



Présence d'un chien d'assistance MIRA pour deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial : vécus et apports sur le développement humain

Par Aurélie Tremblay

Mémoire de recherche présenté à la Faculté des Sciences de l'Éducation

En vue de l'obtention du grade de M. A.

En Sciences de l'Éducation

Option Psychopédagogie et Andragogie

Juillet 2016

©Aurélie Tremblay, 2016

Résumé

La prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA) connaissant une augmentation annuelle au Québec, il est nécessaire d'offrir des ressources et des interventions répondant aux besoins des personnes ayant ce handicap. Comme le passage de l'adolescence pour les personnes ayant un TSA peut être une période sensible, il est déterminant de recourir à des pratiques d'intervention efficaces pour soutenir leurs besoins. En effet, afin de favoriser un développement intégral et optimal de l'adolescent ayant un TSA et pour favoriser son insertion dans la société, il est pertinent de penser à des innovations en matière d'outils d'interventions scolaires. L'utilisation des interventions assistées par l'animal semble être une voie prometteuse, mais ce domaine d'études relativement récent nécessite plus de recherches pour démontrer son efficacité.

Cette recherche vise donc à décrire les apports perçus sur le développement humain du chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial. Pour ce faire, l'étude de deux cas a été privilégiée. Divers outils de collecte de données (entretiens semi-dirigés, observations participantes et journaux de bord) ont été utilisés auprès de deux adolescents ayant un TSA et leurs proches (parents, enseignants titulaires et techniciens en éducation spécialisée (TES)). Les résultats ont montré que le chien d'assistance pour les adolescents ayant un TSA influence certains facteurs personnels et environnementaux selon le modèle de développement humain-Processus de production du handicap 2 (MDH-PPH2), ce qui leur permettait une meilleure participation sociale. Le chien d'assistance MIRA utilisé comme outil d'intervention pour les adolescents ayant un TSA semble agir principalement sur les symptômes, les troubles fréquemment associés et sur les caractéristiques communes à ce handicap. Cette intervention assistée par l'animal apparaît correspondre aux principaux besoins des adolescents ayant un TSA tout en étant effective en tout temps, et ce, potentiellement durant plusieurs années, ce qui la rend également évolutive. Plus encore, le chien d'assistance a montré des apports pour l'entourage rapproché des adolescents ayant un TSA.

Mots-clés : Trouble du spectre de l'autisme, adolescent, intervention assistée par l'animal, chien d'assistance

Abstract

Diagnosed cases of Autism Spectrum Disorder (ASD) in Quebec has been increasing year over year. Therefore, it is necessary to provide resources and tools to meet the growing requirements. As the transition to adolescence can be a sensitive period for people with ASD, it is crucial to use efficient intervention practices to support their needs. As well, to promote their holistic development and integration within the society, it is imperative that we consider innovative interventions in the education system. The use of animal-assisted interventions appears to be a promising area of innovation, but as it is a relatively new approach, it requires additional research to demonstrate its effectiveness.

This research aims to describe the contributions of the MIRA assistance dog on the human development of two teenagers with ASD within a school and family context. The study of both cases is privileged. Several data collection tools (semi-structured interviews, participant observation and logbooks) were used to study the subjects. The primary participants were the two adolescents and those individuals who were closest to them (parents, teachers and Specialized Education Technician (SET)). The results did show that the assistance dog for adolescents with ASD influences some personal and environmental factors, according to the “Human Development Model – Disability Creation Process” (HDM-DCP), thus increasing and improving their social interactions. The MIRA assistance dog, used as an intervention tool, appears to act primarily on the symptoms and common characteristics frequently associated with this disorder. Animal-assisted intervention appears to be complete and effective throughout the day. This can potentially persist for several years, which makes it scalable to the progressive needs of adolescents. A notable additional finding was that the assistance dog showed benefits within the inner circle of adolescents with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD), Teenager, Animal-assisted interventions, Assistance Dog

Table des matières

Résumé.....	II
Abstract.....	III
Liste de tableaux.....	IX
Liste de figures.....	XI
Liste des abréviations, sigles et acronymes.....	XII
Remerciements.....	XIII
Introduction.....	2
Chapitre 1- Problématique.....	5
1.1 Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux et le TSA.....	5
1.2 La prévalence du TSA et ses causes.....	8
1.3 Le diagnostic de TSA et l'adolescent.....	9
1.3.1 L'adolescence pour les personnes ayant un TSA et ses spécificités.....	10
1.4 Les différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA.....	13
1.4.1 L'efficacité des différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA.....	19
1.5 Les défis en milieux scolaires.....	21
1.5.1 Les différentes pratiques d'interventions réalisées en classe pour les élèves ayant un TSA.....	22
1.5.2 Les limites aux différentes pratiques d'interventions réalisées en classe pour les élèves ayant un TSA.....	28
1.6 L'utilisation du chien d'assistance MIRA comme type d'intervention assistée par l'animal.....	29
1.7 La pertinence de notre recherche.....	31
1.8 Questions de recherche.....	33
Chapitre 2- Cadre de référence.....	35
2.1 La fondation MIRA et les chiens d'assistance.....	35
2.1.1 La démarche de participation au programme de la fondation MIRA et le profil familial ainsi que personnel de l'adolescent.....	37
2.1.2 Les bénéfiques du chien d'assistance MIRA.....	39
2.2 Le modèle du développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) et ses prémisses théoriques inhérentes au handicap.....	41
2.2.1 Les composantes du MDH-PPH.....	44

2.2.2 Les trois domaines conceptuels du MDH-PPH2.....	47
2.2.3 L'intégration, l'inclusion et la participation sociale	51
2.3 Les interventions assistées par l'animal : les animaux utilisés et leurs bénéfices	53
2.3.1 Confusions dans le domaine des interventions assistées par l'animal.....	55
2.3.2 Différentes théories concernant les interventions assistées par l'animal	56
2.4 La thérapie assistée par l'animal : les animaux thérapeutiques et leurs bénéfices.....	62
2.5 L'activité assistée par l'animal : les animaux de compagnie et leurs bénéfices	64
2.6 Le programme assisté par l'animal : les animaux d'assistance et leurs bénéfices	66
2.7 Différentes interventions assistées par l'animal réalisées en classe	72
2.8 Différentes limites des interventions assistées par l'animal.....	77
2.9 Objectifs de la recherche	78
2.9.1 Objectif général.....	78
2.9.2 Objectifs spécifiques	79
Chapitre 3. Méthodologie	81
3.1 L'approche qualitative et l'étude de cas	81
3.2 Les participants	82
3.2.1 CAS 1 : Parent, adolescent ayant un TSA, enseignant et TES.....	85
3.2.2 CAS 2 : Parents, adolescente ayant un TSA, enseignante, TES de la classe et TES de l'école	85
3.3 Les méthodes et les instruments de collecte des données	86
3.3.1 L'entretien semi-dirigé et son protocole d'entretien.....	87
3.3.2 L'observation participante et sa grille d'observations et de notes.....	88
3.3.3 Le journal de bord de l'adolescent ayant un TSA.....	89
3.3.4 Le journal de bord de la chercheure	90
3.4 La démarche méthodologique	92
3.5 Les types d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse inductive et la triangulation	94
3.6 Les considérations éthiques et déontologiques.....	96
Chapitre 4 : Résultats	99
4.1 CAS 1	99
4.1.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	100
4.1.1.1 Entretien semi-dirigé : mère monoparentale de deux enfants.....	100
4.1.1.2 Entretien semi-dirigé : adolescent ayant un chien d'assistance depuis 6 ans	105
4.1.1.3 Entretien semi-dirigé : enseignant alternatif	108

4.1.1.4 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée (TES).....	113
4.1.1.5 Entretiens semi-dirigés : un élève présentant un TSA	116
4.1.2 OBSERVATIONS PARTICIPANTES	122
4.1.3 JOURNAUX DE BORD	127
4.1.3.1 Journal de bord : chercheure en milieu alternatif	128
4.1.3.2 Journal de bord électronique: élève/adolescent	133
4.2 CAS 2	134
4.2.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS	135
4.2.1.1 Entretien semi-dirigé : parents de trois enfants	135
4.2.1.2 Entretien semi-dirigé : adolescente ayant un chien d'assistance depuis 2 ans	141
4.2.1.3 Entretien semi-dirigé : enseignante ESI	143
4.2.1.4 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée (en classe).....	146
4.2.1.5 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée (de l'école).....	149
4.2.1.6 Entretiens semi-dirigés : une élève ayant un TSA	153
4.2.2 OBSERVATIONS PARTICIPANTES	156
4.2.3 JOURNAUX DE BORD	160
4.2.3.1 Journal de bord : chercheure en milieu structuré et individualisé	161
4.2.3.2 Journal de bord papier: élève/adolescente	163
Chapitre 5 : Discussion	166
5.1 Objectif 1 : Apports sur les facteurs personnels	166
5.1.1 Facteurs identitaires.....	167
5.1.2 Systèmes organiques.....	168
5.1.3 Aptitudes.....	170
5.1.4 Synthèse et discussion de cet objectif	172
5.2 Objectif 2 : Apports sur les facteurs environnementaux	173
5.2.1 Facteurs sociaux	173
5.2.2 Facteurs physiques.....	176
5.2.3 Synthèse et discussion de cet objectif	177
5.3 Objectif 3 : Apports sur les habitudes de vie	177
5.3.1 Activités courantes et rôles sociaux.....	178
5.3.2 Synthèse et discussion de cet objectif	179
5.4 Objectif 4 : Vécus et recommandations	185

5.4.1 Assouplir le mode d'emploi	185
5.4.2 Considérer les coûts et apports	185
5.4.3 Pertinence de l'assistance de l'animal en milieu scolaire	186
5.4.4 Soutenir la collaboration ÉFC	186
5.4.5 Expliquer l'outil d'intervention	187
5.4.6 Éduquer et sensibiliser	188
5.4.7 Offrir une meilleure visibilité	189
5.4.8 Préciser l'utilisation du chien d'assistance pour la personne ayant un TSA	190
5.4.9 Préparer le processus de deuil vécu par la personne ayant un TSA	191
5.5 Les limites et les forces de la recherche.....	191
5.6 Les retombées de la recherche	193
Conclusion.....	196
Références bibliographiques.....	199
Annexe 1 : Caractéristiques des personnes ayant un TSA selon l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2015, p. 9-29).	213
Annexe 2 : Tableau clinique des niveaux de sévérité du TSA.....	219
Annexe 3 : Formulaire de demande de participation au programme de la fondation MIRA	220
Annexe 4 : Exemple de protocole d'entretien semi-dirigé (version des enseignants).....	228
Annexe 5: Grille d'observation et de notes incluant le détail des éléments du MDH-PPH2	232
Annexe 6 : Exemple de journal de bord pour l'adolescent ayant un TSA	235
Annexe 7 : Formulaire de consentement : Participants	236
Annexe 8 : Liste des codes utilisés dans NVivo 11 pour l'analyse des données recueillies	245
Annexe 9: Document explicatif résumant les résultats contextualisés de notre recherche et les recommandations.....	246

Liste de tableaux

<i>Tableau 1 : Classification et symptômes du trouble par le DSM selon les années de publication 2000 et 2013.....</i>	<i>7</i>
<i>Tableau 2: Liste de programmes, de prises en charge et d'interventions recensés par Baghdadli, Noyer et Aussiloux (2007).....</i>	<i>15</i>
<i>Tableau 3: Type de regroupements privilégiés par le MELS (Trépanier, 2005, p. 22).....</i>	<i>25</i>
<i>Tableau 4: Représentations de trois théories marquantes de l'éducation selon Odier Guedj (2013)</i>	<i>27</i>
<i>Tableau 5: Résumé de bénéfices trouvés (Fecteau, 2008; Fecteau, 2012; MIRA, 2016h; MIRA, 2016j; Viau et al., 2010).....</i>	<i>40</i>
<i>Tableau 6: Quatorze catégories de systèmes organiques selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)</i>	<i>48</i>
<i>Tableau 7: Dix catégories d'aptitudes selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f).....</i>	<i>49</i>
<i>Tableau 8: Neuf catégories de « facteurs sociaux » et sept catégories de « facteurs physiques » selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f).....</i>	<i>50</i>
<i>Tableau 9: Douze catégories d'habitude de vie selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)</i>	<i>51</i>
<i>Tableau 10: Résumé des mécanismes explicatifs des interventions assistées par l'animal</i>	<i>62</i>
<i>Tableau 11: Récapitulation de différents bénéfices des interventions assistées par l'animal.....</i>	<i>69</i>
<i>Tableau 12: Les bénéfices de la présence d'un animal en classe selon cinq recherches</i>	<i>75</i>
<i>Tableau 13: L'ensemble des instruments de collecte de données selon le milieu</i>	<i>91</i>
<i>Tableau 14: Les étapes du calendrier de collecte des données</i>	<i>94</i>
<i>Tableau 15: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs personnels</i>	

d'adolescents ayant un TSA.....167

Tableau 16: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs environnementaux d'adolescents ayant un TSA173

Tableau 17: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les habitudes de vie d'adolescents ayant un TSA.....178

Tableau 18: Mise en parallèle de nos résultats de recherche avec les résultats trouvés dans la littérature des interventions assistées par l'animal.....181

Liste de figures

<i>Figure 1: Le modèle médical en comparaison avec le modèle social (CUA, 2016)</i>	42
<i>Figure 2: Le modèle médical</i>	43
<i>Figure 3: Le modèle de Wood</i>	43
<i>Figure 4: Représentation de la composante MDH du MDH-PPH (RIPPH, 2016b)</i>	45
<i>Figure 5: Représentation de la composante PPH du MDH-PPH de 1998 (RIPPH, 2016c)</i>	46
<i>Figure 6: La représentation visuelle du MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010)</i>	47
<i>Figure 7: Les facteurs personnels du MDH-PPH (RIPPH, 2016e)</i>	48
<i>Figure 8: Les facteurs environnementaux du MDH-PPH (RIPPH, 2016g)</i>	49
<i>Figure 9: Les habitudes de vie du MDH-PPH (RIPPH, 2016h)</i>	50
<i>Figure 10: Les types d'intervention assistée et leurs animaux</i>	56
<i>Figure 11: Prévalence des TSA selon la région administrative</i>	83

Liste des abréviations, sigles et acronymes

AMECQ: Association des médias écrits communautaires du Québec

APA: « American Psychiatric Association »

DSM: « Diagnostic and statistical manual of mental disorders » dont la traduction française est Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.

ÉFC: École - Famille - Communauté

EHDAA: Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ESI : Enseignement structuré et individualisé

FQCRDITED: Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement

MDH-PPH: Modèle du développement humain-Processus de production du handicap

MELS: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OMS: Organisation mondiale de la Santé

PECS: « Picture Exchange Communication System»

RIPPH: Réseau international sur le processus de production du handicap

TDA/H: Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

TEACCH: « Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children »

TED: Trouble envahissant du développement

TES: Technicien en éducation spécialisée

TGC: Trouble grave du comportement

TOP: Trouble oppositionnel avec provocation

TSA: Trouble du spectre de l'autisme

Remerciements

Merci profondément à la fondation MIRA de m'avoir offert l'occasion de réaliser cette recherche.

Merci aux personnels scolaires, aux familles et aux adolescents qui ont accepté de participer et de m'avoir permis de collecter des données dans leur intimité.

Merci à mon directeur de recherche, Serge J. Larivée, de m'avoir soutenu, aux membres de mon jury Céline Chatenoud et Stéphanie Fecteau, à la Faculté des sciences de l'éducation pour les bourses d'excellence offertes et aux Carabins qui m'ont donné des souvenirs extraordinaires pour conclure mon parcours scolaire qui fut presque entièrement réalisé en tant qu'étudiante-athlète.

Merci à mes parents de toujours m'avoir appuyé afin de pouvoir étudier en réalisant en parallèle mon sport. Grâce à cela, je suis une personne passionnée ayant une éthique de travail et une force de caractère nécessaires pour mon épanouissement professionnel.

Merci à ma sœur et à mes frères d'avoir tracé la voie avant moi pour me donner envie de performer à mon tour et de me distinguer à ma façon.

Et surtout, merci à ma moitié qui me permet d'être une meilleure personne quotidiennement en me donnant toujours envie d'en faire plus et de le faire mieux.

Introduction

Face à l'augmentation de la prévalence du trouble du spectre de l'autisme (TSA), les besoins en termes de ressources et d'interventions sont de plus en plus nécessaires particulièrement pour ce handicap. Les ressources existantes sont principalement axées sur les enfants ayant un TSA puisque l'intervention précoce est valorisée. Néanmoins, nous croyons qu'il ne faut pas négliger le développement du jeune durant son adolescence. En effet, même s'ils sont plus âgés, les adolescents ayant un TSA peuvent eux aussi avoir des besoins exigeants parfois des interventions spécialisées. Toutefois, peu d'investissements sont dirigés vers les personnes handicapées et cela encore moins dans un climat politique de restructuration et de coupe budgétaire. En fait comme le souligne Fougeyrollas (2010, p. 294)

dans nos sociétés technocratiques, les intensités de situations de handicap ont à voir avec les algorithmes de calcul des risques actuels, véritables garde-barrières normatifs de la justice sociale. D'où l'insistance tenace à figer le handicap dans un espace contrôlé évaluable par les savoirs experts faisant autorité.

Pourtant,

travailler à l'adaptation de l'offre de services et de compensations aux besoins générés par les attentes de participation sociale et les volontés de contribution citoyenne des personnes ayant des déficiences et des incapacités signifie un enrichissement culturel et socioéconomique de la société québécoise (Fougeyrollas, 2010, p. 283).

De ce fait, il est déterminant, selon nous, de considérer les diverses options d'interventions disponibles pour les personnes ayant un TSA. En effet, principalement celles pouvant répondre aux besoins spécifiques des adolescents afin de les démocratiser. Toutefois, il faut s'assurer que celles-ci soient efficaces par l'entremise de recherches scientifiques afin de justifier leur pertinence d'utilisation. C'est dans cette perspective que nous nous sommes intéressés aux chiens d'assistance spécialement formés par la fondation MIRA pour intervenir auprès des personnes ayant un TSA et auprès desquels peu de recherches ont été réalisées, malgré les quelques conclusions existantes fortement favorables à ce handicap. Depuis tout récemment, les chiens d'assistance MIRA, principalement utilisés en contexte familial, accompagnent également leurs bénéficiaires en milieu scolaire. C'est précisément dans ces deux environnements que nous voulions décrire avec notre recherche les apports perçus de la présence de l'animal sur le développement d'adolescents ayant

un TSA afin de vulgariser ce type d'intervention assistée par l'animal.

Pour ce faire, la problématique justifiant nos questions de recherche sera développée dans le premier chapitre de ce mémoire. Ensuite, au chapitre suivant, nous faisons l'état des connaissances existantes entourant les objectifs de la recherche. Au troisième chapitre, nous abordons la méthodologie privilégiée pour réaliser cette recherche et au quatrième chapitre nous présentons l'analyse des données recueillies auprès de nos différents participants selon nos deux cas à l'étude. Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre nous interprétons et discutons des principaux résultats de la recherche ainsi que des recommandations formulées selon le vécu des participants.

Chapitre 1- Problématique

Dans ce premier chapitre, nous présentons la problématique de recherche en débutant par l'introduction du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux ainsi que le TSA. Ensuite, nous nous intéressons à la prévalence du TSA et ses causes ainsi qu'au diagnostic du TSA et à l'adolescence. Nous abordons également les différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA et leur efficacité. Par ailleurs, nous nous penchons sur les défis en milieux scolaires ainsi que sur l'utilisation des chiens d'assistance MIRA comme type d'interventions assistées par l'animal. Finalement, nous mentionnons la pertinence de la recherche et nos questions de recherche.

1.1 Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux et le TSA

Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM¹) est un système de classification des signes et symptômes des maladies mentales offrant un outil diagnostique standardisé aux psychiatres et psychologues cliniciens rédigé et publié sous la supervision de l'Association américaine de psychiatrie (APA²). Tous les détails diagnostiques du TSA se trouvent dans le plus récent DSM, soit la version V³. En effet, en raison des changements apportés à l'automne 2013 dans le DSM, le trouble porte une nouvelle appellation, a une nouvelle classification ainsi que de nouveaux critères diagnostiques. L'adoption du DSM-V crée une unique classification du handicap dénommée trouble du spectre de l'autisme (TSA) ayant des critères diagnostiques révisés considérant l'évolution développementale des manifestations et une approche dimensionnelle des atteintes propres à chaque personne. Auparavant, le TSA était nommé trouble envahissant du développement (TED) dont le diagnostic dans le DSM-IV-TR regroupait cinq classifications. Celles-ci incluaient le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance ainsi que le trouble autistique, le syndrome d'asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié (APA, 2000) qui sont maintenant remplacés par l'unique classification TSA (cf. tableau 1). Le TED était

¹ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux est la traduction française du Diagnostic and Statistical

Manual of Mental Disorders d'où l'acronyme DSM.

² American Psychiatric Association

³ Les différentes versions du DSM seront numérotées en chiffres romains.

défini par une triade de symptômes dans le DSM-IV-TR (APA, 2000) alors qu'il se réduit à un duo de manifestations comportementales pour le définir dans le DSM-V (cf. tableau 1). Celles-ci sont un déficit persistant dans la communication et les interactions sociales ainsi que la présence de comportements stéréotypés, des activités et des intérêts restreints (APA, 2013). Ces symptômes doivent être présents à la petite enfance et limités ou nuire au fonctionnement quotidien de la personne. De plus, une échelle de sévérité dans la description des symptômes du TSA est maintenant ajoutée où il est nécessaire de préciser le niveau de sévérité des atteintes selon le besoin de soutien requis par la personne. L'échelle comporte trois degrés de soutien allant de nécessite un soutien, nécessite un soutien substantiel et nécessite un soutien très substantiel. En ce sens, le niveau et l'intensité des manifestations symptomatiques de la personne sont importants dans le processus de diagnostic par leur influence sur la mesure de l'échelle de sévérité (Mottron, 2013). La révision des critères diagnostiques du DSM-V avait comme objectifs d'améliorer la spécificité du diagnostic en identifiant les caractéristiques propres et spécifiques au spectre de l'autisme pour tracer un portrait plus juste de la personne afin de privilégier les interventions qui lui conviennent (Mottron, 2013).

En somme, c'est dans une vision plutôt dimensionnelle que catégorielle que le plus récent DSM tend à classer le trouble en introduisant la notion de spectre de l'autisme. La vision maintenant dimensionnelle permet de considérer les singularités de chacune des personnes ayant un TSA alors que la précédente vision catégorielle limitait à catégoriser les personnes à leurs diagnostics. La vision dimensionnelle du TSA par la classification réduite permet de préciser le niveau d'atteinte des différentes sphères du développement et du fonctionnement de la personne, et ce, en mentionnant l'existence ou non de conditions associées. En ce sens, on considère le fait que chaque individu présentant un TSA a ses propres caractéristiques sur tous les plans de capacités et qu'il ne se réduit pas simplement à un diagnostic. Chaque personne ayant un TSA se situe donc à un stade précis d'un continuum allant de la déficience intellectuelle à la douance, de l'absence totale de langage à une grande volubilité, ou d'une apparente absence d'intérêt pour la socialisation à un désir d'entrer en relation, bien que de manières atypiques (APA, 2013). Ainsi, l'usage de l'expression TSA amplifie l'hétérogénéité des cas puisque les profils des personnes ayant ce trouble varient considérablement

(Chamak, 2015). L'approche diagnostique du plus récent DSM est orientée vers la réalité clinique en précisant les difficultés et les besoins des personnes atteintes.

Tableau 1 : Classification et symptômes du trouble par le DSM selon les années de publication 2000 et 2013

DSM	Année de publication	Classification	Symptômes
DSM-IV-TR	2000	Troubles envahissants du développement <ul style="list-style-type: none"> • Trouble autistique • Syndrome d'Asperger • Trouble envahissant du développement non spécifié • Syndrome de Rett • Trouble désintégratif de l'enfance 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La présence de déficits dans les interactions sociales 2. La présence de déficits dans la communication verbale et non verbale. 3. La présence de comportements, d'activités ou d'intérêts restreints et répétitifs
DSM-V	2013	TSA	<ol style="list-style-type: none"> 1. La présence de déficits persistants de la communication et de l'interaction sociale 2. La présence de comportements, d'activités ou d'intérêts restreints et répétitifs

Selon l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2015, p. 6), le TSA

est un trouble neurologique qui affecte le développement des jeunes enfants. Il perdure toute la vie même s'il peut évoluer et se présenter sous diverses formes. Comme il est lié au développement et au fonctionnement du cerveau, il a un impact sur l'ensemble des habiletés et des capacités d'un individu.

Les atteintes et les impacts du TSA sont hétérogènes et de sévérité variable. De ce fait, un continuum en degré de sévérité s'applique au niveau des atteintes et des manifestations spécifiques, mais aussi aux difficultés de fonctionnement et de

développement associées (Tremblay, 2013). La réalité des personnes ayant un TSA est donc particulièrement complexe. En effet, même si les personnes ayant un TSA partagent certains traits communs, leurs profils varient considérablement en fonction notamment du nombre de manifestations, de leurs types et de leur degré de gravité, de l'âge de leur apparition, du niveau de fonctionnement de l'individu, de son sexe, de son environnement, de la présence de conditions associées et de son degré de stimulation reçue (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015). De plus, les personnes ayant un TSA perçoivent le monde différemment, c'est-à-dire qu'elles ont une façon distincte de penser et d'agir en comparaison avec des personnes « neurotypiques⁴ » (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015). De manière générale, les personnes ayant un TSA présentent des caractéristiques particulières pouvant affecter leur traitement de l'information, leur traitement sensoriel et moteur, leur communication, leurs relations sociales, leur niveau d'anxiété, leurs centres d'intérêt, leur gestion des émotions, leur alimentation, leur sommeil et leur motivation. Ces derniers éléments sont explicités par des définitions et des exemples d'affectations dans le tableau à l'annexe 1 (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015).

1.2 La prévalence du TSA et ses causes

Depuis le début des années 2000, le taux de prévalence du TSA augmente annuellement au Québec (Noiseux, 2014). Ce trouble serait de quatre à cinq fois plus fréquent chez les garçons que chez les filles et il affecterait la vie d'approximativement 1% de la population (APA, 2013). En effet, à l'échelle de la province, la prévalence s'élève à 99 pour 10 000 personnes (Dagenais, Guay, Mercier et Montembeault, 2013; Noiseux, 2014). Il s'agit maintenant du désordre neurologique le plus fréquent chez les enfants (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015).

Toutefois, il est difficile d'expliquer cette forte augmentation de la prévalence puisqu'elle est causée par plusieurs facteurs. En effet, les causes précises de l'augmentation de la prévalence et de l'autisme ne sont pas clairement connues malgré les nombreuses recherches réalisées (APA, 2013; Norris, 2006). De plus, il est possible de constater des variations dans le taux de prévalence du TSA de différentes études.

⁴ Les personnes qui ne présentent pas de trouble (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015)

L'augmentation de la prévalence pourrait être due entre autres aux différences méthodologiques dans les études (Goupil, 2007), à une meilleure connaissance du TSA par la population, à de meilleures méthodes menant au diagnostic, à une définition élargie du TSA ou à une réelle augmentation du trouble (APA, 2013; Fombonne, 2003; Goupil, 2007; Noisieux, 2014; Norris, Paré et Starky, 2006).

Bien que le TSA soit considéré comme étant multifactoriel (Cohen, 2012; Fédération québécoise de l'autisme, 2015), il semble qu'il soit principalement un trouble génétique dont le mode et le mécanisme spécifique de transmission sont encore inconnus (Altevogt, Hanson et Leshner, 2008). Certains considèrent aussi l'approche environnementale comme explication, c'est-à-dire que le TSA pourrait être causé par des facteurs environnementaux affectant la personne dès son plus jeune âge (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; Altevogt, Hanson et Leshner, 2008; Fédération québécoise de l'autisme, 2015; Landrigan, 2010; Norris, 2006). Le TSA est considéré dans le DSM-V comme un trouble neurodéveloppemental entraînant des anomalies qui affectent la construction du tissu cérébral au cours du développement, causant ainsi des différences à de multiples niveaux de l'organisation cérébrale (APA, 2013; Mottron et Caron, 2010). Le fonctionnement neurologique atypique engendre des difficultés fréquentes et sérieuses puisque le cerveau constitue le centre de traitement de l'information et de contrôle des sens, des perceptions, des pensées, des mouvements du corps et des comportements en général (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015). De ce fait, le TSA affecte le développement de la personne et la façon dont elle traite l'information causant des performances cognitives parfois supérieures dans certains domaines ainsi que des déficits multiples dans d'autres (Mottron et Caron, 2010).

1.3 Le diagnostic de TSA et l'adolescent

Les critères diagnostiques du DSM-V pour le TSA sont les mêmes, peu importe l'âge, c'est-à-dire que le diagnostic du TSA ne présente pas de spécificité pour les adolescents. Alors, les adolescents ayant un TSA, tout comme les autres personnes avec ce trouble, ont des déficits persistants dans la communication sociale et les interactions sociales dans des contextes multiples. Cela se caractérise par le fait qu'ils ont des déficits dans la réciprocité sociale et émotionnelle, dans le comportement de la communication non verbale utilisée pour l'interaction sociale ainsi que dans le développement, le maintien

et la compréhension des relations (APA, 2013). De plus, les adolescents ayant un TSA ont des comportements, des activités ou des intérêts restreints et répétitifs. Cela se définit par au moins deux des éléments suivants : des mouvements moteurs stéréotypés ou répétitifs, une utilisation d'objet ou de la parole stéréotypée ou répétitive, une insistance sur la similitude, l'adhésion inflexible à des habitudes ou à des modèles ritualisés de comportement verbal ou non verbal, des intérêts ou centres d'attention très restreints et obsédés qui sont anormaux ainsi qu'une hyper- ou hypo-réactivité aux stimulus sensoriels ou un intérêt inhabituel à des aspects sensoriels de l'environnement (APA, 2013). Tous ces symptômes entraînent donc d'importantes altérations dans différentes sphères du fonctionnement de l'adolescent ayant un TSA. Le niveau de sévérité des symptômes est évalué en fonction d'un tableau clinique, aussi appelé échelle de sévérité (cf. annexe 2) (APA, 2013).

Souvent, la personne ayant un TSA, dont l'adolescent, présente aussi un ou plusieurs troubles associés. Ceux-ci peuvent être: la déficience intellectuelle, le trouble anxieux, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), le trouble grave du comportement (TGC), le retard moteur, le déficit sensoriel, le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), le trouble des conduites, le trouble dépressif majeur, le trouble du langage, le syndrome de Gilles de la Tourette ou autres tics et maniérismes, le trouble d'apprentissage, l'épilepsie, la dyspraxie, le trouble de modulation sensorielle et le trouble psychotique (Dagenais, Guay, Mercier et Montembeault, 2013; Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). Par ailleurs, ces troubles associés peuvent augmenter la sévérité du trouble selon le tableau clinique (Murad, Fritsch, Bizet et Schaal, 2014).

1.3.1 L'adolescence pour les personnes ayant un TSA et ses spécificités

Nous avons choisi la période de l'adolescence puisque peu d'études au Québec les concernent, c'est plutôt la jeune enfance qui est privilégiée dans les recherches (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). Également, nous croyons que cette période est particulièrement sensible pour les personnes ayant un TSA (Abadie, 2012) ainsi il faut développer et utiliser des interventions qui sont adaptées à leurs besoins. En effet, l'adolescence est une étape du développement durant laquelle la personne doit faire face aux nombreux changements qu'elle vit. Parmi les bouleversements qui se produisent, il y a notamment le développement spectaculairement rapide du corps. Le corps se métamorphose de façon imprévisible et indépendamment de la volonté de l'adolescent pouvant amener une certaine dose d'anxiété (Cloutier et Drapeau, 2008).

Comme pour plusieurs adolescents, les jeunes ayant un TSA doivent aussi passer au travers de cette réalité qui n'est pas toujours facile et qui représente une période particulièrement à risque (Seltzer et al., 2003), c'est-à-dire « une période où les probabilités de vivre des problèmes psychosociaux augmentent » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 240). En effet, l'une des spécificités du TSA chez les adolescents est qu'ils sont plus sujets à vivre de l'anxiété (Abadie, 2012) et de la dépression (APA, 2013; Bellini, 2006). La recherche de Lounds, Seltzer, Greenberg, Shattuck et MacLean (2007) montre une diminution des symptômes liés au TSA à l'adolescence, mais selon les parents, leurs enfants présentent toujours un certain niveau d'anxiété et de dépression élevé (Chatenoud, Kalubi et Paquet, 2014). De plus, la « marginalisation » scolaire, c'est-à-dire les différences aux normes de fonctionnement scolaire des adolescents ayant un TSA, est difficile à vivre et cela a souvent des répercussions sur leur santé mentale (Abadie, 2012). En ce sens, les troubles anxieux sont les problèmes les plus fréquents qui sont traités dans les milieux cliniques pour les adolescents ayant un TSA (Eussen et al., 2013; White et Roberson-Nay, 2009). La fréquence des troubles anxieux chez les jeunes ayant un TSA est deux fois plus élevée que chez les jeunes ayant un développement typique (Abadie, 2012). Pour plusieurs parents ayant un jeune avec un TSA, le trouble anxieux serait le deuxième problème en importance demandant un besoin d'intervention (Mainville, Paquet et Rivard, 2011).

Selon White, Oswald, Ollendick et Scahill (2009), l'anxiété pourrait avoir des effets bidirectionnels affectant les symptômes spécifiques du TSA, particulièrement les difficultés d'ordre social. En effet, une communication inefficace augmente l'anxiété et elle peut diminuer alors la fréquence des interactions sociales de la personne (Murad, Fritsch, Bizet et Schaal, 2014). Le trouble anxieux peut aussi nuire aux performances scolaires, aux relations sociales et familiales, causer des troubles du sommeil, des symptômes physiques et des troubles du comportement (Mainville, Paquet et Rivard, 2011). Les principaux facteurs anxiogènes pour les adolescents ayant un TSA sont l'école et ses composantes (les notes, les camarades de classe, le travail scolaire, le niveau de bruit), les changements dans la routine, les habiletés langagières et sociales, ainsi qu'un nombre trop grand de demandes envers eux (Richard et Marcotte, 2009). En outre, les déficits persistants dans la communication et les interactions sociales interfèrent aux succès scolaires des adolescents ayant un TSA (Fleury et al., 2014).

L'adolescence constitue aussi le passage entre la dépendance enfantine et l'autonomie adulte (Cloutier et Drapeau, 2008). Il existe trois piliers de l'émancipation se produisant habituellement à l'adolescence et qui correspondent au développement social. Ces piliers sont le processus de socialisation, le développement de l'autonomie et le développement des compétences sociales (Cloutier et Drapeau, 2008). Toutefois, les manifestations du TSA peuvent intervenir dans ces étapes de l'émancipation à l'adolescence. En effet, même si les personnes ayant un TSA représentent un groupe extrêmement hétérogène, ils ont des caractéristiques communes qui peuvent rendre leurs relations sociales particulièrement difficiles à l'adolescence. Ces caractéristiques sont notamment leurs difficultés à commencer et à maintenir une conversation, leur lecture et leur compréhension difficile des indices verbaux et non verbaux ainsi que leur difficulté à se créer des relations d'amitié appropriées à leur âge. Toutes ces difficultés représentent des raisons pour lesquelles les relations sociales sont limitées pour les adolescents ayant un TSA (APA, 2013). Aussi, ces derniers affirment être souvent seuls, avoir des difficultés à établir des amitiés ou être intimidés par les autres élèves (Humphrey et Symes, 2010; Locke, Ishijima et Kasari, 2010). De plus, les adolescents ayant un TSA ont parfois besoin de plus de soutien et d'accompagnement de la part d'un adulte et, ainsi, ils peuvent vivre davantage de difficulté à développer des relations avec leurs pairs en raison de la présence continue d'une figure d'autorité à leur côté (Carter et al., 2014).

Les défis d'ordre social sont d'autant plus prononcés durant l'adolescence dus à l'écart qui existe entre leurs compétences sociales et les attentes de la société envers les personnes de leur âge (Rosenthal et al., 2013). Les adolescents ayant un TSA ont une apparence physique normale ne pouvant pas nécessairement laisser croire aux gens dans les milieux publics qu'ils ont un handicap. Ce fait peut être avantageux puisqu'ils seront notamment moins étiquetés comme étant handicapés, mais cela peut aussi être nuisible aux adolescents ainsi qu'à leur famille. Habituellement, les attentes envers les adolescents sont « un remplacement des attitudes enfantines par des attitudes adultes » où ces derniers doivent développer « un nouveau répertoire complexe de comportements » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 143). Toutefois, cela représente un défi extrêmement grand à réaliser pour les adolescents ayant un TSA puisque leurs apparences physiques ne présentant aucune justification à leurs éventuelles difficultés lors de situation en public.

Enfin, très peu d'études au Québec ont été effectuées sur la réalité des adolescents ayant un TSA ne rendant disponibles que quelques données les concernant (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). Pourtant, l'adolescence étant une période déterminante pour l'amorce de la participation sociale (Cloutier et Drapeau, 2008), il est nécessaire de réaliser des recherches, notamment au Québec, concernant les adolescents ayant un TSA afin de leur offrir les meilleures aides possible et pour répondre davantage à leurs besoins variés.

1.4 Les différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA

Il existe différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA qui peuvent être de nature éducative, pédagogique ou thérapeutique. Le rapport de Baghdadli, Noyer et Aussiloux (2007) dresse un état des lieux de ces pratiques offertes au plan international aux personnes ayant un TSA. La méthodologie employée pour la recension de ce rapport consiste en une revue standardisée et la plus exhaustive possible de la littérature où les articles sélectionnés ont fait l'objet d'une analyse critique basée sur l'estimation du niveau de preuve de leurs résultats. La recension a soulevé une liste d'un grand nombre de programmes, de prises en charge et d'interventions disponibles pour les personnes ayant un TSA n'ayant pas tous fait l'objet d'études de validation (cf. tableau 2). Par contre, il est important d'établir un niveau de distinction entre programme et intervention. En effet, Baghdadli et al. (2007) soulignent qu'un « programme » fait référence à une approche globale, c'est-à-dire un ensemble d'interventions coordonnées alors qu'une « intervention » a un caractère séquentiel ou relevant d'une approche focalisée, c'est-à-dire fournissant une aide éducative dans un domaine limité. Ainsi, les interventions peuvent faire partie des éléments constitutifs de programmes globaux.

Les conclusions du rapport de Baghdadli et al., (2007) soulèvent deux éléments principaux. Le premier étant qu'il y a un nombre beaucoup plus élevé d'articles concernant la prise en charge de très jeunes enfants que ceux consacrés aux adolescents ainsi qu'aux adultes et le deuxième étant qu'un grand nombre d'articles concerne les programmes comportementaux. Le premier élément semble être un reflet de la réalité du terrain, soit que « les efforts sont faits à propos du diagnostic et des prises en charge précoces, sans prendre suffisamment en compte l'évolution nécessaire de ces prises en

charge à long terme, à l'âge adulte ou dans les situations de vieillissement » (Baghdadli et al., 2007, p. 259). Ces auteurs expliquent cela par le fait que par le passé, les études se sont principalement penchées sur les prises en charge précoces, que les professionnels aient une appartenance majoritaire au domaine de l'enfance et par le fait que les allocations des ressources soient davantage dédiées aux enfants. Quant à la dominance des articles concernant les programmes comportementaux, elle s'explique par le fait que ces programmes ont été les premiers à faire face aux critiques scientifiques et éthiques les obligeant ainsi à devoir démontrer leur efficacité. De ce fait, ces interventions sont bien documentées et disposent de plus de preuves de leur efficacité (Baghdadli et al., 2007).

Tableau 2: Liste de programmes, de prises en charge et d'interventions recensés par Baghdadli, Noyer et Aussiloux (2007)

<u>1. Programmes globaux d'interventions</u>		
<u>Programmes</u>	<u>Définitions</u>	<u>Exemples</u>
1.1 Programmes d'interventions à référence comportementale	<p>Programmes précoces et intensifs pour susciter des progrès globaux fondés sur la théorie de l'apprentissage de Skinner (1953) c'est-à-dire la méthode connue sous le nom de ABA (Applied Behavior Analysis).</p> <p>Application des principes de l'apprentissage opérant dans le but d'analyser et de modifier les comportements pour développer ceux socialement acceptables et diminuer ceux inadaptés.</p>	<p>Programme Lovaas</p> <p>Programme Rutgers/Douglas Développemental Disabilities Center (DDDC)</p> <p>Programme LEAP</p> <p>Programme « Earlybird »</p> <p>Programme Son-Rise</p> <p>Programme de l'institut de May</p> <p>Programme de l'Institut de Princetown</p> <p>Programme préscolaire de Walden</p> <p>Programme préscolaire du Centre écossais pour l'autisme</p>
1.2 Programmes d'interventions à référence développementale	<p>Programmes mettant davantage l'accent sur la relation «affective» entre l'intervenant et le patient (l'enfant) et où ce dernier prend les initiatives et choisit les matériaux afin d'encourager sa participation active dans l'environnement aménagé.</p>	<p>Programme TEACCH</p> <p>Programme de Denver</p>
1.3 Inclusion en scolarité	<p>Prise en charge rarement exclusive où une approche multidisciplinaire doit être articulée autour des besoins de la personne.</p>	

ordinaire partielle ou totale		
1.4 Prises en charge institutionnelles à référence psychanalytique	Psychothérapies diversifiées à nature éducative, rééducative ou pédagogique.	Thérapies institutionnelles Jardin d'enfants thérapeutique (JET) Psychothérapie institutionnelle
1.5 Prises en charge intégratives	Prise en charge éclectique intégrant aux pratiques des interventions à références théoriques multiples ainsi qu'adaptées aux contextes de l'enfant, aux souhaits de sa famille et aux ressources des professionnels multidisciplinaires.	Prise en charge intégrée Thérapie d'échange et de développement
<u>2. Interventions focalisées</u>		
<u>Interventions</u>	<u>Définitions</u>	<u>Exemples</u>
2.1 Interventions focalisées sur le langage et la communication	Interventions variées (incluant la rééducation orthophonique) visant le développement de la communication et le développement social.	Communication améliorée et alternative (PECS, MAKATON et langage gestuel) Communication facilitée Méthode Tomatis
2.2 Interventions focalisées sur la socialisation	Interventions prosociales visant le développement d'habiletés pour l'intérêt social, l'initiation sociale, les réactions sociales, l'empathie et la compréhension du point de vue de l'autre.	Le jeu Floor Time Histoires sociales et scénarios sociaux

		Enseignement médiatisé par les pairs « Child Talk »
2.3 Interventions focalisées sur la sensori-motricité	Thérapies basées sur différentes théories dont celle Ayres (1979) supposant une relation entre les expériences sensorielles et les expériences comportementales et motrices.	Thérapie d'intégration sensorielle Ergothérapie Stimulations sensorielles Intégration auditive Thérapies visuelles Manipulation sensorielle Pressions corporelles Snoezelen « Daily life Therapy » Activité sportive Intervention sensori-motrice
2.4 Interventions focalisées sur les comportements problématiques	Stratégies et techniques comportementales visant la réduction de comportements inadaptés et le promotion des comportements socialement souhaitables.	Entraînements aux preuves discrètes
2.5 Psychothérapie	Séances hebdomadaires sur plusieurs années n'étant qu'un élément d'un processus de soins, d'éducation et de socialisation multidisciplinaire visant la prise de conscience de soi et éventuellement de l'autre.	Thérapie par le jeu d'orientation psychanalytique

d'inspiration analytique		
<u>3. Autres types d'interventions</u>		
3.1 Thérapie corporelle	Souvent utilisée dans une approche psychanalytique, la thérapie à médiation corporelle (Bain thérapeutique) vise à aider le patient à retrouver les limites de son corps et de son psychisme.	
3.2 Holding therapy	Basée sur le courant de pensée que le TSA serait un déséquilibre émotionnel dominé par l'anxiété, la thérapie consiste à des sessions où les parents contiennent leur enfant sur leurs genoux durant 45 minutes et leur exprimer de l'affection les yeux dans les yeux.	
3.3 Enveloppements humides ou Packs	Soin controversé favorisant l'expression et la gestion des angoisses corporelles par la contention lors de crises psychotiques aiguës (angoisses envahissantes ou automutilations).	
3.4 Thérapie d'Étayage cognitif et affectif (TECA)	Appuyée sur des approches cognitivo-éducatives, communicationnelles et psychanalytiques, la thérapie est basée sur le jeu qui incite le patient à découvrir de nouveaux environnements.	
3.5 Musicothérapie	Thérapie utilisant la musique pour établir une communication.	
3.6 Pataugeoire	Flaque thérapeutique (espace légèrement mouillé face à un miroir) utilisée pour travailler l'image du corps.	
3.7 Le conte	Mise en récit du quotidien afin que le patient puisse s'y identifier et faire des liens.	
3.8 Médiation par les animaux	Mise en contact régulier entre le patient et un animal.	

1.4.1 L'efficacité des différentes pratiques d'interventions réalisées auprès des personnes ayant un TSA

Le recensement de Baghdadli et al., (2007) permet de soulever des arguments en faveur de l'effet positif des interventions comportementales et développementales. Toutefois, l'absence d'études comparatives ne permet pas d'affirmer que ces dernières interventions sont plus efficaces que d'autres. De plus, il est important de noter que bien que les interventions ou les programmes comportementaux aient démontré une efficacité pour certaines personnes ayant un TSA dans un contexte donné, l'hétérogénéité du spectre de l'autisme ne permet pas de généraliser l'efficacité de ceux-ci sur toutes les personnes ayant un TSA. En effet, il n'existe pas de programme ou d'intervention pouvant tous les aider ni un lieu universel où toutes les personnes ayant un TSA ne peuvent être stimulés. En effet, le meilleur choix de programme et de milieu dépend des caractéristiques et des besoins de chaque personne ayant un TSA (Simpson, Mundschenk et Heflin, 2011). En ce sens, tous les programmes ou interventions pour les personnes ayant un TSA n'ont pas la même valeur et c'est l'hétérogénéité des besoins ainsi que des caractéristiques des personnes ayant un TSA qui fait en sorte qu'il est nécessaire d'avoir une grande variété de pratiques d'interventions pour y répondre (Chamak, 2015; Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). À cet égard, des recherches récentes ont suggéré que le fait de combiner simultanément plusieurs types d'intervention auprès des personnes ayant un TSA serait une aide plus efficace à leur apporter en comparaison avec une pratique unique (Chamak, 2015). C'est pourquoi il est plutôt recommandé d'utiliser en combinaison plusieurs types de programmes ou d'interventions reconnus ou suggérés comme étant efficaces afin d'offrir une meilleure aide pour les personnes ayant un TSA (Reszka, Hume, Sperry, Boyd et McBee, 2014).

En ce qui concerne l'analyse des interventions focalisées du recensement de Baghdadli et al., (2007), il est difficile de conclure formellement sur l'efficacité d'une en particulier. Il existe des indices d'efficacité qui se doivent d'être confirmés pour certaines interventions focalisées sur la communication comme c'est le cas pour le PECS et pour certaines interventions focalisées sur les relations sociales, comme les histoires sociales et l'enseignement médiatisé. Par contre, il semble que certaines interventions comme la communication facilitée aient démontré une inefficacité alors que d'autres comme le Snoezelen présentent des doutes importants d'efficacité. Quant aux autres

types d'interventions (cf. tableau 2) de Baghdadli et al., (2007), aucun travail d'analyse n'a été fait de celles-ci. Toutefois, « il est nécessaire d'avoir à l'esprit qu'il s'agit d'un recensement à un moment donné que les conclusions peuvent être valables pour ce qui a donné lieu à publication, mais qu'en aucun cas l'absence de publication ne veut dire qu'une approche donnée est sans efficacité » (Baghdadli et al., 2007, p. 12). Alors, selon l'étude de Baghdadli et al., (2007) la médiation par les animaux à titre d'intervention, comme il en est question dans cette présente recherche, n'a pas fait partie de suffisamment d'études publiées pour déterminer de son efficacité ou non.

Par ailleurs, le rapport de Baghdadli et al., (2007) a aussi tenté d'analyser l'efficacité des traitements médicamenteux pour les personnes ayant un TSA. De manière traditionnelle, les médicaments sont prescrits pour leurs effets sur un symptôme cible. Or, cette démarche n'est pas possible pour le TSA à cause de son caractère multifactoriel, son hétérogénéité et la nature dimensionnelle de ses perturbations, ce qui fait en sorte qu'aucun traitement n'a encore été spécifiquement mis au point (Baghdadli et al., 2007). En effet, il n'existe aucun traitement médicamenteux curatif des symptômes centraux du TSA, mais certains peuvent être utiles pour intervenir sur des symptômes cibles (Baghdadli, Helling, Guinchat et Périsset, 2012 ; Baghdadli et al., 2007; White, Oswald, Ollendick et Scahill, 2009). La population de personnes ayant un TSA prenant un traitement psychotrope afin de diminuer les différents symptômes du trouble est élevée (INESSS, 2013). En effet, selon l'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS, 2013, p. iii) « 14,3% des assurés ayant un diagnostic de TSA âgés de 2 à 5 ans, 35,9% des 6 à 9 ans, 44,8% des 10 à 12 ans, 52,3% des 13 à 15 ans et 50,9% des 16 et 17 ans ont fait usage d'au moins 1 médicament parmi les 18 médicaments spécifiques ou les 4 autres classes de médicaments à l'étude ». De plus, il est intéressant de constater que la fréquence de prescription à des traitements médicamenteux est fortement influencée par la sévérité du handicap (Filipek, Steinberg-Epstein et Book, 2006).

L'utilisation expérimentale de l'ocytocine semble être une voie prometteuse pouvant améliorer notamment un symptôme central du TSA, soit les capacités sociales et communicatives (Murad, Fritsch, Bizet et Schaal, 2014). En effet, l'inhalation d'ocytocine améliorerait la reconnaissance des émotions des jeunes ayant un TSA (Guastella et al., 2010), favoriserait les comportements sociaux et la compréhension (Andari et al., 2010), favoriserait le traitement et la rétention

d'informations (Hollander et al., 2007) et réduirait les comportements répétitifs (Hollander et al., 2003). Toutefois, il est important de comprendre que personne ne peut « guérir » de l'autisme. Il est cependant possible d'apprendre à vivre avec ce handicap (Murad et al., 2014). Rappelons qu'avant d'avoir recours à des traitements médicamenteux, il est préférable d'éliminer d'éventuels problèmes de santé responsable de douleurs ou d'inconfort et de troubles du comportement (Filipek, Steinberg-Epstein et Book, 2006). La prise en charge de la plupart des troubles du comportement doit d'abord passer par des stratégies éducatives et si le recours aux traitements médicamenteux est nécessaire, il est pertinent d'en assurer la surveillance ainsi qu'une remise en question régulièrement (Filipek, Steinberg-Epstein et Book, 2006).

Néanmoins, il est désormais possible, selon Baghdadli et al. (2007) et selon Kabot, Masi et Segal (2003), d'identifier les conditions qui semblent constituer une base nécessaire à une prise en charge globale efficace des personnes ayant un TSA, et ce, peu importe la théorie sous-jacente. Ces conditions sont : la prise en charge précoce dès l'annonce du diagnostic, l'individualisation des approches, le recours à un environnement structuré en particulier sur le plan visuel, la hiérarchisation des objectifs ainsi que l'utilisation des approches dans les différents milieux de vie pour favoriser la généralisation des acquis, tout en travaillant activement de concert avec les familles (Baghdadli et al., 2007 ; Kabot, Masi et Segal, 2003).

1.5 Les défis en milieux scolaires

Au Québec, lorsqu'un élève reçoit formellement un diagnostic d'un trouble ou qu'il présente certaines difficultés nuisant à ses performances scolaires, il se voit alors catégorisé comme un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2007). Les jeunes ayant un TSA se trouvent dans la catégorie des élèves handicapés et ils ont la possibilité de poursuivre leur scolarité jusqu'à l'âge de 21 ans (Autisme Québec, 2012; Gouvernement du Québec, 2015). Conséquemment avec l'augmentation du taux de prévalence du TSA, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) rapporte des statistiques montrant une augmentation importante du nombre d'élèves ayant un TSA dans les écoles (Goupil, 2007). Selon Noiseux (2009), le nombre d'élèves ayant un TSA dans le réseau scolaire aurait augmenté d'environ 300% entre les années 2000 à 2009. En effet, au Québec, le TSA est le handicap le plus prévalent en

milieu scolaire (Noiseux, 2009 et 2014). Près de la moitié des élèves ayant un TSA, soit 46%, sont scolarisés en classe ordinaire avec soutien alors que 45 % des élèves ayant un TSA sont scolarisés en classe spéciale dont 18% en classe hétérogène⁵ et 27 % en classe homogène⁶ (Noiseux, 2014). Au-delà des types de regroupements scolaires existants pour les élèves ayant un TSA, il importe que l'environnement d'apprentissage privilégié corresponde aux besoins de ceux-ci. C'est d'ailleurs ce que Noiseux (2014, p. 1) mentionne, et ce, « particulièrement au secondaire, à l'orée des formations postsecondaires et du marché de l'emploi ».

Dans un environnement scolaire, il y a de fortes possibilités que la personne ayant un TSA ait d'importantes limitations dans plusieurs aspects de sa communication, de sa socialisation et de ses apprentissages scolaires en raison de ses caractéristiques. Ces limites empêchent la personne ayant un TSA d'accomplir les tâches scolaires correspondant normalement aux personnes de son âge (MELS, 2007). De ce fait, le jeune ayant un TSA pourrait avoir des difficultés dans ses apprentissages. Plus précisément, il pourrait avoir des difficultés dans l'acquisition de concepts, dans la communication orale et écrite, à réfléchir sur le langage, à planifier et à s'organiser dans le temps, l'espace ou par rapport à une tâche (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015; MELS, 2007). La personne ayant un TSA pourrait aussi avoir un répertoire limité de stratégies pour résoudre des problèmes. En ce qui a trait au fonctionnement scolaire, il serait possible que la personne ait certaines difficultés, par exemple, l'établissement de relations avec les autres et l'intégration au groupe ainsi que l'adaptation aux changements et à la nouveauté. Le jeune ayant un TSA pourrait craindre, s'opposer ou s'agiter dans des situations banales ainsi que démontrer de la rigidité cognitive, du maniérisme ou des gestes stéréotypés (APA, 2013; MELS, 2007).

1.5.1 Les différentes pratiques d'interventions réalisées en classe pour les élèves ayant un TSA

Les EHDAA dont les élèves ayant un TSA, reçoivent des services éducatifs qui se doivent d'être adaptés à leurs besoins et offerts dans le cadre le plus normal possible selon la Politique de l'adaptation scolaire (MELS, 1999). Au Québec, ces services s'inscrivent dans l'approche

⁵ Classe qui regroupe des élèves de plusieurs catégories de difficultés.

⁶ Classe se composant uniquement d'élèves présentant un type commun de difficulté.

individualisée préconisée par le MELS visant à aider les EHDAA à réussir sur le plan de l’instruction, de la socialisation et de la qualification, tout en leur offrant, au besoin, des enseignements en adaptation scolaire et sociale. En effet, les commissions scolaires ont le devoir selon la loi sur l’instruction publique d’« adapter les services éducatifs à l’élève handicapé ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage selon ses besoins, d’après l’évaluation qu’elle doit faire de ses capacités » (Gouvernement du Québec, 2016, article 234). Le MELS propose donc huit niveaux d’organisation de classes basées sur le système en cascade proposé dans le rapport COPEX (Ministère de l’Éducation du Québec, 1976) afin de répondre aux besoins variés des EHDAA. Ces services éducatifs diversifiés d’adaptation scolaire et sociale varient entre le simple soutien de l’enseignement régulier à l’éducation individualisée à la maison (Trépanier, 2005). Le choix de l’organisation des services éducatifs pour ces élèves

assure l’intégration harmonieuse dans une classe ou un groupe ordinaire et aux autres activités de l’école de chacun de ces élèves lorsque l’évaluation de ses capacités et de ses besoins démontre que cette intégration est de nature à faciliter ses apprentissages et son insertion sociale et qu’elle ne constitue pas une contrainte excessive ou ne porte pas atteinte de façon importante aux droits des autres élèves (Autisme Québec, 2012, p. 7).

Les détails des différents niveaux de regroupements scolaires se trouvent dans le tableau 3 qui suit. On y trouve la classe spéciale soit de type homogène ou hétérogène dans une école régulière où rappelons que près de la moitié des élèves ayant un TSA y sont scolarisés (Noiseux, 2014).

À l’intérieur de ces diverses organisations scolaires, il est possible d’utiliser plusieurs programmes ou interventions auprès des élèves ayant un TSA. Ceux-ci peuvent être les mêmes d’un niveau d’organisation scolaire à l’autre, et ce, tout dépendant du besoin de l’élève et de ses caractéristiques. Les interventions les plus fréquemment réalisées en classe sont le modèle TEACCH⁷, le système de communication par échange d’images ou PECS⁸, l’intervention comportementale intensive, les groupes de jeux intégrés et les récits sociaux (Cohen, 2012; Dagenais, Guay, Mercier et Montembeault, 2013; Goupil, 2007). Une grande variété de stratégies

⁷« *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* »

⁸« *Picture Exchange Communication System* »

d'intervention existe aussi pour favoriser une éventuelle inclusion générale des élèves ayant un TSA (Corneau, Dion, Juneau, Bouchard et Hains, 2014; Simpson, 2005).

