est menée

avec l'assistance d'un animal autre que le chien. Il s'agit du cheval cette fois. Il ressort que les participants qui bénéficient du programme d'équitation thérapeutique sont plus en mesure de reconnaître et d'admettre leurs problèmes de comportement. Pour les auteurs, il s'agit là d'une première étape vers une diminution desdits comportements.

Finalement, l'étude de Heimlich (2003) présente des résultats qui, s'ils ne permettent pas la généralisation, ouvrent tout de même la voie à d'autres recherches. Cette chercheuse a mesuré les effets de l'interaction avec l'animal sur le fonctionnement cognitif de 14 enfants ayant une déficience intellectuelle. Des effets positifs sont identifiés au *Measurement of Pet Intervention*, une échelle maison qui utilise une échelle Lykert en sept points et qui évalue quatre aspects, soit l'empan mnémonique, le mouvement physique, la communication et la capacité à se conformer aux consignes. Dans son article, l'auteure n'est pas très explicite quant aux résultats de sa recherche, mais présente plutôt les limites importantes qui en diminuent la portée. Il s'agit du faible taux d'accord inter-juges, de l'impossibilité, liée au manque de support du milieu, de la difficulté à mettre en place le devis expérimental prévu initialement et enfin du stress vécu par l'animal qui fut « sur-utilisé ».

Effets bénéfiques liées aux interactions sociales

Cinq études traitant des effets bénéfiques liés aux interactions sociales de la thérapie assistée par l'animal auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle sont répertoriées. En plus d'être en quantité restreinte, ces études ne font pas toutes des interactions sociales leur objet premier.

Jacobsen (1984) rapporte avoir étudié le comportement social de 21 enfants ayant une déficience intellectuelle, répartis en deux groupes expérimentaux et un groupe témoin. Un des groupes expérimentaux a été soumis, pendant deux semaines, à des séances quotidiennes de 15 minutes de contact avec une plante. L'autre groupe expérimental était en contact avec un animal selon les mêmes modalités temporelles. Au cours des deux semaines suivantes, les conditions ont été inversées. L'analyse des résultats ne s'avère pas concluante. L'auteur remet en question le manque de validité de l'instrument utilisé pour mesurer les interactions sociales.

Dans une étude menée auprès de huit enfants, de 7 à 12 ans, ayant un syndrome de Down, Limond et Bradshaw (1997) obtiennent des résultats qui indiquent que l'assistance animale permettrait une attention plus soutenue lors d'interactions positives et coopératives. Un protocole à mesures répétées est employé pour observer ces enfants alors qu'ils participent à six séances individuelles, animées par une thérapeute, au cours desquelles ils sont exposés pendant sept minutes à un chien réel puis pendant sept minutes additionnelles, à un chien jouet. Dans la condition avec l'animal, les enfants étaient plus attentifs au vrai chien et initiaient davantage de comportements visant à établir un contact avec lui. De plus, en présence du chien, les enfants répondaient davantage à l'intervenant, et ce, de façon plus coopérative.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat, Scialli (2002) s'est intéressée à la perception des parents concernant les effets de la thérapie assistée par l'animal (dans ce cas-ci, le cheval). L'étude permet de constater que les parents identifient des effets bénéfiques relativement à la communication et aux interactions sociales. Plus spécifiquement,

L'auteure fait passer à 64 parents d'enfants ayant diverses étiologies, dont la déficience intellectuelle, le *Horse Back Riding Survey*. Ce questionnaire regroupe des items en cinq sous-échelles de type Lykert, dont l'une se nomme « Communication/Interaction sociale ». Parmi les items qui ressortent comme s'étant améliorés suite à la thérapie assistée par le cheval, il y a les comportements « donner et recevoir de l'information », « s'exprimer de manière appropriée », « bien s'entendre avec les amis, la famille, les enseignants et le thérapeute », « bien jouer et travailler seul » et enfin, « bien participer aux sports, aux passe-temps et aux amicales ». Finalement, la chercheuse fait ressortir un autre élément de ses travaux. L'auteure mentionne que comparativement aux personnes autistes, les personnes ayant une déficience intellectuelle présenteraient davantage de difficultés, sans toutefois préciser la nature de celles-ci. Dès lors, cette population aurait plus de « raisons » de bénéficier d'un programme d'assistance équine. De plus, la réponse positive à la thérapie assistée par le cheval ferait de ces personnes de bons candidats pour ce type de thérapie.

Turner (2002) étudie pour sa part l'effet d'une intervention assistée par l'animal sur le fonctionnement social et adaptatif tel que mesuré par la fréquence des comportements « maladaptatifs » ainsi que la qualité des interactions sociales telle que perçue par l'entourage de 17 personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne ou légère. L'auteure développe son propre cadre théorique en s'appuyant sur la théorie de l'extraversion de l'attention de Zigler ainsi que sur le modèle du développement normal des habiletés sociales de Dodge, Petit, McCloskey et Brown (1986 cité dans Turner, 2002). Selon Turner, prendre soin d'un animal qui communique dans un langage non-

verbal permettrait d'entraîner les habiletés de décodage et d'émission de comportements non-verbaux jugées déficitaires ou, à tout le moins, sous-utilisées chez les personnes ayant une déficience. Le contexte animalier mettrait en place des conditions qui permettent aux personnes de vivre des succès. Cela contribuerait à renverser la tendance quant à une certitude anticipée de l'échec. Dès lors, se fiant davantage à leurs propres capacités, les personnes ayant une déficience intellectuelle passeraient progressivement d'un mode d'extraversion de l'attention à un mode d'introverson de l'attention, entraînant un impact sur le fonctionnement social et adaptatif. Pour vérifier son hypothèse, la chercheuse emploie un protocole ABAB où huit des 17 participants prennent soin d'un chien alors que les autres s'occupent d'une plante et inversement. Les deux phases d'expérimentation sont d'une durée de trois mois, à raison de 30 à 45 minutes par semaine. Les données sont recueillies *a posteriori* auprès des cliniciens. Les résultats obtenus indiquent une augmentation significative de la qualité des interactions sociales des participants du groupe avec animal. Par contre, en ce qui a trait à la baisse de la fréquence des comportements « maladaptatifs », les résultats ne s'avèrent significatifs que pour certains des participants.

Une autre chercheuse s'est intéressée indirectement au thème de la déficience intellectuelle et des interactions sociales. Il s'agit de Innes (1999) qui, dans sa thèse, regroupe deux études impliquant des personnes ayant une déficience intellectuelle ainsi que des personnes présentant une déficience physique. La première de ces études vise à comprendre l'effet de la présence animale sur les comportements d'aide d'enfants sans déficience à l'égard de pairs ayant une déficience. Pour ce faire, 67 enfants, âgés de deux

ans et demi à six ans, se voient présenter des photos d'enfants ayant un handicap physique avec ou sans chien. Un questionnaire évaluant l'empathie, les comportements prosociaux et l'attachement aux animaux est alors administré. Les résultats révèlent que les enfants préfèrent les photos d'enfants handicapés accompagnés d'un animal. De plus, ces enfants sont davantage portés à offrir leur assistance aux pairs handicapés accompagnés d'un chien. Dans la deuxième étude, l'auteure s'intéresse à l'impact de la présence animal sur les comportements prosociaux (p. ex., « contacts visuels », « verbalisations », « distance d'approche ») de 15 à 18 jeunes sans déficience à l'égard d'un pair avec une déficience intellectuelle et physique. Pour ce faire, les interactions sociales sont observées lorsque l'enfant ayant une déficience est accompagné d'un cobaye ou lorsqu'il ne l'est pas. Les résultats démontrent qu'il y a davantage de comportements prosociaux lorsqu'il y a présence de l'animal. Au-delà des résultats significatifs obtenus, l'intérêt de l'étude de Innes réside dans son contexte théorique. Pour cette chercheuse, la fonction facilitatrice de l'animal quant aux relations sociales pourrait trouver une justification dans les théories psychosociales traitant de la perception de l'autre et de la formation des impressions. Selon elle, l'enfant, à un certain âge, ferait la distinction entre le « moi » et le « non-moi » et présenterait un biais « négatif » à l'égard de la différence. Il développerait son point de vue concernant l'autre en fonction de caractéristiques « périphériques, externes et saillantes » comme l'apparence de l'autre ou encore sur ce que l'autre possède (p. ex. jouets, bonbons). Dès lors, ajouter un élément perçu comme étant « intrinsèquement attirant » (en l'occurrence, un animal) aurait pour conséquence la formation d'une impression positive de la

personne avec qui l'animal est associé. Cela conduirait à une augmentation des possibilités d'interaction sociale. Cette explication pourrait supporter les résultats obtenus dans le corpus de recherches traitant d'handicap visuel et de chien d'assistance (Allen & Blascovchi, 1996; Steffens & Bergler, 1998; pour une recension de plusieurs études, voir : Innes, 1999). En effet, ces études semblent rapporter de manière consistante l'augmentation des interactions sociales liée à la présence du chien.

Limites de la recherche et conclusion

Les études traitant de thérapie assistée par l'animal auprès des personnes ayant des besoins spéciaux montrent en général des résultats qui semblent indiquer des effets positifs. C'est notamment le cas en ce qui a trait aux interactions sociales. Pourtant, ce corpus de recherches présente des limitations importantes. De manière générale, la critique la plus importante réfère aux diverses lacunes méthodologiques qui réduisent la portée de certaines études empiriques. Une méthodologie plus rigoureuse incluant des mesures quantitatives ainsi que des groupes témoins serait souhaitable (Fawcett & Gullone, 2001; Mallon, 1992). Parmi les études recensées dans le cadre de ce rapport de recherche, les principales limites peuvent être regroupées en quatre catégories : a) l'objet d'étude n'est pas une thérapie assistée par l'animal (c.-à-d., l'ajout d'une assistance animale à un processus thérapeutique préexistant), mais bien une activité assistée par l'animal (Bernstein et al., 2000; Fick, 1993; Innes, 1999; Jacobsen, 1984; Kaiser et al., 2002; Limond & Bradshaw, 1997; Martin & Farnum, 2002; Perelle & Granville, 1993; Turner, 2002); b) il n'y a pas de groupe témoin (Fick, 1993; Kaiser et al., 2002; Limond & Bradshaw, 1997); c) la mesure est basée sur la perception qu'a l'entourage des

comportements cibles plutôt que sur ces comportements eux-mêmes (Innes, 1999; Marr et al., 2000; Nathanson, 1980, 1989; Perelle & Granville, 1993; Scialli, 2002; Turner, 2002) et d) des questionnements éthiques liés à l'usage de l'animal sont soulevés (Heimlich, 2001; travaux de Nathanson en général). Finalement, en ce qui a trait aux études traitant de personnes ayant une déficience intellectuelle, les échantillons de participants utilisés sont hétérogènes et embrassent généralement autant la déficience intellectuelle que physique.

Malgré les limites des études antérieures, plusieurs constats découlent de la recherche qui traite des effets de la variable animale sur les interactions sociales des personnes ayant des besoins spéciaux. Les résultats supportent l'idée selon laquelle la présence animale augmente le nombre d'interactions sociales à caractère prosocial telles les sourires, les regards, les échanges verbaux, les comportements d'approche et les contacts physiques. De plus, l'animal aurait un effet sur la qualité de ces interactions. En sa présence, il y aurait plus de manifestation d'initiatives, plus d'attention portée à la tâche en cours, plus de collaboration, plus de conversations porteuses de sens. Pourtant, l'animal n'est pas une panacée. Afin de s'inscrire dans un cadre de thérapie assistée par l'animal, c'est-à-dire l'ajout d'une assistance animale à un processus thérapeutique type, l'auteure s'est intéressée aux difficultés sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne ainsi qu'aux interventions préexistantes dans ce domaine. Les deux prochains chapitres font état de ces questions.

Chapitre II : État des connaissances relatives au développement et fonctionnement intellectuels ainsi qu'aux aspects motivationnels chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne

Le chapitre II fait état des connaissances, tant théoriques qu'empiriques, relatives au développement intellectuel et au fonctionnement intellectuel ainsi qu'aux aspects motivationnels chez les personnes ayant une déficience intellectuelle¹ légère ou moyenne. Une définition de la déficience intellectuelle ainsi que les caractéristiques générales liées au développement intellectuel, au fonctionnement cognitif et aux aspects motivationnels de ces personnes sont rapportées. Ces éléments mettent en lumière le manque d'habiletés sociales tant dans la dimension communication que dans la dimension résolution de problèmes sociaux.

Définition de la déficience intellectuelle

Plusieurs organismes ont présenté des définitions du concept de déficience intellectuelle, appelé aussi retard mental ou handicap mental (American Association on Mental Retardation, 1992, 2003; American Psychiatric Association, 1994; Organisation mondiale de la santé, 1994). Trois critères diagnostiques semblent ressortir de manière constante des diverses définitions. Il doit y avoir une limitation du fonctionnement intellectuel, une limitation des comportements adaptatifs (ou habiletés adaptatives) et la présence de ces limitations avant l'âge adulte.

Dans le cadre de ce mémoire, c'est la définition présentée par l'American Association on Mental Retardation (AAMR, 1992) qui est retenue. Bien que l'on ne puisse passer sous silence la parution d'une nouvelle définition dans la 10^e édition du manuel de référence *Retard mental : définition, classification et système de soutien*, 10^e

¹ Quoique l'auteure privilégie l'emploi du terme « déficience intellectuelle », le recours aux citations peut aussi introduire le terme « retard mental ». Ces deux appellations sont ici synonymes.

édition (AAMR, 2003), il est à noter que, lors du démarrage du projet, cette définition était très récente. La version de 1992 prévalant dans la documentation scientifique consultée et dans l'évaluation diagnostique des participants concernés, il sembla donc plus approprié de conserver cette version. Des informations complémentaires sont puisées dans la section « retard mental » du DSM-IV. Selon l'AAMR, le retard mental se définit dans les termes suivants :

Par retard mental, on entend un état de réduction notable du fonctionnement actuel d'un individu. Le retard mental se caractérise par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, associé à des limitations dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif : communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail. Le retard mental se manifeste avant l'âge de 18 ans (AAMR, 1994, p.3).

De plus, dans leurs explications de la définition, les auteurs précisent que :

Le retard mental est défini comme une difficulté fondamentale d'apprentissage et de réalisation de certaines tâches quotidiennes. Il doit y avoir une réduction substantielle de l'intelligence conceptuelle, pratique et sociale (AAMR, 1994, p.3).

Trois critères de la déficience intellectuelle

Selon le premier critère, le fonctionnement intellectuel doit être significativement inférieur à la moyenne. Il est mesuré par le quotient intellectuel (QI). Un résultat de l'ordre de deux écarts-types sous la moyenne de la population normale est considéré comme étant significativement inférieur. Pour faire l'évaluation du QI, donc du fonctionnement intellectuel, des tests standardisés d'intelligence sont employés. Par

contre, au-delà du QI, la personne doit aussi présenter des altérations du fonctionnement adaptatif sans quoi le diagnostic de déficience intellectuelle ne peut être porté.

Le deuxième critère introduit la notion de retard dans le développement du comportement adaptatif. Bien qu'étant sujets de controverse, ces limitations semblent constituer la pierre angulaire de la définition actuelle de la déficience intellectuelle. Par comportement adaptatif, on entend « la façon dont l'individu fait effectivement face aux exigences de la vie courante et à sa capacité à atteindre les normes d'autonomie personnelle que l'on peut attendre eu égard à son groupe d'âge particulier, son contexte socioculturel et son environnement » (APA, 1996, p.46). Différents facteurs ont été identifiés comme ayant une influence sur le comportement adaptatif soit l'éducation, la motivation, les caractéristiques de la personnalité, les possibilités socioprofessionnelles ainsi que les affections physiques ou mentales (Dionne, Langevin, Paour & Rocque, 1999).

Le troisième critère fixe le seuil de 18 ans comme étant l'âge avant lequel la déficience intellectuelle doit se manifester. L'AAMR apporte une précision quant au caractère culturel lié à la détermination d'un seuil à 18 ans. En Amérique du Nord, de manière générale, c'est l'âge à laquelle la personne est considérée comme adulte et commence à assumer son rôle d'adulte. De plus, c'est vers cet âge que s'achèverait la période de développement intellectuel.

Critiques de la définition

La définition de l'AAMR ne fait pas l'unanimité. L'une des questions soulevées est de savoir si le construit « comportement adaptatif » doit être conservé (Leffert & Siperstein, 2002). Certains défenseurs du « non », comme Zigler (cité dans Lambert, 2002), appuient leur argumentation sur le caractère subjectif du construit. Lambert (2002), pour sa part, exprime un autre point de vue. Il reconnaît les difficultés d'opérationnalisation. Pourtant, selon lui, l'expérience clinique démontre que le quotient intellectuel n'est qu'une représentation partielle des conduites de la personne. Il devient donc essentiel de prendre en considération ses interactions avec le milieu.

Une autre critique de cette définition traite de l'opérationnalisation du construit « comportement adaptatif ». Selon Leffert et Siperstein (2002), d'une part, la définition s'intéresse davantage à des comportements non sociaux et, d'autre part, elle étiquette les problèmes de nature sociale comme étant « maladaptatifs » donc « déviants » plutôt que de les envisager sous l'angle de « l'immaturation ». Ainsi, la définition desservirait la catégorie de personnes présentant une déficience intellectuelle légère dont les difficultés, toujours selon ces auteurs, se situeraient principalement dans cette zone mal définie.

Pour plusieurs théoriciens et chercheurs, il existe un lien étroit entre compétence sociale, adaptation et environnement. Soixante-dix ans d'efforts de chercheurs (p. ex., Doll, 1935; Sloan & Stevens, 1976; Tredgold, 1922, 1937 tous cités dans Gumpel, 1994; Greenspan & Grandfield, 1992) qui ont visé l'intégration du construit « compétence sociale » à la définition de la déficience intellectuelle en témoignent. Plusieurs éléments

semblent refléter l'importance de mettre l'aspect social au centre du construit « déficience intellectuelle ». En effet, les principales critiques de la définition se rapportent au construit « fonctionnement adaptatif ». De plus, les chercheurs persèverent dans l'introduction de la notion de compétence sociale à la définition, et ce, malgré les difficultés conceptuelles rencontrées.

Finalement, la définition choisie délaisse la centration sur l'individu au profit d'une compréhension systémique en termes de soutien à apporter. Les capacités, l'environnement ainsi que le soutien reçu sont des éléments en interaction qui influent sur le fonctionnement de la personne ayant une déficience intellectuelle.

Comme certains éléments de ces critiques peuvent trouver réponse à travers la définition la plus récente, il appert intéressant de présenter celle-ci à titre indicatif sans toutefois en faire la discussion. La définition est donc la suivante :

Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. (AAMR, 2003, p.8)

Degrés de sévérité de la déficience intellectuelle

Depuis 1992, l'AAMR ne fait plus usage de degrés de sévérité dans sa classification des personnes présentant une déficience intellectuelle. L'accent est mis sur leurs besoins en termes de soutien au fonctionnement et à l'intégration (AAMR, 2003). Par contre, les pourvoyeurs de services dans le domaine de la santé et des services sociaux font toujours référence aux différents degrés de sévérité. Le DSM-IV (APA,

1996) reconnaît quatre degrés de sévérité. Le tableau 1 présente ces degrés ainsi que les fourchettes de quotient intellectuel correspondant à chacun.

Tableau 1

Sévérité de la déficience intellectuelle et fourchettes de QI correspondantes

Degrés de sévérité de la déficience intellectuelle	Fourchettes de QI correspondantes
Déficience intellectuelle légère	50-55 à 70 environ
Déficience intellectuelle moyenne	35-40 à 50-55
Déficience intellectuelle grave	20-25 à 35-40
Déficience intellectuelle profonde	inférieur à 20-25

Dans la présente étude, lorsque l'on réfère à la déficience intellectuelle légère ou moyenne, ce sont à ces degrés de sévérité que l'on réfère.

Comorbidité, étiologie et prévalence de la déficience intellectuelle

Il n'existe pas d'affections spécifiques associées à la déficience intellectuelle. Par contre, si celle-ci est la résultante d'un syndrome, les caractéristiques cliniques de ce syndrome seront présentes (APA, 1996). De plus, la recherche rapporte une vulnérabilité accrue aux problèmes de santé physique (Goineau & Prévost, 1999) ainsi qu'aux problèmes de santé mentale (Dionne et al., 1999).

« Le retard mental a de nombreuses étiologies différentes et peut être vu comme la voie finale commune de divers processus pathologiques affectant le fonctionnement du système nerveux central » (APA, 1996, p.46). Pendant longtemps, deux grandes

catégories étiologiques ont prévalu pour expliquer la déficience intellectuelle. Il s'agit de la catégorie réunissant les causes d'origine biologique ou endogène et de la catégorie réunissant celles d'origine psychosociale ou exogène. Actuellement, la tendance semble plutôt envisager l'étiologie sous un angle multifactoriel. Néanmoins, selon l'APA, dans 30 à 40% des cas cliniques, l'étiologie reste inconnue. Le DSM-IV (APA, 1996) rapporte cinq familles de facteurs prédisposants. De plus, il établit la prévalence respective de chacun de ces facteurs de la façon suivante : l'hérédité regrouperait environ 5% des cas, l'altération précoce du développement embryonnaire, environ 30%; les problèmes au cours de la grossesse et les problèmes périnataux, environ 10%; les maladies somatiques générales contractées dans la première ou la deuxième enfance, environ 5% et enfin, les facteurs environnementaux et autres troubles mentaux, environ 15 à 20% (APA, 1996). Le manuel de l'AAMR (AAMR, 1994), quant à lui, propose un regroupement en trois catégories, soit les causes prénatales, les causes périnatales et les causes post-natales.

Le taux de prévalence de la déficience intellectuelle varie d'une étude à l'autre dépendant de la méthodologie de chacune. Dans le DSM-IV, l'APA estime à un pourcent de la population générale, le taux d'incidence de la déficience intellectuelle. Parmi les personnes ayant une déficience intellectuelle, 85% ont une déficience intellectuelle légère ; 10%, une déficience intellectuelle moyenne ; 3% à 4%, une déficience intellectuelle grave et 1% à 2%, une déficience intellectuelle profonde. Le ratio est plus élevé chez les garçons dans un rapport de 1,5 homme pour 1 femme (Dionne et al., 1999).

Développement et fonctionnement intellectuels des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne

Sans être exclusives à la déficience intellectuelle légère ou moyenne, certaines caractéristiques semblent toutefois observées plus fréquemment auprès de cette clientèle. Elles peuvent être regroupées en caractéristiques liées soit au développement intellectuel, soit au fonctionnement cognitif, soit aux aspects motivationnels, aux traits de personnalité et à l'expérience. Quoique l'objet de ce mémoire soit l'assistance animale en thérapie, il semble pertinent de présenter ces caractéristiques. Ainsi, il devient possible de mieux expliquer les bénéfices présumés de l'assistance animale sur les interactions sociales de cette clientèle particulière. Le développement et le fonctionnement intellectuel des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne sont donc abordés sous l'angle de l'interaction sociale. Il existe deux grandes orientations théoriques dans le domaine de la déficience intellectuelle. Il s'agit des théories postulant un « retard » chez la personne et celles traitant des difficultés comme étant liées à des « déficits ». Les chercheurs adoptent l'un ou l'autre des courants ou encore une position mitoyenne.

Le premier courant regroupe les théories traitant d'un retard de développement. L'hypothèse du retard (Zigler & Harter, 1969) postule que la déficience intellectuelle est caractérisée par un développement intellectuel lent et inachevé. De plus, théoriquement, la personne ayant un retard intellectuel et celle sans retard auraient recours aux mêmes processus cognitifs pour raisonner et apprendre (Dionne et al., 1999; Paour, 2001). Bien qu'il y ait identité quant au développement, un ensemble de facteurs liés à l'expérience, à la motivation et à la personnalité se retrouverait plus fréquemment chez les personnes

ayant un retard intellectuel et influencerait ainsi d'une manière particulière le comportement de ces dernières (Zigler, 2001). La personne ayant un retard intellectuel ne serait donc pas différente dans sa nature d'une personne sans déficience. Par contre, l'interaction entre les différents facteurs présents conduirait à un portrait clinique particulier.

Le second courant regroupe, quant à lui, les théories dites déficitaires. L'hypothèse des « déficits » ou de la « différence » présente les déficiences intellectuelles comme la résultante de dysfonctions organiques. Ces dernières engendreraient des déficits spécifiques constants et irréversibles des fonctions cognitives, telles la mémoire et l'attention, ainsi qu'un développement cognitif atypique (Paour, 2001). Cette conceptualisation envisage les manifestations de la déficience intellectuelle non pas comme le reflet d'une immaturité, mais bien sous un jour pathologique. La personne serait donc différente dans sa nature même. Pour les défenseurs de la position du retard développemental, cette façon de voir ne s'applique qu'aux personnes dont la déficience est causée par certaines étiologies organiques.

Selon Paour (2001), à l'heure actuelle, la majorité des recherches semble prêter appui au modèle développemental. Malgré tout, il s'avèrerait prématuré d'assumer l'absence de déficit. Le phénomène est complexe et la question reste un débat d'actualité dans le domaine. Il est d'ailleurs possible de croire qu'il existe des variations entre les individus en fonction de l'étiologie. Le seul point nécessairement commun à toutes les personnes présentant une déficience intellectuelle étant un quotient intellectuel d'au moins deux écarts-types sous la moyenne.

Développement intellectuel

Les caractéristiques du développement intellectuel sont dérivées de la comparaison du développement des personnes ayant une déficience intellectuelle avec celui de personnes sans déficience intellectuelle à âge mental ou chronologique égal. Pour évaluer le fonctionnement intellectuel, les chercheurs qui adoptent une perspective constructiviste font généralement appel à des épreuves opératoires permettant d'explorer différents domaines de la pensée (p. ex., conservations physiques, représentation de l'organisation spatiale) pour mesurer le développement des structures intellectuelles de la personne.

Les études en déficience intellectuelle utilisant des fondements théoriques constructivistes et prenant appui sur les travaux de Piaget rapportent certaines différences dans la structure et le fonctionnement du raisonnement logique des personnes ayant une déficience intellectuelle. En effet, il y aurait un arrêt prématuré du développement opératoire ainsi qu'une évolution lente, des fixations à certains stades et de possibles régressions vers des stades antérieurs.

Selon Poulin (1989), la construction opératoire de la personne ayant une déficience intellectuelle légère ne dépasse pas le stade opératoire concret. Pour sa part, la personne présentant une déficience moyenne accède tout au plus au stade intuitif. Cependant, la séquence d'élaboration des structures intellectuelles serait la même que chez les personnes sans déficience. Par contre, l'âge d'accession à un stade donné diffère de celui observé chez les enfants tout-venants. Par exemple, toujours selon cet auteur, l'accès à la pensée opératoire concrète, dans la mesure où il se concrétise, ne s'effectuerait pas avant

l'âge de huit et même dix ans chez l'enfant ayant une déficience légère alors que chez les enfants tout-venants, ce type de pensée apparaît vers cinq ou six ans.

Dans leur chapitre sur le retard du développement intellectuel, Dionne et ses collaborateurs (1999) rapportent eux aussi l'existence d'une identité des aspects hiérarchiques et synchroniques du développement ainsi que la lenteur de la mise en place des structures, notamment pour l'organisation spatiale et temporelle. Cette lenteur serait variable en fonction de la sphère considérée. Ces auteurs parlent aussi de fixations anormalement longues à certains stades de développement, notamment le sous-stade IV de la période sensori-motrice précédant la permanence de l'objet. Ces fixations contribueraient à accentuer le retard initial. Finalement, les auteurs rapportent que, lorsque confrontées à un problème complexe, les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent retourner à l'usage de stratégies de résolution de problème propres à un stade antérieur du développement.

Pour expliquer ces différentes particularités du développement intellectuel des personnes ayant une déficience intellectuelle, deux thèses principales sont avancées. La première est celle d'Inhelder (1969) qui adopte un point de vue « déficitaire » et postule que la lenteur du développement affecte la nature des habiletés logiques. Selon cette auteure, le développement opératoire de la personne présentant une déficience intellectuelle serait caractérisé par un état de « faux équilibre ». Il y aurait « viscosité génétique » du raisonnement. La personne garderait une empreinte des niveaux antérieurs de développement. Face à un problème complexe et sous l'influence de facteurs extra-intellectuels, elle retournerait vers un mode de pensée inférieur. Quoique

fort utiles pour expliquer le phénomène, les concepts avancés par Inhelder manqueraient selon Paour (2001) de validation empirique.

La seconde thèse, celle de Paour (1991), rejette l'idée du caractère déficitaire du mécanisme d'équilibration avancée par Inhelder. L'auteur mentionne entre autres que le phénomène d'oscillation du raisonnement reste rare. Il avance plutôt l'idée de fixations temporaires ou même définitives, notamment aux stades préopératoires, chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère. De plus, il précise que la solidité des progrès, chez les personnes déjà soumises à des procédures d'apprentissage des structures logiques, et leur généralisation relative mènent à croire en une authentique acquisition d'habiletés. L'auteur rappelle que la plasticité développementale est malgré tout limitée puisque la personne n'atteint pas spontanément les niveaux les plus élevés de raisonnement, comme le fait une personne sans retard intellectuel (Paour 2001).

Les travaux issus de la théorie piagétienne permettent de situer la déficience intellectuelle légère ou moyenne dans une perspective de retard du développement. De plus, elle offre un regard constructiviste, ce qui implique l'idée d'adaptation (et donc d'interaction) de la personne à son environnement à titre de moteur et d'espace de son développement.

Dans ses travaux, Piaget accorde une importance particulière à l'interaction sociale en l'identifiant comme étant l'un des facteurs essentiels à la mise en place des opérations de la pensée. Piaget croit que l'interaction sociale entre pairs aide à la décentration de la

pensée. En effet, la coopération et la confrontation permettent à la personne de réaliser que plusieurs points de vue, autres que le sien, sont possibles (Flavell, 2000).

Malgré l'arrêt prématuré du développement, son évolution lente, les fixations ainsi que les possibilités de régression à un stade antérieur face à la complexité d'un problème, les personnes ayant une déficience légère sont susceptibles d'accéder au stade opératoire concret qui implique la décentration de la pensée. Du point de vue du développement des habiletés d'interaction sociale, cette décentration de la pensée s'avère un atout. Bien que l'accession à la pensée opératoire demeure difficile, chez les personnes présentant une déficience, plusieurs d'entre elles y accèdent. Dès lors, il est acceptable de penser qu'en ce qui a trait à leur développement intellectuel, les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne disposent des outils nécessaires pour faire de nouveaux apprentissages en matière d'interaction sociale.

Fonctionnement intellectuel

Le fonctionnement intellectuel des personnes ayant une déficience intellectuelle de légère à moyenne présente des différences ou un retard par rapport à celui des personnes sans déficience. Dans la présente section, seules les caractéristiques faisant généralement consensus dans la documentation scientifique sont rapportées. Parmi les principales fonctions neuropsychologiques retenues se retrouvent : l'attention, la perception, la mémoire, les fonctions exécutives ainsi que le langage (Lussier & Flessas, 2001). Les impacts de ces difficultés sur les habiletés de résolution de problèmes sociaux sont aussi explorés.

Attention, perception, mémoire et fonctions exécutives

L'attention des personnes ayant une déficience intellectuelle est caractérisée par une vulnérabilité à la distraction et une difficulté à désengager son attention de la source de distraction pour se centrer sur le stimulus adéquat (Lussier & Flessas, 2001). Chez les enfants ayant une déficience intellectuelle, « une faible capacité d'attention générale et d'attention visuelle sélective » (Juneau, 2001, p.27) est rapportée. Quoique la recherche scientifique se soit peu penchée sur le thème, un lien entre attention et motivation est souvent tissé (Van Haneghan & Turner, 2001).