Tableau 3: Type de regroupements privilégiés par le MELS (Trépanier, 2005, p. 22)

1	Classe ordinaire avec soutien à l'enseignant et à l'élève	L'élève peut recevoir des services d'un spécialiste à l'intérieur de la classe ordinaire. Il peut également recevoir des services à l'extérieur de la classe ordinaire pour un maximum de trois heures/semaine.
2	Classe ordinaire et participation à une classe ressource ou avec soutien à l'élève	L'élève reçoit des enseignements plus de trois heures/semaine dans un groupe restreint appelé classe ressource.
3	Classe spéciale homogène	Cette classe se compose uniquement d'élèves présentant un type commun de difficulté parmi les sept catégories suivantes : difficultés d'apprentissage, difficultés d'ordre comportemental, déficiences intellectuelles, déficience motrice légère ou organique ou déficience langagière, déficiences physiques graves, troubles sévères du développement (ancienne catégorie établie par le MEQ comprenant l'autisme, les troubles psychopathologiques et les troubles du langage), et autres déficiences (telles que les déficiences sensorielles par exemple).
4	Classe spéciale hétérogène	L'élève est scolarisé dans une classe qui regroupe des élèves de plusieurs catégories de difficultés.
5	École spéciale	Dans cette école, plus de 50% des élèves présentent des difficultés.
6	Centre d'accueil	L'élève est scolarisé dans un centre d'accueil.
7	Centre hospitalier	L'élève est scolarisé dans un centre hospitalier pour une raison autre qu'une incapacité temporaire de se rendre à l'école.
8	Domicile	L'élève est scolarisé à domicile pour une raison autre qu'une incapacité temporaire de se rendre à l'école.

En outre, l'éducation a été marquée, historiquement, par trois grandes théories, soit comportementale, cognitive et socioconstructiviste (ou sociocognitive) où chacune définit l'apprentissage d'une certaine façon par la posture qu'y prend l'enseignant et l'élève (Odier Guedj, 2013) (cf. tableau 4). Particulièrement depuis la réforme curriculaire implantée à la fin des années 1990 (Ministère de l'Éducation, 2002), les enseignants sont invités à privilégier majoritairement des approches théoriques de l'apprentissage socioconstructivistes comprenant les approches interactionnelles ainsi qu'à respecter la manière d'apprendre des élèves en utilisant ponctuellement d'autres approches théoriques (Odier Guedj, 2013). Les enseignants suivent donc ces courants théoriques qui peuvent influencer leurs choix quant aux types de pratiques réalisées auprès de leurs élèves.

Dans le cas des approches interactionnelles actuellement valorisées dans le système d'éducation, l'apprentissage se construit lorsque l'élève est actif et engagé. Toutefois, la théorie soulignant l'importance de l'interaction dans le processus d'apprentissage représente un défi majeur pour les élèves ayant un TSA (Odier Guedj, 2013). Il sera donc important que l'enseignant, dans son rôle d'accompagnateur et de guide, propose des dispositifs d'apprentissage structurés et personnalisés. En effet, « l'utilisation d'outils visuels et de l'horaire, une structure de l'environnement, l'adaptation du travail ou des tâches à accomplir sont des moyens qui aident grandement ces élèves [ayant un TSA] à faire face aux situations quotidiennes » (Lauzon, 2010, p. 4).

Tableau 4: Représentations de trois théories marquantes de l'éducation selon Odier Guedj (2013)

Théorie	Apprendre	L'enseignant	L'élève
Béaviorale	<p>C'est donner une réponse adéquate.</p> <p>La connaissance se transmet.</p>	<p>- explique une tâche clairement;</p> <p>- propose des exercices avec une seule réponse possible;</p> <p>- n'a pas besoin de faire appel au sens de l'action ou du concept;</p> <p>- enseigne à tous sans déformation et de façon identique.</p> <p>C'est un transmetteur qui diffuse des informations.</p>	<p>- imite;</p> <p>- écoute;</p> <p>- applique une suite d'exercices.</p> <p>C'est un récepteur.</p>
Cognitive	<p>C'est développer des structures de pensées sur la base d'anciennes.</p> <p>La connaissance s'acquiert dans l'environnement.</p>	<p>- propose des situations de plus en plus complexes;</p> <p>- décompose les actions à faire en lien avec les stades d'acquisition de l'enfant;</p> <p>-interroge l'apprenant pour comprendre son raisonnement et lui faire acquérir toutes les compétences liées à un stade avant de passer à l'autre.</p> <p>C'est un metteur en scène qui organise des pièces de plus en plus complexes.</p>	<p>- fait des liens entre le connu et l'inconnu: est actif;</p> <p>- suit les étapes proposées applique une procédure.</p> <p>C'est un acteur qui a appris des rôles de plus en plus complexes.</p>
Socioconstructiviste ou sociocognitive	<p>C'est coparticiper à la construction d'un savoir avec des personnes plus avancées.</p> <p>La connaissance se construit.</p>	<p>-propose des situations problèmes d'un niveau plus élevé que celui où se trouve l'enfant, elles peuvent se résoudre différemment pour chacun;</p> <p>- engage l'enfant dans des activités qui font sens pour lui;</p> <p>- bâtit avec les élèves de multiples ressources;</p> <p>- organise la répartition des activités.</p> <p>C'est un accompagnateur, un guide.</p>	<p>- donne un sens à l'apprentissage: est actif;</p> <p>- interagit avec l'enseignant et les pairs pour résoudre les situations;</p> <p>- se pose des questions;</p> <p>- cherche des ressources utiles pour lui;</p> <p>- crée et invente.</p> <p>C'est un chercheur collaborateur.</p>

1.5.2 Les limites aux différentes pratiques d'interventions réalisées en classe pour les élèves ayant un TSA

Les diverses pratiques d'interventions pouvant être réalisées dans les milieux scolaires auprès des élèves ayant un TSA semblent présenter certains problèmes d'organisation dans la mesure où ces dernières sont appliquées sans homogénéité et sans conformité avec leur protocole d'application. En effet, les membres du personnel scolaire ne sont pas nécessairement formés précisément pour réaliser ces différentes pratiques (Stahmer, Rieth, Lee, Reisinger, Mandell et Connell, 2015) ou même simplement pour intervenir auprès d'élèves ayant ce handicap (Lauzon, 2010). Le nombre limité et la complexité des pratiques prouvées scientifiquement comme efficaces pour les élèves ayant un TSA représentent un défi majeur pour leur implantation dans les classes (Stahmer, Rieth, Lee, Reisinger, Mandell et Connell, 2015). Par exemple, le fait que les enseignants reçoivent des instructions limitées concernant les interventions et que la plupart des interventions reconnues scientifiquement comme étant efficaces ne sont pas conçues pour l'environnement scolaire, mais plutôt pour l'environnement familial, rend leur implantation en classe difficile (Stahmer et al., 2015). Une autre limite concerne le plan d'intervention édicté par la *Loi sur l'instruction publique* qui présente une interprétation de son utilité et de son contenu variée (Lauzon, 2010). Il est souvent perçu comme une obligation et une formalité administrative plutôt qu'un moyen pour coordonner les actions contribuant à répondre aux besoins des jeunes ayant un TSA (Lauzon, 2010). De plus, les recherches concernant le TSA au niveau mondial étant actuellement en pleins essors, le fossé entre les connaissances et les pratiques s'accroît (Tremblay, 2013). Il est nécessaire pour avoir des pratiques exemplaires d'intégrer les nouvelles connaissances et les données probantes, car elles sont essentielles pour reconnaître et comprendre les personnes ayant un TSA ainsi que pour les aider et favoriser leurs progrès (Tremblay, 2013). Or, il semble qu'au Québec l'état des connaissances soit en décalage avec l'évolution de l'expertise et de l'organisation des services (Tremblay, 2013). En ce sens, il faut élaborer une communication efficace entre le milieu de la recherche et le milieu pratique en rendant les connaissances accessibles et intelligibles à tous (Sudsawad, 2005) afin d'assurer la pertinence et la qualité des pratiques offertes aux personnes ayant un TSA.

En somme, les pratiques réalisées dans le milieu scolaire auprès des élèves ayant un TSA et celles qui sont scientifiquement recommandées présentent quelques différences (Hess, Morrier, Heflin et Ivey, 2008). Ces différences sont présentes en raison du choix des pratiques réalisées en classe. Il arrive que les programmes ou interventions utilisées auprès des élèves ayant un TSA ne soient pas toujours celles suggérées scientifiquement comme ayant montré leur efficacité. De plus, lorsque le personnel scolaire utilise des pratiques acceptées scientifiquement, il arrive qu'il les modifie et les adapte (Hess et al., 2008). Ces modifications et ces adaptations des interventions peuvent parfois mieux répondre aux besoins des élèves ayant un TSA, ce qui peut être une bonne stratégie. En effet, selon la loi sur l'instruction publique l'«enseignant a le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié» (Gouvernement du Québec, 2016, article 19.1). Toutefois, la pratique modifiée ou adaptée n'est plus celle qui a été évaluée scientifiquement et il n'est alors plus possible de la comparer à celle jugée efficace. En effet, selon Stahmer et collègues (2015), la mesure de fidélité concernant la qualité de l'implantation des pratiques auprès des personnes ayant un TSA varie entre 12 à 92%. Toutefois, rappelons qu'une certitude perdure, c'est le fait qu'aucune pratique ne peut répondre actuellement aux besoins de tous les élèves ayant un TSA et qu'aucune ne peut amener un élève ayant un TSA au niveau de fonctionnement d'un élève typique (Barnhill, 2001). Le personnel scolaire se doit alors d'identifier celles qui se veulent davantage reconnues scientifiquement et qui sont les plus appropriées selon les besoins ainsi que les caractéristiques de leurs élèves ayant un TSA (Simpson, Mundschenk et Heflin, 2011).

1.6 L'utilisation du chien d'assistance MIRA comme type d'intervention assistée par l'animal

La triple mission de l'école québécoise étant d'instruire, de socialiser et de qualifier, la Politique de l'adaptation scolaire (1999) valorise le fait que la réussite scolaire des EHDA puisse se traduire différemment selon leurs capacités et leurs besoins. Ainsi, afin de favoriser un développement intégral et optimal de l'adolescent ayant un TSA ainsi que son insertion dans la société, il est pertinent de penser à de nouvelles formules d'interventions scolaires puisqu'uniquement une minorité des personnes ayant un TSA vivent et travaillent

de façon indépendante à l'âge adulte (APA, 2013; Chamak, 2015; Chatenoud, Kalubi et Paquet, 2014). Au cours des dernières années, certaines thérapies et approches populaires ont été expérimentées auprès des personnes ayant un TSA. Parmi celles-ci, une apparaît particulièrement novatrice et porteuse d'espoir, soit l'utilisation de chiens d'assistance de la fondation MIRA (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). En effet, les chiens d'assistance sont utilisés depuis environ une dizaine d'années auprès de jeunes ayant un TSA et les résultats semblent prometteurs. Au Québec, la fondation MIRA est un précurseur dans le domaine des interventions assistées par l'animal auprès des personnes ayant un TSA.

L'utilisation des chiens d'assistance pour les jeunes présentant un TSA est relativement récente. Depuis la fin des années 1990, l'organisme « National Service Dogs » en Ontario offre aussi des chiens d'assistance pour les jeunes ayant un TSA. On trouve aujourd'hui à travers le Canada plusieurs autres programmes⁹ formant des chiens assistances pour les personnes ayant un TSA dont la plupart ont été accrédités auprès de la « Assistance Dogs International » ou de la « International Guide Dog Federation » (Autism Canada, 2016). Le même type de services pour les jeunes ayant un TSA se trouve également depuis quelques années aux États-Unis, notamment au Tennessee¹⁰ (2007) et en Caroline du Sud¹¹ (1990), ainsi que dans d'autres pays, dont l'Écosse¹² (1990) et la France¹³ (1989) (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010).

Les interventions à l'aide d'un chien d'assistance auprès des personnes ayant un TSA étant relativement récentes, la méconnaissance entourant ce type d'aide est élevée. L'usage du chien d'assistance s'inscrit dans les interventions assistées par l'animal, domaine où les définitions présentent des lacunes et un manque d'unification. En effet, selon Esposito, McCune, Griffin et Maholmes (2011), ce domaine a besoin d'élaborer une taxinomie pour les termes les plus communs et les plus fréquemment utilisés. De plus, il y a peu de recherches scientifiques qui portent sur les interventions assistées par l'animal auprès des personnes ayant un TSA et celles existantes présentent très souvent des faiblesses

⁹ Autism Dog Services ; British Columbia Guide Dog Services; Dogs with Wings Assistance Dog Society; Guiding Eyes for the Blind; Fondations des Lions du Canada; Autism Support Dogs.

¹⁰Autism and Service Dogs

¹¹Dogs for autism

¹²Canine Partners Opening doors to independence

¹³Handi'chien

méthodologiques (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Esposito et al., 2011; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les rares définitions trouvées dans la littérature ne font pas consensus entre elles (Esposito et al., 2011; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004). Il est alors déterminant de clarifier les différentes recherches qui ont été faites concernant les interventions assistées par l'animal et auprès des jeunes ayant un TSA ainsi que d'en évaluer les bénéfices potentiels. Esposito et al. (2011) soulignent la nécessité d'étudier le rôle de l'animal comme intervention auprès des jeunes ayant un TSA ainsi que d'en étudier les bienfaits dans le milieu scolaire. De plus, comme le souligne Fecteau (2012, p. 211), « l'augmentation substantielle de la prévalence des TSA soulève une problématique sociale importante puisque la structure actuelle des services ne semble pas être en mesure de répondre adéquatement à cet accroissement ». Ainsi, l'apport des interventions assistées par l'animal comme le chien d'assistance MIRA peut être une nouvelle forme d'intervention susceptible de pallier les handicaps des personnes ayant un TSA et de minimiser les conséquences pour leur famille.

1.7 La pertinence de notre recherche

Notre recherche, s'intéressant aux apports sur le développement humain de la présence d'un chien d'assistance MIRA pour un adolescent ayant un TSA en contexte scolaire et familial, est particulièrement appropriée au regard des éléments précédemment présentés. En effet, parmi les différents contextes de vie des personnes ayant un TSA, les milieux scolaire et familial sont des contextes centraux d'apprentissage au sein desquels il est nécessaire d'utiliser des interventions efficaces répondant aux besoins des adolescents ayant un TSA. Comme la prévalence du TSA augmente à l'échelle de la province, la prévalence en milieu scolaire augmente aussi ce qui en fait le handicap le plus fréquemment trouvé dans le milieu scolaire québécois (Noiseux, 2014; Noiseux, 2009). Il est donc déterminant, pour mieux répondre aux besoins des personnes ayant un TSA, d'optimiser les pratiques d'interventions réalisées afin de favoriser leur bonne insertion et participation sociale, mais aussi parce que très peu d'entre eux vivent et travaillent de façon indépendante à l'âge adulte (APA, 2013). Par ailleurs, le fait que le chien d'assistance MIRA puisse être combiné avec d'autres types d'intervention simultanément (Endenburg et Van Lith, 2011; Morrison, 2007) est en adéquation avec des recherches récentes qui

suggèrent que cela serait une aide plus efficace en comparaison avec une pratique unique (Chamak, 2015).

Le choix de la période de l'adolescence s'explique par le fait qu'elle est une période sensible qui requiert une attention particulière (Abadie, 2012) et aussi parce que peu d'études au Québec portent sur les adolescents ayant un TSA (Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013). Nous suggérons avec les éléments précédemment présentés que la présence du chien d'assistance MIRA en classe pourrait aider les adolescents ayant un TSA. Précisément, cet outil pourrait diminuer leur sentiment de solitude, les aider à développer une plus grande autonomie, favoriser leurs interactions sociales, éviter des situations d'intimidation et diminuer les troubles souvent associés à l'adolescence, soit l'anxiété et la dépression (Abadie, 2012; APA, 2013).

La plupart des handicaps sont visibles, mais ce n'est généralement pas le cas des adolescents ayant un TSA qui présente une apparence physique normale. Cela devrait être un avantage de ne pas porter l'« étiquette » de ce trouble. Or, cela peut aussi être nuisible aux adolescents ainsi qu'à leur famille. Nous pensons que l'association de l'adolescent ayant un TSA avec un chien d'assistance MIRA peut amener une marque socialement reconnue et acceptée justificative du handicap non visible de la personne. En effet, la fondation MIRA a été qualifiée comme la 2^e organisation ayant le plus de crédibilité aux yeux des Québécois (AMECQ¹⁴, 2015).

Finalement, nous estimons que cette recherche pourrait combler une partie du fossé existant entre la recherche scientifique et la pratique (Tremblay, 2013) ainsi que permettre de clarifier et de bonifier le domaine des interventions assistées par l'animal auprès des personnes ayant un TSA qui nécessite plus de recherche (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011).

¹⁴ Association des médias écrits communautaires du Québec

1.8 Questions de recherche

À la suite des éléments présentés précédemment, un certain nombre de questions émergent en ce qui a trait au développement de l'adolescent ayant un TSA avec la présence du chien d'assistance MIRA, en classe et à domicile.

Ces questions de recherche sont les suivantes :

- Quels sont les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs personnels de l'adolescent ayant un TSA?
- Quels sont les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs environnementaux de l'adolescent ayant un TSA?
- Quels sont les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les habitudes de vie de l'adolescent ayant un TSA?

Chapitre 2- Cadre de référence

Le chapitre précédent a permis de mettre en lumière la problématique concernant le TSA chez les adolescents et les diverses interventions réalisées pour répondre à leurs besoins. Ainsi, il a été possible d'établir la pertinence de notre recherche en ce qui a trait à l'intervention assistée par l'animal auprès d'adolescent ayant un TSA en milieu scolaire et familial.

Dans ce deuxième chapitre, nous présentons tout d'abord la fondation MIRA et les avantages des chiens d'assistance. Par la suite, nous explicitons le modèle du développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) puisque c'est avec ce modèle que nous travaillons dans le cadre de notre recherche. Les interventions assistées par l'animal, les animaux utilisés et leurs bénéfices sont ensuite abordés ainsi que les différentes théories explicatives existantes. Après, nous détaillons les trois différents types d'interventions assistées par l'animal, soit la thérapie, l'activité et le programme. Puis, nous présentons les différentes interventions assistées par l'animal réalisées en classe et identifions les différentes limites de ces interventions. Finalement, nous décrivons les objectifs poursuivis par la recherche.

2.1 La fondation MIRA et les chiens d'assistance

La fondation MIRA est un organisme sans but lucratif fondé à Ste-Madeleine en 1981 par Éric St-Pierre (MIRA, 2016a). Durant les dix premières années de sa création, la fondation MIRA s'est concentrée à l'éducation et l'attribution de chiens-guides. En 1991, la fondation MIRA a innové en développant une expertise, soit l'entraînement de chien spécialement conçu pour servir les personnes handicapées (MIRA, 2016i). L'un des types de chiens utilisés, le labernois aussi nommé St-Pierre en l'honneur du fondateur de la fondation, est conçu par le croisement de deux races, soit le labrador et le bouvier bernois (MIRA, 2016g). Ensuite, la fondation MIRA a poursuivi sa démarche novatrice jusqu'en 2003 où il a commencé une recherche utilisant des chiens d'assistance auprès d'enfants ayant un TSA. Les résultats ont montré plusieurs bénéfices, tel que la présence de l'animal permet de moduler le niveau de cortisol de l'enfant ce qui produit un effet réducteur du stress et de l'anxiété (Viau, Arsenault-Lapierre, Fecteau, Champagne, Walker et Lupien, 2010). La fondation MIRA a alors amorcé l'attribution de chiens d'assistance pour les familles

d'enfant ayant un TSA. En 2010, la fondation MIRA a créé le pavillon Schola MIRA offrant des services d'intervention pour les enfants ayant un TSA, des services de formation et de soutien aux parents ainsi qu'aux professionnels de la santé ou aux personnels scolaires (MIRA, 2016h). La fondation MIRA est, depuis 2006, membre de la Fédération internationale des écoles de chiens-guides. Depuis sa création, il est un pionnier dans son domaine et a démontré l'ampleur de son expertise à plusieurs reprises.

La fondation MIRA se démarque aussi par le fait qu'il est financé à 100% par des dons et que ses services sont offerts gratuitement aux personnes ayant une ou plusieurs déficiences visuelles ou motrices ainsi qu'aux jeunes ayant un TSA. L'utilisation du chien d'assistance auprès des personnes ayant un TSA étant relativement nouvelle, la demande est croissante (Burrows, Adams et Millman, 2008b) et comme la fondation MIRA offre gratuitement ce service, il y a actuellement une liste d'attente. Pour tenter de répondre à la forte demande, la fondation MIRA a offert un nombre record de chiens d'assistance durant l'année 2014, soit environ une centaine de chiens pour les jeunes ayant un TSA. L'objectif général de la fondation « est d'accroître l'autonomie des personnes handicapées et de favoriser leur insertion sociale en leur fournissant des chiens développés et entraînés pour répondre à leurs besoins » (MIRA, 2016b, p. 1). C'est donc dans une approche globale et individualisée que la fondation MIRA souhaite améliorer la qualité de vie des personnes handicapées.

Jusqu'à ce jour, la fondation MIRA a remis plusieurs milliers de chiens au Québec, dans les provinces maritimes ainsi qu'en France, au Mexique et au Brésil. Pour ce faire, il possède un cheptel d'environ 1000 chiens, dont 300 à 400 naissances par année (MIRA, 2016d; MIRA, 2016e; Séguin, 2013). Parmi ces dernières, près du tiers des chiots ne pourront pas devenir des chiens-guides, des chiens de réadaptation ou des chiens d'assistance en raison des critères de sélection rigoureux et méthodiques qui « excluent les chiens qui sont trop craintifs, trop agressifs ou qui ne manifestent pas assez d'attirance envers les êtres humains » (MIRA, 2016c, p. 1). La fondation MIRA a instauré une méthode d'évaluation par la captation vidéo permettant aux entraîneurs d'évaluer le tempérament et les « performances » des chiens (MIRA, 2016f). Cette méthode vise à « découvrir les qualités et les défauts afin d'éliminer et/ou d'orienter les sujets qui

présentent des incompatibilités avec le programme et l'objectif de la fondation MIRA » (MIRA, 2016f, p. 1). Le programme d'entraînement des chiens de la fondation MIRA dure environ 2 ans, c'est-à-dire neuf semaines à la pouponnière, 12 à 18 mois en famille d'accueil pour la socialisation et ensuite trois à quatre mois d'entraînement (MIRA, 2016c). C'est après la première année qu'il sera possible d'identifier les futurs chiens-guides et chiens d'assistance. La formation complète des futurs chiens-guides et chiens d'assistance coûte en moyenne 30 000\$ par chien (MIRA, 2016b) et la durée active d'un chien MIRA est estimée à environ 6,5 ans. La base de l'élevage de MIRA provient des meilleurs élevages canadiens, américains, anglais, suisses, mexicains et français dont les traits physiques et comportementaux des chiens sont très marqués (MIRA, 2016d). Les caractéristiques de ces chiens doivent répondre aux besoins de la fondation pour arriver à produire un chien-guide ou d'assistance de première qualité. Toutefois, la race ne suffit pas pour déterminer qu'un chien est un bon sujet à l'entraînement, c'est pourquoi la fondation MIRA sélectionne rigoureusement les chiens.

Les chiens d'assistance MIRA utilisés spécifiquement pour les jeunes ayant un TSA ont un poids comparable, mais une taille inférieure en comparaison à la moyenne de leur race afin qu'ils soient moins impressionnants (MIRA, 2016c). Ils reçoivent une formation spécifique de 3 à 4 mois qui diffère de celle offerte aux chiens d'assistance destinés pour les personnes ayant d'autres handicaps (MIRA, 2016c). « Concrètement, le chien est formé pour assister et guider la personne ayant un TSA dans ses déplacements, à la maison comme à l'extérieur, à assurer une présence auprès de l'enfant en restant à ses côtés ou en jouant avec lui » (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010, p. 6).

2.1.1 La démarche de participation au programme de la fondation MIRA et le profil familial ainsi que personnel de l'adolescent

La démarche de participation au programme de la Schola MIRA attribuant un chien d'assistance à la personne ayant un TSA et sa famille se détaille selon les étapes suivantes (MIRA, 2016h):

1. Présentation d'une demande à partir du formulaire de la fondation MIRA (cf. annexe 3);

2. Rencontre d'évaluation afin de cerner les besoins de la personne ayant un TSA et d'évaluer son niveau d'attirance envers l'animal;
3. Prise de décision concernant l'admissibilité de la personne au programme.

Si acceptation :

4. Invitation d'un parent (et de l'adolescent/adulte s'il y a lieu) à une classe de formation de sept jours impliquant une présence 24h/24. Quatre heures par jour sont dédiées à l'apprentissage de la manipulation et du contrôle du chien ainsi que trois heures à l'observation du comportement;
5. Suivis à domicile assurés par un entraîneur qualifié de la fondation MIRA.
6. Mensuellement, le parent devra remplir deux fiches de comportement, soit l'une concernant l'enfant et l'autre concernant le chien d'assistance.

Le programme d'attribution de chien d'assistance de la Schola MIRA s'adresse aux familles d'enfants qui présentent un TSA ou aux adolescents et adultes ayant un TSA âgés de moins de 25 ans. De manière générale, plusieurs critères d'admissibilité doivent être satisfaits pour se montrer éligibles à ce programme. Ces critères sont détaillés à la page 8 de l'annexe 3, mais nous en mentionnons quelques-uns ici. Nécessairement, il faut que la personne présente un intérêt marqué et une attirance significative envers l'animal, et ce, selon les critères établis par la fondation MIRA. La personne doit avoir reçu un diagnostic officiel confirmant le TSA et s'il y a lieu ses troubles associés. Aucun membre de la famille ne doit être allergique au chien. Par ailleurs, il ne peut avoir un second chien dans le domicile. Le chien d'assistance ne peut être laissé seul, ce qui impose son inclusion dans les activités quotidiennes telles que le milieu de travail ou scolaire, le milieu de la santé et les lieux publics.

Spécifiquement aux adolescents (ou adultes) ayant un TSA, la personne doit être suffisamment âgée et démontrer les capacités pour suivre la formation préalable à l'attribution de l'animal. Un parent accompagnateur devra être également présent puisqu'il devra prendre en charge l'animal durant la période d'adaptation de 6 mois. En effet, il est préférable de laisser du temps au jeune ayant un TSA afin de consolider ses habiletés et compétences en lien avec la gestion du chien avant d'introduire l'animal dans son milieu scolaire. La formation d'un parent est aussi nécessaire puisque « le succès de cette

intervention dépend grandement de l'implication des parents dans l'encadrement et le maintien de l'entraînement du chien d'assistance » (FONDATION MIRA INC., 2016, p. 6). Effectivement, l'intensité et les bienfaits de l'animal varient en fonction de l'implication de la famille dans le maintien des acquis et de l'optimisation des capacités du chien d'assistance (MIRA, 2016h).

2.1.2 Les bénéfices du chien d'assistance MIRA

L'attribution de chiens formés par la fondation MIRA est faite dans l'objectif d'augmenter l'autonomie des personnes handicapées et de favoriser leur intégration sociale (MIRA, 2016b). À notre connaissance, trois études portant sur l'influence de la présence d'un chien d'assistance MIRA dans le milieu familial ont été réalisées (Fecteau, 2008; Fecteau, 2012; Viau et al., 2010). Les résultats de la recherche de Fecteau (2008) ont montré l'efficacité du chien d'assistance MIRA comme forme d'intervention pouvant pallier les handicaps que peuvent rencontrer les jeunes ayant un TSA et leur famille. De plus, la recherche de Fecteau (2012) a montré que la présence du chien d'assistance MIRA au sein de la famille induit des changements notables à la dynamique familiale par une diminution de la régulation hormonale au réveil chez le sous-groupe de mères ayant un profil de sécrétion supérieure en raison d'un stress chronique probable. Cela démontre empiriquement l'efficacité de cette nouvelle forme d'intervention qu'est le chien d'assistance auprès des jeunes ayant un TSA et de leur famille pour pallier aux difficultés engendrées par le stress. Les résultats de la recherche de Viau et al. (2010) soulignent le fait que le chien peut agir comme modérateur entre l'enfant ayant un TSA et son environnement social dans le but d'améliorer le comportement social de ce dernier. En effet, en présence du chien d'assistance MIRA, les auteurs constatent une diminution de la fréquence des comportements perturbateurs, des comportements d'autostimulation, des comportements répétitifs et des crises chez l'enfant ayant un TSA. Il apparaît également que celui-ci est plus tolérant aux bruits et éprouve moins de stress. En somme, avec ces recherches scientifiques réalisées et les nombreuses années de pratique de la fondation MIRA, il a été possible d'identifier plusieurs bénéfices de l'utilisation du chien d'assistance qui sont résumés dans le tableau suivant (cf. tableau 5). En effet, la présence du chien d'assistance au sein de la famille favorise la prise en charge des défis quotidiens et offre une meilleure

cohésion familiale (MIRA, 2016h). Toutefois, précisons que l'animal n'a pas reçu d'entraînement permettant d'assurer la sécurité de son utilisateur.

Tableau 5: Résumé de bénéfices trouvés (Fecteau, 2008; Fecteau, 2012; MIRA, 2016h; MIRA, 2016j; Viau et al., 2010)

Bénéfices de la présence du chien d'assistance MIRA
• Réduction du stress et de l'anxiété chez l'enfant et la famille ;
• Amélioration du sommeil pour toute la famille ;
• Réduction de comportements indésirables (crises, manies, fugues, etc.) ;
• Amélioration des interactions sociales de l'enfant avec sa famille et l'entourage ;
• Amélioration significative des déplacements en public ;
• Amélioration du langage et de la socialisation ;
• Réductions des malaises somatiques (plaintes de maux de ventre, etc.) ;
• Réduction des défenses sensorielles de l'enfant.

Toutefois, il semble que l'existence des chiens d'assistance MIRA et les bénéfices qu'ils procurent aux personnes ayant un TSA soient encore méconnus du grand public (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010). Selon la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (2010), les chiens d'assistance MIRA peuvent constituer un moyen pour pallier le handicap de l'enfant ayant un TSA au sens de l'article 10¹⁵ de la Charte des droits et libertés de la personne. En raison

¹⁵«Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.»

des bénéfices potentiels de la présence du chien d'assistance MIRA sur le développement global et sur l'amélioration des conditions de vie du jeune ayant un TSA, il est proposé que ce dernier soit accompagné quotidiennement de son chien lors de ses déplacements et de ses activités (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010). Toutefois, les chiens d'assistance pour les jeunes ayant un TSA n'accompagnent pas toujours ces derniers dans certaines de leurs activités quotidiennes comme à l'école. La présence du chien d'assistance n'est pas communément admise dans certains lieux publics puisque la nécessité de cet outil pour l'utilisateur est méconnue en général. En ce sens, il est déterminant que des recherches scientifiques étudient l'apport de la présence du chien d'assistance MIRA en contexte scolaire auprès de jeunes ayant un TSA.

C'est dans cet objectif que la présente recherche s'effectue, et ce, à l'aide du modèle théorique présenté dans la prochaine section qui est en adéquation avec la vision globale et individualisée de la fondation MIRA souhaitant l'amélioration de la qualité de vie et de la participation sociale des personnes handicapées. Selon Esposito, McCune, Griffin et Maholmes (2011), examiner les interventions assistées par l'animal avec un cadre de référence écologique est approprié puisqu'il considère les multiples aspects et influences de la présence de l'animal sur le développement de la personne. En ce sens, l'utilisation dans le cadre de notre recherche du MDH-PPH est pertinente puisque ce dernier a considéré le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) comme base théorique où les multiples influences de l'environnement d'une personne sont prises en compte.

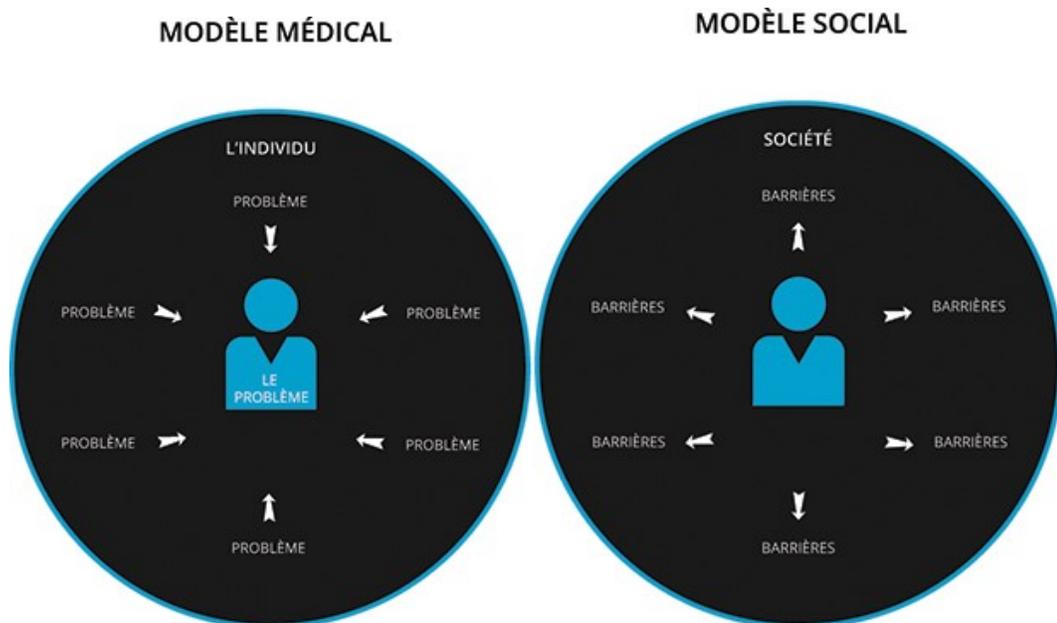
2.2 Le modèle du développement humain-Processus de production du handicap (MDH-PPH) et ses prémisses théoriques inhérentes au handicap

Le modèle social du handicap (Organisation mondiale de la Santé¹⁶(OMS), 1980), révisé les concepts entourant la question du handicap où il y a à peine quelques décennies « toute personne ayant une déficience significative était alors considérée comme un

¹⁶World Health Organization (W.H.O)

« handicapé » » (Fougeyrollas, 2010, p. 13). Maintenant, on cherche plutôt à en faire non plus seulement une question médicale, mais également une problématique environnementale, sociale et sociétale (Marissal, 2009). En effet, la transformation de la compréhension du phénomène du handicap est liée au mouvement social de promotion et de défense des droits humains (Réseau international sur le processus de production du handicap¹⁷, 2016j). Contrairement au modèle médical, le modèle social repose sur le principe fondamental que le handicap n'est pas inhérent à la personne et qu'il est plutôt le résultat de l'interaction des facteurs de risque de la personne avec les facteurs environnementaux (Chatenoud, Kalubi et Paquet, 2014) (cf. figure 1). Il est donc nécessaire « de prendre en considération le rôle des facteurs environnementaux dans le processus de handicap » afin d'éviter les représentations réductionnistes du handicap (Fougeyrollas, 2010, p. 13).

Figure 1: Le modèle médical en comparaison avec le modèle social (CUA, 2016)



Initialement, le modèle social du handicap révisait les modèles portant sur le handicap qui étaient en premier lieu médicaux (cf. figure 2). Le modèle médical était alors un modèle diagnostique curatif médical (Fougeyrollas, 2002). En fait, pour Fougeyrollas (2010, p. 22)

¹⁷ RIPPH

Ce sont les structures sociales et économiques de société particulières qui, par des processus institutionnalisés d'oppression, d'exclusion, de dévalorisation, d'invalidité, créent le handicap.

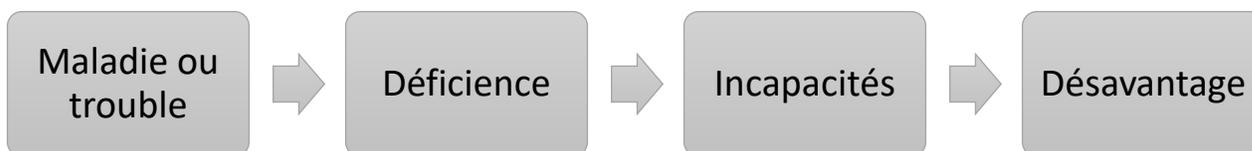
d'où la nécessité du changement radical de perspective avec le modèle social.

Figure 2: Le modèle médical



En second lieu, il a été demandé au professeur Philip N. Wood, par l'OMS, de développer un supplément classificatoire à cette classification internationale des maladies en tenant compte des conséquences des maladies et des blessures au sens large. Celui-ci propose alors la classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (C.I.D.I.H) (W.H.O., 1980) présentant alors des niveaux successifs de conséquences des maladies et des traumatismes (cf. figure 3). Le modèle de Wood décrit les relations de cause à effet entre des profils d'atteintes similaires sur les plans des organes et des fonctions (les déficiences), des activités fonctionnelles (les incapacités) et des désavantages sociaux (les handicaps) (Fougeyrollas, 2002). Ce modèle permet d'expliquer les séquelles significatives et persistantes d'un événement pathologique contrairement au modèle précédent qui n'apposait qu'un diagnostic à un ensemble de symptômes et de manifestations pathologiques.

Figure 3: Le modèle de Wood



En troisième lieu, des chercheurs québécois ont joué un rôle important dans l'évolution conceptuelle en étant les premiers à proposer un modèle intégrant complètement les facteurs environnementaux comme déterminants ainsi que les facteurs personnels et la qualité de la participation sociale (Fougeyrollas, 2002). Le modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) proposé vers la fin des années

1990 distingue le handicap comme le produit des interactions de trois dimensions différentes, soit les facteurs personnels, l'environnement et les habitudes de vie (Marissal, 2009). Le MDH-PPH a considéré comme assise théorique le modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) dont l'objet d'étude porte sur la relation qui s'établit entre les multiples systèmes qui composent l'environnement d'une personne (FQCRDITED¹⁸, 2013). En effet, Fougeyrollas (2010, p. 15-16) mentionne que

les travaux de Bronfenbrenner ont une influence significative sur le développement de la conceptualisation systémique des facteurs environnementaux sur les plans proximal, communautaire et sociétal qui influencent le processus handicapant pour les personnes qui ont des différences fonctionnelles et le développement contemporain de taxonomies des facteurs environnementaux.

Le MDH-PPH est le modèle qui nous apparaît le plus pertinent et nous avons choisi de l'utiliser dans le cadre de notre recherche puisqu'il est le résultat de nombreuses années de travaux conceptuels et de pratiques au plan international dans le champ du handicap (RIPPH, 2016a). Ce modèle explicatif du développement humain et du handicap est fondé sur un schème fondamental, simple ainsi qu'universel ayant des qualités heuristiques et opérationnelles (Fougeyrollas, 2010). Le MDH-PPH est positif et il met de l'avant les différences des personnes en valorisant leurs spécificités. De plus, la définition du handicap proposé par le MDH-PPH est compatible avec la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* de l'Organisation des Nations Unies (ONU, 2016) ainsi qu'avec la politique gouvernementale québécoise *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* étant un instrument de valeur réaffirmant l'engagement du gouvernement québécois à faire de la province un endroit où les personnes handicapées peuvent vivre à part entière (Gouvernement du Québec, 2009).

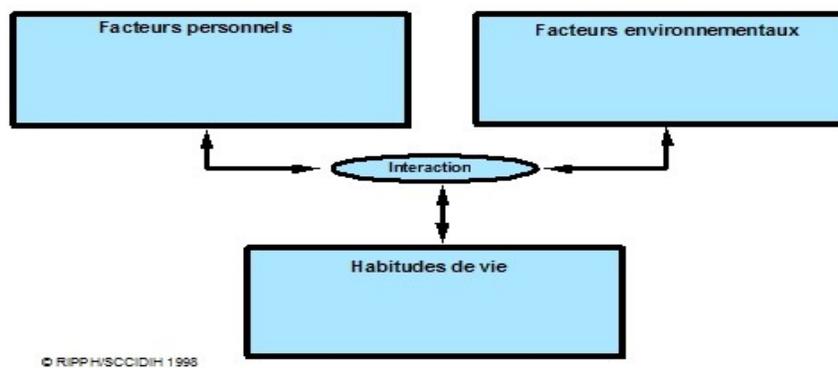
2.2.1 Les composantes du MDH-PPH

Dans le MDH-PPH, le handicap est représenté comme une variation du développement humain qui est défini comme un phénomène débutant dès la conception de la personne et se terminant à sa mort (RIPPH, 2016b). Le handicap d'une personne n'empêche donc pas son développement humain, mais il le fait varier par l'existence de facteurs pouvant

¹⁸ Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement

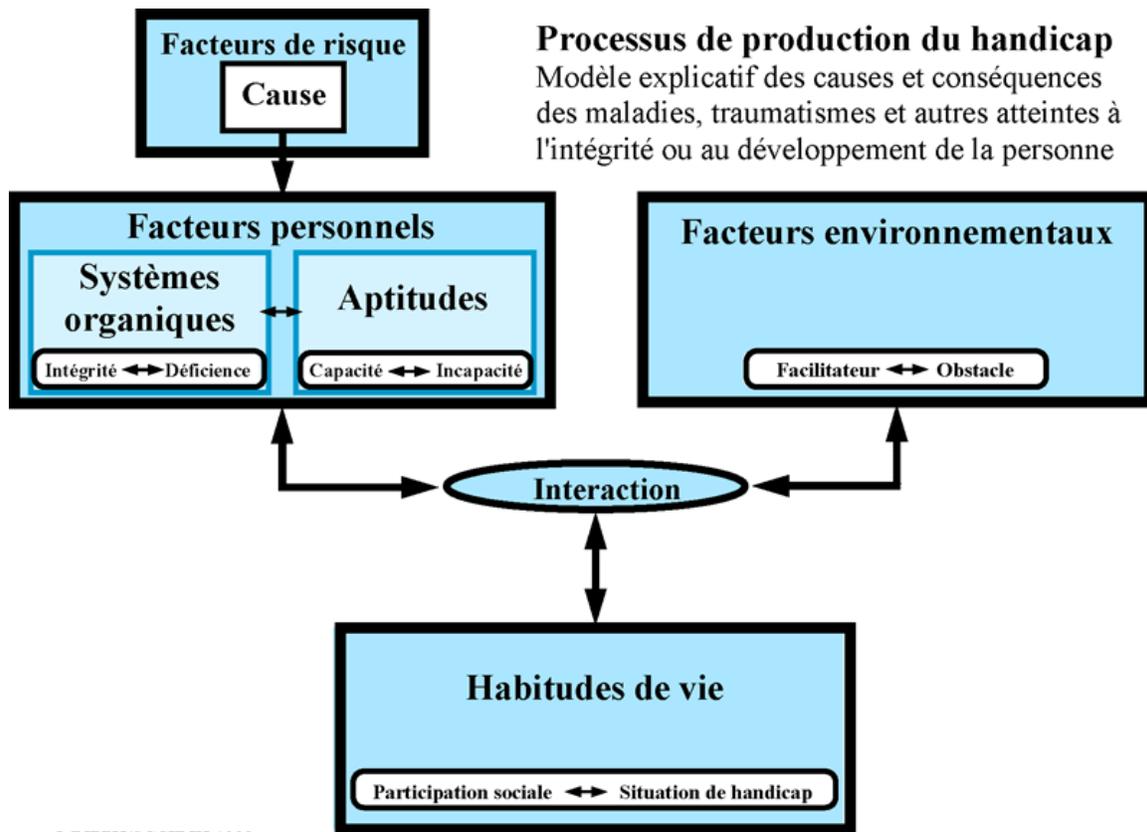
influencer ce phénomène. Ces facteurs sont d'ordre personnel et environnemental et ce sont les interactions entre ces facteurs qui détermineront le niveau de réalisation des habitudes de vie ou de l'exercice des droits humains de la personne, le tout représenté comme la composante MDH à la figure 4 (RIPPH, 2016b). Le handicap selon la définition du MDH-PPH n'est pas une réalité éternelle et invariable (RIPPH, 2016b). Au contraire, la situation de handicap ou de participation sociale d'une personne variera selon le milieu dans lequel elle évolue ou selon ses facteurs personnels.

Figure 4: Représentation de la composante MDH du MDH-PPH (RIPPH, 2016b)



La composante MDH du MDH-PPH se fonde sur « la reconnaissance de deux faits anthropologiques universels soit que toutes les personnes évoluent dans un milieu de vie ainsi que toutes les personnes ont une identité et présentent des différences esthétiques, de fonctionnement ou de comportement » (RIPPH, 2016b, p. 1). La composante PPH du MDH-PPH, quant à elle, « constitue une application à la réalité des personnes ayant des déficiences et des incapacités. Cette application permet de documenter et d'expliquer les causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne » (RIPPH, 2016c, p. 1). La figure suivante (cf. figure 5) est une première représentation de la composante PPH du MDH-PPH (1998) (RIPPH, 2016c).

Figure 5: Représentation de la composante PPH du MDH-PPH de 1998 (RIPPH, 2016c)

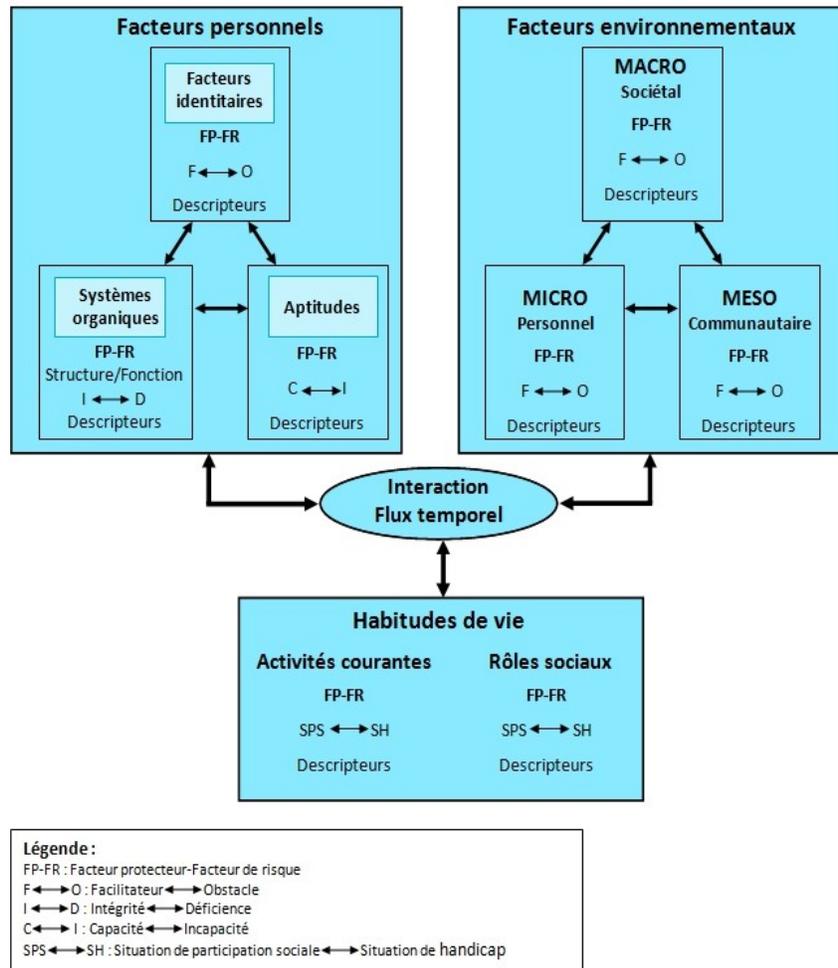


En somme, le MDH est systémique illustrant les dynamiques entre les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et la réalisation des habitudes de vie, alors que le PPH souligne la variation de possibilités ouvertes entre des variables biologiques, fonctionnelles, culturelles et physiques (Fougeyrollas, 2010).

Puis en 2010, le modèle est bonifié en intégrant des « facteurs de risque » à l'intérieur des trois domaines conceptuels, soit les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie (RIPPH, 2016c, p. 1). Les facteurs personnels sont enrichis par l'ajout des « facteurs identitaires » interagissant avec les systèmes organiques et les aptitudes des personnes (RIPPH, 2016c). Les facteurs environnementaux sont précisés par l'ajout d'une décomposition de l'organisation de l'environnement comme étant « sociétal » (macro), « communautaire » (méso) et « personnel » (micro). Les habitudes de vie se divisent en deux catégories soit d'« activités courantes » et de « rôles sociaux ». La représentation du MDH-PPH2 se trouve à la figure suivante (cf. figure 6).

Figure 6: La représentation visuelle du MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010)

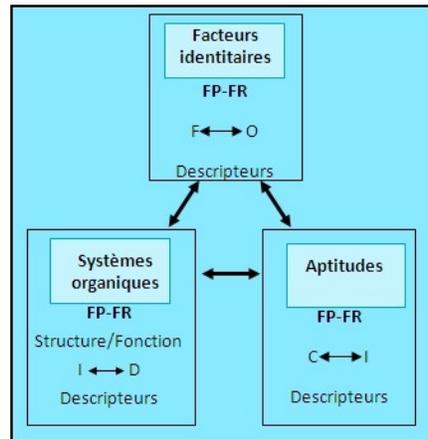
**Modèle de développement humain
et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2)
(Fougeyrollas, 2010)**



2.2.2 Les trois domaines conceptuels du MDH-PPH2

La compréhension et l'explication du handicap selon le MDH-PPH2 se basent sur l'interaction entre des facteurs personnels, des facteurs environnementaux et des habitudes de vie (RIPPH, 2016d). Les facteurs personnels sont des caractéristiques appartenant à la personne (cf. figure 7) (RIPPH, 2016e). Ils se mesurent selon deux échelles, l'une étant pour les systèmes organiques et l'autre pour les aptitudes (RIPPH, 2016e).

Figure 7: Les facteurs personnels du MDH-PPH (RIPPH, 2016e)



L'échelle de mesure pour les systèmes organiques étant un ensemble de composantes corporelles visant une fonction, elle débute à l'intégrité et se termine à la déficience importante (RIPPH, 2016e). Selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f), les systèmes organiques seraient composés de quatorze catégories (cf. tableau 6).

Tableau 6: Quatorze catégories de systèmes organiques selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)

1	Système nerveux	8	Système urinaire
2	Système auriculaire	9	Système endocrinien
3	Système oculaire	10	Système reproducteur
4	Système digestif	11	Système cutané
5	Système respiratoire	12	Système musculaire
6	Système cardiovasculaire	13	Système squelettique
7	Système hématopoïétique et immunitaire	14	Morphologie

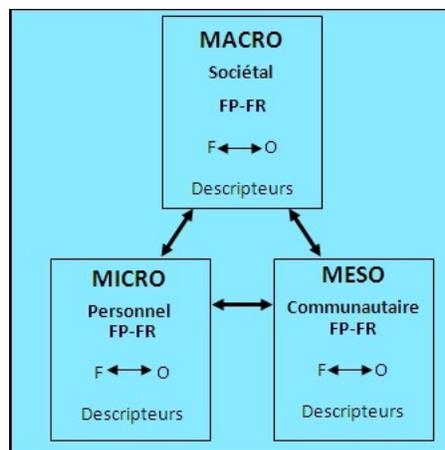
L'échelle de mesure des aptitudes affirmant la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale débute à la capacité sans limites et se termine à l'incapacité complète (RIPPH, 2016e). Selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f), les aptitudes seraient composées de dix catégories (cf. tableau 7).

Tableau 7: Dix catégories d'aptitudes selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)

1	Aptitudes reliées aux activités intellectuelles
2	Aptitudes reliées au langage
3	Aptitudes reliées aux comportements
4	Aptitudes reliées aux sens et à la perception
5	Aptitudes reliées aux activités motrices
6	Aptitudes reliées à la respiration
7	Aptitudes reliées à la digestion
8	Aptitudes reliées à l'excrétion
9	Aptitudes reliées à la reproduction
10	Aptitudes reliées à la protection et à la résistance

Les facteurs environnementaux dont l'échelle de mesure débute avec un facilitateur majeur et se termine avec un obstacle majeur ont une dimension sociale ou physique déterminant l'organisation et le contexte d'une société (cf. figure 8) (RIPPH, 2016g). Le facilitateur d'un facteur environnemental en interaction avec les facteurs personnels favorise la réalisation des habitudes de vie contrairement à l'obstacle qui les entrave (RIPPH, 2016g).

Figure 8: Les facteurs environnementaux du MDH-PPH (RIPPH, 2016g)



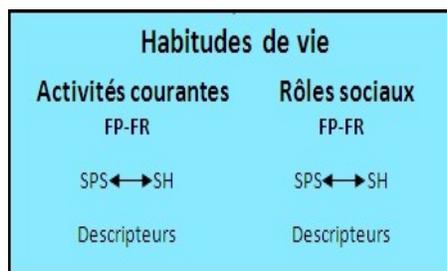
Selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f), les facteurs environnementaux se regroupent en neuf catégories de « facteurs sociaux » et en sept catégories de « facteurs physiques » (cf. tableau 8).

Tableau 8: Neuf catégories de « facteurs sociaux » et sept catégories de « facteurs physiques » selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)

Facteurs sociaux		Facteurs physiques	
1	Systèmes politiques et structures gouvernementales	1	Géographie physique
2	Système juridique	2	Climat
3	Système économique	3	Temps
4	Système sociosanitaire	4	Bruits
5	Système éducatif	5	Architecture
6	Infrastructures publiques	6	Aménagement du territoire
7	Organisations communautaires	7	Technologies
8	Réseau social		
9	Règles sociales		

Les habitudes de vie assurent la survie et l'épanouissement de la personne dans la société tout au long de son existence (cf. figure 9) (RIPPH, 2016h). Elles peuvent être liées à des activités courantes ou à des rôles sociaux (RIPPH, 2016h).

Figure 9: Les habitudes de vie du MDH-PPH (RIPPH, 2016h)



Les habitudes de vie peuvent parfois être accomplies différemment (avec des aides techniques, des aménagements ou de l'aide humaine), mais cela n'entraîne pas de fait une situation de dépendance ou de perte d'autonomie si la personne est en mesure d'exprimer et de faire reconnaître ses préférences » (RIPPH, 2016i). On mesure la réalisation des habitudes de vie par une échelle débutant par la situation de participation

sociale optimale et se terminant par la situation de handicap complet (RIPPH, 2016h). Selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f), il existe douze catégories d'habitude de vie dont six concernent des activités courantes et six des rôles sociaux (cf. tableau 9).

Tableau 9: Douze catégories d'habitude de vie selon la Classification québécoise: Processus de production du handicap de 1998 (RIPPH, 2016f)

Activités courantes		Rôles sociaux	
1	Communications	1	Responsabilités
2	Déplacements	2	Relations interpersonnelles
3	Nutrition	3	Vie communautaire
4	Condition corporelle	4	Éducation
5	Soins personnels	5	Travail
6	Habitation	6	Loisirs

En somme, le renforcement de nos aptitudes et la compensation de nos incapacités par la réadaptation ou par la réduction des obstacles influencent la réalisation des habitudes de vie selon le PPH. « Le PPH est donc un modèle positif qui ne place pas la responsabilité du handicap sur la personne » (RIPPH, 2016c) et qui permet d'élargir les possibilités d'intervention (FQCRDITED, 2013).

2.2.3 L'intégration, l'inclusion et la participation sociale

Le concept de participation sociale est souvent confondu avec les concepts d'intégration sociale et d'inclusion sociale alors qu'ils présentent des différences de définition notables. Selon la Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement (FQCRDITED) (2013, p. 29), « l'intégration sociale est un processus visant à réintégrer des personnes exclues au sein de la collectivité alors que l'inclusion sociale incarne à la fois une finalité et une modalité menant à l'intégration dans un contexte quelconque ». En effet, le concept d'intégration correspond à la conformité d'une personne au sein des normes d'un groupe. Cela fait en sorte que dans la notion d'intégration, il y a une suggestion d'assimilation à un ensemble (FQCRDITED,

2013). Selon Nirje (1980), il existe six formes d'intégration, soit physique, fonctionnelle, personnelle, sociétale, organisationnelle et sociale.

L'intégration dans le monde scolaire pourrait être le tremplin à l'inclusion (Vienneau, 2006) où le concept d'inclusion sociale est apparu pour marquer une rupture avec le concept d'intégration sociale (Wagner, Doré et Brunet, 2004). Il semble que l'inclusion ne soit pas incompatible avec l'intégration, mais elle marque une volonté plus radicale et plus systématique d'insister spécifiquement sur la modalité, c'est-à-dire la forme de l'intégration (Wagner, Doré et Brunet, 2004). Le concept d'inclusion scolaire tend donc à remplacer l'intégration scolaire (FQCRDITED, 2013) puisque ce premier concept accorde une plus grande importance à la participation des personnes incluses.

Quant au concept de participation sociale, il est, dans plusieurs pays, un élément important de nombreuses législations et politiques concernant les personnes handicapées (FQCRDITED, 2013). Il se définit comme « un phénomène social résultant d'un processus complexe fondé sur l'interaction entre une personne et les membres de sa communauté d'appartenance. La participation sociale implique un échange réciproque, égalitaire, signifiant et de qualité entre la personne et les gens avec qui elle interagit dans ses contextes de vie. Elle atteint son point culminant quand la personne exerce tous ses droits et se perçoit et agit comme l'acteur principal de sa vie » (FQCRDITED, 2013, p. 33). On peut alors dire que le succès de la participation sociale relève des caractéristiques de la personne et de son environnement social (FQCRDITED, 2013). Le MDH-PPH précédemment présenté s'appuie notamment sur cette interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux pour déterminer de la qualité de la participation sociale des personnes.

Considérer les facteurs personnels et environnementaux permet de fournir des pistes utiles pour l'intervention pour les personnes ayant un TSA. Rappelons que les personnes ayant un TSA, même si elles ont le même diagnostic, n'ont pas tous les mêmes besoins. De ce fait, il est important de respecter leur caractère unique et de choisir des approches individualisées (FQCRDITED, 2013). Les interventions assistées par l'animal tel que l'usage d'un chien d'assistance MIRA pour les adolescents ayant un TSA peuvent s'inscrire dans une approche individualisée puisque l'animal répond aux besoins spécifiques de la personne ainsi que leur jumelage se fait selon leur haut niveau d'attirance respectif.

2.3 Les interventions assistées par l'animal : les animaux utilisés et leurs bénéfices

Actuellement, il existe deux types de recherche dans le domaine des interactions humain-animal, soit celui qui étudie l'impact de la présence d'un animal de compagnie sur le développement de la personne et celui qui étudie les interventions utilisant un animal (Endenburg et Van Lith, 2011). C'est principalement à cette dernière catégorie que nous nous intéressons dans le cadre de cette recherche puisque les chiens d'assistance MIRA ne sont pas de simples animaux de compagnie, malgré qu'ils accompagnent les personnes dans leur quotidien. Nous considérons qu'ils s'inscrivent dans la deuxième catégorie de recherche puisque l'intention de recherche concorde davantage avec la nôtre. Les interventions assistées par l'animal ont montré qu'elles pouvaient avoir de nombreux effets bénéfiques au courant des dernières années. Les pratiques modernes utilisant des animaux pour réaliser des interventions ayant divers bénéfices trouvent leurs racines dans les résultats de recherche de Levinson des années soixante (Kruger, McCune et Merrill, 2012). Boris M. Levinson est aujourd'hui considéré comme le père de l'intervention assistée par l'animal (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004) puisqu'il a été le premier à affirmer formellement que l'usage des animaux, dont le chien, pouvait améliorer les interventions auprès des personnes et avoir divers bénéfices. Toutefois, ce n'est que durant le milieu des années quatre-vingt que l'usage des animaux pour réaliser des interventions a été reconnu comme scientifiquement acceptable où le scepticisme médical de l'époque a fait place à une évolution des idées étant que les animaux puissent agir comme des médiateurs ayant des avantages thérapeutiques (Endenburg et van Lith, 2011). Depuis ce jour, les interventions assistées par l'animal sont davantage utilisées.

Malgré cela, les interventions assistées par l'animal restent faiblement définies et elles manquent d'unification dans les définitions (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004). De manière générale, les interventions assistées par l'animal sont définies comme toutes les interventions thérapeutiques qui incluent intentionnellement un animal comme un élément prenant part au processus d'intervention (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004). Elles sont réalisées pour améliorer le fonctionnement physique, émotionnel,

cognitif et/ou social de la personne aidée (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les types d'interventions assistées par l'animal varient selon la mise en place de celles-ci, la durée, le problème et l'âge de la personne, au fait qu'elles soient offertes à un groupe ou à une seule personne, et tout cela dans le respect de l'animal (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011).

Habituellement, les animaux utilisés lors d'interventions assistées par l'animal sont entraînés pour assister les personnes selon le type d'intervention qui leur est demandé. On trouve alors dans les écrits scientifiques diverses terminologies pour les animaux selon la forme d'intervention dans lequel ils prennent part. Les études les plus récentes concernant les interventions assistées par l'animal mentionnent que dans les activités ou les programmes assistés par l'animal, c'est davantage le chien qui est utilisé alors que dans les thérapies assistées par l'animal ce serait plutôt le cheval (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni 2011; Morrison, 2007). En ce sens, le choix de l'animal dépend du contexte de l'intervention et il est fréquent de constater que les animaux utilisés lors d'interventions assistées par l'animal soient relativement « manipulables », tel un chien.

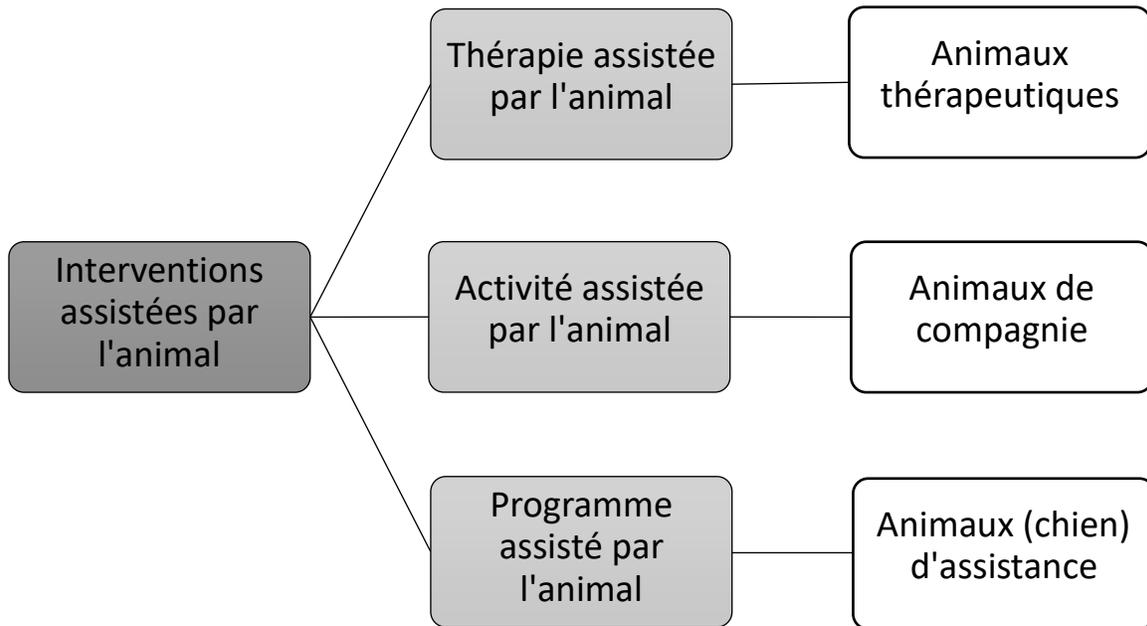
Toutes les interventions assistées par l'animal montrent des effets positifs pour les personnes assistées peu importe leur groupe d'âge (Beetz, Uvnas-Moberg, Julius et Kotrschal, 2012). Les interventions assistées par l'animal peuvent être conseillées aux personnes ayant besoin d'améliorer leur humeur, leur motivation, leur estime personnelle, ainsi que leur bien-être physique et psychologique (Morrison, 2007). Ces effets positifs semblent toutefois varier en fonction du choix du type de l'intervention assistée par l'animal. La documentation scientifique montre que les interventions assistées par l'animal présentent des bénéfices pour la santé humaine, notamment aux plans physiologique, psychologique, social et comportemental (Friesen, 2010; Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; O'Haire, 2010). Les interventions assistées par l'animal peuvent aussi avoir des bénéfices pédagogiques comme le fait de favoriser, d'une part, la concentration de l'élève en plus de fournir une sorte de motivation pour accomplir une tâche (Kruger, McCune et Merrill, 2012) et, d'autre part, l'autonomie de la personne aidée (Endenburg et van Lith, 2011).

2.3.1 Confusions dans le domaine des interventions assistées par l'animal

Il arrive que des confusions de définition soient présentes dans les écrits scientifiques concernant le domaine des interventions assistées par l'animal. Ce domaine comprend la thérapie assistée par l'animal, les activités assistées par l'animal (Beetz, Uvnas-Moberg, Julius et Kotrschal, 2012; Kruger, McCune et Merrill, 2012) et les programmes assistés par l'animal (Burgoyne et al., 2014; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Il est notamment fréquent que la thérapie assistée par l'animal soit confondue avec l'activité assistée par l'animal (Friesen, 2010). De la même manière, ces deux dernières interventions assistées par les animaux sont aussi parfois confondues avec la zoothérapie. En fait, ces deux interventions assistées par l'animal sont distinguées par le domaine scientifique (Tanasa, 2008), ce qui n'est pas le cas pour la zoothérapie. La zoothérapie est généralement définie comme étant l'utilisation d'un animal de compagnie pour intervenir dans un contexte thérapeutique (Tanasa, 2008 ; Zoothérapie Québec, 2015). La confusion de la zoothérapie avec la thérapie et l'activité assistée par l'animal vient du fait que la définition de la zoothérapie comporte à la fois quelques éléments de chacune des interventions assistées par l'animal.

Une autre confusion du domaine des interventions assistées par l'animal est le fait que les programmes assistés par l'animal sont une forme d'intervention assistée par l'animal qui n'est pas toujours incluse dans les écrits scientifiques. En ce sens, nous n'avons identifié que deux articles y faisant référence (Burgoyne et al., 2014; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Afin de clarifier la situation actuelle concernant les différents types d'interventions assistées par l'animal, nous avons organisé les informations trouvées dans les écrits scientifiques de telle sorte à créer un schéma (cf. figure 10). Plus précisément, la figure associe le type spécifique d'animal utilisé pour chacune des interventions. Ces différents types d'interventions assistées par l'animal seront explicités dans les prochaines sections.

Figure 10: Les types d'intervention assistée et leurs animaux



2.3.2 Différentes théories concernant les interventions assistées par l'animal

Les différentes théories qui seront présentées dans cette section sont : la théorie du soutien sociale; la théorie de l'attachement; la théorie de la biophilie ainsi que la théorie de l'agression, de l'attachement et le conflit motivationnel de l'approche éthologique. Par ailleurs, nous identifierons différents changements hormonaux comme mécanismes explicatifs des bénéfices.

La **théorie du soutien social** suggère que l'animal peut améliorer le soutien social de la personne, soit directement comme source de réconfort, soit indirectement comme facilitateur des interactions sociales entre les personnes (Beck et Katcher, 2003 ; Kruger et Serpell, 2006 ; McNicholas et Collis, 2006). En effet, plusieurs animaux, et plus particulièrement les chiens, sont capables de fournir un soutien social dans un contexte d'interventions assistées par l'animal grâce à leur disponibilité constante, à leur habileté unique à offrir un regard sans jugement et inconditionnellement positif (O'Haire, 2010). La présence des animaux offre un support émotionnel lors de situation stressante ou simplement donne un sentiment d'importance à la personne assistée (Collins et McNicholas, 1998) en plus de réduire son sentiment de solitude et d'augmenter son sentiment de bien-être général (Sable, 1995). La nature affective de la plupart des chiens

et leur utilisation généralisée comme confidentiels pour les enfants en difficulté et les adolescents laisse croire à leur valeur potentielle de soutien social (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011 ; Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius et Kotrschal, 2012). D'autres soutiennent que les animaux agissent aussi comme des catalyseurs sociaux pour la personne assistée (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; O'Haire, 2010; Viau et al., 2010). En effet, les animaux agissent comme des facilitateurs lors des interactions sociales avec les personnes en facilitant les approches aux autres et en stimulant les sujets de conversations (O'Haire, 2010). Les animaux ont donc une capacité à agir comme médiateurs. De plus, ils sont considérés comme suffisamment similaires aux humains pour provoquer des effets positifs et des comportements sociaux, mais ils sont aussi suffisamment différents pour ne pas présenter une menace (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004). Selon les résultats de la recherche de Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius (2011), les jeunes profitent davantage de la présence d'un chien que de celle d'un jouet aux allures de chien ou d'un humain dans une situation stressante. Les jeunes, en particulier ceux ayant diverses difficultés, sont plus ouverts à parler à un chien et sont donc en mesure d'utiliser la présence d'un chien plus efficacement comme un soutien social et pour réduire leur niveau de cortisol (hormone du stress) que lorsqu'ils sont en présence d'un adulte même si ce dernier leur est sympathique (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011). Par ailleurs, la présence d'un chien auprès des jeunes peut améliorer de manière significative et accélérer la construction de la confiance avec les autres humains (Beetz et al., 2011). Les bénéfices de la présence d'animaux même à court terme sont favorables selon Beetz et al. (2011) qui affirment que les interventions assistées par l'animal offrent un grand potentiel pour la thérapie. Par ailleurs, l'éducation gagnerait à utiliser les bénéfices des interventions assistées par l'animal pour soutenir certains apprentissages (Beetz et al., 2011).

La **théorie de l'attachement** expliquerait la fonction de l'animal comme un objet transitionnel auprès des personnes assistées (Beetz, Uvnäs-Moberg, Julius et Kotrschal, 2012; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Martin et Farnum, 2002). Cette théorie suggère que l'animal fournit une source de confort et de sécurité pour les jeunes comme un objet transitionnel pouvant soulager la détresse et réduire les problèmes de comportement (Triebenbacher, 1998; Katcher, 2002; Kruger et Serpell,

2006). Les animaux peuvent donc fonctionner comme des figures d'attachement pour leurs propriétaires (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011). En effet, puisque l'animal est animé, sensible et socialement capable de répondre affectivement aux attentions humaines, les animaux jouent un rôle affectif plus réconfortant et rassurant que les objets inanimés (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011 ; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014; O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2013). D'ailleurs, l'animal comme objet transitionnel serait socialement acceptable (Katcher, 2000) à tout âge en comparaison à d'autres objets comme un doudou.

La **théorie de la biophilie** affirme que les humains possèdent une prédisposition innée pour assister ainsi que pour être attirés par les activités des autres animaux et des autres êtres vivants (Beetz et al., 2012; Carlisle, 2014; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; O'Haire, 2010; O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2013; Wilson, 1984). Cette théorie expliquerait les effets sur le sentiment de bien-être de la personne observatrice par l'absorption de son attention et par les effets calmants provoqués par la présence des animaux (Gullone, 2000; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Morrison, 2007). En effet, la présence d'un animal augmente le bien-être physiologique d'une personne puisque précisément regarder un animal (calme) réduit l'anxiété lors de situations stressantes (Friedmann, 2013). Par ailleurs, l'attention portée aux animaux pourrait stimuler les apprentissages (Nicholas et Gullone, 2001; Melson et Melson, 2009). Cette attirance serait plus forte chez les enfants ainsi que les jeunes et elle serait l'héritage du passé où l'attention envers le comportement des autres animaux était essentielle à la survie humaine (Kahn, 1997). Même de façon inconsciente, la présence d'un animal peut changer les perceptions d'une personne, et ce, de façon à ce qu'elles soient plus positives. En fait, lorsqu'un animal est présent, les personnes sont décrites comme étant plus amicales, heureuses et moins menaçantes que sans cette présence (Friedmann et Lockwood, 1991). De plus, lorsqu'un animal est présent les personnes perçoivent moins les situations stressantes et elles sont davantage capables de réagir calmement ce qui améliore leur bien-être physiologique (Friedmann, 2013).

L'éthologie est la science qui étudie les mœurs et les comportements des espèces animales

dans leur milieu naturel (Lorenz, 1984). Le principal sujet d'étude de l'éthologie est les modalités spécifiques d'interaction de l'individu avec son environnement c'est-à-dire que l'éthologue s'intéresse autant aux mécanismes déclencheurs issus de l'environnement que les facteurs constitutionnels de la personne (Houzel, 2004). Les observations des éthologues ont montré que plusieurs aspects des comportements sociaux des enfants, incluant les expressions émotionnelles, la coopération et le jeu social, ressemblent à ceux de nos ancêtres primates (Pendry, 1998). La **théorie de l'agression** incluse dans l'approche éthologique élaborée par Lorenz va dans ce sens. Il existe deux types d'agressivité, la première étant l'agression interspécifique soit celle qui oppose la proie à son prédateur. La deuxième étant l'agression intraspécifique soit celle qui naît entre deux opposants de la même espèce. Ce dernier type d'agression est important sur le plan de l'évolution. L'application de la théorie à l'homme affirme que pour qu'un regroupement social puisse exister, il faut réorienter l'agressivité de chacun vers un ennemi commun. En effet, cela fait référence au processus naturel de réorientation de l'agressivité envers un proche comme étant le bouc émissaire (Lorenz, 1969). Pour Lorenz, il est impossible d'avoir des liens personnels sans agressivité. Cela s'explique par le fait que la tolérance envers les proches diminue proportionnellement à l'isolement du groupe et de l'intimité entre les individus (Lorenz, 1969). Lorenz (1969) précise que le fait de comprendre le mécanisme d'agressivité offre la possibilité de trouver des solutions à cela notamment en quittant les lieux, en extériorisant la colère sur un objet neutre ou en canalisant la pulsion agressive dans une activité physique intense.

Plus précisément à l'autisme, l'éthologue Tinbergen a soutenu l'idée que le principal déterminisme est environnemental où le jeune est soumis à un stress ce qui nécessiterait une considération de son état émotionnel (Chavot, 1994). Il existe différentes théories éthologiques relatives à l'autisme, dont l'une proposée par Szurek (1973) attirant l'attention sur les défauts de comportement d'attachement des jeunes autistes où ceux-ci seraient plus intéressés par des objets inanimés. La fonction ultime de l'**attachement** selon le modèle éthologique général peut être de se défendre contre la prédation (Bowlby, 1969) ou pour obtenir des ressources nécessaires qui sont fournis par un proche «soignant» (Topál, Miklósi, Csányi et Dóka, 1998). Un peu plus tard, Guimarães (1989) affirme que l'attachement à une personne pour les autistes serait remplacé par un attachement aux

qualités sensorielles d'un objet. Les chiens d'assistance peuvent fournir un stimulus multisensoriel puissant pouvant lutter contre les faibles niveaux d'éveil sensoriel et affectif des enfants autistes (Redefer et Goodman, 1989) favorisant ainsi leur attachement. Un autre modèle théorique amené par les travaux de Tinbergen et sa femme (1972) est celui du **conflit motivationnel** des jeunes autistes. En fait, ces derniers auraient deux systèmes motivationnels antagonistes soit l'envie d'explorer l'environnement et la peur des stimulations suscitées par cette exploration (Tinbergen et Tinbergen, 1972). Selon Esposito, McCune, Griffin et Maholmes (2011), le domaine des interventions assistées par l'animal gagnerait à collaborer davantage avec des scientifiques de différents domaines, comme l'éthologie, puisqu'ils croient que cela pourrait aider à faire la lumière sur la complexité des interactions qui se produisent entre les humains et les animaux.

Parmi les mécanismes explicatifs des bénéfices de l'interaction humain-animal présentés dans les théories précédentes, il est possible de penser également aux changements hormonaux amenés par la présence d'un chien d'assistance. Ceux-ci peuvent être considérés comme des explications complémentaires et mesurables aux théories précédemment mentionnées. De manière générale, lorsqu'une situation est perçue comme étant dangereuse ou désagréable, c'est le cortisol après la libération de l'adrénaline qui met fin aux réactions physiologiques déclenchées afin de répondre à la circonstance stressante. Tout récemment, certaines études proposent que la présence rassurante d'un chien d'assistance diminue le taux de cortisol des personnes assistées et de leur famille (Fecteau, 2012; Viau et al., 2010). De ce fait, la présence de l'animal aiderait à percevoir les situations vécues comme étant moins stressantes ou dangereuses pour les personnes assistées et leur entourage. D'autres études proposent que les interactions tactiles et les stimuli visuels entre les humains et leurs chiens activent le système de l'ocytocine (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011 ; Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011; Nagasawa et al., 2015). L'un des rôles de l'ocytocine est de « favoriser l'attachement et les relations sociales en favorisant la mémorisation sociale indispensable à toute relation » (Saive et Guedeney, 2010, p. 332). Par exemple, lorsqu'un enfant voit un chien, l'ocytocine est libérée et lorsqu'elle parvient au cerveau, elle faciliterait l'interaction sociale par une stimulation accrue de cette hormone grâce aux interactions tactiles avec l'animal (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011). De plus, l'établissement du

lien entre l'humain et son animal serait similaire à la relation d'attachement entre une mère et son enfant, ce qui expliquerait l'augmentation de la concentration de l'ocytocine chez l'humain comme chez l'animal (Nagasawa et al., 2015). En résumé, l'ocytocine régule un système relatif au lien et à l'attachement favorisant le calme, les contacts physiques et sociaux ainsi que les comportements empathiques et coopératifs (Kuchinskas, 2009). Toutefois, d'autres recherches scientifiques doivent être réalisées pour continuer l'évaluation de ce dernier mécanisme explicatif (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011).

Le tableau suivant (cf. tableau 10) résume les mécanismes explicatifs des différentes théories en lien avec les mesures hormonales.

Tableau 10: Résumé des mécanismes explicatifs des interventions assistées par l'animal

Théories et approche	Explications	Mesures hormonales
Théorie du soutien social	Stimule les interactions (approches) sociales et la conversation Source de réconfort et de support émotionnel Réduit le sentiment de solitude Donne un sentiment d'importance Présence non confrontante	Présence rassurante d'un chien d'assistance diminue le taux de cortisol
Théorie de l'attachement	Objet transitionnel : <ul style="list-style-type: none"> • Source de confort et de sécurité • Soulage la détresse et les problèmes de comportement 	Présence rassurante d'un chien d'assistance diminue le taux de cortisol Le lien d'attachement humain-animal, similaire à la relation d'attachement entre une mère et son enfant, augmente la concentration de l'ocytocine
Théorie de la biophilie	L'animal capte l'attention : favorise le calme et la concentration Donne un sentiment de bien-être (physiologique) Favorise les apprentissages Perceptions davantage positives	
Approche éthologique	Comportements répondent à un besoin essentiel (primitif) Attachement sensoriel Théorie de l'agression Conflit motivationnel	L'attachement sensoriel active le système de l'ocytocine

2.4 La thérapie assistée par l'animal : les animaux thérapeutiques et leurs bénéfices

La thérapie assistée par l'animal est orientée vers un but où l'animal, répondant à des critères spécifiques, est une partie prenante du processus de traitement dans un cadre thérapeutique. L'inclusion de l'animal dans la thérapie est délibérée et est faite selon un plan de traitement avec des objectifs précis (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Nimer et Lundahl, 2007). La thérapie

assistée par l'animal est dirigée par un professionnel formé pour intervenir avec un animal, et ce, dans le cadre de ses pratiques professionnelles (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Nimer et Lundahl, 2007). Toutes les améliorations potentielles du fonctionnement physique, social, émotionnel ou cognitif de la personne ayant recours à la thérapie assistée par l'animal sont documentées dans le dossier médical du patient (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Ainsi, la thérapie assistée par l'animal est réalisée dans un contexte formel et garde des traces de ses interventions afin d'en évaluer les bénéfices éventuels.

Les animaux thérapeutiques sont des animaux qui possèdent les habiletés nécessaires pour faciliter le déroulement de la thérapie offerte par et sous la supervision d'un professionnel (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les animaux thérapeutiques sont spécialement entraînés pour assister les professionnels à intervenir sur des objectifs précis chez une variété de personnes ayant divers besoins (Rondeau, Corriveau, Bier, Camden, Champagne et Dion, 2010). De ce fait, l'animal suit les commandes du professionnel selon un protocole prédéterminé (Abbud, Janell et Vocos, 2014; Berry, Borgi, Francia, Alleya et Cirulli, 2012).

Les résultats des différentes recherches ont montré plusieurs effets positifs pour les jeunes ayant un TSA. Selon Sams, Fortney et Willenbring (2006), la présence d'un chien auprès de jeunes ayant un TSA augmente leur socialisation, en démontrant significativement plus d'interactions sociales et feraient plus usage du langage lors des sessions de thérapie (Sams, Fortney et Willenbring, 2006). Alors, la présence du chien lors de thérapies serait une forme d'encouragement pour les jeunes ayant un TSA à avoir des interactions sociales (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012). De plus, le comportement du chien peut facilement être décodé et donc rapidement compris par les jeunes ayant un TSA, notamment grâce aux actions non verbales simples et répétitives de l'animal (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Sams, Fortney et Willenbring, 2006). Les mouvements et les motivations humaines sont complexes et difficiles à prédire, cela implique donc des interprétations subtiles des indices du langage verbal et non verbal qui sont plus difficilement perçues par les personnes

ayant un TSA (Sams, Fortney et Willenbring, 2006). L'utilisation du chien pourrait donc être une voie potentielle pour l'apprentissage à interpréter les divers comportements humains (Sams, Fortney et Willenbring, 2006). La présence de l'animal est aussi une source de stimulation sensorielle, motivationnelle et socialisante, et ce, par le contact et les activités qu'ils amènent (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Sams, Fortney et Willenbring, 2006). La présence d'un animal est un outil précieux pour diminuer la tendance à l'isolement ou le sentiment de solitude des jeunes ayant un TSA (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Nimer et Lundahl, 2007). En plus, la thérapie assistée par l'animal permet de réduire l'anxiété de ces jeunes (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Martin et Farnum, 2002; Nimer et Lundahl, 2007; Sams, Fortney et Willenbring, 2006). De manière générale, la présence d'un chien a des effets calmants permettant la diminution de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012). La présence du chien lors de la thérapie amène des changements comportementaux et les comportements continuent de s'améliorer après la thérapie (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012). Aussi, la présence de l'animal lors de thérapie semble favoriser le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités, favoriser l'exercice physique (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012) et augmenter l'estime personnelle de la personne présentant un TSA (Martin et Farnum, 2002).

2.5 L'activité assistée par l'animal : les animaux de compagnie et leurs bénéfiques

Les activités assistées par l'animal sont habituellement réalisées informellement. Elles fournissent des opportunités motivationnelles, éducationnelles, récréatives ou thérapeutiques pour améliorer globalement la qualité de vie de la ou des personnes y participant (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les activités assistées par l'animal n'ont pas d'emblée d'objectif spécifique et elles sont offertes dans une variété d'environnement par des professionnels ou des volontaires plus ou moins formés à travailler avec un animal (Esposito, McCune,

Griffin et Maholmes, 2011; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014).

Les activités assistées par l'animal utilisent des animaux de compagnie pour contribuer physiquement et émotionnellement au bien-être de l'humain grâce aux avantages de l'interaction humain-animal (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les animaux de compagnie peuvent se diviser en deux catégories, soit les animaux qui interagissent physiquement avec le participant, c'est-à-dire ceux que l'on peut toucher comme le chien, le chat ainsi que le lapin et les animaux qui n'interagissent pas physiquement avec le participant, c'est-à-dire qu'ils sont intouchables comme le poisson et l'oiseau (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Il est important de mentionner que le terme « animaux de compagnie » fait ici référence aux animaux de compagnie appartenant aux personnes réalisant les activités assistées par l'animal et non pas à n'importe quel animal de compagnie. Les animaux de compagnie de ces personnes n'ont pas nécessairement suivi d'entraînement spécifique pour ce type d'intervention, mais il est de leur responsabilité d'assurer un minimum de bonne conduite de la part de leur animal.

Les résultats des différentes recherches réalisées avec les activités assistées par l'animal présentent des bénéfices variés selon les participants. Par ailleurs, les effets des activités assistées par l'animal auprès des jeunes ont été peu étudiés dans les recherches empiriques (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2013). Les principaux résultats trouvés pour tout type de participants suggèrent que les activités assistées par l'animal augmentent la socialisation, réduisent le stress, l'anxiété et le sentiment de solitude, améliorent l'humeur et le bien-être général (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011), améliorent le fonctionnement social par une progression dans les habiletés sociales et une réduction des problèmes de comportements (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2013). Il est également proposé que l'animal offre un soutien social engageant l'interaction sociale (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014).

2.6 Le programme assisté par l'animal : les animaux d'assistance et leurs bénéfiques

Les programmes assistés par l'animal sont réalisés auprès des personnes ayant un handicap dans le but de les aider dans l'exécution de leurs activités quotidiennes et pour réduire leur dépendance envers d'autres personnes (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Les programmes assistés par l'animal sont offerts par des organismes qui ont pour objectifs d'accroître l'autonomie des personnes handicapées et de favoriser leur participation sociale.

Les animaux d'assistance sont en tout temps avec la personne qu'ils assistent puisque la personne handicapée peut nécessiter une aide à n'importe quel moment. Cette intervention assistée par l'animal reçoit depuis quelque temps une attention particulière pour venir en aide aux personnes ayant un TSA (Burgoyne et al., 2014). Les animaux d'assistance utilisés lors des programmes assistés par l'animal sont souvent des chiens (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). Le rôle de ces animaux est de performer dans une fonction que la personne ne peut réaliser en raison de son handicap. Ainsi, les chiens d'assistance, en plus d'aider les personnes ayant un TSA, peuvent venir en aide aux personnes aveugles, sourdes, à mobilité réduite, aux vétérans de guerre ainsi qu'aux personnes souffrant de diabète et aux personnes faisant divers types de crises. Toutefois, même si la compagnie d'un animal d'assistance peut offrir à la personne certains bénéfices sociaux ou psychosociaux, le rôle primaire de l'animal d'assistance est de fournir une assistance fonctionnelle et non pas un traitement (Kruger, McCune et Merrill, 2012). Ainsi, Camp (2000) s'appuyant sur les définitions de la Delta Society mentionne qu'un chien d'assistance aide les personnes qui ont des handicaps à acquérir une plus grande indépendance dans une variété de fonctions. Cela inclut toutes les activités quotidiennes, les habiletés motrices, la socialisation, l'alerte d'urgence, la sécurité et le contrôle environnemental (Burrows, Adams et Millman, 2008b). L'animal d'assistance suit les commandes de la personne assistée (Abbud, Janell et Vocos, 2014) puisque ce sont des animaux qui sont individuellement entraînés pour apporter une assistance à la personne handicapée (Kruger, McCune et Merrill, 2012).

Les résultats des recherches suggèrent que la présence de l'animal auprès de la personne ayant un handicap permet d'augmenter son indépendance dans les diverses sphères de sa vie (Camp, 2000; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011). En effet, cela peut aider à augmenter sa participation sociale en facilitant le développement d'habiletés personnelles, en lui donnant la responsabilité de s'occuper d'un autre être vivant et en lui fournissant l'opportunité d'améliorer et de maîtriser son environnement (Camp, 2000). Ce type d'intervention favorise les bénéfices psychologiques comme l'amélioration de l'estime et l'assurance de la personne ainsi que la diminution de son sentiment de solitude et de dépression (Camp, 2000). La présence calmante du chien d'assistance permet de diminuer l'anxiété et le stress des jeunes ayant un TSA et de réduire le nombre de crises (Burgoyne et al., 2014; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010; Viau et al., 2010). De plus, la présence du chien d'assistance dans le milieu familial permet de diminuer la fréquence des problèmes de comportement de l'enfant ayant un TSA par la diminution de la fréquence d'autostimulation, des comportements répétitifs et des crises ainsi qu'en augmentant la tolérance à certains bruits (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010). La présence du chien d'assistance permet donc de réduire les comportements inadaptés (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014) et peut donc être une stratégie adaptative pour les personnes ayant un TSA puisque cela améliore les fonctions adaptatives, les problèmes de comportement et les problèmes émotifs (Burgoyne et al., 2014; Camp, 2000; Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014). Le chien d'assistance améliore les interactions sociales de la personne ayant un TSA (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Burrows, Adams et Spiers, 2008). Il semble aussi que la présence du chien d'assistance permet d'améliorer la qualité de vie de la famille. En effet, cela augmente la conformité de l'enfant aux directives des parents, les déplacements à l'extérieur du domicile deviennent plus agréables, ainsi que les sorties en public mènent à des expériences positives où l'enfant ayant un TSA n'est plus l'objet de curiosité puisque c'est alors le chien qui attire l'attention (Burrows, Adams et Spiers, 2008). De plus, la qualité et la quantité du sommeil sont plus grandes pour les parents et le jeune ayant un TSA (Burrows, Adams et Spiers, 2008).

Le tableau suivant (cf. tableau 11) résume les différents bénéfices spécifiques aux différentes formes d'interventions assistées par l'animal selon ce que nous avons recensé

précédemment. Six types de bénéfices s'en dégagent, soit sociaux, d'autonomie et de participation sociale, psychologiques, physiologiques, comportementaux et d'apprentissage. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à ces différents types de bénéfices ayant présenté des résultats positifs lors d'interventions assistées par l'animal dans la littérature scientifique. Ces types de bénéfices respectent notre vision théorique écologique et nous estimons qu'ils pourront nous aider dans l'analyse des apports de la présence du chien d'assistance MIRA auprès de l'adolescent ayant un TSA, en classe et à domicile.

Tableau 11: Récapitulation de différents bénéfices des interventions assistées par l'animal

Interventions assistées par l'animal		
Thérapie assistée par l'animal	Activité assistée par l'animal	Programme assisté par l'animal
Orientée vers un but où l'animal, répondant à des critères spécifiques, est une partie prenante du processus de traitement dans un cadre thérapeutique (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Nimer et Lundahl, 2007).	Réalisée informellement, elle fournit des opportunités motivationnelles, éducationnelles, récréatives ou thérapeutiques pour améliorer globalement la qualité de vie de la ou des personnes y participant (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011).	Réalisé auprès des personnes ayant un handicap dans le but de les aider dans l'exécution de leurs activités quotidiennes et pour réduire leur dépendance envers d'autres personnes (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011).
BÉNÉFICES SOCIAUX		
Augmentation des interactions sociales (Sams, Fortney et Willenbring, 2006).	Augmentation de la socialisation (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Augmentation des comportements sociaux (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014)
Encouragement aux interactions sociales (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)	Amélioration dans le fonctionnement social; une amélioration dans les habiletés sociales (McKenzie, McCune et Slaughter, 2013)	Amélioration des interactions sociales (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Burrows, Adams et Spiers, 2008)
Augmentation de l'usage du langage (Sams, Fortney et Willenbring, 2006)	Interactions sociales facilitées (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014)	
	L'animal offre un soutien social engageant et favorisant le fonctionnement social (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014)	
AUTONOMIE ET PARTICIPATION SOCIALE		
Développement de l'autonomie et du sens des responsabilités (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)	Développement de compétence de loisirs (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Augmentation de l'autonomie (Camp, 2000)
		Augmentation de la participation sociale (Camp, 2000)
		Opportunité d'améliorer et de maîtriser son environnement (Camp, 2000)
		Responsabilité de s'occuper d'un autre être vivant (Camp, 2000)

BÉNÉFICES PSYCHOLOGIQUES		
Augmentation de l'estime personnelle (Martin et Farnum, 2002)	Amélioration de l'humeur (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Bénéfices psychologiques; amélioration de l'estime personnelle, de l'assurance, diminution du sentiment de solitude et de la dépression (Camp, 2000)
Diminution du sentiment de solitude (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Nimer et Lundahl, 2007)	Réduction du sentiment de solitude (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	
	Amélioration du bien-être général (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Amélioration de la qualité de vie de la famille (Burrows, Adams et Spiers, 2008)
BÉNÉFICES PHYSIOLOGIQUES		
Effets calmants; diminution de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)	Réduction de l'anxiété (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Diminution de l'anxiété et du stress (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010).
Réduction de l'anxiété (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Martin et Farnum, 2002; Nimer et Lundahl, 2007; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)	Réduction du stress (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)	Amélioration de la qualité et de la quantité du sommeil des parents et du jeune ayant un TSA (Burrows, Adams et Spiers, 2008)
Favorise l'exercice physique (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)		
BÉNÉFICES COMPORTEMENTAUX		
Changements comportementaux (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)	Réduction des problèmes de comportement (McKenzie, McCune et Slaughter, 2013)	Diminution du nombre de crises (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010).
Diminution de l'isolement (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Nimer et Lundahl, 2007)		Diminution de la fréquence de problèmes de comportement; fréquence d'autostimulation, les comportements répétitifs, les crises et plus grande tolérance à certains bruits (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010).
		Diminution des comportements inadaptés (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014)
APPRENTISSAGE		
Voie potentielle pour l'apprentissage de divers comportements humains (Sams, Fortney et Willenbring, 2006)		Stratégie adaptative; améliore les fonctions adaptatives (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014; Burgoyne et al., 2014; Camp, 2000)
Animal est source de stimulation sensorielle, motivationnelle et socialisante		Augmente la conformité aux directives des parents (Burrows, Adams et Spiers, 2008)

(Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)

2.7 Différentes interventions assistées par l'animal réalisées en classe

Peu de recherches scientifiques, à notre connaissance, traitent des interventions assistées par l'animal dans le milieu scolaire. Il est d'autant plus rare que ces recherches aient des participants ayant un TSA. Toutefois, nous avons réussi à identifier quelques recherches traitant des interventions assistées par l'animal en classe dont certaines sont réalisées avec des jeunes ayant un TSA.

Tout d'abord, deux recherches ayant un chien en classe ont montré des effets positifs chez les élèves (Kotrschal et Ortaubauer, 2003; Hergovich, Monshi, Semmler et Ziegler, 2002). Kotrschal et Ortaubauer (2003) ont réalisé une recherche à Vienne dans le but d'observer les effets comportementaux de la présence permanente d'un chien en classe auprès de 24 élèves ayant un âge moyen de 6,7 ans. Les résultats ont montré que tous les élèves ont une attirance envers le chien. La présence du chien a eu des effets significatifs sur la socialisation des enfants en favorisant les intégrations sociales par la diminution de comportements extrêmes. Les échanges entre les élèves et les échanges entre les élèves et l'enseignant ont augmenté avec la présence du chien en classe. Les élèves étaient aussi plus attentifs à l'enseignant. Le chien en classe a permis de réduire les explosions émotionnelles (provocation et impulsivité), les agressions et d'autres comportements indésirables des élèves. Les effets positifs de la présence du chien étaient les mêmes pour les filles et les garçons, mais ils étaient plus significatifs chez ces derniers.

Ce même groupe de recherche a étudié les effets de la présence permanente d'un chien en classe durant trois mois sur l'indépendance, la compétence sociale, l'empathie avec les animaux et l'atmosphère socioémotionnelle des élèves (Hergovich, Monshi, Semmler et Ziegler, 2002). Les 46 participants étaient en première année et ils étaient divisés en deux classes dont l'une d'elles a agi à titre de groupe contrôle. Les résultats de la recherche ont montré que la présence du chien en classe augmente l'indépendance des élèves, amène une meilleure intégration sociale des élèves, diminue les comportements d'agression et a un effet positif sur le développement de leur empathie. En somme, cela suggère que la

présence du chien en classe peut être un facteur important favorisant le développement social et cognitif des élèves.

Une autre recherche a aussi démontré des bénéfices de l'intervention assistée par l'animal (Walters Esteves et Strokes, 2008). Sans le préciser toutefois, le type d'intervention étudié par ces auteurs est similaire à la thérapie assistée par un chien. Walters Esteves et Strokes (2008) ont étudié les effets sociaux de la présence d'un chien « thérapeutique » auprès d'élèves ayant un handicap et étant âgés entre 5 et 8 ans. Les résultats de la recherche montrent qu'avec la présence du chien en classe, les initiatives d'interactions envers l'enseignant et le chien étaient plus fréquentes. Une amélioration des interactions sociales avec l'enseignant a significativement été remarquée et elle a continué après les séances avec le chien. L'étude a aussi montré une amélioration des comportements des élèves.

Puis, deux recherches d'O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter en Australie, ayant recours aux activités assistées par l'animal en classe, ont aussi montré des bénéfices chez les élèves. La première recherche d'O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter (2013) visait à observer les effets des activités assistées par l'animal sur des élèves âgés entre 4 à 12 ans en classe ordinaire. Les résultats ont montré une amélioration dans le fonctionnement social des élèves, défini par une amélioration dans les habiletés sociales et par la réduction de problèmes de comportement. Cette réduction de problèmes de comportement pourrait suggérer que la présence du cochon d'Inde dans la classe fournit un effet calmant, ce qui minimise les impulsions à agir des jeunes. Les résultats montrent aussi une efficacité de l'ensemble du programme des activités assistées par l'animal, mais pas nécessairement une influence spécifique de la présence de l'animal en classe. En effet, il est difficile de déterminer si l'animal lui-même est l'« ingrédient actif » amenant les bénéfices dans les activités assistées par l'animal ou si c'est plutôt le résultat de la réalisation de nouvelles activités en classe. La seconde recherche d'O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter (2014) visait à observer les effets des activités assistées par l'animal auprès d'élèves ayant un TSA âgés entre 5 à 12 ans. Les résultats ont montré que les jeunes ayant un TSA avaient davantage envie d'aller à l'école durant la période où le cochon d'Inde était dans la classe. De plus, la présence de l'animal en classe a amélioré la perception des jeunes ayant un TSA en ce qui a trait aux scénarios sociaux. Les interactions sociales entre

les élèves étaient facilitées en présence de l'animal et ce dernier offrait un soutien social lors des situations stressantes. L'atmosphère de la classe a aussi été améliorée. De ces faits, l'étude suggère que les interventions assistées par l'animal en classe pourraient être une solution pour engager et améliorer le fonctionnement social des jeunes ayant un TSA.

En somme, les bénéfices de ces cinq différentes recherches selon les six types de bénéfices mentionnés précédemment sont résumés au tableau suivant (cf. tableau 12). De cette synthèse, quelques constats émergent. En effet, aucune des cinq recherches répertoriées n'aborde l'intervention de type programme assisté par l'animal, aucune n'utilise des participants adolescents et uniquement une est réalisée auprès de personnes ayant un TSA. Par ailleurs, plusieurs bénéfices sur les plans sociaux, comportementaux et des apprentissages ont été identifiés, mais très peu de bénéfices sur le plan psychologique ainsi que sur le plan de l'autonomie et de la participation sociale. Aussi, aucun bénéfice sur le plan physiologique n'a été mentionné. En outre, tel que suggéré par Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli (2012), malgré le nombre croissant de preuves montrant le potentiel de bénéfices des interactions entre les chiens et les personnes, dont celles handicapées, seul un nombre limité d'études ont spécifiquement porté sur le rôle des relations entre un chien et un enfant ayant un TSA. En effet, la recension d'écrits de Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli (2012) n'a trouvé que six articles en lien avec les interventions assistées par l'animal et les personnes ayant un TSA. Uniquement deux recherches décrivent les effets de la présence d'un chien d'assistance dans le milieu familial d'enfants ayant un TSA (Burrows, Adams et Spiers, 2008; Viau et al., 2010) et quatre recherches impliquent les effets d'un chien de thérapie (Martin et Farnum, 2002; Redefers et Goodman, 1989; Sams, Fortney et Willenbring, 2006; Silva, Correia, Lima, Magalhães et de Sousa, 2011). Ce constat est en adéquation avec le nôtre, c'est-à-dire qu'à ce jour et à notre connaissance, aucune étude scientifique utilisant un chien d'assistance d'une intervention de type au programme assisté par l'animal auprès d'adolescent ayant un TSA en classe n'a encore été réalisée. Ainsi, les bénéfices potentiels de ce type de recherche sont encore inconnus.

Tableau 12: Les bénéfices de la présence d'un animal en classe selon cinq recherches

Recherche	Kotrschal et Ortaubauer (2003)	Hergovich, Monshi, Semmler et Ziegler (2002)	Walters Esteves et Strokes (2008)	O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter (2013)	O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter (2014)
Type de l'intervention assistée par l'animal	Simple présence en classe d'un chien	Simple présence en classe d'un chien	Thérapie assistée par un chien	Activités assistées avec un cochon d'Inde	Activités assistées avec un cochon d'Inde
Élèves	Moyenne 6,7 ans, réguliers		5-8 ans, ayant un handicap	4-12 ans, réguliers	5-12 ans, ayant un TSA
BÉNÉFICES SOCIAUX					
	Tous les élèves ont une attirance pour le chien. Augmente les échanges entre les élèves et les échanges entre les élèves et l'enseignant.	Meilleure intégration sociale des élèves.	Augmentation des initiatives d'interactions envers l'enseignant et le chien. Amélioration des interactions sociales avec l'enseignant et elles ont continué après les séances.	Amélioration dans le fonctionnement social; une amélioration dans les habiletés sociales	Facilitation des interactions sociales. Suggère que l'animal en classe pourrait être une solution pour engager et améliorer le fonctionnement social.
BÉNÉFICES COMPORTEMENTAUX					
	Diminution des comportements extrêmes. Réduction des explosions émotionnelles, des agressions et d'autres comportements indésirables.	Diminution des comportements d'agression.	Amélioration des comportements des élèves	Amélioration dans le fonctionnement social par la réduction de problèmes de comportement. La présence de l'animal dans la	

	Les effets positifs sont plus marqués sur les comportements des garçons que chez les filles.			classe fournit un effet calmant ce qui minimise les impulsions à agir.	
APPRENTISSAGE					
	Les élèves sont plus attentifs envers l'enseignant.	Effet positif sur le développement de l'empathie chez les enfants.			<p>D'avantage envie d'aller à l'école durant la période où l'animal était dans la classe.</p> <p>Amélioration de la perception des scénarios sociaux.</p> <p>Amélioration de l'atmosphère de la classe.</p>
BÉNÉFICES PSYCHOLOGIQUES					
					Soutien social de l'animal lors de situations stressantes.
AUTONOMIE ET PARTICIPATION SOCIALE					
	Favorise l'intégration sociale.				
BÉNÉFICES PHYSIOLOGIQUES					

2.8 Différentes limites des interventions assistées par l'animal

Parmi les recherches réalisées sur les interventions assistées par l'animal, plusieurs présentent des faiblesses méthodologiques (Endenburg et Van Lith, 2011). Celles-ci s'expliquent notamment par un petit échantillon, un manque de groupe de contrôle, des biais de sélection, de faibles possibilités de généralisation et de faibles déclarations des instruments d'analyse utilisés (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Morrison, 2007).

Une autre limite concerne le fait que les chiens ne sont pas des animaux communément présents en classe en raison de leur comportement, de leur besoin de soins et d'exercices. En effet, la longueur des journées scolaires n'est pas propice à avoir un chien en classe. Ainsi, on retrouve plus souvent en classe des animaux de petite taille pouvant vivre en cage, dans un aquarium ou un terrarium (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2013).

De plus, le fait que les personnes ne présentent pas toutes la même « attirance » pour les animaux est aussi une limite aux interventions assistées par l'animal (Morrison, 2007). En effet, la réponse d'une personne face un animal dépend de son expérience individuelle (Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011), de son genre et de sa culture (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004). Dans certaines cultures, l'animal est perçu comme malpropre et les interactions entre les enfants et les animaux sont fortement dissuadées (Friesen, 2010).

Les allergies peuvent aussi être une limite à l'utilisation du chien (Endenburg et Van Lith, 2011). Toutefois, être allergique aux animaux ne signifie pas automatiquement qu'il est impossible d'en avoir un. Certains allergologues peuvent être capables de fournir des solutions médicales et des changements de mode de vie pouvant minimiser les symptômes allergiques (Kruger, McCune et Merrill, 2012). En effet, il est important de prendre en considération les allergies canines, mais celles-ci ne présentent pas une menace aussi néfaste que les allergies alimentaires (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010).

Une autre limite est celle du danger pour autrui d'une éventuelle attaque de l'animal. Toutefois, de manière générale, les chiens d'assistance sont sélectionnés et entraînés adéquatement pour pouvoir interagir en public (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2010)

limitant ainsi le risque. Malgré sa formation, le chien d'assistance reste un animal et cela peut présenter des risques à considérer. À ce titre, deux des plus grands risques connus avec un animal sont les morsures (Endenburg et Van Lith, 2011; Esposito, McCune, Griffin et Maholmes, 2011) et la transmission de maladie entre l'humain et l'animal, soit la zoonotique (Kruger, McCune et Merrill, 2012; Morrison, 2007).

La santé de l'animal est aussi une limite importante à considérer. La majorité des chiens d'assistance ont un bien-être adéquat, mais certains risques sont associés à assister les jeunes ayant un TSA. Cela inclut un manque de repos et de récupération après avoir travaillé, de la maltraitance involontaire, un manque de prévisibilité dans la routine quotidienne et des activités récréatives insuffisantes (Burrows, Adams et Millman, 2008a).

Enfin, la durée de vie active du chien d'assistance n'étant pas éternelle, la personne assistée devra éventuellement vivre un deuil. En effet, la perte de son animal est souvent l'aspect le plus difficile à vivre au fait de partager sa vie avec un chien d'assistance (Kruger, McCune et Merrill, 2012).

2.9 Objectifs de la recherche

Comme nous l'avons montré précédemment, aucune étude scientifique, à notre connaissance, utilisant un chien d'assistance lors d'un programme assisté par l'animal auprès d'adolescent ayant un TSA en classe n'a encore été réalisée. Ainsi, les bénéfices potentiels de ce type d'intervention sont encore inconnus. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons au contexte scolaire et familial de l'adolescent ayant un TSA puisque ces deux environnements représentent les principaux contextes de vie de la personne. C'est donc principalement dans ceux-ci que l'adolescent ayant un TSA se développe pour devenir un membre actif dans la société. Pour ces différentes raisons, nous estimons que notre recherche est actuellement pertinente.

2.9.1 Objectif général

Au regard des éléments précédemment mentionnés, notre recherche visera l'atteinte d'un objectif général et de quatre objectifs spécifiques. L'objectif général est de décrire les apports perçus du

chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour deux adolescents ayant TSA.

2.9.2 Objectifs spécifiques

Spécifiquement, en prenant appui sur le MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010), la présente recherche vise à :

1. Identifier les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA sur leurs facteurs identitaires, leurs systèmes organiques et leurs aptitudes.
2. Identifier les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA sur leurs facteurs sociaux et physiques.
3. Identifier les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA sur leurs activités courantes et leurs rôles sociaux.
4. Formuler des recommandations destinées à la fondation MIRA et concevoir un document résumant celles-ci ainsi que les résultats contextualisés obtenus.

Chapitre 3. Méthodologie

Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie appliquée pour répondre à nos questions de recherche. Nous commençons ce chapitre par une brève description de l'approche suivie. Puis, nous présentons les participants et nous décrivons les instruments de collecte de données utilisés. Par la suite, nous abordons le déroulement de la collecte de données suivi du type d'analyse favorisé. Finalement, nous terminons ce chapitre par les considérations éthiques de la recherche.

3.1 L'approche qualitative et l'étude de cas

Le sujet et les objectifs de cette recherche nous amènent à suivre une approche qualitative, car ce type de recherche « met l'accent sur la compréhension approfondie et élargie d'un phénomène peu connu » (Fortin, 2010, p. 268) et parce qu'elle vise à « rendre compte de l'expérience humaine dans un milieu naturel » (Fortin, 2010, p. 272). Cette approche convient à notre recherche concernant l'utilisation de chien d'assistance MIRA auprès d'adolescents ayant un TSA dans leurs milieux principaux de vie, soit scolaire et familial. Nous croyons que ce type d'intervention constitue une innovation puisque nous n'avons trouvé à notre connaissance aucune recherche comparable cherchant à savoir si la présence du chien d'assistance MIRA dans les différents milieux de vie facilite le développement humain de l'adolescent ayant un TSA. Par ailleurs, nous pensons qu'il est nécessaire de comprendre le sens que les personnes, c'est-à-dire les adolescents ayant un TSA, leurs parents¹⁹ et leur enseignant (et technicien(ne) en éducation spécialisée [TES]), donnent à cette expérience (Savoie-Zajc, 2011) pour arriver à décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

Pour réaliser cette recherche qualitative, l'étude de cas est privilégiée puisqu'elle « se caractérise par une description en profondeur d'un phénomène et par une analyse qui tente de mettre en relation l'individuel et le social » (Anadón, 2006, p. 22). L'étude de cas est pertinente pour notre

¹⁹ Il est à noter que l'utilisation du pluriel pour mentionner les parents est privilégiée par souci de clarté et de facilité de lecture. Nous sommes conscients que les réalités familiales sont différentes pour chacun et qu'il est possible qu'il n'y ait qu'un parent participant comme c'est le cas pour le cas 1.

recherche, car selon Mongeau (2008, p. 85), « elle est particulièrement appropriée lorsque l'objectif est de mieux comprendre un phénomène rare ou unique ou encore de comparer des cas similaires ». De plus, l'étude de cas est particulariste, descriptive, heuristique et inductive (Anadón, 2006). En ce sens, et parce qu'à notre connaissance aucune recherche n'a été réalisée auprès des adolescents ayant un TSA et un chien d'assistance MIRA en classe, nous estimons que l'étude de cas est un type de recherche approprié pour atteindre les objectifs visés.

Selon Creswell (2007), le chercheur utilise une collecte de données approfondie auprès de multiples sources d'information afin d'explorer un ou plusieurs cas. Il est donc essentiel de recourir à plusieurs sources de données pour l'étude de cas puisque c'est le seul moyen d'opérer la triangulation entre les données, et ce, dans le but de formaliser les significations attribuées par les participants (Gagnon, 2012). Effectivement, nous avons utilisé plusieurs instruments de collecte de données auprès de différentes sources afin de saisir un large spectre de variables inhérentes à la complexité de chacun des cas. La qualité des données collectées dépend dans une large mesure du choix des informateurs, ces derniers doivent être représentatifs de la population des participants (Gagnon, 2012). Plus précisément, comme le souligne Gagnon (2012) dans *l'étape 4- Recrutement des cas du guide de réalisation d'une étude de cas*, il est plutôt recommandé de disposer d'un nombre suffisant de cas caractéristiques pour réaliser la recherche, et ce, en recrutant plus de cas que le nombre requis. C'est pourquoi nous avons étudié deux cas plutôt qu'un.

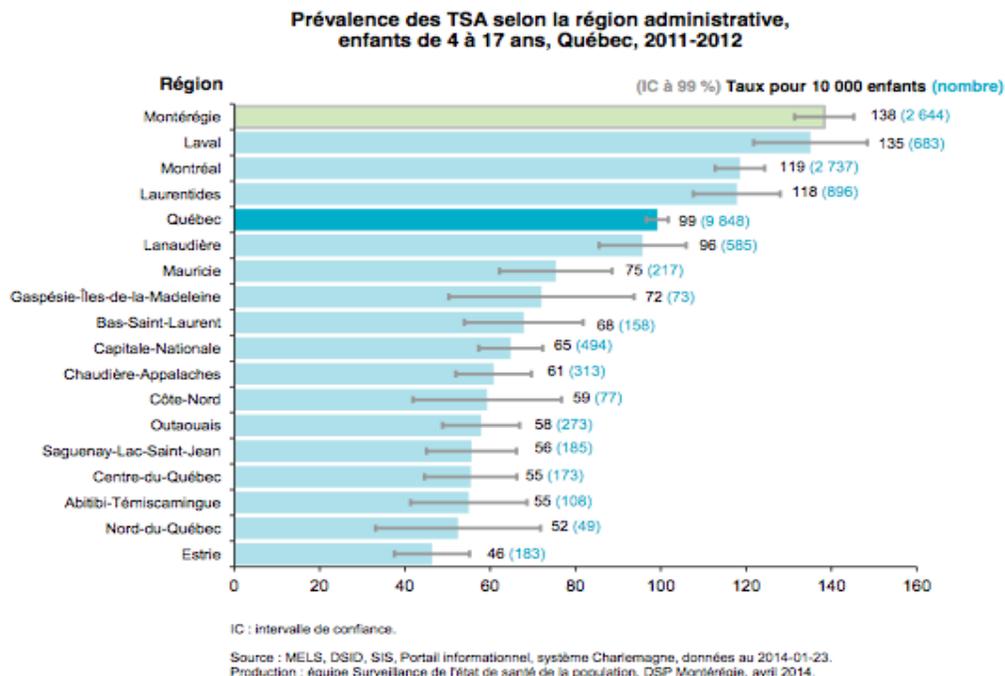
3.2 Les participants

Pour réaliser cette recherche, nous avons choisi d'étudier deux cas d'adolescents ayant un TSA possédant un chien d'assistance MIRA. Pour rejoindre les participants de la recherche, nous avons choisi une procédure d'échantillonnage raisonné puisque c'est « la stratégie privilégiée dans l'étude de cas » (Fortin, 2010, p. 281) et parce que « les éléments de la population sont choisis sur la base de critères précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin, 2010, p. 235). Ainsi, les participants répondant aux critères d'inclusion de la recherche ont été sollicités à partir des contacts de la fondation MIRA. Ces critères pour l'adolescent ayant un TSA sont de posséder un chien d'assistance MIRA et de fréquenter une école secondaire à temps plein. En ce qui concerne les parents et l'enseignant, le critère d'inclusion est de côtoyer

l'adolescent ayant un TSA et le chien d'assistance MIRA de façon régulière. Par ailleurs, nous avons privilégié les participants à proximité des régions administratives ayant les plus hauts taux de prévalence (Noisieux, 2014) (cf. figure 11). De plus, nous avons accordé une importance particulière au contexte scolaire de l'adolescent ayant un TSA et choisi des milieux scolaires différents pour les deux cas afin de recueillir des données variées et plus riches.