Un corpus de recherches s'intéresse à la perception des émotions chez les personnes ayant une déficience intellectuelle (Gomez, 1996; Moore, 2001). La mauvaise compréhension de certains types de signaux tels les expressions faciales liées aux émotions ainsi que l'intégration difficile des informations en provenance d'indices multiples pouvant conduire à des interprétations différentes seraient toutes deux problématiques. Dans une situation ambiguë, les personnes focaliseraient sur les indices interprétés comme révélant des intentions négatives plutôt que sur celles suggérant des intentions bénignes. Ces dernières ont des impacts moins concrets et il serait plus exigeant d'en extraire les inférences.

Les problèmes rapportés ayant trait à la mémoire des personnes présentant une déficience intellectuelle touchent à la fois la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. L'empan mnésique est diminué (Vicari, Marotta & Carlesimo, 2004). Des difficultés associées au fonctionnement de la mémoire de travail (Numminen, Service &

Ruoppila, 2002) et de la boucle phonologique sont aussi rapportées. La mémoire à long terme est affectée par un mauvais encodage. Finalement, le rappel est compliqué par la conservation de stratégies inefficaces (Kuder, 2003).

Selon Lussier et Flessas (2001), les fonctions exécutives sont caractérisées par une faiblesse des processus volontaires (alors que les processus automatiques ne seraient pas atteints) qui limite l'expression du potentiel intellectuel. Ces auteurs ajoutent que les personnes présentent une rigidité cognitive, des difficultés à adopter le point de vue de l'autre, à prévoir, à planifier leurs agirs et à se projeter dans le futur. Elles semblent parfois apathiques face à l'apprentissage et ont besoin de renforçateurs immédiats pour se mobiliser.

Langage

Chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, des difficultés sont fréquemment rencontrées dans la compréhension et dans la production du langage. De manière générale, les problèmes de langage réceptif engendrent des difficultés à suivre les consignes et donnent une apparence d'inattention alors que les problèmes de langage expressif peuvent se traduire par une réticence à participer aux activités nécessitant le recours à la parole (Kuder, 2003). Ces manifestations ne sont pas similaires ni ne se retrouvent chez toutes les personnes ayant une déficience intellectuelle et pourraient pourtant varier en fonction d'étiologies particulières (Abbeduto, Evans & Dolan, 2001).

Dans sa définition du trouble de langage, l'American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) utilise un modèle du langage qui traite de la forme du langage

(phonologie, morphologie, syntaxe), du contenu du langage (sémantique) et enfin, de la fonction du langage dans la communication (pragmatique) (Ad Hoc Committee on Service Delivery in the School, 1993 cité dans Kuder, 2003). Des difficultés peuvent donc se présenter à l'un ou l'autre de ces niveaux. Selon Kuder (2003), les enfants ayant une déficience intellectuelle présenteraient davantage de difficultés d'articulation et utiliseraient moins de phrases avec des questions ou des conjonctions. Ils seraient davantage concrets dans leur compréhension des mots et ils auraient de la difficulté à développer et utiliser les concepts sémantiques. De plus, toujours selon ces auteurs, les aspects pragmatiques seraient caractérisés par un retard dans la compréhension et l'usage des actes de parole tels que la demande, le commentaire et la commande. Leur communication référentielle serait problématique en ce qu'ils auraient des difficultés à transmettre leur message aux autres et à se mettre dans la peau des autres. Finalement, les personnes ayant une déficience intellectuelle sont décrites comme ne contribuant pas de manière significative au maintien de la conversation. Elles auraient plus de difficultés à entretenir la conversation en l'alimentant de nouvelles informations ou à la relancer lorsque celle-ci « retombe ». Elles seraient aussi plus lentes à répondre aux demandes de clarification des autres.

Dans sa recension des écrits sur le thème des habiletés de langage pragmatique chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, Hatton (1998) ajoute aussi l'élément lié au statut de l'interlocuteur. Plus ce dernier serait perçu comme ayant un statut élevé et plus la personne ayant une déficience utiliserait des stratégies de conversation soumissives et indirectes. Une certaine appréhension à s'engager dans un

échange avec un interlocuteur jugé supérieur est interprétée comme étant une stratégie pour éviter de paraître incompetent (Hatton, 1998).

À ce stade, il semble utile d'organiser les divers processus cognitifs évoqués en un tout cohérent afin de saisir le lien qui les unit aux interactions sociales. Pour ce faire, il est possible de référer à une définition générique de la cognition telle que proposée par Dolan (1997). Selon cet auteur, la cognition s'appuie sur une série de composantes. Il s'agit des processus suivants :

[...] l'habileté d'une personne à procéder à un encodage sensoriel de l'information que reçoit l'organisme; la capacité d'analyser les produits de ces processus d'encodage via une série de stratégies de traitement de l'information; la capacité à enregistrer en mémoire les produits de ces stratégies de traitement de l'information; l'habileté subséquente à rappeler et à utiliser cette information dans l'apprentissage et dans la conduite d'une myriade d'habiletés de vie et, finalement, l'utilisation de ces capacités pour développer les habiletés de parole et de langage utilisées dans les communications humaines [traduction libre] (Dolan, 1997, p.1).

La définition de Dolan (1997) permet une représentation des divers processus cognitifs comme étant un tout intégré sur lequel vient s'appuyer le développement de la communication. La métacognition, l'habileté à réfléchir sur sa propre prise de décision, guide les échanges sociaux (Kuder, 2003). Pendant la phase de communication, le processus du traitement de l'information est actif. Les nouvelles données entrantes sont reliées aux connaissances emmagasinées. En situation sociale problématique, les capacités de résolution de problème sont sollicitées. Selon ce point de vue cognitiviste, l'atteinte de l'une ou l'autre des composantes cognitives nommées entrave l'ensemble

du traitement de l'information et, par voie de conséquence, la communication ainsi que la résolution de problème.

Résolution de problèmes sociaux

Les difficultés de résolution de problèmes des personnes ayant une déficience intellectuelle dans un contexte social ressortent de l'important corpus de recherches sur la résolution de problème de ces personnes (Gumpel, Tappe & Araki, 2000; Hickson, Golden, Khemka, Urv & Yamusah, 1998; Leffert & Siperstein, 2002). Dans leur recension des écrits portant sur les processus socio-cognitifs des personnes ayant une déficience intellectuelle légère, Leffert et Siperstein (2002) traitent de certaines caractéristiques de la résolution de problème en situation sociale chez ces personnes. Ils y voient des clés pour comprendre leur comportement adaptatif. Les auteurs font le point sur cinq processus cognitifs, soit la perception sociale (c.-à-d., encodage et interprétation des signaux sociaux), la détermination de buts, la génération de stratégies, l'évaluation et la sélection de stratégies et la banque de données de savoir social.

Chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, la perception sociale est rendue compliquée par les atteintes aux processus d'encodage et d'interprétation des signaux sociaux desquels elle découle. Y contribuent les difficultés mentionnées plus haut (Gomez, 1996 ; Moore, 2001) et rencontrées dans les tâches de reconnaissance des émotions, surtout en présence de distracteurs ou de stimuli ambigus.

Le processus de détermination de buts, quant à lui, implique le recours à des aspects cognitifs complexes qui s'avèrent plus difficilement accessibles pour les

personnes ayant une déficience intellectuelle. La sélection et la coordination de buts multiples relativement abstraits et à long terme peuvent se voir supplantées par le choix de buts plus immédiats et concrets. De plus, la sélection de types de buts tels ceux liés à la performance et à l'évitement de situations d'échec potentiel serait favorisée par rapport à la poursuite de buts relationnels.

Toujours selon Leffert et Siperstein (2002), les difficultés à générer des stratégies s'expliqueraient, quant à elles, par un répertoire de stratégies limité (occasionné entre autres par des expériences sociales limitées), par des habiletés de perception sociale inadéquates et par des limitations du fonctionnement exécutif. De plus, les stratégies générées pourraient ne pas être socialement adaptées puisque les types de buts poursuivis seraient différents. L'ajustement des stratégies aux diverses situations, à savoir la généralisation, est aussi problématique.

L'évaluation et la sélection de stratégies impliquent trois types de raisonnement. Il s'agit du jugement sur la valeur éthique de la stratégie (c.-à-d., notion de bien ou de mal), de l'établissement du lien causal entre l'application de la stratégie et ses effets tant aux plans physique qu'émotionnel et social ainsi que du jugement sur sa propre capacité à actualiser la stratégie. Les personnes ayant une déficience intellectuelle semblent éprouver des difficultés au niveau des deuxième et troisième types de raisonnement. Alors que l'un fait appel à un niveau cognitif plus complexe difficilement accessible, l'autre implique un regard sur son sentiment d'efficacité personnelle, généralement bas chez ces personnes. Dès lors, des stratégies potentiellement adéquates se voient rejetées par manque de croyance quant à leur potentiel de réussite.

Finalement, Leffert et Siperstein (2002) évoquent la pauvreté du répertoire de savoir social qui découle des expériences antérieures limitées des personnes ayant une déficience intellectuelle. Selon ces auteurs, c'est le manque de compréhension relatif aux thèmes de l'amitié, de la réciprocité, de la loyauté ainsi que de l'ouverture de soi qui seraient les aspects les plus documentés. Ces limitations auraient des impacts sur l'image du soi relationnel de la personne, sur sa perception de son locus de contrôle, sur ses attentes au niveau du succès, sur son sentiment d'impuissance ou de compétence à influencer autrui ainsi que sur sa capacité à résoudre des problèmes. Ces influences motivationnelles, déterminants du comportement, sont traitées plus avant dans cet ouvrage.

La moindre efficacité du fonctionnement cognitif des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne peut être mise en lien avec les atteintes de processus de l'attention, de la perception, de la mémoire et des fonctions exécutives. Une base de connaissance pauvre et mal organisée, des problèmes au niveau du transfert et à la généralisation, un manque de stratégies cognitives ainsi que la difficulté à mettre en œuvre celles possédées (Dionne et al., 1999) sont tous des éléments qui ont des répercussions tant sur le langage que sur la capacité à résoudre des problèmes, plus particulièrement ceux de nature sociale. Toutefois, selon Paour (2001), cette moindre efficacité serait en partie causée par une difficulté pour la personne à mobiliser son potentiel cognitif, donc à utiliser pleinement ses capacités. Vu sous cet angle, l'enjeu motivationnel se profile.

Aspects motivationnels, traits de personnalité et expérience

Les aspects motivationnels, considérés comme la résultante de traits de personnalité, eux-mêmes fonctions de l'expérience particulière des personnes ayant une déficience intellectuelle, réfèrent à des attitudes ou des styles d'apprentissage. Ils sont susceptibles d'offrir des avenues d'intervention dans la mesure où leur modulation pourrait contribuer à optimiser l'actualisation du potentiel cognitif véritable des personnes ayant une déficience intellectuelle. La présente section traite des principales caractéristiques motivationnelles des personnes ayant une déficience intellectuelle ainsi que des facteurs susceptibles d'exercer une influence sur ces caractéristiques (voir Switzky, 2001).

Dans son chapitre sur la motivation, Lambert (2002) reprend cinq caractéristiques motivationnelles observées chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Il s'agit de tendances réactionnelles positives et négatives traduites par une recherche d'attention des gens de confiance et une méfiance face aux situations rappelant un échec antérieur, de l'impuissance apprise illustrée par des déficits dans l'initiation de réponse et dans la persévération des efforts, de la faible attente de succès face à une tâche et d'un système d'attribution erroné en situation d'échec, la personne ne se questionnant pas sur la cause de l'échec mais se l'attribuerait d'emblée, du peu d'accessibilité à la « motivation d'effectance », un concept similaire à celui de la motivation intrinsèque, la personne étant davantage sensible aux renforçateurs externes et finalement, de la notion d'orientation vers l'extérieur ou extraversion de l'attention. Ce dernier point est un construit proposé par Zigler.

Selon Zigler (2001), l'extraversion de l'attention caractérise le style de résolution de problème des personnes ayant une déficience intellectuelle. La personne se tourne vers son environnement immédiat et cherche des indices lui permettant de guider son action. Ainsi, elle devient hypersensible aux modèles externes, au détriment de sa spontanéité et de sa créativité. La personne reproduit ce qu'elle voit et ne se montre pas sélective. En effet, elle imite les comportements conduisant à solutionner le problème, mais qui n'entraînent pas la résolution du problème. Zigler met ce phénomène en lien avec l'expérience des échecs répétés conduisant à ne plus croire en ses propres capacités de solutionner un problème.

Une nouvelle perspective de recherche en déficience intellectuelle s'est développée ces quinze dernières années afin de faire l'étude de ce domaine qui conjugue à la fois l'expérience, la personnalité et la motivation. À l'heure actuelle, on « reconnaît que la performance des personnes ayant un retard mental reflète l'entrejeu complexe des processus de la personnalité et motivationnels avec les processus cognitifs à l'intérieur d'une perspective contextuelle et développementale » [traduction libre] (Switzky, 2001, p.59).

Pour certains, les éléments présentés peuvent être interprétés comme des caractéristiques réactionnelles ou défensives adoptées par la personne dans une réponse de protection face à son environnement (Lussier & Flessas, 2001). Les personnes ayant une déficience intellectuelle présentent des expériences de vie souvent comparables, inhérentes à leur état, sans toutefois que ces expériences soient exclusives à la déficience intellectuelle ou nécessaire au diagnostic. Les échecs répétés, la ségrégation dans des

classes spéciales, l'image négative reflétée par les autres, le réseau social pauvre ou peu diversifié, les séparations récurrentes forment un bagage qui conduirait à la manifestation plus fréquente de certaines caractéristiques spécifiques (Dionne et al., 1999; Zigler, 2001). L'autre position, défendue entre autres par Switzky (2001), postule la présence d'un « auto-système motivationnel » différent, propre aux personnes ayant une déficience intellectuelle (Lambert, 2002).

Les théories de la motivation, en tentant d'expliquer le pourquoi de caractéristiques telles le besoin de renforcement social, l'extraversion de l'attention ou les faibles attentes de succès, mettent en scène la contribution de facteurs comme la privation sociale ou encore la confrontation à des échecs répétés. Ces éléments s'avèrent être autant de prises possibles pour l'intervention. Selon plusieurs auteurs (APA, 1996; Paour, 2001; Zigler, 2001), les perspectives de traitement sont davantage centrées sur les possibilités de travailler l'adaptation que sur les facteurs cognitifs directement. En effet, ceux-ci, quoique modulables pour certains, sont tout de même plus stables dans le temps. Le fonctionnement adaptatif, quant à lui, peut être influencé par divers facteurs qui, sans être couverts par la définition de la déficience intellectuelle, offrent des possibilités d'intervention (p. ex., éducation, motivation, caractéristiques de la personnalité, possibilités socioprofessionnelles, troubles mentaux ou problèmes médicaux généraux) (APA, 1996).

En somme, les difficultés liées aux habiletés sociales occupent une place importante dans la définition de la problématique des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Ces difficultés peuvent être mises en lumière par

l'exploration des caractéristiques du développement intellectuel, du fonctionnement cognitif ainsi que de celles liées à l'expérience, à la personnalité et aux aspects motivationnels de ces personnes. Dès lors, il semble possible de mettre ces divers éléments en relation avec les difficultés de communication et de résolution de problèmes sociaux identifiées chez cette clientèle. Les conséquences sont importantes pour les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne et peuvent à leur tour contribuer à accroître les difficultés. Pour n'en nommer que quelques-unes, citons les problèmes de comportement (Kevan, 2003), les difficultés à avoir des échanges sociaux adéquats en milieu de travail (Holmes & Fillary, 2000), à conserver son emploi (Gumpel, 1994; Huang & Cuvo, 1997; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Soto, Toro-Zambrana & Belford, 1994; Warger, 1990) et à s'intégrer dans la communauté (Gumpel, 1994; Hatton, 1998; Huang & Cuvo, 1997; Newton, Horner, Ard, LeBaron & Sappington, 1994; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994). S'ajoutent le sentiment d'isolement (Luftig, 1988) ou le rejet par les pairs (Hugues, Rodi, Lorden, Pitkin, Derer, Hwang & Cai, 1999). La recherche clinique s'est aussi intéressée au problème et a généré diverses interventions visant le développement des habiletés sociales.

*Chapitre III : Interventions visant le développement des habiletés sociales des personnes
ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne*

Le chapitre III présente, dans un premier temps, les interventions traditionnelles et actuelles traitant d'interaction sociale chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Il y a d'abord présentation de l'approche cognitivo-comportementale puis des études empiriques qui y ont fait appel. Dans un deuxième temps, les points saillants du contexte théorique ainsi que l'hypothèse et les objectifs de recherche sont rappelés.

L'objet premier du présent mémoire est, il convient de le rappeler ici, l'étude de l'effet de l'assistance animale en contexte de thérapie sur les interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. L'animal étant considéré comme un adjuvant à un processus thérapeutique préexistant, la question du choix du type d'intervention à offrir se pose. Dès lors, la démarche effectuée est de recenser les interventions qui visent le développement des habiletés sociales dans la documentation scientifique et de sélectionner la plus pertinente pour la réalisation du projet. De plus, la recherche d'une intervention efficace, et ce, indépendamment du contexte de l'assistance animale, semble d'autant plus importante que l'expérimentation réalisée s'effectue auprès de participants chez qui le développement des habiletés sociales ne va pas sans difficultés. Il apparaît donc important d'offrir une thérapie reconnue pouvant engendrer un bénéfice réel pour ces personnes.

Interventions traditionnelles et actuelles

Parmi les interventions qui visent le développement des habiletés sociales auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle, certaines s'inscrivent dans une

approche psychodynamique. D'autres sont d'inspiration humaniste ou comportementale. D'autres enfin se situent dans une approche cognitive ou encore de type cognitivo-comportemental. Seules les études qui ont fait appel à ce dernier groupe de thérapies sont rapportées. Le recours à une thérapie psychologique auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle reste à ce jour contesté par certains, sauf pour l'application d'interventions de type comportemental (Goineau & Prévost, 1999). Cependant, le corpus de recherches quant aux interventions cognitivo-comportementales semble s'accroître depuis ces vingt dernières années et présente des résultats intéressants.

Approche cognitivo-comportementale

L'approche cognitivo-comportementale est, comme son nom l'indique, née de la combinaison des approches comportementales et cognitives. Les thérapies comportementales mettent l'accent sur les comportements inadaptés à faire disparaître ou à modifier. L'objet peut être les réponses émotionnelles inadaptées telles l'anxiété ou la peur accompagnant le comportement. Les techniques utilisées sont alors la désensibilisation, l'exposition systématique ou l'affirmation de soi. L'objet peut aussi être le symptôme lui-même. Dès lors, les techniques visent à contrôler, supprimer ou remplacer les comportements qui en constituent la base. S'appuyant sur les principes des conditionnements classique et opérant ainsi que sur l'apprentissage par observation, ces techniques sont le contre-conditionnement, les méthodes aversives, le façonnement d'une réponse, l'économie de jetons, la présentation de modèles et les procédures d'auto-contrôle (Godefroid, 2001). Selon Dionne et ses collègues (1999), il s'agit de

l'approche la plus couramment utilisée dans le traitement psychologique de la déficience intellectuelle.

Les thérapies cognitives considèrent les problèmes de comportement et les troubles émotionnels comme étant le fait de raisonnements et de croyances erronés. Le but visé est de restructurer les pensées erronées ainsi que les processus cognitifs et les schémas cognitifs. Pour ce faire, les techniques de renforcement et de contrôle émotionnel ainsi que les jeux de rôles sont employés (Godefroid, 2001). L'intervention cognitive, rarement utilisée seule, est habituellement combinée avec l'approche comportementale. De cette combinaison sont nés des programmes cognitivo-comportementaux, notamment les programmes d'entraînement aux habiletés sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne.

Études empiriques des interventions

Dans la documentation recensée, les études empiriques des interventions visant le développement des habiletés sociales traitent, en majorité, de l'employabilité des personnes ayant une déficience intellectuelle. Par contre, certains auteurs tentent d'étendre la recherche à d'autres champs d'applications, notamment la sphère des loisirs (O'Reilly, Lancioni & Kierans, 2000).

Traditionnellement, les compétences sociales très limitées des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne étaient comprises comme étant la résultante de déficits spécifiques au niveau des habiletés verbales et non-verbales nécessaires aux interactions sociales. L'intervention reposait alors sur un entraînement comportemental

visant l'apprentissage des comportements sociaux identifiés comme étant lacunaires. Typiquement, les techniques employées comportent des instructions verbales sur le comportement visé et le contexte dans lequel il est susceptible de se présenter, un modelage du comportement cible, un jeu de rôle permettant de s'exercer à émettre le comportement et enfin, de la rétroaction sociale sous forme de renforcements sociaux ou de commentaires correctifs (Huang & Cuvo, 1997).

La première étude publiée à avoir employé un type de procédure incluant les techniques énumérées ci-haut est celle de Ross (1969, citée dans Marchetti & Matson, 1989). Son but était d'étudier la possibilité d'augmenter les connaissances en termes de réponses sociales adaptées chez 32 enfants, de trois à dix ans, ayant une déficience intellectuelle légère. Selon Marchetti et Matson (1989), les enfants soumis à l'entraînement auraient émis significativement plus de réponses sociales adaptées. Pourtant, le corpus de recherches développé par la suite a fait ressortir une limite majeure à ce type de programme. Il s'agit du manque de généralisation. Dès lors, de nouvelles interventions sont développées en tenant compte de cette limite. Ces interventions font appel à la résolution de problèmes interpersonnels ou sociaux.

Les interventions visant la résolution de problèmes sociaux se situent dans une approche cognitivo-comportementale. L'apprentissage d'habiletés métacognitives, à savoir l'acquisition d'un processus plutôt que d'une réponse spécifique liée à un contexte unique doit, en principe, permettre la généralisation de la réponse à d'autres situations, dans d'autres lieux et auprès d'autres personnes (Castles & Glass, 1986; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994). Selon Willems et Thomas (2001), la métacognition

réfère à la capacité de réfléchir sur sa propre démarche de résolution de problème ou sur son action. Elle comporte les capacités d'anticiper, de comparer des stratégies, de planifier une action, de contrôler et de réguler la tâche à effectuer. Il importe de distinguer les stratégies métacognitives des stratégies d'exécution. Audy (1992) identifie les quatre stratégies métacognitives suivantes. Il s'agit des stratégies d'anticiper la nature et les applications du problème, de comparer et sélectionner les stratégies d'exécution pertinentes, de planifier les stratégies retenues ainsi que de contrôler et réguler le processus de régulation du problème. Selon Willems et Thomas (2001), « dans le cas de déficience intellectuelle, il y a des déficits importants de métacognition qui contrastent avec des savoirs ou savoir-faire de relative bonne qualité, mais très cloisonnés. » (Willems & Thomas, 2001, p.56). Ces considérations réfèrent à des opérations de nature formelle. La limite supérieure du développement des personnes ayant une déficience intellectuelle est le stade opératoire concret. On devrait donc s'attendre à ce que le recours à l'enseignement de stratégies métacognitives s'avère problématique (Dionne et al., 1999). Pourtant, la littérature fournit des indications sur l'efficacité de ces apprentissages (Collet-Klingenberg & Chadsey-Rusch, 1991; O'Reilly & Chadsey-Rusch, 1992; Park & Gaylord-Ross, 1989; Rosenthal-Malek & Yoshida, 1994). Toujours selon Willems et Thomas (2001), dans la pratique, une meilleure utilisation des stratégies d'exécution (c.-à-d., observation, recherche de solution et de réponse) conduit au développement de la conscience métacognitive.

Typiquement, l'enseignement d'une métastratégie de résolution de problèmes sociaux vise l'apprentissage de « règles » à appliquer en situations sociales

problématiques. Ces règles permettent aux participants de décoder les indices présents dans l'environnement dans des contextes sociaux, de décider des divers comportements possibles et choisir celui le plus adapté à la situation, d'agir, c'est-à-dire émettre le comportement choisi et d'évaluer, après coup, l'efficacité du comportement. La première recherche à avoir démontré l'efficacité de ce type de procédure est celle de Park et Gaylord-Ross (1989). Dans cette étude, les effets d'une approche de résolution de problème sont comparés à ceux d'un entraînement traditionnel des habiletés sociales, et ce, auprès de trois participants adultes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Les comportements cibles sont l'initiation, le maintien et la clôture d'une conversation. Alors qu'un effet de généralisation n'a pu être constaté avec l'entraînement traditionnel, l'enseignement de la métastratégie a conduit à des résultats positifs concernant la généralisation.

Collet-Klingenberg et Chadsey-Rusch (1991) utilisent une procédure similaire à celle de Park et Gaylord-Ross pour vérifier l'efficacité d'une approche visant à faire face à la critique légitime. Les participants, trois personnes ayant une déficience intellectuelle moyenne, sont âgés de 19 à 21 ans. Ils sont intégrés à un programme visant l'employabilité. Les quatre stratégies (décoder, décider, agir, évaluer) sont apprises grâce à des techniques de modelage, de répétition et de rétroaction. La mesure utilisée est le recours à ces quatre stratégies en situation de problème. Les résultats s'avèrent significatifs chez deux des trois participants. De plus, les comportements sont généralisés à des stimuli autres que ceux du contexte expérimental.

L'étude de Rosenthal-Malek et Yoshida (1994) est un autre exemple de recherche ayant apporté un appui empirique quant à l'utilité d'une procédure de résolution de problème. Cette étude examine l'efficacité de l'enseignement d'une métastratégie de résolution de problèmes sociaux basée sur une procédure d'auto-instruction, c'est-à-dire énoncer à voix haute les quatre stratégies employées. Au total, 27 enfants âgés de 9 à 14 ans et ayant un âge mental de 3 à 7 ans sont impliqués dans l'étude. L'intervention s'est déroulée en classe, cinq fois par semaine, pendant six semaines, pour des périodes de dix minutes. Les variables dépendantes sont liées au construit « compétence sociale exécutive » et sont mesurées avec le Bronson Social and Task Skill Profile. Les résultats indiquent l'acquisition et la généralisation des habiletés, à savoir des comportements qui se regroupent dans les trois catégories suivantes. Il s'agit des catégories « compétence sociale », les « habiletés sociales » et « l'utilisation du temps ».

Il semble donc que les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne peuvent apprendre des métastratégies ciblant les habiletés sociales, les mettre en pratique et généraliser leur application dans différents contextes. En s'intéressant à la question des habiletés sociales, la recherche a aussi permis d'identifier quelles habiletés sont particulièrement problématiques chez les personnes ayant une déficience intellectuelle.

Dans une revue de littérature portant sur l'entraînement des habiletés sociales en contexte de travail, Huang et Cuvo (1997) constatent que les habiletés de savoir faire une demande en cas de besoin, de savoir faire face à la critique de l'employeur, de savoir initier une conversation avec ses collègues de travail et enfin de savoir faire

face à la moquerie sont parmi les plus problématiques. Le milieu de travail ayant été le cadre de prédilection pour la recherche sur l'enseignement d'habiletés sociales, les comportements cibles identifiés y sont reliés. Toutefois, le quotidien même des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne présente de nombreux défis. En effet, la vie de tous les jours implique de multiples interactions sociales. Or, l'étude des caractéristiques du développement et du fonctionnement intellectuel ainsi que des caractéristiques motivationnelles de ces personnes révèle que les difficultés d'interaction sociale sont centrales dans leur problématique. Il appert donc légitime de s'y intéresser.

Hypothèse et objectifs de recherche

La pratique de la zoothérapie a donné lieu à la réalisation d'études qui évaluent les bénéfices de l'animal en intervention. Parmi ceux-ci, il ressort que la présence de l'animal favorise l'interaction sociale chez les personnes ayant des besoins particuliers et, notamment, chez celles ayant une déficience intellectuelle. Or, les personnes présentant une déficience intellectuelle éprouvent d'importantes difficultés d'interaction sociale. Ces difficultés peuvent être associées à des facteurs cognitifs mais aussi à des facteurs d'ordre motivationnel. Les thérapies de type cognitivo-comportemental ont démontré une certaine efficacité quant au développement des habiletés sociales de ces personnes. Par contre, on ne connaît pas l'effet sur les interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle de légère à moyenne de l'assistance animale dans le cadre d'une thérapie de type cognitivo-comportemental.

Ce qui précède nous conduit donc à poser l'hypothèse suivante : les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont soumises à un stimulus « animal » dans le cadre d'une thérapie cognitivo-comportementale utilisant une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux, que lorsque ce stimulus est absent. Les objectifs spécifiques découlant de cette hypothèse sont de savoir a) si le stimulus favorise les comportements d'interaction sociale (c.-à-d., y aura-t-il plus de comportements d'interaction sociale émis dans le groupe avec animal que dans le groupe sans animal ?); b) si le stimulus entraîne des différences quant à la nature des comportements d'interaction sociale (c.-à-d., y aura-t-il des différences entre les comportements d'interaction sociale émis dans le groupe avec animal et ceux émis dans le groupe sans animal ?) et c) si le stimulus conduit à des changements dans le temps quant à la fréquence et la nature des comportements d'interaction sociale (c.-à-d., y aura-t-il des différences, d'une rencontre à l'autre, quant au nombre de comportements émis et aux types de comportements émis ?).

Chapitre IV : Méthodologie

Le chapitre IV se divise en deux grandes parties. La première fait la présentation du plan expérimental et identifie la variable indépendante ainsi que les variables dépendantes. Elle traite aussi du contrôle des sources de variation internes et externes et des variables associées. Pour sa part, la deuxième partie présente les participants, le matériel, le déroulement de l'expérience et le plan de traitement des résultats. Avant de s'intéresser plus avant aux aspects méthodologiques, il appert important de camper la recherche au plan conceptuel en précisant qu'elle se situe dans une perspective pragmatique. L'animal y est perçu comme un médiateur facilitant le contact avec des personnes potentiellement significatives.

Première partie

Plan expérimental

Un plan expérimental combiné est utilisé pour vérifier l'effet possible de l'assistance animale, dans le cadre d'une thérapie de type cognitivo-comportemental, sur la fréquence, la nature et les transformations dans le temps des interactions sociales. La première partie du plan est celle dite à groupes indépendants. Elle permet d'observer l'impact de la variable indépendante, assistance animale, en effectuant des comparaisons inter-sujets nécessitant la mise en place de groupes indépendants. Deux groupes sont constitués. Il s'agit d'un groupe expérimental et d'un groupe témoin. Le traitement administré à ce dernier est semblable à celui administré au groupe expérimental sauf en ce qui a trait à la variable indépendante. La deuxième partie du plan est celle dite à mesures répétées. Cinq temps de mesure sont identifiés. Il s'agit des séances de thérapie

1, 5, 7, 11 et 12. Ces mesures répétées permettent de savoir s'il y a un effet temporel lié à l'assistance animale.

Selon Robert (1988), il est fréquent et avantageux d'utiliser un plan combiné lors de l'étude du comportement humain ou animal. En effet, ce type de plan contribue à la validité interne d'une recherche en permettant de remédier au problème de « l'effet de l'ordre d'apparition des diverses situations commandées par la manipulation d'une variable à mesures répétées » (Robert, 1988, p.156).

Variable indépendante et variables dépendantes

Variable indépendante

La composante assistance animale constitue la variable indépendante de cette étude. L'assistance animale se manifeste par la présence concrète d'un chien lors des séances ainsi que par la présence indirecte de chiens dans la mise en scène des scénarios sociaux utilisés.

La présence d'un chien pendant les séances offre la possibilité d'avoir des interactions directes, tant physiques que verbales, avec l'animal. De plus, elle permet des interactions indirectes où l'animal devient le sujet de discussion entre les personnes (c.-à-d., pair-pair ou pair-thérapeute). Le chien est aussi utilisé à l'intérieur des jeux de rôle.

La présence de chiens dans les scénarios sociaux se reflète à la fois par leur apparition à l'écran, dans les saynètes vidéo et par leur apparition dans l'histoire, lorsqu'il s'agit des saynètes écrites. Dans un cas comme dans l'autre, les thèmes mêmes des saynètes sont en lien avec l'animal.