Pour ce faire, nous avons contacté les parents de deux adolescents ayant un TSA au regard des suggestions fournies par la fondation MIRA d'après nos critères de recherche précédemment mentionnés. Lorsque les parents et les adolescents ayant un TSA ont mentionné leur désir de participer à la recherche, nous avons contacté les enseignants titulaires des deux élèves afin de vérifier leur intérêt puisque ces trois participants pour chacun des cas étaient nécessaires afin de collecter des données dans les deux environnements, soit scolaire et familial. De plus, en parlant aux parents et aux enseignants, nous nous sommes rendu compte qu'il était nécessaire d'inclure les TES dans nos participants de recherche. En effet, comme ceux-ci sont fréquemment en contact avec les adolescents ayant un TSA ainsi que les chiens d'assistance, les TES détiennent des informations pertinentes à collecter pour la bonne compréhension du phénomène à l'étude.

Figure 11: Prévalence des TSA selon la région administrative



Par ailleurs, il était important pour nous de faire participer activement l'adolescent ayant un TSA à notre recherche puisqu'il est la personne principalement concernée par nos objectifs de recherche, donc celui détenant des savoirs qui nous sont nécessaires. En effet, il est de plus en plus admis que les personnes ayant un TSA directement concernées soient une précieuse source d'information (Billington, 2006). Ils ont une connaissance unique de leurs propres besoins et celle-ci nous intéresse dans le cadre de cette recherche. Cependant ce ne sont pas toutes les personnes ayant un TSA qui sont capables d'articuler leurs expériences et de fournir leurs savoirs en raison de leurs caractéristiques; raison pour laquelle les études sont plus souvent menées « sur » plutôt « qu'avec » ces dernières (Humphrey et Lewis, 2008). Par contre, plusieurs personnes ayant un TSA peuvent livrer leurs témoignages avec richesse (Müller, Schuler, et Yates, 2008). En ce sens, nous avons jugé avec raison que les adolescents ayant un TSA participants seraient capables de contribuer à notre recherche puisque les critères de sélection de la fondation MIRA pour l'attribution d'un chien d'assistance MIRA requièrent un certain niveau d'autonomie afin de pouvoir s'occuper de l'animal. De ce fait, les adolescents ayant un TSA et possédant un chien d'assistance MIRA ont été suffisamment autonomes pour participer pleinement à notre recherche. Toutefois, il a été déterminant de prendre le temps d'établir une relation de confiance avec eux avant de commencer la collecte de données afin de s'assurer de la qualité des données recueillies et de fournir un contexte social familier, notamment en leur offrant le soutien de la présence d'une personne connue pour les mettre à l'aise autant que possible. Par contre, les données des adolescents ne représentent qu'une partie d'une image plus grande, c'est-à-dire que pour un compte rendu complet d'une situation, il est nécessaire d'explorer les points de vue de toutes les parties prenantes (Humphrey et Lewis, 2008b) comme, dans notre cas, les parents, les enseignants et les TES.

Enfin, précisons que les deux cas suggérés par la fondation MIRA peuvent être considérés comme étant exemplaires. Bien que nous soulignons un peu plus loin certains éléments négatifs, il s'avère généralement que les adolescents ayant un TSA et leurs chiens d'assistance évoluent dans des contextes favorables. Effectivement, l'implication des parents et l'ouverture des milieux scolaires facilitent l'intégration du chien d'assistance. Par ailleurs, pour pouvoir bénéficier d'un chien d'assistance MIRA les deux adolescents présentaient initialement un certain niveau d'autonomie

suffisamment grand pour être en mesure de le gérer.

3.2.1 CAS 1 : Parent, adolescent ayant un TSA, enseignant et TES

Les participants pour le cas 1 font partie de la région administrative de Montréal qui a le 3^e plus haut niveau de prévalence (Noiseux, 2014). Un seul parent a choisi de participer à la recherche, c'est-à-dire la mère. Celle-ci a fait des études supérieures de 2^e cycle et elle a un travail lui permettant d'être économiquement aisé²⁰ pour élever ses deux enfants, dont l'adolescent ayant un TSA participant à la recherche et sa sœur cadette. L'adolescent est âgé de 17 ans et il est accompagné de son chien d'assistance MIRA depuis maintenant 6 ans. Il a reçu à l'âge de 10 ans un diagnostic de TED non spécifié. Il a aussi des troubles associés diagnostiqués qui sont un trouble de l'attachement, un TDAH ainsi qu'un PICA²¹. Celui-ci utilise un langage avancé en comparaison à la moyenne de son âge et il est un autiste de haut niveau au dire de la mère. Pour leur part, l'enseignant participant à la recherche cumule 6 années d'expérience et le TES presque une trentaine. Leur milieu de travail est une école alternative accueillant peu d'élèves et ayant de petits ratios en groupe classe. Ils connaissent l'élève depuis son arrivée au secondaire, soit depuis presque 5 ans. En ce sens, ils ont été témoins de presque tout le développement de l'élève au sein du milieu scolaire avec son chien d'assistance, ce qui fait d'eux des participants importants possédant des informations déterminantes pour la recherche.

3.2.2 CAS 2 : Parents, adolescente ayant un TSA, enseignante, TES de la classe et TES de l'école

Les participants pour le cas 2 sont situés dans la région administrative ayant le plus haut taux de prévalence du TSA, c'est-à-dire la Montérégie (Noiseux, 2014). Les deux parents ayant choisi de participer ont trois enfants dont deux garçons âgés de 19 ans et 17 ans ainsi qu'une fille âgée de 14 ans qu'ils ont adoptée à l'étranger. Les parents participants sont investis auprès de leur fille et sont financièrement aisés²² en ayant tous deux un travail. Leur fille a reçu un diagnostic de TSA à

²⁰ Son revenu est supérieur à la moyenne québécoise que nous avons statuée à 45 000\$ avant impôt selon les données de Statistique Canada (Gouvernement du Canada, 2016).

²¹ Un PICA est un trouble du comportement alimentaire caractérisé par l'ingestion persistante dans le temps de produits non comestibles, dans ce cas-ci, ce sont des cheveux ou des poils.

²² Leur revenu commun est supérieur à la moyenne québécoise que nous avons statuée à 45 000\$ avant impôt selon les données de Statistique Canada (Gouvernement du Canada, 2016).

l'âge de 9 ans en plus d'avoir des troubles associés étant un TDAH, un trouble de l'attachement, des troubles du sommeil et une hypersensibilité sensorielle. L'adolescente a reçu son chien d'assistance à l'âge de 12 ans, ce qui fait qu'elle évolue à ses côtés depuis un peu plus de 2 ans. Elle fréquente une grande polyvalente accueillant plus de 1 000 élèves et elle est scolarisée en classe en enseignement structuré et individualisé (ESI). Son enseignante participant à la recherche cumule 12 ans d'expérience en adaptation scolaire et sociale. Spécifiquement à ce cas, deux participants sont des TES, soit l'une présente en tout temps en classe alors que la seconde est présente dans un local dédié aux EHDAA leur offrant du soutien principalement lors des pauses et transitions. La TES de la classe connaît l'élève depuis le début de l'année scolaire²³ alors que la TES de l'école a connu l'élève avant d'avoir son chien d'assistance²⁴. Ainsi, cette dernière a vu le développement de l'élève avec l'arrivée de son chien d'assistance au sein du milieu scolaire.

3.3 Les méthodes et les instruments de collecte des données

Pour réaliser la recherche, nous avons eu recours à plusieurs modalités et outils de collecte de données, c'est-à-dire des entretiens semi-dirigés, des observations participantes, des journaux de bord pour les adolescents ayant un TSA et un journal de bord pour la chercheuse. Lors d'une étude de cas, il est important de recueillir autant de données que possible (Fortin, 2010). En effet, l'étude de cas exige de nombreuses rencontres avec les participants afin de tirer des conclusions justes (Yin, 2003). Les outils de collecte de données choisis se veulent complémentaires et ont été utilisés afin de décrire et comprendre la situation avec précision. Le fait de jumeler différents modes de collecte de données permet de limiter les biais des outils lorsqu'ils sont utilisés distinctement (Savoie-Zajc, 2011).

Dans le cadre de notre recherche, l'emploi de l'ensemble des instruments de collecte de données nous a été utile pour obtenir le point de vue de tous les participants de l'étude concernant les apports du chien d'assistance MIRA auprès des deux adolescents ayant un TSA. Plus précisément, les instruments de collecte de données ont permis de saisir le vécu de nos différents types de participants (adolescent ayant un TSA, parents, enseignant et TES) en ce qui a trait simultanément

²³ Depuis environ 7 mois.

²⁴ Depuis presque 2 ans.

aux trois premiers objectifs spécifiques, soit les facteurs personnels (facteurs identitaires, systèmes organiques et aptitudes), les facteurs environnementaux (facteurs sociaux et facteurs physiques) et les habitudes de vie (activités courantes et rôles sociaux) de deux adolescents ayant un TSA. En ce sens, chacun des instruments de collecte de données correspond à tous les objectifs spécifiques à la fois.

3.3.1 L'entretien semi-dirigé et son protocole d'entretien

L'entretien semi-dirigé ressemble généralement à une conversation informelle (Fortin, 2010) dont le but a été dans cette étude de recueillir de l'information en vue de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA. L'entretien semi-dirigé est la méthode la plus courante et appropriée dans la majorité des recherches qualitatives, car elle permet de poser des questions précises en lien avec le cadre de référence tout en restant ouverte aux nouveaux éléments soulevés par la personne interrogée (Mongeau, 2008). Pour ce faire, l'intervieweur peut faire une liste de sujets à aborder en lien avec la recherche et le cadre de référence (Savoie-Zajc, 2011). L'intervieweur peut aussi formuler des questions se rapportant aux objectifs de la recherche et les poser aux participants dans l'ordre qu'il juge pertinent (Fortin, 2010). L'adolescent ayant un TSA, les parents, l'enseignant et le TES ont pu fournir leurs éléments de réponses lors d'entretiens semi-dirigés. En effet, l'adolescent ayant un TSA a lui aussi eu la chance de donner son opinion, ses pensées, ses sentiments et ses expériences avec la méthode de l'entretien semi-dirigé malgré le fait que les études dans ce domaine soient dominées par des expériences impersonnelles (Humphrey et Parkinson, 2006).

Chaque protocole d'entretien a été spécifique à chaque participant, c'est-à-dire que les questions étaient adaptées pour chacun. En effet, les formulations de questions pour les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie ont été vulgarisées pour s'assurer de la compréhension des participants. Par exemple, les questions pour les adolescents/élèves étaient plus simplifiées alors que celles pour les enseignants et TES contenaient un langage spécialisé au milieu scolaire. Un exemple du protocole d'entretien semi-dirigé destiné aux enseignants se trouve en annexe (cf. annexe 4). Les protocoles d'entretien semi-dirigé ayant un format de base commun, ils

comptent cinq versions ayant des questions adaptées aux différents participants: une pour l'enseignant, une pour le TES, une pour les parents, une pour l'adolescent ayant un TSA et une pour l'élève²⁵ ayant un TSA. Les entretiens semi-dirigés de l'enseignant, du TES et de l'élève ayant un TSA ont eu lieu à l'école alors que les entretiens pour les parents et l'adolescent ayant un TSA ont eu lieu à leur domicile. Chaque participant a fait un entretien semi-dirigé les questionnant sur l'apport perçu de la présence du chien d'assistance MIRA à l'exception de l'élève qui en a fait deux, soit l'un au début de la collecte de données et l'un à la fin. Nous avons jugé pertinent de questionner une deuxième fois l'élève puisqu'une relation de confiance s'est construite grâce au temps passé ensemble lors des observations participantes et cela a permis à ce dernier de nous donner des réponses plus complètes. En outre, il a été aussi possible avec ce deuxième entretien de compléter la collecte de données en lui posant des questions sur les observations réalisées.

3.3.2 L'observation participante et sa grille d'observations et de notes

L'observation participante est l'une des formes les plus courantes d'observation, et ce, spécifiquement pour l'étude de cas (Fortin, 2010). L'observation participante suppose l'immersion du chercheur dans le contexte à l'étude afin d'observer directement comment les participants réagissent aux événements ou aux situations (Fortin, 2010). L'une des forces de l'observation participante est que la chercheuse peut remettre en question ses observations avec ce que les personnes disent qu'elles font, c'est-à-dire qu'elles permettent d'aller au-delà du langage (Savoie-Zajc, 2011). En ce sens, c'est un processus actif où l'observateur « tient compte des signes non verbaux, tels que les gestes, les expressions faciales, les mouvements du corps, le ton de la voix et d'autres interactions sociales non verbalisées pouvant suggérer des significations subtiles » (Fortin, 2010, p. 432). Par contre, une difficulté de l'observation participante est que la chercheuse doit établir des relations de confiance en se faisant connaître et accepter (Savoie-Zajc, 2011). Cela est d'autant plus pertinent à prendre en considération dans notre contexte de recherche où les adolescents ayant un TSA peuvent réagir à la présence d'une nouvelle personne dans leur milieu,

²⁵ Afin de différencier les milieux lors de la collecte de données, nous utilisons le terme élève pour spécifier que nous sommes dans l'environnement scolaire et le terme adolescent ayant un TSA pour mentionner que nous sommes dans l'environnement familial. Il est important de comprendre que l'élève et l'adolescent ayant un TSA sont des termes qui indiquent la même personne, mais précisent son milieu. Si aucune distinction de milieux n'est à faire, nous privilégierons l'appellation adolescent ayant un TSA.

mais aussi par le fait que nous avons fait des observations dans l'intimité de leur foyer familial. Alors, pour minimiser cette difficulté nous avons pris le temps d'établir une relation de confiance avec les participants.

Lors des observations participantes, nous avons collecté les données à l'aide d'une grille d'observations et de notes. On trouve sur cette grille les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie détaillées afin que la chercheuse puisse y annoter des éléments d'observations et de notes au courant de la collecte de données (cf. annexe 5). Toutefois, nous avons utilisé cet outil avec discrétion afin que la chercheuse puisse « tenter de dépasser le rapport déséquilibré de l'enquêteur à son objet d'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 135), c'est-à-dire que nous avons tenté de faire oublier autant que possible le fait que notre présence dans l'environnement soit pour collecter des données. Par exemple, lors des observations durant les pauses et transitions à l'école, nous n'avions pas notre grille d'observation et de notes en main et ce n'est qu'au retour en classe que nous rédigeons ce que nous avons observé.

3.3.3 Le journal de bord de l'adolescent ayant un TSA

Parallèlement aux entretiens semi-dirigés et aux observations participantes, le journal de bord de l'adolescent ayant un TSA peut permettre de décrire des événements quotidiens survenus en classe ou ailleurs, ses impressions et ses expériences (Fortin, 2010) concernant la présence du chien d'assistance MIRA à ses côtés. Le journal de bord personnel est une méthode extrêmement utile, mais sous-utilisée dans la collecte de données dans la recherche pédagogique et psychologique alors qu'il peut fournir des accès à de l'information pouvant être difficile à obtenir autrement (Humphrey et Lewis, 2008). Effectivement, le journal de bord peut faciliter l'accès à l'information personnelle et intime qui peut ne pas émerger dans un contexte d'entretien (Humphrey et Lewis, 2008). Cette méthode de collecte de données est d'autant plus pertinente avec une personne ayant un TSA puisque cela est une alternative méthodologique moins intrusive que les entretiens semi-dirigés où une sensibilité est requise avec les potentielles difficultés de la personne ayant un TSA dans l'interaction sociale, la communication, l'imagination et le sentiment d'anxiété (Humphrey et Lewis, 2008). De ce fait, nous estimons que le journal de bord et les entretiens semi-dirigés sont auprès de l'adolescent ayant un TSA des méthodes de collecte de données

complémentaires.

Le journal de bord pouvait être sous différentes formes, c'est-à-dire être structuré ou non et en version papier ou électronique. Le choix a été laissé aux adolescents ayant un TSA afin qu'ils se sentent le plus à l'aise possible pour utiliser adéquatement le journal de bord. Nous lui avons toutefois suggéré une forme de journal de bord (cf. annexe 6) et mentionné la possibilité d'en élaborer un autre avec lui selon sa convenance. Un rappel à l'adolescent ayant un TSA a été mis dans le journal de bord pour lui faire penser que nous nous intéressons aux apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA dans les différentes sphères de sa vie (personnelle, environnementale et habitudes de vie) ainsi que dans ses milieux scolaire et familial. La durée d'utilisation qui était prévue pour le journal de bord était pratiquement la totalité de la recherche, soit du moment où nous réalisons le premier entretien semi-dirigé avec l'adolescent ayant un TSA (ou lorsqu'il était prêt) à son domicile jusqu'au dernier entretien réalisé avec l'élève à son école. Par contre, les deux adolescents ayant un TSA n'ont jamais été en mesure d'inclure cet outil dans leur quotidien puisqu'ils présentent des habitudes assez structurées et ne laissant pas de place à ce changement. Comme nous avons prévu être très flexibles quant à l'utilisation de cet instrument de collecte de données, nous nous sommes ajustés selon les besoins des participants en leur demandant de ne remplir qu'une seule fois le journal de bord soit à la fin de la collecte de données, juste avant notre dernier entretien.

3.3.4 Le journal de bord de la chercheure

Lors de la collecte de données, nous avons aussi utilisé le journal de bord de la chercheure puisque « tout chercheur, au retour d'une période d'observation, doit rédiger ses notes de terrain » et parce que c'est « un instrument permettant la triangulation des données et assurant la qualité de la recherche » (Baribeau, 2005, p. 99) par la validité interne et la validité externe qu'il procure au processus de recherche. En effet, le journal de bord est selon Baribeau (2005, p. 111-112)

une consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements contextualisés dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre.

De ce fait, le journal de bord est en quelque sorte un cahier de notes où il est possible après chaque

collecte de données, c'est-à-dire autant après les entretiens semi-dirigés que les observations participantes, d'écrire ce qui a été jugé pertinent à consigner afin d'en garder les traces comme ses impressions, ses sentiments, ses réflexions, ses interrogations et ses prises de conscience (Savoie-Zajc, 2011). Certains éléments notés par la chercheuse ont été pertinents et complétés par les autres méthodes de collecte de données employées. De ce fait, le journal de bord de la chercheuse a pu être utilisé lors de l'analyse de la collecte des données.

Enfin, le tableau (cf. tableau 13) qui suit résume l'ensemble des outils de collecte de données utilisés selon le milieu, les différents participants ainsi que la fréquence d'utilisation.

Tableau 13: L'ensemble des instruments de collecte de données selon le milieu

À l'école			À domicile		
Outils de collecte de données	Participants	Fréquence	Outils de collecte de données	Participants	Fréquence
Entretiens semi-dirigés	Enseignants	1 fois	Entretiens semi-dirigés	Parents	1 fois
	Élève ayant un TSA	2 fois		Adolescent ayant un TSA	1 fois
	TES	1 fois			
Observations participantes	Élève ayant un TSA	5 jours	Observations participantes	Adolescent ayant un TSA	2 activités
Journal de bord	Élève/adolescent ayant un TSA	1 fois			
Journal de bord	Chercheuse	Tout au long de la recherche	Journal de bord	Chercheuse	Tout au long de la recherche

3.4 La démarche méthodologique

Il était nécessaire d'obtenir le consentement volontaire et réfléchi à la fois des parents, de l'adolescent ayant un TSA, de l'enseignant et du TES de chacun des cas afin de pouvoir amorcer la collecte de données dans les deux milieux de vie nous intéressant, soit familial et scolaire.

La recherche sur le terrain a débuté graduellement afin de construire une relation de confiance avec tous les participants de la recherche. En ce sens, nous avons rencontré les participants informellement avant de débiter la collecte de données avec les outils. Lorsque nous avons senti les participants à l'aise avec notre présence, nous avons planifié l'entretien semi-dirigé avec les parents à leur domicile ainsi qu'avec l'enseignant à l'école. De cette manière, l'adolescent ayant un TSA a eu l'occasion de nous rencontrer plus d'une fois avant d'être à son tour interrogé. Nous avons commencé par réaliser l'entretien semi-dirigé avec lui à son domicile afin qu'il soit le plus à l'aise et confortable que possible en étant dans son environnement le plus familier et en présence de ses parents. Ensuite, un autre entretien semi-dirigé a eu lieu dans son environnement scolaire. Une personne connue par l'élève ayant un TSA comme le TES pouvait être présente au besoin lors du premier entretien semi-dirigé afin de faciliter les échanges. Les entretiens semi-dirigés ont duré entre 45-60 minutes avec l'enseignant, le TES et les parents et un peu moins longtemps avec l'adolescent/élève ayant un TSA, soit environ 30 minutes. Nous avons prévu être plus flexibles en termes de temps avec ce dernier afin de ne pas trop l'incommoder. De plus, il a été demandé à l'adolescent ayant un TSA de remplir un journal de bord (de son choix) tout au long de la recherche. Nous l'avons sollicité à utiliser cet outil uniquement au moment que nous avons jugé le plus opportun selon sa sensibilité à notre présence afin de ne pas trop le perturber, soit après l'entretien semi-dirigé à son domicile. Toutefois, l'utilisation de ce journal de bord quotidien n'a pas été bien reçue par les adolescents en les rendant plutôt nerveux de penser à changer leur routine. De ce fait, nous leur avons demandé de le remplir qu'une seule fois à la fin de l'ensemble de notre collecte de données.

Les observations participantes ont débuté après avoir fait les entretiens semi-dirigés auprès de tous nos participants. Nous avons passé cinq journées, soit l'équivalent d'une semaine dans l'environnement scolaire. Elles ont été choisies par l'enseignant selon son jugement afin que notre

collecte de données soit riche, c'est-à-dire que les journées représentent bien le quotidien scolaire. De ce fait, le choix de l'enseignant, influencé par le contexte scolaire, s'est arrêté sur cinq journées non consécutives. Les observations participantes ont duré le temps d'une journée d'école complète, soit environ 7h en incluant le dîner, afin d'observer le quotidien scolaire de l'élève ayant un TSA avec son chien d'assistance. De plus, nous avons passé deux moments dans l'environnement familial au choix des parents, et ce, selon leur jugement « de richesse » de collecte de données, c'est-à-dire que les moments choisis ont été différents l'un de l'autre et représentatifs du quotidien. Puis, lorsque les observations participantes ont toutes eu lieu, nous avons procédé aux seconds entretiens semi-dirigés avec l'élève ayant un TSA.

Finalement, nous avons rempli notre propre journal de bord après chaque période de collecte de données. Le tableau (cf. tableau 14) ci-dessous résume les étapes du calendrier de collecte de données réalisées. Rappelons que deux études de cas ont été faites. De ce fait, des chevauchements de collecte de données sont survenus, mais pour la compréhension des étapes de collecte de données uniquement une étude de cas est illustrée dans ce tableau. Nous estimons que la collecte de données a duré environ trois semaines pour chacun des cas et donc la période de temps pour l'étude des deux cas s'est échelonnée sur une période d'environ un mois et demi.

Tableau 14: Les étapes du calendrier de collecte des données

Étapes	Méthode de collecte de données	Participants
1	Première rencontre informelle	1. Parents 2. Adolescent ayant un TSA 3. Enseignant 4. TES
2	Entretiens semi-dirigés	1. Parents à domicile 2. Adolescent ayant un TSA 3. Enseignant à l'école 4. TES 5. Élève ayant un TSA
3	Observations participantes	1. 5 jours à l'école 2. 2 activités ²⁶
4	Entretien semi-dirigé #2	Élève ayant un TSA
5	Journal de bord	Adolescent/élèves ayant un TSA
6	Journal de bord	Chercheure

3.5 Les types d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse inductive et la triangulation

Tout d'abord, les entretiens qui ont été enregistrés (en audio) ont été transcrits sous la forme de verbatim à l'aide du logiciel Word. De la même manière, les données recueillies grâce aux journaux de bord de l'adolescent ayant un TSA et de la chercheure ont été organisées en texte avec ce même logiciel. Puis nous avons lu à plusieurs reprises les différentes informations recueillies afin de bien prendre connaissance de l'ensemble des données. Lors de ces lectures, nous avons pris soin d'annoter le texte en vue de le classer, le résumer et l'interpréter, et ce, à l'aide de différents types d'annotation comme les catégories et les codes (Paillé et Mucchielli, 2008). Ensuite, nous avons

²⁶ Exemples : Routine du matin et du soir; après-midi de congé pédagogique.

analysé les données par la méthode de l'analyse de contenu, c'est-à-dire « traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances » (Fortin, 2010, p. 467). Plus particulièrement, cette analyse nous a permis de décrire les apports du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA. Pour ce faire, le logiciel pour les méthodes de recherches qualitatives NVivo 11 a été utilisé. Grâce à ce logiciel, il nous a été possible de construire une liste de codes (cf. annexe 8), de coder les données à partir des documents originaux, de rédiger des mémos et d'analyser le contenu des données en profondeur (QSR International, 2014). Les principaux codes utilisés ont été les domaines du MDH-PPH2 (facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitude de vie) comprenant les dimensions. D'ailleurs Fougeyrollas (2010, p. 167) souligne que « les méthodologies qualitatives narratives donnent d'excellents résultats avec une organisation de l'analyse basée sur le modèle du MDH-PPH, car elles mettent en évidence la dynamique du changement. »

Plus encore, nous avons utilisé une approche générale d'analyse inductive. En effet, cette approche est particulièrement appropriée pour l'analyse de données provenant d'objets d'étude à caractère exploratoire, pour lesquels il existe relativement peu de modèles ou de théories. Le chercheur utilise l'analyse inductive pour faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise (Blais et Martineau, 2006). L'analyse inductive nous apparaît ainsi comme une approche appropriée puisque peu de recherches ont été réalisées auprès d'adolescents ayant un TSA et avec les chiens d'assistance MIRA en classe et à domicile. Grâce à l'analyse inductive, nous avons trouvé de nouveaux codes tels que le chien d'assistance et les recommandations des participants (cf. annexe 8). En somme, nous avons utilisé une analyse dite mixte étant déductive avec les codes provenant du MDH-PPH2 et inductive avec les nouveaux codes trouvés.

Une stratégie de triangulation a été également utilisée afin de s'assurer de la validité des résultats recueillis. La triangulation est une « méthode de vérification des données qui utilise plusieurs sources d'information et plusieurs méthodes de collecte des données » (Fortin, 2010, p. 31). Par ailleurs, l'usage de la triangulation est une technique répondant aux critères de rigueur scientifique pour l'analyse qualitative des données favorisant la fidélité des données et des conclusions dans une recherche qualitative (Fortin, 2010). La triangulation est d'autant plus pertinente lorsque la

méthode de recherche est l'étude de cas (Anadón, 2006). Ainsi, nous avons mis en relation les données recueillies auprès des différents participants et des différents outils pour en soulever des résultats triangulés, c'est-à-dire qu'ils ont été mentionnés à plusieurs reprises durant la collecte. Finalement, une distinction entre les deux études de cas a été faite lors de l'analyse. Il a donc été possible de soulever les particularités et les distinctions entre ces deux études de cas, en plus de décrire les apports communs perçus du chien d'assistance MIRA dans les milieux scolaire et familial pour les deux adolescents ayant un TSA.

3.6 Les considérations éthiques et déontologiques

Pour des considérations éthiques et déontologiques, un certificat d'éthique a été demandé avant le début de la collecte des données. Ce certificat est un engagement du respect des exigences éthiques de la recherche scientifique dont les trois principes directeurs sont le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Les principales normes éthiques à appliquer en recherche que nous avons suivies sont le consentement libre et éclairé, l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels, le respect de la vie privée et de la confidentialité ainsi que la répartition juste et équitable des avantages et fardeaux de la recherche (Hobeila, 2011).

Tout d'abord, tous les participants ont été rencontrés afin de les informer des détails de la recherche, plus particulièrement le déroulement de la collecte de données, et pour leur donner l'occasion de nous poser leurs questions. Puis, les participants ont signé le formulaire de consentement sur une base volontaire et après qu'ils aient pris le temps nécessaire pour y réfléchir (cf. annexe 7). Par ailleurs, les parents ont aussi signé le formulaire de consentement pour les adolescents ayant un TSA puisqu'ils sont mineurs (Fortin, 2010). Les participants ont été informés de leur possibilité de refuser de participer à la recherche ou de s'en retirer en tout temps, et cela sans qu'ils aient d'atteintes (Fortin, 2010) à leur travail ou à leur personne ou à leur enfant. Les données recueillies auprès des participants lors des entretiens et des observations ont été traitées de manière confidentielle. Les données sont conservées dans un fichier sécuritaire et gardées par un mot de passe qu'uniquement l'étudiante responsable de l'étude et son directeur connaissent. L'anonymat des participants a été conservé tout au long de la recherche, soit durant et après la collecte des données par l'utilisation de pseudonymes pour les mentionner. De plus, les résultats

obtenus sont présentés de manière à ce qu'aucun participant ne puisse être reconnu. En effet, une attention particulière est accordée à cet aspect de la confidentialité puisque le fait de posséder un chien d'assistance MIRA est visible et relativement peu fréquent, alors les chances d'être reconnus sont plus élevées. En ce sens, il est important de préciser que nous avons recontacté le comité d'éthique afin de nous assurer que notre procédure de rédaction convenait toujours en termes de confidentialité puisque nous abordons plusieurs éléments relatifs à l'intimité de nos participants, ce qui augmente les chances d'être identifiés. En ce qui concerne les risques de la recherche, ils sont limités. Notamment le risque d'être en présence d'un animal pour nos participants est minime puisque le chien d'assistance MIRA est spécialement formé pour intervenir auprès des jeunes ayant un TSA. La recherche nécessite une implication en temps pour les participants. Le temps pour participer à l'étude de cas peut donc représenter un inconvénient. De même, la présence de la chercheuse peut déranger le quotidien des participants, mais nous avons tenté de limiter les potentiels effets perturbants en choisissant des rendez-vous pour les entretiens à leur convenance ainsi que par une présence discrète lors des observations participantes. Toutefois, les avantages de la recherche semblent être en plus grand nombre que les inconvénients et les risques. Les avantages de cette recherche comprennent notamment les bénéfices potentiels pour les adolescents ayant un TSA issus de la présence du chien d'assistance MIRA dans leurs différents milieux de vie. Soulignons de plus, l'acquisition de connaissances pour la communauté scolaire et scientifique ainsi que la fondation MIRA entourant la présence du chien d'assistance MIRA auprès d'adolescent ayant TSA. Un document destiné à la fondation MIRA présentant les résultats contextualisés et les recommandations a été conçu afin de faciliter la transmission des connaissances trouvées grâce à la réalisation de notre recherche (cf. annexe 9). Finalement, un résumé des résultats de la recherche sera divulgué aux participants par l'entremise d'une lettre de remerciement de leur acceptation de participation. Ils seront également informés de l'existence du document créé et ils pourront le consulter sur demande.

Chapitre 4 : Résultats

Le chapitre 4 présente les différents résultats obtenus à la suite de l'analyse des données collectées. Ils sont présentés séparément selon le cas, divisés selon les outils utilisés et les domaines du MDH- PPH2 (facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitude de vie). De plus, certains résultats concernant des caractéristiques au chien d'assistance ont été ajoutés pour former la dernière section de résultats, et ce, pour tous les participants à l'étude.

Pour arriver à ces résultats, les cas 1 et cas 2 ont d'abord été analysés séparément, c'est-à-dire un cas à la fois. Nous avons utilisé une méthodologie qualitative mixte en utilisant une analyse déductive avec les codes appuyés du MDH-PPH2 et inductive pour faire ressortir d'autres codes à notre analyse de contenu. Plus précisément, nous avons analysé les données recueillies avec les différents outils de collectes indépendamment (entretiens semi-dirigés, observations participantes et journaux de bord) selon une liste de codes utilisée dans le logiciel NVivo 11 (cf. annexe 8). Une fois les données codées par outils utilisés, nous les avons classées pour chacun des participants. L'utilisation de l'analyse inductive nous a permis de soulever de nouveaux codes tels que le chien d'assistance où plusieurs participants soulignaient ses caractéristiques ainsi que certaines recommandations quant à son utilisation. Ensuite, nous avons triangulé nos données entre les différents outils, les participants et les deux cas afin d'élaborer la discussion au chapitre suivant. C'est d'ailleurs dans ce cinquième chapitre que nous faisons mention des recommandations trouvées grâce à l'analyse inductive.

4.1 CAS 1

Rappelons que, pour ce cas, les participants sont le parent, l'adolescent, l'enseignant, le TES et l'élève. Le parent est une mère monoparentale de deux enfants. L'adolescent est âgé de 17 ans, il possède un chien d'assistance MIRA depuis maintenant 6 ans et il a reçu un diagnostic de TED non spécifié. L'enseignant et le TES connaissent l'élève depuis son entrée au secondaire, c'est-à-dire environ cinq ans. L'élève, assisté de son chien, est fortement impliqué au sein de son école alternative et il agit comme un leader auprès de ses pairs.

4.1.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Pour obtenir les résultats de cet outil de collecte de données, les entretiens semi-dirigés des différents participants du cas 1 ont été transcrits en verbatim afin d'être codés lors de l'analyse de contenu dans NVivo 11. Les principaux codes utilisés ont été les domaines et dimensions du MDH-PPH2 (cf. annexe 8). Nous avons divisé ces résultats en fonction des différents participants.

En ce sens, chaque résultat présenté plus bas est ce qui a été précisément rapporté par chacun. Les résultats suivants sont donc fortement teintés de leurs propos en fonction de leurs propres expressions et interprétations des situations vécues. D'ailleurs, nous avons inclus par moment certaines de leurs citations. Ils ont aussi mentionné durant les entretiens semi-dirigés des caractéristiques propres au chien d'assistance que nous avons rassemblées dans la dernière section de résultats grâce à l'analyse inductive.

4.1.1.1 Entretien semi-dirigé : mère monoparentale de deux enfants

Facteurs personnels

En ce qui concerne les facteurs identitaires, l'adolescent ne présente pas d'intérêt pour interagir avec d'autres personnes selon le parent, notamment parce qu'il a des difficultés à décoder toutes les informations essentielles dans ce genre de situation. Entre autres, il n'est particulièrement pas à l'aise avec l'interprétation des expressions faciales. De plus, le parent mentionne que la gestion pour l'adolescent de ses émotions est très difficile et même si cela s'est amélioré aujourd'hui, cela reste encore un défi. Il est capable de prendre la responsabilité de s'occuper et de gérer un chien d'assistance MIRA puisque « c'est lui qui le nourrit et qui le sort » (Parent 1).

En ce qui touche les systèmes organiques, le parent affirme que la présence du chien auprès de l'adolescent a influencé son système nerveux en diminuant son anxiété. En fait, le chien d'assistance réduit le niveau de stress autant pour son fils que pour l'ensemble de la famille.

Pour ce qui est des aptitudes, le parent affirme que la présence de l'animal a permis de diminuer les crises et les comportements inappropriés de l'adolescent en diminuant son niveau d'anxiété. En effet, chez son fils, l'anxiété et les comportements non neurotypiques (tics, maniérismes, exclusions) sont étroitement liés, ce qui fait en sorte que le chien d'assistance a une influence

simultanée sur ces deux aspects de l'adolescent.

Le chien ne répond pas à 100% des problèmes, mais par exemple au niveau du stress, moins de stress, moins de crises. Depuis que nous avons le chien, il n'y a plus de crises, zéro, plus du tout là ! [...] Il n'en fait plus de crise, je ne sais même pas s'il m'en a fait une en 7 ans! (Parent 1)

Le parent détaille les problèmes de comportement de son fils avant la présence du chien d'assistance par des crises de colère, des crises de peine et d'exclusion au point de vouloir même se suicider. La modulation des émotions était très difficile et avec l'arrivée du chien d'assistance les comportements ont changé drastiquement et instantanément, « ça a été le jour et la nuit et puis comme ça [claquement des doigts] ! » (Parent 1). Il affirme aussi que la présence du chien d'assistance auprès de l'adolescent fait en sorte que les gens sont plus tolérants aux comportements « bizarres » de ce dernier tels que le fait de s'isoler lors des situations bruyantes. En ce sens, la présence de l'animal amène un soulagement pour son fils. De plus, le parent mentionne que le bien-être de l'animal est important pour son fils. L'adolescent se sent bien principalement lorsque le chien est également bien, tous ses besoins étant comblés. En fait, l'adolescent et son chien d'assistance sont dans une relation fusionnelle, selon le parent, par le fait qu'ils ressentent les mêmes émotions. De la même manière, lorsque le chien est nerveux, l'adolescent l'est aussi, ce qui peut parfois être problématique parce que cela ajoute un élément potentiellement anxiogène pour le jeune. Par ailleurs, l'adolescent a su développer son sentiment d'empathie d'après le parent, mais uniquement envers son chien. Ce nouveau sentiment l'amène parfois à dépasser ses propres limites pour répondre aux besoins de son chien. Par exemple, le parent affirme que l'adolescent va maintenant jouer dans le lac avec son chien qui adore l'eau alors qu'auparavant il serait resté au bord de la plage n'aimant pas les sensations du sable mouillé sur ses pieds. En contrepartie, la présence du chien d'assistance est devenue maintenant essentielle pour l'adolescent selon le parent. La seule évocation de ne pas avoir son chien pendant quelque temps, comme durant une semaine de vacances, fait en sorte qu'il se désorganise plusieurs mois à l'avance.

Finalement, en ce qui concerne le trouble du comportement alimentaire, le parent a été surpris de constater que son fils a été capable de dissocier son PICA de son animal. En effet, l'adolescent est généralement capable de se contrôler et ne pas manger les poils de son chien selon le parent.

La présence de l'animal a aussi permis à l'adolescent de développer une aptitude reliée à sa protection selon le parent. Auparavant, l'adolescent adoptait parfois des comportements imprudents. À présent, il fait davantage attention à agir de façon sécuritaire pour son chien comme le simple fait de regarder avant de traverser une rue.

Facteurs environnementaux

Pour ce qui est des facteurs sociaux, le droit de l'assistance d'un chien MIRA pour les personnes ayant un TSA dans les endroits publics n'est pas bien connu socialement selon le parent. De ce fait, les droits des personnes assistées sont souvent remis en question par la population mal informée. Le parent mentionne à plusieurs reprises avoir dû se « battre » pour défendre le droit d'accès de son fils et du chien d'assistance dans différents commerces. La fondation MIRA insiste pour que les parents soient affirmatifs lorsqu'il est question de leurs droits et, au besoin, il offre leur soutien aux familles. Le parent mentionne que cela prend nécessairement de l'énergie et une force de caractère, il ajoute même « *on est comme des activistes du chien là* » (Parent 1).

La présence du chien d'assistance au sein du milieu familial influence le système économique, dans la mesure où la présence d'un chien engendre des frais inévitables, bien que le parent en ait les moyens. Toutefois, cet investissement financier est comparable à n'importe quelle forme de thérapie ou intervention pouvant aider l'adolescent ayant un TSA. En ce sens, le parent considère que l'investissement vaut la peine puisque son fils a fait beaucoup de progrès. Ce dernier mentionne par exemple le poil répandu dans toute la maison et la saleté des planchers engendrée par le chien comme influençant le système socio-sanitaire. Cette réalité fait toutefois partie des compromis à réaliser pour offrir une aide qui répond aux besoins de son enfant.

Depuis le primaire, le parent rapporte que son fils évolue dans un système éducatif alternatif puisqu'il a besoin de suivre un programme scolaire adapté lui permettant de faire ses apprentissages à son rythme. Le parent se considère chanceux que son fils ait fréquenté des milieux ouverts, autant au niveau primaire que secondaire, à accueillir le chien d'assistance comme un outil nécessaire pour son enfant. En effet, les écoles fréquentées ont toujours défendu l'élève et son chien d'assistance face aux réfractaires pouvant parfois être des parents ou dans un cas une enseignante allergique.

La présence de l'animal a permis à l'adolescent d'augmenter son réseau social puisque le parent affirme avoir remarqué que les gens sont d'abord attirés par le chien. Par la suite, ils prennent le temps de discuter et de faire connaissance avec la personne assistée. Comme l'adolescent n'est naturellement pas intéressé à aller vers les gens, la présence du chien l'a obligé à apprendre à parler aux gens et à entrer davantage en interaction sociale selon le parent. En ce sens, depuis que l'adolescent est assisté de son chien, il a su se faire des amis et, en même temps, l'animal lui sert aussi parfois d'ami. Par exemple, le simple fait que l'adolescent fasse le tour des classes en début d'année scolaire pour expliquer le mode d'emploi et les raisons qui font qu'il possède un chien d'assistance amorce les contacts avec les autres élèves et enseignants. Selon le parent, cela contribue au fait qu'il soit connu de tous dans son environnement scolaire et qu'il entre en interaction avec lui de manière harmonieuse.

En ce qui a trait aux règles sociales, le parent mentionne qu'avant de recevoir le chien, le jeune n'avait pas toujours des comportements socialement acceptables, comme le fait de se cacher sous la table au restaurant après avoir terminé de manger. Pour le parent, la venue du chien d'assistance permet de rendre visible le handicap de son fils et d'aider les gens dans les endroits publics à excuser les comportements quelques fois moins appropriés.

Ben là tu passes à tout le monde ne le sait pas que tu es handicapé parce que tu n'as pas l'air handicapé, mais là avec le chien, tout le monde va dire ben là il y a quelque chose. À défaut de pouvoir dire c'est quoi, ben les gens vont pouvoir dire il y a quelque chose. Faque là du coup, tu viens de t'ouvrir au monde en disant que tu es handicapé. [...] Il disait qu'avec le chien, les gens vont peut-être être plus tolérants aux comportements bizarres.
(Parent 1)

Le chien d'assistance permet donc, selon le parent, de justifier le fait que le jeune n'ait pas toujours des comportements respectant les normes sociales attendues par une personne de son âge.

En ce qui touche les facteurs physiques, le climat et l'ambiance au sein de la maison se sont améliorés depuis que le chien d'assistance est présent notamment en diminuant la tension présente et le stress. Le parent affirme que la dynamique est « plus zen ».

D'après le parent, la présence de l'animal permet d'occuper le temps de l'adolescent, car lorsque celui-ci s'ennuie, des activités autour du chien sont organisées. C'est d'ailleurs durant les temps

morts que, avant d'avoir son chien, le jeune développait de mauvais comportements. Maintenant, le chien comble les temps perdus de l'adolescent puisque lorsqu'il n'est pas occupé à une activité scolaire ou de loisir, l'animal va le solliciter et le stimuler selon le parent.

Le parent a remarqué que son fils fait maintenant des choix d'aménagement de son environnement en fonction du bien-être de son chien. Par exemple, il demande des tables avec un espace en coin dans les restaurants pour installer son chien et il recherche l'ombre dans les parcs pour que le chien n'ait pas trop chaud.

Habitude de vie

En ce qui concerne les activités courantes, l'adolescent est capable de se déplacer en transport en commun avec son chien d'assistance au dire du parent. Parfois, l'adolescent doit expliquer les raisons de cette assistance et cela peut l'incommoder selon son humeur du jour. De ce fait, il a développé, selon le parent, une stratégie pour ne plus se faire déranger s'il est trop fatigué pour échanger, c'est-à-dire qu'il va mettre des lunettes fumées afin que les personnes croient qu'il est aveugle et pour éviter de justifier la présence de l'animal à ses côtés.

Depuis que le chien est arrivé à la maison, la condition corporelle de l'adolescent s'est améliorée dans la mesure où son sommeil est meilleur même s'il demeure encore agité aux yeux du parent.

Pour ce qui est des rôles sociaux, le parent affirme que l'adolescent prend à cœur ses responsabilités quotidiennes (besoins, repas, exercices de l'animal) amenées par la présence du chien d'assistance.

Des fois, responsabilisation c'est vraiment faire son rôle. Tsé des fois sa sœur va dire ah c'est Pâques, ça serait «cute» si on lui mettait un foulard mauve mettons. Il va répondre non, c'est mon chien, ce n'est pas un jouet, tu ne lui mets pas de foulard, le chien met son harnais ou rien pantoute. (Parent 1)

Par ailleurs, la présence de l'animal permet aussi à l'adolescent de développer de nouvelles relations interpersonnelles selon le parent, car les gens sont plus enclins à venir vers lui.

Le parent mentionne que l'adolescent aura pour une première fois un emploi d'été grâce à la présence de son chien d'assistance qui a su l'aider à se développer suffisamment pour acquérir les habiletés de travail nécessaires. Par exemple, on peut penser aux habiletés de relations sociales lui

permettant maintenant de travailler en équipe au sein d'un groupe offrant du soutien informatique.

Enfin, pour le parent, la présence de l'animal divertit l'adolescent au même titre que d'autres loisirs et elle stimule sa motivation pour faire davantage de sports. D'ailleurs, le parent utilise le chien pour faire faire à son fils des choses qu'il ne faisait pas avant, comme aller jouer dehors ou marcher.

Chien d'assistance

Au dire du parent, le lien s'est créé instantanément avec le chien d'assistance et les apports sur l'adolescent se sont ressentis aussi rapidement. « *Le chien sert d'ami, sert de régulateur de stress, sert de loisir, sert de motivateur aux sports, c'est vraiment un chien multifonctions.* » (Parent 1). Le lien d'attachement entre l'adolescent et son chien d'assistance est vraiment fort et particulier. Selon le parent, ils se comprennent et cela va même au-delà de la relation qu'il est possible de développer avec un animal de compagnie. « *Pis même plus qu'avec un chien domestique ordinaire. Tsé mon fils est vraiment avec son chien 24h par jour.* » (Parent 1). De plus, le parent croit que le chien est vraiment fait pour assister une personne ayant un TSA puisqu'il est hypersensible et protecteur.

4.1.1.2 Entretien semi-dirigé : adolescent ayant un chien d'assistance depuis 6 ans

Facteur personnel

En ce qui touche les facteurs identitaires, l'adolescent affirme que le chien fait maintenant partie de lui et qu'il ne pourrait plus se passer de sa présence.

Son absence me nuit parce que je m'inquiète pour mon chien parce que mon chien est toujours avec moi, il fait comme partie de moi. Je m'inquiète pour mon chien et je deviens beaucoup plus instable quand il n'est pas là. Mon chien m'amène une stabilité et un réconfort permanent qui sont invisibles quand je l'ai tout le temps, mais quand mon chien n'est pas là, je le ressens. [...] Tout me perturbe plus, tout est amplifié... mon chien me permet de rester stable au niveau de mes sentiments. (Adolescent 1)

Pour l'adolescent, la vie est simplement plus belle et plus agréable à vivre depuis qu'il a son chien d'assistance.

En ce qui concerne les systèmes organiques, l'adolescent affirme être plus calme et moins anxieux avec la présence de son chien d'assistance. Ainsi, cette présence a une influence positive sur son

système nerveux.

Le système cardiovasculaire a été influencé positivement par la présence de l'animal puisque depuis ce temps l'adolescent affirme être plus actif.

Pour ce qui est des aptitudes, la présence de l'animal a permis d'améliorer les activités intellectuelles de l'adolescent, notamment en influençant positivement ses apprentissages.

En fait, la présence de mon chien m'a juste permis de mieux apprendre. Vu que je vis moins de stress, je suis calme plus souvent, je me gère mieux, je peux apprendre pendant plus longtemps sans être stressé ni rien. [...] Le fait d'être plus stable me permet de faire mieux, de faire plus efficacement parce que je n'ai pas à me préoccuper de tout! J'ai juste à me concentrer sur ce que j'ai à faire. (Adolescent 1)

La présence du chien auprès de l'adolescent l'aide à mieux gérer son anxiété, ce qui fait en sorte qu'il est plus disponible aux apprentissages, c'est-à-dire qu'il peut apprendre plus longtemps et mieux. Dans le même ordre d'idée, la présence de l'animal est particulièrement utile pour la réalisation de ses examens.

L'adolescent affirme avoir des comportements qui sont plus calmes et plus stables par la simple présence du chien d'assistance. Aussi, selon les dires de l'adolescent, son organisation est maintenant plus flexible puisque l'animal lui a permis d'apprendre à s'adapter aux imprévus.

L'adolescent mentionne avoir développé des aptitudes reliées aux sens et à la perception avec son chien.

Ben j'interprète bien ce que mon chien essaie de me dire. Ce n'est pas un sens, ben on pourrait qualifier cela de 6^e sens. Je comprends, d'une certaine manière, mieux certaines choses, mais c'est surtout des choses qui sont liées à mon chien. [...] Depuis que j'ai mon chien, ça a favorisé mes actions sociales, ça m'a permis de mieux comprendre les gens pis des choses comme ça. Pis de fur et en mesure, m'habituer. (Adolescent 1)

En outre, l'adolescent affirme trouver plus facile d'interpréter les besoins de son animal que les siens. Pour lui, il est plus simple d'observer une forme extérieure que de se comprendre lui-même. Par exemple, l'adolescent remarquera le bruit dérangeant pour son chien, mais pas pour lui. De ce fait, il prendra les mesures pour éviter le son.

Depuis l'arrivée de son chien d'assistance, l'adolescent affirme avoir acquis des aptitudes de

protection. En fait, il est devenu protecteur envers son chien puisque comme l'animal s'occupe de lui, il se doit de la même manière de s'en occuper.

Facteurs environnementaux

En ce qui touche les facteurs sociaux, l'adolescent affirme que la présence de son chien d'assistance favorise ses relations sociales puisque les gens sont davantage portés à aller vers lui qu'auparavant.

Mon chien favorise grandement mes relations sociales parce que le monde s'approche et dise hey un chien et il remonte la laisse...oh ! il y a quelqu'un... Faque au final, pour ne pas être impoli, ils vont se mettre à parler à la personne donc j'ai plus de relations sociales. Donc oui, ça m'a appris à devenir plus sociale, à me faire des amis, à plein de choses... (Adolescent 1)

En ce sens, l'adolescent dit avoir beaucoup plus d'amis puisqu'il a développé certaines habiletés grâce à l'augmentation de ses interactions sociales depuis qu'il a un chien d'assistance. À présent, les gens viennent davantage vers lui et ce dernier arrive à maintenir les échanges.

En ce qui concerne les facteurs physiques, la présence de l'animal permet à l'adolescent de mieux occuper son temps qu'auparavant.

J'avais besoin de plus de stimulus, pour m'occuper, pour éviter de faire n'importe quoi! Aujourd'hui j'en ai besoin de beaucoup moins [...] parce que j'ai toujours une attention pas nécessairement active, mais ce qui fait que cela m'occupe, mais de façon passive... (Adolescent 1)

La simple présence de l'animal dans la maison ou dans l'école l'occupe passivement d'après l'adolescent et cela lui permet d'être plus disponible et plus concentré sur ce qu'il doit faire.

L'adolescent mentionne ne pas être plus tolérant aux bruits qu'avant avec la présence de l'animal. Toutefois, il signale que c'est surtout le chien qui n'aime pas les bruits alors ils essaient ensemble de les éviter parce que ce qui dérange le chien le dérange également.

Pour ce qui est de l'aménagement de la maison, la seule chose qui ait changé avec la présence du chien d'assistance, selon l'adolescent, est l'achat d'un lit double afin que l'animal puisse dormir avec lui.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, l'adolescent affirme que ses déplacements sont plus lents puisque le chien ne cesse de renifler partout. De plus, il dit s'être habitué et ne plus être dérangé par le fait que les gens le regardent bizarrement dans les transports en commun. Tout comme sa mère, il rapporte mettre ses lunettes fumées afin que les gens le laissent tranquille et qu'il n'ait pas à répondre aux questions s'il est trop fatigué, car selon lui les personnes le pensent ainsi aveugle.

L'adolescent perçoit que sa condition corporelle s'est améliorée depuis l'arrivée de son chien dans sa vie, car il dort mieux. « *J'aime être serré, être compressé, c'est comme ça depuis toujours. J'ai une grosse douillette et avoir mon chien collé sur moi ça m'aide à dormir* » (Adolescent 1).

En ce qui concerne les rôles sociaux, l'adolescent affirme avoir pris plus de responsabilités avec la présence du chien grâce à l'ajout de la routine quotidienne de l'animal. Il doit maintenant nourrir, sortir et faire jouer le chien, ce qui ne le dérange pas dans la mesure où il considère cela comme des nécessités afin de conserver son chien à ses côtés.

Par ailleurs, l'adolescent mentionne qu'il est plus impliqué dans son éducation. « *Faque, je m'implique, j'aide, je fais les choses bien, mais je ne sais pas si mon chien est en cause. Peut-être parce que vu que mon chien m'aide, je veux redonner!* » (Adolescent 1).

Chien d'assistance

L'adolescent mentionne ressentir les mêmes émotions que son chien d'assistance; ils ont un lien de proximité très fort qui fait qu'il est plus facile pour lui d'être à l'écoute des besoins de son animal que des siens.

4.1.1.3 Entretien semi-dirigé : enseignant alternatif

Facteurs personnels

Pour ce qui est des facteurs identitaires, l'enseignant affirme que l'élève se définit beaucoup par son chien.

Il se nomme comme le gars qui a le chien, c'est la première chose qu'il dit. Il est super fier de ça, il est super fier d'être capable d'expliquer sa situation, il est fier du progrès qu'il a

fait depuis qu'il est arrivé donc je pense que ça a eu un gros impact dans sa capacité à s'épanouir dans l'école. (Enseignant 1)

Par ailleurs, l'enseignant croit que le fait d'avoir un chien d'assistance a permis à l'élève de prendre davantage conscience de sa situation.

En étant un peu une sorte d'ambassadeur pour MIRA avec le chien, il doit être capable d'expliquer ses particularités, ses défis aux gens et ça l'a amené à être très à l'aise dans le sens qu'il est vraiment confortable d'en parler, de l'expliquer. (Enseignant 1)

L'élève a aussi appris à bien connaître ses limites et à les palier grâce à la présence de l'animal sans quoi il n'aurait pas autant porté attention à ses difficultés selon l'enseignant.

Pis ça c'est vraiment une de ses forces parce qu'il est vraiment capable de nommer ce qu'il a de particulier, il est capable de comprendre pourquoi on met en place des moyens pour l'aider donc il a toujours été super réceptif ce qui n'était pas le cas quand il était plus jeune à ce que j'ai compris. C'est sûr qu'il était plus jeune et qu'en vieillissant il est peut-être plus réceptif, mais comme il était plus réceptif, les moyens que nous avons mis en place étaient plus efficaces. (Enseignant 1)

Pour l'enseignant, il est clair que le chien d'assistance a permis à l'élève de l'aider à s'accepter et à s'assumer en plus de l'amener à réfléchir davantage sur ses besoins, car la présence de l'animal rend visible son handicap.

En ce qui touche les systèmes organiques, l'élève présentait des traits d'anxiété quand il était plus jeune aux yeux de l'enseignant et le chien d'assistance a eu une influence positive sur son système nerveux en lui donnant des occasions de se calmer.

L'enseignant affirme que l'élève est un jeune très sédentaire, mais la présence de l'animal le force à sortir et à marcher tous les jours, ce qui peut influencer positivement son système cardiovasculaire.

En ce qui concerne les aptitudes, l'animal permet à l'élève d'améliorer ses activités intellectuelles au dire de l'enseignant. En effet, le chien devient un outil permettant de consolider ou d'amorcer des activités d'apprentissage. La présence de l'animal en classe a aussi aidé l'élève à se concentrer selon l'enseignant. Avec la présence de son chien, l'enseignant a remarqué que l'élève a appris à ponctuer son temps de travail en prenant des pauses avec son chien. Cela a permis, d'après l'enseignant, à ce que l'élève arrive à travailler durant des journées complètes. Au début de son

secondaire, il était souvent en surcharge cognitive en raison de son TDAH, donc à l'heure du dîner, sa capacité d'attention était pratiquement nulle. L'enseignant ajoute même que durant les évaluations, la présence de l'animal est également utile à l'élève pour se relaxer. Par ailleurs, l'enseignant mentionne le fait que l'élève ait eu une liste d'intervention à apprendre et à respecter de façon rigoureuse avec son chien dès un bas âge, lui a permis d'avoir un premier contact avec une forme de méthodologie. L'enseignant croit que l'élève a appris beaucoup en respectant le code et la façon de faire de la fondation MIRA.

La présence de l'animal a également permis à l'élève d'adopter des comportements socialement plus acceptables selon l'enseignant. En fait, il avait tendance auparavant à faire des câlins aux gens dans toutes sortes de situations différentes comme lorsqu'il était content, fatigué et anxieux. L'enseignant mentionne également qu'il arrivait parfois que l'élève ait peu d'inhibition lorsqu'il était fatigué en classe, et dans ce cas-là, il enlevait ses chaussures et se couchait par terre. Maintenant, dans de telles situations, l'adolescent redirige ce genre de comportements vers le chien d'assistance d'après l'enseignant. Par ailleurs, en focalisant son affection vers le chien, l'enseignant croit que cela l'aide aussi à mieux contrôler ses PICA. Pour l'enseignant, le chien est donc une source de réconfort. La présence de l'animal est aussi nommée par l'élève, selon l'enseignant, comme une source de confiance et d'aisance, car l'élève se sent démuni quand son chien n'est pas là. L'enseignant ajoute que l'élève a développé, grâce à la présence du chien d'assistance, un comportement empathique envers certains élèves de l'école, ce qui n'avait pas été observé au début de son parcours scolaire.

Facteurs environnementaux

Pour ce qui est des facteurs sociaux, l'école est un environnement favorable à l'épanouissement des élèves ayant un défi particulier, selon l'enseignant, notamment par le fait que les adaptations sont bien prises en considération. En ce sens, il a été normal pour les membres de l'école d'être assez affirmatifs en se disant qu'à partir du moment où ils acceptaient l'élève et son chien d'assistance, ils les privilégiaient inconditionnellement face aux potentiels réfractaires. Alors, selon l'enseignant, accueillir l'élève et son chien d'assistance au sein de l'école a toujours été facile puisque le milieu est ouvert à cela. Aucune adaptation à l'exception d'une tournée

explicative en début de chaque année scolaire pour informer les personnes fréquentant l'école du mode d'emploi à appliquer avec le chien d'assistance MIRA.

Le réseau social de l'élève est bonifié grâce à la présence du chien d'assistance selon l'enseignant. D'après ce dernier, l'élève a commencé en première secondaire à avoir un ou deux amis qu'il intéressait de façon un peu maladroite, à avoir aujourd'hui un cercle social vraiment large et très diversifié.

Les interactions que les gens avaient avec lui étaient au travers de son chien. Ce qui fait qu'il avait une façon d'interagir entre son chien et les gens qu'il devait dicter et j'ai l'impression que ce premier contact-là, il était clair et il était défini. Cela l'a, je pense, aidé à établir les autres contacts avec les autres. [...] Il y a toujours ce premier contact-là pour expliquer ce que les gens ont le droit de faire et ne pas faire avec son chien, pourquoi il avait le chien, il expliquait un peu son histoire, ses psychopathologies générales puis par la suite, une fois le contact établi ben là, il peut pousser la relation un peu plus loin. (Enseignant 1)

Pour l'enseignant, les relations sociales de l'élève étaient initialement très anxiogènes d'où l'apport de la présence du chien d'assistance qui permettait à l'élève d'avoir des moments de sécurité et de repos lorsqu'il a commencé à interagir davantage avec les autres élèves.

En ce qui touche les facteurs physiques, l'enseignant affirme que la présence de l'animal est apaisante pour tous et tout le monde mentionne être heureux que le chien soit là, autant les enseignants que les élèves. Le simple fait de regarder le chien amène du bonheur selon l'enseignant. Pour lui, le chien d'assistance à l'école n'est aucunement problématique même s'il y a des élèves allergiques. « *Le chien va s'asseoir dans un coin ou il va se coller sur l'élève, mais c'est agréable c'est certain là. C'est une belle décoration d'une certaine façon! C'est super positif!* » (Enseignant 1). En fait, la présence de l'animal a un impact positif sur tout l'environnement scolaire.

L'école est fière en quelque sorte d'être ouverte à ce genre d'outil là, de savoir que l'on contribue à mettre en place ce genre de méthode progressiste qui est novatrice et que l'on permet à ce genre de « kid » là de s'épanouir et que quelqu'un d'autre aurait pu dire non. On a beaucoup d'élèves qui souffrent d'anxiété, mais sans nécessairement avoir un chien d'assistance et peuvent bénéficier d'une forme de zoothérapie, c'est un peu ce qu'ils font avec le chien. Sans nécessairement le toucher juste avec la présence du chien fauque je pense que l'ensemble de l'école le perçoit d'une façon très positive. (Enseignant 1)

En ce qui concerne le bruit, l'enseignant mentionne que le chien a la particularité de ne pas du tout apprécier les environnements bruyants. De ce fait, l'enseignant a remarqué que le chien évite autant que possible la grande salle de travail de l'école. Parallèlement, l'élève travaille beaucoup moins fréquemment à cet endroit, ce qui apparaît comme une bonne chose en raison du TDAH de l'adolescent. L'enseignant a signalé une situation où le chien ne pouvait pas se joindre à une compétition de robotique en raison du bruit et l'élève n'a pas apprécié sa journée, c'est-à-dire qu'il a affirmé trouver le temps long et qu'il est allé chercher de l'affection auprès de l'enseignant en se couchant la tête sur son épaule. Cet événement isolé a confirmé à l'enseignant la nécessité de l'animal pour l'élève.

Habitude de vie

En ce qui concerne les activités courantes, l'enseignant a remarqué que l'élève mange mieux, c'est-à-dire des mets plus variés et qu'il est en mesure de se nourrir en participant à des activités sur l'heure du diner. Auparavant, il devait s'isoler dans le local du TES.

Pour ce qui est des rôles sociaux, l'élève est plus impliqué dans son éducation qu'avant grâce à la présence de son chien d'assistance selon l'enseignant.

Maintenant il travaille dans tous les cours de ses enseignants, dans tous les locaux. Il participe à des activités sur les heures du diner, il va à l'extérieur de l'école comme à la robotique, il participe au conseil étudiant en ce moment. Il est un élève très actif dans l'école. Tsé si on faisait un top 90, il serait dans le top en ce moment. Toutes les interactions sociales ont été lancées par le chien dans le fond faque je pense que ça a eu un impact direct. (Enseignant 1)

L'évolution de l'élève en ce qui concerne son implication est « impressionnante » pour l'enseignant puisque l'adolescent est « en quelque sorte passé de l'ermite limitant le plus possible ses interactions sociales à un leader au sein de l'école » (Enseignant 1). D'après l'enseignant, l'élève a donc aujourd'hui une plus grande participation sociale et diversifie beaucoup plus ses sphères d'activités.

Chien d'assistance

L'enseignant a remarqué que le chien n'aime pas les grosses foules et les bruits forts. « C'est vraiment quelque chose de spécifique à ce chien. Il a sa personnalité aussi puis c'est comme une

de ses faiblesses, il est moumoune dans les foules. » (Enseignant 1).

4.1.1.4 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée (TES)

Facteurs personnels

En ce qui touche les facteurs identitaires, l'élève a une bonne acceptation de son TSA et il est très fier de son chien d'assistance au dire du TES.

En ce qui concerne les systèmes organiques, la présence de l'animal a, selon le TES, permis d'améliorer le système nerveux de l'élève en diminuant son niveau d'anxiété, notamment par les contacts avec son chien d'assistance.

C'est sûr qu'au niveau du toucher, il avait besoin de flatter son chien quand il en avait besoin. Pis je pense aussi au niveau des sens que l'on ne peut pas comme déterminer, mais l'élève avait besoin de sentir que son chien était là. Il n'avait pas nécessairement besoin de toucher à son chien ou de la flatter, mais juste de savoir que son chien est assis ou coucher dans le coin de la classe le rassure. (TES 1)

Selon le TES, lorsque l'élève est arrivé à l'école il était extrêmement anxieux, ce qui l'empêchait d'avoir confiance en lui et le fatiguait énormément. Il exprimait de différentes façons son anxiété et la présence du chien a permis de la diminuer. Aux yeux du TES, les différents intervenants ont alors pu travailler d'autres éléments avec l'élève puisque l'anxiété a été contrôlée par le chien d'assistance qui faisait bien son travail.

Faque c'est sûr que le chien a un travail à faire et il l'a encore probablement, moins ou c'est moins visible, mais c'est évident au niveau de l'anxiété, au niveau de le rassurer c'est sûr que peu importe les circonstances, le chien a fait son travail! [...] Faque c'est sûr que l'élève a des forces là, mais je ne suis pas certain que si j'enlève le chien son évolution aurait été aussi rapide. (TES 1)

Pour ce qui est des aptitudes, l'élève a développé ses activités intellectuelles notamment grâce à la présence de son chien d'assistance en classe d'après le TES. En effet, la présence de l'animal a permis à l'élève, selon le TES, d'être capable de terminer ses journées dans le milieu parfois bruyant puisqu'il était rassuré de savoir son chien présent. Pour le TES, l'élève avait donc moins de préoccupations et vivait moins d'anxiété, ce qui lui permettait d'être moins fatigué et plus concentré malgré son TDAH. Il était alors davantage disponible pour faire des apprentissages.

D'après le TES, la présence de l'animal a réellement aidé l'élève à améliorer ses comportements à l'école. En effet, le TES affirme qu'en permettant de contrôler le niveau d'anxiété de l'élève, le chien lui a permis d'avoir plus confiance en lui, de diminuer ses PICA, d'avoir une meilleure attitude envers les autres et d'améliorer ses relations avec les adultes. De plus, l'élève a développé des comportements empathiques envers ses pairs grâce à son chien selon le TES.

Le chien d'assistance permet également à l'élève de se sentir protégé et en sécurité grâce à sa simple présence dans le milieu scolaire. Pour le TES, il est évident que la principale sécurité de l'élève est son animal.

Facteurs environnementaux

En ce qui touche les facteurs sociaux, la présence de l'animal affecte le système socio-sanitaire aux yeux du TES puisqu'il y a du poil de chien un peu partout dans l'école, et ce, principalement dans les endroits où il s'installe longtemps.

Le TES affirme également que la présence du chien d'assistance à l'école a non seulement aidé l'élève à améliorer ses relations interpersonnelles, mais cela a aussi eu une influence sur le réseau social. En fait, la présence de l'animal amène un élément visible associé au TSA, ce qui aide l'environnement social à accepter les différences selon le TES. Il affirme que le chien a permis aux membres de l'école d'augmenter leur niveau de tolérance et d'acceptation face à la différence de l'élève assisté ainsi que de faciliter son intégration.

L'élève était identifié. Le chien a amené une curiosité et il amenait aussi pour les individus un questionnement donc c'était plus facile. « Ah il a un chien, il se passe quelque chose ». Parce que la référence d'un chien pour un adolescent c'est « ah il a un chien MIRA, c'est un chien d'aveugle » faque là, il y a un questionnement qui se produit chez l'autre. (TES 1)

Donc, l'apport de la présence du chien d'assistance est positif autant pour l'élève assisté que pour son réseau social selon le TES.

Comme l'élève assisté se sentait généralement mieux avec la présence de son chien à l'école, il a été possible pour le TES de travailler avec lui certaines règles sociales. En effet, au dire du TES, l'élève a appris à s'inquiéter et à se soucier de ses pairs.

En ce qui concerne les facteurs physiques, le TES a constaté que le système éducatif a accueilli

chaque année le chien d'assistance de l'élève au sein de l'école sans problème et avec une grande ouverture.

Au niveau de la scolarisation, c'était clair que l'élève et son chien c'était une personne. Quand on parlait de l'élève, on parlait du chien aussi. [...] Ce n'est pas compliqué, un chien c'est comme un individu, c'est une personne. C'est une personne qui a des besoins, pis ses besoins-là ben le milieu doit y répondre parce que sans ce chien lui, l'élève, il ne marchera pas. [...] C'est important, n'importe quelles situations dans son développement personnel, le chien a toujours été tout le temps tout le temps là. (TES 1)

Pour le TES, le chien faisait partie de l'équipe d'intervention pour répondre aux besoins de l'élève au même titre que les autres intervenants et les parents. Il considère que toute l'équipe a bien fait son travail, tout le monde a bien collaboré et il faut en tenir compte. « *Ce n'est pas un miracle [le chien d'assistance], il y a du travail, mais c'est une combinaison gagnante !* » (TES 1). Le TES souligne aussi que la présence du chien confirme pour lui que les parents ont accepté le diagnostic de leur enfant, ce qui fait en sorte qu'ils ont toujours cherché à faire avancer leur fils sans tomber dans le négativisme.

Le chien d'assistance dans l'école amène un climat et une dynamique dans les classes qu'il n'est pas possible de nier pour le TES. La présence de l'animal affecte énormément l'élève assisté, mais aussi l'environnement scolaire qui, pour le TES, est également plus calme, détendu et positif.

Le TES mentionne qu'à son entrée au secondaire, l'élève avait de la difficulté à terminer ses journées ou à aller manger à la cafétéria puisque ces milieux étaient trop bruyants. Maintenant, selon le TES, l'élève n'a plus ce genre de limites grâce à la présence du chien d'assistance.

Il est important, pour le TES, de considérer l'aménagement de l'environnement afin d'accueillir le chien d'assistance au sein du milieu scolaire. Ainsi, le TES affirme qu'il faut prévoir un espace pour le bol d'eau ainsi qu'un endroit pour laisser le chien s'il a besoin de se reposer ou même une personne responsable lorsque l'élève ne peut pas s'en occuper par exemple durant un cours d'éducation physique.

Habitude de vie

Pour ce qui est des activités courantes, le TES croit que la présence du chien d'assistance favorise énormément les communications de l'élève puisque les gens s'intéressent davantage à la personne

assistée.

Aux yeux du TES, l'élève se déplace de façon tout à fait naturelle grâce à son chien d'assistance.

La présence de l'animal a aidé l'élève à manger normalement dans son environnement scolaire, ce qu'il n'était pas capable de faire auparavant selon le TES.

En ce qui touche les rôles sociaux, le TES considère que l'élève prend maintenant bien les responsabilités amenées par son chien d'assistance.

C'est sûr que ça amène plus de travail un chien MIRA dans une école, il ne faut pas se le cacher, mais c'est évident qu'il y a un apprentissage au niveau du jeune aussi. Il n'a pas le choix le jeune. (TES 1)

Au début, le TES devait faire des rappels à l'élève pour sortir son chien, mais maintenant cette responsabilité est complètement acquise.

Par ailleurs, pour le TES, le chien a eu un énorme apport sur les relations interpersonnelles de l'élève puisqu'il dispose maintenant d'un statut de leader au sein de l'école.

En ce sens, l'élève est beaucoup plus impliqué dans son éducation, d'après le TES, puisque la présence de l'animal lui amène une sécurité lui permettant de s'épanouir dans son environnement.

« Faque son objectif [au chien], il l'a atteint, il a permis à l'élève de vivre une vie normale si je pourrais dire compte tenu de son TSA. » (TES 1).

Chien d'assistance

Pour le TES, le chien d'assistance à l'école ne dérange pas. En fait, il croit que l'animal fait gagner du temps aux intervenants scolaires qui n'ont pas à intervenir sur ce que le chien fait lui-même comme travail pour l'élève assisté. En ce sens, le TES affirme que cette intervention fonctionne et il aimerait qu'elle soit reproduite. *« Ben moi c'est évident que je souhaite juste qu'il y en ait d'autres des chiens. » (TES 1).*

4.1.1.5 Entretiens semi-dirigés : un élève présentant un TSA

Rappelons que nous avons réalisé deux entretiens semi-dirigés avec l'élève afin de s'assurer de collecter des informations complètes grâce à la relation de confiance établie avec le temps passé en notre présence. En effet, les réponses obtenues lors du deuxième entretien étaient plus détaillées

que lors du premier, ce qui nous a permis de confirmer ou de compléter ces premières réponses. Par ailleurs, nous avons pu questionner l'élève concernant certaines situations observées.

Facteurs personnels

En ce qui concerne les facteurs identitaires, l'élève affirme être hyper sensible au niveau de la plupart de ses sens. Il mentionne aussi considérer le chien comme faisant partie de lui, un complément « *parce que sans mon chien, même si je suis avec du monde, je vais me sentir seul* » (Élève 1). L'élève croit qu'un chien d'assistance aide la personne ayant un TSA à être plus humaine et à être davantage elle-même.

Pour ce qui est des systèmes organiques, la simple présence de l'animal a un apport sur son niveau d'anxiété selon l'élève et donc sur son système nerveux.

Mais quand il y a une situation de stress, juste le fait de le savoir dans le coin, ben des fois je vais lui faire un câlin. Quand je suis dans un moment de doute ou de stress plus intense, ben j'ai juste à aller voir mon chien, je lui fais un câlin et ça m'aide. (Élève 1)

Au primaire, avant d'avoir son chien d'assistance, l'élève affirme avoir eu beaucoup de problèmes avec son système digestif. En fait, l'élève devait s'isoler pour se nourrir, car il n'arrivait pas à manger un repas complet et la plupart du temps il le régurgitait.

Je ne pouvais pas manger avec les autres, je trouvais ça trop bruyant, trop perturbant et parce que je vomissais ça dégoutait les autres. Faque finalement, je mangeais tout seul en haut dans une classe. Pis avec mon chien, ben déjà avec le temps j'ai arrêté de vomir, je n'ai jamais compris pourquoi je vomissais. [...] Avec mon chien, je peux manger avec le monde, mais je préfère quand même un peu la tranquillité. (Élève 1)

La présence de l'animal a donc permis à l'élève de s'intégrer aux autres élèves lors des diners.

Comme le chien d'assistance permet de diminuer son niveau d'anxiété, l'élève affirme avoir moins de boutons et de démangeaison sur sa peau, percevant ainsi un apport de l'animal sur son système cutané.

Ben le fait de diminuer le stress aide au niveau physique, ça améliore en partie la circulation sanguine parce que le cœur pompe de façon normale, mieux, moins de façon accélérée. Au niveau de la peau, avant je faisais beaucoup de boutons, mais ça s'est dû au stress. (Élève 1)

En ce qui touche les aptitudes, l'élève croit que le chien d'assistance a permis d'améliorer ses

activités intellectuelles. Le simple fait de savoir son chien présent dans la classe l'aide à se concentrer et à s'investir fortement dans ce qu'il fait. Comme le chien l'aide à être capable de manger à l'école, cela lui permet aussi d'être plus concentré durant la journée selon lui. Auparavant durant l'après-midi, il lui arrivait fréquemment d'avoir de gros maux de tête et il ajoute qu'il était à ce moment presque inopérant pour faire du travail scolaire.

Avant d'avoir son chien, l'élève avoue qu'il était moins organisé et moins confiant puisqu'il doutait fréquemment. Maintenant, avec la présence de l'animal, il affirme avoir amélioré ses comportements. En effet, il dit être plus organisé, plus confiant et plus flexible, car il est capable de gérer des modifications à son horaire sans être perturbé.

L'élève mentionne qu'il est plus prudent en étant assisté par son chien, mais cela est fait uniquement pour son animal et non pas pour lui-même.

Je suis devenu plus prudent parce que je vais regarder avant de traverser les rues pas pour me protéger moi, mais pour protéger mon chien. Ça, ç'a été observé chez plusieurs personnes que je connaissais chez MIRA qui ont des chiens. On ne ferait pas nécessairement attention à nous, mais on va prendre des prudences supplémentaires, des précautions pour notre animal. (Élève 1)

Grâce à la présence du chien d'assistance, l'élève se sent davantage en sécurité. « De l'avoir pas loin me sécurise. Si je viens à l'école une journée sans mon chien, à la fin de journée je vais me sentir mal. Parfois, je me sens presque en dépression là. Je deviens déprimé. » (Élève 1).

Finalement, d'après l'élève, son chien d'assistance est un élément déclencheur qui lui a permis d'évoluer.

Ben justement, le fait d'être moins stressé, de mieux me gérer, d'être plus calme m'a permis de m'améliorer sur tous les points. De mieux communiquer, de mieux m'organiser, d'être plus efficace, d'apprendre plus vite. Une chose a permis de débloquer tout le reste. (Élève 1)

L'élève ajoute même qu'il trouve la vie plus belle avec l'animal.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, l'élève considère que la présence du chien d'assistance n'a pas d'influence majeure sur le système socio-sanitaire. En fait, il mentionne qu'effectivement

il y a un peu de poils dans l'école, mais « cela n'est pas pire que de la poussière ou le bordel que peuvent faire des adolescents » (Élève 1).

Pour l'élève, le chien d'assistance l'aide plus à l'extérieur de la maison puisque dans ces lieux il y a davantage de situations nécessitant une gestion de son anxiété comme lors d'interactions sociales. D'ailleurs, l'animal a un gros apport sur son réseau social, selon lui, puisque les gens s'intéressent préalablement au chien, mais ensuite à lui. Pour l'élève, il a été plus facile de se faire des amis grâce à la présence de son chien d'assistance puisque les gens vont fréquemment vers lui et cela lui a permis de développer ses habiletés sociales.

Pour les règles sociales, l'élève affirme devoir expliquer les principes à respecter avec son chien d'assistance à l'école ou ailleurs et il s'assure que cela soit respecté adéquatement.

Il y en a parfois qui refuse de comprendre, mais je leur fais savoir que c'est mon chien et que s'il ne respecte pas les règles, ben moi je peux engendrer des poursuites. C'est comme si quelqu'un essaie de récupérer ses béquilles et que quelqu'un s'amuse à les enlever. Faque c'est comparable comme action, déranger mon chien c'est à peu près la même chose. (Élève 1)

Pour ce qui est des facteurs physiques, le climat de l'école n'est pas dérangé par la présence l'animal d'après l'élève, même s'il y a deux élèves allergiques. En fait, tout le monde fréquentant l'école est content de voir le chien d'assistance selon lui.

Le principe, le simple fait d'avoir un chien dans la classe ça détend tout le monde. Pendant un examen, tout le monde était content de faire un examen en même temps que moi parce qu'il y avait le chien couché dans un coin et parfois le chien se roulait. Les gens faisaient juste jeté un regard pis ça les détendait un peu, ça a un effet apaisant sur un peu tout le monde. Même s'ils n'ont pas nécessairement le droit de la flatter, juste sa présence apaise les gens. (Élève 1)

Parfois, l'élève mentionne déroger quelque peu du mode d'emploi de la fondation MIRA en permettant à quelques personnes d'avoir des interactions avec son chien puisqu'il juge que cela leur fait du bien et que cela leur est profitable.

Je lui laisse [son amie] parce que ça lui fait énormément de bien parce qu'être avec moi et mon chien l'aide parce que je lui parle et tout ça, mais mon chien ça l'aide énormément. Si mon chien peut m'aider c'est bien, mais si je peux aider d'autres personnes aussi. (Élève 1)

De plus, la présence de l'animal permet à l'élève d'avoir l'impression que le temps passe plus vite parce que ses journées sont, selon lui, plus belles et que son temps est mieux investi. Par ailleurs, selon l'élève, la présence du chien d'assistance occupe ses temps libres en lui donnant la possibilité de le flatter, et de se ronger les ongles moins souvent.

Comme le chien d'assistance MIRA n'aime pas les bruits, l'élève rapporte les éviter, ce qui l'aide par le fait même, car il est plus facile pour lui de répondre aux besoins de son animal que ses propres besoins.

Quand mon chien est nerveux aux bruits, je le deviens aussi. Chacun miroite l'autre. Faque oui je suis plus tolérant aux bruits, mais il y en d'autres que moins. Pis aussi je vais souvent anticiper ce que mon chien va ressentir alors je vais m'arranger pour que cela n'arrive pas. (Élève 1)

En ce qui concerne l'aménagement de l'école, il faut simplement, selon l'élève, un espace pour le bol d'eau du chien et un endroit pour le laisser lorsque l'élève ne peut pas s'en occuper.

Il faut qu'il y ait un bol d'eau quelque part, c'est dans mes droits. Le tapis et le bol d'eau c'est pour le confort du chien, mais en tant que tel s'ils veulent le confort de l'élève vaut mieux que le chien soit accepté. (Élève 1)

En ce sens, le milieu scolaire se doit d'être moindrement ouvert pour accueillir l'animal afin de répondre aux besoins de l'élève d'après ce dernier. De plus, il mentionne que c'est principalement la simple présence de l'animal qui lui fait du bien, il est rassuré par le fait qu'il puisse l'appeler ou le rejoindre lorsqu'il en ressent le besoin.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, d'après l'élève, sa communication ou plus précisément ses habiletés sociales se sont améliorées grâce à la présence du chien d'assistance.

L'élève mentionne que ses déplacements avant d'avoir son chien d'assistance se faisaient avec sa mère en voiture. Maintenant, il a gagné de l'autonomie dans ses déplacements grâce à son chien d'assistance qui l'accompagne dans les transports en commun. Il ne prend pas l'autobus puisqu'il trouve qu'il n'y a pas suffisamment de place pour disposer l'animal. L'élève affirme se déplacer avec son chien en laisse uniquement à l'extérieur de la maison ou de l'école, car il considère que son animal n'en a pas besoin. En effet, l'élève préfère ne pas respecter les consignes de la fondation

MIRA pour laisser la liberté des mouvements à l'animal parce qu'il sait que de toute manière le chien le suivra.

Pour l'élève, sa nutrition s'est améliorée avec la présence de son chien d'assistance puisqu'il est maintenant capable de manger avec un groupe de personnes.

De plus, comme la présence de l'animal permet à l'élève de mieux dormir, sa condition corporelle s'est améliorée selon lui.

En ce qui concerne les rôles sociaux, l'élève mentionne prendre aisément en charge les responsabilités de la présence de son chien d'assistance à l'école. Par exemple, il sort son chien tous les midis pour lui faire faire ses besoins.

La présence du chien au quotidien auprès de l'élève permet à ce dernier d'accepter que les gens viennent vers lui, ce qui a bonifié ses relations interpersonnelles d'après lui. Cela est vrai à un point tel que l'élève affirme être perçu par ses pairs comme un modèle et une référence.

Pour l'élève, il est clair qu'il est plus impliqué dans son éducation notamment grâce à la présence de son chien d'assistance. « *Je suis pas mal impliqué et non avant je n'aurais pas été tenté parce que s'impliquer prend en compte d'aller vers les gens pis ces choses comme ça pis je n'étais pas vraiment à l'aise.* » (Élève 1). En fait, il dit être impliqué dans le conseil étudiant, le comité finissant, les cours matinaux de sports, l'équipe de robotique et le tutorat.

Tout ce qui est implication c'est dû à la confiance que j'ai acquise. Ben pas mal toute ma vie à changer en conclusion des effets de mon chien a eu sur ma vie. C'est que mon chien a été le « starter » et ensuite ça s'est développé. (Élève 1)

Pour son avenir, l'élève envisage de continuer d'évoluer avec son chien d'assistance.

Je ne pense pas ne plus avoir besoin du chien un jour. C'est un atout qui fait quelqu'un de moi de bien, de stable, d'équilibré donc oui je me vois dans le futur au Cégep, à l'université, dans mon labo avec mon chien. (Élève 1)

De ce fait, l'élève déclare s'être trouvé un emploi en soutien informatique cet été lui permettant d'être avec son chien d'assistance, mais cela n'a pas été facile. En effet, il n'existe actuellement pas de convention ou de registre de travail concernant les chiens d'assistance pour personne ayant un handicap.

Finalement, d'après l'élève, la présence de l'animal le force à adopter de nouveaux loisirs comme le fait d'aller à l'extérieur et à être plus actif.

Je n'allais jamais dehors simplement parce que je suis phobique des araignées, je suis arachnophobe alors je n'allais quasiment pas dehors. En fait, j'allais dehors pour aller à l'école et revenir c'est pas mal tout. Faque là avoir mon chien me fait sortir, je le sors le midi. Ça me fait sortir, ça me fait prendre du soleil, c'est bon pour la santé. (Élève 1)

Chien d'assistance

L'élève mentionne qu'il ne sent plus l'odeur de son chien puisqu'il s'y est habitué. Avant d'aller à l'école, le chien ne mange pas puisqu'il préfère dormir plus longtemps, ce qui fait qu'il est davantage attiré par la nourriture dans l'école. De plus, l'élève affirme qu'il n'est pas toujours possible d'être accompagné de son chien dans certains de ses cours à l'école notamment parce que l'animal a une forte attirance pour le jeu, et ce, même s'il est très bien dressé.

Pendant que je joue au aki. De un, je risque de lui tomber dessus et de deux le chien va avoir envie de jouer avec le reste du « stock. ». Ceux qui jouent au soccer, ben si j'avais eu mon chien, ils n'auraient plus eu de ballon. Le chien aurait détruit le ballon! Le frisbee toute, c'est un chien qui travaille, il le sait, mais la tentation est toute là. Ça reste un animal! Pis moi je ne suis pas là pour recentrer mon chien sur ce qu'il doit faire, moi aussi, je dois jouer donc quand mon chien voit que je joue, il se dit qu'il doit jouer avec moi parce que c'est son travail. (Élève 1)

4.1.2 OBSERVATIONS PARTICIPANTES

Rappelons que nous avons réalisé les observations participantes à domicile et à l'école afin de saisir autant que possible la réalité de l'adolescent/élève avec son chien d'assistance dans ses différents milieux de vie. Toutefois, nous avons passé plus de temps en milieu scolaire que familial puisque ce contexte présentait plus de variations. En ce sens, nous avons accompagné l'élève durant cinq journées d'école, et ce, même durant les pauses et transitions, en plus d'observer à domicile ses habitudes et loisirs en journée ainsi que ses déplacements en transport en commun.

Pour ce faire, nous avons utilisé une grille d'observations et de notes pour consigner les données (cf. annexe 5). Ensuite, nous avons transcrit les observations et notes de ces deux environnements communément afin de réaliser une analyse de contenu avec les codes des domaines et dimensions du MDH-PPH2 (cf. annexe 8). Nous avons aussi codé, grâce à l'analyse inductive, certaines

données concernant le chien d'assistance et ses caractéristiques pour créer la dernière section de résultats.

Facteurs personnels

Pour ce qui est des facteurs identitaires, l'observation de l'élève a permis de constater qu'il est facilement distrait, mais travaillant, créatif et ayant de bonnes connaissances générales. L'adolescent démontre de bonnes capacités cognitives. Il adore les technologies.

En ce qui touche les systèmes organiques, il a été observé pour le système nerveux que le jeune ronger fréquemment ses ongles au point qu'il n'en ait presque plus. Il a aussi été observé qu'il mange ses cheveux ou des poils étant sur son pantalon après des situations anxiogènes comme une présentation orale.

En ce qui concerne les aptitudes, l'élève a démontré avoir de bonnes capacités reliées aux activités intellectuelles. En effet, il peut faire plus d'une chose à la fois comme travailler sur un projet tout en tenant une conversation. L'élève a montré avoir de bonnes capacités de langage, notamment parce qu'il peut suivre une conversation non organisée, tenir une conversation adéquatement avec un adulte et faire des blagues, expliquer à son partenaire ainsi que trouver les bons mots associés aux bons contextes.

De plus, l'élève n'a pas besoin d'utiliser de mesures d'appui, à l'exception de la présence de son chien d'assistance en classe, pour réaliser une pratique d'examen. Durant les périodes de classe, les observations ont permis de constater que l'élève est concentré et appliqué. Par ailleurs, il est capable, selon les observations, de travailler en équipe.

Pour ses comportements, les observations ont permis de constater que l'élève est capable de s'organiser dans le temps, de gérer son horaire et d'être flexible lors d'imprévus.

Facteurs environnementaux

Pour ce qui a trait aux facteurs sociaux, la présence de l'animal n'a pas été observée comme affectant le système socio-sanitaire de l'école. En fait, il est possible de constater des poils de chien au sol, mais il y a tout autant de cheveux ou d'autres résidus. Il n'est donc pas possible d'affirmer

que le chien d'assistance nuit à lui seul à la propreté de l'école. Toutefois, le système socio-sanitaire de la maison a été observé comme étant davantage affecté par la présence de l'animal, notamment par la présence au sol d'une quantité de poils importante.

Le système éducatif valorise le développement de l'autonomie des élèves et ces derniers sont assez bien disciplinés selon les observations. En ce sens, il n'y a pas de cloche dans cette école, c'est-à-dire que les élèves doivent être capables de gérer eux-mêmes leur horaire et leur temps. L'école fournit les collations aux élèves, ce qui attire l'animal et le déconcentre parfois de son travail d'assistance. Le système éducatif a été également observé comme un lieu étant très ouvert aux différences et comme étant très attentif aux besoins de mesures d'appui des élèves. En ce qui concerne le milieu familial, il a été observé comme étant un milieu favorable pour le développement de l'adolescent par le fait que le parent soit très présent et impliqué dans la vie de son enfant.

L'élève assistée par son chien d'assistance est une forme de référence pour ses pairs et parfois même pour certains enseignants selon les observations. L'élève possède même un double des clés pouvant accéder aux matériels au même titre que les enseignants. En fait, selon les observations, il aide énormément au sein de l'école, cela peut aussi bien être pour des questions intellectuelles, technologiques que logistiques, ce qui fait en sorte qu'il est très bien inclus socialement. Il a été observé que l'élève parle avec pratiquement tout le monde de l'école et il est à l'aise de le faire. Beaucoup d'élèves saluent l'élève et le chien le matin, ce qui favorise son inclusion au sein de l'école et le développement d'un réseau social.

L'élève assisté respecte bien les règles sociales en exprimant adéquatement les formules de politesse d'après les observations.

En ce qui touche les facteurs physiques, il a été observé que le climat de l'école est particulièrement détendu par le fait que les enseignants soient relaxes, farceurs et proches de leurs élèves. Comme les locaux sont parfois étroits, les élèves comme les enseignants entrent à l'occasion en contact avec le chien autant physiquement que verbalement selon les observations. Dans ces moments, il a été vu que la présence du chien amène du positif pour les personnes s'exprimant par des mots joyeux à l'égard du chien ou simplement un sourire.

Durant les cours observés, les élèves sont très attentifs aux enseignements et la classe est très silencieuse. Les groupes classes sont peu nombreux, c'est-à-dire jamais plus de 20 élèves et la présence de l'animal ne dérange pas plus que celle d'un élève en termes de bruit d'après les observations. De la même manière à la maison, le climat observé est calme et la présence de l'animal ne dérange pas.

Le chien d'assistance a été observé comme aidant l'élève à occuper son temps en le flattant durant les moments d'attente en classe. En fait, l'élève a toujours besoin d'être stimulé, selon les observations faites, puisqu'il ne s'arrête jamais, il est constamment en train de faire ou de toucher quelque chose. Il a aussi été observé que l'élève est une personne très consciente et respectueuse des horaires calculant souvent de façon précise et à la minute près. De ce fait, l'école n'ayant pas de cloche l'élève est reconnue auprès de ses pairs comme la référence en termes d'heure.

En ce qui concerne le bruit, il a été observé que l'élève a tendance à chercher les locaux les plus calmes pour travailler. Il n'a jamais été vu au travail dans le plus grand local qui est très bruyant. Toutefois, les élèves ayant beaucoup de temps de travail libre, il y a un constant bruit de fond dans l'école que l'élève semble être capable d'endurer ou du moins gérer. Par exemple, il peut rester dans le gymnase bruyant malgré le fait que son chien soit dans le local à côté. Par contre, il doit par la suite se reposer avec son chien dans la bibliothèque qui est totalement silencieuse, car il dit être fatigué après avoir fait une activité dans un environnement bruyant.

Les locaux ont été observés comme n'ayant pas un aménagement toujours égal. En ce sens, l'espace de travail disponible pour les élèves n'est pas constant et donc l'espace disponible pour le chien d'assistance ne l'est pas non plus. Alors, il a été observé que l'animal se couche dans les différents locaux de façon stratégique, c'est-à-dire le plus proche que possible de l'élève assisté sans toutefois déranger les déplacements des autres élèves de l'école.

Habitude de vie

En ce qui concerne les activités courantes, il a souvent été remarqué que le chien d'assistance était le sujet central des conversations. Lorsque l'élève assisté est présent, les personnes semblent contentes de parler de l'animal considérant le ton exclamatif qu'elles utilisent. Avec les

observations réalisées, il est possible d'affirmer que le jeune assisté maîtrise bien ses communications sociales.

Les déplacements quotidiens au sein de l'école et de la maison se font sans laisse pour le chien d'assistance selon les observations, au contraire des recommandations de la fondation MIRA. À l'école, l'élève se déplace entre les cours avec son chien qui suit sans laisse et l'installe dans le local suivant. D'ailleurs, durant les heures de cours, il a été observé que l'élève se déplace fréquemment en dehors des locaux sans amener son chien avec lui. Durant ce temps, le chien reste couché dans les locaux, car il semble habitué à ce mode de fonctionnement. En fait, selon les observations, le chien ne se déplace que lorsque son maître lui demande, lorsqu'il voit que le cours est terminé parce que les élèves prennent leurs sacs ou lorsqu'il y a de la nourriture dans le local. Par contre, il a été observé qu'à l'extérieur le jeune se déplace normalement, mais toujours avec son chien en laisse comme lorsqu'il prend le métro.

Les observations ont montré que l'élève n'a pas un gros appétit à l'école, car il ne mange jamais de collation et parce que son diner n'est constitué que de petites portions en comparaison aux autres élèves. Toutefois, il a été observé qu'il a mangé tous les midis des mets variés, et ce, en participant à différentes activités de groupe.

Pour ce qui est des rôles sociaux, les observations soulèvent que l'adolescent prend à cœur ses responsabilités amenées par la présence de l'animal dans ses différents contextes de vie. Il est capable de faire respecter les règles liées au mode d'emploi de son chien d'assistance par son entourage, par exemple lorsqu'il ne veut pas qu'un autre élève touche à l'animal. De plus, il peut corriger son chien si cela est nécessaire c'est-à-dire quand l'animal ne respecte pas les consignes apprises durant sa formation chez la fondation MIRA. L'élève amène son chien aux besoins. Toutefois, il a été remarqué qu'il arrive que l'élève demande à des personnes de confiance de s'occuper de l'animal pendant quelques instants lorsqu'il lui est impossible de le prendre en charge par lui-même. Il est important de mentionner que selon les observations, l'élève ne respecte pas toujours parfaitement le mode d'emploi de la fondation MIRA²⁷, or, l'environnement scolaire n'est

²⁷ Exemples : Se déplacer à l'intérieur de l'école avec le chien d'assistance en laisse, ne laisser personne toucher ou parler à l'animal, être en tout temps avec l'animal, etc.

pas dans une dynamique d'application stricte du mode d'emploi.

Selon les observations réalisées, le jeune a des relations interpersonnelles saines. Il a plusieurs amis et plusieurs connaissances des deux sexes, ainsi que de différentes personnalités. Il est totalement inclus socialement au sein de l'école, il est respecté et écouté par ses pairs d'après les observations.

L'élève a été observé comme étant activement impliqué dans son éducation autant pour les cours (anime les activités sportives matinales) que pour les différents comités (conseil étudiant, comité finissant) ou les activités parascolaires (robotique) et son opinion est réellement considérée. Tout au long de ses différentes implications, il a été observé que l'élève amène son chien d'assistance avec lui. Par ailleurs, il a été constaté que l'élève est au cœur de tous les événements scolaires, il s'est même porté volontaire pour être l'animateur à une activité de financement accueillant parents, élèves et amis.

Lorsque l'élève n'a pas été observé comme s'impliquant au sein de son école, il était plutôt en train de participer à des activités de loisirs comme le jeu de rôles *Donjons et Dragons*.

Chien d'assistance

Selon les observations, l'animal ne dort pas profondément en classe puisqu'il regarde fréquemment l'élève assisté, soit il demeure aux aguets. Le chien a appris les routines et les habitudes de l'élève à l'école et il s'adapte en conséquence. Par exemple, l'animal sait où s'installer dans chacun des locaux. Ainsi, il a été observé que le chien est vraiment calme et silencieux durant les périodes de cours, sa présence est facilement oubliable et personne ne semble dérangé par celle-ci. Par contre, il arrive que l'animal ait parfois peur de certains bruits et sursaute comme ce fut le cas pour des applaudissements ou des grincements de chaises durant les périodes d'observations. Il a aussi été observé que le harnais de cuir de l'animal est abîmé puisque les logos de la fondation MIRA ne sont presque plus visibles, ce qui fait qu'il n'est pas nécessairement évident de reconnaître le statut de travail du chien d'assistance, de celui d'un simple chien en laisse.

4.1.3 JOURNAUX DE BORD

Après chaque collecte de données, donc autant les entretiens semi-dirigés que les observations

participantes, nous avons pris le soin d'écrire nos impressions dans notre journal de bord. Quant à lui, l'élève a rempli le sien qu'une seule fois, et ce, juste avant le dernier et deuxième entretien semi-dirigé. L'élève ne semblait pas à l'aise de modifier ses habitudes et de répondre quotidiennement aux apports de son chien d'assistance, c'est donc pourquoi nous lui avons demandé de ne remplir le journal de bord qu'une seule fois. Il a opté pour compléter son journal de bord par ordinateur puisqu'il a affirmé être peu habile comme scripteur (cf. annexe 6). Cela a permis de recueillir ses propres réponses étant générales, de courtes longueurs et en petit nombre.

Ensuite, les données des journaux de bord de la chercheuse et de l'élève ont été transcrites pour être analysées à l'aide de codes (cf. annexe 8) et présentées sous les différents domaines du MDH-PPH2. Nous avons aussi ajouté, en dernière section, les résultats portant directement sur le chien d'assistance et ses caractéristiques trouvés grâce à l'analyse inductive.

4.1.3.1 Journal de bord : chercheuse en milieu alternatif

Facteurs personnels

En ce qui touche les facteurs identitaires, il a été noté que l'élève est autodidacte, travaillant et souriant.

En ce qui concerne les systèmes organiques, la présence de l'animal au sein de l'environnement scolaire permet à l'élève de contrôler son niveau d'anxiété affectant ainsi son système nerveux selon ce qui a été noté. Par exemple, lors de la première rencontre que j'ai eue avec l'élève, ce dernier a flatté son chien en me saluant puisqu'il était nerveux de me rencontrer au dire de l'enseignant.

Pour ce qui est des aptitudes, l'élève regarde fréquemment son chien d'assistance pour réfléchir, ce qui m'indique que la présence de l'animal est bénéfique pour lui. La référence visuelle à son chien d'assistance peut influencer son niveau de concentration et donc ses activités intellectuelles selon ce qui a été noté.

De plus, l'élève assisté est capable de faire aisément des présentations orales en classe avec son chien à ses pieds. Selon ce qui a été noté, l'élève entre également souvent en interaction avec son chien, autant de façon verbale que non verbale, ce qui peut influencer positivement ses habiletés

langagières.

Il a aussi été noté que la présence de l'animal a eu une influence sur les comportements de l'élève notamment en éliminant certains d'entre eux auparavant dérangeants comme le fait d'enlever ses chaussures en classe ou de se coucher par terre. De plus, l'environnement scolaire particulier demande une grande capacité d'adaptation de la part des élèves, ce que la présence de l'animal a permis d'améliorer pour l'élève assisté puisqu'il a été noté dans le journal de bord qu'il n'est pas possible de fonctionner dans ce milieu en étant une personne plutôt rigide. En effet, les journées scolaires sont toujours bien différentes et sans routine parfaitement fixe.

Facteurs environnementaux

En ce qui touche les facteurs sociaux, le système éducatif n'est pas un milieu conventionnel d'après ce qui a été noté, c'est-à-dire que l'élève évolue au sein d'une école alternative. Ce système éducatif fait en sorte que les élèves peuvent avancer à leur rythme et que les groupes sont réduits à un peu plus d'une dizaine d'élèves. L'environnement scolaire ne valorise pas les résultats obtenus, mais plutôt les efforts. En ce sens, les élèves ne reçoivent que très rarement des notes. Par sa nature anticonformiste, l'école est aussi un milieu facilitant l'accueillir du chien d'assistance selon ce qu'il a été noté.

La présence de l'animal est un élément favorisant la création d'un réseau social puisque le chien ne passe jamais inaperçu. En fait, il a été noté que les pairs saluent gaiement fréquemment le chien d'assistance ainsi que l'élève assisté lorsqu'ils les croisent dans le corridor ou dans les classes. Il arrive aussi que la présence de l'animal engendre une discussion autant avec l'élève assisté qu'entre les autres élèves eux-mêmes.

Parfois, l'élève a besoin d'être accommodé par l'environnement s'il n'est pas en mesure de s'occuper de son chien en raison d'obligation scolaire. Lorsqu'une telle chose arrive, l'élève est capable d'utiliser de bonnes formules de règles sociales pour demander le service à une personne de confiance. De plus, il a été noté que l'adolescent possède un bon niveau d'habiletés sociales puisqu'il a su m'accueillir adéquatement dans sa maison en utilisant des formules d'usages appropriées. Il était sensible à ma présence lors de mes observations en me demandant à plusieurs

reprises si j'étais confortable, mais aussi en m'expliquant ce qu'il était en train de faire.

Il a aussi été remarqué, que l'élève assisté ne respecte pas en tout point le mode d'emploi fixé par la fondation MIRA. L'élève ne tient pas en laisse son chien au sein de l'école, ce qui fait que les déplacements sont effectués de façon plutôt aléatoire alors que la règle demande un déplacement en laisse, au pied et à la gauche. De plus, il arrive que l'élève se déplace sans son chien durant les heures de cours et qu'à l'occasion des pairs le flattent en l'absence de son maître. Toutefois, cette manière de faire ne semble déranger personne et convient au milieu scolaire favorisant l'action de « vivre et laisser vivre ». J'ai noté qu'il était parfois difficile pour les élèves de l'école de ne pas pouvoir flatter ou parler à l'animal comme il est demandé dans le mode d'emploi de la fondation MIRA. Malgré cela et de manière général, il est possible d'affirmer que les élèves respectent bien les consignes comme le fait de ne pas donner de nourriture à l'animal. Les écarts dans l'application du mode d'emploi entre ce qui est demandé par la fondation MIRA et ce qui est réellement appliqué dans les contextes de vie de l'adolescent/élève ne m'ont pas paru comme étant nuisibles à l'intervention assistée par l'animal. Par exemple, le fait que l'animal ne se couche pas toujours à la gauche de l'élève dans les locaux comme il le devrait n'est pas problématique. Au contraire, cela facilite les déplacements pour tous les élèves dans les espaces restreints et l'animal reste néanmoins à la vue de l'adolescent en cas de besoin.

En ce qui concerne les facteurs physiques, il a été relevé qu'il y a dans la maison, en plus du chien d'assistance, deux chats ainsi qu'une tortue. De manière générale, le climat de la maison est calme à moins que les chats se querellent et que le chien d'assistance intervienne pour les arrêter au grand plaisir de son maître qui n'a pas à le faire. L'adolescent flatte et parle à son chien fréquemment même lorsqu'il est occupé à une activité, et ce, alors que l'animal n'est pas toujours dans la même pièce que lui, ce qui me laisse croire que le jeune profite en tout temps de la présence de l'animal même lorsque cela est moins visible. Par exemple, à la maison, l'animal se couche parfois dans une pièce adjacente lorsque l'adolescent utilise son ordinateur, mais ce dernier lui parle fréquemment. À l'école, le climat durant les cours est calme selon nos constats. En fait, le niveau de concentration observé durant un enseignement est élevé, ce qui fait que les élèves sont très attentifs et sages. J'ai noté que les périodes de cours sont particulièrement peu bruyantes et favorables aux apprentissages. Par contre, durant les heures de travail libre, les élèves sont plus

facilement distraits et bruyants, car ils adoptent une méthode de travail segmentée entre discussion et application. Le climat de travail est donc assez décontracté et j'ai parfois eu l'impression d'être trop appliquée sur ma tâche de chercheuse. La présence de l'animal ajoute aussi une dynamique bienveillante au climat puisqu'à plusieurs reprises les élèves et les enseignants m'ont fait des réflexions mentionnant que l'absence de l'animal est souvent vécue comme un manque. L'école ayant un étage primaire et un étage secondaire, il arrive que les élèves des différents niveaux se côtoient. Lorsque les enfants croisent le chien, ils ont beaucoup de difficulté à contenir leur joie et nomment le chien en sautant. Selon nos notes, il est donc possible de dire que personne n'est incommodé par la présence de l'animal, au contraire les membres de l'école sont soit indifférents, soit heureux. De manière générale, il a été noté que les personnes côtoyant l'animal restent difficilement insensibles face à un chien qui s'étire, se roule sur le dos, se secoue, se gratte, bat de la queue, fixe droit dans les yeux, etc. En somme, les comportements de l'animal au sein de l'école ne semblent pas dérangeants, au contraire, ils apparaissent amener des instants positifs comme un sourire, une distraction, un moment de détente, un fou rire ou encore une discussion.

Il a été noté que la présence de l'animal à l'école permet à l'élève assisté d'occuper son temps lors de périodes de transition et d'attente en flattant le chien ou en s'assoiant avec lui au sol pour jouer. Sinon, à temps perdu ou de réflexion, l'élève se ronge intensément les ongles. J'ai donc noté que la présence de l'animal permet à l'élève d'avoir des comportements socialement plus acceptables. Il arrive aussi, selon les notes, que des pairs s'occupent avec la présence de l'animal en le regardant ou en demandant s'il est possible de le flatter, ce qui me laisse croire que l'animal est aussi bénéfique pour d'autres élèves de l'école.

La dimension de l'école fait en sorte que la partie secondaire se trouve uniquement sur un étage et que les locaux ne sont pas toujours de dimensions conventionnelles pour une école secondaire. Ainsi, considérant les différents types d'espace dans les locaux, il n'est pas toujours possible pour le chien d'assistance de se coucher à la gauche de l'élève comme il se devrait selon les consignes de la fondation MIRA sans nuire aux déplacements des autres élèves. De ce fait, il a été noté que le chien d'assistance connaît les endroits idéaux pour s'installer dans chacun des locaux et il n'en déroge pas. Il peut prendre place aussi bien dans le coin d'un local derrière le tableau que sous une table d'ordinateur que littéralement devant le tableau. Toutefois, le chien d'assistance est capable,

selon ce qui a été noté, de se déplacer selon les besoins exceptionnels de l'élève assisté. Par exemple, lors d'une présentation orale le chien s'installe couché au pied de son maître devant la classe.

Habitude de vie

Pour ce qui est des activités courantes, les déplacements au sein de l'école ne se font pas selon le mode d'emploi prévu de la fondation MIRA, c'est-à-dire que l'élève n'utilise pas la laisse de l'animal. Cela fait en sorte, comme il a été noté dans le journal de bord, que le chien se dirige parfois vers les poubelles durant les déplacements pour trouver de la nourriture ou que l'élève doive prendre de son temps pour chercher la laisse oubliée quelque part dans un local. Par contre, à l'extérieur de l'école, l'adolescent se déplace en transport en commun avec son chien d'assistance en laisse. Il a été noté qu'ils prennent le métro normalement ensemble avec des amis. Parfois, des personnes les regardent avec insistance puisqu'elles doivent s'interroger par la présence d'un animal dans le transport, le logo de la fondation MIRA n'étant pas vraiment visible sur le harnais du chien.

La présence du chien d'assistance à l'école fait en sorte, selon ce qui a été noté, que les communications des élèves entre eux ont souvent l'animal comme sujet central lorsque ce dernier est présent dans le local. Ainsi, nous pensons que les élèves de l'école sont heureux de la présence de l'animal et ont envie d'entrer en contact avec lui, même si cela se fait indirectement par une conversation.

En ce qui touche les rôles sociaux, il a été noté que l'élève réalise bien ses responsabilités amenées par la présence du chien au sein de l'école. Par exemple, l'élève sort son chien durant les pauses pour lui faire faire ses besoins, il le surveille et le corrige si nécessaire durant les périodes de classe. J'ai noté que ses responsabilités ont l'air facilement prises en charge par l'élève.

De plus, la présence de l'animal n'empêche pas l'élève de réaliser ses loisirs au sein de l'école. Au contraire, il favorise la participation active de l'élève à différentes activités durant ses pauses.

Chien d'assistance

La complicité entre le jeune ayant un TSA et le chien d'assistance est indéniable. En fait, il a été

noté qu'ils ont l'air de vraiment bien se comprendre mutuellement. Le jeune doit très rarement donner des commandes à son chien puisqu'habituellement l'animal le suit ou sait ce qu'il doit faire. Le chien d'assistance est très intelligent et est bien adapté dans l'environnement scolaire selon ce qu'il a été noté. Durant les observations participantes à la maison, le chien s'est couché à mes côtés, il a mis sa tête sur mon bras et m'a donné de petits coups de patte pour que je le flatte. J'ai étonnamment ressenti un apaisement au contact de l'animal lourd et chaud sur moi. L'adolescent m'ayant permis de flatter l'animal, il était aussi agréable d'avoir une interaction directe avec le chien qui répond positivement aux caresses et qui fixe droit dans les yeux captant à ce moment toute mon attention pour lui. Après quelques minutes, j'ai arrêté de le flatter pour me recentrer sur mon travail, mais le chien n'arrêtait pas de soupirer pour tenter de capter mon attention à nouveau.

Quelques rares défauts du chien d'assistance ont été notés comme son attirance pour la nourriture ainsi que pour les ballons ce qui limite son accès aux cours d'éducation physique. Sinon, il pourrait courir, sauter et japper de joie. Il a également été noté que le chien dégage une odeur qu'il faut être en mesure d'ignorer pour accueillir l'animal dans le milieu.

4.1.3.2 Journal de bord électronique: élève/adolescent

Facteurs personnels

Aucun élément n'a été noté à propos des facteurs identitaires.

En ce qui concerne les systèmes organiques, le chien d'assistance MIRA permet à l'élève de gérer son anxiété, ce qui affecte donc son système nerveux.

L'adolescent a noté que la présence de l'animal lui permet d'améliorer son système cardiovasculaire puisque cela l'amène à aller jouer dehors fréquemment.

Pour ce qui est des aptitudes, la présence de l'animal a été relevée par l'élève/adolescent comme affectant ses comportements. En effet, le chien d'assistance aide ce dernier, selon ce qu'il a noté, à se détendre, mais aussi à lui donner confiance.

Facteurs environnementaux

En ce qui touche les facteurs sociaux, l'élève/adolescent n'a noté aucun élément.

En ce qui concerne les facteurs physiques, le journal de bord de l'élève a montré qu'il adapte son horaire scolaire en fonction des besoins de son animal, ce qui fait qu'il a développé des habiletés de gestion de temps en sortant par exemple son chien à l'extérieur le midi. Ce fait a aussi été noté pour le contexte familial, c'est-à-dire que la présence du chien d'assistance permet à l'adolescent de gérer son temps adéquatement en étant toujours occupé à quelque chose.

Pour ce qui est de l'aménagement de l'école, l'élève a noté qu'il est important de prévoir un espace pour disposer l'équipement du chien comme son bol d'eau ou un espace de repos. L'élève a également noté qu'il se positionne toujours en classe de façon à voir son chien d'assistance afin de le rejoindre rapidement en cas de besoin. De la même manière, pour l'aménagement de la maison, il est important de prévoir un espace pour disposer l'équipement du chien comme son bol d'eau, sa nourriture et un espace de repos selon ce qui a été noté par l'adolescent.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, l'élève/adolescent a noté que la présence de l'animal l'oblige à organiser ses déplacements.

Finalement, en ce qui concerne les rôles sociaux, il a été noté que le chien d'assistance s'apparente à une forme de loisir puisqu'il permet à l'élève/adolescent de se divertir en sa compagnie. Plus précisément pour le contexte à domicile, la présence de l'animal fait en sorte que l'adolescent joue dans sa cour arrière ou va marcher avec son chien selon ce qui a été noté dans son journal de bord.

4.2 CAS 2

Rappelons que pour ce cas les participants sont les parents, l'adolescente, l'enseignante, la TES de la classe, la TES de l'école et l'élève. Les parents ont trois enfants, dont deux adolescents plus âgés et une fille adoptée. L'adolescente est âgée de 14 ans, elle a reçu un diagnostic de TED et elle a un chien d'assistance depuis maintenant 2 ans. L'enseignante enseigne en classe structurée et individualisée (ESI). La TES de la classe intervient depuis le début de l'année scolaire avec l'élève

ce qui représente environ 7 mois de collaboration au moment de notre collecte de données. La TES de l'école travaille à l'extérieur de la classe et elle connaît l'élève depuis environ 2 ans. L'élève adore aller à l'école et apprendre.

4.2.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

Pour obtenir les résultats de cet outil de collecte de données, les entretiens semi-dirigés des différents participants du cas 2 ont été transcrits en verbatim afin d'être codés lors de l'analyse de contenu dans NVivo 11. Les principaux codes utilisés ont été les domaines et dimensions du MDH-PPH2 (cf. annexe 8). Nous avons divisé ces résultats en fonction des différents participants.

En ce sens, chaque résultat présenté plus bas rapporte précisément le vécu de chacun des participants. De fait, les résultats obtenus sont fortement teintés par les expressions et les interprétations de leurs vécues. D'ailleurs, nous avons inclus par moment certaines de leurs citations. Au cours des entretiens semi-dirigés, ils ont aussi mentionné des caractéristiques propres au chien d'assistance que nous avons rassemblées dans la dernière section de résultats grâce à l'analyse inductive.

4.2.1.1 Entretien semi-dirigé : parents de trois enfants

Facteurs personnels

Pour ce qui est des facteurs identitaires, les parents affirment qu'à 9 ans leur fille a reçu un diagnostic de TED qu'elle n'acceptait pas du tout. Maintenant, grâce à la présence du chien d'assistance, elle a appris à nommer sa différence aux autres.

Elle accepte de dire qu'elle est autiste. Tsé à l'école on lui demandait pourquoi elle avait un chien et bien, maintenant elle est capable de répondre parce qu'elle est autiste. Ça lui amène par la bande à dire qui elle est là ! Parce qu'à nos yeux notre fille n'avait pas l'air différente, mais je me rends compte qu'aux yeux des autres, elle a l'air différente, ben qu'elle peut avoir vraiment l'air. (Parent 2)

En raison de son hypersensibilité sensorielle, les parents mentionnent que l'adolescente n'aime pas être touchée par les autres, mais elle l'accepte lorsqu'il s'agit de son chien d'assistance.

En ce qui touche les systèmes organiques, la présence du chien d'assistance à l'école permet à l'élève de diminuer son niveau d'anxiété et donc influence son système nerveux selon les parents.

Ils affirment que lorsque leur fille est nerveuse à l'école, les émotions ressortent plus tard à la maison.