Variables dépendantes

L'étude comprend 20 variables dépendantes. Il s'agit d'unités comportementales de type verbal ou non-verbal pouvant être émises dans un contexte d'interaction sociale. Une interaction sociale se définit comme « un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs co-orientés, suivant des séquences de comportements orientés vers un but, se transmettent de l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p.127). Bien que, dans le cadre de cette recherche, les qualités « interactionnelles » des échanges ne soient que sommairement abordées au profit d'une analyse plus descriptive des unités comportementales de l'interaction, les mots « interaction sociale » sont employés afin de rappeler le cadre relationnel dans lequel apparaissent ces comportements.

La liste des comportements sociaux retenus pour mesurer l'effet de l'assistance animale est la suivante :

1. Écouter la personne qui parle (c.-à-d., poser une question ou encourager/valider et établir un contact visuel lorsque l'autre répond ou poursuit).
2. Établir un contact visuel avec la personne qui parle.
3. Demander la parole.
4. Émettre un commentaire.
5. Répondre à une question.
6. Poser une question.
7. Faire une suggestion, donner son avis ou présenter une solution.
8. Expliquer son point de vue.

9. Encourager/valider l'autre (c.-à-d., acquiescer, dire « Hum hum! » ou « oui »).
10. Exprimer son accord.
11. Exprimer son désaccord.
12. Sourire/rire.
13. Établir un contact physique.
14. Couper la parole.
15. Se moquer de l'autre.
16. Utiliser un langage grossier.
17. Formuler une critique non-constructive.
18. Donner un ordre/commandement.
19. Éviter le contact visuel (c.-à-d., détourner le regard).
20. Ne pas écouter (c.-à-d., perdre le contact visuel avec la personne qui parle).

Ces variables dépendantes ont été identifiées à partir des travaux de Poulin, Potvin, Gauthier, Couture, Bouchard, Blackburn et Blackburn (2002) ainsi que de ceux de Farlow (1994).

En plus de s'intéresser à la fréquence d'apparition des comportements, il y a prise en compte de plusieurs caractéristiques ou attributs pouvant être associés à ces comportements. Est-ce que le comportement est acceptable ou non socialement? Est-ce qu'il est considéré susceptible de faciliter les interactions sociales (c.-à-d., les comportements dits « positifs » de 1 à 13)? Est-ce qu'il est considéré susceptible de nuire aux interactions sociales (c.-à-d. les comportements dits « négatifs » de 14 à 20).

Chacune des unités comportementales est ensuite classées en fonction des critères suivants. Il s'agit de la présence ou non du contact visuel, du type d'interaction qu'elle représente, de sa durée, de la personne visée, de sa nature ainsi que de son caractère. Dans un premier temps, le comportement est analysé afin de savoir s'il est accompagné d'un contact visuel avec l'interlocuteur. Dans un deuxième temps, le type d'interaction permet de déterminer si le comportement est initié par le participant ou s'il vient en réponse au comportement d'un autre participant et enfin, s'il s'agit d'un comportement verbal ou non-verbal ou encore verbal et non-verbal à la fois. Dans un troisième temps, la durée de l'interaction est qualifiée de courte si elle va de zéro à cinq secondes, de moyenne si elle va de cinq à dix secondes ou de longue si sa durée est de plus de dix secondes. Dans un quatrième temps, c'est la personne visée qui est identifiée. Il peut s'agir d'un pair (seul ou avec l'animal), du groupe, de la thérapeute ou de l'animal. Dans un cinquième temps, la nature de l'interaction est qualifiée de centrée ou de non centrée sur la tâche. Dans ce dernier cas, l'interaction est classée comme étant soit du dévoilement de soi, soit un thème lié à la vie privée des pairs, soit un thème lié à l'animal ou encore un autre thème. Dans un sixième temps, le caractère de l'interaction permet de classer le comportement comme étant unilatéral ou réciproque.

Contrôle des sources de variation internes et externes

Cette section présente les diverses sources d'invalidité internes et externes susceptibles de se manifester dans le cadre de la recherche. De plus, les moyens employés pour contrôler ou, à tout le moins, minimiser l'impact des variations possibles

sont rapportés. Ainsi, il devient possible d'étudier plus justement l'effet de l'assistance animale sur les interactions sociales.

Validité interne

Selon Robert (1988), plusieurs facteurs peuvent porter atteinte à la validité interne d'une recherche. Il s'agit des attentes du chercheur, des attentes des sujets, des fluctuations de l'instrumentation utilisée, de la sélection des sujets, de la régression statistique, des facteurs historiques, de la contamination, de la perte de sujets et de la maturation.

Dans cette étude le biais lié aux attentes du chercheur peut être partiellement contrôlé en faisant appel à un observateur indépendant et en s'assurant que le taux d'accord inter-juges nécessaire à une bonne validité est respecté. Le biais lié aux attentes du sujet peut être quant à lui contrôlé en évitant de dévoiler le but de l'expérimentation aux participants.

Les fluctuations de l'instrument utilisé, qui peuvent être causées par de la fatigue, de l'accoutumance et d'autres facteurs du même type, sont minimisées par le recours à la vidéoscopie couplé au taux d'accord inter-juges ainsi qu'à une sélection aléatoire de l'ordre de cotation des séquences vidéo.

Les biais liés à la sélection des sujets sont minimisés par l'utilisation de critères spécifiques lors de la sélection finale ainsi que par l'assurance d'avoir des groupes statistiquement équivalents. Le phénomène de régression statistique, pour sa part, est pris en compte puisque, lors de la sélection, les sujets qui présentaient des résultats

extrêmes ont été délaissés au profit de ceux ayant un profil de comportement plus homogène. De plus, l'usage d'un plan combiné permet de minimiser ce facteur.

Certains biais potentiels semblent davantage difficiles à contrôler a priori. C'est le cas des facteurs historiques et des risques de contamination par une autre variable. L'auteure cherche tout de même à documenter ces aspects en échangeant avec les participants sur ce qu'ils ont vécu entre les deux rencontres et en restant vigilante quant à l'influence d'autres variables.

Lors de l'expérimentation, la perte de sujets risquait d'avoir des effets très négatifs vu la taille restreinte de l'échantillon. Heureusement, tous les participants ont terminé le processus. L'auteure a misé sur le dynamisme et le caractère instructif des séances ainsi que sur le format de groupe pour susciter l'intérêt et maintenir la motivation des participants.

Finalement, le biais potentiel lié à la maturation des sujets durant la période expérimentale semble risquer peu de survenir compte tenu de l'âge adulte des participants et de la « courte » durée du traitement (c.-à-d., trois mois).

Validité externe

Toujours selon Robert (1988), la validité externe réfère à la validité échantillonnale et à la validité écologique. Dans le cadre d'études réalisées auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle, il s'avère difficile de contrer les atteintes à la validité échantillonnale en opposant de larges échantillons dont la sélection est entièrement faite au hasard. À plus forte raison lorsqu'il est question d'administrer un traitement de type

thérapie. Malgré ces embûches, le recours à des méthodes statistiques adaptées permet une certaine généralisation des résultats.

La validité écologique, quant à elle, semble difficile à mesurer. Il est difficile d'estimer la signification que les participants ont de la situation expérimentale. À travers des conversations informelles, l'auteure s'est appliquée à écouter les perceptions des participants. Pour ceux qui se sont exprimés sur le thème, il semble que le processus ait été perçu comme un « groupe de croissance » comme il en existe au CRDI du Saguenay-Lac-Saint-Jean ou encore comme un « cours ». De plus, l'auteure n'a pas appuyé sur la notion de « thérapie » ou d'« expérimentation », mais a plutôt adopté le vocable « rencontre du mardi soir » ou « rencontre du mercredi soir », dépendamment du groupe. Finalement, il est à noter que, la recherche dans le domaine de la thérapie assistée par l'animal n'en étant encore qu'à ses premiers pas, l'enjeu premier est davantage d'accroître la validité interne et non de tendre à des visées de généralisation.

Contrôle des variables associées

Dans cette étude, deux autres variables doivent être contrôlées afin de neutraliser ou de connaître les variations qu'elles pourraient entraîner. Il s'agit de la variable « thérapeute » ainsi que de la variable « thérapie cognitivo-comportementale ». En ce qui a trait au contrôle de la variable « thérapeute », le biais potentiel est de déclencher de la désirabilité sociale chez les participants en demeurant avec eux lors de la réalisation de la tâche permettant la cueillette de données. Pour éviter cette situation, la thérapeute se retire donc, à ce moment, derrière les participants et s'absorbe dans une tâche d'écriture. Pour sa part, la variable « thérapie cognitivo-comportementale » devient en

elle-même, et ce, indépendamment de la composante « assistance animale », une variable à observer compte tenu du protocole adopté. En effet, il est possible qu'une thérapie visant le développement des habiletés sociales ait des répercussions sur les interactions sociales. Dès lors, il devient important d'en savoir la nature. Le recours à un groupe témoin ainsi qu'à un plan combiné apparaissent être des choix méthodologiques adaptés pour aborder ce thème.

Deuxième partie

Participants

Sélection

Milieu de recrutement. Les participants sont sélectionnés parmi les clients, hommes et femmes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, qui bénéficient des services offerts par le *Centre de réadaptation en déficience intellectuelle* (CRDI) du Saguenay-Lac-Saint-Jean, secteur Chicoutimi-Jonquière.

Processus de sélection. Le processus de sélection des participants implique huit étapes qui sont présentées dans l'ordre chronologique de leur réalisation. La première étape est franchie à l'hiver 2004. Elle consiste à établir les critères de sélection des participants potentiels. Ces critères sont : a) avoir entre 18 et 35 ans; b) présenter une déficience intellectuelle légère ou moyenne; c) présenter un langage verbal; d) ne pas présenter de diagnostic de maladie mentale comorbide connu; e) ne pas présenter de handicap physique pouvant entraver l'exécution des tâches expérimentales (p.ex., handicap visuel); f) ne pas présenter d'allergies aux animaux et g) être susceptible de bénéficier d'une thérapie visant le développement des habiletés sociales.

La deuxième étape du processus de sélection consiste à développer un questionnaire permettant de mesurer les réactions des personnes ayant une déficience intellectuelle lorsqu'elles sont confrontées à des situations sociales appartenant à l'une ou l'autre des quatre catégories suivantes : a) savoir prendre la critique légitime; b) savoir faire face à un comportement hostile; c) savoir initier un comportement ludique et d) savoir formuler une demande. Ces habiletés sont identifiées dans la littérature (Chadsey-Rusch, 1992; Davies & Rogers, 1985; Hugues, 1999; Sherman, Sheldon, Harchik, Edwards & Quinn, 1992; Soto et al., 1994) et considérées comme pouvant s'avérer lacunaires chez les personnes ayant une déficience intellectuelle. Le questionnaire ainsi développé est constitué de quatre échelles de type Lykert rapportées par un tiers (voir Appendice A).

La troisième étape consiste à communiquer les critères et le questionnaire à l'équipe du CRDI de façon à ce qu'elle soit en mesure de recommander des participants potentiels. Cette équipe est constituée du directeur de la recherche du CRDI et d'éducateurs. Il est à noter que les recommandations se font à l'aide de numéros d'identification rendant impossible, à ce stade, l'identification par l'auteure des personnes ciblées.

La quatrième étape implique la compilation des résultats au questionnaire et la désignation des participants potentiels. Ceux-ci sont retenus lorsque la moyenne de leurs résultats se situe à l'intérieur de la fourchette allant de 2,5 à 3,5 sur l'échelle nominale en cinq points utilisée. De plus, les candidats présentant un profil de réponses avec des scores extrêmes tels « 1 : Jamais » ou « 5 : Toujours » sont éliminés. Les participants

potentiels sont donc retenus dans la mesure où leurs réponses au questionnaire semblent témoigner de difficultés dans les situations sociales présentées.

La cinquième étape consiste, pour les éducateurs, à solliciter l'accord des personnes ciblées et de leurs parents pour participer à une rencontre entre l'auteure, la personne et son éducateur.

La sixième étape consiste, pour sa part, en la réalisation de la rencontre du participant, de son éducateur et de l'auteure. L'objectif est alors d'expliquer le projet de recherche et de solliciter la participation des personnes. Pour ce faire, l'auteure fait la lecture d'une lettre présentant l'expérimentation (voir Appendice B). Si la personne est intéressée, la signature d'un formulaire de consentement à la participation et à l'accès au dossier clinique (voir Appendice B) est demandée. De plus, la personne est alors priée de remettre une lettre explicative à ses parents (voir Appendice C) et de les informer que l'auteure communiquera avec eux sous peu. La communication avec les parents vise à répondre à leurs questions et à s'assurer de leur appui quant à la participation éventuelle de la personne qui désire participer. Ces rencontres se déroulent dans les points de services du CRDI auxquels les candidats sont rattachés. Un ou plusieurs participants potentiels peuvent être rencontrés à la fois, et ce, en présence d'un éducateur connu d'eux. À ce stade, les 11 participants potentiels sont avisés que l'évaluation de leur candidature est toujours en traitement.

La septième étape consiste en une évaluation psychométrique des comportements adaptatifs liés aux domaines des habiletés sociales et de communication. Pour ce faire, des outils reconnus pour leurs qualités psychométriques et leur utilisation par le milieu,

sont employés. L'échelle « Interaction sociale » des Échelles Minnesota de comportements adaptatifs, version française (Joiner & Krantz, 1990) ainsi que les sous-échelles « Communication » et « Socialisation » de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs (Maurice, Morin & Tassé, 1993) (voir Appendice D) sont administrées. La passation est effectuée par un éducateur ayant une bonne connaissance de la personne et intervenant sur une base régulière auprès d'elle.

Finalement, la huitième étape est la prise de rendez-vous et la rencontre à domicile de la personne ayant une déficience intellectuelle ainsi que de ses parents par l'auteure. Au cours de cette entrevue, il y a présentation du projet et des aspects logistiques associés à l'implication comme participant. Une anamnèse des domaines académique et professionnel est effectuée. L'auteure fait aussi la cueillette d'informations sur le milieu de travail actuel ainsi que sur la relation du participant avec les animaux. Puis, le consentement du ou des parent(s) est recueilli, celui de la personne ayant déjà été obtenu à la sixième étape. Les disponibilités de la personne sont identifiées. À la fin de la rencontre, les parents sont invités à donner leur accord par écrit (voir Appendice C).

Choix des participants. Les informations recueillies tout au cours du processus de sélection conduisent à identifier les participants pour le projet de recherche. Le respect des critères a, b, c, d, e et f (énumérés dans la section « processus de sélection » ci-haut) est contrôlé par les éducateurs du milieu. Le critère g l'est à l'aide des Questionnaires I et II.

Au terme de cette démarche, dix participants sont retenus. Ils sont répartis également entre le groupe expérimental ($n = 5$) et le groupe témoin ($n = 5$).

Obtention du consentement. Afin de s'assurer d'un consentement libre et éclairé à la participation des personnes présentant une déficience intellectuelle, l'auteure s'est dotée d'une procédure de consentement adaptée. Il est à noter qu'en ce qui a trait à la responsabilité légale, aucun des participants rencontrés n'est déclaré inapte. Malgré tout, il est jugé important d'impliquer les parents dans le processus afin de s'assurer d'obtenir leur aval. De plus, un éducateur qui intervient régulièrement auprès de la personne est sollicité durant cette démarche afin de clarifier les divers aspects d'une possible implication. Les documents employés sont une lettre explicative, incluant une section relative au consentement à la participation (voir Appendice B), rédigée en termes simples et accessibles à une personne présentant une déficience intellectuelle ainsi qu'une lettre explicative, incluant une section relative au consentement à la participation, (voir Appendice C) adressée aux parents. Ces documents sont présentés par l'auteure au participant lors d'une première rencontre puis, lors d'une seconde rencontre, au(x) parent(s). Les signatures sont effectuées.

L'ensemble du traitement des participants s'est fait dans le respect des standards éthiques de l'APA (APA, 2001). De plus, le projet de recherche ainsi que tous les documents utilisés dans le cadre du consentement à la participation ont fait l'objet d'une certification éthique (voir Appendice E) au préalable par le *Comité d'éthique et de la recherche* de l'Université du Québec à Chicoutimi.

Procédure de paiement. Chacun des participants s'est vu remettre le montant de deux dollars à la fin de chaque rencontre. De manière générale, la rémunération des participants dans le cadre d'un projet de recherche vise à les dédommager partiellement

pour le temps investi. Les contraintes budgétaires ne permettant pas d'offrir un montant qui correspond au salaire minimum, il s'agit donc d'un dédommagement « symbolique ».

Caractéristiques démographiques majeures. Les dix participants retenus complétèrent tous l'expérimentation. Le tableau 2 présente ces participants et leur répartition dans le groupe expérimental et le groupe témoin selon les variables genre, âge, quotient intellectuel et stade de développement intellectuel.

Tableau 2

Caractéristiques des participants et composition des groupes

Numéro du participant	Genre	Âge	QI	Stade conservation des liquides*	Stade figures graduées de Noelling**
Groupe expérimental					
(n = 5)					
1	F	24	-	Inter	IM
2	M	29	59	Inter	IS
3	M	25	69	C	CS
4	F	26	-	Intui	IM
5	F	25	60	Intui	IS
Groupe témoin					
(n = 5)					
6	M	28	52	Intui	CI
7	F	33	-	C	IS
8	M	34	-	Inter	IM
9	F	27	53	Intui	IS
10	M	24	67	C	CI

Note. * C = concret inférieur ; Inter = intermédiaire ; Intui = intuitif. **CS = concret supérieur ; CI = concret inférieur ; IS = intuitif supérieur ; IM = intuitif moyen.

Parmi les dix participants, cinq sont des hommes et cinq sont des femmes. Le groupe expérimental et le groupe témoin sont donc respectivement composés de trois femmes et deux hommes ainsi que de trois hommes et deux femmes.

En début d'expérimentation, les participants du groupe expérimental ont un âge moyen de 25,8 ans (étendue = 24 à 29 ; $ÉT = 1,92$) alors que ceux du groupe témoin ont un âge moyen de 29,2 ans (étendue = 24 à 34 ; $ÉT = 4,21$).

Une épreuve est retenue afin d'évaluer si les personnes ont une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Celles-ci consistent en une mesure du quotient intellectuel (QI). À cela s'ajoute deux épreuves permettant d'apprécier le développement opératoire sous les angles respectifs des notions conservation physique et de la représentation de l'organisation spatiale.

Le QI de chacune des personnes a été mesuré à l'aide de l'*Épreuve individuelle d'habileté mentale de l'IRP* (ÉIHM) (Chevrier, 1989), et ce, dans les semaines précédant le début de l'expérimentation. La passation est effectuée principalement par l'auteure et une collègue étudiante aux études graduées. Elle s'appuie de manière rigoureuse et fidèle sur le protocole de passation. Suite à cette étape d'évaluation, certains participants ont obtenu des résultats inférieurs au seuil minimal permettant d'attribuer un QI à ce test. Dans le tableau 2, cette condition est représentée par un tiret (-). Ces données ne correspondant pas aux classifications effectuées par le CRDI lors du processus de sélection, elles semblent être davantage attribuables au caractère strict de la passation.

Le développement opératoire est mesuré à partir de l'épreuve piagétienne de la conservation des liquides ainsi que de l'épreuve des figures graduées de Noelling. L'épreuve de conservation des liquides consiste à transvaser des quantités identiques de liquides dans différents formats de récipients et à questionner la personne afin de savoir

si elle possède la notion d'invariant malgré les transformations. Le participant peut dès lors être classifié selon trois niveaux, soit non-conservant, intermédiaire ou conservant.

La représentation de l'organisation spatiale est, quant à elle, évaluée à l'aide de l'épreuve des *Figures graduées de Noebling* (Noebling, 1980). C'est une épreuve de copie de figures géométriques validées au Québec. Elle comprend 20 figures. Pour les fins de l'expérimentation, 16 figures ont été retenues. Elles permettent d'explorer neuf stades et sous-stades de développement, soit : sensori-moteur, symbolique inférieur, symbolique supérieur, intuitif inférieur, intuitif moyen, intuitif supérieur, concret inférieur, concret supérieur et transition au formel.

L'utilisation d'épreuves opératoires vise, d'une part, à vérifier si les deux groupes sont comparables en ce qui a trait à l'aspect structural de la pensée et, d'autre part, à vérifier la présence ou non d'une pensée opératoire concrète chez les participants. Ce niveau de pensée témoigne de la décentration de la pensée, c'est-à-dire d'une pensée socialisée.

Pour ce qui est de la présence d'une autre variable à contrôler, il est à noter que les participants, à l'exception d'un seul et pour une période transitoire, fréquentent sur une base régulière un milieu de stage, un plateau de travail ou le milieu scolaire.

Matériel

Cette section présente la thérapeute, l'animal, l'ensemble du matériel utilisé durant l'expérimentation, les observatrices qui ont recueilli les données ainsi que l'instrument de cueillette de ces données.

Thérapeute

L'auteure de ce mémoire agit à titre de thérapeute durant l'expérimentation. Elle possède une formation et une expérience d'intervention en zoothérapie auprès de la clientèle présentant une déficience intellectuelle. Elle possède aussi des compétences en psychologie clinique. Au moment de l'expérimentation, son rôle consiste à animer les rencontres, à s'assurer de la participation de tous et à favoriser l'intégration de la stratégie de résolution de problème préconisée.

Animal

L'animal utilisé avec le groupe expérimental est une chienne de race caniche nain au pelage brun. Elle est âgée d'un an et pèse environ quatre kilogrammes. Une évaluation du tempérament de l'animal a préalablement été effectuée par l'auteure afin de s'assurer de la sociabilité de l'animal ainsi que du type de réponse présenté en situation de stress. La chienne ne présente pas de stratégies de défense de nature agressive. De plus, elle émet des signaux d'apaisement facilitant l'identification des situations anxiogènes. Finalement, le suivi vétérinaire de l'animal est vérifié afin d'éviter tout risque de zoonose.

Disposition

Les rencontres¹ sont conduites dans deux locaux de classe, l'un à l'Université du Québec à Chicoutimi pour le groupe expérimental et l'autre au Cégep de Jonquière pour le groupe témoin. Les participants adoptent une disposition en « U » autour d'une table.

¹ Le transport des participants est principalement assuré par l'auteure elle-même ainsi qu'une collègue aux études supérieures en psychologie. De manière ponctuelle, d'autres personnes, toutes connues de l'auteure, peuvent fournir leur contribution.

Le choix des places est laissé à leur discrétion. La thérapeute, quant à elle, place sa chaise de manière à faire face aux participants en étant sur leur gauche et légèrement éloignée de la table. Une télévision et un magnétoscope sont disposés à une certaine distance et centrés avec la table, de manière à offrir une bonne visibilité pour tous. Pour le groupe expérimental, la chienne est placée sur une couverture, sur la table, et demeure libre de ses mouvements sur cette surface.

Équipement audiovisuel

Les séances sont filmées sur bandes VHS grâce, pour le groupe expérimental, à une caméra de surveillance à grand angle et à un microphone connectés à un magnétoscope et, pour le groupe témoin, à une caméra avec microphone intégré disposée sur un trépied. Compte tenu qu'il y a très peu de regard porté sur la caméra, il semble que l'habitué à la présence de celle-ci s'est faite très rapidement. De plus, une télévision et un magnétoscope VHS sont utilisés.

Saynètes vidéo

Si le domaine du développement des habiletés sociales en déficience intellectuelle peut compter sur une certaine quantité de matériel d'intervention, les scénarios sociaux intégrant un animal sont, quant à eux, demeurés introuvables. Ce constat a conduit à la nécessité de développer du matériel adapté, soit des saynètes illustrant une personne qui, confrontée à une situation sociale problématique, utilise une stratégie métacognitive de résolution de problème.

Au total, 48 saynètes sont élaborées, soit 24 saynètes avec chien et 24 saynètes sans chien, équivalentes quant à leur contenu, sinon en ce qui a trait à la variable

animale. Chacun des groupes de saynètes ainsi formés sont à leur tour divisés en 12 saynètes développées sous format vidéo et 12 saynètes écrites. En ce qui a trait aux situations sociales problématiques, quatre types d'habiletés sont visés. Chaque type d'habiletés fait l'objet de trois saynètes vidéo et de trois saynètes écrites pour chaque groupe (c.-à-d., avec et sans chien). Les saynètes visent quatre habiletés. Il s'agit de savoir prendre la critique légitime, de savoir faire face à un comportement hostile, de savoir initier une conversation ludique et de savoir formuler une demande. La stratégie métacognitive de résolution de problème sera, quant à elle, explicitée ultérieurement. Pour l'instant, il s'agit de savoir qu'elle implique les quatre étapes suivantes : décoder, décider, agir et évaluer.

L'élaboration des saynètes est réalisée en sept étapes rapportées dans l'ordre chronologique de leur déroulement. À la première étape, l'auteure et quatre collègues étudiant aux études supérieures en psychologie font un remue-méninge afin de générer des exemples de situations sociales problématiques liées aux quatre types d'habiletés. Chaque exemple doit être adapté pour une situation avec chien et une situation sans chien. La deuxième étape est la rédaction d'un scénario pour chacune des saynètes. Une attention particulière est accordée à s'assurer que les scénarios incluent un nombre équivalent d'hommes et de femmes dans le rôle de la personne en situation de résolution de problème. À la troisième étape, trois expertes sont appelées à se prononcer sur le caractère représentatif de la saynète par rapport à l'habileté illustrée ainsi que sur la notion d'équivalence entre la saynète avec chien et celle sans chien. La première est docteure en psychologie d'approche cognitivo-comportementale et professeure au cycle

supérieur en psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi. La seconde est enseignante en Éducation spécialisée au Cégep de Rimouski et présente des compétences en matière de pratique de l'intervention en déficience intellectuelle. La troisième est Docteur en psychopédagogie et superviseuse clinique au CRDI du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

La quatrième étape consiste à effectuer les ajustements nécessaires, compte tenu des recommandations des expertes. Les modifications s'avèrent mineures. À la cinquième étape, un script est développé pour les saynètes à réaliser en format vidéo. Puis, à la sixième étape, une équipe d'étudiants finissants et gradués en théâtre ainsi qu'en cinéma est constituée afin d'assurer le tournage des saynètes vidéo. Finalement, la septième étape consiste à effectuer le tournage et le montage de 24 saynètes vidéo ayant une durée d'environ quatre à cinq minutes chacune.

Observatrices

Sont qualifiées d'observatrices les personnes appelées à effectuer la cotation des comportements observés. L'auteure du mémoire agit à titre d'observatrice. Par contre, pour pallier aux facteurs susceptibles d'introduire un biais dans la cueillette de données, le concours d'une seconde observatrice indépendante est sollicité. Enseignante au Cégep en Éducation spécialisée, cette dernière possède de l'expérience auprès des personnes présentant une déficience intellectuelle. La tâche des observatrices est de recueillir les données relatives aux interactions sociales des participants lors de la période de collecte de données des rencontres ciblées.

Les interactions sociales sont cotées à partir des vidéoscopies réalisées lorsque les participants sont en situation de résolution de problème de groupe. Sauf à la première rencontre, la thérapeute se retire lors de cette période. Il peut cependant arriver que, à la toute fin du temps imparti, elle fasse un retour et se retrouve, par le fait même, impliquée dans les échanges de groupe.

La méthode d'échantillonnage utilisée est la méthode par individu cible. Tous les participants sont observés à chacune des séances ciblées (c.-à-d., 1, 3, 7, 11 et 12), et ce, de manière continue sur une période de dix minutes. Vu le nombre important de variables, la méthode d'enregistrement vidéoscopique suivi d'un décodage des bandes vidéo est retenue. Dès lors, les observatrices peuvent visionner à plusieurs reprises des séquences et ainsi s'assurer de bien rapporter tous les comportements à l'étude. De plus, les observatrices sont installées face à des téléviseurs différents, leur laissant ainsi un plus grand contrôle quant au rythme de cotation. Face à des hésitations, les observatrices se consultent et adoptent une stratégie de consensus pour résoudre une mésentente. La faible fréquence de ces situations est peut-être en partie explicable par la démarche de préparation des observatrices.

Avant la cotation à proprement parler, une période d'entraînement est effectuée. Dans un premier temps, les observatrices se familiarisent avec la grille de cotation. Les variables sont discutées et des exemples sont générés afin de s'assurer de faire consensus sur la définition de chacune. Des notes de clarification sont prises. Dans un deuxième temps, une cassette vidéo est sélectionnée au hasard et une cotation conjointe de l'enregistrement est effectuée, laissant place ici encore à la discussion et aux

ajustements. Dans un troisième temps, une cotation indépendante est effectuée afin de s'assurer d'obtenir une bonne fidélité inter-juges rapportée par le taux d'accord inter-juges.

Le taux d'accord inter-juges est calculé en recueillant les réponses communes des observatrices et en les divisant par le nombre total d'observations. Ce chiffre est ensuite multiplié par 100 afin d'obtenir un pourcentage d'accord (Bouchard & Cyr, 1998). En cours de processus, un total de sept séquences sont tirées et sont cotées conjointement. Il en résulte un taux d'accord inter-juges moyen de 93,18% (étendue = 83,74% à 98,29% ; $ÉT = 5,23\%$). Le tableau 3 présente en détails ces données.

Tableau 3

Taux d'accord inter-juges		
Rencontre	Participant	Taux d'accord inter-juges (%)
1	6	95,86
1	2	96,24
7	1	97,80
7	6	87,00
11	2	98,29
12	3	83,74
12	8	93,33
<i>M :</i>		93,18
<i>ÉT :</i>		5,23

La période d'entraînement complétée, les observatrices observent les diverses interactions sociales, soit les 20 variables dépendantes et leurs huit attributs énumérés à la section *Variables dépendantes*. Le choix de l'ordre des séquences à observer ainsi que leur répartition entre les observatrices s'effectuent de manière aléatoire. Une grille adaptée, développée par l'auteure, est utilisée pour la cotation.

Instrument de cueillette des données

L'instrument de cueillette des données utilisé pour observer les interactions sociales (voir Appendice F) s'inspire d'une grille d'observation développée par Poulin et ses collègues (2002). De plus, l'auteure s'est aussi appuyée sur les travaux de Farlow (1994).

Aux fins de cette étude, des modifications importantes ont été apportées aux outils mentionnés ci-haut afin d'y intégrer la dimension animale. De plus, la volonté de couvrir un grand nombre de variables à la fois a conduit au choix d'une stratégie d'observation par enregistrement vidéoscopique plutôt que coter les interactions directement sur le terrain.

Procédure

Cette section présente chacune des étapes dans l'exécution de la recherche. Elle traite particulièrement de la formation des groupes et du déroulement de l'expérimentation.

Formation des groupes

Les participants sont répartis également entre deux groupes. Afin de faciliter certaines questions liées au transport, les regroupements se font sur une base géographique. L'un des groupes est formé des usagers des points de service de Chicoutimi alors que l'autre groupe réunit les usagers des points de service de Jonquière. Une vérification est effectuée au préalable afin de s'assurer qu'aucune différence significative ne vienne introduire un biais à l'expérimentation. Ces résultats sont rapportés dans ce chapitre du même nom. Le groupe de Chicoutimi devient le groupe expérimental et se voit adjoindre la participation de l'animal alors que le groupe de Jonquière devient le groupe témoin, c'est-à-dire sans présence d'un animal.

Déroulement

Cette section présente le déroulement tant de la pré-expérimentation que de l'expérimentation. Elle rapporte les consignes données aux participants et les manipulations expérimentales spécifiques effectuées.

Pré-expérimentation. Avant de débiter l'expérimentation à proprement parler, une pré-expérimentation est effectuée afin de valider l'aspect logistique des rencontres. Elle consiste en une séance de thérapie assistée par l'animal auprès de cinq personnes présentant une déficience intellectuelle en milieu scolaire. La disposition du matériel et des participants, la durée de la rencontre, l'enchaînement, la manipulation du chien ainsi que l'utilisation du matériel vidéo et du matériel d'enregistrement sont alors vérifiés.