Faque à l'école elle était sur la coche, mais l'anxiété elle montait là. Elle était tendue toute la journée avec ces règles-là. Faque là dans la journée s'il y avait des choses qui l'avait dérangée, ben c'était juste accumulées pis quand ça arrivait à la maison ben ça pétait ! Ah oui, solide ! Pis ne lui demande pas comment avait été sa journée là parce que là tu la gosses et ça partait encore plus ! Elle frappait partout, tout revolait, c'était incroyable ! (Parent 2)

Les parents mentionnent que l'adolescente prend des médicaments pour minimiser son niveau d'anxiété autant que possible, et ce, dans le but de limiter les crises. Toutefois, depuis que l'animal est présent la situation s'est améliorée et il est prévu de commencer à diminuer les doses puisque « le chien a parfois l'effet recherché de la médication » mentionnent les parents.

En ce qui concerne les aptitudes, l'adolescente a de meilleures activités intellectuelles puisqu'elle est maintenant davantage capable de se concentrer selon les parents. Pour eux, la présence du chien d'assistance lui permet d'être plus disponible puisqu'elle est beaucoup moins anxieuse. De plus, ces derniers mentionnent que la présence du chien donne des occasions à l'adolescente de faire des apprentissages dans diverses situations.

Selon eux, l'animal a aussi permis d'influencer le langage de leur fille. En fait, il est maintenant beaucoup plus facile d'établir des échanges sur un ton raisonnable et sans opposition de la part de leur fille comme l'animal diminue ses tentions, son niveau d'anxiété. D'après les parents, l'adolescente est en mesure de leur exprimer et expliquer des choses, d'écouter et surtout elle tente de comprendre. Par ailleurs, l'adolescente apprécie le langage non verbal stable et facile à décoder.

Parce que le visage de son chien c'est quelque chose qui ne change pas pis tsé, ma fille c'est quelque chose qu'elle n'aime pas. Pis c'est vrai que la face du chien est toujours pareille ! Tsé elle n'a pas à interpréter des sourcils froncés, un sourire, une baboune, les dents, non ! Elle n'a pas à accumuler plein d'informations. Pour elle ce n'est pas confrontant, c'est son chien, c'est toujours la même chose, la même face ! (Parent 2)

Selon eux, les comportements de l'adolescente sont fortement liés à son niveau d'anxiété. En fait, avant d'avoir son chien d'assistance, les parents affirment que leur fille avait de la difficulté à gérer ses émotions et elle se désorganisait en faisant de fortes crises le matin comme le soir. D'après

eux, elle vivait beaucoup de colère et d'anxiété, ce qui s'exprimait par des crises prolongées incluant des hurlements, des vulgarités, des coups de pieds et de poings dirigés autant envers sa famille que sur des objets. En vieillissant, les parents mentionnent que la fréquence des crises augmentait notamment parce qu'elle devenait de plus en plus rigide. Selon eux, il suffisait de faire un élément une fois pour que leur fille l'implante dans sa routine et que cela soit difficile à enlever. En ce sens, les transitions étaient aussi très difficiles au dire des parents. En plus, ils mentionnent qu'elle était aussi extrêmement opposante, et ce, principalement avec sa mère. Les parents affirment que les crises ont commencé vers l'âge de 2 ans et ont grandement diminuées lors de l'arrivée du chien d'assistance 10 ans plus tard. Aux yeux des parents, le chien est pour leur fille un régulateur d'émotions où à son contact, elle se calme et se détend. Parfois le simple fait de le voir, l'aide aussi à se détendre.

Je pense qu'avec son chien c'est la première fois que j'ai vu son visage détendu. Elle regardait son chien là...pis probablement qu'elle avait toujours le visage crispé, pis là elle, juste de regarder son chien...Tsé des fois on la sent là...pis la « touk », elle voit son chien, elle le flatte pis elle va se calmer, se détendre. (Parent 2)

Contrairement aux différents outils essayés auparavant, les effets du chien perdurent dans le temps, selon les parents, puisqu'il y a une certaine interaction entre eux. Ces derniers sont agréablement surpris de l'ampleur des apports du chien d'assistance sur les comportements de leur fille.

Tsé depuis que le chien est là, ce n'est pas la même affaire pantoute ! Les périodes de crise sont vraiment écourtées et je pense qu'elle cri moins fort ! Je ne sais pas, c'est peut-être ma perception, mais c'est différent ! Tsé avant je catégorisais ses crises selon 4 niveaux où les 4 sont les pires et en deux ans, on en a peut-être eu 2-3. [...] Faque là on a plus de ça où elle jase un peu plus, elle nous partage un peu ce qui ne va pas, elle demande son chien. Avant, elle criait tellement qu'il n'y avait aucune demande, il y avait aucun partage de quelque chose. Là elle va être capable de le dire, je suis anxieuse, je veux mon chien. Et là, on amène le chien qui n'est pas trop rassuré, mais ça marche, ça marche ! Moi je n'en reviens pas, je ne sais pas comment, mais ça marche ! [...] Je me disais si au moins elle arrête de me frapper, ça va déjà faire ça. Je ne m'attendais pas à ce que cela soit au jour 1 parce qu'elle ne m'a plus jamais refrappé depuis que nous avons le chien. Pis je me disais, ça ne durera pas. C'était vraiment mon objectif, mais je ne pouvais pas croire que ça ferait ça ! Je ne pouvais pas croire que ça ferait ça, jamais je n'aurais pensé que ça allait arriver et c'était tout ce qui nous restait, on en avait plus de solutions. (Parent 2)

L'influence du chien d'assistance sur les comportements de l'adolescente est majeure et le changement est drastique, car les rares bonnes journées avant l'arrivée de l'animal sont devenues

aujourd'hui les mauvaises journées selon les propos des parents. Grâce à son chien d'assistance, l'adolescente a la capacité de dépasser ses limites puisqu'en étant moins rigide, elle est plus ouverte à essayer et faire de nouvelles choses, d'après les parents.

Pour eux, le chien d'assistance a aussi une influence sur le sentiment de protection de l'adolescente. En fait, le chien est maintenant un soutien permanent qui lui amène un sentiment de sécurité lorsqu'elle se rend dans de nouveaux milieux. Avant, elle cherchait plutôt à repérer des personnes ressources. D'ailleurs, l'animal est aussi une forme de protection pour les parents qui se rassurent en affirmant qu'aucun individu ne pourrait attaquer une personne avec un chien d'assistance.

Facteurs environnementaux

Pour ce qui est des facteurs sociaux, le système économique et socio-sanitaire de la famille est minimalement influencé selon les parents. En fait, ces derniers affirment que la présence de l'animal engendre des coûts et laisse des poils au sol, mais ces facteurs négatifs ne sont pas réellement considérables, pour eux, en comparaison à ce qu'ils vivaient auparavant.

Nous on cherchait juste à ce que notre fille soit fonctionnelle. On ne savait pas que le chien aurait cet effet-là nous autres. Tsé nous on a jamais tenu de livre de dépenses sur le chien pour nous là, le chien fonctionne ! Il y en a qui dise que s'occuper d'un chien c'est du trouble, eee non tu n'as même pas idée de ce que c'était avant. S'occuper de notre chien, c'est comme s'il n'était pas là ! (Parent 2)

Pour les parents, la présence du chien coûte même moins cher qu'avant, car les frais engendrés pour les réparations lors des crises de leur enfant étaient supérieurs.

Les parents mentionnent que la présence du chien d'assistance améliore également le réseau social de l'adolescente puisque les gens vont davantage vers elle.

Je pense que le chien, ça l'aide à...pis les autres, ça va les aider à aller vers elle aussi. Tsé c'est pas juste dire qu'«elle est bizarre pis que je ne m'approche pas d'elle. Non, elle est cool, elle a un chien ! » Comme ça les gens se rendent compte que ma fille n'est pas juste une personne qui a l'air bizarre, mais c'est aussi une fille qui est super gentille et fine. Parce que oui, quelqu'un qui est différent ça fait peur ! Tsé quand quelqu'un est bizarre, pis surtout à l'adolescence, ben ça peut faire peur pis surtout les filles je pense. Faque je pense que les gens vont aller vers elle, pis qu'elle aussi. (Parent 2)

Toutefois, d'après les parents, l'adolescente doit travailler ses interactions sociales avec les inconnus qui l'approchent puisqu'elle n'est pas encore toujours capable de répondre adéquatement aux questions. De plus, la présence du chien d'assistance auprès de l'adolescente, pour les parents, permet aussi aux gens de comprendre davantage les différences de celle-ci. L'animal offre donc une explication visuelle de la situation et fait en sorte que les gens se concentrent moins sur l'adolescente et plus sur le chien selon les parents.

Moi je pense que le jugement s'ajuste. Que plutôt elle sans chien, la tu lui poses des questions, elle te répond pas, elle te fixe, elle t'analyse, elle regarde ton visage pis là tu ne sais pas trop... Ben voyons là tu te demandes quelle sorte d'énergumène que j'ai devant moi ? Qu'est-ce qu'elle fait là, elle est bizarre... faque là le jugement n'est pas le même. Faque moi je pense que côté socialement, le chien aide beaucoup. C'est une entrée en matière qui augmente de beaucoup le niveau d'acceptation. Tsé à 3-4 ans c'est cute quand un enfant ne répond pas, mais rendu à son âge ça fait comme... tsé à l'adolescence c'est bien moins cute, les attentes ne sont pas les mêmes. (Parent 2)

Tranquillement, l'adolescente prend confiance en elle aux yeux des parents et cela l'amène à interagir avec les autres puisqu'elle apprend à le faire grâce aux occasions induites par la présence de son chien d'assistance.

En ce qui touche les facteurs physiques, le chien d'assistance influence positivement l'environnement puisqu'il n'est pas seulement « mignon » pour l'adolescente, mais pour tout le monde selon les parents. Plus précisément, les parents mentionnent que le climat s'est énormément amélioré depuis que le chien est arrivé au sein de la famille. Auparavant, l'adolescente devait aller en répit au moins une fois par mois pour que la famille épuisée puisse reprendre des forces. À présent, cela n'est plus essentiel.

Ah ben ça oui, le climat, il a complètement changé ! Pis pour nos gars aussi, pour nous, comme couple, comme famille... Tsé, si on oublie notre fille là, les deux autres ben ils ont besoin aussi de leurs parents, mais quand tu gères deux heures de crise, ben tu n'as pas de temps pour t'occuper de l'autre ! Ils étaient très délaissés ! Tsé elle, elle était en train de tout démolir ! Elle me frappait [la maman pleure et le père reprend la parole] oui ça c'était sans arrêt et de voir c'était quoi... [La mère reprend parole en sanglot] Les gars n'aimaient pas ça... Ils en voulaient tellement à leur sœur là et moi ben je n'aimais pas ça parce que je ne voulais pas qu'ils lui en veuillent. Pis là le chien est arrivé, ils ne voulaient rien savoir de leur sœur eux autres, et maintenant la relation avec leur sœur est beaucoup mieux ! (Parent 2)

D'après les parents, l'adolescente prenait tellement de place dans la famille qu'un de ses frères a même déjà demandé à ce que sa sœur soit placée dans une autre famille, car il ne pouvait plus supporter la situation. Ils affirment être arrivés à un point où ils avaient complètement perdu le contrôle de leur famille et heureusement le chien d'assistance est arrivé à un bon moment alors qu'ils n'avaient plus de solution. La présence du chien d'assistance a donc permis à la famille de se ressouder, selon les parents, de diminuer leur niveau de stress et même de partir en vacances.

La présence du chien d'assistance a aussi influencé l'aménagement de la maison au dire des parents. En fait, ils mentionnent que leur fille a complètement démoli sa chambre lorsqu'elle faisait des crises avant l'arrivée du chien d'assistance dans sa vie. Aujourd'hui, les parents mentionnent avoir refait cette chambre afin qu'elle réponde mieux aux besoins que leur fille a su leur exprimer. En fait, ils ont aménagé une petite garde-robe matelassée pour qu'elle puisse se défouler si elle ressent la nécessité de frapper sur quelque chose.

Habitude de vie

En ce qui concerne les activités courantes, la présence de l'animal a permis à l'adolescente d'avoir une relation plus saine avec la nourriture selon les parents. Ils affirment qu'auparavant elle cachait de la nourriture dans sa chambre pour se sécuriser. Ces derniers devaient donc barrer le garde-manger pour contrer ce phénomène, mais cela n'est présentement plus nécessaire.

Mais le chien a changé ça, on ne barre plus le garde-manger, ça l'a comme détendu. Je pense qu'elle n'a plus besoin de la nourriture pour faire baisser son anxiété. Mon chien est là, ça m'aide à gérer mon stress, c'est sécurisant. Elle est maintenant capable de se contrôler. (Parent 2)

De plus, la présence du chien d'assistance a permis d'améliorer légèrement la condition corporelle de l'adolescente en améliorant un peu la qualité de son sommeil. En fait, son sommeil est encore difficile, selon les parents, mais au moins elle ne se lève plus la nuit pour les réveiller. De manière générale, la qualité de vie quotidienne s'est grandement améliorée depuis que le chien est arrivé dans la famille puisque pratiquement toutes les tâches sont simplifiées avec la présence de l'animal.

Ben les routines sont beaucoup beaucoup plus faciles ! Les sorties aussi, quand on sort c'est beaucoup plus facile. Tsé ça peut sembler, ben là tu dis trainer le chien avec, ben non

non non, c'est beaucoup plus facile de faire une sortie quand elle a son chien que pas de chien. Elle amène son chien dans l'auto avec elle. Les transitions sont plus faciles, tout est plus facile ! (Parent 2)

Pour ce qui est des rôles sociaux, les parents mentionnent que l'adolescente participe davantage aux activités de loisir familial grâce à la présence de son chien d'assistance.

Les amis de notre fils sont venus jouer aux cartes aux Fêtes et avant elle n'aurait jamais joué parce qu'elle ne les connaissait pas. Elle a même été capable de leur répondre, tsé elle était très...on dirait qu'elle n'était pas là, tsé son affect il est en dedans, on ne le voit pas, mais elle capable de rester assis, de jouer aux cartes et de répondre aux petits commentaires avec son chien sous la table. Avant, elle n'aurait jamais fait ça. (Parent 2)

Chien d'assistance

L'adolescente et son chien d'assistance ont un lien très fort, où l'animal est bien plus qu'un simple accompagnateur aux yeux des parents. Ils ajoutent même que l'influence de la présence d'un chien d'assistance est bien au-delà de celle d'un animal de compagnie. Pour eux, cela n'est pas comparable puisque c'est un chien spécialement formé pour aider les personnes handicapées. D'ailleurs, les apports perçus du chien d'assistance ont été instantanés et ils sont encore plus importants avec le temps selon les parents. Par contre, les parents précisent que l'animal dégage une certaine odeur qui est parfois soulignée par l'adolescente avec son hypersensibilité sensorielle, mais cela ne l'empêche pas d'avoir des contacts physiques avec lui. D'après les parents, il arrive occasionnellement que les comportements de l'animal soient à retravailler et la fondation MIRA est toujours disponible pour soutenir la famille en cas de besoin.

4.2.1.2 Entretien semi-dirigé : adolescente ayant un chien d'assistance depuis 2 ans

Facteurs personnels

Aucun facteur identitaire n'a été mentionné.

En ce qui touche les systèmes organiques, l'adolescente affirme que la présence de son chien d'assistance diminue son anxiété. En flattant son chien, l'adolescente se sent moins anxieuse.

En ce qui concerne les aptitudes, depuis que l'animal est présent l'adolescente mentionne que ses activités intellectuelles se sont améliorées. Celle-ci affirme que les examens sont maintenant plus faciles à compléter grâce à la simple présence de son chien d'assistance à l'école. De plus,

l'adolescente déclare être plus disponible pour faire des apprentissages en ayant une meilleure écoute et en étant davantage concentrée.

D'après l'adolescente, la présence apaisante de son chien d'assistance lui permet de s'exprimer davantage avec ses parents, ce qui limite les potentielles escalades émotionnelles.

La présence de l'animal a aussi permis à l'adolescente d'améliorer ses comportements puisqu'elle rapporte ne plus frapper, graffigner et mordre sa mère depuis l'arrivée de son chien d'assistance à la maison. D'ailleurs, elle ne crie plus pour exprimer ses émotions puisqu'elle dit être moins souvent fâchée qu'auparavant. Lorsque cela est le cas, elle appelle son chien pour le flatter et se calmer. Elle affirme se coucher parfois avec son chien sous ses couvertures et cela l'aide à se sentir mieux. L'adolescente avoue préférer ses nouveaux comportements induits par la présence de son chien d'assistance.

En outre, selon l'adolescente, le fait d'être accompagnée par son chien d'assistance lui donne l'impression d'être protégée, et donc, d'avoir moins peur dans les environnements méconnus.

Facteurs environnementaux

Pour ce qui est des facteurs sociaux, l'adolescente mentionne que la présence de son chien d'assistance lui a permis d'élargir de quelques amies son réseau social à l'école. Du moins, il est maintenant un peu plus facile pour elle de parler avec d'autres élèves et de répondre à leurs questions.

En ce qui touche les facteurs physiques, le climat familial a été influencé par la présence de l'animal notamment par le fait que l'adolescente affirme se « chicaner » moins fréquemment avec ses frères. D'ailleurs, elle mentionne aussi clairement que l'ambiance est plus agréable et calme depuis l'arrivée du chien au sein de la famille, ce qui facilite les diverses activités familiales.

Selon l'adolescente, la présence de l'animal lui permet d'être plus tolérante lorsqu'il y a beaucoup de bruits comme il est possible que cela se produise à l'école dans les corridors ou dans la cafétéria.

Habitude de vie

En ce qui concerne les activités courantes, l'adolescente affirme qu'avec la simple présence de son

chien d'assistance il est plus facile pour elle de communiquer et de se déplacer. Elle mentionne se rendre dans des endroits inconnus plus aisément comme lors de voyage en famille.

Pour ce qui est des rôles sociaux, l'arrivée de l'animal a donné la responsabilité à l'adolescente de s'en occuper à l'école, mais elle affirme qu'à la maison c'est plutôt ses parents qui le prennent en charge.

Chien d'assistance

Pour l'adolescente, il ne serait tout simplement plus possible de se passer de son chien d'assistance.

4.2.1.3 Entretien semi-dirigé : enseignante ESI

Facteurs personnels

En ce qui touche les facteurs identitaires, l'enseignante mentionne que l'élève est encore en construction identitaire, alors il est parfois difficile pour elle de s'affirmer avec son chien d'assistance. Cela est donc un élément qui est travaillé au sein de l'environnement scolaire. Toutefois, selon l'enseignante, la présence de l'animal donne une certaine estime de soi à l'adolescente puisqu'elle ne passe plus inaperçue, les autres élèves la regardent parce qu'elle a un chien, ce qui lui amène une forme de valorisation personnelle.

En ce qui concerne les systèmes organiques, le groupe classe va marcher quotidiennement à l'extérieur durant 30 minutes, ce qui force l'élève à sortir son chien, ce qu'elle ne fait pas nécessairement à la maison d'après l'enseignante. Ainsi aux yeux de celle-ci, l'élève se doit de contrôler l'animal qui a tendance à tirer, et donc, elle travaille son système musculaire.

Pour ce qui est des aptitudes, l'enseignante affirme que la présence de l'animal a une influence sur les comportements de l'élève. En effet, elle a remarqué que l'élève entre fréquemment en contact avec l'animal, et ce, même durant la réalisation d'une tâche. Ainsi, l'enseignante suppose que le chien d'assistance permet à l'élève de se calmer et de se rassurer. En outre, l'enseignante mentionne qu'il arrive des situations scolaires où la présence du chien peut ajouter une difficulté à l'élève comme lors de sorties. Durant ces moments, celle-ci a tendance à chercher des prétextes pour les éviter et pour ne pas avoir à affronter son anxiété face à l'inconnu. Par contre, cela donne aussi l'occasion aux intervenants scolaires, selon l'enseignante, de travailler cette peur de

l'inconnu et d'aider l'élève à dépasser ses limites ainsi qu'à diminuer ses comportements parfois rigides.

L'enseignante affirme que la présence du chien d'assistance à l'école doit certainement rassurer l'élève puisqu'elle veut l'amener tous les jours à l'école. Cette sécurité doit lui faire du bien d'après l'enseignante.

Facteurs environnementaux

En ce qui touche les facteurs sociaux, le système socio-sanitaire de la classe est influencé par la présence de l'animal, selon l'enseignante, par le fait qu'il bave à l'occasion au sol et que l'on y retrouve des poils, mais cela n'est en général pas dérangeant. Toutefois, l'enseignante mentionne pour ces mêmes raisons que le chien ne peut assister l'élève lors d'ateliers cuisine, car sa présence ne respecte pas les normes d'hygiène enseignées.

L'enseignante affirme que le système éducatif dans lequel évolue l'élève est une classe en enseignement structuré et individualisé. La classe est considérée par l'enseignante comme étant homogène et elle compte huit élèves. En ce sens, la classe est bien adaptée aux élèves ayant un TSA, au dire de l'enseignante, permettant à chacun d'avancer à son rythme ainsi qu'avec des routines qui sont structurées dans le temps et dans l'espace. Pour elle, l'environnement scolaire est donc favorable pour accueillir l'élève et son chien d'assistance.

D'après l'enseignante, la présence du chien d'assistance force l'élève à entrer en relation avec les autres puisqu'elle se doit minimalement de répondre à leurs questions. De ce fait, l'animal au sein de l'environnement scolaire oblige l'élève à avoir des échanges sociaux avec ses pairs, selon l'enseignant, alors qu'elle est une personne timide qui n'aurait pas tendance à le faire par elle-même autrement. Pour cette dernière, le chien d'assistance donne donc la chance à l'élève de dépasser sa gêne et par conséquent d'améliorer son réseau social.

Ben c'est sûr que les gens sont plus portés à aller lui parler parce que c'est des élèves dans notre classe qui sont aussi en difficulté. Donc ils vont l'aborder en premier en lui parlant de son chien, mais après ça, une fois que la relation est installée, ben après ça ils sont capables d'avoir des échanges autres que ça. Pis ça permet de créer ça plus facilement...je pense. (Enseignante 2)

De plus, la présence du chien d'assistance donne parfois des occasions concrètes de travailler certains éléments avec l'élève, et donc, de lui faire faire des apprentissages liés à sa façon à entrer en relation avec les autres au dire de l'enseignante.

Cela la force à parler aux gens de son chien, des règles à respecter. Il faut lui apprendre, il faut lui montrer, elle n'est pas à l'aise avec ça, mais veut veut pas ça la force à s'affirmer davantage. C'est sûr aussi que ça l'apporte que beaucoup de gens vont lui poser des questions, qu'elle n'a pas le choix de répondre, elle ne les ignore pas donc ça permet un échange (Enseignante 2).

D'autre part, elle affirme que le chien d'assistance permet d'améliorer les règles sociales au sein de sa classe. En effet, les élèves se doivent de respecter la présence du chien d'assistance en classe au même titre qu'ils devront le faire pour les besoins des autres dans d'autres circonstances.

En ce qui concerne les facteurs physiques, les élèves ne sont pas dérangés par la présence de l'animal, d'après l'enseignante, puisque le chien connaît sa routine et sait ce qu'il doit faire, le climat de la classe est donc calme. Parfois, en cas de besoin, l'enseignante profite même de la présence de l'animal pour faire de la discipline au sein de la classe.

Ben si je regarde juste au niveau de la classe. Je pense que c'est beaucoup plus calme pour elle. Pis les autres sont attentifs à ça. Parce que parfois justement, il y en a qui joue avec leur chaise pis on va leur dire et ils la font tomber et ça fait du bruit et le chien va faire le saut. Faque là on va leur dire, ben là fait attention tu as fait faire le saut au chien, aux élèves...les gens sont conscients, sont un peu plus attentifs à ça parce qu'il respecte beaucoup l'élève en tant que personne, mais aussi le fait aussi que le chien soit là. Ils ne veulent pas le déranger. Faque on utilise ça pis ils font attention. (Enseignante 2)

En ce qui concerne l'aménagement de la classe, l'enseignante mentionne qu'il est favorable pour accueillir l'élève et son chien d'assistance puisqu'il y a énormément de place. Toutefois, l'enseignante se questionne à savoir comment l'intégration de l'animal pourrait se faire dans un local régulier qui est habituellement plus petit pour plus d'élèves. Il ne faudrait pas, selon elle, que cela devienne plutôt un limitant pour une inclusion éventuelle de l'élève assisté.

Habitude de vie

Pour ce qui est des activités courantes, l'enseignante considère que l'élève communique plus avec les autres élèves grâce à la présence de son chien d'assistance, car cette présence vient la rassurer. D'ailleurs, l'élève va flatter son chien ou chercher son contact dans ce genre de situation aux yeux

de l'enseignante.

L'élève peut maintenant se déplacer dans les corridors en même temps que tout le monde grâce à la présence de son chien d'assistance, selon l'enseignante, alors qu'avant elle se déplaçait uniquement durant les heures de cours. L'animal amène donc une aisance à l'élève et un sentiment de sécurité qui lui permet maintenant de se déplacer facilement puisque les regards ne sont plus portés vers elle, mais plutôt sur le chien.

En ce qui touche les rôles sociaux, l'enseignante mentionne que l'élève a maintenant la responsabilité de son chien d'assistance à l'école qui s'est ajoutée. Ainsi, l'élève a inclus les besoins de son animal au sein de sa propre routine quotidienne. Par contre, il arrive parfois des imprévus qui font que l'élève doit apprendre à gérer ses responsabilités dans des contextes différents, ce qui l'amène à devoir dépasser ses limites et à oser faire de nouvelles choses d'après l'enseignante.

Chien d'assistance

L'enseignante affirme que le chien d'assistance est un outil qui peut être pertinent et bénéfique à l'école, mais pas nécessairement pour tous les élèves ayant un TSA. Il est important, selon elle, que l'environnement scolaire et familial utilise adéquatement l'outil pour que cela soit efficient. *« Il faut que cela soit utilisé comme un chien MIRA qui est un outil et non pas comme un chien comme pour tout le monde, un toutou. »* (Enseignante 2).

[4.2.1.4 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée \(en classe\)](#)

Facteurs personnels

En ce qui concerne les facteurs identitaires, la TES (de classe) affirme que le chien d'assistance fait partie entière de l'élève et cela n'est en aucun cas un « boulet » qu'elle doit trainer avec elle. Il y a un lien d'attachement très fort entre eux selon elle.

Pour ce qui est des systèmes organiques, la présence du chien d'assistance lors d'examen ou d'exposés oraux diminue l'anxiété chez l'élève, ce qui influence son système nerveux d'après la TES (en classe). L'élève va fréquemment s'asseoir au sol avec son chien pour le flatter afin de se calmer plus particulièrement avant les périodes anxiogènes.

Elle le caresse beaucoup autant dans les pauses, les retours au calme, les déplacements, ça a tellement amené un beau plus dans sa vie, une confiance en soi. Même, ce que la mère me disait c'est qu'elle n'est pas obligée de l'amener tous les jours, mais elle amène son chien tous les jours donc ce qui me prouve à moi que c'est important qu'il soit là et que cela lui amène quelque chose. Connaissant cette élève, si cela ne lui amenait pas quelque chose, le chien ne serait pas là tous les matins. (TES classe 2)

Toutefois, il est important pour la TES (en classe) de spécifier que la présence de l'animal amène aussi par moment un peu d'anxiété à l'élève si celle-ci ne sait pas comment réagir dans une certaine situation. C'est pourquoi, d'après la TES (en classe), la fondation MIRA offre du soutien à l'élève pour lui enseigner les bonnes techniques au besoin, mais aussi pour s'assurer du bon comportement de l'animal dans le milieu scolaire.

Dans le même ordre d'idée, la TES (en classe) affirme que le chien d'assistance améliore le système digestif de l'élève puisque l'anxiété qu'elle vit se transfère souvent dans son ventre. En ce sens, la présence de l'animal permet de diminuer la fréquence de ses maux de ventre puisque cela baisse son anxiété au dire de la TES (en classe). D'ailleurs, celle-ci mentionne que, comme le chien d'assistance accompagne l'élève dans la salle de bain, l'élève appréhende moins ces moments qu'auparavant notamment lorsqu'elle a ses menstruations puisque l'animal lui apporte une forme de soutien et la rassure.

En ce qui touche les aptitudes, la présence du chien d'assistance à l'école, selon la TES (en classe), donne des occasions aux intervenants scolaires de travailler certains apprentissages essentiels aux fonctionnalités quotidiennes de l'élève. L'exemple donné par la TES (en classe) est l'affirmation de soi nécessaire lorsque l'élève doit faire appliquer le mode d'emploi d'utilisation du chien d'assistance. Cela n'est pas toujours facile pour elle, mais c'est un élément qui est travaillé au sein de l'environnement scolaire et qui, par le fait même, aide l'élève à prendre confiance selon la TES (en classe).

L'élève a de bons comportements en classe, mais c'était aussi le cas avant d'être accompagnée par son chien d'assistance d'après la TES (en classe). Toutefois, cela ne veut pas dire que le chien n'a pas d'influence sur les comportements à l'école, selon la TES (en classe), puisque l'anxiété chez cette élève est vécue à l'intérieur d'elle-même.

De plus, la TES (en classe) affirme avoir observé des indices qui lui font croire que la présence du chien d'assistance sécurise l'élève, car elle semble être bien en classe en ne présentant aucun signe d'inconfort.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, la TES (en classe) mentionne que le système éducatif a dû s'adapter légèrement à la présence du chien d'assistance en mettant des choses en place comme ajouter dans leur horaire une marche quotidienne. Pour la TES (en classe) cela n'a en aucun cas été un dérangement, il faut simplement prendre le temps d'y penser et de le faire. Pour elle, l'adaptation à un chien d'assistance en classe ne demande pas nécessairement une plus grande ouverture que celle nécessaire pour travailler avec des élèves à défis particuliers.

La présence de l'animal permet aussi à l'élève d'entrer plus souvent en relation avec ses pairs, selon la TES (en classe), et donc augmente sa confiance lorsqu'elle est avec son réseau social.

Pour ce qui est des facteurs physiques, la présence du chien d'assistance est positive pour le climat de la classe puisque tous les élèves sont toujours heureux de le voir aux yeux de la TES (en classe). En fait, l'animal est considéré comme un membre intégral de la classe selon elle. De plus, la TES (en classe) affirme que la présence du chien apaise aussi les autres élèves du groupe.

Les élèves l'aiment et je sais qu'ils se retiennent beaucoup pour ne pas le toucher et de ne pas lui parler. Mais tsé les élèves vont nous parler à nous et ils vont nous parler du chien même s'ils ne peuvent pas parler directement au chien. Il est-tu beau ce chien-là ! Ils le regardent de façon positive même s'ils n'ont pas le droit d'y toucher. J'oserais même dire que pour certains le fait de le regarder pendant les périodes de retour au calme ça doit leur faire du bien tsé ou de le savoir dans la classe. Tsé un chien c'est un peu comme un protecteur aussi, je pense que ça présence apporte quelque chose indirectement. (TES classe 2)

La TES (en classe) considère également que la présence du chien permet à l'élève assistée de faire passer le temps plus rapidement durant ses pauses et elle profite de ces moments pour se calmer.

Quelques aménagements de la classe ont dû être pensés pour accueillir le chien comme un espace pour le bol d'eau, mais cela ne requiert qu'un peu plus d'organisation en début d'année et ce n'est pas réellement une tâche dérangeante selon la TES (en classe).

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, la présence de l'animal est souvent un sujet de conversation utilisé avec ses pairs, ce qui facilite les communications pour l'élève assisté d'après la TES (en classe).

Grâce au chien d'assistance, l'élève circule aisément dans les corridors bondés et elle se promène librement le midi. Avant d'avoir son chien, les déplacements devaient être adaptés, c'est-à-dire qu'elle sortait de son cours cinq minutes plus tôt selon la TES (en classe). Elle mentionne que l'élève se sent maintenant confiante et en sécurité de circuler librement avec son chien d'assistance dans l'école.

C'est d'ailleurs grâce aux habiletés développées par la présence du chien d'assistance, selon la TES (en classe), que l'élève a maintenant le choix de passer ses diners au local TES (en classe) ou à la cafétéria avec ses amies au lieu de rester diner dans un local supervisé par des préposés aux élèves handicapés.

En ce qui concerne les rôles sociaux, l'élève assume complètement la responsabilité de son chien d'assistance au sein de l'école au dire de la TES (en classe). Elle affirme n'avoir en aucun cas entendu de réflexion ou observé des comportements négatifs chez l'élève à l'égard des tâches amenées par la présence de l'animal.

Chien d'assistance

Pour la TES (en classe), le lien d'attachement entre le chien d'assistance et l'élève est vraiment très fort. Par exemple, lorsque l'élève revient de son cours d'éducation physique sans son chien, celui-ci doit être retenu par un adulte, car trop heureux de retrouver sa compagne, il pourrait lui sauter dessus.

[4.2.1.5 Entretien semi-dirigé : technicien en éducation spécialisée \(de l'école\)](#)

Facteurs personnels

Pour ce qui est des facteurs identitaires, l'arrivée du chien d'assistance au sein du milieu scolaire a amené à l'élève l'acceptation de son diagnostic selon la TES (de l'école). À ses yeux, l'animal

devient comme une forme d'étiquette positive au trouble invisible qui peut justifier les comportements parfois différents de l'élève ayant un TSA.

L'an passé, l'élève, peut-être avec ses différences, elle vivait avec des ados plus neurotypiques qui vivaient des conflits, des choses d'ados pis elle n'avait pas nécessairement les mêmes réactions qu'eux. Elle n'avait pas parlé de son TSA aux élèves au courant de l'année, le sujet a été abordé avec l'arrivée du chien. Faque c'est comme si pour elle, il y a eu toute une acceptation de toute sa condition pis de le verbaliser auprès de ses amies aussi. Faque je dirais qu'il y a eu une évolution autour de ça, qu'au début sa différence était peut-être plus cachée, qu'elle ne voulait pas en parler parce qu'elle voulait plus être comme les autres. Puis, finalement, avec certaines situations, elle s'est rendu compte qu'elle devait accepter que cela soit nommé. C'est sûr que l'arrivée de son chien ça soulève des questions auprès des élèves. Faque c'était comme pour elle un moment pour dire oui moi j'ai ma différence, j'ai mon chien, je l'assume. (TES école 2)

En ce qui touche les systèmes organiques, la présence du chien d'assistance à l'école a permis de diminuer l'anxiété que l'élève vivait à l'école qui n'était pas perceptible, mais qui créait des crises à la maison d'après la TES (de l'école). En ce sens, elle affirme que l'animal influence le système nerveux de l'élève qui cherche souvent les contacts physiques avec son chien pour s'apaiser. Pour la TES (de l'école), la combinaison de la classe en enseignement structuré et individualisé en plus de la présence du chien d'assistance fait en sorte que la situation dans son ensemble répond aux besoins de l'élève.

La TES (de l'école) mentionne que la présence du chien d'assistance influence aussi le système digestif de l'élève puisque son anxiété faisait parfois en sorte qu'elle avait moins faim ou qu'elle avait des maux de ventre. L'élève prend maintenant plus son temps pour diner et elle est moins rigide avec certains aliments grâce à la présence de son chien d'assistance selon la TES (de l'école).

En ce qui touche les aptitudes, le TES (de l'école) affirme que l'élève a acquis une forme d'autonomie dans ses activités intellectuelles puisque son chien d'assistance vient la rassurer suffisamment pour ne plus avoir besoin de l'approbation d'un adulte lors de la réalisation de tâches scolaires. Comme l'animal fait diminuer le niveau d'anxiété de l'élève, celle-ci est davantage concentrée et donc plus apte à faire des apprentissages selon la TES (de l'école).

La présence du chien d'assistance influence les comportements de l'élève puisque cela lui donne du courage et de la confiance en elle pour expérimenter davantage au dire de la TES (de l'école).

D'après elle, l'élève a maintenant tendance à sortir plus des locaux et donc à dépasser ses propres limites. « *C'est comme si ça venait lui donner une certaine confiance que la petite fille qui était comme plus dans sa petite bulle, renfermée sur elle-même, là c'est venu lui donner une certaine confiance d'avoir son chien auprès d'elle.* » (TES école 2).

Aux yeux de la TES (de l'école), l'élève ayant une hypersensibilité sensorielle n'aime pas le contact physique avec les humains lui créant parfois des réactions ou des malaises alors qu'avec son chien d'assistance elle les cherche. Selon la TES (de l'école), les contacts physiques de l'animal seraient essentiels pour l'élève dans la mesure où cela apaiserait son anxiété bien plus que ceux avec des humains.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, la TES (de l'école) affirme que le système éducatif doit avoir une ouverture pour accueillir un animal dans un environnement scolaire. La sensibilisation auprès du personnel et des élèves de l'école est aussi nécessaire et importante, selon elle, afin qu'ils agissent adéquatement avec cette nouvelle présence au sein d'une école. C'est pourquoi il y a toujours en début d'année des messages d'information qui sont transmis à tous pour connaître le mode d'emploi du chien d'assistance. Par ailleurs, la TES (de l'école) mentionne qu'il faut aussi s'assurer que l'utilisateur lui-même respecte le mode d'emploi convenablement.

Pour ce qui est des facteurs physiques, l'aménagement du local TES est parfois plus difficile à adapter d'après la TES (de l'école) avec la présence de l'animal en raison de l'espace disponible. La TES (de l'école) affirme que le local accueille en moyenne 25 élèves dont certains peuvent également avoir un chien d'assistance. De ce fait, la logistique de disposition des chiens dans l'espace, de telle sorte que tous puissent circuler et qu'ils ne soient pas attirés l'un l'autre n'est pas toujours simple pour la TES (de l'école). D'ailleurs, elle mentionne qu'il a fallu sélectionner, avec le soutien d'un entraîneur de la fondation MIRA, un casier adéquat pour l'élève et son chien d'assistance ainsi que certaines toilettes de l'école suffisamment grandes. Une fois ces réflexions et adaptations faites, il n'y a plus vraiment de dérangement lié à la présence de l'animal à l'école d'après la TES (de l'école). Si cela se produit épisodiquement, la TES (de l'école) affirme que le personnel scolaire a une bonne collaboration avec les parents de l'élève et la fondation MIRA pour

trouver une solution rapidement.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, l'élève se déplace aisément et avec une plus grande confiance dans les corridors avec son chien d'assistance aux yeux de la TES (de l'école). Elle affirme avoir observé un redressement des épaules de l'élève lors de ses déplacements. En outre, elle est maintenant en mesure de prendre ses pauses à l'extérieur du local TES et d'aller diner à la cafétéria grâce à la présence de l'animal selon la TES (de l'école).

Avant l'élève partait de la classe et elle venait au local TES diner et elle passait ses pauses au local. Un coup que le chien est arrivé, elle s'est permis d'aller prendre ses pauses avec ses amies dans les corridors. Au diner, ça arrive parfois qu'elle aille à la cafétéria avec son groupe d'amies donc il y a ce changement majeur. Elle se sent plus à l'aise de circuler dans la foule et de sortir. Peut-être que le chien vient créer une espèce de distance avec les autres élèves qui circulent dans le corridor. (TES école 2)

En ce qui concerne les rôles sociaux, l'élève prend en charge les responsabilités de la présence de son chien d'assistance à l'école au dire de la TES (de l'école). Toutefois, les intervenants scolaires, selon la TES (de l'école), soutiennent encore l'élève dans cette démarche afin qu'elle apprenne et assume parfaitement son rôle.

Elle doit se faire confiance là-dedans, que c'est elle qui a le contrôle, c'est elle qui le guide. Je dirais qu'au début on la sentait moins à l'aise dans ces situations-là. Puis là de plus en plus, elle est à l'aise et a plus compris le rôle qu'elle joue auprès de son chien dans le milieu scolaire parce que je pense qu'à la maison c'est différent. [...] Un coup qu'elle a vécu les situations une fois, on sent qu'elle est plus à l'aise et je ne pense pas qu'elle se préoccupe plus des signes de son chien que du travail qu'elle a à faire. (TES école 2)

La présence de l'animal dans l'environnement scolaire pour la TES (de l'école) donne donc l'occasion de travailler les rôles et responsabilités de l'élève.

Chien d'assistance

Il arrive, selon la TES (de l'école), que le chien d'assistance émane des odeurs surtout lorsqu'ils sont plus d'un dans le local TES, ce qui peut rendre le milieu moins agréable. De plus, les chiens n'ont pas toujours des comportements adéquats, aux yeux de la TES (de l'école), dans l'environnement scolaire comme le fait de sauter ou de japper.

4.2.1.6 Entretiens semi-dirigés : une élève ayant un TSA

Rappelons que nous avons réalisé deux entretiens semi-dirigés avec l'élève au début et à la fin de la collecte de données. Il était vraiment nécessaire dans ce cas-ci de faire un deuxième entretien avec cette dernière puisqu'elle nous a donné des réponses très peu développées lors des premiers entretiens autant à la maison qu'à l'école. Ainsi, en ayant passé du temps avec elle lors des observations participantes, une relation de confiance s'est établie entre nous ce qui a facilité ce second entretien. Les réponses obtenues à ce moment étaient donc beaucoup plus détaillées. Par ailleurs, nous avons pu questionner l'élève concernant certaines situations observées.

Facteurs personnels

Aucun facteur identitaire n'a été mentionné.

Pour ce qui est des systèmes organiques, l'élève affirme vivre moins d'anxiété grâce à la présence de son chien d'assistance à l'école, car elle peut le flatter en cas de besoin. L'animal lui est essentiel notamment lors de situation d'examen, selon elle, puisque sa présence influence positivement son niveau d'anxiété, son système nerveux.

L'animal a aussi une influence sur le système digestif de l'élève puisqu'elle affirme éprouver moins de maux de ventre en raison du fait qu'elle soit moins anxieuse durant les examens.

En ce qui touche les aptitudes, l'élève mentionne vivre mieux les différentes activités intellectuelles au sein de l'école. En fait, grâce à la présence de son chien d'assistance celle-ci dit être davantage concentrée, être plus attentive aux explications, et donc, avoir plus de facilité à apprendre. D'ailleurs, elle pense mieux réussir ses examens puisqu'elle peut maintenant diminuer son niveau d'anxiété et se calmer en flattant son chien d'assistance.

En ce qui concerne le langage, l'élève affirme qu'il est aussi plus facile de nommer ses besoins et de s'exprimer par l'intermédiaire de la présence de l'animal. Par exemple, « *cette année, j'essaie de l'apporter le plus possible parce que mon chien aime ça !* » (Élève 2). En fait, il est possible de comprendre que c'est la jeune fille qui aime la présence de son animal à l'école. Par ailleurs, l'élève trouve qu'il est plus simple de demander de l'aide en levant la main grâce à la présence de l'animal puisqu'elle est maintenant moins gênée de le faire.

L'élève explique ses comportements auparavant radicalement opposés à la maison et à l'école par le fait qu'elle ne voulait pas « péter une coche ou déranger » à l'école. En fait, elle mentionne qu'elle se retenait dans le jour et elle se déchargeait de ses émotions dans un lieu où elle était à l'aise de le faire, soit le soir à la maison. La présence du chien d'assistance à l'école lui permet donc de moins accumuler d'émotions négatives à l'école, ce qui la rend plus agréable le soir selon elle. Malgré le fait que les comportements inadéquats se produisaient principalement à la maison, l'élève affirme que c'est à l'école que la présence de l'animal l'aide le plus en raison du fait que cela lui permet de mieux gérer les nouvelles activités, l'inconnu. En contrepartie, l'élève mentionne que la présence de l'animal lui occasionne parfois des craintes anticipées. Par exemple, lors de sorties scolaires où elle ne connaît pas l'environnement et le déroulement de la journée cela rend la jeune fille nerveuse de penser qu'elle devra peut-être répondre à des questions ou devoir contrôler son animal davantage. Il arrive donc que l'élève tente d'éviter ce genre de situation, mais les intervenants scolaires sont au courant de cette difficulté et interviennent, ce qui lui fournit, d'après elle, l'occasion d'améliorer ses comportements plus rigides.

L'élève mentionne se sentir en sécurité autant avec un ami qu'avec son chien d'assistance. Toutefois, comme elle ne peut être en tout temps avec une autre personne, c'est principalement son chien d'assistance qui lui permet de se sentir rassurée, protégée et en sécurité à l'école selon ses dires.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, la présence du chien d'assistance a permis à l'élève d'augmenter son réseau social puisqu'elle mentionne qu'elle ne connaissait personne dans sa nouvelle école. Depuis que l'animal l'accompagne dans son environnement scolaire, l'élève s'est trouvé de nouvelles amies et elle a été capable d'entretenir ses relations selon elle.

Pour ce qui est des facteurs physiques, l'élève affirme que la présence du chien d'assistance fait passer le temps plus rapidement et de façon plus agréable notamment durant les matières qu'elle aime moins. De plus, lors des moments de transition l'élève mentionne que la présence de son chien d'assistance l'occupe au lieu de ne rien faire, l'amuse et lui fait du bien. Durant ces moments, elle se sent également moins seule, plus à l'aise et davantage en sécurité.

En ce qui concerne le bruit, l'élève affirme qu'elle est plus apte à rester concentrée sur ce qu'elle fait lorsque le chien est présent. Avec cette présence, elle est d'ailleurs en mesure de rester plus longtemps dans les environnements bruyants comme à la cafétéria selon elle. Auparavant, elle déclare qu'elle se serait bouché les oreilles ou elle aurait quitté l'endroit alors que maintenant elle reste jusqu'au moment où le bruit est trop fort pour répondre au besoin de son chien qui est aussi sensible à cela.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, la communication avec les amies ou les demandes d'aide se font plus aisément grâce à la présence de son animal selon l'élève.

De la même manière, les déplacements au sein de l'école se font sans contrainte, c'est-à-dire sans avoir à quitter la classe plus tôt pour éviter les corridors bondés et pour se rendre où bon lui semble. En ce sens, elle mentionne être maintenant capable d'aller rejoindre ses amies durant les pauses pour discuter avec eux dans les corridors, ce qu'elle ne pouvait faire sans son chien d'assistance.

En ce qui concerne les rôles sociaux, l'élève prend en charge les responsabilités de son chien d'assistance même si elle affirme quelques éléments qui lui sont plus difficiles à gérer comme l'attirance de l'animal pour la nourriture au sol ou le fait de devoir avertir les gens qui ne respectent pas le mode d'emploi. Toutefois, ce sont des éléments qu'elle est consciente qu'elle doit améliorer et travailler, ce qui amorce son processus d'apprentissage.

L'élève a pu être intégrée sans son chien d'assistance au sein de sa classe de l'an dernier en éducation physique puisqu'elle affirme se sentir à l'aise dans cet environnement connu. Le fait d'être compétente dans cette activité et d'être en compagnie de ses amies ne rend plus son chien essentiel dans ce contexte précis.

L'élève mentionne avoir des loisirs sur l'heure du diner comme de jouer aux cartes avec ses amies ou de se promener. Elle affirme qu'elle aurait été habileté pour faire ce genre d'activités éventuellement, mais cela lui aurait pris beaucoup plus de temps à y arriver si son chien n'avait pas été là.

Chien d'assistance

L'élève mentionne qu'elle apprécie que son chien ait le poil long puisque cela est plus doux. Par contre, elle aime moins que le chien soit attiré par la nourriture.

4.2.2 OBSERVATIONS PARTICIPANTES

Rappelons que nous avons réalisé les observations participantes à domicile et à l'école afin de saisir autant que possible la réalité de l'adolescente/élève dans ses différents milieux de vie. Toutefois, nous avons passé plus de temps en milieu scolaire que familial puisque ce contexte présentait plus de variations. En ce sens, nous avons accompagné l'élève durant cinq journées d'école, et ce, même durant les pauses et transitions en plus d'observer à domicile ses routines matinales et de soirée.

Pour ce faire, nous avons utilisé une grille d'observations et de notes pour consigner nos données (cf. annexe 5). Ensuite, nous avons transcrit communément les observations et notes de ces deux environnements afin de réaliser une analyse de contenu avec les codes des domaines et dimensions du MDH-PPH2 (cf. annexe 8). Nous avons aussi codé, grâce à l'analyse inductive, certaines données concernant le chien d'assistance et ses caractéristiques présentées en dernière section de résultats.

Facteurs personnels

Aucun facteur identitaire n'a été noté.

Pour ce qui est des systèmes organiques, l'élève se détend fréquemment en caressant son chien d'assistance, selon les observations, ce qui influence son système nerveux puisqu'elle vit des situations qui sont anxiogènes pour elle à l'école. Effectivement, elle profite des quelques minutes en début de période principalement après les diners où les pauses dans les corridors durant lesquels il y a beaucoup de sollicitations sociales pour se détendre avec son chien d'assistance.

De plus, il a été observé que le système musculaire de l'élève est sollicité par la présence de son chien d'assistance puisqu'elle doit le maîtriser durant environ 30 minutes lors de la marche quotidienne. Comme le chien est fort, l'adolescente doit aussi être vigilante lors des déplacements dans les corridors pour éviter, en tirant la laisse, que l'animal mange des aliments au sol d'après

les observations.

En ce qui touche les aptitudes, il a été observé que l'élève est très concentrée et appliquée dans ses cours et lors d'activités intellectuelles. Selon les observations, elle se met toujours rapidement au travail et elle semble réellement aimer l'école.

L'élève a montré être capable de s'exprimer adéquatement à l'école, mais elle a plutôt tendance à répondre à des questions qu'à en poser. Il a été observé qu'elle sait demander de l'aide au besoin en levant la main en classe.

À chaque pause et transition, l'élève va à la salle de bain avec son chien d'assistance selon les observations. Parfois, elle y va en même temps que son amie et elles discutent ensemble.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, il a été observé que le système éducatif offre aux EHDAA l'accès en tout temps à un local supervisé par deux TES, ce qui leur donne l'occasion de socialiser entre eux. L'élève et son chien d'assistance ont été très souvent à ce local TES lors des pauses et transitions selon les observations. L'environnement de la classe a été observé comme étant favorable pour accueillir le chien d'assistance puisqu'il y a énormément d'espace, mais aussi parce que les intervenants scolaires sont ouverts à cette présence en mettant en place certaines adaptations. De plus, d'après les observations, l'enseignante et la TES offrent beaucoup de soutien aux élèves en répondant rapidement à leurs besoins.

Il a été observé que le réseau social de l'élève est relativement restreint et composé de cinq amies. Ce sont des amies de la classe de l'an dernier qu'elle rencontre habituellement dans le local TES. D'après les observations, lorsque ses amies quittent le local, l'élève ne parle pas avec d'autres élèves. Il a été observé que l'élève a besoin de ses amies pour répondre à certaines questions spontanées posées par des inconnus, car sinon elle a tendance à figer ou à ignorer la personne. Au sein de la classe, l'élève est assez indépendante de ses pairs avec qui elle interagit occasionnellement et principalement pour répondre à leurs demandes selon les observations.

Il a été observé qu'il est parfois difficile pour l'élève d'initier les formules de politesse et les conversations. En fait, les règles sociales sont encore en cours d'apprentissage puisqu'il a été

observé qu'elle a plutôt tendance à répondre aux salutations ou aux au revoir et non pas à les provoquer. En ce sens, si ses amies ne la saluent pas, l'élève ne le fera pas, et ce, autant dans le local TES que dans les corridors.

Pour ce qui est des facteurs physiques, le climat de la classe est calme et bien contrôlé par l'enseignante et la TES d'après les observations. Les élèves de la classe sont capables d'ignorer la présence du chien d'assistance ainsi il ne semble pas dérangé personne. Parfois, lorsque l'élève flatte son chien, certains élèves ou amies les regardent et cela les fait sourire ou rigoler.

Les périodes en classe débutent toujours avec une quinzaine de minutes de retour au calme et l'élève utilise toujours cette période de temps pour s'asseoir avec son chien d'assistance selon les observations. En certains cas elle flatte, tapote ou gratte le chien qui répond à ses caresses en battant de la queue ou en se tournant sur le dos. D'autres fois, elle ne reste qu'assise en lisant ou en écoutant de la musique avec l'animal à ses côtés. À l'extérieur de la classe, lorsque l'élève n'est pas avec ses amies, il a été observé qu'elle ne s'occupe d'aucune manière. Parfois, elle a été observée en train de flatter son chien pour habiter le temps. De la même manière dans les transitions, l'élève flatte son chien d'assistance durant l'attente.

L'élève a été observé comme pouvant rester dans des endroits parfois bruyants comme la cafétéria le midi ou les corridors durant les pauses.

Le local de la classe étant particulièrement grand, l'aménagement est pensé pour accueillir l'élève et son chien d'assistance selon les observations. D'ailleurs, la classe a un environnement structuré en termes de temps et d'espace. Il a été observé que les huit élèves ont leur propre espace de travail en cubicule, mais l'élève assistée est située dans un coin un peu plus grand permettant de placer le bol d'eau de l'animal et de coucher le chien auprès elle. De plus, son pupitre étant situé à la dernière rangée près de la fenêtre, il a aussi été spécialement choisi afin que le chien couché aux côtés de l'élève ne nuise pas aux déplacements des autres élèves de la classe. En ce sens, il a été observé que la taille du chien éloigne du pupitre l'enseignante et la TES lorsqu'elles doivent répondre aux questions de l'élève en étant à l'envers de son bureau. De la même manière et pour les mêmes raisons que le pupitre, le casier de l'élève est situé au bout d'un corridor. D'après les observations, l'école a aussi prévu un aménagement favorable aux besoins des EHDAA en instaurant un local

TES avec des lumières de néon couvertes de housses bleues ayant en tout temps deux intervenants présents. Les TES s'assurent que le climat du local est calme et elles règlent les conflits. Ainsi, les EHDAA ont un endroit supervisé où se trouver durant les pauses selon les observations. Comme l'école accueille plus d'un chien d'assistance, les TES encadrent les élèves afin lorsqu'ils ne se croisent pas et que les animaux s'ignorent. Par ailleurs, il a été observé que l'emplacement géographique de l'école est favorable pour aller promener les chiens d'assistance puisqu'il dispose de plusieurs espaces verts, ce qui permet entre autres de leur faire faire leurs besoins à des endroits différents.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, l'élève a été observée comme étant en mesure de communiquer avec ses amies pour organiser leur rencontre lors de la prochaine pause ou pour le dîner. Elle parle beaucoup avec une de ses amies avec qui elle semble être très à l'aise, mais aussi étant celle qui lui pose beaucoup de questions selon les observations.

Durant les pauses et le midi, l'élève est capable de se déplacer avec son chien d'assistance dans les corridors bondés avec aisance. De plus, d'après les observations, l'élève contrôle bien son chien qui est quelquefois attiré par la nourriture tombée au sol.

L'élève a été observée en mangeant correctement avec son amie à la cafétéria bruyante et pouvant y rester plusieurs minutes même après avoir terminé de manger. L'élève agit normalement sur l'heure du dîner avec son chien d'assistance et elle parle beaucoup avec son amie à ce moment en particulier. Lorsqu'elle ne mange pas à la cafétéria avec son amie, l'élève a été observée mangeant au local TES avec ses autres amies.

En ce qui concerne les rôles sociaux, il a été observé que les parents de l'adolescente prennent davantage les responsabilités du chien d'assistance à la maison que celle-ci. Par contre, l'élève assisté assume toutes les responsabilités liées à son animal au sein de l'école sans nuire au déroulement scolaire. L'élève répond aux besoins de l'animal en les instaurant quotidiennement dans sa routine, elle le corrige s'il y a lieu et elle pratique occasionnellement des techniques de la fondation MIRA. À aucun moment, l'élève n'a été observé comme faisant une réflexion ou ayant

eu un langage non verbal laissant croire que la responsabilité de son chien à l'école est difficile. Toutefois, il arrive des situations où l'élève n'est pas encore en mesure de bien réagir et est donc encore en cours d'apprentissage selon les observations. Par exemple, l'élève a demandé de l'aide à la TES pour savoir quoi faire lorsqu'une personne parle à son chien d'assistance puisqu'actuellement c'est plutôt sa bonne amie qui intervient et avertit les gens qu'ils n'ont pas le droit de le faire.

L'élève est intégrée en cours d'éducation physique avec son groupe de l'an dernier sans être accompagnée de son chien d'assistance. L'élève a été observée comme étant à l'aise avec ses amies dans ce cours, malgré le fait que ce soit un groupe d'environ 35 élèves particulièrement bruyants et agités. Le milieu éducatif est donc ouvert à faire les adaptations nécessaires pour inclure l'élève lorsqu'elle s'en sent capable puisqu'il prend en charge l'animal durant ces heures de cours.

L'élève a été observée comme ayant peu de loisirs à l'exception de l'utilisation occasionnelle d'appareils technologiques ou de jeux de cartes au local TES.

Chien d'assistance

Il est fréquent de trouver de la nourriture au sol dans cette école secondaire ce qui attire l'animal d'après les observations. De plus, il a été remarqué que le chien d'assistance a une sensibilité aux bruits puisqu'il lui arrive de sursauter ou de lever sa tête et de regarder partout en bougeant les oreilles lorsqu'un son inattendu se produit.

4.2.3 JOURNAUX DE BORD

Après chaque collecte de données, donc autant les entretiens que les observations, nous avons pris le soin d'écrire dans notre journal de bord. Par contre, en ce qui a trait au journal de bord de l'élève, elle n'était pas du tout confortable de modifier son quotidien pour remplir le journal de bord proposé c'est pourquoi nous lui avons demandé de le faire qu'une seule fois juste avant son dernier et deuxième entretien. L'élève a choisi le format papier du journal de bord proposé (cf. annexe 6) et elle n'a écrit que quelques courtes réponses.

Par la suite, les données des journaux de bord de la chercheuse et de l'élève ont été transcrites pour être analysées à l'aide de codes (cf. annexe 8) et présentées sous les différents domaines

du MDH- PH2. Nous avons aussi ajouté, en dernière section, les résultats portant directement sur le chien d'assistance et ses caractéristiques trouvés suivant l'analyse inductive.

4.2.3.1 Journal de bord : chercheure en milieu structuré et individualisé

Facteurs personnels

Aucun facteur identitaire n'a été noté.

Pour ce qui est des systèmes organiques, il a été noté que le chien d'assistance influence le système nerveux de l'adolescente puisqu'elle flatte l'animal lors de situation anxiogène. De plus, lorsque l'adolescent pleure, car elle est anxieuse, le chien d'assistance la réconforte en lui mettant ses pattes sur les épaules et en frottant son museau contre le visage de celle-ci.

D'autre part, comme le chien d'assistance tire beaucoup durant les marches, il a été noté que l'adolescente améliore son système musculaire puisqu'elle doit tirer encore plus fort pour corriger l'animal.

En ce qui touche les aptitudes, l'élève est capable de rester concentrée toute la journée, malgré son TDAH, ce qui est particulièrement surprenant selon ce qui a été noté. En plus, l'élève a montré avoir de bonnes aptitudes reliées aux activités intellectuelles à l'école.

Par contre, il a été noté que les comportements de l'adolescente sont drastiquement différents à la maison et à l'école. À la maison, l'adolescent montre entre autres des comportements fortement opposants envers ses parents, son TDAH est très présent, c'est-à-dire qu'elle reste difficilement concentrée sur une même tâche et bouge constamment, elle a une attitude insolente et inappropriée ainsi qu'elle utilise un langage vulgaire. Alors qu'à l'école, l'élève est extrêmement discrète, polie et autonome. Pour illustrer cette différence de comportements, il est possible de penser à la manière dont celle-ci s'alimente aux différents endroits. À la maison, l'adolescente mange rapidement la bouche ouverte en étant mal assise alors qu'à l'école elle mange doucement et discrètement en étant assise adéquatement sur sa chaise. De plus, son langage est très différent dans ces deux milieux. Pour une même situation, l'adolescente explique à sa mère que ses amies sont comme des grosses vaches alors qu'elle mime leur embonpoint à son enseignante pour ne pas dire de vulgarités. En fait, il a été noté que la jeune fille s'efforce à avoir de bons comportements à l'école,

mais lorsqu'elle arrive à la maison, elle décompresse et cela se matérialise parfois par des comportements très inadéquats. Toutefois, rappelons que depuis que le chien d'assistance est présent, l'élève passe de meilleures journées à l'école et donc l'adolescente est plus agréable avec sa famille. En ce sens, les comportements que j'ai notés à la maison sont, pour la famille, considérablement mieux qu'avant l'arrivée du chien d'assistance. Ainsi, il est pour moi facilement imaginable de figurer la détresse dans laquelle les parents devaient être en raison des comportements de leur fille.

Facteurs environnementaux

En ce qui concerne les facteurs sociaux, l'investissement demandé sur le système économique et socio-sanitaire pour avoir un chien d'assistance aidant leur enfant n'est rien pour les parents par rapport aux bénéfices que cela leur amène selon ce que j'ai noté. En fait, lorsqu'ils me racontent leur histoire, les parents sont émotifs, surtout la mère, ce qui suggère leur fragilité quant aux souffrances vécues. C'est pourquoi les efforts que peut demander la présence d'un chien d'assistance n'en sont pas réellement pour eux en comparaison à ce qu'ils vivaient auparavant. De plus, le père n'aimant pas naturellement les animaux, il n'aurait jamais accepté de garder le chien à la maison s'il n'avait pas réellement senti les avantages. D'ailleurs, ces avantages sont apparus dès la première journée du chien d'assistance dans la famille.

J'ai noté que l'adolescente évolue dans un environnement favorable où les parents sont investis pour répondre à ses besoins du mieux qu'il leur est possible. Ceux-ci sont aussi reconnaissants envers la fondation MIRA qui apparemment a changé leur vie grâce au chien d'assistance offert à leur fille.

Pour ce qui est des facteurs physiques, la présence de l'animal amène un climat agréable selon ce qui a été noté dans mon journal de bord. En fait, il est distrayant à regarder et cela est très mignon de le voir évoluer au sein d'une grande polyvalente puisque cette présence est inhabituelle. En effet, regarder l'animal dans la classe ou dans les corridors fait sourire.

D'après les notes du journal de bord, lorsque l'élève est en interaction avec son chien d'assistance durant les temps d'attente, ils sont très beaux à voir et leur complicité me fait également sourire.

Habitude de vie

En ce qui touche les activités courantes, les personnes au sein d'une polyvalente ne s'attendent pas à croiser un animal dans les corridors déjà bien bondés. De ce fait, il arrive parfois que les personnes évitent à la dernière minute l'animal puisqu'ils n'anticipent pas nécessairement de se trouver face à face avec un chien ce qui pourrait créer de petits accidents.

En ce qui concerne les rôles sociaux, les parents de l'adolescente prennent en charge certaines de ses responsabilités comme le fait de préparer ses vêtements, préparer son lunch, la coiffer, de faire faire les besoins de l'animal ainsi que de lui mettre le harnais avant de partir pour l'école. Par contre à l'école, l'élève prend toutes les responsabilités occasionnées par la présence de l'animal, ce qui me fait croire qu'elle pourrait en faire plus à la maison.

Chien d'assistance

J'ai senti à quelques occasions que l'animal émanait inévitablement une odeur de chien, ce qui peut être un peu moins agréable au quotidien. Par ailleurs, lors d'un déplacement avec l'élève, celle-ci m'a confié avoir eu un premier chien d'assistance qui a été déclassé. En effet, ce chien avait selon elle des comportements qui n'étaient pas adéquats en milieu scolaire et qui ressemblaient plutôt à ceux d'un « chien de maison ».

4.2.3.2 Journal de bord papier: élève/adolescente

Facteurs personnels

Aucun facteur identitaire n'a été noté.

Pour ce qui est des systèmes organiques, l'élève a noté vivre moins de stress durant les examens, ce qui affecte son système nerveux.

En ce qui touche les aptitudes, l'élève/adolescente a relevé avoir de meilleurs comportements notamment par le fait qu'elle fait moins de crises à la maison. De plus, la présence de l'animal la calme.

Facteurs environnementaux, habitude de vie et chien d'assistance

Aucun élément n'a été noté concernant ces thèmes dans le journal de bord de l'élève/adolescente.

Chapitre 5 : Discussion

Le présent chapitre a pour but d'interpréter les résultats précédemment présentés au regard des différents objectifs de recherche. Rappelons l'objectif général qui est de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour deux adolescents ayant un TSA. Le chapitre sera donc divisé selon les objectifs spécifiques, c'est-à-dire selon les trois domaines du MDH-PPH2 ainsi que selon les vécus et recommandations. Nous présentons d'abord les apports perçus de la présence du chien d'assistance mentionnés pour les deux cas à l'étude et ensuite ceux ayant été présents que pour un cas.

5.1 Objectif 1 : Apports sur les facteurs personnels

Rappelons que cet objectif avait pour but d'identifier les apports perçus sur les facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes de la présence d'un chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA. Ces apports sont résumés dans le tableau suivant (cf. tableau 15) et discutés dans les sections subséquentes.

Tableau 15: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs personnels d'adolescents ayant un TSA

Développement humain	Apports (présents chez les 2 cas)	Apports (présents chez 1 cas)
Facteurs personnels		
Facteurs identitaires	- Acceptation du TSA - Sentiment de confiance	-Diminution du sentiment de solitude
Systèmes organiques	- Diminution anxiété/ stress - Amélioration du système digestif	- Amélioration du système cardiovasculaire - Amélioration du système cutané - Amélioration du système musculaire -Meilleure gestion des changements physiques de l'adolescence (menstruation) - Diminution de la médication
Aptitudes	- Changements comportements : diminution de la fréquence des crises et dépassement de ses propres limites - Meilleurs comportements : calme, stable, flexible, motivé - Gestion TDAH : meilleure concentration et disponibilités aux apprentissages - Amélioration positive des sens et perception - Amélioration de la gestion et l'expression des émotions - Plus grande protection et sentiment de protection	- Développement de l'empathie - Gestion du PICA - Meilleure utilisation du langage -Meilleure écoute et compréhension des directives parentales

5.1.1 Facteurs identitaires

Il est possible de constater la présence d'un fort lien d'attachement entre les adolescents et leurs chiens, malgré la présence de trouble d'attachement diagnostiqué. En effet, les chiens peuvent représenter des figures d'attachement pour les adolescents ayant un TSA (Beetz, Kotrschal, Turner, Hediger, Uvnäs-Moberg et Julius, 2011). Ces derniers considèrent que l'animal fait partie d'eux, de leur identité et ils en sont fiers. D'ailleurs, la présence d'un chien d'assistance permet plus facilement d'accepter et d'assumer leur TSA. Les adolescents ayant un TSA sont donc plus à l'aise

et confiants grâce cet outil d'intervention. Comme le souligne Fougeyrollas (2010, p. 170)

Ces personnes [ayant un handicap] vivent leur processus de développement personnel humain comme une adaptation continue des potentiels de capacités optimales différentes et s'adaptent avec leurs différences. Elles ne vivent pas de ruptures, mais sont influencés dans leur développement par leurs limitations et par le sens donné par les représentations culturelles à leur différence ainsi que par les possibilités et les volontés des contextes de s'adapter aux caractéristiques fonctionnelles et symboliques de leurs différences : possibilités liées à la texture de la toile d'interdépendances et de solidarité sociales pour accueillir et les soutenir de façon positive dans leur adaptation singulière.

En résumé, le chien d'assistance aux côtés des adolescents ayant un TSA facilite le développement de leur identité et leur acceptation de leurs différences puisque celles-ci sont mieux perçues par la société grâce à la présence de l'animal.

Par ailleurs, la présence de l'animal permet de diminuer le sentiment de solitude vécu pour l'un des deux cas à l'étude.

5.1.2 Systèmes organiques

La présence du chien d'assistance a un grand apport sur le système nerveux des adolescents ayant un TSA. Il s'avère que le contact physique de l'animal ou sa simple présence permet de diminuer leur niveau d'anxiété selon ce qui a été trouvé. C'est d'ailleurs ce que mentionne la théorie de la biophilie où la présence d'un animal augmente le bien-être physiologique d'une personne (Friedmann, 2013). Plus précisément, en regardant un animal, l'anxiété lors de situations stressantes est réduite (Friedmann, 2013). Même si ces adolescents n'ont pas reçu formellement un diagnostic de trouble anxieux, il a été démontré qu'ils en souffraient et a de nombreuses conséquences sur leur quotidien. Effectivement, l'anxiété fait partie des troubles qui sont souvent associés au TSA (Dagenais, Guay, Mercier et Montembeault, 2013; Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013) et elle serait plus présente à l'adolescence (Abadie, 2012 ; Lounds, Seltzer, Greenberg, Shattuck et MacLean, 2007). Nos résultats sont donc en adéquation avec les recherches réalisées au Québec avec des chiens d'assistance MIRA démontrant que la présence de l'animal influence physiologiquement les jeunes ayant un TSA en diminuant leur niveau de cortisol, soit l'hormone du stress (Fecteau 2012; Viau et al., 2010). Cette modification physiologique de la présence du chien d'assistance influence aussi le système digestif des adolescents ayant un TSA. En effet, ces

derniers vivant moins de stress sont davantage en mesure de digérer adéquatement, ce qui fait en sorte qu'ils éprouvent moins de conséquences physiques comme des maux de ventre ou des nausées.

Plus encore, l'anxiété influençant fortement certains aspects du développement de l'adolescent comme ses communications et ses interactions sociales, le chien d'assistance a donc un apport particulièrement puissant à ce niveau puisqu'il vient agir sur d'autres dimensions de la personne. L'anxiété peut augmenter la sévérité du TSA selon le tableau clinique (Murad, Fritsch, Bizet et Schaal, 2014) s'il n'est pas pris en charge, mais aussi avoir d'autres conséquences sur le développement humain. Cela se détaille par des conséquences sur les performances scolaires, les relations sociales et familiales, le sommeil, des symptômes physiques et des troubles du comportement (Mainville, Paquet et Rivard, 2011 ; White, Oswald, Ollendick et Scahill, 2009). Il a été effectivement remarqué que l'anxiété des adolescents à l'étude avait des conséquences sur ces éléments, ce qui fait en sorte que la prise en charge de l'anxiété nous apparait déterminante pour amorcer une intervention globale. Ces résultats mettent donc en évidence que l'influence du chien d'assistance sur le système nerveux des adolescents ayant un TSA apparait comme l'élément déclencheur facilitant leur développement humain.

D'autres éléments concernant les systèmes organiques ont été trouvés comme étant influencés par la présence du chien d'assistance, mais seulement pour un cas à l'étude. L'animal peut avoir une influence sur le système cardiovasculaire en obligeant l'adolescent à être plus actif notamment en devant sortir quotidiennement à l'extérieur pour marcher afin de répondre aux besoins du chien. Également, en diminuant son niveau d'anxiété et de stress grâce à la présence du chien d'assistance, l'adolescent ayant un TSA peut avoir moins de boutons et donc cela influence son système cutané. En effet, il est admis chez certaines personnes que le stress provoque des affectations cutanées (Kimyai-Asadi et Usman, 2001). Quant au second cas, pour contrôler l'animal, l'adolescente doit utiliser une certaine force, ce qui influence son système musculaire. La présence rassurante de l'animal dans la salle de bain permet à l'adolescente de gérer ses menstruations avec moins d'appréhension. Le chien d'assistance ayant parfois des effets recherchés par la médication prise par l'adolescente ayant un TSA, cela encourage la diminution progressive des doses.

5.1.3 Aptitudes

Un apport majeur de la présence du chien d'assistance auprès des adolescents ayant un TSA a trait à leurs comportements. Avant d'être assisté par leur chien, les deux cas à l'étude avaient des comportements extrêmes, c'est-à-dire qu'un avait des pensées suicidaires et l'autre des agressions physiques graves envers les membres de sa famille. L'arrivée de leur chien d'assistance a instantanément et drastiquement désamorcé leurs comportements dangereux. Cet apport s'apparente à ce que d'autres recherches (Burgoyne et al., 2014; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010; Viau et al., 2010) avaient démontré où la présence calmante de l'animal permet de réduire le nombre de crises, entre autres, grâce à la diminution de l'anxiété et du stress du jeune ayant un TSA. Ces changements de comportement pourraient être expliqués par l'approche éthologique où le lien d'attachement avec le chien d'assistance est venu répondre aux besoins des adolescents ayant un TSA (Topál, Miklósi, Csányi, et Dóka, 1998). Plusieurs théories de l'approche éthologique peuvent expliquer les apports de la présence l'animal sur les comportements des adolescents ayant un TSA. La première étant la théorie de l'agression de Lorenz (1969) où la présence de l'animal limite le besoin d'un bouc émissaire en permettant l'extériorisation de la colère sur un objet neutre étant le chien d'assistance. Par exemple, la colère pour le cas 1 avant d'avoir son chien d'assistance s'exprimait en pensées suicidaires où l'extériorisation était dirigée contre lui-même. Également, pour le cas 2 l'expression de la colère était manifestée par des agressions physiques envers la mère. Maintenant, les deux adolescents se calment au contact de leurs chiens d'assistance. La deuxième explication est celle de l'attachement sensoriel de Guimarães (1989) où les qualités sensorielles de l'animal sont préférées à celle d'une personne. Véritablement, les caractéristiques physiques de l'animal telles que ses poils longs, son poids, sa chaleur corporelle et ses réponses animés comme un battement de queue ou un roulement sur le dos font du chien d'assistance un parfait « objet sensoriel » pour les adolescents ayant un TSA. En effet, l'adolescent (cas 1) apprécie le contact de son animal lourd pour dormir alors que l'adolescente (cas 2) souhaite que son chien d'assistance garde une certaine longueur de poils puisque c'est de cette manière qu'elle apprécie le caresser. La troisième explication théorique de l'approche éthologique pourrait être le conflit motivationnel de Tinbergen et Tinbergen (1972) où la présence rassurante du chien d'assistance permet aux adolescents ayant un TSA d'explorer leur

environnement en éprouvant moins d'appréhension. Cette dernière explique le résultat trouvé montrant que la présence du chien d'assistance dans les différents contextes de vie des adolescents ayant un TSA les motive à dépasser leurs propres limites pour répondre aux besoins de l'animal, car leur attachement envers lui est suffisamment fort. En ce sens, les adolescents peuvent adopter des comportements moins rigides grâce à la présence de leur animal et donc vivre moins d'inquiétude.

La présence de l'animal au sein du contexte scolaire des adolescents ayant un TSA les aide à gérer leur TDAH en étant davantage concentrés sur les tâches demandées. Par conséquent, le chien d'assistance influence positivement le niveau de concentration des élèves ayant un TSA, ce qui les rend plus disponibles et efficaces pour faire des apprentissages. D'ailleurs, il est plus facile pour eux de réaliser leurs évaluations scolaires grâce à la présence du chien d'assistance qui vient diminuer leur niveau d'anxiété. Ce résultat s'inscrit dans la théorie de la biophilie où la présence d'un animal absorbe l'attention, procure des effets calmants et stimule les apprentissages (Nicholas et Gullone, 2001; Melson et Melson, 2009). D'autre part, la présence du chien d'assistance donne des occasions concrètes aux intervenants pour travailler des éléments d'apprentissage, tels que certaines habiletés sociales pour entrer en relation avec les autres ou différentes notions de responsabilisation et d'autonomie.

Les aptitudes reliées aux sens et à la perception des adolescents ayant un TSA sont aussi influencées par la présence du chien d'assistance. Selon la théorie de la biophilie, l'animal affecterait positivement leurs jugements. Par exemple, l'un des adolescents nous a mentionné trouver simplement la vie plus belle depuis qu'il a son chien d'assistance. De plus, la gestion des émotions est un aspect normalement difficile à gérer et à interpréter pour les adolescents ayant un TSA. Toutefois, l'animal ayant toujours des expressions beaucoup plus simplifiées que celle des humains, il est plus facile pour eux de les interpréter et cela est aussi moins confrontant, comme il est mentionné dans la théorie du soutien social (O'Haire, 2010). Ainsi, les adolescents ayant un TSA sont facilement capables de comprendre les signaux de leur chien d'assistance et de répondre à ses besoins. Cette compréhension des besoins de l'animal est bénéfique pour les adolescents ayant un TSA qui, avec leur hypersensibilité sensorielle, ressentent souvent ces mêmes nécessités comme pour les bruits, l'espace, la fatigue et la chaleur. La meilleure compréhension des besoins

de l'animal amène donc à une affirmation de leurs propres besoins. De plus, par le lien d'attachement qui les unit, les adolescents ayant un TSA acceptent les contacts physiques et les odeurs de leur chien d'assistance malgré leur hypersensibilité sensorielle.

Le chien d'assistance pour les adolescents ayant un TSA influence la protection puisque ces derniers sont davantage prudents en présence de l'animal. De plus, la présence du chien d'assistance auprès des adolescents leur procure un sentiment de protection, ce qui les rassure et diminue leur niveau d'anxiété. Ce résultat appuie la théorie de l'attachement où le chien d'assistance serait une source de confort et de sécurité en agissant à titre d'objet transitionnel (Triebenbacher, 1998; Katcher, 2002; Kruger et Serpell, 2006). Ce sentiment de protection est également vécu par les parents.

Quelques apports pour les aptitudes présents chez seulement un cas à l'étude ont été mentionnés comme le fait que la présence du chien d'assistance permet à l'adolescent ayant un TSA de développer son empathie et de mieux gérer son PICA. De même, l'adolescente s'exprime davantage grâce à la présence de l'animal qui permet une plus grande utilisation du langage en raison de son soutien social. Par ailleurs, l'adolescente serait davantage en mesure d'écouter et de comprendre les consignes de ses parents.

5.1.4 Synthèse et discussion de cet objectif

Les facteurs personnels des adolescents ayant un TSA sont un domaine du MDH-PPH2 fortement influencé par la présence du chien d'assistance. En effet, ces apports sont résumés dans le tableau précédent (cf. tableau 15). Ce constat peut être expliqué par l'équipe unie formée de la personne et son chien d'assistance. En ce sens, le chien agit directement sur la personne tout au long de la journée et sur une durée de plusieurs années, ce qui engendre des apports remarquables. D'ailleurs, l'application et l'utilisation du chien d'assistance sur une période de temps aussi longue ajoutent à son caractère unique comme type d'outil d'intervention auprès des personnes ayant un TSA. Effectivement, nous croyons qu'il existe peu d'intervention comparable en termes d'intensité sur une journée (24h/24) et sur potentiellement plusieurs années.

Il s'est avéré avec cette recherche que les apports communs d'influence pour les deux cas à l'étude concernent principalement des symptômes (APA, 2013) ou des caractéristiques propres au TSA

(Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015). Effectivement, il est proposé que le chien d'assistance influence positivement le comportement des adolescents ayant un TSA ainsi que certains troubles fréquemment associés au TSA comme dans ces cas-ci le trouble d'attachement, l'anxiété et le TDAH. De plus, il influence des caractéristiques telles que le traitement de l'information, le traitement sensoriel et moteur, l'anxiété, la gestion des émotions, l'alimentation ainsi que la motivation. Nous constatons donc que le chien d'assistance a principalement des apports positifs sur les facteurs personnels spécifiques au TSA, ce qui en fait un outil pertinent auprès de personnes ayant ce type de handicap.

5.2 Objectif 2 : Apports sur les facteurs environnementaux

Rappelons que cet objectif avait pour but d'identifier les apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs sociaux et physiques de deux adolescents ayant un TSA. Ces apports sont résumés dans le tableau suivant (cf. tableau 16) et discutés dans les sections subséquentes.

Tableau 16: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les facteurs environnementaux d'adolescents ayant un TSA

Développement humain	Apports (présents chez les 2 cas)	Apports (présents chez 1 cas)
Facteurs environnementaux		
Facteurs sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du réseau social : stimule les interactions sociales - Justification visuelle : plus grande tolérance sociale - Respect des règles sociales - Favorise la collaboration ÉFC 	
Facteurs physiques	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleur climat scolaire et familial : bien-être physiologique - Meilleure gestion du temps - Meilleure tolérance et gestion du bruit 	

5.2.1 Facteurs sociaux

La présence du chien d'assistance peut aider les deux adolescents ayant un TSA à augmenter leur réseau social. En effet, les gens ont davantage tendance à entrer en relation avec eux grâce à cette

présence de l'animal. Par ailleurs, le chien d'assistance devient un sujet de conversation ce qui facilite les échanges. Les adolescents à l'étude ont créé des amitiés grâce à leur chien d'assistance et ont su les conserver. Cela est en adéquation avec la théorie du soutien social où le chien d'assistance agit comme un facilitateur des interactions sociales avec les personnes en simplifiant les approches aux autres et en stimulant les sujets de conversations (O'Haire, 2010). La présence du chien d'assistance est donc favorable pour les personnes ayant un TSA qui n'ont pas nécessairement les habiletés ou l'intérêt pour amorcer les interactions sociales avec autrui et pour maintenir la conversation. Par ailleurs, la présence du chien d'assistance comme outil d'intervention pour le TSA amène une visibilité au handicap qui n'est habituellement pas apparent, ce qui aide à comprendre les comportements qui ne répondent pas toujours à ceux attendus pour un adolescent selon les standards de la société (Cloutier et Drapeau, 2008). De ce fait, il s'avère que les gens adoptent une plus grande tolérance et compréhension face aux différences de comportement. La présence du chien d'assistance entraîne donc une conscientisation de la société face à ce handicap. De plus, les personnes assistées apprennent certaines règles sociales puisqu'elles se doivent autant que possible d'agir adéquatement avec leur chien d'assistance, par exemple en répondant aux questions des personnes. À l'inverse, les personnes de l'environnement se doivent de respecter les besoins des adolescents ayant un TSA et de leur chien d'assistance.

D'autre part, les résultats montrent un élément pouvant influencer les facteurs environnementaux des adolescents ayant un TSA, mais qui n'apparaît pas, à notre connaissance, dans la recension des interventions assistées par l'animal. Effectivement, nous avons constaté que pour la bonne implantation et le bon fonctionnement de l'outil d'intervention, il faut une collaboration entre l'école, la famille et la fondation MIRA. L'école doit donc présenter un certain niveau d'ouverture à la présence du chien d'assistance, la famille doit avoir accepté le diagnostic du TSA et être impliquée auprès du jeune. D'ailleurs, les parents ayant fait la demande d'un chien d'assistance MIRA se sont engagés à être impliqués dans l'encadrement et le maintien de l'entraînement de l'animal auprès de leur enfant (cf. annexe 3). La fondation MIRA doit quant à elle être disponible pour offrir du soutien en cas de besoin autant à l'école qu'à la famille. De ce fait, les parties prenantes sont dans une voie engagée pour intervenir positivement auprès des adolescents ayant un TSA et de leur chien d'assistance. Grâce à cet outil d'intervention qu'est le chien d'assistance,

il y a un processus de collaboration qui se crée puisqu'il y a notamment un haut niveau d'implication et une grande fréquence d'échanges entre ces ressources. La présence du chien d'assistance induit donc une collaboration école, famille et communauté (ÉFC) qui est un aspect reconnu comme efficace et nécessaire pour la réussite scolaire selon Marcus, Kunce et Schopler (2005). Les relations de bonne qualité entre les parents-intervenants scolaires et les parents-intervenants communautaires sont fondamentales pour répondre aux besoins des familles d'enfant ayant un TSA (Rao et Kalyanpur, 2002) puisque les progrès et les résultats des jeunes ayant un TSA sont étroitement liés à l'engagement des parents (Marcus, Kunce et Schopler, 2005). Effectivement, une excellente pratique est celle où l'accent est mis sur la famille (Brookman-Fraze, 2004) puisque les parents ont habituellement une très bonne connaissance des besoins concernant leur enfant. Ainsi, la présence du chien d'assistance favorise l'utilisation de cette pratique où les parents sont des partenaires centraux dans la collaboration avec les intervenants scolaires et la fondation MIRA. Ces derniers doivent prendre en considération les réalités et les conseils des parents malgré le fait qu'ils ne soient pas des experts de l'intervention scolaire ou de l'intervention assistée par l'animal pour créer une formule d'action adéquate aux adolescents ayant un TSA. De plus, l'un des plus grands défis pour les familles ainsi que les intervenants scolaires et communautaires est d'offrir un service répondant aux besoins évolutifs des personnes ayant un TSA tout au long de leur vie, et ce, malgré les changements de personnels et de structures (Russa, Matthews et Owen-DeSchryver, 2015). Le chien d'assistance nous apparaît donc comme un outil puissant puisqu'il s'harmonise à ce défi en permettant de répondre aux besoins évolutifs de la personne ayant un TSA au travers de la dimension du temps, tout en engageant à la fois les personnes de son environnement dans un processus d'intervention collaboratif favorisant ainsi ses progrès. Malheureusement trop souvent, comme le souligne Fougeyrollas (2010, p. 33), « les intervenants œuvrant auprès des personnes ayant des incapacités sont peu familiers et peu formés à la compréhension et à l'évaluation des déterminants environnementaux ». Pourtant, « leurs champs d'intervention possible consistent à recenser les éléments structurels du contexte physique et social dont ils ont la responsabilité et, au sein de ceux-ci, ce qui fait obstacle à l'exercice des droits de la population ayant des incapacités » (Fougeyrollas, 2010, p. 181). L'introduction du chien d'assistance dans l'environnement scolaire et familial est donc un facilitateur pour la

collaboration ÉFC et pour éventuellement la réalisation des habitudes de vie des adolescents ayant un TSA.

5.2.2 Facteurs physiques

Le chien d'assistance en contexte scolaire et familial ne dérange pas le fonctionnement dans les différents milieux de vie de l'adolescent ayant un TSA. Au contraire, la présence de l'animal amène un sentiment de bien-être pour la personne assistée, mais aussi pour toutes les personnes le côtoyant, ce qui s'inscrit dans la théorie de la biophilie. C'est d'ailleurs ce que Friedmann et Lockwood (1991) ont constaté dans leur recherche où lorsqu'un animal est présent, les situations sont perçues plus positivement. Par exemple, lors de situations stressantes les personnes en présence d'un animal sont davantage capables de réagir calmement (Friedmann, 2013). Qui plus est, cette influence physiologique a été mesurée dans les recherches de Fecteau (2012) où la présence de l'animal diminue le taux de cortisol des parents, ce qui montre l'influence sur l'ensemble de la dynamique familiale. Il s'avère donc que la simple présence du chien d'assistance pour l'adolescent ayant un TSA a des influences collatérales positives majeures.

En outre, l'animal permet aux adolescents ayant un TSA d'occuper leurs temps libres et leur offre une présence rassurante. Ce résultat s'inscrit dans la théorie de l'attachement où la présence de l'animal agirait comme un objet transitionnel permettant de soulager la détresse et de réduire les problèmes de comportement en étant une source de confort et de sécurité (Triebenbacher, 1998; Katcher, 2002; Kruger et Serpell, 2006). D'ailleurs, le chien d'assistance comme objet transitionnel pour les adolescents ayant un TSA serait socialement acceptable (Katcher, 2000) en comparaison à d'autres objets pouvant être utilisés pour se rassurer. Pour ces mêmes raisons, les deux adolescents rencontrés possèdent une plus grande tolérance aux situations bruyantes. Ce résultat concorde avec la recherche de Viau et al. (2010). Par contre, lorsque les bruits deviennent trop forts, les adolescents évitent ces situations pour répondre aux besoins de l'animal qui ne les supporte pas, ce qui est également profitable pour ces derniers selon les caractéristiques de leur handicap.

Il est important de préciser qu'il a été mentionné par les deux adolescents à l'étude une plus grande nécessité de leur chien d'assistance à l'extérieur de leur maison, soit à l'école. Cela principalement

parce que c'est dans ces lieux qu'ils vivent des situations potentiellement anxiogènes requérant le soutien de leur animal. De ce fait, le chien d'assistance comme outil d'intervention est encore plus essentiel en contexte scolaire qu'à domicile. Comme l'école et le domicile sont les deux contextes centraux de vie et d'apprentissage des adolescents ayant un TSA, il est évident que le chien d'assistance devrait être utilisé dans ces lieux pour offrir une intervention globale.

5.2.3 Synthèse et discussion de cet objectif

Les différents apports de la présence du chien d'assistance sont résumés dans le tableau précédent (cf. tableau 16). L'animal influence positivement l'environnement dans lequel il évolue par sa présence qui favorise un bien-être physiologique pour les différentes personnes le côtoyant. Également, la fréquence des interactions sociales des adolescents ayant un TSA dans leurs milieux de vie est augmentée en présence du chien d'assistance. De la même manière, cela incite à une meilleure tolérance sociale face aux différences.

Par ailleurs, comme mentionnée précédemment pour les facteurs personnels, la présence de l'animal influence aussi positivement l'un des principaux symptômes de la personne ayant un TSA, c'est-à-dire les déficits persistants de la communication et de l'interaction sociale (APA, 2013) ainsi que certaines de ses caractéristiques. Spécifiquement la fréquence des relations sociales, le traitement sensoriel et de l'information (gestion du bruit et du temps) ainsi que les centres d'intérêt (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2015) dont le chien d'assistance fait partie, ce qui favorise les entrées en contact avec les gens.

5.3 Objectif 3 : Apports sur les habitudes de vie

Rappelons que cet objectif avait pour but d'identifier les apports perçus sur les activités courantes et les rôles sociaux de la présence du chien d'assistance MIRA auprès de deux adolescents ayant un TSA. Ces apports sont résumés dans le tableau suivant (cf. tableau 17) et discutés dans les sections subséquentes.

Tableau 17: Résumé des apports perçus de la présence du chien d'assistance MIRA sur les habitudes de vie d'adolescents ayant un TSA

Développement humain	Apports (présents chez les 2 cas)	Apports (présents chez 1 cas)
Habitudes de vie		
Activités courantes et rôles sociaux	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des communications - Favorise les relations interpersonnelles - Autonomie dans les déplacements - Meilleure capacité de nutrition - Augmentation de la qualité du sommeil - Plus grande responsabilisation - Plus grande participation à des activités de loisirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure implication éducative - Travail et perspectives de participation active

5.3.1 Activités courantes et rôles sociaux

Les communications des adolescents ayant un TSA sont facilitées par le fait que le chien d'assistance est souvent au cœur des sujets de conversation. Ainsi, l'animal est une forme de médiateur tel que mentionné dans la théorie du soutien social agissant comme intermédiaire pouvant stimuler les conversations et permettant de favoriser les relations interpersonnelles. Les adolescents ayant un TSA ont augmenté leurs responsabilités suivant la présence de leur chien d'assistance, les incitant à prendre soin d'un autre être vivant. En ce sens, l'animal donne un sentiment d'importance à la personne assistée (Collins et McNicholas, 1998) telle que mentionnée dans la théorie du soutien social. Le chien d'assistance pour les adolescents ayant un TSA leur permet une plus grande autonomie comme une normalisation de leurs déplacements. De plus, la présence de l'animal, grâce à son support émotionnel (Collins et McNicholas, 1998), permet de diminuer la perception de stress des adolescents ayant un TSA tout en améliorant la qualité de leur sommeil et leur nutrition. Comme les adolescents se sentent généralement mieux et confiants avec l'assistance de leur chien, ils ont aussi adopté une plus grande participation à des activités de loisirs. De plus, les deux cas à l'étude envisagent d'évoluer avec un chien d'assistance pour encore plusieurs années, voire même pour le restant de leurs jours. Cette dépendance au chien d'assistance devra être évaluée à long terme comme étant nécessaire ou non pour la personne puisqu'à la lumière des résultats de notre recherche la présence de l'animal auprès des adolescents ayant un TSA influence leurs différents systèmes du MDH-PPH2 positivement. En effet, le programme

Schola MIRA octroie actuellement des chiens d'assistance seulement aux jeunes ayant un TSA de 25 ans et moins (MIRA, 2016h).

Un apport pour seulement un cas à l'étude est le fait que l'adolescent soit davantage capable de s'impliquer dans sa communauté en participant à diverses activités. L'animal permet à l'adolescent d'être épanoui et d'envisager un avenir en sa présence. En effet, l'adolescent veut aller au Cégep et à l'Université, mais il ne peut l'envisager sans son chien d'assistance. C'est d'ailleurs la présence du chien d'assistance qui a permis à l'adolescent d'évoluer suffisamment pour être en mesure d'avoir un emploi d'été. Le chien d'assistance permet donc à l'adolescent d'avoir des perspectives de participations sociales actives.

5.3.2 Synthèse et discussion de cet objectif

Les différents apports résumés dans le tableau précédent (cf. tableau 17) montrent bien que la présence du chien d'assistance favorise la participation sociale des adolescents ayant un TSA. Véritablement, cet outil d'intervention soutient le développement de l'adolescent ayant un TSA en agissant à titre de facilitateur.

Il est possible d'affirmer encore une fois que la présence du chien d'assistance influence l'un des principaux symptômes du TSA, c'est-à-dire le déficit persistant de la communication sociale (APA, 2013). Par ailleurs, il influence aussi certaines caractéristiques propres aux TSA selon l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2015), soit la qualité du sommeil, la communication, les relations sociales et l'alimentation.

Enfin, il apparaît que la présence du chien d'assistance MIRA auprès des adolescents ayant un TSA a des apports à différent niveau du développement de la personne. En effet, ceux-ci concernent les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Spécifiquement, ces apports peuvent être intégrés aux catégories de bénéfices de la littérature des interventions assistées par l'animal recensées précédemment au chapitre 2 soit sociaux, d'autonomie et de participation sociale, psychologiques, physiologiques, comportementaux, et d'apprentissage (cf. tableau 11). En ce sens, notre recherche est conséquente avec les bénéfices variés des interventions assistées par l'animal selon nos connaissances. Il s'avère que les résultats que nous avons trouvés mis en parallèle dans le tableau suivant (cf. tableau 18) avec ceux de la

littérature sont en adéquation. Par ailleurs, il est possible de constater certains résultats de notre recherche n'ayant pas d'analogue dans la littérature. Ceux-ci sont : la justification visuelle amenée par la présence de l'animal qui favorise une plus grande tolérance sociale; une meilleure collaboration ÉFC; une meilleure gestion des changements physiques de l'adolescence (menstruation); une diminution de la médication; une meilleure capacité de nutrition ainsi qu'une amélioration du système digestif.

Tableau 18: Mise en parallèle de nos résultats de recherche avec les résultats trouvés dans la littérature des interventions assistées par l'animal

Nos résultats	Résultats trouvés dans la littérature des interventions assistées par l'animal
BÉNÉFICES SOCIAUX	
Facteurs environnementaux- Facteurs sociaux <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du réseau social : stimule les interactions sociales Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux <ul style="list-style-type: none"> - Favorise les relations interpersonnelles 	Augmentation et amélioration des interactions sociales (Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)
Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des communications 	Interactions sociales facilitées et encouragées (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014) L'animal offre un soutien social engageant et favorisant le fonctionnement social (O'Haire, McKenzie, McCune et Slaughter, 2014)
Facteurs personnels-Aptitudes <ul style="list-style-type: none"> - Meilleure utilisation du langage 	Augmentation de l'usage du langage/de la socialisation (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)
Facteurs personnels-Aptitudes <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la gestion et l'expression des émotions - Développement de l'empathie Facteurs environnementaux- Facteurs sociaux <ul style="list-style-type: none"> - Respect des règles sociales 	Amélioration dans le fonctionnement social; une amélioration dans les habiletés sociales (McKenzie, McCune et Slaughter, 2013) Augmentation des comportements sociaux (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014)
Facteurs environnementaux- Facteurs sociaux <ul style="list-style-type: none"> - Justification visuelle : plus grande tolérance sociale - Favorise la collaboration ÉFC 	
AUTONOMIE ET PARTICIPATION SOCIALE	

Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux - Autonomie dans les déplacements - Plus grande responsabilisation	Développement de l'autonomie et du sens des responsabilités (Camp, 2000; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012) Responsabilité de s'occuper d'un autre être vivant (Camp, 2000)
Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux - Plus grande participation à des activités de loisirs	Développement de compétence de loisirs (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)
Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux - Meilleure implication éducative - Travail et perspectives de participation active	Augmentation de la participation sociale (Camp, 2000)
Facteurs environnementaux- Facteurs physiques - Meilleure gestion du temps	Opportunité d'améliorer et de maîtriser son environnement (Camp, 2000)
BÉNÉFICES PSYCHOLOGIQUES	
Facteurs personnels-Facteurs identitaires - Sentiment de confiance - Acceptation du TSA	Augmentation de l'estime personnelle (Camp, 2000; Martin et Farnum, 2002)
Facteurs personnels-Facteurs identitaires -Diminution du sentiment de solitude	Diminution du sentiment de solitude (Camp, 2000; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Nimer et Lundahl, 2007)
Facteurs personnels- Aptitudes - Amélioration positive des sens et perception	Amélioration du bien-être général (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011) Amélioration de l'humeur (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011) Augmentation de l'assurance et diminution du sentiment de dépression (Camp, 2000)
Facteurs environnementaux- Facteurs physiques	Amélioration de la qualité de vie de la famille (Burrows, Adams et Spiers, 2008)

<ul style="list-style-type: none"> - Meilleur climat scolaire et familial : bien-être physiologique 	
BÉNÉFICES PHYSIOLOGIQUES	
<p>Facteurs personnels-Systèmes organiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diminution anxiété/ stress - Amélioration du système cutané 	<p>Réduction de l'anxiété (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004; Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011; Martin et Farnum, 2002; Nimer et Lundahl, 2007; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)</p> <p>Réduction du stress (Lasa, Ferriero, Brigatti, Valero et Franchignoni, 2011)</p> <p>Diminution de l'anxiété et du stress (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010).</p> <p>Effets calmants; diminution de la fréquence cardiaque et de la tension artérielle (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)</p>
<p>Facteurs personnels-Systèmes organiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration du système cardiovasculaire - Amélioration du système musculaire 	<p>Favorise l'exercice physique (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012)</p>
<p>Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation de la qualité du sommeil 	<p>Amélioration de la qualité et de la quantité du sommeil des parents et du jeune ayant un TSA (Burrows, Adams et Spiers, 2008)</p>
<p>Facteurs personnels-Systèmes organiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration du système digestif - Diminution de la médication <p>Habitude de vie- Activités courantes et rôles sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meilleure capacité de nutrition 	
BÉNÉFICES COMPORTEMENTAUX	
<p>Facteurs personnels-Aptitudes</p>	<p>Amélioration des comportements (Burgoyne et al., 2014; Grooms, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014; Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012;</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Changements comportements : diminution de la fréquence des crises et dépassement de ses propres limites - Meilleurs comportements : calme, stable, flexible, motivé 	<p>McKenzie, McCune et Slaughter, 2013; Viau et al., 2010)</p> <p>Diminution du nombre de crises (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010; Burrows, Adams et Spiers, 2008; Camp, 2010)</p>
<p>Facteurs environnementaux- Facteurs physiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meilleure tolérance et gestion du bruit 	<p>Plus grande tolérance à certains bruits (Burgoyne et al., 2014; Viau et al., 2010)</p>
<p>Facteurs personnels- Aptitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plus grande protection et sentiment de protection 	<p>Diminution de l'isolement (Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Nimer et Lundahl, 2007)</p>
<p>Facteurs personnels-Systèmes organiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestion du PICA 	
APPRENTISSAGE	
<p>Facteurs personnels-Aptitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amélioration positive des sens et perception - Meilleurs comportements : calme, stable, flexible, motivé <p>Facteurs environnementaux- Facteurs sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Augmentation du réseau social : stimule les interactions sociales 	<p>Animal est source de stimulation sensorielle, motivationnelle et socialisante (Kruger, Trachtenberg et Serpell, 2004 ; Lehotkay, Orihuela-Flores, Deriaz et Galli Carminati, 2012; Berry, Borgi, Francia, Alleva et Cirulli, 2012; Sams, Fortney et Willenbring, 2006)</p>
<p>Facteurs personnels-Aptitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestion TDAH : meilleure concentration et disponibilités aux apprentissages 	<p>Voie potentielle pour l'apprentissage de divers comportements humains (Sams, Fortney et Willenbring, 2006)</p>
<p>Facteurs environnementaux- Facteurs sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respect des règles sociales 	<p>Stratégie adaptative; améliore les fonctions adaptatives (Groomes, Clemons, Hulme, Kort et Mesibov, 2014; Burgoyne et al., 2014; Camp, 2000)</p>
<p>Facteurs personnels-Aptitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> -Meilleure écoute et compréhension des directives parentales 	<p>Augmente la conformité aux directives des parents (Burrows, Adams et Spiers, 2008)</p>

5.4 Objectif 4 : Vécus et recommandations

Certaines recommandations ont été élaborées à partir du vécu mentionné par les participants ainsi que par nos propres constats. Ces recommandations sont faites dans le but d'optimiser l'outil d'intervention auprès des adolescents ayant un TSA. Un document explicatif a été élaboré résumant nos résultats contextualisés présentés précédemment et les recommandations qui suivent (cf. annexe 9).

5.4.1 Assouplir le mode d'emploi

Les participants ont mentionné ne pas toujours respecter le mode d'emploi²⁸ fixé par la fondation MIRA pour la bonne utilisation du chien d'assistance en raison de leurs contraintes quotidiennes ou contextuelles, et ce, autant pour l'utilisateur que pour la famille. En effet, pour eux, il est important d'avoir une certaine marge de manœuvre avec ce mode d'emploi sinon ils pensent que cela ne pourrait être quotidiennement applicable. Par contre, ils sont aussi conscients qu'il est déterminant de respecter la plupart des règles du mode d'emploi afin que le chien d'assistance conserve ses acquis comme le fait de devoir investir une partie de leur temps à faire des exercices avec l'animal. Le chien d'assistance est spécialement formé pour venir en aide aux personnes handicapées. Il faut donc l'équilibre entre l'adaptation du mode d'emploi aux contextes et le suivi rigoureux afin qu'il ne devienne pas un simple animal de compagnie. En effet, le non-respect de celui-ci peut aussi devenir la cause de l'échec de l'intervention assistée par l'animal si le chien n'est pas maintenu dans un environnement de travail d'assistance (Burrows, Adams et Millman, 2008a). L'équilibre entre l'application exacte du mode d'emploi de la fondation MIRA avec le contexte scolaire et familial de l'utilisateur est donc une des clés au succès du chien d'assistance auprès de l'adolescent ayant un TSA.

5.4.2 Considérer les coûts et apports

Les participants ont tenu à partager le fait qu'avoir un chien d'assistance a un coût en termes de temps, d'argent et de propreté. Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'utilisateur et sa

²⁸ Exemples : Déplacements en laisse en tout temps à l'extérieur du domicile, les besoins de l'animal sont fait en laisse ainsi qu'ils sont ramassés au fur et à mesure, la communication avec l'animal ou les contacts physiques et visuels sont interdits pour l'entourage lorsque le chien est en travail, la marche avec l'animal est faite au pied et à la gauche de l'utilisateur, le chien doit se coucher au pied et à la gauche de l'utilisateur lorsqu'il est immobile, etc.

famille doivent investir le temps et l'énergie pour maintenir les acquis du chien spécialement formé. De plus, il est dispendieux de nourrir et de soigner l'animal, mais cela « n'a pas de prix » pour les parents si le chien d'assistance répond aux besoins de leur enfant. Pour eux, ce coût est comparable à d'autres services pouvant venir en aide aux personnes ayant un TSA tel que la physiothérapie ou du répit. Également, ils mentionnent qu'il faut être capable de faire le sacrifice d'une habitation parfaitement propre puisque le chien perd ses poils. Au final, les différents coûts sont minimales pour les participants puisque les nombreux apports de la présence du chien d'assistance compensent largement l'investissement requis. Il est donc recommandé de prendre en considération davantage les apports du chien d'assistance que les coûts pour déterminer la valeur réelle de l'intervention.

5.4.3 Pertinence de l'assistance de l'animal en milieu scolaire

Les résultats de la présente recherche montrent que le chien d'assistance MIRA peut pallier au handicap des adolescents ayant un TSA. En effet, les apports perçus de la présence du chien d'assistance en contexte scolaire et familial semblent agir principalement sur les symptômes, les troubles fréquemment associés et sur les caractéristiques communes à ce handicap. Par ailleurs, les participants à l'étude ont mentionné que la contribution de l'animal soit plus appréciable à l'extérieur de leur domicile, donc principalement lorsqu'ils sont en déplacement ou en milieu scolaire. Ces derniers affirment avoir besoin davantage de soutien lorsqu'ils sont confrontés à des situations anxiogènes. Celles-ci peuvent être causées par certaines composantes scolaires comme les notes, les camarades de classe, le travail scolaire, le niveau de bruit, les changements dans la routine, les habiletés langagières et sociales, ainsi qu'un nombre trop grand de demandes envers eux (Richard et Marcotte, 2009). La présence de l'animal à l'école peut atténuer certains facteurs anxiogènes et donc favoriser les apprentissages des adolescents ayant un TSA. Beetz et collègues (2011) ont d'ailleurs mentionné que les milieux éducatifs gagneraient à utiliser les interventions assistées par l'animal afin de soutenir certains apprentissages. De ce fait, nous recommandons que les chiens d'assistance accompagnent à l'école et en tout temps les adolescents ayant un TSA.

5.4.4 Soutenir la collaboration ÉFC

Bien que cela ait été soulevé dans les résultats, nous tenons à préciser la nécessité d'une implication

venant de toutes les parties prenantes au processus de scolarisation de l'adolescent ayant un TSA. La collaboration ÉFC est déterminante pour le bon fonctionnement de l'outil d'intervention, car le chien d'assistance à lui seul ne peut être « magique » comme il l'a été mentionné par un de nos participants. L'école doit être à l'écoute des besoins et ouverte à mettre en place des mesures pour s'adapter à accueillir l'animal. Les parents doivent être impliqués et faire les démarches auprès de l'école et de la fondation MIRA pour soutenir l'intégration du chien d'assistance dans le milieu scolaire ainsi que pour s'assurer que l'animal conserve ses acquis de formation. La fondation MIRA doit quant à elle s'assurer d'être présente et disponible pour soutenir le milieu scolaire et familial afin de solutionner diverses problématiques propres à chaque contexte²⁹. La réussite de l'intégration du chien d'assistance est en partie et à notre avis étroitement liée à cette collaboration ÉFC.

5.4.5 Expliquer l'outil d'intervention

Plusieurs participants, particulièrement en milieu scolaire, ont mentionné manquer d'information concernant les bénéfices du chien d'assistance à l'école. La plupart d'entre eux sont capables de voir la pertinence de l'outil pour l'élève qu'ils connaissent, mais ils ont de la difficulté à transposer la situation à un autre contexte que le leur. Par exemple, le TES du cas 1, en milieu alternatif ayant peu d'élèves dans l'école, avait de la difficulté à se figurer l'utilisation d'un chien d'assistance dans une polyvalente accueillant plusieurs centaines d'élèves. Par conséquent, l'usage à plus grande échelle de cet outil d'intervention pour les adolescents ayant un TSA laisse perplexe. En ce sens, certains participants en milieu scolaire ont mentionné croire aux bénéfices du chien d'assistance pour les adolescents ayant un TSA, mais ils ont aussi précisé que cela n'est certainement pas applicable pour toutes les personnes ayant un TSA. Nous sommes en accord avec cette affirmation puisque les personnes ayant un TSA sont uniques, ont des besoins bien différents et ont des contextes de vie spécifiques. Comme il est mentionné dans les écrits scientifiques, il n'existe actuellement aucune intervention unique pour les personnes ayant un TSA (Chamak, 2015; Des Rivières-Pigeon et Poirier, 2013) et il est plutôt recommandé de combiner

²⁹ Exemples : Enseigner à l'adolescent ayant un TSA à contrôler ou à discipliner son chien d'assistance, rééduquer certains comportements de l'animal, évaluer l'environnement et proposer des modes de fonctionnement (choix du casier scolaire, sélectionner des toilettes dans l'école suffisamment grandes pour disposer l'animal), etc.

simultanément plusieurs types d'intervention (Chamak, 2015 ; Reszka, Hume, Sperry, Boyd et McBee, 2014). Il serait donc important de préciser les éléments favorisant le bon fonctionnement de l'implantation du chien d'assistance MIRA aux membres du personnel scolaire afin qu'ils soient en mesure d'exercer leur jugement critique quant à la possibilité de réaliser cette intervention dans leur milieu. En ce sens, nous recommandons d'offrir une séance de formation à tous les intervenants scolaires œuvrant auprès des adolescents ayant un TSA afin de les informer sur la fondation MIRA et précisément sur la pertinence du chien d'assistance en contexte scolaire. En étant mieux formés, ils seront capables d'intervenir adéquatement auprès de l'adolescent ayant un TSA et de son chien d'assistance, plus enclin à collaborer avec la fondation MIRA et ainsi plus en mesure de sensibiliser et éduquer leur entourage sur l'utilisation de cet outil d'intervention. D'ailleurs, un document explicatif pourrait être élaboré et transmis à tous les membres du personnel scolaire d'une école accueillant un adolescent ayant un TSA et son chien d'assistance. Plus encore, il serait aussi adéquat d'afficher des informations sur l'utilisation d'un chien d'assistance dans les corridors de l'école secondaire pour tenir informer les élèves tout au long de l'année plutôt qu'un simple message à la rentrée scolaire. Ce point de vue rejoint notre recommandation suivante.

5.4.6 Éduquer et sensibiliser

La population générale, mais surtout les adolescents des écoles secondaires pouvant être d'une part confrontés à la présence de chiens d'assistance en milieu scolaire, et d'autre part sensibiliser à leur tour leur entourage, doit être éduquée davantage. Selon Le Blanc (2009), la méconnaissance du traitement du problème social du handicap, caractérisée par l'invisibilité, l'ignorance, la marginalisation et la négligence font partie intégrante de son processus de production dans nos sociétés contemporaines. De ce fait, il faut arriver à faire connaître les divers types de programmes de la fondation MIRA afin que tous par exemple soient capables de distinguer un chien d'assistance pour adolescent ayant un TSA d'un chien en formation en famille d'accueil. Les démarches de sensibilisation amorcée, notamment avec les différentes campagnes publicitaires comme la courte vidéo développée par *Publicis* il y a quelques années ou *la journée qui a du chien* en collaboration avec le diffuseur télé V le 9 novembre 2015 et le 24 octobre 2016, sont des exemples positifs de sensibilisation. Effectivement, cette formule novatrice pour recueillir des dons a rejoint en 2015,

grâce aux différents partenaires médias, 3,2 millions de Québécois (Vtele, 2016). D'ailleurs, ces différentes sensibilisations ont été mentionnées comme étant positives par les participants qui ont senti une légère différence dans leurs interactions avec la population. Toutefois, ils ont aussi mentionné le besoin de poursuivre cette démarche de sensibilisation puisqu'ils doivent encore répondre à de nombreux questionnements lorsqu'ils sont en sortie, en plus de devoir souvent se justifier pour pouvoir accéder à certains endroits publics avec l'animal. Les informations contenues sur le site internet de la fondation MIRA sont excellentes selon plusieurs participants, mais elles ne se rendent pas nécessairement à la population si celle-ci ne le consulte pas. De ce fait, il faut faire parvenir directement l'information par des campagnes publicitaires et informatives à la population. Il est donc recommandé de poursuivre et d'accroître ces démarches de sensibilisation et d'éducation autant que possible.

5.4.7 Offrir une meilleure visibilité

Pour aider la population à faire la différence entre les différents types de chiens formés par la fondation MIRA, il faut établir des différences visuelles constantes autant auprès de l'utilisateur, que lors de campagnes publicitaires ou de marketing. Il est plus facile de distinguer les chiens de réadaptations et les chiens guides que les chiens d'assistance pour les personnes ayant un TSA puisqu'ils sont liés à l'utilisateur par une chaise roulante ou un harnais avec une poignée. En effet, comme le TSA est un handicap qui est habituellement invisible et que le chien d'assistance pour les personnes ayant un TSA ne porte pas de signe distinctif qui lui est propre, cet outil d'intervention passe relativement inaperçu. Notons que le harnais de cuir marqué du logo à même la matière est peu visible et donc insuffisant. Qui plus est, le logo s'efface avec le temps. Ainsi, la personne ayant un TSA et son chien d'assistance n'ont pas l'air de pouvoir bénéficier des droits d'accès illimités comme il est mentionné dans la Charte des droits et libertés puisque l'outil palliant le handicap n'est pas mis en évidence, ce qui crée des situations problématiques. D'ailleurs, la population tient souvent pour acquis que l'accès est permis uniquement pour les chiens portant le foulard rouge ou pour les gens dont le handicap est visible. Pour ajouter à la confusion, on voit aussi occasionnellement des chiens d'assistance portant des foulards bleus ce qui souligne simplement la réussite des chiens à la formation reçue par la fondation MIRA et qui peuvent, par la suite, être attribués à un utilisateur.

Certains pourraient penser que la subtilité du logo de la fondation MIRA sur l’outil d’intervention permet une meilleure inclusion aux personnes ayant un TSA, mais au contraire les résultats de la présente recherche indiquent plutôt que cela créer plus de problèmes que d’avantages. Comme l’adolescent ayant TSA doit expliquer la raison pour laquelle il est accompagné d’un animal à l’école, il se doit alors d’assumer complètement sa situation et son chien d’assistance en l’exposant à ses pairs. En ce sens, aussi bien afficher et faire connaître cette différence socialement pour favoriser l’acceptation et faciliter l’accès aux endroits publics. D’ailleurs, cette visibilité dans les endroits publics limitera les chances des personnes ayant un TSA d’être interpellées par des individus les obligeant à devoir se justifier, ce qui peut parfois être difficile en raison de leurs difficultés au niveau la communication et de l’interaction sociale. Pour ces raisons, nous suggérons une visibilité claire et constante du harnais spécifique aux différents types de chiens de la fondation MIRA. De plus, ces distinctions visuelles faciliteront l’éducation de la population en permettant de différencier les fonctionnalités associées aux divers types de chiens formés par la fondation MIRA.