Expérimentation. Le déroulement de la thérapie cognitivo-comportementale visant le développement des habiletés sociales via l'entraînement des processus cognitifs est une adaptation de la procédure de Collet-Klingenberg et Chadsey-Rusch (1991). Initialement conçu pour l'enseignement individuel de réponses appropriées à la critique dans un contexte d'apprentissage d'habiletés au travail, cette thérapie s'adressait à trois jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle légère. Pour les fins de cette étude, des modifications ont été apportées au protocole initial.

Premièrement, les participants sont des personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Deuxièmement, un format de thérapie de groupe est adopté plutôt qu'un entraînement individuel. Ainsi, il devient possible de mesurer les interactions entre le participant et ses pairs. Ce contexte social se veut le plus écologique possible, et ce, partant du principe que la personne ayant une déficience intellectuelle est

appelée, dans son quotidien, à fréquenter des personnes présentant la même condition. De plus, quoique voulant rencontrer les exigences liées à l'aspect statistique, le nombre de cinq participants, plus la thérapeute, permet de respecter le principe de groupe restreint (Côté, Dufour, Pilon & Tremblay, 1989). Troisièmement, la durée et la fréquence des rencontres passent respectivement de 20 à 30 minutes, trois fois par semaine, sur une période d'un mois à 60 à 75 minutes, une fois par semaine, sur une période de trois mois. L'adoption d'un format de groupe et la logistique associée à celui-ci conduisent à ces modifications. Quatrièmement, les habiletés sociales travaillées en rencontre sont au nombre de quatre (c.-à-d., savoir prendre la critique légitime, savoir faire face à un comportement hostile, savoir initier une conversation ludique, savoir formuler une demande) plutôt qu'une seule. Cinquièmement, des saynètes vidéo sont employées plutôt que des dessins faits main afin d'illustrer les divers scénarios sociaux. De plus, la dimension animale est intégrée à ce matériel.

La thérapie à proprement parler consiste en 12 séances de groupe filmées. L'objectif de ces séances est l'acquisition d'une stratégie métacognitive de résolution de problème social. Celle-ci se divise en quatre composantes ou habiletés sociales. Collet-Klingenberg et Chadsey-Rusch (1991, p.258) définissent les habiletés de décodage social comme des habiletés utilisées afin de discriminer ou de décoder ce qui arrive durant une interaction sociale. Ils définissent les habiletés de décision sociale comme des habiletés utilisées pour décider quelle réponse rencontrerait le mieux les demandes d'une situation sociale. Pour leur part, les habiletés de performance sociale sont définies par les auteurs comme les réponses ouvertes faites face à une situation sociale ». Enfin, ils

définissent les habiletés d'évaluation sociale comme les habiletés utilisées pour juger si la réponse sociale ouverte a rencontré ou non les demandes de la situation sociale.

Quatre situations sociales problématiques sont utilisées. Elles permettent le recours à une stratégie de résolution de problème et font office de contexte à partir duquel s'effectue l'apprentissage. Il s'agit de la situation « se faire critiquer » qui apparaît aux rencontres 1, 5 et 9, de la situation « être la cible d'un comportement hostile » qui se présente aux rencontres 2,6 et 10, de la situation « ressentir le besoin de converser pour le plaisir » qui se rencontre aux séances 3, 7 et 11 et enfin de la situation « faire une demande » qui intervient aux rencontres 4, 8 et 12.

La présentation du rationnel, le modelage, les jeux de rôle, le questionnement, la rétroaction, les indices ou l'incitation verbale, le renforcement social ainsi que les discussions de groupe sont les stratégies mises de l'avant lors de la thérapie. Elles sont appliquées tour à tour par la thérapeute et les pairs participants et supportées par le matériel vidéo.

Les diverses étapes d'une rencontre type (voir Appendice G) sont les suivantes. La thérapeute fait d'abord l'accueil des participants, installe le matériel et invite les gens à prendre place. Puis, elle explique le rationnel de l'utilisation des « quatre règles » associées aux composantes de la stratégie de résolution de problème, à savoir « qu'est-ce qui se passe », (décoder), « qu'est-ce que je pourrais faire », (décider), « je fais ce que j'ai décidé de faire », (agir) et enfin, « qu'est-ce qui s'est passé lorsque j'ai fait ce que j'avais décidé de faire », (évaluer). Elle incite par la suite les participants à répéter dans l'ordre les quatre règles. La thérapeute fait alors un retour sur la semaine. Elle

questionne les participants afin de savoir s'ils ont utilisé les quatre règles afin de résoudre un problème lié à la situation sociale problématique abordée lors de la dernière rencontre. Des échanges s'en suivent. Cette intervention vise à favoriser la généralisation du recours à la stratégie dans d'autres milieux. Cette étape franchie, la thérapeute présente le thème de la rencontre et l'habileté sociale en découlant (p. ex., savoir prendre la critique légitime, savoir faire face à un comportement hostile, savoir initier une conversation ludique ou savoir faire une demande). Elle vérifie les notions que les participants possèdent concernant le thème. Elle anime une discussion sur l'importance et l'utilité de développer cette habileté particulière en illustrant par des exemples et en allant chercher les expériences personnelles des participants. Finalement, elle explique globalement le déroulement de la rencontre (c.-à-d., travail avec la saynète vidéo, jeux de rôles, résolution de problème). Vient ensuite la présentation de la saynète vidéo qui consiste en un modelage. Elle illustre la situation problématique telle que vécue par une personne qui applique les quatre règles. Une analyse est effectuée en faisant des arrêts sur image, en réécoutant des extraits, en questionnant les participants et en faisant des synthèses. La thérapeute invite ainsi les participants à intégrer plus avant les diverses règles. La thérapeute dirige alors les participants dans un jeu de rôle qui reprend la saynète. L'un des cinq participants joue le rôle de soutien alors qu'un autre joue l'application des règles d'habiletés sociales apprises. Des incitations ou indices (« prompts ») sont donnés par la thérapeute lors de réponses incorrectes et du renforcement social est donné pour les réponses correctes. La thérapeute effectue ensuite la lecture d'une saynète écrite reprenant une situation similaire à celle de la saynète

vidéo. Elle demande aux participants d'être attentifs puisqu'ils auront à travailler ensemble sur la saynète en question. Elle leur demande aussi de discuter entre eux de ce qu'ils feraient s'ils étaient à la place du personnage principal de l'histoire et de s'entendre sur ce qui serait la meilleure façon de réagir. Elle mentionne aux participants qu'ils peuvent se guider avec les règles présentées lors de la saynète vidéo et qu'ils ont 10 minutes² pour le faire. Puis la thérapeute se lève, va s'asseoir derrière les participants durant ces 10 minutes. Enfin, la thérapeute revient vers le groupe et écoute la réponse sur laquelle le groupe a fait consensus. Elle questionne sur le pourquoi. Ensuite, elle récapitule les points d'apprentissage et elle formule son appréciation de la rencontre. Les participants sont alors invités à partager leurs impressions sur la rencontre³.

En ce qui a trait à la mesure employée dans le cadre de l'étude, il est à noter qu'aucune stratégie d'évaluation directe des apprentissages n'a été élaborée. L'objet de mesure premier étant les interactions sociales entre les pairs, la thérapie visant le développement des habiletés sociales a agi à titre de support à l'observation de ces manifestations comportementales.

Remise des « diplômes »

À la fin de l'ensemble du processus de thérapie, une petite fête est organisée. Les participants, leurs parents, leurs éducateurs-tuteurs, la chienne Gribouille ainsi que les personnes ayant collaboré à la réalisation de l'expérimentation sont invités. Au cours de cette rencontre, une présentation de la recherche, de ses objectifs ainsi que de son

² La cueillette de données s'effectue à cette étape.

³ Par manque de temps, il est arrivé que les participants n'ont pas eu la chance d'exprimer leur appréciation sur la rencontre.

déroulement est effectuée. Les participants sont impliqués et s'expriment sur leur vécu au cours des derniers trois mois. Finalement, une séance de remise de « diplôme » avec photographies est organisée. Cette rencontre permet de « boucler la boucle » et d'ainsi compléter le processus de thérapie.

Plan de l'analyse des données

Le but de l'étude est d'estimer l'impact de l'assistance animale sur l'émission de comportements d'interaction sociale. Pour ce faire, des participants ont été attirés au groupe expérimental ou au groupe témoin, ce qui permet de comparer la fréquence des comportements au sein des deux groupes. Pour atteindre ce but et les objectifs mentionnés précédemment, l'analyse des données s'effectue à partir de trois types de statistiques, soit les statistiques descriptives, les statistiques bivariées et les statistiques multivariées. Par souci de clarté, les analyses et leurs résultats sont organisés, dans le chapitre suivant, de telle sorte qu'ils permettent d'apporter des réponses explicites aux questions dérivées de l'hypothèse et des objectifs spécifiques de recherche.

Les statistiques descriptives servent à dresser un portrait général de la fréquence des comportements d'interaction sociale et de leurs attributs, lors des rencontres, pour l'ensemble des participants. Des analyses comparatives sont utilisées pour mettre en rapport les comportements du groupe expérimental et ceux du groupe témoin. Des tests t sont effectués pour déterminer si les participants du groupe expérimental émettent davantage de comportements d'interaction sociale et de leurs attributs que ceux du groupe témoin. Ces analyses permettent, entre autres, de répondre aux objectifs d'évaluer l'effet du stimulus sur l'émission des attributs liés aux comportements

d'interaction sociale et d'établir l'effet du stimulus sur la fréquence de l'ensemble des comportements d'interaction sociale. Finalement, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées sont effectuées. Cette méthode statistique permet de vérifier l'existence de changements dans la fréquence et dans la nature des comportements en fonction des rencontres. L'ANOVA à mesures répétées répond donc à deux objectifs énoncés dans la problématique.

Il est à noter que, parmi les caractéristiques démographiques majeures, seul le genre des participants peut être employé pour des fins d'analyse. En effet, la petite taille de l'échantillon ne permet pas d'étudier les impacts potentiels de l'assistance animale sur les participants en fonction de leur âge, de leur quotient intellectuel ou de leur niveau de développement opératoire, et ce, malgré tout l'intérêt de ces questions.

Analyse de variance à mesures répétées : principes de base et postulats

Tel que mentionné auparavant, l'ANOVA à mesures répétées est associée aux objectifs reliés à l'évolution dans le temps de la fréquence et de la nature des comportements. Dans cette étude, des observations sont colligées à des intervalles de temps réguliers. Cette approche permet, entre autres, d'augmenter le nombre d'observations et, conséquemment, de recourir à des tests statistiques pour valider l'hypothèse et rencontrer les objectifs. Cependant, une telle approche implique aussi de tenir compte de certaines notions afin d'éviter de tomber dans des « pièges statistiques ». Lorsque des données sont colligées à des intervalles de temps réguliers, le recours à l'ANOVA à mesures répétées s'avère être la méthode statistique appropriée, car la procédure ANOVA simple risque de produire des estimés biaisés (Landau & Everitt,

2004). Les réponses des participants ne sont pas indépendantes d'une rencontre à l'autre. Par exemple, on pourrait partiellement prédire la fréquence des comportements de la deuxième rencontre avec celle de la première. C'est ce que l'on nomme l'auto-corrélation. Si cette dernière n'est pas corrigée, l'impact du stimulus risque d'être surestimé. Dans ce type d'analyse, une distinction est faite entre la somme des carrés attribuable au stimulus d'une part et celle émanant des rencontres d'autre part.

L'ANOVA à mesures répétées estime les effets intra-sujets et les effets inter-sujets. Les effets intra-sujets réfèrent aux observations qui sont prises aux différentes rencontres. Leur estimation permet de déceler l'évolution des variables dépendantes d'une rencontre à l'autre et de vérifier si la structure de la variance est équivalente d'un temps de mesure à l'autre. Si l'effet intra-sujet n'est pas intégré au modèle, l'effet des facteurs risque d'être surestimé (Howel, 1998; Landau & Everitt, 2004). Pour leur part, les effets inter-sujets sont reliés aux facteurs tels le stimulus et les caractéristiques du participant.

Pour obtenir des résultats valides, l'ANOVA à mesures répétées doit respecter trois principaux postulats : la distribution normale de la variable dépendante, l'homogénéité de la variance entre les groupes et la sphéricité (Landau & Everitt, 2004; Norusis, 1994). Bien que des études « Monte Carlo » aient démontré que les analyses de variance à mesures répétées demeurent robustes même si les deux premiers postulats ne sont pas respectés, la violation du postulat de sphéricité risque de générer des résultats biaisés (Landau & Everitt, 2004). Afin de s'assurer du respect du troisième postulat, le test de sphéricité de Mauchly est utilisé. Si ce dernier n'est pas significatif ($p > 0,05$), le

postulat est respecté. Dans le cas de la violation du postulat, les résultats peuvent être interprétés avec validité si une correction est apportée aux degrés de liberté. Dans la présente étude, l'ajustement est effectué à l'aide du facteur de Huynth-Feldt (Stevens, 1996). Le nombre de degrés de liberté est alors multiplié par ce facteur et, ainsi, le seuil de tolérance est déterminé à l'aide de la nouvelle valeur des degrés de liberté et de la valeur du F .

Dans les modèles d'ANOVA à mesures répétées, une seule autre variable est incluse en plus du stimulus. Il s'agit de la variable genre du participant. Il s'agit non seulement de la seule variable dont le nombre de participants est égal d'une cellule à l'autre, mais aussi la seule pour laquelle les participants sont distribués de manière à permettre le calcul des effets d'interaction (voir Howell, 1998, pour une discussion sur le sujet). De plus, les analyses ne sont effectuées que sur les comportements et leurs divers attributs ayant été observés de manière suffisamment fréquente pour permettre de procéder à des analyses plus sophistiquées.

De manière concrète, l'ANOVA à mesures répétées permet, entre autres, de répondre aux questions suivantes :

Effets intra-sujets

1. Est-ce que les comportements des participants et leurs attributs sont stables d'une rencontre à l'autre?
2. Est-ce que les comportements des deux groupes et leurs attributs évoluent de manière similaire d'une rencontre à l'autre?

Effets inter-sujets

3. Est-ce que le stimulus influe sur les comportements des participants et leurs attributs?
4. Est-ce que les comportements des participants et leurs attributs varient selon leur genre?

Effets d'interaction inter-sujets

5. Est-ce que l'effet du stimulus varie en fonction du genre des participants ?

Effets d'interaction inter et intra-sujets

6. Est-ce que l'effet du stimulus varie en fonction des rencontres ?

Chapitre V : Résultats

Le chapitre V présente les analyses et les résultats qui en découlent. Il se divise en quatre sections organisées de manière à répondre à l'hypothèse et aux questionnements associés aux objectifs spécifiques de la recherche.

La première section présente les analyses bivariées réalisées afin d'effectuer la comparaison entre les deux groupes quant aux caractéristiques des participants. Ces analyses permettent d'établir l'équivalence entre le groupe expérimental et le groupe témoin. La deuxième section s'intéresse à l'hypothèse de recherche qui est à l'effet que les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont soumises à un stimulus « animal », dans le cadre d'une thérapie cognitivo-comportementale utilisant une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux, que lorsque ce stimulus est absent en contexte de thérapie cognitivo-comportementale. De plus, elle tente de rencontrer le premier objectif de recherche visant à savoir si le stimulus favorise les comportements d'interaction sociale. Autrement dit, y aura-t-il plus de comportements d'interaction sociale émis dans le groupe avec animal que dans le groupe sans animal ? Pour ce faire, la statistique descriptive du total des comportements est présentée puis l'analyse comparative des deux groupes est effectuée. La troisième section vient répondre à la question qui découle du deuxième objectif, à savoir, est-ce que le stimulus entraîne des différences quant à la nature des comportements d'interaction sociale ? Ici, les statistiques descriptives permettent de dresser un portrait général des comportements d'interaction sociale émis et de leurs attributs (c.-à-d., les caractéristiques de chacun des comportements observés). Par la suite, le groupe expérimental et le groupe témoin sont

comparés sur la base de ces comportements et de leurs attributs afin de relever d'éventuelles différences. La quatrième section répond à la question que sous-tend le troisième objectif de recherche : le stimulus conduit-il à des différences dans le temps quant à la fréquence et à la nature des comportements d'interaction sociale ? Des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées sont réalisées à partir des comportements et de leurs attributs qui ont atteint le seuil de signification statistique (troisième section).

Comparaison des caractéristiques des participants en fonction des groupes

La comparaison des caractéristiques des participants en fonction des groupes vise à établir l'équivalence entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Le tableau 4 permet de comparer les participants sur le plan de leurs caractéristiques personnelles, et ce, afin de s'assurer de l'homogénéité des groupes. Les données sur le genre, l'âge, le QI, le stade de développement opératoire, tel que mesuré par l'épreuve de conservation des liquides et celle de la représentation de l'organisation spatiale, se retrouvent dans ce tableau.

Tableau 4

Comparaison entre le groupe témoin et le groupe expérimental en ce qui a trait aux caractéristiques des participants

Caractéristique	<i>M</i>			<i>t</i> (<i>dl</i>)
	Total	Témoin	Expérimental	
Genre (% de femmes)	50,00	40,00	60,00	0,40 (1) ^a
Âge	27,50	29,20	25,80	1,64 (8)
QI	60,00	57,33	62,67	0,29 (4)
Conservation des liquides (%)				
Stade concret inférieur	30,00	40,00	20,00	0,67 (2) ^a
Stade intermédiaire	30,00	20,00	40,00	
Stade intuitif	40,00	40,00	40,00	
Représentation de l'organisation spatiale (%)				
Stade concret supérieur	10,00	0,00	20,00	3,33 (3) ^a
Stade concret inférieur	20,00	40,00	0,00	
Stade intuitif supérieur	40,00	40,00	40,00	
Stade intuitif moyen	30,00	20,00	40,00	
Degré de sévérité de la déficience intellectuelle (%)				
Légère	70,00	80,00	60,00	0,48 (1) ^a
Moyenne	30,00	20,00	40,00	

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *a* : valeur du khi carré.

Bien que certaines différences ressortent entre les groupes, aucune d'entre elles n'atteint le seuil de la signification statistique. Ce seuil est établi à $p < 0,05$. Le groupe témoin se compose à 40 % de femmes. En moyenne, les participants sont âgés de 29,2 ans, ont un quotient intellectuel de 57,33, se situent soit au stade intuitif, soit au stade

opératoire concret en ce qui a trait à leur développement intellectuel et ont une déficience intellectuelle légère (80%). Le groupe expérimental se compose de 60% de femmes. Toujours en moyenne, les participants sont âgés de 25,8 ans, ont un quotient intellectuel de 62,67, se situent au stade intuitif ou intermédiaire en ce qui a trait à leur développement intellectuel. Soixante pourcent d'entre eux ont une déficience intellectuelle légère. Les participants des deux groupes sont comparables.

Impact du stimulus sur le total des comportements d'interaction sociale observés

Cette section permet de vérifier l'hypothèse de recherche et de répondre au premier objectif spécifique de recherche à savoir si le stimulus « animal » favorise les comportements d'interaction sociale observés.

Analyses descriptives du total des comportements d'interaction sociale

Tel qu'indiqué au tableau 5, 130,28 comportements d'interaction sociale sont émis en moyenne pour les cinq temps de résolution d'un problème social en équipe lors des cinq séances de thérapie sélectionnées.

Tableau 5

Description du total des comportements

	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	Indice de symétrie	Indice d'aplatissement
Total des comportements	130,28	127,0	34,48	0,09	0,32

L'écart-type témoigne d'une distribution normale, tout comme les indices d'aplatissement et de symétrie. La figure 1 illustre ces données.

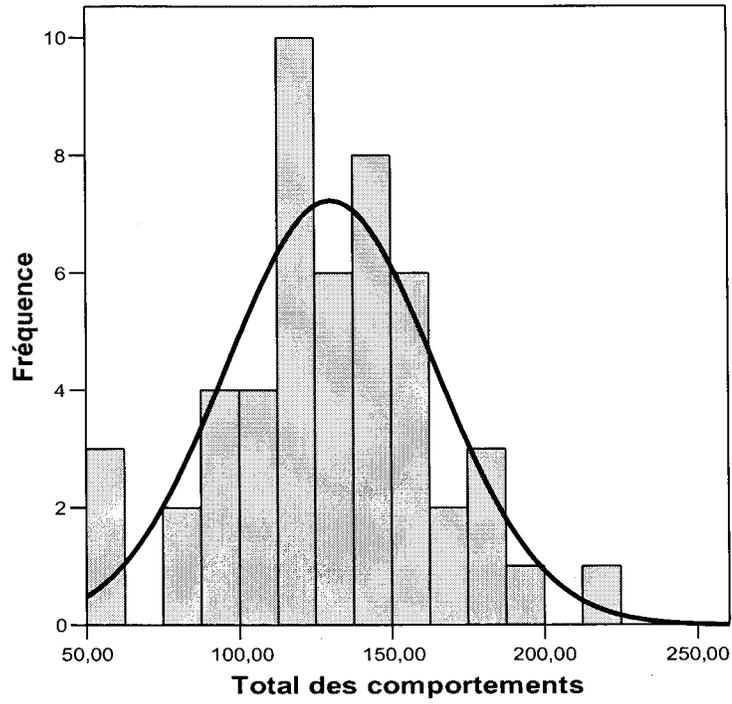


Figure 1. Histogramme du total des comportements observés par rencontre.

Analyses comparatives du total des comportements d'interaction sociale

Les participants du groupe expérimental émettent plus de comportements d'interaction sociale ($n = 3717$) que ceux du groupe témoin ($n = 2797$). Ce résultat semble confirmer l'hypothèse selon laquelle les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont soumises à un stimulus « animal », dans le cadre d'une thérapie cognitivo-comportementale utilisant une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux, que lorsque ce stimulus est absent de la thérapie. L'analyse comparative du total des comportements observés révèle que les participants du groupe expérimental émettent significativement plus de comportements ($M = 148,68$, $ÉT = 28,96$), $t(48) = 4,43$, $p < 0,01$ par rencontre que les participants du groupe témoin ($M = 111,88$, $ÉT = 29,72$). C'est ce qu'illustre le tableau 6.

Tableau 6

Comparaison des moyennes des comportements émis en rencontre par le groupe expérimental et le groupe témoin

	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>n</i>	<i>t</i> (<i>dl</i>)
Groupe expérimental	148,68	28,96	3717	4,43 (48)**
Groupe témoin	111,88	29,72	2797	

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Les analyses comparatives effectuées à partir des données obtenues dès l'introduction du stimulus montrent que ce dernier semble suffisant pour faire augmenter, de manière significative, les comportements d'interaction sociale émis.

Impact du stimulus sur les comportements d'interaction sociale

Cette section vient répondre à la question liée au deuxième objectif de recherche, à savoir, est-ce que le stimulus « animal » entraîne des différences quant à la nature des comportements d'interaction sociale? Cette étude vise aussi à permettre d'estimer l'impact de l'assistance animale sur l'émission des comportements d'interaction sociale.

Comportements d'interaction sociale

Les comportements d'interaction sociale observés sont analysés afin d'une part, d'en décrire la nature puis, d'autre part, d'établir s'il existe des différences entre ceux émis par les participants du groupe expérimental et ceux émis par les participants du groupe témoin.

Analyses descriptives des comportements d'interaction sociale

Les analyses descriptives des comportements d'interaction sociale portent sur 19 des 20 unités comportementales d'interaction sociale observés lors des rencontres¹. Le tableau 7 présente la moyenne, la médiane, l'écart-type, les indices de symétrie et d'aplatissement pour les comportements d'interaction sociale observés en rencontre.

¹ Un vingtième comportement figure sur la grille de cotation. Il s'agit de « écouter la personne qui parle », c'est-à-dire « poser une question » ou « encourager/valider » et établir un contact visuel lorsque l'autre répond ou poursuit. L'opérationnalisation de cette unité manquant de rigueur, le comportement n'est pas soumis aux analyses.

Tableau 7

Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement pour les comportements d'interaction sociale en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus

Comportement	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ET</i>	Indice de symétrie	Indice d'aplatissement
Établir un contact visuel avec la personne qui parle	45,94	45,00	16,46	0,63	1,98
Demander la parole	0,01	0,00	0,24	3,82	13,12
Émettre un commentaire	8,28	5,00	8,91	1,51	1,78
Répondre à une question	5,74	6,00	2,86	0,28	-0,11
Poser une question	5,62	2,00	9,31	2,19	3,86
Faire une suggestion/donner son avis/proposer une solution	2,68	2,00	2,96	1,30	1,29
Expliquer son point de vue	0,38	0,00	0,81	2,61	7,84
Encourager/valider l'autre	12,60	8,00	14,32	2,57	6,53
Exprimer son accord	0,94	0,00	1,61	2,40	7,00
Exprimer son désaccord	0,14	0,00	0,40	3,05	9,48
Sourire/rire	19,98	20,00	11,18	0,78	0,96
Établir un contact physique	3,48	2,00	4,39	1,91	3,82
Couper la parole	0,96	0,00	1,70	2,29	4,89
Se moquer de l'autre	0,28	0,00	0,57	1,97	2,94
Utiliser un langage grossier	0,02	0,00	0,14	7,07	50,00
Formuler une critique non-constructive	0,08	0,00	0,27	3,19	8,53
Donner un ordre/commandement	1,68	0,00	3,51	2,94	8,86
Éviter le contact visuel (détourner le regard)	3,06	1,00	4,80	2,65	9,71
Ne pas écouter (être distrait)	18,36	17,50	9,33	0,10	-0,53

Les fréquences d'apparition des comportements diffèrent d'un comportement à l'autre. Le comportement « regarder la personne qui parle » est le plus fréquent et s'observe en moyenne 45,94 fois par rencontre. Suivent en ordre décroissant les comportements « sourire/rire » ($M = 19,98$), « ne pas écouter (être distrait) » ($M = 18,36$) et « encourager/valider » ($M = 12,60$). Les autres comportements reviennent tous moins de dix fois par rencontre. Parmi ceux-ci, certains sont présents moins d'une fois par session. Il s'agit de « demander la parole » ($M = 0,01$), « utiliser un langage grossier » ($M = 0,02$), « formuler une critique non-constructive » ($M = 0,08$), « exprimer son désaccord » ($M = 0,14$), « se moquer de l'autre » ($M = 0,28$), « expliquer son point de vue » ($M = 0,38$), « exprimer son accord » ($M = 0,94$) et « couper la parole » ($M = 0,96$).

Analyses comparatives des comportements d'interaction sociale

Dans le tableau 8, les moyennes des comportements d'interaction sociale observés sont comparées en fonction des groupes à l'aide du test t . Lorsque les variances se montrent hétérogènes (test de *Levene* significatif) entre les deux groupes, les comparaisons s'effectuent également à l'aide du test U de *Mann-Whitney*. La médiane est alors utilisée comme mesure de tendance centrale. Il est important de prendre note que seuls les comportements qui présentent des différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental sont présentés et conservés pour la suite des analyses.

Tableau 8

Comparaison des fréquences moyennes des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin

Comportements	Groupes				<i>t</i>	<i>U</i>
	Expérimental		Témoin			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>		
Établir un contact visuel avec la personne qui parle	52,68	-	39,20	-	3,15**	-
Émettre un commentaire	13,28	11,00	3,28	2,00	4,76**	104,0**
Faire une suggestion	4,28	4,00	1,08	1,00	4,46**	120,5**
Encourager/valider	8,48	8,00	16,72	9,00	2,11*	238,0**
Exprimer son accord	1,60	1,00	0,28	0,00	3,16**	156,5**
Sourire/rire	25,88	-	14,08	-	4,36**	-
Établir un contact physique	5,96	5,00	1,00	0,00	4,81**	72,0**
Donner un ordre/commandement	3,04	1,00	0,32	0,00	2,95**	188,5**

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Plusieurs différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental sont rapportées. La plupart de ces différences sont en faveur du groupe expérimental. C'est le cas pour les comportements « établir un contact visuel avec la personne qui parle » ($M = 52,68$ vs $M = 39,20$), $t = 3,15$, $p < 0,01$; « sourire/rire » ($M = 25,88$ vs $M = 14,08$), $t = 4,36$, $p < 0,01$; « émettre un commentaire » ($Md = 11,0$ vs $Md = 2,0$), $U = 104,00$, $p < 0,01$; « faire une suggestion » ($Md = 4,0$ vs $Md = 1,0$), $U = 120,5$, $p < 0,01$ et « établir un contact physique » ($Md = 5,0$ vs $Md = 0,0$), $U = 72,0$, $p < 0,01$. Deux autres relations s'ajoutent mais leur faible fréquence rend l'analyse peu pertinente. Il s'agit de « donner un ordre/commandement » et « exprimer son accord ».

Une seule différence est en faveur du groupe témoin. Elle concerne le comportement « encourager/valider l'autre » ($Md = 9,0$ vs $Md = 8,0$), $U = 238,0$, $p < 0,01$.

Attributs des comportements d'interaction sociale

Les attributs des comportements d'interaction sociale sont analysés. Dans un premier temps, ils sont décrits puis, dans un second temps, les analyses permettent d'établir s'il existe des différences entre les caractéristiques des comportements émis par les participants du groupe expérimental et celles des comportements émis par les participants du groupe témoin. Ces attributs qualifient chaque comportement en fonction des critères suivant: le comportement est a) positif ou négatif ; b) accompagné ou non d'un contact visuel ; c) de type initiation ou réponse ; d) émis dans une modalité verbale, non-verbale ou les deux ; e) d'une durée courte, moyenne ou longue ; f) adressé à la « cible », soit un pair (seul ou avec l'animal), soit le groupe, soit l'animal ; g) de nature centrée ou non centrée sur la tâche et, finalement, h) de caractère unilatéral ou réciproque.

Analyses descriptives des attributs des comportements d'interaction sociale

Attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale. Le tableau 9 présente la moyenne, la médiane, l'écart-type, les indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que les valeurs maximale et minimale pour les attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale observés.

Tableau 9

Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que valeurs maximale et minimale pour les attributs positifs et négatifs des comportements d'interaction sociale en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus

	Comportements		Rapport entre les comportements négatifs et positifs (%)
	Positifs	Négatifs	
<i>M</i>	105,84	24,44	24,70
<i>Md</i>	103,0	23,5	23,47
<i>ÉT</i>	31,61	9,19	11,59
Indice de symétrie	0,24	-0,06	0,67
Indice d'aplatissement	-0,33	-0,25	0,08
Valeur maximale	182,00	43,00	55,36
Valeur minimale	44,00	1,00	1,64

En général, les participants émettent davantage de comportements positifs ($M = 105,84$, $ÉT = 31,61$) que de comportements négatifs ($M = 24,44$, $ÉT = 9,19$) pendant la rencontre. Quatre comportements positifs sont émis pour un comportement négatif (ratio de 1 : 4) ($M = 24,70\%$, $ÉT = 11,59\%$).

Sept attributs des comportements d'interaction sociale. Le tableau 10 présente les moyennes, les médianes, les écarts-types, les indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que les valeurs maximale et minimale pour les sept autres attributs des comportements d'interaction sociale.

Tableau 10

Moyennes, médianes, écarts-types, indices de symétrie et d'aplatissement ainsi que valeurs maximale et minimale pour sept attributs des comportements d'interaction sociale en rencontre, groupes expérimental et témoin confondus

	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	Indices	
				Symétrie	Aplatissement
Établir un contact visuel avec son interlocuteur					
Établir un contact visuel	45,98	39,00	24,92	0,77	-0,27
Ne pas établir de contact visuel	16,92	12,50	15,21	1,46	1,82
Type					
Initiation	24,72	19,00	19,30	1,44	2,54
Réponse	38,18	38,00	18,61	0,70	0,38
Modalité					
Verbale	29,20	19,00	23,22	1,40	1,54
Non-verbale	96,94	96,00	26,31	0,02	0,12
Verbal et non-verbale	4,12	2,00	5,13	2,27	5,23
Durée					
Courte (moins de 5 sec.)	35,06	24,00	26,95	1,27	0,94
Moyenne (5 à 10 sec.)	1,84	1,00	2,27	1,69	2,90
Longue (plus de 10 sec.)	1,52	1,00	2,03	1,59	1,99

Tableau 10 (suite)

	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>ÉT</i>	Indices	
				Symétrie	Aplatissement
Cible					
Pair	79,50	74,50	29,09	0,55	- 0,61
Pair avec animal	2,74	0,00	4,33	1,98	4,45
Groupe	5,00	2,00	7,62	2,91	9,63
Animal	10,30	1,00	12,18	0,66	- 1,18
Thérapeute ²	53,80	50,00	13,64	1,07	0,64
Caractère					
Centré sur la tâche	86,14	85,00	37,70	0,50	-0,11
Non centré sur la tâche	22,58	19,50	19,46	2,31	8,48
Dévoilement de soi	2,06	0,00	4,12	2,97	10,88
Thèmes liés à la vie privée des pairs	3,34	0,00	10,32	5,26	30,86
Thèmes liés à l'animal	6,56	0,00	8,71	1,18	0,35
Autres	3,12	2,00	3,36	1,21	0,81
Exercices autres que celui demandé	5,50	0,00	10,89	2,44	5,59
Centré sur la tâche mais avec erreur de compréhension	0,80	0,00	10,89	2,44	5,59
Centré sur la tâche mais avec confusion des rôles	1,20	0,00	5,97	4,92	23,44
Orientation des comportements					
Unilatérale	2,04	1,00	3,60	2,68	7,66
Réciproque	60,88	53,00	34,14	0,75	-0,34

² Il est à noter que, la thérapeute n'ayant participé aux échanges que lors du temps de mesure de la première rencontre, les résultats présentés dans cette ligne ne sont pas une moyenne des rencontres mais réfèrent plutôt au temps de mesure 1.

Les principaux attributs des variables comportements dont la fréquence d'émission est la plus grande sont les attributs « centré sur la tâche » ($M = 86,14$, $ÉT = 37,70$), « réciprocité » ($M = 60,88$, $ÉT = 34,14$) et « établir un contact visuel » ($M = 45,98$, $ÉT = 24,92$). Le comportement moyen du participant pourrait se décrire comme étant un comportement positif qui n'est pas accompagné d'un regard dirigé vers l'interlocuteur et qui survient en réponse à une interaction. De plus, c'est un comportement verbal de courte durée, adressé à un pair, en lien avec la tâche demandée et qui a une visée de réciprocité.

Analyses comparatives des attributs des comportements d'interaction sociale

Les moyennes des attributs des comportements d'interaction sociale sont l'objet de comparaisons inter-groupes à l'aide du test *t*. Ici encore, lorsque les variances se montrent hétérogènes (test de *Levene* significatif) entre les deux groupes, les comparaisons s'effectuent également à l'aide du test *U* de *Mann-Whitney*. La médiane est alors utilisée comme mesure de tendance centrale. Il est important de prendre note que seuls les attributs des comportements qui présentent des différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental sont présentés et conservés pour la suite des analyses.

Attributs « positifs et négatifs » des comportements d'interaction sociale. Dans le tableau 11, les moyennes des attributs « positifs et négatifs » des comportements d'interaction sociale sont comparées. Selon ces résultats, les participants du groupe expérimental émettent significativement plus de comportements positifs que ceux du

groupe témoin. Les participants du groupe témoin ont, quant à eux, une proportion significativement plus grande de comportements négatifs.

Tableau 11

Comparaison des fréquences moyennes des attributs « positifs et négatifs » et de la proportion des attributs « négatifs » des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin

Attributs	Groupes				<i>t</i>	<i>U</i>
	Expérimental		Témoin			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>		
Positifs	123,64	-	88,04	-	4,79**	-
Négatifs	25,04	-	23,84	-	0,46	-
Proportion des négatifs	20,96	19,61	28,43	26,09	2,39*	199,0*

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Sept attributs des comportements d'interaction sociale. Le tableau 12 présente la comparaison des moyennes des autres attributs des comportements d'interaction sociale observés pour le groupe expérimental et le groupe témoin.

Tableau 12

Comparaison des fréquences moyennes de sept attributs des comportements d'interaction sociale entre les groupes expérimental et témoin

Attributs	Groupes				<i>t</i>	<i>U</i>
	Expérimental		Témoin			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>		
Établir un contact visuel avec son interlocuteur						
Établir un contact visuel	50,92	-	41,04	-	1,42	-
Ne pas établir de contact visuel	24,56	20,00	9,28	8,00	4,03	113,00**
Type						
Initiation	33,00	-	16,44	-	3,33**	-
Réponse	42,52	-	33,84	-	1,68	-
Modalité						
Verbale	34,16	-	24,24	-	1,53	-
Non-verbale	111,00	-	82,88	-	4,44**	-
Verbal et non-verbale	3,52	3,00	4,72	2,00	0,83	273,00
Durée						
Courte (moins de 5 sec.)	39,48	-	30,64	-	1,16	-
Moyenne (5 à 10 sec.)	1,76	-	1,92	-	0,25	-
Longue (plus de 10 sec.)	1,12	-	1,92	-	1,41	-
Cible						
Pair	82,88	-	76,12	-	0,82	-
Groupe	7,96	5,00	2,04	2,00	2,96**	177,00**
Thérapeute	51,40	-	56,20	-	0,53	-

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Tableau 12 (suite)

Attributs	Groupes				<i>t</i>	<i>U</i>
	Expérimental		Témoin			
	<i>M</i>	<i>Md</i>	<i>M</i>	<i>Md</i>		
Caractère						
Centré sur la tâche	109,68	-	62,60	-	5,63**	-
Non centré sur la tâche	5,12	4,00	26,92	23,00	4,28**	112,00**
Dévoilement de soi	0,64	0,00	3,48	0,00	2,57*	215,00*
Thèmes liés à la vie privée des pairs	0,72	0,00	5,96	0,00	1,84	206,00
Thèmes liés à l'animal	3,76	-	2,48	-	1,34	-
Autres	0,00	0,00	11,00	9,00	4,11**	100,00**
Exercices autres que celui demandé	0,00	0,00	1,60	0,00	1,72*	262,50*
Centré sur la tâche mais avec erreur de compréhension	0,00	0,00	2,40	0,00	1,44	287,50
Centré sur la tâche mais avec confusion des rôles	109,68	-	62,60	-	5,63**	-
Orientation des comportements						
Unilatérale	2,64	-	1,44	-	1,18	-
Réciproque	72,88	-	48,88	-	2,63*	-

Note. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Ici encore, plusieurs différences statistiquement significatives ressortent. Parmi celles-ci, quatre s'appuient sur la comparaison des moyennes arithmétiques. Les participants du groupe expérimental émettent davantage de comportements qui sont des initiations ($M = 33,00$ vs $M = 16,44$), $t = 3,33$, $p < 0,01$. Ils présentent plus de comportements dans une modalité non verbale ($M = 111,00$ vs $M = 82,88$), $t = 4,44$, $p < 0,01$. Leurs comportements sont davantage centrés sur la tâche ($M = 109,68$ vs $M =$

62,60), $t = 5,63$, $p < 0,01$ et ils s'avèrent avoir plus souvent une visée de réciprocité ($M = 72,88$ vs $M = 48,88$), $t = 2,63$, $p < 0,05$.

Cinq autres relations s'appuient sur les rangs moyens. Seulement trois doivent être soulignées puisque les attributs « dévoilement de soi » et « erreurs de compréhension » ont des fréquences faibles (c.-à-d., les médianes sont inférieures à 1) et s'avèrent être des sous-catégories explicatives de l'attribut « non centré sur la tâche ». Premièrement, les résultats indiquent que les participants du groupe expérimental s'adressent davantage à l'ensemble du groupe ($Md = 5,0$ vs $Md = 2,0$), $U = 177,0$, $p < 0,01$. Deuxièmement, les participants du groupe témoin émettent davantage de comportements non centrés sur la tâche ($Md = 23,0$ vs $Md = 4,0$), $U = 112,0$, $p < 0,01$. Finalement, lorsque les participants du groupe témoin ne sont pas centrés sur la tâche, ils effectuent, lors de la moitié des rencontres, jusqu'à neuf occasions des « exercices autres que celui demandé », type de comportement qui ne s'est jamais produit dans le groupe expérimental.

Les résultats des analyses comparatives réalisées semblent donc démontrer que le stimulus « animal » a des impacts sur la nature des comportements d'interaction sociale. En effet, des différences significatives entre les fréquences d'émission de certains comportements d'interaction sociale et leurs attributs sont obtenues lorsque l'on compare le groupe expérimental au groupe témoin. Comparativement aux participants du groupe témoin, ceux du groupe expérimental présentent significativement plus de contacts visuels avec la personne qui parle. Ils font plus de sourires ou de rires et ils émettent plus de commentaires. De plus, ils font davantage de suggestions et établissent plus de contacts physiques. Toutefois, il est à noter que les moyennes pour ces deux

derniers comportements sont inférieures à dix comportements émis par rencontre. Les participants du groupe témoin, quant à eux, ne présentent qu'un seul comportement émis plus fréquemment de façon significative que ceux du groupe expérimental. Il s'agit d'encourager ou de valider l'autre. Ici encore, la moyenne est inférieure à dix comportements par rencontre.

Pour ce qui est des attributs des comportements d'interaction sociale observés, plusieurs différences significatives ressortent. Tout d'abord, comparativement aux participants du groupe témoin, ceux du groupe expérimental présentent significativement plus de comportements positifs. De plus, quoiqu'aucune différence significative n'apparaisse quant à la fréquence des comportements négatifs, leur proportion est significativement plus élevée chez les participants du groupe témoin. Les participants du groupe expérimental établissent moins de contact visuel avec l'interlocuteur lorsqu'ils parlent. Ils présentent davantage de conduites d'initiation lors des interactions. Ils ont davantage recours aux interactions non verbales. Ils s'adressent davantage au groupe en entier³. Ils sont plus centrés sur la tâche et, finalement, leurs interactions impliquent davantage une notion de réciprocité. Les participants du groupe témoin ne présentent qu'un seul attribut émis plus fréquemment de façon significative que ceux du groupe expérimental. Il s'agit d'émettre des interactions non centrées sur la tâche.

³ NB Pour cet attribut, la moyenne est inférieure à dix par rencontre.

Impact du stimulus sur des différences dans le temps associées au total des comportements d'interaction sociale, à chacun des comportements et à leurs attributs

Cette section répond à la question que sous-tend le troisième objectif de recherche : le stimulus conduit-il à des changements temporels quant à la fréquence et à la nature des comportements d'interaction sociale ? Des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées sont réalisées à partir du total des comportements d'interaction sociale, des comportements pris individuellement et de leurs attributs. Seules les unités qui ont atteint le seuil de signification statistique à la section antérieure sont traitées.

La nature exploratoire de l'étude et la petite taille de l'échantillon semblent justifier que l'on identifie, en les présentant en italique, les résultats qui seraient significatifs avec un niveau alpha de 0,1. Toutefois, ce niveau de signification statistique étant jugé insuffisant, la démarche est faite à titre purement indicatif.

Analyses de variance à mesures répétées du total des comportements d'interaction sociale

Avant de présenter les analyses de variance à mesures répétées (test F), il importe de rappeler que les corrélations possibles entre les différents temps de mesure sont effectués. En cas d'auto-corrélation, une mesure de correction est appliquée (Huynh-Feldt Epsilon).

Le tableau 13 présente les analyses de variance à mesures répétées pour le total des comportements d'interaction sociale par rencontre.

Tableau 13

Analyses de variance à mesures répétées pour le total des comportements d'interaction sociale par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9	34 351,55		
Groupe	1	15 422,67	15 422,67	5,00*
Genre	1	270,75	270,75	0,09
Groupe*Genre	1	151,23	151,23	0,05
Erreurs intra-groupes	6	18 506,90	3084,48	
Intra-sujets	40	22 700,63		
Rencontre	4	3086,35	771,59	1,57
Groupe*rencontre	4	2442,35	610,59	1,24
Genre*rencontre	4	2323,07	580,77	1,18
Groupe*genre*rencontre	4	3042,59	760,65	1,55
Rencontre*erreur intra-groupes	24	11 806,27	491,93	
Total	49	57 052,18		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,29, p = 0,80$). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Les résultats montrent que seule la variable « groupe » explique une portion statistiquement significative de la variance. En effet, les participants du groupe expérimental émettent en moyenne plus de comportements que ceux du groupe témoin (148,68 vs 111,88) $F(1,49) = 5,00, p < 0,05$.

Analyses de variance à mesures répétées de chacun des comportements d'interaction sociale trouvés statistiquement significatifs

Les analyses de variances à mesures répétées sont effectuées sur les comportements dont les différences entre les moyennes du groupe expérimental et celles du groupe témoin présentent des différences significatives. Il s'agit des comportements « établir un contact visuel avec la personne qui parle », « émettre un commentaire », « faire une suggestion », « sourire/rire », « établir un contact physique » et « encourager/valider l'autre ». Le test F permet le calcul des relations significatives.

Le tableau 14 présente les moyennes des comportements observés aux cinq temps de mesure.

Tableau 14

Évolution des moyennes pour les comportements aux cinq temps de mesure

Observations au temps 1	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Temps 5
	<i>M</i>				
Établir un contact visuel avec la personne qui parle	59,20	44,70	42,70	41,50	41,60
Émettre un commentaire	1,69	2,65	3,70	2,97	3,00
Faire une suggestion	1,90	3,10	3,70	2,00	2,70
Sourire/ Rire	23,10	20,20	18,80	17,30	20,50
Établir un contact physique	1,80	4,50	2,70	2,90	5,50
Encourager/ valider	10,96	10,30	15,00	11,50	15,30

Établir un contact visuel avec la personne qui parle. Le tableau 15 traite du comportement « établir un contact visuel avec la personne qui parle ».

Tableau 15

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « établir un contact visuel avec la personne qui parle » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9	5929,71		
Groupe	1	1981,47	1981,47	4,75
Genre	1	119,07	119,07	0,29
Groupe*Genre	1	1327,20	1327,20	3,18
Erreurs intra-groupes	6	2501,97	416,99	
Intra-sujets	40	7241,72		
Rencontre	4	2342,18	585,55	4,50**
Groupe*rencontre	4	381,78	95,44	0,73
Genre*rencontre	4	1234,98	308,74	2,37
Groupe*genre*rencontre	4	158,58	39,65	0,30
Rencontre*erreur intra-groupes	24	3124,20	130,17	
Total	49	13171,43		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,14, p = 0,48$). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le tableau présente une seule relation significative. La moyenne connaît une évolution « négative » d'une rencontre à l'autre ($F(4) = 4,50, p < 0,01$) pour ce comportement.

Émettre un commentaire. Le tableau 16 traite du comportement « émettre un commentaire ».

Tableau 16

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « émettre un commentaire » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9	2986,87		
Groupe	1	1196,00	1196,00	4,09
Genre	1	0,08	0,08	0,00
Groupe*Genre	1	35,36	35,36	0,12
Erreurs intra-groupes	6	1755,43	292,57	
Intra-sujets	40	837,12		
Rencontre	4	166,05	41,51	2,94*
Groupe*rencontre	4	98,75	24,69	1,75
Genre*rencontre	4	103,87	25,97	1,84
Groupe*genre*rencontre	4	130,05	32,51	2,31
Rencontre*erreur intra-groupes	24	338,40	14,10	
Total	49	3823,99		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,08, p = 0,27$). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le tableau présente une seule relation significative. La moyenne du comportement « émettre un commentaire varie significativement d'une rencontre à l'autre ($F(4) = 2,94, p < 0,05$).

Faire une suggestion. Le tableau 17 traite du comportement « faire une suggestion ». Il présente deux relations significatives.

Tableau 17

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « faire une suggestion » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9	262,75		
Groupe	1	134,67	134,67	6,71*
Genre	1	6,75	6,75	0,34
Groupe*Genre	1	0,96	0,96	0,05
Erreurs intra-groupes	6	120,37	20,06	
Intra-sujets	40	176,47		
Rencontre	4	21,57	5,39	1,52
Groupe*rencontre	4	42,58	10,65	3,00*
Genre*rencontre	4	14,90	3,72	1,05
Groupe*genre*rencontre	4	12,29	3,07	0,87
Rencontre*erreur intra-groupes	24	85,13	3,55	
Total	49	439,22		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,13, p = 0,44$). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Les participants du groupe expérimental émettent davantage le comportement « faire une suggestion » que ceux du groupe témoin ($F(1) = 6,71, p < 0,05$). De plus, la variable « groupe » interagit avec la variable « rencontre » ($F(4) = 3,00, p < 0,05$), ce qu'illustre la figure 2.

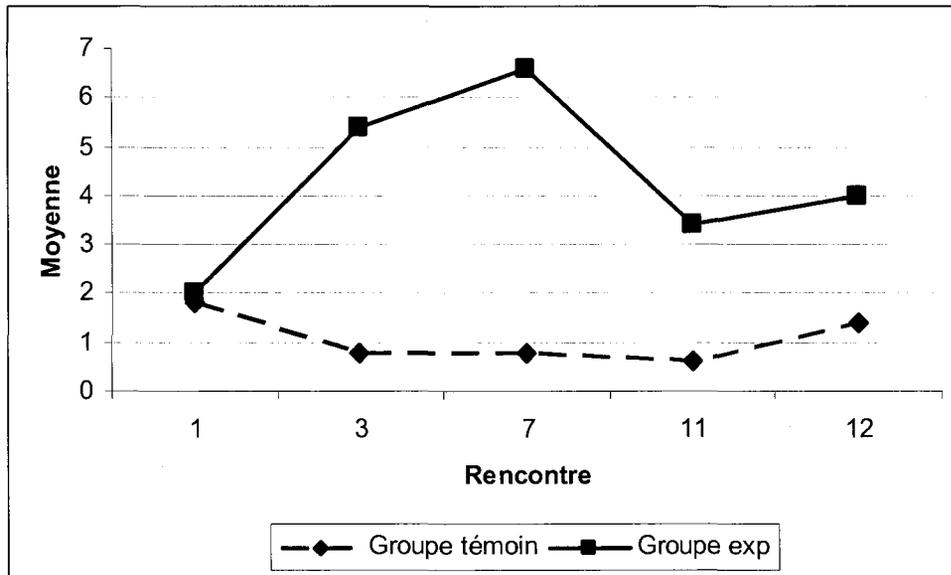


Figure 2. Effet d'interaction entre les groupes et les rencontres pour le comportement « faire une suggestion ».

Les moyennes des deux groupes affichent des tendances divergentes en fonction des rencontres. Alors que la moyenne du groupe expérimental croît rapidement jusqu'à la septième rencontre et amorce ensuite une baisse abrupte, la moyenne du groupe témoin affiche une tendance à la baisse qui se maintient jusqu'à la onzième rencontre.

Sourire/rire. Le tableau 18 traite du comportement « sourire/rire ».

Tableau 18

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « sourire/rire » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9	3093,52		
Groupe	1	1339,85	1339,85	6,97*
Genre	1	456,33	456,33	2,37
Groupe*Genre	1	144,21	144,21	0,75
Erreurs intra-groupes	6	1153,13	192,19	
Intra-sujets	40	2573,55		
Rencontre	4	203,08	50,77	0,73
Groupe*rencontre	4	210,15	52,54	0,76
Genre*rencontre	4	430,47	107,62	1,55
Groupe*genre*rencontre	4	65,32	16,33	0,24
Rencontre*erreur intra-groupes	24	1664,53	69,36	
Total	49	5667,07		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,22, p = 0,68$). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le tableau présente une seule relation significative. Les participants du groupe expérimental émettent davantage le comportement que ceux du groupe témoin. Selon les résultats obtenus, cette moyenne est stable d'une rencontre à l'autre.

Établir un contact physique. Le tableau 19 présente pour sa part les résultats des analyses relatives au comportement « établir un contact physique ».

Tableau 19

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour le comportement « établir un contact physique » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	<i>dl</i> <i>corrigé</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9		574,88		
Groupe	1		349,92	349,92	13,04*
Genre	1		58,08	58,08	2,16
Groupe*Genre	1		5,88	5,88	0,22
Erreurs intra-groupes	6		161,00	26,83	
Intra-sujets	40	39,06	449,95		
Rencontre	4	3,55	103,35	25,84	3,98*
Groupe*rencontre	4	3,55	77,95	19,49	3,00*
Genre*rencontre	4	3,55	60,59	15,15	2,34
Groupe*genre*rencontre	4	3,55	52,39	13,10	2,02
Rencontre*erreur intra- groupes	24	21,31	155,67	6,49	
Total	49		1024,83		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,002$, $p = 0,001$). Facteur de correction de Huynh Feldt Epsilon = 0,89. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Il présente trois relations significatives. Le facteur de correction de Huynh-Feldt (Huynh-Feldt Epsilon = 0,89) est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté.

Les participants du groupe expérimental émettent davantage le comportement « établir un contact physique » que ceux du groupe témoin ($F(1) = 13,04$, $p < 0,05$). De plus, des relations significatives s'observent en ce qui a trait aux effets intra-sujets. Les

moyennes varient d'une rencontre à l'autre ($F(3,55) = 3,98, p < 0,05$) et ces variations sont fonction du groupe ($F(3,55) = 3,00, p < 0,05$). La figure 3 fait ressortir que la moyenne du groupe expérimental est plus élevée, mais fluctue beaucoup comparativement à celle du groupe témoin qui est relativement stable et augmente légèrement à la douzième rencontre.

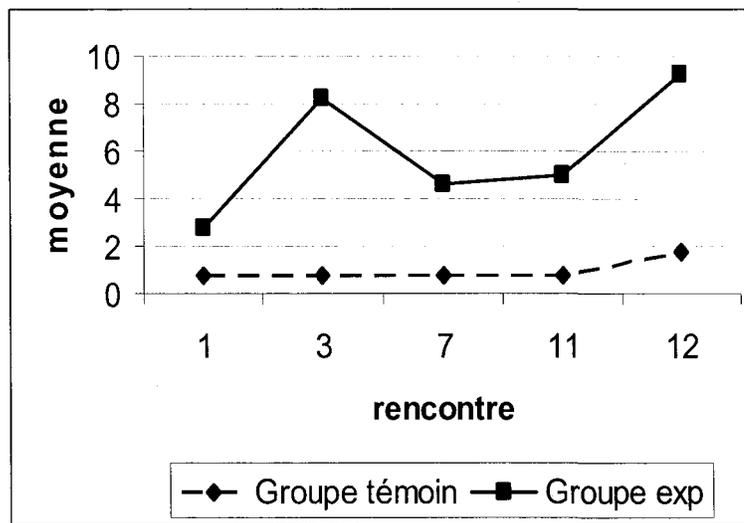


Figure 3. Effet d'interaction entre la rencontre et le groupe pour le comportement « établir un contact physique ».

Encourager/valider l'autre. Les analyses pour le comportement « encourager/valider l'autre » ne font ressortir aucune relation significative. Le facteur de correction de Huynh-Feldt (Huynh-Feldt Epsilon = 0,59) est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté. Aucun coefficient F n'a atteint le seuil de signification statistique.

Analyses de variance à mesures répétées de chacun des attributs des comportements d'interaction sociale trouvés statistiquement significatifs

Les analyses de variances à mesures répétées sont effectuées sur les attributs des comportements dont les moyennes du groupe témoin et du groupe expérimental ont initialement présenté des différences significatives. Ces attributs, c'est-à-dire les diverses caractéristiques des variables comportements observés, sont : constituer un comportement « positif », « ne pas établir de contact visuel » en émettant le comportement, constituer un comportement d'« initiation », constituer un comportement « non verbal », être un comportement qui s'adresse au « groupe », être un comportement « centré sur la tâche », être un comportement « non centré sur la tâche »⁴ et enfin, constituer un comportement à caractère « réciproque ». Ici encore, le test F permet le calcul des relations significatives.

Le tableau 20 présente les moyennes des attributs des comportements observés aux cinq temps de mesure.

⁴ Il est à noter que les attributs des comportements observés « exercices autres que celui demandé » et « centré sur la tâche mais avec erreur de compréhension » étant des sous-catégories de l'attribut « non centré sur la tâche », ces items ne sont pas repris pour la suite des analyses.

Tableau 20

Évolution des moyennes pour les attributs des comportements aux cinq temps de mesure

Observations au temps 1	Temps 1	Temps 2	Temps 3	Temps 4	Temps 5
	<i>M</i>				
Positif	113,5	104,8	104,80	96,20	107,90
Ne pas établir de contact visuel	4,40	2,80	2,90	2,50	2,70
Initiation	8,30	14,30	17,00	14,00	14,00
Non verbal	22,10	30,20	34,10	28,90	30,70
Groupe	3,00	5,50	6,20	4,90	8,60
Centré sur la tâche	1,10	1,90	1,40	2,00	1,20
Non centré sur la tâche	4,70	18,20	6,30	10,30	22,20
Réciproque	2,20	1,10	0,80	4,20	1,90

Attribut « positif ». Les analyses pour l'attribut des comportements observés « positif » ne présentent aucune relation atteignant le seuil de signification statistique retenu.

Attribut « ne pas établir de contact visuel ». Les analyses qui traitent de l'attribut « ne pas établir de contact visuel » des comportements observés ne présentent aucune relation significative. Le facteur de correction de Huynh-Feldt est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté. Notons toutefois qu'avec un alpha de 0,10, les interactions où l'on n'établit pas de

contact visuel avec l'interlocuteur présentent un effet d'interaction entre le groupe et la rencontre ($F(4,49) = 2,55, p < 0,10$).

Attribut « initiation ». Les analyses qui traitent de l'attribut « initiation » des comportements observés ne présentent aucune relation significative. Le facteur de correction de Huynh-Feldt est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté.

Attribut « non verbal ». Les analyses traitant de l'attribut « non verbal » ne présentent aucun résultat significatif.

Attribut « groupe ». Les analyses qui traitent de l'attribut « groupe » des comportements observés ne présentent aucune relation significative. Le facteur de correction de Huynh-Feldt est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté.

Attribut « centré sur la tâche ». Les analyses qui traitent de l'attribut des comportements « centré sur la tâche » ne présentent aucun résultat qui atteint le seuil de signification désiré. Notons toutefois qu'avec un alpha de 0,10, la moyenne des interactions centrées sur la tâche varie d'une rencontre à l'autre en fonction du groupe ($F(4) = 2,26, p < 0,10$).

Attribut « non centré sur la tâche ». Le tableau 21 traite de l'attribut « non centré sur la tâche » des comportements observés.

Tableau 21

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour l'attribut des comportements « non centré sur la tâche » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	<i>dl corrigé</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9		2213,76		
Groupe	1		1252,56	1252,56	7,95*
Genre	1		14,96	14,96	0,10
Groupe*Genre	1		1,47	1,47	0,01
Erreurs intra-groupes	6		944,77	157,46	
Intra-sujets	40	25,60	11 326,25		
Rencontre	4	2,56	1955,50	299,92	1,63
Groupe*rencontre	4	2,56	966,75	488,88	0,81
Genre*rencontre	4	2,56	645,15	241,69	0,54
Groupe*genre*rencontre	4	2,56	560,78	161,29	0,47
Rencontre*erreur intra-groupes	24	15,36	7198,07	299,92	
Total	49		13 540,01		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,01$, $p = 0,01$). Facteur de correction de Huynh Feldt Epsilon = 0,64. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Le tableau 21 présente une seule relation significative. Les participants du groupe témoin émettent en moyenne plus de comportement non centrés sur la tâche que ceux du groupe expérimental, ($F(1,6) = 18,45$, $p < 0,01$).

Attribut « réciproque ». Le tableau 22 traite de l'attribut « réciproque » des comportements observés.

Tableau 22

Résultats des analyses de variance à mesures répétées pour l'attribut des comportements « réciproque » par rencontre, en fonction des effets inter-sujets et intra-sujets liés au groupe, au genre et à la rencontre

Source de variation	<i>dl</i>	<i>dl</i> <i>corrigé</i>	Somme des carrés	Carré moyen	<i>F</i>
Inter-sujets	9		133,47		
Groupe	1		6,75	6,65	0,81
Genre	1		60,75	60,75	7,28*
Groupe*Genre	1		15,87	15,87	1,90
Erreurs intra-groupes	6		50,10	8,35	
Intra-sujets	40	40	441,31		
Rencontre	4	4	51,45	12,86	1,62
Groupe*rencontre	4	4	82,57	20,64	2,61
Genre*rencontre	4	4	66,57	16,64	2,10
Groupe*genre*rencontre	4	4	50,65	12,66	1,60
Rencontre*erreur intra- groupes	24	4	190,07	7,92	
Total	49		574,78		

Note. Test de sphéricité de Mauchly ($W = 0,02$, $p = 0,03$). Facteur de correction de Huynh Feldt Epsilon = 1,00. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Il présente une seule relation significative. Le facteur de correction de Huynh-Feldt est utilisé pour déterminer le seuil de tolérance des effets inter-sujets car le postulat de sphéricité n'est pas respecté.

La relation significative s'observe dans les effets inter-sujets. En moyenne, plus d'interactions réciproques sont observées chez les femmes ($M = 3,24$) que chez les hommes ($M = 0,84$) ($F(1) = 7,28$, $p < 0,05$).

Les résultats des analyses de variance à mesures répétées réalisées semblent donc démontrer que le stimulus « animal » conduit à certains changements dans le temps quant à la fréquence et à la nature des comportements d'interaction sociale. En effet, des différences significatives sont observées. Les comportements établir un contact visuel avec la personne qui parle et émettre des commentaires pendant l'échange varient en fonction des rencontres. Les comportements faire des suggestions lors des échanges, sourire et rire ainsi qu'établir des contacts physiques sont plus fréquents dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin.

Finalement, en ce qui a trait aux attributs des comportements, seuls les différences se rapportant aux caractéristiques non centration sur la tâche, plus fréquentes chez le groupe témoin, et à la réciprocité, plus fréquente chez les femmes que chez les hommes, sont statistiquement significatifs.

Chapitre VI : Discussion

Le chapitre VI porte sur la discussion des principaux résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Ces résultats sont mis en relation avec les éléments du cadre théorique et des études empiriques présentées afin d'éclairer l'hypothèse de recherche ainsi que les trois objectifs spécifiques qui en découlent. Par la suite, les forces et les limites inhérentes à l'étude sont discutées.

Mise en relation des principaux résultats avec l'hypothèse et les objectifs de recherche

Hypothèse de recherche

Selon l'hypothèse de recherche, les personnes présentant une déficience intellectuelle légère ou moyenne émettent davantage de comportements d'interaction sociale lorsqu'elles sont soumises à un stimulus « animal », dans le cadre d'une thérapie cognitivo-comportementale utilisant une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux, que lorsque ce stimulus est absent dans le cadre de ce type de thérapie.

Les résultats obtenus à l'analyse des données recueillies confirment cette hypothèse. Les résultats vont dans le sens des études de plusieurs chercheurs qui mettent en évidence le lien entre stimulus « animal » et comportements d'interaction sociale, et ce, tant auprès de populations sans déficience intellectuelle (Batson et al., 1998; Berstein et al., 2000; Fick, 1993; Kaiser et al., 2002; Marr et al., 2000; Martin & Farnum, 2002; Perelle & Granville, 1993; Redefer & Goodman, 1989) qu'auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle (Innes, 1999; Limond & Bradshaw, 1997).

Il convient maintenant de discuter les résultats en lien avec chacun des trois objectifs spécifiques de la recherche.

Premier objectif spécifique

Le premier objectif spécifique vise à répondre à la question suivante : est-ce que le stimulus favorise les comportements d'interaction sociale ? Tel que mentionné dans le chapitre V, dès l'introduction du stimulus animal lors de la première rencontre les participants du groupe expérimental émettent significativement plus de comportements d'interaction sociale que n'en émettent les participants du groupe témoin. De plus, l'effet se maintient tout au long des rencontres.

L'augmentation du nombre de comportements d'interaction sociale, tous types de comportements confondus, va dans le même sens que les observations d'autres chercheurs (Kaiser et al., 2002; Marr et al., 2000 et Rederer & Goodman, 1989). Chez Innes (1999), cette augmentation des interactions sociales est aussi obtenue bien qu'il s'agisse cette fois des comportements émis par les personnes sans déficience à l'endroit d'une personne ayant une déficience accompagnée d'un animal.

Parmi les recherches recensées, plusieurs (Batson et al., 1998; Bernstein et al., 2000; Fick, 1993; Limond & Bradshaw, 1997; Martin & Farnum, 2002) ne font pas la comparaison du total des comportements observés, mais font plutôt l'analyse de types de comportements particuliers. Cette façon de faire est davantage en lien avec le deuxième objectif de recherche.

Deuxième objectif spécifique

Le deuxième objectif spécifique qui découle de l'hypothèse était de savoir si le stimulus entraîne des différences quant à la nature des comportements d'interaction sociale. Des différences sont effectivement observées entre les comportements

d'interaction sociale émis chez le groupe avec animal et ceux émis chez le groupe sans animal. Malgré les lacunes méthodologiques des travaux antérieurs, plusieurs constats effectués dans ces travaux vont dans le sens de ceux obtenus dans la présente étude.

En présence de l'animal, les participants regardent davantage la personne qui parle. Limond et Bradshaw (1997) ainsi que Batson et ses collègues (1998) observent eux aussi une augmentation du nombre de contacts visuels. Chez les derniers, la fréquence et la durée des regards augmentent. Dans l'étude de Martin et Farnum (2002), il y a une augmentation des regards dirigés vers le chien, mais une diminution de ceux orientés vers le thérapeute.

Les participants rient et sourient davantage en présence de l'animal. Batson et ses collègues (1998), Kaiser et ses collègues (2002) ainsi que Martin et Farnum (2002) observent un phénomène semblable. Les participants font aussi plus de commentaires sur la discussion en cours. De plus, quoique ces comportements soient plus rares durant les séances, les participants font plus de suggestions, donnent davantage leur avis ou proposent plus de solutions face au problème à résoudre. De tels résultats ne sont pas rapportés dans la littérature consultée. Il apparaît qu'aucune des recherches recensées n'utilise de grille d'observation capable de discriminer finement le type de paroles (p. ex., question, commentaire, suggestion ou critique) comme c'est le cas dans la présente étude. Généralement, les auteurs s'en tiennent aux catégories « initiation » ou « réponse ».

Une augmentation du nombre de contacts physiques en présence de l'animal est aussi observée. Batson et ses collègues (1998), Berstein et ses collègues (2000) ainsi que

Kaiser et ses collègues (2002) ont aussi observé cet effet. Malgré sa faible fréquence d'apparition lors des temps de mesure, il semble pertinent de tenir compte de ce résultat. Le petit nombre de comportements émis est peut-être attribuable au fait que, rappelons-le, les participants étaient déjà centrés sur une tâche de groupe, à savoir la résolution d'un problème social. Par contre, bien que les données n'aient pas été recueillies systématiquement, précisons que les observations informelles de la thérapeute durant les autres séances suggèrent un nombre élevé de contacts physiques avec l'animal. Selon Batson et ses collègues (1998), le toucher est une composante importante de la communication. Impliqué dans le maintien de la santé physique et mentale, il répondrait à des besoins de réconfort et de prise de contact avec la réalité. Bernstein et ses collègues (2000) reprennent cette notion de « toucher réconfortant » (« comforting touch ») qui serait un élément important de la vie de toute personne et qui pourrait être mis en lien avec des bénéfices physiques. Ils soulignent que bien souvent les personnes ayant des besoins spéciaux ont moins accès à ce type de contact. Dès lors, l'assistance animale peut devenir une alternative intéressante.

Une seule différence significative ressort en faveur des participants du groupe témoin. Ils émettent un plus grand nombre de comportements visant à encourager ou valider l'interlocuteur en acquiescant, en émettant des « Hum hum ! » ou des « oui ». Bien qu'il s'avère difficile d'expliquer avec assurance ce résultat qui ne paraît pas dans la documentation recensée sur la thérapie assistée par l'animal, une interprétation peut être tentée. Il est possible que ces stratégies d'acquiescement ou d'approbation soient le reflet de la difficulté, présente chez les personnes ayant une

déficience intellectuelle (Hatton, 1998), de maintenir une conversation en l'alimentant d'éléments de contenu constructifs. Dès lors, les participants auraient tendance à adopter un mode de rétroaction plus passif ou, du moins, plus simple que s'ils partageaient le fruit de leurs réflexions via une interaction verbale élaborée, comme il semble que ce soit le cas en présence de l'animal.

En plus de différences entre les comportements émis chez le groupe avec animal et par rapport à ceux émis chez le groupe sans animal, les analyses des caractéristiques ou « attributs » des comportements d'interaction sociale révèlent aussi certaines différences significatives. Les comportements des participants du groupe expérimental sont quantitativement plus positifs. Les participants du groupe témoin, quant à eux, présentent une proportion plus grande de comportements négatifs, sans toutefois que la fréquence de ces comportements négatifs soit supérieure à la fréquence chez le groupe expérimental. De plus, en présence du stimulus animal, les comportements ont plus souvent une visée de réciprocité et s'adressent davantage à l'ensemble du groupe. Ces résultats rappellent ceux obtenus par Martin et Farnum (2002) ainsi que ceux de Redeker et Goodman (1989) selon lesquels l'assistance animale entraînerait une augmentation des comportements prosociaux et une diminution des comportements dits « non sociaux ».

Une autre différence importante réside dans le fait qu'en présence de l'animal, les comportements émis sont plus souvent des comportements d'initiation d'une interaction. Ce résultat appuie celui de Berstein et de ses collègues (2000). De plus, les participants utilisent davantage le langage non verbal, ce qui s'explique fort probablement par

l'augmentation significative des sourires, des regards et des contacts physiques comme le constatent Batson et ses collègues (1998) dans leurs travaux.

L'augmentation des comportements centrés sur la tâche en présence du chien chez les participants du groupe expérimental ainsi que l'augmentation des comportements non centrés sur la tâche (notamment faire un exercice autre que celui demandé) chez les participants du groupe témoin en son absence constituent aussi des résultats importants. Ils supportent l'affirmation de Fick (1993) selon laquelle la présence de l'animal encourage les échanges pertinents. De plus, ils appuient les résultats de Limond et Bradshaw (1997) qui trouvent plus de comportements qui témoignent d'une centration sur la tâche, c'est-à-dire plus de comportements d'attention focalisée, moins de distractions, plus de réponses de collaboration ainsi que plus d'initiations centrées sur la tâche chez des participants soumis au stimulus animal. Ils vont aussi dans le même sens que les résultats de Martin et Farnum (2002) chez qui la plus grande centration sur la tâche se manifeste par davantage de comportements verbaux et non verbaux centrés sur la tâche, par moins de regards dirigés vers l'environnement (distraction), par moins d'interactions liées à des thèmes autres que la tâche (s'il y en a malgré tout, elles sont moins longues) ainsi que par moins de comportements d'ignorance aux questions du thérapeute.

Finalement, les participants du groupe expérimental regardent moins leur interlocuteur en parlant. Cette observation peut possiblement être mise en lien avec le fait que, s'adressant plus souvent à l'ensemble du groupe, ces personnes ne regardent pas un interlocuteur en particulier.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats, deux grands constats semblent se dégager. Le premier est à l'effet que, dans la condition expérimentale avec l'animal, les participants adoptent davantage de comportements qui traduisent leur intérêt pour les autres membres du groupe et pour le chien (p.ex., regarder l'autre ; sourire ; rire ; avoir des contacts physiques). Selon Batson et ses collègues (1998), les contacts visuels et les sourires pourraient être considérés comme des indicateurs de plaisir et d'intérêt. Les touchers adressés aux pairs peuvent aussi être interprétés comme étant des marques de familiarité et de complicité. De plus, tous ces comportements présentent des caractéristiques prosociales puisqu'ils sont plus souvent jugés socialement acceptables et ont davantage une visée de réciprocité. L'assistance animale pourrait donc faciliter les interactions sociales en favorisant l'augmentation de certains comportements prosociaux, conditions propres à stimuler les échanges.

Toujours en ce qui a trait à la condition expérimentale, le second constat est à l'effet que les comportements émis semblent indiquer une mobilisation face à la tâche à effectuer. Les participants sont attentifs et prennent une part active aux échanges, et ce, avec un investissement d'ordre cognitif qui semble supérieur à celui reflété par les participants du groupe témoin. En effet, alors que les participants du groupe sans animal utilisent davantage de stratégies de communication telles la validation par un hochement de tête, le « oui » ou le « Hum hum ! », les participants du groupe expérimental formulent des commentaires, donnent leur avis ou émettent des suggestions, ce qui relève d'activités intellectuelles et langagières plus complexes. De plus, les participants du groupe avec animal initient davantage d'interactions plutôt que de simplement

attendre d'être questionnés. Pour Bernstein et ses collègues (2000), la capacité à initier des comportements serait un bénéfice important de l'assistance animale. Cette capacité a des répercussions directe sur les habiletés sociales de la personne. D'actrice passive qui se contente de réagir aux événements, elle passe à un rôle plus proactif en prenant l'initiative d'agir sur son environnement. La mobilisation face à la tâche se reflète aussi à travers une notion d'équipe qui semble mieux intégrée. En effet, s'adresser à l'ensemble du groupe plutôt qu'à un seul interlocuteur est plus fréquent chez les participants du groupe expérimental. Finalement, l'indicateur le plus probant de cette mobilisation reste le plus grand nombre d'interactions centrées sur la tâche de résolution de problèmes. Comme le constate Fick (1993) dans son étude, il semble que les participants se laissent moins distraire par des éléments externes (p. ex., l'environnement, l'animal, les pairs) ou internes (p. ex., le désir de faire du dévoilement de soi ou de parler de d'autres thèmes non liés à la tâche) en présence de l'animal. Ce dernier n'agirait pas lui-même comme élément de distraction.

En somme, il s'avère qu'avec l'« assistance animale », la résolution d'un problème d'ordre social prête davantage lieu à la manifestation de comportements prosociaux qui témoignent d'un intérêt et d'une collaboration à l'intérieur du groupe. Ce dynamisme de l'équipe semble avoir été mis à profit à des fins constructives comme en témoignent les comportements de centration sur la tâche. Partant de ces résultats, il devient pertinent de discuter la question de l'évolution dans le temps de ces comportements et de leurs attributs. C'est ce qui constitue le troisième objectif spécifique de cette recherche.

Troisième objectif spécifique

Le troisième objectif spécifique qui découle de l'hypothèse vise à vérifier si le stimulus conduit à des changements dans le temps quant à la fréquence et à la nature des comportements d'interaction sociale et de leurs attributs. Certaines différences sont effectivement identifiées.

Alors que le nombre total de comportements reste stable dans le temps, les comportements établir un contact visuel avec la personne qui parle et émettre des commentaires pendant l'échange varient en fonction des rencontres. Alors que le premier comportement tend à décroître au fil des rencontres, le second connaît quant à lui une évolution en dents de scie qui se solde par une augmentation du nombre de comportements. Toutefois, le petit nombre de comportements émis en rend l'explication difficile.

Les comportements faire des suggestions lors des échanges, sourire et rire ainsi qu'établir des contacts physiques sont plus fréquents dans le groupe expérimental. Les comportements faire des suggestions et établir des contacts physiques ne connaissent pas les mêmes types de changements dans le temps, d'un groupe à l'autre. Par contre, ici encore, leur petit nombre ne permet pas d'en faire l'interprétation. Pour tous les autres comportements, les résultats obtenus lors des analyses comparatives apparaissent stables dans le temps.

Lorsque sont pris en compte les attributs ou caractéristiques des comportements, il n'y a que la non centration sur la tâche, plus fréquent dans le groupe témoin, et la réciprocité, plus fréquente chez les femmes, qui présentent des résultats significatifs.

D'autres auteurs (Marr et al., 2000; Perelle & Granville, 1993; Redefer & Goodman, 1989) ont étudié l'évolution dans le temps des comportements d'interaction sociale dans un contexte d'assistance animale. Marr et ses collègues (2000) ainsi que Perelle et Granville (1993) rapportent une augmentation de la fréquence des comportements dans le temps. Redefer et Goodman (1989), quant à eux, parlent d'un effet dès l'introduction de l'animal, effet qui se maintient dans le temps sans diminution ou augmentation significative des comportements. Ce résultat est similaire à celui obtenu dans la présente étude pour la majorité des résultats.

Parmi les résultats des analyses de variance à mesures répétées, certains se sont révélés significatifs avec un niveau alpha de 0,1. Ils sont identifiés au chapitre précédent. La nature exploratoire de l'étude et la petite taille de l'échantillon apparaissent des éléments qui permettent d'en justifier l'énumération. Bien que le niveau de signification soit insuffisant, il est possible de penser qu'un plus grand nombre de participants lors de l'expérimentation, donc avec une puissance statistique supérieure, aurait pu conduire à des résultats statistiquement significatifs. Évidemment, cette conclusion reste purement hypothétique. Lesdits résultats sont les suivants.

Le comportement établir un contact visuel avec la personne qui parle varie en fonction des groupes et en fonction d'une interaction entre le genre et les rencontres. Le comportement émettre un commentaire varie pour sa part en fonction des groupes et en fonction de l'interaction entre les facteurs « groupe », « genre » et « rencontre ». Le comportement établir un contact physique varie en fonction de l'interaction entre le facteur « genre » et le facteur « rencontre ». L'attribut des comportements « ne pas

établir de contact visuel », l'attribut « centré sur la tâche » et l'attribut « réciproque » varient quant à eux en fonction de l'interaction entre les facteurs « groupe » et « rencontre ».

Certains des résultats rapportés varient en fonction du genre du participant. Le nombre restreint de représentants pour chaque sexe en rend difficile l'interprétation. Il semble tout de même pertinent de souligner que cette question est discutée dans la littérature sur l'assistance animale. Alors que Marr et ses collègues (2000) ne rapportent aucun effet lié au genre, Perelle et Granville (1993), quant à eux, constatent un patron d'évolution des comportements d'interaction sociale qui diffère dans le temps entre les hommes et les femmes. Dans cette étude, les hommes voient le nombre de leurs comportements augmenter rapidement dans un premier temps puis connaître un plateau. L'augmentation des comportements chez les femmes se traduit par un départ plus lent, mais elle conserve une évolution constante par la suite. Les auteurs attribuent cette différence au fait qu'en institution gériatrique, les hommes sont davantage reclus et présentent peu d'interactions sociales au pré-test, alors que les femmes socialisent davantage. Dès lors, il devient plus difficile pour ces dernières de connaître une augmentation aussi importante des interactions sociales que celle des hommes pour des comportements déjà présents.

Interprétation des résultats

Maintenant que l'hypothèse et les objectifs spécifiques de recherche ont été rappelés et que les résultats ont été mis en lien avec ceux des autres chercheurs dans le

domaine, il apparaît essentiel de tenter d'expliquer à quoi il est possible d'attribuer l'effet de l'assistance animale en thérapie.

Lorsque l'on aborde les difficultés des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, les fondements théoriques et empiriques des travaux de recherche insistent sur l'existence d'une moindre efficacité cognitive qui s'ajoute au retard de développement. Selon Paour (2001) la personne éprouverait des difficultés à mobiliser son potentiel intellectuel, c'est-à-dire qu'il n'y a pas chez elle une utilisation finalisée de ces outils cognitifs, et ce, en raison de divers facteurs pouvant aller du biologique au social. Ces facteurs peuvent être, entre autres, de nature motivationnelle. Théoriquement, le fait d'agir sur ces facteurs serait susceptible d'entraîner une meilleure efficacité cognitive. Cette proposition trouve appui dans les travaux de recherche qui mettent en lien le fonctionnement intellectuel et les facteurs motivationnels. Conséquemment, il est acceptable de poser l'hypothèse selon laquelle le fait d'induire chez la personne la motivation nécessaire peut entraîner une meilleure utilisation des outils cognitifs de celle-ci. Il y aurait alors impacts sur les divers processus impliqués dans le traitement de l'information qui, à leur tour, auraient des répercussions sur les habiletés sociales et les habiletés de résolution de problèmes sociaux. La personne pourrait présenter un intérêt accru, une attitude de collaboration, un traitement plus en profondeur de l'information reçue et une plus grande centration sur la tâche. En somme, des caractéristiques qui semblent ressortir chez les participants du groupe soumis à l'assistance animale.

C'est précisément à titre « d'agent motivateur » que nous croyons que l'animal peut jouer un rôle en thérapie. Un rôle qui serait maximisé par un contexte thérapeutique où, au-delà d'une simple présence, l'animal est un adjuvant à l'ensemble du processus. À partir de ces éléments, la question est maintenant de savoir quel est l'ingrédient ou quels sont les ingrédients actifs chez l'animal qui lui permettraient de jouer ce rôle « d'agent motivateur »?

La discussion des résultats obtenus par les chercheurs intéressés aux effets de la présence animale sur les interactions sociales des personnes ayant des besoins spéciaux conduit à un constat : à ce jour, il n'existe que des pistes d'explication sur le sujet.

L'animal, ici le chien, est un être vivant grégaire, capable de communiquer et d'établir une relation. Pour Limond et Bradshaw (1997), ce serait sa condition d'être animé qui constitue l'ingrédient actif expliquant son effet. Les caractéristiques inhérentes à cette condition font de l'animal une puissante source de stimulation à différents niveaux. En ce qui a trait à la communication, Redefer et Goodman (1989) croient que la propension du chien à solliciter la relation et le fait qu'il ait un « langage » simple, aisément décodable, pourraient faciliter la communication des personnes ayant des difficultés. Batson et ses collègues (1998) vont plus loin et suggèrent que l'animal réactiverait une forme basique de communication ou de socialisation. L'association entre l'être humain et l'animal remonte à l'aube de l'humanité. En ce sens, selon Perelle et Granville (1993), les bénéfices qui résultent de l'assistance animale en thérapie seraient le reflet de l'évolution naturelle des interactions humain-animal.

D'autres auteurs voient en l'animal un stimulant au niveau du processus du traitement central de l'information. L'animal aurait un effet sur l'activité mnésique en favorisant le rappel en mémoire de souvenirs positifs associés à d'autres animaux semblables ou de la même espèce (Berstein et al., 2000; Perelle & Granville, 1993). Pour Martin et Farnum (2002), l'animal serait une source de stimulation sensorielle capable d'engendrer la mobilisation et le maintien de l'attention des participants. De plus, il contribuerait à augmenter la vigilance ou l'éveil à l'environnement (« awarness ») (Fick, 1993).

Finalement, pour d'autres auteurs encore, l'explication apportée est moins axée sur des facteurs purement cognitifs. Pour Fick (1993), la nature prosaïque de l'animal permettrait de donner un sens concret aux activités qui l'impliquent. Kaiser et ses collègues (2002) voient en lui un être qui ne jugerait pas, qui permettrait d'éviter les attributions erronées d'échec dans la relation (souvent le lot des relations humain-humain) et qui répondrait au besoin humain naturel de « prendre soin » (« nurturing »).

La stimulation physique constitue aussi une avenue d'interprétation quant à la cause des effets bénéfiques de la présence animale. L'animal, ici le chien, sollicite et offre des contacts physiques chaleureux qui conduiraient à un sentiment de calme et de réconfort (Bernstein et al., 2000; Kaiser et al., 2002). Cette notion de « toucher réconfortant » serait attribuable, entre autres, aux impacts physiologiques tels une baisse de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle associée au contact avec l'animal. Ces éléments de discussion prennent appui sur une série de travaux traitant des effets

physiologiques de l'assistance animale (pour une discussion sur le thème, voir : Friedmann, 2000; Jennings, Reid, Christy, Jennings, Anderson & Dart, 1998).

Ces pistes d'explications en ce qui a trait aux ingrédients actifs inhérents à l'interaction avec l'animal auraient aussi, en elles-mêmes, des effets indirects. En effet, selon Innes (1999), l'animal a un impact sur la perception de l'entourage à l'égard d'une personne. Sa présence contribuerait à rehausser le jugement favorable que l'on se fait de cette personne en lui voyant associer un élément attrayant, à savoir l'animal. Bernstein et ses collègues (2000), quant à eux, expriment l'idée selon laquelle le chien, en captant l'attention du personnel, « retient » ces derniers plus longtemps à proximité de la personne ayant des besoins spéciaux. Cela fournit l'une des conditions nécessaires à l'échange, à savoir la présence de deux interlocuteurs.

L'animal, qui stimule les sens, serait aussi porteur de sens pour les personnes ayant des besoins spéciaux. De par ses caractéristiques intrinsèques et celles qu'on lui attribue, il se ferait communicateur, « capteur » d'attention, être bienveillant, support aux souvenirs ou source de confort et de réconfort. Parmi les avantages ou les opportunités que peut offrir l'animal à la personne en difficulté, certains sont difficilement reproductibles dans une relation soigné-soignant. De ce nombre, on peut compter la disponibilité et la prévisibilité dont fait preuve l'animal lorsqu'il fournit des stimulations sensorielles, notamment des contacts physiques chaleureux ; lorsqu'il prête une attention positive aux êtres humains, et ce, quel que soit leur handicap ; lorsqu'il interagit et offre une rétroaction immédiate via un répertoire de comportements non verbaux plus

restreints et moins complexes que celui de l'humain et, finalement, lorsqu'il demande que l'on prenne soin de lui.

En définitive, l'étude réalisée vient enrichir le corpus de connaissances sur la thérapie assistée par l'animal. Elle contribue à développer une nouvelle avenue de recherche puisqu'elle conjugue assistance animale et déficience intellectuelle.

Parmi les effets significatifs discutés, des impacts sur les interactions sociales et, plus particulièrement, sur les comportements à caractère prosocial sont observés. Or, le fait de socialiser et de démontrer du plaisir dans l'activité entreprise est traditionnellement associé à l'augmentation de l'efficacité thérapeutique (Marr et al., 2000), ce qui constituerait aussi un effet non négligeable de l'assistance animale en thérapie. De plus, la notion d'immédiateté de l'effet sur le processus, dès l'introduction de l'animal, ainsi que son maintien sur une période de trois mois (la durée du processus thérapeutique) sont aussi des éléments à retenir. Finalement, l'adjuvant animal semble présenter un potentiel intéressant comme catalyseur pouvant favoriser collaboration et centration sur la tâche, deux ingrédients souhaitables pour faciliter les apprentissages. Les bénéfices attribuables à la thérapie assistée par l'animal apparaissent d'autant plus pertinents qu'ils semblent se situer notamment dans les sphères sociales, motivationnelles et cognitives.

Dans le domaine social, l'augmentation de la quantité et de la nature des interactions s'avère être un atout. Les personnes ayant une déficience intellectuelle ont souvent un nombre très limité d'expériences sociales. Elles présentent moins de comportements d'interaction, ont un répertoire comportemental plus restreint et se

réfèrent souvent aux « figures d'autorité » afin de socialiser. Ces difficultés contribuent à un isolement accru et à la pauvreté du réseau social de ces personnes. Toujours en ce qui a trait à l'aspect social, le fait d'être à même de construire une « réflexion de groupe » grâce à des interactions centrées sur la tâche où il y a échange de commentaires et de suggestions, permet d'espérer en un traitement plus en profondeur de la tâche à accomplir. Ces éléments semblent constituer des indices d'une plus grande décentration de soi et s'avèrent aussi être un résultat notable. En effet, bien souvent chez ces personnes, les échanges restent superficiels et tiennent peu compte du point de vue de l'autre.

Si les difficultés sociales rencontrées par les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent être attribuables en partie à leur manque d'habiletés dans ce domaine, le regard de la communauté peut aussi être inclus dans l'équation. En effet, l'adaptation des personnes ayant des besoins spéciaux peut aussi être tributaire de la perception qu'a la communauté à leur égard, de sa tolérance à la différence et de sa volonté de s'adapter à son tour pour favoriser l'intégration des personnes en difficulté. Dans bien des cas, la combinaison de ces facteurs peut conduire à un accès limité, voire à la privation, de certaines expériences sociales essentielles. La rareté, pour certaines personnes ayant une déficience intellectuelle, de contacts physiques chaleureux entre dans cette catégorie. Ici encore, l'animal pourrait avoir un rôle à jouer tant pour l'intégration sociale des personnes qu'en offrant une réponse à ce besoin d'échanges physiques.

En ce qui a trait à la motivation, la mobilisation proactive des personnes quant à la réalisation de la tâche est un bénéfice appréciable. De manière générale, les personnes ayant une déficience intellectuelle adoptent plus souvent un rôle passif, abandonnent plus rapidement et sous-estiment leurs capacités à résoudre des problèmes. Les aides à la motivation sont donc des avenues d'intervention intéressantes.

Pour ce qui est de la sphère cognitive, la plus grande centration sur la tâche observée est un élément aidant pour des personnes qui présentent plusieurs difficultés liées aux processus régissant le traitement central de l'information, notamment les capacités attentionnelles. Il est possible que le support à l'attention facilite l'acquisition de connaissances tout comme l'implication dans la réalisation de tâches de nature intellectuelle.

Les résultats obtenus, quoique modestes et restreints aux limites imparties par le cadre expérimental, permettent d'ajouter tant à la recherche sur la thérapie assistée par l'animal qu'à la recherche en déficience intellectuelle. Pour bien comprendre la portée de ces résultats, il est important de reconnaître les limitations et les forces de l'étude.

Limites et forces de la recherche

Cette section présente, dans un premier temps, les limites puis, dans un second temps, les forces inhérentes à la réalisation de cette recherche réalisée en vue de répondre aux exigences partielles d'un programme de maîtrise en psychologie.

Limites de la recherche

Bien que n'étant pas de nature à compromettre la validité des résultats obtenus, certains éléments de la méthodologie contribuent à en réduire la portée immédiate. Le

premier élément est la petite taille ($n = 10$) et le caractère non aléatoire de l'échantillon sélectionné, apanage bien souvent de la recherche en intervention humaine et, surtout, de la recherche traitant du processus thérapeutique à proprement parler. Pour minimiser l'impact de cette limite, l'auteure s'est toutefois assurée de l'homogénéité et de l'équivalence des groupes. De plus, le traitement statistique employé prend appui sur un regroupement par items-comportements, plutôt que de se baser sur un regroupement par participant. Grâce à une observation directe très détaillée, il est possible de constituer des bases de données largement suffisantes pour satisfaire aux exigences statistiques.

Le fait que l'une des observatrices soit l'auteure de cette étude constitue le deuxième élément à considérer. Cette situation, aurait pu entraîner un biais si l'on n'en avait pas tenu compte. Elle est cependant contrôlée par la présence d'une seconde observatrice et par le recours à une stratégie qui vise à s'assurer d'un taux d'accord inter-juges conforme aux exigences de la recherche.

Le troisième élément peut être à la fois considéré comme une limite et comme une force. Il s'agit du recours à une grille d'observation qui, si elle est non validée, ce qui constitue une limite, est toutefois développée spécifiquement pour les fins de l'expérimentation, ce qui s'avère être une force. Cette grille, très détaillée, est élaborée à partir d'outils préexistants. La concertation et l'entraînement des observatrices, l'usage de bandes VHS pour faciliter la complétion de la grille ainsi que la contre validation prêtant lieu à un taux d'accord inter-juges adéquat viennent appuyer la sûreté du recours à cet outil d'observation.

L'utilisation d'un protocole de recherche qui n'inclut pas d'interventions ciblant de manière rigoureuse la généralisation des effets à l'extérieur du contexte de thérapie constitue la quatrième limite. À ce sujet, la thérapeute se contente de rappeler, à la fin des séances, la possibilité de recourir à la stratégie de résolution de problème apprise dans les situations pertinentes du quotidien. De plus, en début de rencontre, elle anime une discussion sur l'usage qui fut fait de la stratégie durant la semaine. L'omission volontaire d'enjeux liés à la généralisation et au transfert s'explique par la nature exploratoire de la recherche, le but étant d'observer les effets de l'assistance animale en thérapie sur les interactions sociales et non sur l'apprentissage de la stratégie et de sa généralisation potentielle.

Les limitations énumérées dictent la prudence quant à la généralisation des résultats obtenus. En effet, ces résultats s'appliquent aux interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne qui se sont portées volontaires pour participer à un projet de thérapie cognitivo-comportementale assistée par l'animal d'une durée de trois mois. Mais qu'en serait-il pour des personnes ayant une déficience intellectuelle d'un degré plus sévère ? Pour des personnes ne présentant aucun intérêt pour les animaux ou pour un tel projet ? Obtiendrait-on des résultats similaires avec des activités assistées par l'animal plutôt qu'avec une thérapie ? Qu'avec une thérapie autre que cognitivo-comportementale ? Toutes ces questions restent en suspend et ouvrent de nouvelles pistes de recherche. Il n'en demeure pas moins qu'en dépit des limites et de la prudence à adopter quant à la généralisation, les résultats empiriques donnent à penser que l'assistance animale est un adjuvant intéressant dans le

cadre du processus thérapeutique. Pour les participants concernés, l'assistance animale aura permis d'augmenter les interactions sociales, en nombre et en qualité, et ce, à tout le moins pour la durée de l'expérimentation. Ces résultats viennent donc confirmer de nombreux constats effectués dans des études antérieures quant à l'efficacité de l'assistance animale en thérapie chez les personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne, et ce, tout en enrichissant le corpus de connaissances dans le domaine.

Forces de la recherche

Les forces inhérentes à cette étude peuvent être regroupées en fonction des divers chapitres du présent mémoire. Tout d'abord, les éléments sélectionnés dans le contexte théorique permettent de camper l'expérimentation sur des bases tant théoriques qu'empiriques. L'auteure s'appuie en effet sur des assises reconnues dans le domaine de la déficience intellectuelle, à savoir les théories du développement, du traitement de l'information et de la motivation. En ce qui a trait au domaine de l'assistance animale, le choix est fait d'intégrer l'animal à un processus thérapeutique préexistant plutôt que de percevoir l'interaction avec l'animal comme une thérapie en soi. Le cadre retenu est un cadre cognitivo-comportemental.

L'application d'une méthodologie rigoureuse constitue une autre force de l'étude. L'utilisation d'un devis quasi-expérimental permet d'établir des comparaisons entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Ce type de devis permet davantage de généralisation des résultats que ne le permettrait le recours à des protocoles à cas unique, ce qui est fréquent dans la littérature recensée. Le choix des participants contribue aussi

à ajouter de la validité à la mesure de l'impact de l'assistance animale sur les interactions sociales. En effet, l'échantillon sélectionné est constitué de personnes ayant une déficience intellectuelle, personnes qui, de par le diagnostic effectué au départ, présentent des problèmes d'interaction sociale. Or, les candidats retenus sont ceux qui, à l'intérieur de cette population vulnérable à la problématique, sont reconnus comme ayant des problèmes particulièrement marqués d'interaction sociale. Cela ajoute du poids aux résultats obtenus. Les variables considérées et les stratégies de mesure associées sont aussi un atout. En plus de retenir les variables traditionnellement employées dans la recherche sur l'assistance animale, à savoir la fréquence des sourires, des contacts physiques, des contacts visuels, des échanges verbaux et des initiations ou des réponses, cette recherche va plus loin en qualifiant l'ensemble des comportements observés à travers une série de caractéristiques possibles des comportements, les « attributs ». Cette dimension se rapproche d'enjeux de nature qualitative. Pour en faire la mesure, l'observation directe du comportement apparaît plus fiable que des stratégies indirectes misant sur la perception des changements comportementaux tels que rapportés par l'entourage. Quoique coûteux en temps, le recours à la vidéoscopie ainsi que le développement et l'usage d'une grille d'observation élaborée et adaptée au contexte expérimental, viennent enrichir le processus. Cette façon de faire permet, entre autres, l'ouverture potentielle à de nouvelles avenues de recherche.

Enfin, les résultats obtenus s'avèrent des plus intéressants du fait qu'ils viennent enrichir les connaissances concernant l'assistance animale en contexte thérapeutique plutôt qu'en contexte d'activités animalières. De plus, ils éclairent l'effet de la thérapie

assistée par l'animal sur les interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle ; un thème qui, selon la documentation recensée, n'avait pas fait l'objet d'une étude spécifiquement consacrée à cette clientèle. Ces résultats s'inscrivent aussi dans la lignée de travaux antérieurs en zoothérapie et contribuent à appuyer les conclusions de plusieurs études recensées.

Conclusion

Cette recherche, de nature quasi-expérimentale, avait pour but d'étudier les effets de l'assistance animale, dans un contexte de thérapie, sur les interactions sociales des personnes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne. Les participants furent sélectionnés sur la base de plusieurs critères dont celui de la présence de difficultés d'interaction sociale. À des fins d'expérimentation, ils furent répartis en deux groupes, un groupe expérimental avec assistance animale et un groupe témoin sans assistance animale. Les deux n'étaient pas statistiquement différents en ce qui a trait aux critères de sélection employés. La thérapie de type cognitivo-comportemental proposait l'apprentissage d'une stratégie métacognitive de résolution de problèmes sociaux.

Les données recueillies aux divers temps de mesure furent analysées. Les résultats obtenus semblent indiquer que l'assistance animale, dans ce contexte, a un effet sur le nombre de comportements émis mais aussi sur la nature de ces comportements. Il y a davantage de comportements prosociaux, axés sur la coopération et centrés sur la tâche chez les participants du groupe expérimental. De tels résultats incitent à poursuivre la recherche tant sur le thème de la thérapie assistée par l'animal que sur son application auprès des personnes vulnérables, notamment celles ayant une déficience intellectuelle.

Pour les personnes ayant une déficience intellectuelle, les retombées envisageables de l'assistance animale en thérapie sur le développement ou l'optimisation du potentiel dans la sphère sociale sont d'importance. Elles touchent un « centre névralgique » inhérent aux difficultés de ces personnes, à savoir les habiletés sociales. Cependant, les impacts positifs possibles ne semblent pas se limiter à la sphère des interactions sociales. En effet, il apparaît que l'assistance animale peut aussi conduire à une centration accrue

sur la tâche. Ce résultat est lui aussi d'importance. Il permet d'ouvrir des pistes de recherche qui traiteraient des bénéfices de l'assistance animale sur l'apprentissage.

Si l'on envisage la problématique dans un sens qui transcende le cadre de l'expérimentation réalisée, c'est le thème général de la relation humain-animal qui est abordé. La recherche, tout comme le savoir populaire, permettent d'identifier un indéniable lien unissant les humains et les animaux, et ce, depuis les premiers balbutiements de l'humanité. La méthode scientifique vise à voir les effets de ce lien dans différentes situations et selon différentes modalités. Dans le cadre qui nous intéresse, il s'agit des bénéfices attribuables à l'assistance animale en thérapie. Les constats effectués conduisent à s'interroger sur les mécanismes qui régissent les interactions humain-animal. Il serait souhaitable que la recherche dans ce domaine emprunte également la voie de la recherche fondamentale. En plus de générer du savoir, elles permettraient alors d'expliquer davantage la fonction du lien humain-animal et son maintien à travers les âges. Ultimement, ces préoccupations renvoient à la compréhension de l'être humain comme étant le représentant d'une espèce appartenant elle-même au règne animal. Les avancées peuvent aussi prendre la forme de la recherche appliquée. Elles visent alors à connaître les ingrédients actifs à l'origine des bénéfices observés afin de les reproduire dans diverses situations d'intervention.

Quoiqu'il nous apparaisse possible d'y voir un caractère fondamental, les retombées de cette étude sont davantage de nature pragmatique. En effet, l'ajout d'une assistance animale dans le cadre de programmes d'intervention de type socioprofessionnel offerts aux personnes ayant une déficience intellectuelle pourrait

s'avérer simple, peu coûteuse et engendrer des bénéfices notables. L'immédiateté observée des effets ainsi que la relative facilité d'implantation de l'assistance animale font de l'animal un adjuvant intéressant à employer. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, la logistique de l'intervention à proprement parler est simple. La complexité est plutôt dans le choix du professionnel ou de l'intervenant qualifié et dans le travail sur les « résistances » de milieux souvent mal informés et, de ce fait, réfractaires. L'intervention ne nécessite pas de matériel sophistiqué et peut reposer entièrement sur la triade thérapeutique, à savoir le client, l'animal et l'intervenant. En ce qui a trait au domaine de la recherche en zoothérapie, la grille d'observation développée pour les fins de l'étude peut être un outil intéressant à réutiliser, voire à valider. Le recours à cette grille permet au chercheur de recueillir une foule d'informations relatives aux comportements d'interaction sociale des participants.

Pour permettre une plus grande généralisation des résultats, il serait intéressant de reproduire cette étude en y apportant certaines modifications. D'abord, le nombre de participants recrutés devrait être plus grand tout en respectant le principe de petits groupes, à savoir un maximum de huit participants par groupe. La répartition des groupes devrait être aléatoire. Il serait aussi pertinent de constituer deux groupes distincts afin de séparer les personnes ayant une déficience intellectuelle légère et celles ayant une déficience intellectuelle moyenne. L'intégration de mesures quant à la généralisation des effets bénéfiques à l'extérieur du cadre des rencontres pourrait être un ajout à effectuer.

Enfin, cette étude permet d'ouvrir sur des pistes de recherche futures variées. Il serait intéressant de vérifier si tous les participants réagissent de la même façon ou si l'impact de l'assistance animale varie en fonction de caractéristiques spécifiques aux personnes. Les effets sont-ils différents en fonction, par exemple, du degré de sévérité de la déficience intellectuelle, du genre des participants, de leur trait psychologique ? Il serait aussi possible de s'interroger sur les différences potentiellement attribuables à l'approche thérapeutique employée. Puis, la question des bénéfices à proprement parler pourrait être abordée. L'étude des enjeux liés à la communication pourrait conduire à effectuer des analyses fines quant à d'éventuelles modifications dans le contenu du discours. D'autres thèmes d'étude, découlant des résultats présentés, pourraient traiter des aspects liés aux comportements d'attention et à leurs potentielles répercussions sur les apprentissages. Le domaine de la recherche en thérapie assistée par l'animal étant encore récent, les perspectives de recherches futures sont donc multiples.

Références

- Abbeduto, L., Evans, J. & Dolan, T. (2001). Theoretical Perspectives on Language and Communication Problems in Mental Retardation and Developmental Disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 7, 45-55.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Allen, K. & Blascovchi, J. (1996). The Value of Service Dogs for People with Severe Ambulatory Disabilities. *The Journal of the American Medical Association*, 275(13), 1001-1006.
- American Association on Mental Retardation. (1992). *Mental Retardation : Definition, classification, and system of support* (9^e éd.). Washington, DC: Auteur.
- American Association on Mental Retardation (1994). *Retard mental : Définition, classification et systèmes de soutien* (9^e éd.), trad. française. Montréal : Edisem Maloine.
- American Association on Mental Retardation. (2003). *Mental Retardation : Definition, classification, and system of support* (10^e éd.). Washington, DC: Auteur.
- American Psychiatric Association (1996). *DSM-IV : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (4^e éd.), trad. française. Paris : Masson.
- American Psychological Association (2001). Ethical Standards for the Reporting and Publishing of Scientific Information. Dans APA (Éd.), *Publication Manual of the American Psychological Association* (5e éd.) (pp. 387-396). Washington, DC: Auteur.
- Audy, P. (1992). *A.P.I. Actualisation du Potentiel Intellectuel*. Québec : Presse de l'Université du Québec en Abitibi Rouyn Noranda.
- Batson, K., McCabe, B., Baun, M. M. & Wilson, C. (1998). The Effect of a Therapy Dog on Socialization and Physiological Indicators of Stress in Persons Diagnosed With Alzheimer's Disease. Dans C. C., Wilson & D. C., Turner (Éds.), *Companion Animals in Human Health* (pp. 203-216). California : Sage Publications.
- Bernard, L. C. & Krupat, E. (1994). Stress. Dans L. C. Bernard & E. Krupat (Éds), *Health Psychology : Biopsychosocial Factors in Health and Illness* (pp. 233-249). New York: Harcourt Brace College Publishers.
- Berstein, P. L., Friedmann, E., & Malaspina, A. (2000). Animal-assisted Therapy Enhances Resident Social Interaction and Initiation in Long-term care Facilities. *Anthrozoös*, 13(4), 213-224.

- Bouchard, S. & Cyr, C., (1998). *Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Bowlby, J. (1979). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Tavistock.
- Burch, M. R., Bustad, L. K., Duncan, S. L., Fredrickson, M. & Tebay, J. (1995). The Role of Pets in Therapeutic Programmes. Dans I. Robinson (Éd.), *The Waltham Book of Human-Animal Interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership* (pp. 55-69). Oxford: Pergamon.
- Carson, R. C., Butcher, J. N. & Mineka, S. (2000). Brain Disorders and Other Cognitive Impairments. Dans R. C. Carson, J. N. Butcher & S. Mineka (Éds), *Abnormal Psychology and Modern Life* (7^e éd.) (pp. 523-535). Needham Heights : Pearson Education Inc.
- Castles, E. E. & Glass, C. R. (1986). Training in Social and Interpersonal Problem-Solving Skills for Middle and Moderate Mentally Retarded Adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 91(1), 35-42.
- Cawley, R., Cawley, D. & Retter, K. (1994). Therapeutic Horseback Riding and Self-Concept in Adolescents with Special Education Needs. *Anthrozoös*, 7(2), 129-134.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 405-418.
- Chevrier, J. M. (1989). *Épreuve individuelle d'habiletés mentales*. Montréal: Institut de recherches psychologiques.
- Collet-Klingenberg, L. & Chadsey-Rusch, J. (1991). Using a Cognitive-Process Approach to Teach Social Skills. *Education and Training in Mental Retardation*, Sept, 258-270.
- Collis, G. M. & McNicholas, J. (1998). A Theoretical Basis for Health Benefits of Pet Ownership: Attachment versus Psychological Support. Dans C. C. Wilson & D. C. Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp.105-122). California: SAGE Publications.
- Côté, R., Dufour, C., Pilon, W. & Tremblay, M. (1989). *Guide d'élaboration des plans de services et d'interventions*. Québec : G.R.E.D.D.

- Davies, R. R. & Rogers, E. S. (1985). Social Skills Training with Persons Who are Mentally Retarded. *Mental Retardation*, 23(4), 186-196.
- Delta Society (1996). *Standards of Practice for Animal-Assisted Activities and Animal-Assisted Therapy* (2e éd.). Renton, WA: Author.
- Dionne, C., Langevin, J., Paour, J.-L. & Rocque, S. (1999). Le retard du développement intellectuel. Dans M. Habimana, L. S. Ethier, D. Petot & M. Toussignant (Éds), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : approche intégrative* (pp. 317-347). Québec : Gaëtan Morin.
- Dolan, T. R. (1997). Overview : Communication Processes and Developmental Disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 3(4), 279-281.
- Draper, R. J., Gerber, G. J. & Layng, E. M. (1990). Defining the Role of Pet Animals in Psychotherapy. *Psychiatric Journal of the University of Ottawa*, 15(3), 169-172.
- Edwards, N. E. & Beck A. M. (2002). Animal-Assisted Therapy and Nutrition in Alzheimer's Disease. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 697-712.
- Erickson, E. (2001). The Search for Self-Identity. *Scholastic Early Childhood Today*, 15(6), 49.
- Fawcett, N. R. & Gullone, E. (2001). Cute and Cuddle and a Whole Lot More? A Call for Empirical Investigation into the Therapeutic Benefits of Human-Animal Interaction for Children. *Behaviour Change*, 18(2), 124-133.
- Fick, K. M. (1993). The Influence of an Animal on Social Interactions of Nursing Home Residents in a Group Setting. *The American Journal of Occupational Therapy*, 47, 529-534.
- Fine, H. A. (2000). Animals and Therapists : Incorporating Animals in Outpatient Psychotherapy. Dans A. Fine (Éd.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp.179-211). California: Academic Press.
- Flavell, J. (2000). Piaget et la psychologie contemporaine du développement cognitif. Dans O. Houdé & C. Meljac (Éds), *L'esprit piagétien: Hommage international à Jean Piaget* (pp. 237-243). Paris: PUF.
- Friedmann, E. (2000). The Animal-Human Bond: Health and Wellness. Dans A. Fine (Éd.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 41-57). California: Academic Press.

- Garrity, T. F. & Stallones, L. (1998). Effects of Pet Contact on Human Well-Being: Review of Recent Research. Dans C. C., Wilson & D. C., Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp. 3-22). California : Sage Publications.
- Gorczyca, K., Fine, H. A., Spain, V. (2000). History, Theory, and Development of Human-Animal Support Services for People with AIDS and Other Chronic/Terminal Illnesses. Dans A. Fine (Éd.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 254-302). California: Academic Press.
- Godefroid, J. (2001). Le traitement des troubles mentaux : les psychothérapies. Dans J. Godefroid (Éd.), *Psychologie : Science humaine et science cognitive* (pp. 729-752). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Goineau, J. & Prévost, M.-J. (1999). Déficience intellectuelle. Dans P. Lalonde, J. Aubut, & F. Grunberg (Éds), *Psychiatrie clinique : une approche bio-psycho-sociale* (pp. 73-100). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gomez, R. (1996). Social Information Processing in Mild Mentally Retarded Children. *Research in Developmental Disabilities, 17*(3), 217-227.
- Greenspan, S. & Granfield, J. M. (1992). Reconsidering the Construct of Mental Retardation: Implications of a Model of Social Competence. *American Journal on Mental Retardation, 96*(4), 442-453.
- Griva, V. (2002). Case Managers' Perceptions of Equine-Facilitated Therapy of Pediatric Patients. Thèse inédite. Université de California State.
- Gumpel, T. P. (1994). Social Competence and Social Skills Training for Persons with Mental Retardation: An Expansion of a Behavioral Paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Sept*, 194-201.
- Gumpel, T. P., Tappe, P. & Araki, C. (2000). Comparison of Social Problem-Solving Abilities among Adults with and Without Developmental Disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*(3), 259-268.
- Hanselman, J. L. (2001). Coping Skills Interventions with Adolescents in Anger Management Using Animals in Therapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy, 11*(4), 159-195.
- Hart, L. A. (2000). Psychosocial Benefits of Animal Companionship. Dans A. Fine (Éd.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 59-77). California: Academic Press.

- Hatton, C. (1998). Pragmatic Language Skills in People with Intellectual Disabilities: A Review. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 23(1), 79-100.
- Heimlich, K. (2003). Animal-Assisted Therapy and the Child with Severe Disabilities, a Case Study. *The Rehabilitation Professional*, April, May, June, 41-52.
- Hickson, L., Golden, H., Khemka, I., Urv, T. & Yamusah, S. (1998). A Closer Look at Interpersonal Decision-Making in Adults With and Without Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 103(3), 209-224.
- Hines, L. & Frederickson, M. (1998). Perspectives on Animal-Assisted Activities and Therapy. Dans C. C. Wilson & D. C. Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp. 23-39). California: SAGE Publications.
- Holmes, J. & Fillary, R. (2000). Handling Small Talk at Work: Challenges for Workers with Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(3), 273-291.
- Howell, D.C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines* (trad. française de Marylène Rogier). Paris : De Boeck Université.
- Huang, W. & Cuvo, A. J. (1997). Social Skills Training for Adults with Mental Retardation in Job-related Settings. *Behaviour Modification*, 21(1), 3-44.
- Hugues, C. (1999). Identifying Critical Interaction Behaviour Among High School Students with and Without Disabilities. *Behaviour Modification*, 23(1), 41-60.
- Hugues, C., Rodi, M. S., Lorden, S. W., Pitkin, S. E., Derer, K. R., Hwang, B. & Cai, X. (1999). Social Interactions of High School Students With Mental Retardation and Their General Education Peers. *American Journal on Mental Retardation*, 104(6), 533-544.
- Inhelder, B. (1969). *Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux* (2^e éd.). Neufchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Innes, F. (1999). *The Influence of an Animal on Normally Developing Children's Ideas About Helping Children with Disabilities*. Thèse de doctorat inédite, Université de Purdue.
- Jacobsen, J. (1984). The Use of Pets and Plants to Facilitate Change in the Social Behaviour of Institutionalized Behaviourally Disturbed and Mentally Retarded Children. *Dissertation Abstracts International*, 44(11), 3351.

- Jennings, G. L. R., Reid, C. M., Christy, I., Jennings, J., Anderson, W. P., & Dart, A. (1998). Animals and Cardiovascular Health. Dans C. C. Wilson & D. C. Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp. 161-171). California: SAGE Publications.
- Joiner, L. M. & Krantz, G. C. (1990). *The Minnesota Developmental Programming System: The MDPS* (trad. française de W. Pilon & J. Côté). Minneapolis : Presses de l'Université du Minnesota.
- Juneau, J., (2001). *L'impact d'une stratégie d'intervention de type cognitivo-béavioral sur les comportements d'inattention et le rendement scolaire en mathématiques d'élèves de niveau primaire ayant un TDA/H et un retard mental léger*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Katcher, A. & Wilkins, G. G. (1998). Animal Assisted Therapy in the Treatment of Disruptive Behavior Disorders in Children. Dans A. Lundberg (Éd.), *The Environnement and Mental Health*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaiser, L., Spence, L. J., McGavin, L., Struble, L. & Keilman, L. (2002). A Dog and a "Happy Person" Visit Nursing Home Residents. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 671-683.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Tome I). Paris : Armand Colin.
- Kevan, F. (2003). Challenging Behaviour and Communication Difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 75-80.
- Kuder, S. J. (2003). Language and Students with Mental Retardation. Dans S. J. Kuder (Éd.), *Language Communication Disabilities* (pp. 95-117). Boston: Pearson Education.
- Lambert, J.-L. (2002). *Déficiences intellectuelles: actualités et défis*. Fribourg, Suisse : Éditions universitaires.
- Landau, S. & Everitt, B. S. (2004). *A Handbook of Statistical Analyses Using SPSS*. Boca Raton : Chapman & Hall.
- Leffert, J. S. & Siperstein, G. N. (2002). Social Cognition : A Key to Understanding Adaptive Behavior in Individuals with Mild Mental Retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 25, 135-181.

- Limond, J. A., Bradshaw, J. W. S. & Cormack, K. F. M. (1997). Behavior of Children with Learning Disabilities Interacting with a Therapy Dog. *Anthrozoös*, 10(2/3), 84-89.
- Luftig, R. L. (1988). Assessment of the Perceived Loneliness and Isolation of Mentally Retarded and Nonretarded Students. *American Journal of Mental Retardation*, 92(5), 472-475.
- Lussier, F. & Flessas, J. (2001). *Neuropsychologie de l'enfant : Troubles développementaux et de l'apprentissage*. Paris : Dunod.
- Mallon, G. P. (1992). Utilization of Animals as Therapeutic Adjuncts with Children and Youth: a Review. *Child & Youth Care Forum*, 21(1), 53-67.
- Mallon, G. P. (1994). Cow as Co-Therapist: Utilization of Farm Animals as Therapeutic aides with Children in Residential Treatment. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 11(6), 455-474.
- Mallon, G. P., Ross, Jr. S. B. & Ross, L. (2000). Designing and Implementing Animal-Assisted Therapy Programs in Health and Mental Health Organizations. Dans A. Fine (Éd.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Theoretical Foundations and Guidelines for Practice* (pp. 115-126). California: Academic Press.
- Marchetti, A. & Matson, J. L. (1989). Training Skills for Community Adjustment. Dans J. L. Matson & J. R. McCartney (Éds), *Handbook of Behaviour Modification with the Mentally Retarded* (pp. 182-213). New York: Plenum Press.
- Marr, C. A., French, L., Thompson, D., Drum, L., Greening, G., Mormon, J. et al. (2000). Animal-Assisted Therapy in Psychiatric Rehabilitation. *Anthrozoös*, 13(1), 43-47.
- Martin, F. & Farnum, J. (2002). Animal-Assisted Therapy for Children with Pervasive Developmental Disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657-670.
- Maurice, P., Morin, D., & Tassé, M. J. (1993). *Manuel technique : Échelle québécoise de comportements adaptatifs*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- McCabe, B. W., Baun, M. M., Speich, D. & Agrawal, S. (2002). Resident dog in the Alzheimer's Special Care Unit. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 684-696.
- Moore, D. G. (2001). Reassessing Emotion Recognition Performance in People With Mental Retardation: A Review. *American Journal on Mental Retardation*, 106(6), 481-502.

- Nathanson, D. E. (1980). Dolphins and Kids: A Communication Experiment [Résumé]. *Compte rendu du XVI World Assembly of the World Organization for Preschool Education* (pp. 447-451).
- Nathanson, D. E. (1989). Using Atlantic Bottlenose Dolphins to Increase Cognition of Mentally Retarded Children. Dans P. Lovibond & P. Wilson (Éds), *Clinical and Abnormal Psychology* (pp. 233-242). North Holland: Elsevier.
- Nathanson, D. E. (1998). Long Term Effectiveness of Dolphin Assisted Therapy for Children with Severe Disabilities. *Anthrozoös*, 11(1), 22-32.
- Nathanson, D. E., de Castro, D., Friend, H. & McMahon, M. (1997). Effectiveness of Short-Term Dolphin Assisted Therapy for Children with Severe Disabilities. *Anthrozoös*, 10(2/3), 90-100.
- Nathanson, D. E. & de Faria, S. (1993). Cognitive Improvement of Children in Water with and without Dolphins. *Anthrozoös*, 6(1), 17-29.
- Newton, J. S., Horner, R. H., Ard, W. R., LeBaron, N. & Sappington, G. (1994). A Conceptual Model for Improving the Social Life of Individuals With Mental Retardation. *Mental Retardation*, 32(6), 393-402.
- Noelting, G. (1980). *Figures graduées : Épreuve de développement portant sur la reproduction de figures géométriques*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Norusis, M. J. (1994). *SPSS Advanced Statistics 6.1*. Chicago : SPSS.
- Numminen, H., Service, E. & Ruoppila, I. (2002). Working Memory, Intelligence and Knowledge Base in Adult Persons with Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities*, 23(2), 105-118.
- O'Reilly, M. F. & Chadsey-Rush, J. (1992). Teaching a Social Skills Problem-Solving Approach to Workers with Mental Retardation: An Analysis of Generalization. *Education and Training in Mental Retardation*, Dec, 324-334.
- O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E. & Kierans, I. (2000). Teaching Leisure Social Skills to Adults with Moderate Mental Retardation: an Analysis of Acquisition, Generalization, and Maintenance. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), 250-258.
- Organisation mondiale de la santé (1994). *Classification internationale des maladies* (10^e éd.). Paris : Masson.

- Paour, J.-L. (1991). *Un modèle cognitive et développemental du retard mental pour comprendre et intervenir*. Thèse de doctorat inédite, Université de Provence.
- Paour, J.-L. (2001). From Structural to Functional Diagnostic: A dynamic Conception of Mental Retardation. Dans A. Tryphon & J. Vonèche (Éds), *Working with Piaget Essays in Honour of Bärbel Inhelder* (pp. 13-38). London: Psychology Press.
- Park, H. S. & Gaylord-Ross, R. (1989). A Problem-Solving Approach to Social Skills Training in Employment Setting with Mentally Retarded Youth. *Journal of Applied Behaviour Analysis*, 22, 373-380.
- Perelle, I. B. & Granville, D. A. (1993). Assessment of the Effectiveness of a Pet Facilitated Therapy Program in Nursing Home Setting. *Society and Animals*, 1(1), 91-100.
- Poresky, R. & Hendrix, C. (1990). Differential Effects of Pet Presence and Pet Bounding in Young Children. *Psychological Reports*, 67, 51-54.
- Poulin, J.-R. (1989). *Étude de l'influence sur le développement opératoire d'enfants et d'adolescents ayant une déficience intellectuelle légère d'une procédure d'apprentissage de type socio-cognitif basée sur une confrontation interindividuelle de points de vue*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Poulin, J.-R., Potvin, C., Gauthier, D., Couture, P., Bouchard, A., Blackburn, P. & Blackburn, H. (2002). L'interaction entre pairs dans le cadre d'ateliers d'apprentissage coopératifs des mathématiques réalisés dans des classes ordinaires du primaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13, 20-26.
- Redefer, L. A. & Goodman, J. F. (1989). Brief Report: Pet-Facilitated Therapy With Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(3), 461-467.
- Robert, M. (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3^e éd.). St-Hyacinthe : Edisem.
- Rosenthal-Malek, A. L. & Yoshida, R. K. (1994). The Effects of Metacognitive Strategy Training on the Acquisition and Generalization of Social Skills. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities*, Sept, 213-221.
- Siegel, J. M. (1993). Companion Animals: In Sickness and in Health. *Journal of Social Issues*, 49, 157-167.

- Scialli, A. L. (2002). *Parent Perceptions of the Effectiveness of Therapeutic Horseback Riding for Children with Varying Disabilities*. Thèse de doctorat inédite, Université de Lynn.
- Sherman, J. A., Sheldon, J. B., Harchik, A. E., Edwards, K. & Quinn, J. M. (1992). Social Evaluation of Behaviors Comprising Three Social Skills and a Comparison of the Performance of People With and Without Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 96(4), 419-431.
- Soto, G., Toro-Zambrano, W. & Belford, P. J. (1994). Comparison of Two Instructional Strategies on Social Skills Acquisition and Generalization Among Individuals with Moderate and Severe Mental Retardation Working in a Vocational Setting: A Meta-Analytical Review. *Education and Training in Mental retardation and Developmental Disabilities*, Dec, 307-320.
- Steffens, M. C. & Bergler, R. B. (1998). Blind People and Their Dogs: An Empirical Study on Changes in Everyday Life, in Self-Experience, and in Communication. Dans C. C. Wilson & D. C. Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp. 149-158). California: SAGE Publications.
- Stevens, J. P. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (3e éd.). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Switzky, H. N. (2001). *Personality and Motivational Differences in Persons With Mental Retardation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Turner, S. F. (2002). *Pet Facilitated Therapy and Modification of Maladaptive Behavior in Developmentally Disabled/Mentally Retarded Individuals*. Thèse de doctorat inédite, Université de New School.
- Vallerand, R. J. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Van Haneghan, J. P. & Turner, L. A. (2001). Information Processing and Motivation in People With Mental Retardation. Dans H. N. Switzky (Éd.), *Personality and Motivational Differences in Persons With Mental Retardation* (pp. 319-372). Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vicari, S., Marotta, L. & Carlesimo, G. A. (2004). Verbal Short-term Memory in Down's Syndrome : An Articulatory Loop Deficit? *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(2), 80-92.

- Warger, C. T. (1990). Can Social Skills for Employment be Taught? Using Cognitive-Behavioral Procedures with Adolescents with Mild Disabilities. *Research and Resources on Special Education*, 28, 2-13.
- Willems, G. & Thomas, J. (2001). *Troubles de l'attention, impulsivité et hyperactivité chez l'enfant. Approche neurocognitive* (2^e éd.). Paris : Masson.
- Wilson, C. C. & Turner, D. C. (1998). Part III: Quality of Life Outcomes: Psychosocial Aspects of Human-Animal Interactions. Dans C. C. Wilson & D. C. Turner (Éds), *Companion Animals in Human Health* (pp. 103-157). California: SAGE Publications.
- Zigler, E. & Harter, S. (1969). The Socialization of the Mentally Retarded. Dans D.A. Goslin (Éd.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 1065-1102). Chicago: Rand McNally.
- Zigler, E. (2001). Looking back 40 Years and Still Seeing the Person With Mental Retardation as a Whole Person. Dans H. N. Switzky. *Personality and Motivational Differences in Persons With Mental Retardation* (pp. 3-56). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Appendices A : Questionnaire I

Projet de recherche

Effet de l'intervention assistée par l'animal dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habilités sociales chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère

L'étude vise à vérifier si l'ajout d'une variable animale à un entraînement cognitivo-comportemental aux habilités sociales peut avoir des effets positifs sur l'acquisition d'habilités sociales chez 8 adultes, de 18 à 35 ans, présentant une déficience intellectuelle légère et fréquentant le Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle du Saguenay Lac-St-Jean.

SÉLECTION DES PARTICIPANTS

Madame, monsieur,

Dans le cadre de mon projet de maîtrise en psychologie se déroulant à l'Université du Québec à Chicoutimi, j'amorce une recherche dont le sommaire vous est présenté ci-haut. L'étude saura, j'en suis certaine, intéresser les personnes ayant une déficience intellectuelle légère que vous accompagnez. En effet, l'entraînement aux habilités sociales proposé s'avérera certainement une expérience enrichissante pour plus d'un. De plus, le format de groupe est un atout supplémentaire. Il favorise la mise en application immédiate des habilités développées, avec le cortège d'avantages en découlant sur le plan relationnel. Apprendre de nouvelles stratégies de communication, faciliter les relations avec l'entourage, rencontrer de nouvelles personnes, augmenter les chances de développer des relations significatives; voilà quelques exemples de ce que le programme peut apporter aux personnes ayant une déficience intellectuelle légère.

La première étape de l'étude est la sélection des participants. Pour parvenir à cibler adéquatement les personnes les plus susceptibles de bénéficier du programme, qui de mieux positionné que l'éducatrice ou l'éducateur les accompagnant !? Je me tourne donc vers vous afin de solliciter votre collaboration pour identifier, parmi les clients sous votre responsabilité¹, ceux pour qui l'entraînement vous apparaîtrait le plus indiqué. Afin de réduire le plus possible le temps alloué à la démarche de sélection, elle se présente en deux temps. Il vous suffit de suivre les étapes suivantes :

Première étape : Cibler, parmi les clients sous votre responsabilité, ceux rencontrant les critères suivants (réalisée *en partie* puisque le CRDI a présélectionné des clients de 18 à 35 ans en stages):

- Présenter une déficience intellectuelle légère
- Être âgé de 18 à 35 ans
- Pas d'autres troubles manifestes (i.e., troubles du comportement, moteurs, de santé mentale)
- Pas d'allergies ou de peur des chiens

¹ Connaître le client depuis au moins 6 mois ou estimer en avoir une connaissance suffisante en raison d'une situation particulière.

Deuxième étape : Remplir, pour les sujets répondant aux critères, le bref questionnaire ci-joint et le remettre à votre chef en réadaptation; celui-ci le transmettra à **M. Alain Côté, DRD**, sous pli confidentiel. (Note : Après analyse **non-nominative** de ma part, votre établissement vous recontactera pour l'obtention des consentements des personnes en vue de leur participation à l'étude).

Merci de votre collaboration.

Emmanuelle Fournier Chouinard
Étudiante à la maîtrise en psychologie, UQAC

QUESTIONNAIRE (sélection des participants)

Nom de la personne (client) : _____

Nom de l'intervenant : _____

Date de l'évaluation : _____

Directives : Pour chacun des items, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la fréquence du comportement observé chez la personne évaluée.

Échelle : **1** : Jamais; **2** : Rarement; **3** : Quelquefois; **4** : Souvent; **5** : Toujours; **0** : Ne peut me prononcer

1. Prendre la critique légitime						
Lorsqu'elle se fait critiquer par une personne en autorité pour l'une de ses actions et que cette critique est justifiée, la personne accepte la critique en reconnaissant son erreur et en modifiant son comportement.	1	2	3	4	5	0
Lorsqu'elle se fait critiquer par un pair pour l'une de ses actions et que cette critique est justifiée, la personne accepte la critique en reconnaissant son erreur et en modifiant son comportement.	1	2	3	4	5	0
2. Faire une demande						
Lorsqu'elle a besoin d'aide dans la réalisation d'une tâche, la personne sollicite de l'assistance.	1	2	3	4	5	0
Lorsqu'elle veut avoir une information, la personne pose la question nécessaire à l'obtention de l'information.	1	2	3	4	5	0
Lorsqu'elle a une faveur à demander, la personne effectue sa demande.	1	2	3	4	5	0
3. Initier une conversation ludique						
Lorsque l'occasion s'en présente, la personne initie une conversation pour le plaisir d'échanger avec une personne connue.	1	2	3	4	5	0
Lorsque l'occasion s'en présente, la personne initie une conversation pour le plaisir d'échanger avec une personne inconnue.	1	2	3	4	5	0
Lorsque l'occasion s'en présente, la personne initie une conversation pour le plaisir d'échanger avec une personne en autorité.	1	2	3	4	5	0

4. Faire face à un comportement hostile						
Lorsqu'elle fait face à une attitude agressive de son interlocuteur lors de l'accomplissement d'une tâche, la personne est capable de s'affirmer adéquatement.	1	2	3	4	5	0
Lorsqu'elle est la cible de provocations, la personne réagit par de la colère, des pleurs ou du retrait systématique.	1	2	3	4	5	0
Lorsqu'elle est la cible de moqueries, la personne réagit par de la colère, des pleurs ou du retrait systématique.	1	2	3	4	5	0

Présence d'un ou plusieurs animaux à la maison :

Actuellement : NON OUI, le(s)quel(s) _____

Par le passé : NON OUI, le(s)quel(s) _____

Appendice B : Lettre de présentation et formulaire de consentement du participant

Effet d'une thérapie de type cognitivo-comportemental assistée par l'animal sur le développement d'habiletés sociales chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne

PRÉSENTATION DU PROJET

Saguenay, le 24 février 2004

Madame, Monsieur,

Une étude sur l'effet d'une thérapie de type cognitivo-comportemental assistée par l'animal sur les habiletés sociales va se dérouler du début mars au début juin 2004 au Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle que vous fréquentez. Ce programme a pour but d'aider les personnes à apprendre de nouvelles façons pour mieux communiquer. Voici quelques exemples de ce que cela pourrait vous apporter. Vous pourriez discuter plus facilement avec les autres de vos idées, de vos besoins, de vos intérêts, que ce soit avec vos amis, vos parents ou les éducateurs. Vous êtes invité(e) à participer à cette étude.

Le but de ma recherche est de savoir si la présence d'un animal peut favoriser le développement de vos habiletés d'interactions sociales lorsque vous participez à des ateliers qui visent ce développement. Cette recherche est importante parce qu'elle peut aider à savoir comment il est possible de faciliter les relations entre les personnes. Si ça vous intéresse, je souhaite que vous participiez à mon étude. Cette lettre sert à vous expliquer le déroulement du programme. À la fin, je vous demanderai si vous avez envie de vous joindre au groupe.

Si vous acceptez de participer, premièrement, un éducateur qui vous connaît va répondre par écrit à des questions sur vous et vos relations avec les autres. Ce questionnaire va me servir à mieux connaître vos besoins et à savoir si mon programme peut y répondre. Deuxièmement, si le programme peut vous être utile, je vous rencontrerai pour vous poser des questions sur vos relations avec les autres personnes et les animaux. Je ferai la même chose avec une personne qui vous connaît, par exemple, un éducateur ou une personne qui vit avec vous. Troisièmement, vous serez placé dans l'un des deux groupes que je forme. Avec trois autres personnes, vous participerez à une rencontre de 50 minutes par semaine, dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi, pendant 12 semaines et ce de mars à juin. Durant ces rencontres, certains des participants seront en présence d'un chien et d'autres non. Je vous aiderai à apprendre des façons pour mieux communiquer avec les autres. Nos rencontres seront filmées avec une caméra vidéo. Un montant symbolique de deux dollars vous sera offert à chaque rencontre. Quatrièmement, une fois les rencontres terminées, l'éducateur va répondre aux mêmes

questions qu'au début. Comme ça, je pourrai savoir si vous avez fait de nouveaux apprentissages. En résumé :

- Étape 1 : Éducateur répond au questionnaire
- Étape 2 : Rencontre avec vous et une personne qui vous connaît
- Étape 3 : 1 rencontre de 50 minutes par semaine pendant 12 semaines avec 2\$/rencontre
- Étape 4 : Éducateur répond au même questionnaire qu'au début

Comme je le disais précédemment, une amélioration au niveau des interactions sociales est un avantage car cela peut signifier, par exemple, la chance de se faire plus d'ami(e)s et d'avoir de meilleurs échanges avec eux.

Si vous voulez, vous aurez le droit d'arrêter en tout temps de participer à mon étude. De plus, pour être certaine que ce qui se passe durant les séances reste dans le groupe, les informations dont j'ai besoin pour ma recherche vont être identifiées avec un numéro, pas avec votre nom. Il y aura seulement les autres personnes qui m'aident dans ma recherche qui pourront voir les enregistrements vidéo des rencontres. Durant ma recherche, les informations sur vous seront gardées dans un tiroir fermé à clé. Votre nom n'apparaîtra nulle part sur les documents que je vais écrire pour ma recherche. Quand mon étude sera finie, les enregistrements et les informations sur vous seront détruites. Si je fais attention en utilisant toute ces précautions, c'est parce que vous avez le droit à votre vie privée. Si vous participez à ma recherche, je vais respecter la confidentialité. Pour finir, je veux vous dire que le CRDI et mon université** ont accepté que je fasse ma recherche.

DÉCLARATION DU CONSENTEMENT DU SUJET À PARTICIPER AU PROJET DE
RECHERCHE

Si vous êtes d'accord pour participer à ma recherche, vous devez être certain d'avoir pris connaissance et de vous être fait expliquer, en présence de quelqu'un que vous connaissez, le contenu de cette lettre. Si vous avez bien compris le fonctionnement de l'étude intitulée : « *Effet d'une thérapie de type cognitivo-comportemental assistée par l'animal sur le développement d'habiletés sociales chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère* », et que vous avez envie d'y participer, vous pouvez signer votre prénom et votre nom sur la ligne réservée à cette effet. Une copie de ce formulaire sera présentée à vos parents ou à votre tuteur afin qu'ils connaissent et approuvent, par sa signature, votre décision de participer à l'étude.

Merci de votre collaboration.

Emmanuelle Fournier Chouinard
Étudiante à la maîtrise en psychologie
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
(418) 545-5011 poste 4302
duloupberger@hotmail.com

Je, soussigné(e), suis d'accord pour participer à l'étude présentée ci-haut. La manière dont l'expérience va se passer qui m'a été expliquée devra bien entendu être respectée. De plus, je consens à ce que Madame Emmanuelle Fournier Chouinard puisse avoir accès à mon dossier clinique afin d'obtenir les informations nécessaires au bon déroulement de la recherche lorsque, bien entendu, ces informations sont disponibles.

Date : -----

Endroit : -----

Signature du participant

Signature du témoin

** Pour toute question éthique que vous pourriez vous poser, vous êtes invité à contacter le président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi, monsieur André Leclerc, au 545-5011 poste 5070.

Appendice C : Lettre explicative et formulaire de consentement aux parents

Effet d'une thérapie de type cognitivo-comportemental assistée par l'animal sur le développement d'habiletés sociales chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère ou moyenne

PRÉSENTATION DU PROJET AUX PARENTS OU TUTEUR

Saguenay, le 9 mars 2004

Madame, Monsieur,

Une étude sur l'effet d'un animal sur un entraînement aux habiletés sociales va se dérouler du début mars au début juin 2004 au Centre de Réadaptation en Déficience Intellectuelle que fréquente _____ . Ce programme a pour but d'aider les personnes à apprendre de nouvelles façons pour mieux communiquer. Voici quelques exemples de ce que cela pourrait apporter. La personne pourrait discuter plus facilement avec les autres de ses idées, de ses besoins, de ses intérêts, que ce soit avec vous, avec ses amis, ou les éducateurs. Elle est donc invité(e) à participer à cette étude.

Le but de ma recherche est de savoir si la présence d'un animal peut favoriser le développement des habiletés d'interactions sociales lorsque la personne participe à des ateliers qui visent ce développement. Cette recherche est importante parce qu'elle peut aider à savoir comment il est possible de faciliter les relations entre les individus. La personne sous votre responsabilité a manifestée de l'intérêt et veut participer à mon étude. Cette lettre sert à vous expliquer le déroulement du programme et à vous demander votre accord afin que la personne ci-haut mentionnée se joigne au groupe.

Lorsque la personne accepte de participer, premièrement, un éducateur la connaissant va répondre par écrit à des questions sur elle et ses relations avec les autres. Ce questionnaire va me servir à mieux connaître ses besoins et à savoir si mon programme peut y répondre. Deuxièmement, si le programme peut lui être utile, je rencontrerai la personne pour lui poser des questions sur ses relations avec les autres et avec les animaux. Je ferai la même chose avec une personne qui la connaissant, par exemple, un éducateur ou vous. Troisièmement, la personne sera placée dans l'un des deux groupes que je forme. Avec trois autres personnes, elle participera à une rencontre de 50 minutes par semaine, dans un local de l'Université du Québec à Chicoutimi, pendant 12 semaines et ce de février à mai. Durant ces rencontres, certains des participants seront en présence d'un chien et d'autres non. Je les aiderai à apprendre des façons pour mieux communiquer avec les autres. Nos rencontres seront filmées avec une caméra vidéo. Un montant symbolique de deux dollars sera offert aux participants à chaque rencontre.

Quatrièmement, une fois les rencontres terminées, l'éducateur va répondre aux mêmes questions qu'au début. Comme ça, je pourrai savoir si il y a eut de nouveaux apprentissages. En résumé :

- Étape 1 : Educateur répond au questionnaire
- Étape 2 : Rencontre avec le participant et une personne qui le connaît
- Étape 3 : 1 rencontre de 50 minutes par semaine pendant 12 semaines avec 2\$/rencontre
- Étape 4 : Educateur répond au même questionnaire qu'au début

Comme je le disais précédemment, une amélioration au niveau des interactions sociales est un avantage car cela peut signifier, par exemple, la chance de se faire plus d'ami(e)s et d'avoir de meilleurs échanges avec eux.

Le participant a le droit d'arrêter en tout temps de participer à mon étude. De plus, pour être certaine que ce qui se passe durant les séances reste dans le groupe, les informations dont j'ai besoin pour ma recherche vont être identifiées avec un numéro plutôt qu'à l'aide de données nominatives. Seules les personnes m'assistant dans ma recherche auront accès aux enregistrements vidéo des rencontres. Durant ma recherche, toutes informations sur les participants seront gardées dans un tiroir fermé à clé. Leur nom n'apparaîtra nulle part sur les documents produits. à la fin de l'étude, les enregistrements et les informations seront détruits. Une attention particulière est accordée au respect de la confidentialité. Le présent projet a d'ailleurs reçu l'approbation du comité d'éthique** à la recherche de l'UQAC.

DÉCLARATION DU CONSENTEMENT DES PARENTS OU DU TUTEUR À LA
PARTICIPATION DE LA PERSONNE AU PROJET DE RECHERCHE

Si, après avoir pris connaissance du présent document expliquant l'objectif et le déroulement de l'étude intitulée : « Effet de l'intervention assistée par l'animal dans le cadre d'un programme d'entraînement aux habilités sociales chez des adultes ayant une déficience intellectuelle légère » et sachant que la personne sous votre responsabilité souhaite participer à cette étude, vous approuvez sa participation, veuillez signer ci-bas.

Merci de votre collaboration.

Emmanuelle Fournier Chouinard
Étudiante à la maîtrise en psychologie
Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)
(418) 545-5011 poste 4302
duloupberger@hotmail.com

Je, soussigné(e), donne mon approbation à la participation de _____ à l'étude présentée ci-haut. La manière dont l'expérience va se passer qui m'a été expliquée devra bien entendu être respectée. De plus, je consent à ce que Madame Emmanuelle Fournier Chouinard puisse avoir accès à mon dossier clinique afin d'obtenir les informations nécessaires au bon déroulement de la recherche lorsque, bien entendu, ces informations sont disponibles.

Date : -----

Endroit : -----

Signature du parent ou du tuteur

Signature du parent (facultatif)

**** Pour toute question éthique que vous pourriez vous poser, vous êtes invité à contacter le président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi, monsieur André Leclerc, au 545-5011 poste 5070.**

Appendice D : Questionnaire II

Échelle « Interaction sociale » des Échelles Minnesota de comportements adaptatifs et sous-échelles « Communication » et « Socialisation » de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs

QUESTIONNAIRE II

Personne évaluée

Numéro d'identification : _____

Milieu de vie : _____

Date de naissance : _____ Âge : _____

Sexe : F ou M

Évaluateur-évaluatrice

Nom et prénom : _____

Fonction : _____

Date de passation : _____

Sous-échelles de l'Échelle québécoise de comportements adaptatifs

0 – N'ÉMET PAS CE COMPORTEMENT

1 – LE FAIT MAIS...

2 – LE FAIT

NP – NON POSSIBLE

COMMUNICATION	
Expression	
107. Émet des bruits de gorge ou des cris	
108. Émet des sons ou des vocalisation	
109. Crie pour attirer l'attention	
110. Répond à son entourage par des sons ou des gestes	
111. S'exprime par des gestes ou des mimiques faciales	
112. Manifeste des expressions faciales significatives	
113. Exécute un ordre simple associé à un geste	
114. Communique en montrant un objet ou une personne	
115. Fait le geste qui correspond aux mots qu'on lui dit	
116. Vocalise pour répondre à d'autres personnes	
117. Imité 2 mots familiers	
118. Exprime un mot	
119. Répond par des gestes à des questions simples	
120. Nomme cinq objets familiers	
121. Combine de façon spontanée deux ou trois mots	
122. Exprime la possession (moi, mon, à moi)	

Réception	
123. Réagit à son nom	
124. Regarde autour de lui quand un son est produit dans son environnement	
125. Tourne la tête et localise visuellement la source d'un bruit	
126. Regarde la personne qui parle	
127. Écoute de la musique	
128. Montre ou donne un objet sur demande	
129. Identifie 5 objets qu'on lui donne	
130. Écoute des histoires simples	
Langage élaboré et complexe	
131. Comprend des instructions conditionnelles (ex. : « si tu ne fais pas ceci, tu n'auras pas cela »)	
132. Nomme 5 éléments d'une image lorsqu'on les montre	
133. Emploi des qualificatifs	
134. Utilise la négation dans ses phrases	
135. Emploie les noms avec le possessif	
136. S'exprime sur des événements futurs	
137. Raconte des faits de façon cohérente	
138. Emploie les pronoms personnels	
139. Dit son numéro de téléphone sur demande	
140. Interrompt poliment une personne lorsqu'il a besoin de lui parler	
141. Discute d'un sujet d'actualité	
SOCIALISATION	
Interactions	
165. Réagit au bruit	
166. Réagit lorsqu'on lui donne la main ou lorsqu'on lui tend les bras	
167. Établit le contact visuel	
168. Sourit lorsqu'on lui sourit	
169. Manipule un objet ou un jouet	
170. Surveille et observe les autres	
171. Attire l'attention en faisant du bruit	
172. Explore son environnement	
173. S'approche des personnes qu'il connaît	
174. Procède à des courtes interactions avec ses pairs	
175. Salue une personne qu'il connaît	
176. Participe activement aux activités de groupe (sur demande)	
177. Imité les autres	
178. Identifie les personnes de son entourage par leur nom	
179. Indique l'absence d'une personne familière	
180. Suit les règlements dans des jeux de groupe animés par les adultes	
181. Reformule ses demandes pour se faire comprendre	
182. Donne des renseignements lorsqu'il les connaît	

Loisirs	
205. Fait des sorties avec des personnes ressources	
206. Participe activement à des jeux avec une autre personne	
207. Participe à une soirée dansante	
208. Joue aux cartes	
209. Fréquente un centre communautaire	
210. Pratique un « hobby »	
HABILETÉS DE TRAVAIL	
Comportements et relations interpersonnels au travail	
222. Salue les autres travailleurs	
223. Demande de l'aide au superviseur en cas de besoin	
224. Adapte sa conduite ou son travail en fonction des critiques du superviseur	
225. Demande de l'aide à ses compagnons de travail lorsque nécessaire	

0 – N'ÉMET PAS CE COMPORTEMENT

1 – LÉGER

2 – MOYEN

3 - GRAVE

COMPORTEMENTS INADÉQUATS	
Comportements de retrait et d'inattention	
234. Reste assis ou debout dans la même position pour de grandes périodes	
235. Dort souvent le jour	
236. Reste étendu sur le sol	
237. Évite le contact visuel	
238. Ne répond pas lorsqu'on lui parle	
239. Reste à l'écart du groupe	
240. Est timide et réservé dans les situations sociales	
Manières inappropriées et comportements anti-sociaux	
276. Ment	
277. Raconte des histoires exagérées à propos des autres	
278. Agace les autres	
279. Ridiculise ou se moque des autres verbalement ou physiquement	
280. Triche	
281. Provoque des disputes ou des batailles entre les autres	
282. Sacre, jure dans son parler courant	
283. Défait le travail ou les jeux des autres	
284. Met la télé, la radio ou le système de son trop fort	
285. Parle trop fort à des moments inappropriés	
286. Ne remet pas les objets qu'il a empruntés	
287. Utilise la propriété des autres sans permission	
288. Critique les règlements, les façons de faire ou les exigences	
289. Passe devant les autres dans une file d'attente	
290. Mange dans les endroits défendus	
291. Refuse d'aller à l'école ou au travail ou à toute autre activité exigée	

292. Fait des vols dans son entourage	
293. Parle trop près de la figure des autres	
294. Se pend aux autres lorsqu'ils arrivent ou partent	
295. Touche les autres de façon inappropriée	
296. Fait le contraire de ce qui est demandé	
297. Résiste aux consignes et aux demandes des adultes	
298. Autres manières interpersonnelles inappropriées et anti-sociales; Spécifiez :	
Comportement de violence ou d'agression	
309. Crache sur les autres	
310. Déchire livres, revues, journaux lorsqu'il est en colère	
311. Déchire ses vêtements ou ceux des autres lorsqu'il est en colère	
312. Crie ou hurle lorsqu'il est en colère	
313. Utilise un langage hostile	
314. S'emporte ou se fâche si on lui donne un ordre direct ou si on le reprend	
315. Exprime des menaces de violence à l'endroit de quelqu'un	
241. Autres comportements de violence ou d'agression ; Spécifiez :	

Sous-échelle de l'Échelle Minnesota de comportements d'adaptation

3 – ÉMET TOUJOURS LE COMPORTEMENT

2 – ÉMET LE COMPORTEMENT AVEC STIMULATION

1 – ÉMET LE COMPORTEMENT AVEC AIDE VERBALE OU PHYSIQUE

0 - N'ÉMET JAMAIS LE COMPORTEMENT

9. Interaction sociale	
1. Quand on le touche, il réagit en s'approchant ou en se retirant.	
2. Regarde dans la direction ou réagit d'une façon ou d'une autre à la présence d'une personne.	
3. Suit une personne des yeux ou répond d'une autre façon au déplacement d'une personne.	
4. S'amuse seul pendant 2 minutes avec des jouets ou des objets.	
5. Imité le mouvement des bras tel que se frapper dans les mains ou saluer de la main.	
6. Interagit avec une ou deux personnes pendant cinq (5) minutes.	
7. Distingue ses amis et connaissances des étrangers.	
8. Attend son tour dans un groupe.	
9. Entre en interaction pendant dix (10) minutes avec une ou deux personnes.	
10. Applique des directives données par d'autres.	
11. Attend deux (2) minutes avant d'obtenir un objet désiré.	
12. Accueille les autres avec des paroles amicales ou des gestes chaleureux.	
13. Semble à l'aise avec des personnes de sexe opposé dans des situations sociales.	
14. Participe activement au plan social en s'engageant dans les mêmes activités sociales que les personnes de son groupe.	
15. Dit « s'il vous plaît » et « merci ».	

16. Partage ses effets personnels avec les autres.	
17. Utilise et répond à des marques de politesse telles des salutations, des excuses ou des compliments.	
18. Utilise les effets personnels des autres seulement avec leur permission.	
19. Invite les autres à participer à une activité telle aller au cinéma ou prendre une marche.	
20. Fait ou reçoit des appels téléphoniques locaux.	

Questions complémentaires

1. Transport

- a. La personne prend-elle un transport (pour son travail) pouvant être utilisé à des heures différentes? _____
- b. Y a-t-il des coûts supplémentaires associés aux déplacements et si oui, lesquels?

- c. La personne bénéficie-t-elle d'un autre moyen de transport et si oui, lequel?

2. Mesure du QI

- a. Quel est le score de QI de la personne? _____
- b. Quel test fut employé pour l'évaluation? _____
- c. Quelle est la date de la passation de ce test? _____

3. Responsabilité légale

- a. Le participant est-il déclaré inapte et si oui, qui est son tuteur légal?

Pour toute question, n'hésitez pas à contacter Emmanuelle Fournier Chouinard au numéro suivant : (XXX) XXX-XXXX.

Appendice E : Certification éthique



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec, Canada
G7H 2B1

www.uqac.ca

Comité d'éthique de la recherche

Le 9 janvier 2004

Madame Emmanuelle Fournier Chouinard
232, chemin Kiwanis
Saguenay, arrondissement Laterrière
G7N 1K5

OBJET : Approbation – Certification éthique
Projet : Effet de l'intervention assistée par l'animal dans le cadre d'un
programme d'entraînement aux habilités sociales chez des adultes
ayant une déficience intellectuelle légère
N/dossier : 602.51.01

Madame,

Lors de sa réunion tenue le 28 novembre 2003, le Comité d'éthique de la recherche a étudié votre projet de recherche cité en rubrique.

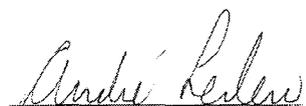
Il a alors été décidé à l'unanimité d'approuver votre projet puisqu'il rencontrait les exigences applicables en matière d'éthique sous réserve de remplir les conditions suivantes :

- 1) fournir une déclaration d'honneur dûment signée par toutes les personnes qui auront accès aux données recueillies dans le cadre du projet de recherche;
- 2) retirer du formulaire de consentement et reformuler les exemples relatifs aux bénéfices/avantages indiqués pour les sujets puisque, selon les membres du Comité, ces indications étant très incitatives et pouvant donc contribuer à vicier le consentement des sujets;
- 3) expliquer dans le formulaire de consentement le versement du 2 \$ par personne et ce, à chaque rencontre;
- 4) joindre dans un seul formulaire les deux documents que sont les directives disponibles de consentement et la lettre d'explication du projet de recherche en se basant sur les directives disponibles à cet effet sur le site web de l'Université;

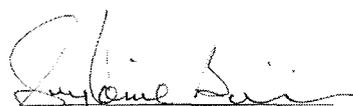
Ayant rempli les conditions énumérées ci-haut, nous vous délivrons le présent certificat d'éthique lequel est valide jusqu'au **31 mai 2004**.

Nous vous rappelons que toute modification à la demande de certification éthique et/ou aux formulaires joints à cette demande doit être approuvée par le Comité d'éthique de la recherche. Également, veuillez noter que vous devrez aviser le Comité lorsque votre projet sera terminé.

En vous souhaitant la meilleure des chances dans la poursuite de vos travaux, veuillez accepter, Madame, nos salutations distinguées.



André Leclerc, président



Guylaine Boivin, secrétaire

GB/md

c.c. : M. Jean-Robert Poulin, professeur
Directeur de recherche
M. Alain Côté, professeur
Directeur de recherche

Appendice F : Instrument de cueillette de données

GRILLE D'OBSERVATION DES INTERACTIONS SOCIALES

Unités Comportementales	I/R V/ NV	C/ M/ L	P/ T/ G/A	CT/ 1-2- 3-4	U/ R	Un.	I/R V/ NV	C/ M/ L	P/ T/ G/A	CT/ 1-2- 3-4	U/ R
Établit contact											
Demande parole	 C	I					 C	I			
Commentaire	 D						 D				
Répond à ?	 E	V R					 E	V R			
Pose question	 F	I					 F	I			
Suggestion- avis -solution	 G	V					 G	V			
Explique point de vue	 H	V					 H	V			
Encourage valide	 I						 I				
Accord	 J						 J				
Désaccord	 K						 K				
Sourit/rit	 L						 L				
Contact phys.	 M						 M				
Coupe parole	 N						 N				
Se moque	 O						 O				
Langage grossier	 P						 P				
Critique -	 Q	V					 Q				
Ordre/command.	 R						 R	V			
Évite regard	 S										
Distraît	 T										

Sujet : _____ Groupe : _____ Date : _____
 Numéro de la rencontre : _____ Durée de l'observation : De _____ à _____ minutes
 Observatrice : _____

Appendice G : Exemple de plan de déroulement de la rencontre 1

RENCONTRE 1

PRENDRE LA CRITIQUE LÉGITIME (I)

OBJECTIFS

- Que les participants soient présentés.
- Que les participants connaissent le but du programme.
- Que les participants prennent conscience de l'importance d'être capable de prendre la critique légitime (i.e., présenter des excuses et agir conformément à la demande).
- Que les participants s'initient aux règles d'habilités sociales.

MATÉRIEL REQUIS

* * Condition expérimentale :

- Télévision et magnétoscope
- Saynète vidéo
- Saynète écrite
- Biscuits à chien
- Brosse à chien

* * Condition contrôle :

- Télévision et magnétoscope
- Saynète vidéo
- Saynète écrite
- Ballon
- Chemise
- Linge de table
- Fer à repasser

DÉROULEMENT

1. Présentation d'un résumé de l'entraînement et du rationnel

** Condition expérimentale :

La thérapeute se présente et explique globalement le contenu de la séance ainsi que le déroulement des rencontres. Elle présente le chien.

Pour faciliter aussi la prise de contact avec le chien, la thérapeute propose un jeu qui consiste à demander à un participant, en disant son nom, d'appeler le chien et de l'attirer

avec un biscuit. Ensuite, cette personne demande à son tour à une autre, en disant son nom, d'appeler le chien.

**** Condition contrôle :**

La thérapeute se présente et explique globalement le contenu de la séance ainsi que le déroulement des rencontres.

Elle demande ensuite aux participants de se présenter. Pour aider les participants à retenir les noms, la thérapeute propose un jeu qui consiste à lancer le ballon à un participant en disant son nom (les personnes sont disposées en cercle).

2. Présentation de la saynète vidéo et du modelage de l'application des règles d'habiletés sociales.

- A. Décoder*
- B. Décider*
- C. Effectuer la performance*
- D. Évaluer*

La thérapeute présente la saynète vidéo d'une situation où une personne doit faire face à une critique légitime lors de l'accomplissement d'une tâche nouvelle. Cette saynète présente un modelage de l'application des règles liées aux quatre étapes du processus de résolution de problème (v.g., décoder, décider, effectuer la performance, évaluer):

3. Analyse de la saynète vidéo

En faisant des arrêts sur image et des réécoute de certains extraits, la thérapeute invite les participants à se familiariser plus avant avec les diverses règles.

A. Décoder :

La première règle est de savoir ce qui se passe. Donc je me demande : Qu'est-ce qui se passe?

- **À l'aide de questions, la thérapeute invite les participants à se faire une représentation mentale du problème de départ.**

(Ex. Qui? Où Quand? Comment? Pourquoi? Comment il/elle se sent? Comment tu te sentirais, toi? Est-ce une situation déjà vécue? Êtes-vous tous d'accord?)

- **Visionnement de la séquence : Situation sociale + règle 1**

- La thérapeute fait un résumé synthèse de situation sociale + règle 1

B. Décider :

La deuxième règle est de décider quoi faire. Donc je me demande : Qu'est-ce que je pourrais faire ?

- À l'aide de questions, la thérapeute invite les participants à se remémorer les solutions alternatives proposées par l'acteur dans la saynète. Les implications de leur mise en application sont considérées. D'autres solutions alternatives peuvent aussi être évoquées.

(Ex. Qu'est-ce qu'il/elle pourrait faire? Est-ce correct? Pourquoi? Comment il/elle se sent? Comment tu te sentirais, toi? Comment l'autre se sentirait? Était-ce correct? Êtes-vous tous d'accord?)

- Visionnement de la séquence : Règle 2
- La thérapeute fait un résumé synthèse de situation sociale + règle 2

C. : Effectuer la performance

La troisième règle est de faire ce que j'ai décidé de faire. Donc je dis...

- À l'aide de questions, la thérapeute invite les participants à se remémorer ce que le comédien(ne) a fait. L'accent est mis implicitement sur les qualités d'une bonne expression (i.e., verbal et non-verbal).

(Ex. Qu'est-ce qu'il/elle a fait? Il/elle était où par rapport à l'autre? Où était dirigé son regard? Comment il/elle se sentait? Comment tu te sentirais, toi? Qu'est-ce que tu aurais fait, toi? Êtes-vous tous d'accord?)

- Visionnement de la séquence : Règle 3
- La thérapeute fait un résumé synthèse de situation sociale + règle 3

D. : Évaluer

La troisième règle est de voir ce qui est arrivé lorsque j'ai fait ce que j'ai décidé de faire.

- À l'aide de questions, la thérapeute invite les participants à évaluer les conséquences de l'action du comédien sur la situation.

(Ex. Qu'est-ce qui s'est passé lors qu'il a fait...? Comment il/elle se sentait? Comment tu te sentirais, toi? Comment l'autre se sent? À quoi reconnais-tu ça? Est-ce que c'était la bonne solution? Pourquoi? Êtes-vous tous d'accord?)

- Visionnement de la séquence : Règle 4
- La thérapeute fait un résumé synthèse de situation sociale + règle 4

4. Jeu de rôle (en équipe de deux et dirigé par la thérapeute) des règles d'habilités sociales appliquées à la même situation sociale (des « prompts » sont donnés pour les réponses incorrectes et du renforcement social est donné pour les réponses correctes)

La thérapeute dirige les participants dans un jeu de rôle qui reprend la saynète. L'un ou l'autre des participants fournit la critique légitime et l'autre y répond par l'application des règles d'habilités sociales apprises. Des « prompts » sont donnés par la thérapeute pour les réponses incorrectes et du renforcement social est donné pour les réponses correctes.

5. Lecture d'une saynète présentant une situation sociale similaire

La thérapeute demande aux participants d'être attentifs puisqu'ils auront à travailler ensemble sur la saynète dont elle s'apprête à faire la lecture.

* * Condition expérimentale :

Pascale visite Dominique pour la première fois. C'est aussi la première fois qu'elle rencontre Bébé-Oc, la chienne de Dominique. Pascale s'approche pour flatter la chienne en la regardant droit dans les yeux. Dominique lui dit, d'un ton inquiet : « Non, c'est pas comme ça. Attention ! Tu ne dois pas fixer un chien inconnu droit dans les yeux. En langage de chien, fixer droit dans les yeux, ça veut dire : Écrases, c'est moi le boss ! Certains chiens pourraient avoir envie de te dire : Aïe ! Pour qui tu te prends, toi ? et gronder ou même te mordre. »

* * Condition contrôle :

Pascale visite Dominique pour la première fois. Dominique est en train de faire un gâteau forêt noir. Pascale qui n'a jamais fait cette sorte de gâteau veut l'aider. Alors qu'elle casse un œuf pour ajouter à la recette, Dominique lui dit, d'un ton inquiet : « Non, c'est pas comme ça. Attention ! Tu ne dois pas mettre tout l'œuf. Il faut séparer

le jaune du blanc. On a besoin du blanc pour le crémage alors que le jaune va dans le gâteau. Ça risque de ne pas être bon sinon. »

6. Résolution de problème en groupe (non-dirigée) *

La thérapeute demande aux participants de discuter entre eux de ce qu'ils feraient s'ils étaient à la place de Pascale et de s'entendre sur ce qui serait la meilleure façon de réagir. Elle mentionne aux participants qu'ils peuvent se guider avec les règles présentées lors de la saynète vidéo. Puis la thérapeute s'assoit et reste silencieuse. (?? Si après X sec ou minutes, le silence n'est pas rompu, la thérapeute formule la première règle...)

7. Conclusion

La thérapeute récapitule les points d'apprentissages (i.e., noms des participants, importance de savoir prendre la critique légitime, modèle de règles liées aux habilités sociales). Elle formule son appréciation de la rencontre et incite chacun des participant, à tour de rôle, partager comment ils ont trouvés la séance.

*** Données cueillies à cette étape.**