5.4.8 Préciser l’utilisation du chien d’assistance pour la personne ayant un TSA

Il est nécessaire de spécifier les fonctionnalités potentielles du chien d’assistance pour répondre aux besoins des personnes ayant un TSA. Effectivement, l’animal présente une utilisation dans ce cas qui est bien différente des autres types de chiens formés par la fondation MIRA et dont il est nécessaire de baliser. Un participant a dû effectuer de nombreuses démarches pour prouver sa capacité à travailler tout en étant assisté par un animal où cette situation se produisait pour la première fois au Québec. La fondation MIRA devra éventuellement se pencher sur cette situation puisque cela se représentera à nouveau pour d’autres utilisateurs. Grâce à son chien d’assistance, un adolescent a su développer les habiletés nécessaires pour être en mesure d’avoir un emploi d’été, qui consiste, dans le cas présent, à un poste de soutien informatique. Toutefois, il est nécessaire d’admettre que la recherche d’emploi fut particulièrement ardue et c’est grâce à son réseau de contacts qu’il a su obtenir ce travail. En effet, l’employabilité des personnes handicapées peut être, de manière générale, complexe en fonction de leurs caractéristiques et la présence d’un chien d’assistance peut limiter les champs de possibilités. De ce fait, nous recommandons à la fondation MIRA d’anticiper le bon fonctionnement de l’outil d’intervention qu’est le chien

d'assistance et de se préparer à soutenir la participation sociale des adolescents ayant un TSA dans leur milieu de travail. Par exemple, il serait intéressant de prévoir un registre d'emploi pour les personnes ayant un TSA et étant assistées par un animal. De la même manière, il faudrait prévoir une séance d'information aux futurs employeurs détaillant les implications de la présence d'un chien d'assistance pour eux ainsi que les apports de cette présence pour la personne ayant un TSA. Comme l'inconnu fait parfois peur, aider les employeurs à démystifier l'utilisation d'un chien d'assistance dans le cadre d'un emploi pour une personne ayant un TSA pourrait favoriser les possibilités de leur insertion en milieu de travail.

5.4.9 Préparer le processus de deuil vécu par la personne ayant un TSA

Les personnes assistées devront toutes un jour ou l'autre vivre le deuil de leur animal, ce qui n'est jamais facile étant donné la forte relation d'attachement qui les unit. Toutefois, il serait recommandé à la fondation MIRA de mettre en place des mesures et des protocoles pour les familles afin d'anticiper cette étape difficile avec leurs adolescents ayant un TSA. Nous pensons que cela est particulièrement important pour ces derniers puisqu'ils présentent des caractéristiques pouvant rendre le processus de deuil plus difficile à surmonter en raison de leur difficulté à gérer leurs émotions et de leur rigidité comportementale. Encore une fois, nous croyons que l'intervention assistée par l'animal auprès des personnes ayant un TSA doit être singulièrement considérée en fonction des symptômes, troubles associés et caractéristiques propres à ce handicap.

5.5 Les limites et les forces de la recherche

La recherche présente certaines limites et forces qui sont importantes de soulever. La première limite est le fait que l'étude de cas soit coûteuse en termes de temps pour sa réalisation auprès des multiples participants en utilisant plusieurs outils de collecte de données. Les études de cas obligent en ce sens à avoir un petit échantillon de cas et ne visent donc pas la généralisation des résultats de la recherche. Toutefois, l'objectif étant la compréhension du phénomène à l'étude, il a été possible avec cette méthode d'aller en profondeur pour chacun des deux cas. En effet, grâce aux études de cas, il est permis de collecter les données sur une plus longue période, mais aussi plus fréquemment comme lors des observations participantes pour cette recherche. Notre vision écologique et l'utilisation du MDH-PPH comme cadre de référence a permis d'explorer les études

de cas plus largement ce qui a donné des résultats intéressants en ce qui a trait aux apports du chien d'assistance auprès des adolescents ayant un TSA. Par ailleurs, le fait d'utiliser plusieurs outils de collecte de données auprès de plusieurs participants et de procéder à une triangulation nous a permis d'explorer en profondeur un phénomène et a permis de dégager des hypothèses explicatives.

Une deuxième limite à la recherche concerne la sélection des participants qui a été faite parmi une liste de candidats potentiels fournie par la fondation MIRA. Ainsi la fondation MIRA pourrait avoir biaisé l'échantillonnage raisonné en nous suggérant des cas plutôt favorables, c'est-à-dire où le chien d'assistance aurait visiblement de nombreux apports pour les adolescents ayant un TSA. Par contre, nous croyons que les différents moyens pour collecter les données ont pallié cette limite dans la mesure où les participants ont su nous relever lors des entretiens semi-dirigés des éléments parfois négatifs à l'égard de la présence de l'animal et par le fait que nous avons pu nous construire notre propre opinion de la situation grâce aux observations participantes et à notre journal de bord. Effectivement, les cas suggérés peuvent être considérés comme étant exemplaires, mais nous sommes conscients qu'il existe des cas pour lesquels l'intégration du chien d'assistance MIRA ne présente pas nécessairement des résultats aussi prometteurs. D'autres recherches devront être réalisées en ce sens.

Une des plus grandes forces de la recherche est certainement la considération des adolescents ayant un TSA comme participants puisque ceux-ci sont les principaux sujets concernés par les objectifs de notre recherche. Inclure les adolescents ayant un TSA a été relativement aisé et cela devrait être répété plus souvent lors de recherches les considérant. Comme le mentionnent Müller, Schuler et Yates (2008), très peu d'études se basent sur les points de vue des personnes ayant un TSA et des efforts devraient être faits dans ce sens pour les inclure dans les recherches. La participation des adolescents ayant un TSA a été grandement pertinente et nécessaire pour la bonne conduite de notre collecte de donnée. Véritablement, cette participation a été importante pour obtenir leur point de vue ainsi que pour connaître leur expérience, et ce, en conservant leur manière singulière de traiter les informations qui se déroulent autour d'eux. En effet, ceux-ci ont été facilement capables de nous partager les apports et leurs vécus concernant la présence du chien d'assistance à leur côté. Toutefois, pour ce faire adéquatement il est déterminant que le chercheur soit ouvert et sensible

aux adaptations nécessaires pour respecter leurs différents besoins ainsi qu'il soit prêt à prendre le temps de créer des liens de confiance avec eux. Il s'agit simplement en tant que chercheur les respecter dans ce qu'ils sont et être compréhensifs face à leurs différences. De la même manière, il faut aussi être capable de créer un lien avec les parents afin qu'ils expriment aisément leurs expériences en notre présence.

5.6 Les retombées de la recherche

À la lumière de nos connaissances, nous croyons que notre recherche est la première dans son genre où l'on s'intéresse aux apports perçus du chien d'assistance MIRA auprès d'une population rarement étudiée, c'est-à-dire les adolescents ayant un TSA. Par ailleurs, nous avons trouvé peu d'études similaires en milieu scolaire donc le fait que nous ayons étudié les apports de l'animal sur une population rarement étudiée, et ce, en contexte scolaire comme familial en fait une recherche innovatrice. De ce fait, les résultats que nous avons trouvés amènent un nouvel éclairage tant sur le plan scientifique que social.

Au plan scientifique, le domaine des interventions assistées par l'animal est bonifié par la présente, puisqu'elle a permis de clarifier le domaine en offrant une schématisation des types des interventions assistées par l'animal avec les animaux spécifiques à chacune (cf. figure 10) en plus de définir précisément les trois types. Par ailleurs, la recherche a permis de décrire les apports de l'utilisation du chien d'assistance comme outil d'intervention efficace auprès des adolescents ayant un TSA, et ce, autant en milieu scolaire que familial. Par contre, d'autres recherches devront être faites dans ce sens pour pouvoir déterminer l'efficacité généralisée de cet outil d'intervention.

Au plan social, la fondation MIRA pourra profiter des résultats trouvés pour consolider son offre de service auprès des jeunes ayant un TSA. Il pourra maintenant s'appuyer sur ces études de cas pour partager certains apports potentiels de la présence du chien d'assistance MIRA pour les adolescents ayant un TSA en milieu scolaire et familial. Plus encore, il sera possible d'expliquer aux intervenants scolaires et à la population en général les raisons qui justifient la présence d'un chien d'assistance à l'école, et ce, avec l'appui scientifique de notre recherche. Ceux-ci sauront et pourront interagir adéquatement avec l'animal. Toutefois, les retombées sociales majeures sont pour les adolescents ayant un TSA et leurs familles qui pourront bénéficier d'un outil

d'intervention qui a été montré scientifiquement par notre recherche comme ayant plusieurs apports.

Conclusion

L'objectif de la recherche était de décrire les apports perçus et le vécu de la présence du chien d'assistance MIRA en contexte scolaire et familial pour deux adolescents ayant un TSA. Au regard des éléments précédemment présentés, le chien d'assistance MIRA s'avère être un facilitateur majeur pour les adolescents ayant un TSA au sein de leurs divers environnements de vie puisqu'en interaction avec leurs facteurs personnels la présence de l'animal favorise la réalisation de leurs habitudes de vie. En effet, le chien d'assistance est un facilitateur pour les adolescents dans la mesure où il a des apports principalement sur les symptômes de leur handicap, sur les troubles les plus fréquemment associés ainsi que sur les caractéristiques communes aux personnes ayant un TSA. Pour ces raisons, il est possible d'affirmer que le chien d'assistance MIRA peut être un outil pertinent pour intervenir auprès de certaines personnes ayant un TSA. Comme le souligne Fougeyrollas (2010, p. 160)

il est impossible de déduire les situations de handicap vécues par une personne ou une population simplement sur la base d'évaluation des aptitudes fonctionnelles sans tenir compte des variables environnementales en situation de vie réelle. La dimension des facteurs environnementaux constitue donc, dans cette perspective, la variable clé permettant de faire la nuance entre aptitude personnelle et performance sur le plan de la participation sociale.

En ce sens, la présence de l'animal dans l'environnement de l'adolescent ayant un TSA est l'outil clé venant nuancer ses aptitudes personnelles et ses réalisations de participations sociales. La qualité de l'environnement de l'adolescent ayant un TSA est modifiée positivement par la présence du chien d'assistance MIRA qui devient un facilitateur pour ses accomplissements quotidiens. En somme, le chien d'assistance permet une meilleure réalisation des habitudes de vie puisqu'il renforce les aptitudes de l'adolescent ayant un TSA et diminue les obstacles potentiels auxquels il peut être confronté dans son environnement.

Par ailleurs, l'utilisation de cet outil d'intervention durant la période de l'adolescence est davantage pertinente pour les personnes ayant un TSA. En effet, l'utilisateur doit être minimalement responsable, autonome et fort pour gérer en tout temps l'animal ce qu'un jeune enfant ne pourrait faire. Toutefois, comme l'intervention précoce est souvent valorisée avec le TSA, il est de mise que les adolescents soient assistés par l'animal aussitôt qu'ils en sont capables

afin de profiter de cet outil le plus rapidement possible. Le chien d'assistance offre un soutien aux adolescents pour affronter les nombreux changements auxquels ils doivent faire face comme il l'a été souligné dans le cas 2 avec la gestion des menstruations de l'adolescente à l'école. Les adolescents ayant un TSA étant plus sujets à vivre de l'anxiété, la présence rassurante du chien d'assistance semble être essentielle pour répondre à cette réalité. Les déficits persistants de la communication et de l'interaction sociale des adolescents ayant un TSA engendrent souvent des difficultés scolaires qui peuvent être palliées par la présence du chien d'assistance. Également, les adolescents ayant un TSA présentent habituellement plus de difficultés à établir des amitiés et des relations avec leurs pairs, ce qui a été démontré comme étant amélioré avec l'intervention assistée par l'animal en contexte scolaire et familial. De plus, la présence de l'animal aux côtés des adolescents ayant un TSA permet d'amener un aspect visible à leur handicap, ce qui aide à positionner réalistement les attentes sociales envers eux. Pour ces raisons, nous croyons que le chien d'assistance est particulièrement approprié aux spécificités des adolescents ayant un TSA.

Avec ce qui a été décrit précédemment, le chien d'assistance MIRA nous apparaît comme une intervention unique puisqu'elle permet une assistance continue et à long terme. En effet, l'utilisation du chien d'assistance est une intervention active 24h/24 et pouvant durer potentiellement plusieurs années, ce qui vient répondre aux besoins évolutifs de la personne ayant un TSA. Plus encore, cet outil est facilement joignable à d'autres pratiques ou interventions, ce qui à notre avis en fait une aide d'exception puisque l'utilisation de plusieurs interventions à la fois pour le TSA est recommandée en comparaison à une méthode unique. Un autre aspect non négligeable de cet outil d'intervention est tous les apports qu'il amène dans l'environnement social de l'utilisateur, par exemple le fait qu'il induit la collaboration ÉFC. Ainsi, la présence du chien d'assistance auprès des adolescents ayant un TSA a montré des apports répondant aux besoins spécifiques du handicap et de la période sensible qu'est l'adolescence, mais parallèlement pouvant être aussi bénéfique pour plusieurs personnes de leur entourage.

Néanmoins, il est important de préciser que les résultats de cette recherche sont valables avec un chien d'assistance spécialement formé pour intervenir auprès de personnes ayant ce handicap. Un animal d'assistance n'est pas un animal de compagnie et il est déterminant de faire la différence. Effectivement, les deux familles à l'étude ont eu des animaux de compagnie avant d'avoir leur

chien d'assistance et en aucun cas elles n'ont ressenti les mêmes apports. Le lien qui unit une personne assistée et son animal est encore plus profond que celui établi avec un animal de compagnie, notamment parce qu'ils sont en présence l'un et l'autre pratiquement en tout temps. En ce sens, les apports perçus dans les deux cas à l'étude se sont avérés instantanés et ils ont augmenté à mesure que la relation d'attachement entre l'adolescent ayant un TSA et son chien d'assistance s'est consolidée. La différence de développement entre les deux cas à l'étude dont l'un a son chien d'assistance depuis 5 ans et l'autre depuis seulement 2 ans en est la preuve. Il est donc possible d'espérer davantage d'évolution pour chacun puisque le chien d'assistance facilite le développement humain des adolescents ayant un TSA. L'animal influence positivement plusieurs éléments propres au TSA, ce qui permet à la famille et aux intervenants scolaires de travailler d'autres éléments auprès de l'adolescent. C'est pourquoi la présence du chien d'assistance MIRA auprès d'adolescents ayant un TSA facilite leur développement humain et donc améliore leur participation sociale.

Enfin, l'augmentation de la prévalence du TSA et les besoins particuliers des adolescents ayant un TSA en lien avec le climat politique actuel et les coupes budgétaires en éducation laissent place au recours d'interventions efficaces, mais idéalement peu coûteuses. La fondation MIRA offre l'occasion à plusieurs familles et adolescents ayant un TSA de profiter d'une intervention qui s'avère globale par ces nombreux apports favorisant le développement humain de ces derniers. Plus encore, cette intervention est encadrée par des professionnels de la fondation MIRA et soutenue financièrement par la fondation dans le but d'accroître l'autonomie et l'insertion sociale des personnes handicapées. Comme le chien d'assistance facilite la participation sociale, il peut également favoriser l'épanouissement de la personne dans sa société. Ainsi, la société peut elle aussi bénéficier de la présence du chien d'assistance par l'accroissement de la contribution citoyenne des adolescents ayant un TSA que l'animal induit. À la lumière des conclusions présentées dans ce mémoire, nous espérons que la société saura accueillir et mettre en place les mesures adéquates pour soutenir cette intervention puissante pour les personnes ayant un TSA.

Références bibliographiques

- Abadie, P. (2012). Conduites suicidaires chez les adolescents et les jeunes adultes avec un trouble envahissant du développement. *Santé mentale au Québec*, 37(2), 175-191.
- Abbud, G., Janelle, C. et Vocos, M. (2014). The use of a trained dog as a gait for clients with ataxia: a case report. *Physiotherapy Canada*, 66(1), 33-35.
- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. (2015). *TSA et neurotypique-Mieux se comprendre : Guide pour comprendre le fonctionnement de la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Repéré à http://www.srsor.qc.ca/wp-content/uploads/2015/03/Guide_TSA-2015.pdf
- Altevogt, B. M., Hanson, S. L. et Leshner, A. I. (2008). Autism and the environment: challenges and opportunities for research. *Pediatrics*, 121(6), 1225-1229.
- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-IV-TR fourth edition (text revision).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-V* (5e éd.). Washington, DC : American Psychiatric Publishing.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), p. 5-31.
- Andari, E., Duhamel, J.-R., Zalla, T., Herbrecht, E., Leboyer, M. et Sirigu, A. (2010). Promoting social behavior with oxytocin in high-functioning autism spectrum disorders. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(9), 4389-4394.
- Association des médias écrits communautaires du Québec. (2015). Mira, une organisation impressionnante. Repéré à http://www.amecq.ca/entrevue/2015/3/19/mira_une_organisation_impressionnante/
- Autism Canada. (2016). Chiens d'assistance. Repéré à <http://autismcanada.org/living-with-autism/treatments/related/service-dogs/?lang=fr>
- Autisme-Montréal. (2015). Les méthodes d'intervention. Repéré à <http://autisme-montreal.com/quest-ce-que-le-trouble-du-spectre-de-lautisme/les-methodes-dintervention/#TEACCH>
- Autisme Québec. (2012). La loi et vos droits : *La loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Droits/instruction-publique-FQA.pdf>
- Ayres, A. J. (1979). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western psychological services.
- Baghdadli, A., Helling, G.A., Guinchat, V. et Périsset, D. (2012). Traitement pharmacologique des traitements problématiques associés aux troubles du spectre de l'autisme : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(1), 42-51.
- Baghdadli, A., Noyer, M. et Aussilloux, C. (2007). *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Repéré à <http://www.creai->

bretagne.org/pdf/rapport%20baghdadli.pdf

- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données - Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives. Hors-série (2)*, 98-114.
- Barnhill, G. P. (2001). Behavioral, social, and emotional assessment of students with ASD. *Assessment for Effective Intervention*, 27(1-2), 47-55.
- Beaumont, C., Bourdon, S., Couture, C. et Fortin, L. (2009). L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 169-189.
- Beck, A. M. et Katcher, A. H. (2003). Future directions in human-animal bond research. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 79-93.
- Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D. C., Hediger, K., Uvnäs-Moberg, K. et Julius, H. (2011). The effect of a real dog, toy dog and friendly person on insecurely attached children during a stressful task: an exploratory study. *Anthrozoös*, 24(4), 349-368.
- Beetz, A., Uvnäs-Moberg, K., Julius, H. et Kotrschal, K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: The possible role of oxytocin. *Frontiers in psychology*, 3(234), 1-15.
- Bellini, S. (2006). The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 138-145.
- Berry, A., Borgi, M., Francia, N., Alleva, E. et Cirulli, F. (2012). Use of assistance and therapy dogs for children with spectrum disorders: A critical review of the current evidence. *The journal of alternative and complementary medicine*, 18(0), 1-8.
- Billington, T. (2006). Working with autistic children and young people: Sense, experience and the challenges for services, policies and practices. *Disability & Society*, 21(1), 1-13.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bowlby, J. (1969). Attachment, Vol. 1 of Attachment and loss.
- Brookman-Frazee, L. et Koegel, R. L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of positive behavior interventions*, 6(4), 195-213.
- Bronfenbrenner, U. et Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Burgoyne, L., Dowling, L., Fitzgerald, A., Connolly, M., P. Browne, J. et Perry, I. (2014). Parents' perspectives on the value of assistance dogs for children with autism spectrum disorder: a cross-sectional study. *BMJ Open*, (4), 1-10.
- Burrows, K. E., Adams, C. L. et Millman, S. T. (2008a). Factors affecting behavior and welfare of

- service dogs for children with autism spectrum disorder. *Journal of applied animal welfare science*, 11(1), 42-62.
- Burrows, K. E., Adams, C. L. et Millman, S. T. (2008b). Service dogs for children with Autism Spectrum Disorder: Benefits, challenges and welfare implications. *Journal of applied animal welfare science*, 11(1), 42-62.
- Burrows, K. E., Adams, C. L. et Spiers, J. (2008). Sentinels of safety: Service dogs ensure safety and enhance freedom and well-being for families with autistic children. *Qualitative health research*, 18(12), 1642-1649.
- Camp, M. M. (2000). The use of service dog as an adaptative strategy: A qualitative study. *The american journal of occupational therapy*, 55, 509-517.
- Cantin, C. et Mottron, L. (2004). Pédagogie et réadaptation spécialisées pour les enfants avec trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle au niveau primaire. *Revue de psychoéducation*, 33 (1), 93-115.
- Carlisle, G. K. (2014). The social skills and attachment to dogs of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-9.
- Carter, E. W., Common, E. A., Sreckovic, M. A., Huber, H. B., Bottema-Beutel, K., Gustafson, J. R., Dykstra, J. et Hume, K. (2014). Promoting social competence and peer relationships for adolescents with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 35(2), 91-101.
- Chamak, B. (2015). Interventions en autisme : évaluations et questionnement. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Sous presse.
- Chatenoud, C., Kalubi, J-C. et Paquet, A. (2014). *La famille et la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Montréal : Éditions Nouvelles
- Chavot, P. (1994). *Histoire de l'éthologie. Recherches sur le développement des sciences du comportement en Allemagne, Grande-Bretagne et France, de 1930 à nos jours* (Doctoral dissertation, Université Louis Pasteur-Strasbourg I).
- Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Cohen, D. (2012). Controverses actuelles dans le champ de l'autisme. *Annales médico-psychologiques*, 170(7), 517-525.
- Collis, G. M. et McNicholas, J. (1998). A theoretical basis for health benefits of pet ownership: Attachment versus psychological support.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, *Le chien d'assistance pour enfants présentant un trouble envahissant du développement : moyen pour pallier le handicap au sens de la charte des droits et libertés de la personne*, M^e Karina Montminy, (Cat. 2.120-12.56), Octobre 2010.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des

- écrits, *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CUA. (2016). Du modèle médical au modèle sociale. Repéré à <http://pcua.ca/cua/du-modele-medical-au-modele-social>
- Dagenais, P., Guay, H., Mercier, C. et Montembeault, M. (2013). L'efficacité des interventions de réadaptation et des traitements pharmacologiques pour les enfants de 2 à 12 ans ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *INESSS*, 9(6), 1-89. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2317707>
- Des Rivières-Pigeon, C. et Poirier, N. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : état des connaissances* (10-115). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 236-242.
- Endenburg, N. et van Lith, H. A. (2011). The influence of animals on the development of children. *The Veterinary Journal*, 190(2), 208-214.
- Esposito, L., McCune, S., Griffin, J. A. et Maholmes, V. (2011). Directions in human-animal interaction research: Child development, health, and therapeutic interventions. *Child Development Perspectives*, 5(3), 205-211.
- Eussen, M. L. J. M., Van Gool, A. R., Verheij, F., De Nijs, P. F. A., Verhulst, F. C. et Greaves-Lord, K. (2013). The Association of quality of social relations, symptom severity and intelligence with anxiety in children with autism spectrum disorders. *Autism: the international journal of research and practice*, 17(6), 723-735.
- Fecteau, S. (2008). Intégration d'un chien d'assistance dans la famille d'un enfant présentant un TED : la contribution de la théorie de l'attachement parent-enfant (Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Sherbrooke). Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/617/MR42957.pdf?sequence=1>
- Fecteau, S. (2012). Régulation physiologique et perception de stress chez des parents d'enfants diagnostiqués d'un trouble du spectre de l'autisme: la contribution de la présence d'un chien d'assistance et des représentations associées à l'attachement. (Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke) Repéré à <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/6668>
- Fédération des commissions scolaires du Québec. (2006). *L'adaptation scolaire portrait de la situation*. Repéré à http://ww3.fcsq.qc.ca/Perfectionnement/Colloques/Adaptation/Actes/_pdf/po_rtraitrv.pdf
- Fédération québécoise de l'autisme. (2015). Les causes de l'autisme. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/tsa/recherche/etiologie.html>
- Fédération québécoise des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement. (2013). La participation sociale des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement : du discours à

- une action concertée. Repéré à <http://internet.crditedmtl.ca/wp-content/uploads/2014/02/Participation-sociale.pdf>
- Filipek, P. A., Steinberg-Epstein, R. et Book, T. M. (2006). Intervention for autistic spectrum disorders. *NeuroRx*, 3(2), 207-216.
- Fleury, V. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D. M., Thompson, J. L., Fallin, K., . . . Vaughn, S. (2014). Addressing the academic needs of adolescents with autism spectrum disorder in secondary education. *Remedial and Special Education*, 35(2), 68-79.
- FONDATION MIRA INC. (2016). *DEMANDE DE PARTICIPATION AU PROGRAMME D'ATTRIBUTION DE CHIEN D'ASSISTANCE POUR LES ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME OU AUTRES TROUBLES CONNEXES*. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-services/7/IMG/pdf/Formulaire_de_demande.pdf
- Fombonne, E. (2003). The Prevalence of Autism. *The Journal of the American Medical Association*, 289 (1).
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. 2^e édition. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap: Enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (4-2).
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses Université Laval.
- Friedmann, E. (2013). The Role of Pets in Enhancing Human Well-being: Physiological. *The Waltham book of human-animal interaction: Benefits and responsibilities of pet ownership*, 33.
- Friedmann, E. et Lockwood, R. (1991). Validation and use of the animal thematic apperception test (ATAT). *Anthrozoös*, 4(3), 174-183.
- Friesen, L. (2010). Exploring animal-assisted programs with children in school and therapeutic context. *Early childhood educational journal*, 37, 261-267.
- Gagnon, Y-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (3^e éd., 250-270). Montréal : Gaëtan Morin.
- Gouvernement du Canada. (2016). Rémunération hebdomadaire moyenne, par province et territoire. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/labr79-fra.htm>
- Gouvernement du Québec. (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité : Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_a_part_entiere_Acc.pdf

- Gouvernement du Québec. (2016). Loi sur l'instruction publique. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Groomes, D. A.G., Clemons, A., Hulme, S., Kort, K. et Mesibov, G. (2014). Utilizing assistive dogs in integrated employment settings: Multidisciplinary elements to consider for individuals with ASD. *Journal of vocational rehabilitation*, 40, 165-173.
- Guastella, A. J., Einfeld, S. L., Gray, K. M., Rinehart, N. J., Tonge, B. J., Lambert, T. J. et Hickie, I. B. (2010). Intranasal Oxytocin Improves Emotion Recognition for Youth with Autism Spectrum Disorders. *Biological Psychiatry*, 67(7), 692-694. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2009.09.020>
- Gubernick, D. J. (1981). Parent and infant attachment in mammals. In *Parental care in mammals* (pp. 243-305). Springer US.
- Guimarães, F. P. (1989). A hypothesis about the determining process of autistic states. *The International journal of psycho-analysis*, 71, 393-402.
- Gullone, E. (2000). The biophilia hypothesis and life in the 21st century: increasing mental health or increasing pathology?. *Journal of Happiness Studies*, 1(3), 293-322.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G. et Ziegler, V. (2002). The effect of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15, 37-50.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Heflin, L. et Ivey, M. L. (2008). Autism treatment survey: services received by children with autism spectrum disorders in public school classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 961-971.
- Hobeila, S. (2011). « L'éthique de la recherche », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition. Saint-Laurent (p.35-62). Québec : ERPI.
- Hollander, E., Bartz, J., Chaplin, W., Phillips, A., Sumner, J., Soorya, L., . . . Wasserman, S. (2007). Oxytocin Increases Retention of Social Cognition in Autism. *Biological Psychiatry*, 61(4), 498-503. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsych.2006.05.030>
- Hollander, E., Novotny, S., Hanratty, M., Yaffe, R., DeCaria, C. M., Aronowitz, B. R. et Mosovich, S. (2003). Oxytocin infusion reduces repetitive behaviors in adults with autistic and Asperger's disorders. *Neuropsychopharmacology*, 28(1), 193-198.
- Houzel, D. (2004). 72. Nouvelles approches psychopathologiques de l'autisme infantile. *Quadrige*, 2, 1225-1254.
- Humphrey, N. et Lewis, S. (2008). "Make me normal": The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Humphrey, N. et Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum: A critical perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 76-86.
- Humphrey, N. et Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European*

- Journal of Special Needs Education, 25, 77–91.
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). (2013). *Portrait de l'usage des médicaments chez les enfants et les adolescents ayant reçu un diagnostic de troubles du spectre de l'autisme couverts par le régime public d'assurance médicaments*. Rapport rédigé par Mélanie Turgeon, Éric Tremblay, Nicole Déry et Hélène Guay. Repéré à https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Webinaires/Mars_2014/INESSS_Portrait_dusage_medicaments_TroubleSpectreAutisme.pdf
- Kabot, S., Masi, W. et Segal, M. (2003). Advances in the diagnosis and treatment of autism spectrum disorders. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 26.
- Kahn, P. H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental review*, 17(1), 1-61.
- Katcher, A. (2000). The future of education and research on the human-animal bond and animal-assisted therapy Part B: Animal-assisted therapy and the study of human-animal relationships: Discipline or bondage? Context or transitional object. *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations for guidelines and practice*, 461-473.
- Katcher, A. (2002). Animals in therapeutic education: Guides into the liminal state. *Children and Nature. Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, 179-198.
- Kimyai-Asadi, A. et Usman, A. (2001). The role of psychological stress in skin disease. *Journal of cutaneous medicine and surgery*, 5(2), 140-145.
- Kotrschal, K. et Ortaubauer, B. (2003). Behavioural effects of the presence of the dog in the classroom. *Anthrozoös*, 16, 147-159
- Kruger, K. A., McCune, S. et Merrill, R. (2012). *Pocket book of human-animal interactions*. Royaume-Unis: Waltham.
- Kruger, K. A. et Serpell, J. A. (2006). Animal-assisted interventions in mental health: Definitions and theoretical foundations. *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*, 2, 21-38.
- Kruger, K. A., Trachtenberg, S. W. et Serpell, J. A. (2004). Can animals help humans heal? Animal-assisted interventions in adolescent mental health. *Center for the Interaction of Animals and Society, University of Pennsylvania School of Veterinary Medicine*. Retrieved April, 28, 2007.
- Kuchinskias, S. (2009). *The chemistry of connection: How the oxytocin response can help you find trust, intimacy, and love*. New Harbinger Publications.
- Landrigan, P. J. (2010). What causes autism? Exploring the environmental contribution. *Current opinion in pediatrics*, 22(2), 219-225.
- Lasa, S. M., Ferriero, E. G., Brigatti, E., Valero, R. et Franchignoni, F. (2011). Animal-assisted interventions in internal and rehabilitation medicine: a review of the recent literature. *Panminerva Med*, 53, 129-136.
- Lauzon, J-A. (2010). La situation des élèves TED au Québec. *Journal L'Express, Fédération Québécoise de l'autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/Express/Express->

[2010.pdf](#)

- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Pratiques théoriques, Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lehotkay, R., Orihuela-Flores, M., Deriaz, N. et Galli Carminati, G. (2012). La thérapie assistée par l'animal, description d'un cas clinique. *Médecine & hygiène*, 32 (2), 115-123.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C. et London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 74–81.
- Lorenz, K. (1969). *L'agression : une histoire naturelle du mal*. Paris: Flammarion.
- Lorenz, K. (1984). *Les fondements de l'éthologie*. Paris: Flammarion.
- Lounds, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Shattuck, P. T. et MacLean, J., William E. (2007). Transition and change in adolescents and young adults with autism: Longitudinal effects on maternal well-being. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 401-417.
- Marcus, L. M., Kuncze, L. J. et Schopler, E. (1997). Working with families. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Volume 2, Third Edition*, 1055-1086.
- Marissal, J. P. (2009). Les conceptions du handicap: du modèle médical au modèle social et réciproquement.... *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(HS), 19-28.
- Martin, F. et Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *Western Journal of Nursing Research*, 24(6), 657-670.
- Mainville, J., Paquet, A. et Rivard, M. (2011). Thérapies cognitivo-comportementales pour les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 21(3), 97-102.
- Maurer, M., Delfour, F. et Adrien, J.-L. (2008). Analyse de dix recherches sur la thérapie assistée par l'animal: quelle méthodologie pour quels effets? *Journal de Réadaptation Médicale: Pratique et Formation en Médecine Physique et de Réadaptation*, 28(4), 153-159.
- McNicholas, J. et Collis, G. M. (2006). Animals as social supports: Insights for understanding animal-assisted therapy. *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice*, 2, 49-72.
- Melson, G. F. et Melson, L. G. (2009). *Why the wild things are: Animals in the lives of children*. Harvard University Press.
- Mesibov, G. B. et Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/lorganisation-des-services-educatifs-aux-eleves-a-risque-et-aux-eleves-handicapes-ou-en-diff/>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : un plan d'action en matière d'adaptation scolaire*. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-adaptee-a-tous-ses-eleves-plan-daction-en-matiere-dadaptation-scolaire/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du comité provincial de l'enfance inadapté, COPEX 1974-1976*. Québec, Gouvernement du Québec.
- MIRA. (2016a). Une source intarissable d'imagination et d'innovation. Repéré à http://www.mira.ca/fr/qui-sommes-nous-3/fondateur_20.html
- MIRA. (2016b). Ce qui est accessible à tous se doit de l'être à une personne handicapée. Repéré à http://www.mira.ca/fr/qui-sommes-nous-3/mission_43.html
- MIRA. (2016c). Qu'est-ce qu'un chien d'assistance?. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-services/7/chien-d-assistance-pour-personne-avec-handicap-moteur_26.html
- MIRA. (2016d). Le cheptel. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-chiens/8/notre-elevage_35.html
- MIRA. (2016e). Plus de 300 chiots par année. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-chiens/8/pouponniere_36.html
- MIRA. (2016f). L'observation du chien. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-chiens/8/evaluation-du-temperament_42.html
- MIRA. (2016g). Une race neuve au service des humains. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-chiens/8/le-labernois_37.html
- MIRA. (2016h). Chien d'assistance pour enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou autres troubles connexes. Repéré à http://www.mira.ca/fr/nos-services/7/chien-d-assistance-pour-enfant-presentant-un-tsa_142.html
- MIRA. (2016i). Un peu d'histoire. Repéré à http://www.mira.ca/fr/qui-sommes-nous-3/historique_18.html
- MIRA. (2016j). Résultats de la recherche sur l'impact de l'intégration de chiens d'assistance au sein de familles d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Repéré à http://www.mira.ca/fr/recherche/10/autisme_101.html
- MIRA. (2016k). Mira Schola. Repéré à http://www.mira.ca/fr/schola/139/schola-mira_141.html
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : Côté Jeans & Côté Tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mottron, L. (2013). DSM-5, Vers une nouvelle définition du spectre de l'autisme. *Journal L'Express, Fédération Québécoise de l'autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/05-produits/express/2013/Express%202013.pdf>
- Mottron, L. et Caron, C. (2010). Les troubles envahissants du développement spectre de l'autisme ou diagnostic fourre-tout?. *Le Médecin du Québec*, 45 (2), 29-33.

- Morrison, M. L. (2007). Health benefits of animal-assisted interventions. *Complementary health practice review*, 12(1), 51-62.
- Müller, E., Schuler, A. et Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173-190.
- Murad, A., Fritsch, A., Bizet, É. et Schaal, C. (2014). *L'autisme à l'âge adulte: bilan diagnostique et aspects thérapeutiques*. Paper presented at the Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique.
- Nagasawa, M., Mitsui, S., En, S., Ohtani, N., Ohta, M., Sakuma, Y., . . . Kikusui, T. (2015). Oxytocin-gaze positive loop and the coevolution of human-dog bonds. *Science*, 348(6232), 333-336.
- Nicholas, R. F. et Gullone, E. (2001). Cute and cuddly and a whole lot more? A call for empirical investigation into the therapeutic benefits of human-animal interaction for children. *Behaviour Change*, 18(02), 124-133.
- Nimer, J. et Lundahl, B. (2007). Animal assisted therapy: a meta-analysis: *Anthrozoös*, 20(3), 225-238.
- Nirje, B. (1980). The normalization principle. *Normalization, social integration, and community services*, 31-49.
- Noiseux, M. (2009). Portrait épidémiologique des TED chez les enfants du Québec. *Journal l'Express, Fédération Québécoise de l'Autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/Express/Express-2009.pdf>
- Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, (47), 1.
- Norris, S. (2006). *Troubles du spectre autistique : causes possibles* (Publication no PRB 05-87F). Repéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection-R/LoPBdP/PRB-f/PRB0587-f.pdf>
- Norris, S., Paré, J. R. et Starky, S. (2006). L'autisme infantile au Canada : Questions relatives à l'intervention comportementale. *Bibliothèque du Parlement*
- Odier Guedj, D. (2013). Les approches interactionnelles à l'école. *Journal L'Express, Fédération Québécoise de l'autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/05-produits/express/2013/Express%202013.pdf>
- O'Haire, M. (2010). Companion animals and human health: Benefits, challenges, and the road ahead. *Journal of Veterinary Behavior: clinical applications and research*, 5(5), 226-234.
- O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., McCune, S. et Slaughter, V. (2013). Effects of animal-assisted activities with guinea pigs in the primary school classroom. *Anthrozoös*, 26(3), 1-15.
- O'Haire, M. E., McKenzie, S. J., McCune, S. et Slaughter, V. (2014). Effects of Classroom Animal-Assisted Activities on Social Functioning in Children with Autism Spectrum Disorder. *The journal of alternative and complementary medicine*, 20 (3), 162-168.

- Organisation des Nations Unies. (2016). La convention en bref. Repéré à <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?navid=14&pid=605>
- Organization, W. H. (1980). International classification of impairments, disabilities, and handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29. 35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans Collection U. Sciences humaines et sociales, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd., p. 9-22). Paris: Armand Colin.
- Pendry, P. (1998). Ethological attachment theory: A great idea in personality. *Retrieved May, 10, 2004.*
- QSR International. (2016). NVIVO : le logiciel numéro 1 pour l'analyse de données qualitatives. Repéré à http://www.qsrinternational.com/other-languages_french.aspx
- Rao, S. et Kalyanpur, M. (2002). Promoting home-school collaboration in positive behavior support. *Families and positive behavior support: Addressing problem behavior in family contexts*, 219-239.
- Redefer, L. A. et Goodman, J. F. (1989). Brief report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 19(3), 461-467.
- Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre. (2005). *Trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle : autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger : revue de littérature*. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs58177>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016a). Quelques applications du MDH-PPH. Repéré à <http://ripph.qc.ca/mdh-pph/quelques-applications-du-mdh-pph>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016b). Développement humain et handicap. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/developpement-humain-handicap>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016c). Le MDH-PPH. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/mdh-pph>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016d). Les concepts clés du MDH-PPH. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016e). Les facteurs personnels. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph/les-facteurs-personnels>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016f). Classification québécoise : Processus de production du handicap. Repéré à <http://ripph.qc.ca/mdh-pph/comment-utiliser-mdh-pph/classification-quebecoise-processus-production-du>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016g). Facteurs environnementaux. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph>

[pph/les-facteurs-environnementaux](#)

- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016h). Les habitudes de vie. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/les-concepts-cles-du-mdh-pph/les-habitudes-vie>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016i). Qu'est-ce que la participation sociale?. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph>
- Réseau international sur le processus de production du handicap. (2016j). Modèles individuel, social et systémique du handicap: Une dynamique de changement social. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/revue/revue-hommage-philip-h-n-wood-artisan-d-une-revolu/modeles-individuel-social-systemique-du-han>
- Reszka, S. S., Hume, K. A., Sperry, L., Boyd, B. A. et McBee, M. T. (2014). The Classroom Practice Inventory: Psychometric evaluation of a rating scale of intervention practices for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(6), 633-643.
- Richard, R. et Marcotte, D. (2009). Anxiété et dépression chez les adolescents: similitudes et différences dans les facteurs associés. *Revue québécoise de psychologie*, 30(1), 57-80.
- Rondeau, L., Corriveau, H., Bier, N., Camden, C., Champagne, N. et Dion, C. (2010). Effectiveness of a rehabilitation dog in fostering gait retraining for adults with a recent stroke: A multiple single-case study. *NeuroRehabilitation*, 27, 155-163.
- Rosenthal, M., Wallace, G. L., Lawson, R., Wills, M. C., Dixon, E., Yerys, B. E. et Kenworthy, L. (2013). Impairments in real-world executive function increase from childhood to adolescence in autism spectrum disorders. *Neuropsychology*, 27, 13–18.
- Russa, M. B., Matthews, A. L. et Owen-DeSchryver, J. S. (2014). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1098300714532134.
- Sable, P. (1995). Pets, attachment, and well-being across the life cycle. *Social work*, 40(3), 334-341.
- Saive, A. L. et Guedeney, N. (2010). Le rôle de l'ocytocine dans les comportements maternels de caregiving auprès de très jeunes enfants. *Devenir*, 22(4), 321-338.
- Sams, M. J., Fortney, E.V. et Willenbring, S. (2006). Occupational therapy incorporating animals for children with autism: A pilot investigation. *American occupational therapy association*, 60, 268-274.
- Savoie-Zajc, L. (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-147), 3^e édition. Saint-Laurent, Québec.
- Séguin, M. (2013). Un Carignagnois « donne des yeux » depuis 30 ans. *Chambly express*. Repéré à <http://www.chamblyexpress.ca/actualites/societe/142660/un-carignagnois-donne-des-yeux-depuis-30-ans>

- Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Shattuck, P. T., Orsmond, G., Swe, A. et Lord, C. (2003). The symptoms of autism spectrum disorders in adolescence and adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 565-581.
- Shattuck, P. T., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Orsmond, G. I., Bolt, D., Kring, S., . . . Lord, C. (2007). Change in autism symptoms and maladaptive behaviors in adolescents and adults with an autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1735-1747.
- Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhães, A. et de Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *The journal of alternative and complementary medicine*, 17(7), 655-659.
- Simpson, R. L. (2005). Evidence-based practices and students with autism spectrum disorders. Focus on autism and other developmental disabilities, 20, 140–149.
- Simpson, R. L., Mundschenk, N. A. et Heflin, L. (2011). Issues, policies, and recommendations for improving the education of learners with autism spectrum disorders. *Journal of Disability Policy Studies*, 22(1), 3-17.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Simon and Schuster.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. et Connell, J. E. (2015). TRAINING TEACHERS TO USE EVIDENCE-BASED PRACTICES FOR AUTISM: EXAMINING PROCEDURAL IMPLEMENTATION FIDELITY. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195.
- Sudsawad, P. (2005). A conceptual framework to increase usability of outcome research for evidence-based practice. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(3), 351-355.
- Szurek, S. A. (1973). Attachment and psychotic detachment. *SA Szurek and IN Berlin, Studies in Childhood Psychoses*. New York: Brunner/Mazel.
- Tanasa, D. M. (2008). *La zoothérapie, une autre thérapie en EHPAD*. (Thèse, Université René Descartes, Paris). Repéré à <http://plone.vermeil.org:8080/ehpad/Bibliotheque/Memoires/memoires-2008-2009/La%20zoothérapie,%20une%20autre%20thérapie%20en%20EHPAD%20-%20Maria%20Tanasa.pdf>
- Tinbergen, E. A. et Tinbergen, N. (1972). *Early childhood autism: An ethological approach*. Berlin: Parey.
- Topál, J., Miklósi, Á., Csányi, V. et Dóka, A. (1998). Attachment behavior in dogs (*Canis familiaris*): a new application of Ainsworth's (1969) Strange Situation Test. *Journal of Comparative Psychology*, 112(3), 219.
- Tremblay, Y. (2013). Les troubles du spectre de l'autisme- Fossé entre connaissance et pratique. *Journal L'Express, Fédération Québécoise de l'autisme*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/05-produits/express/2013/Express%202013.pdf>
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté- Une typologie de modèles de*

- service* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Triebenbacher, S. L. (1998). Pets as transitional objects: Their role in children's emotional development. *Psychological Reports*, 82(1), 191-200.
- Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C-D. et Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 1187-1193.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*, 7-32.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2003). *La prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (Tome II). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vtele. (2016). Merci!. Repéré à <http://www.vpourmira.ca/>
- Wagner, S., Doré, R. et Brunet, J.-P. (2004). Deux façons de parler d'intégration scolaire en Amérique du Nord. *Développement humain, handicap et changement social*, 13(12), 35-44.
- Walters Esteves, S. et Strokes, T. (2008). Social effects of a dog's presence on children with disabilities. *Anthrozoös*, 21(1), 5-11.
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T. et Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical psychology review*, 29(3), 216-229.
- White, S. W. et Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1006-1013.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Zoothérapie Québec, 2015. La zoothérapie. Repéré à <http://zootherapiequebec.ca/nos-services/la-zootherapie/>

Annexe 1 : Caractéristiques des personnes ayant un TSA selon l'Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie (2015, p. 9-29).

Caractéristiques	Définition	Exemples d'affectations
<p>Traitement de l'information (p. 9-11)</p>	<p>Série de processus complexes effectués par le cerveau qui permettent de percevoir, de trier, d'organiser et d'interpréter les informations issues de l'environnement afin d'y réagir par un ou des comportements.</p> <p><u>Perception et triage</u></p> <p>Les sens sont les premiers à capter les informations présentes dans l'environnement. Les sens permettent de voir, de sentir, d'entendre, de goûter et de ressentir. Le cerveau fait le premier tri de toutes ces informations et établit des priorités parmi celles-ci.</p> <p><u>Organisation et interprétation</u></p> <p>Une fois la perception et le triage effectués, les informations priorisées sont organisées dans le cerveau et interprétées. Ceci permet donc de comprendre ce qui se passe autour. Une fois que l'on a compris la situation, on peut maintenant y réagir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les détails sont vus avant le global. • Les stimuli se présentent et arrivent au même niveau. Le tri est ardu à faire. • Tendance à décoder l'environnement ou l'information un élément (ou sens) à la fois. • Les étapes d'une tâche peuvent être difficiles à planifier, mais une fois qu'elles sont connues, elles sont souvent réalisées sans erreur. • Seules les informations qui ont du sens et qui sont précises, concrètes ou connues sont traitées. • La déduction est plus difficile à faire. • Mémoire photographique des détails sans perte d'information dans le temps. • L'information visuelle est davantage mémorisée que celle reçue auditive. • Interprétation et visualisation au premier degré, comprendre le sens caché représente un défi.
<p>Traitement sensoriel et moteur (p. 12-14)</p>	<p><u>Fonctions sensorielles</u></p> <p>L'aspect sensoriel inclut sept systèmes distincts qui ont pour fonction de fournir différentes informations au cerveau afin que celui-ci puisse percevoir ce qui se passe dans le corps et l'environnement et ainsi adapter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perception des sens amplifiée (hyperréactif) ou diminuée (hyporéactif) pour une grande majorité. • Puisque le traitement de l'information se fait habituellement un sens à la fois, capacité à ressentir une sensation avec le même plaisir que la première fois.

	<p>les réactions en conséquence.</p> <p>Ces systèmes sensoriels sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Système tactile; • Système auditif; • Système olfactif ; • Système visuel; • Système gustatif ; • Système proprioceptif : donne les informations par le biais des muscles et des ligaments (position du corps par rapport aux autres et à l'environnement, la force employée, le poids d'un objet, etc.); • Système vestibulaire : donne les informations par le biais de l'oreille interne (pour maintenir la position debout, informer sur la vitesse à laquelle le corps bouge et permettre de bouger de façon synchronisée et coordonnée). <p>Chacun de ces systèmes est indépendant et parfois, il arrive que l'information soit trop abondante pour le cerveau et ait un effet envahissant (hyperréactivité) ou qu'elle ne soit pas traitée adéquatement par le cerveau. Dans ce dernier cas, la réaction face à un stimulus (information) est alors diminuée ou inexistante (hyporéactivité).</p> <p><u>Fonctions motrices</u></p> <p>Il s'agit de l'ensemble des fonctions assurant un mouvement. Il existe deux types de motricité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La motricité globale sollicite la masse musculaire (courir, marcher, attraper un objet, etc.); 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulté au plan moteur. • Évaluer le danger représente un défi : sembler téméraire ou excessivement prudent. • Difficulté de motricité fine. • Tactile : Avoir une aversion à cuisiner pour ne pas se salir les mains. Porter des vêtements non appropriés à la température ou tendance à demeurer dans son bain alors que l'eau est froide, sans ressentir ce froid. • Olfactif : Malaise ou réaction vive en présence de certaines odeurs (parfums, aliments). Entrer en contact avec quelqu'un qui dégage une odeur non appréciée peut représenter un défi. • Auditif : Réactions d'aversion vive à certains bruits non offensifs dans son environnement. • Visuel : Réactions d'aversion vive possibles. • Gustatif : Refus de manger des aliments mélangés, trop parfumés, trop chauds. Fixation sur certains aliments que la personne adore. • Proprioceptif : La personne peut rechercher ou éviter ces sensations.
--	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> • La motricité fine sollicite les petits muscles (écrire, dessiner, boutonner un vêtement, etc.). 	
Communication (p. 15-17)	<p>Réfère aussi bien à la capacité d'entendre et de comprendre un message qu'à la capacité de formuler et de transmettre correctement un message ou une réponse. Les niveaux informel et non verbal demeurent très importants pour décoder le sens d'une conversation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La première motivation de la communication est de donner de l'information. • La communication verbale peut être difficile à suivre due à un rythme ou à un changement de sujet de conversation trop rapide. • Les images ou le texte sont souvent préférés au langage parce que cela leur permet d'aller à leur propre rythme sans avoir à solliciter plusieurs sens. • Décoder le langage non verbal, l'intonation de la voix ou le contexte qui donne un sens à la communication présente un défi. • Le sujet de conversation et son contenu sont plus importants que le contact social. • Le double sens des mots ou des phrases (prendre le sens littéral) représente un défi. • Méconnaissance de certains codes sociaux non dits. • Comment engager une conversation, y mettre un terme, faire un compliment ou flirter peut présenter un défi. • Faire plusieurs fois la même erreur de communication avant d'essayer une autre stratégie.
Relations sociales (p. 18-19)	<p>Une interaction sociale se produit entre au moins deux individus. Les comportements de l'un sont influencés par les comportements de l'autre et vice versa. C'est donc une interaction que l'on dit réciproque.</p> <p>Les interactions sociales comportent habituellement des composantes verbales et des composantes non verbales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Décoder les intentions et les pensées de l'autre et adapter le comportement en fonction des attentes de l'autre représente un défi. • Préférence pour la solitude ou les petits groupes.

	<p>ainsi que des comportements socialement attendus.</p> <p>Une interaction sociale peut prendre différentes formes. Elles sont différentes selon la relation que l'on a avec l'autre personne.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Préférence pour les activités en solitaire pour reprendre son énergie. • Comprendre et appliquer certaines règles sociales (qui semblent illogiques) représente un défi. • Les événements imprévus et hors de la routine engendrent de l'anxiété qui peut être paralysante. • Difficultés à deviner les attentes et les besoins de l'autre. • Interprétation parfois erronée des intentions des autres, engendrant de l'anxiété ou de la frustration.
Anxiété (p. 20-21)	<p>Alors qu'une peur est reliée à une chose précise, par exemple la présence d'une araignée, l'anxiété est un état de vigilance ou de malaise, relativement à une situation de danger ou d'inconfort appréhendée. Une grande proportion de l'anxiété vécue par les personnes ayant un TSA est liée au domaine social. Comme la personne ne comprend ou ne maîtrise pas toutes les facettes des codes sociaux, elle est sujette à éprouver de l'anxiété dans ces situations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'anxiété est présente chez la plupart des personnes ayant un TSA. • L'anxiété est souvent engendrée par la difficulté à comprendre l'environnement dans lequel on vit (règles, codes sociaux). Elle demeure donc toujours présente. • L'anxiété peut être davantage liée à la structure (horaire, respect des règles, heure, etc.). • Forte inquiétude par rapport à une situation à venir qui vient déstabiliser ou changer la routine ou le connu.
Centres d'intérêt (p. 22-23)	<p>Chaque individu présente des centres d'intérêt qui lui sont propres. Souvent, les gens choisissent leur métier ou leurs loisirs en fonction de ces intérêts. Aussi, il est possible d'identifier les centres d'intérêt d'une autre personne par la fréquence à laquelle ce sujet revient dans ses discours ou par la façon dont elle s'anime lorsqu'elle aborde la question.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les intérêts sont davantage marqués pour certains sujets. Du soutien pour élargir le répertoire d'intérêts est alors nécessaire. • Le ou les centres d'intérêt peuvent prendre, beaucoup de place dans la vie de la personne au détriment des autres aspects du quotidien. • Capacité d'aller chercher et mémoriser beaucoup d'informations en lien avec le sujet d'intérêt sans se lasser.

		<ul style="list-style-type: none"> • Le sujet d'intérêt est une façon souvent utilisée pour entrer en contact avec les autres.
Gestion des émotions (p. 24- 25)	Les émotions éprouvées relativement à un événement déterminent grandement les réactions. Il importe donc de bien reconnaître les réactions physiques pour permettre de décoder ou de comprendre le type d'émotion ressentie et son intensité afin de savoir comment réagir et s'y adapter.	<ul style="list-style-type: none"> • Davantage d'efforts sont nécessaires pour relier les signaux physiologiques aux émotions vécues au moment présent. • Les émotions intenses sont plus faciles à percevoir chez soi, alors que les premiers signes (plus subtils) de ces émotions peuvent l'être plus difficilement. • Se mettre à la place de l'autre ou comprendre comment l'autre se sent dans une situation donnée peut représenter un défi. • Exprimer un problème ou une émotion présente un défi de même qu'un retour au calme rapide. Il y a un décalage entre la situation émotive et la réaction.
Alimentation (p. 26)	Il s'agit du processus qui inclut les signaux de la faim, le choix des aliments pour répondre à ces signaux ainsi que la capacité du corps à transformer les aliments correctement pour fournir de l'énergie.	<ul style="list-style-type: none"> • En raison des particularités sensorielles (goût, odorat, etc.) il peut y avoir des rigidités ou des préférences alimentaires marquées. • Les signaux de faim, de soif et de satiété sont souvent mal perçus par le corps.
Sommeil (p. 27)	Le sommeil est important pour favoriser la récupération physique et gérer les informations reçues par le cerveau. Le sommeil est souvent altéré ou bousculé chez les personnes ayant un TSA. Lorsqu'ils ne sont pas réglés, les problèmes de sommeil ont un impact majeur sur le fonctionnement général de la personne.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombreux cas de troubles du sommeil dus à l'anxiété, aux particularités sensorielles, aux intérêts restreints. • Mauvaise perception des signes physiques de la fatigue et du besoin de repos.
Motivation (p. 28- 29)	<p>La motivation est ce qui permet le déclenchement d'une action afin d'atteindre un but précis, un objectif.</p> <p>Il y a deux types de motivation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La motivation intrinsèque est générée par des facteurs et des caractéristiques internes de la personne. 	<ul style="list-style-type: none"> • Une grande partie des renforçateurs (une forme de récompense) permettant de maintenir ou de changer un comportement doit être concrète (évidente, palpable) et en lien direct avec le comportement souhaité. • Ne pas avoir tendance à se comparer aux autres pour s'autoévaluer. Faire rarement les choses pour surpasser les

	<ul style="list-style-type: none">• La motivation extrinsèque est générée par des facteurs qui sont externes à la personne, telle que le fait de recevoir un cadeau, un salaire ou un mot de félicitations. Ce sont souvent des sources de motivation qui sont tangibles ou de nature sociale.	<p>autres, mais plutôt pour sa satisfaction personnelle ou parce que c'est comme cela que les choses doivent être faites.</p> <ul style="list-style-type: none">• Parfois, le manque de motivation est lié à la difficulté de se mettre en action. Ne pas savoir par quoi commencer, quelles sont les étapes, etc.
--	--	--

Annexe 2 : Tableau clinique des niveaux de sévérité du TSA

Severity levels for autism spectrum disorder (APA, 2013)

Severity Level for ASD	Social Communication	Restricted interests & repetitive behaviors
Level 3 'Requiring very substantial support'	Severe deficits in verbal and nonverbal social communication skills cause severe impairments in functioning; very limited initiation of social interactions and minimal response to social overtures from others.	Preoccupations, fixated rituals and/or repetitive behaviors markedly interfere with functioning in all spheres. Marked distress when rituals or routines are interrupted; very difficult to redirect from fixated interest or returns to it quickly.
Level 2 'Requiring substantial support'	Marked deficits in verbal and nonverbal social communication skills; social impairments apparent even with supports in place; limited initiation of social interactions and reduced or abnormal response to social overtures from others.	RRBs and/or preoccupations or fixated interests appear frequently enough to be obvious to the casual observer and interfere with functioning in a variety of contexts. Distress or frustration is apparent when RRB's are interrupted; difficult to redirect from fixated interest.
Level 1 'Requiring support'	Without supports in place, deficits in social communication cause noticeable impairments. Has difficulty initiating social interactions and demonstrates clear examples of atypical or unsuccessful responses to social overtures of others. May appear to have decreased interest in social interactions.	Rituals and repetitive behaviors (RRB's) cause significant interference with functioning in one or more contexts. Resists attempts by others to interrupt RRB's or to be redirected from fixated interest.

Annexe 3 : Formulaire de demande de participation au programme de la fondation MIRA

FONDATION MIRA INC.			
DEMANDE DE PARTICIPATION AU PROGRAMME D'ATTRIBUTION DE CHIEN D'ASSISTANCE POUR LES ENFANTS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME OU AUTRES TROUBLES CONNEXES			
À l'usage de la Fondation Mira Inc.			
Date de la demande	_____	# de la demande	_____
Complété par	_____	Date de réception	_____
Rapport médical inclus	_____	Accusé de réception	_____
Nom et prénom de l'enfant : _____			
Date de naissance : _____		Sexe : _____	
Poids : _____		Grandeur : _____	
Coordonnées des parents :			
Parent #1 :			
Prénom	_____	Nom	_____
Adresse	_____	Ville	_____
Province	_____	Code Postal	_____
Téléphone résidence ()	_____	Téléphone travail	_____
Adresse électronique _____			
Parent #2 :			
Prénom	_____	Nom	_____
Adresse	_____	Ville	_____
Province	_____	Code Postal	_____
Téléphone résidence ()	_____	Téléphone travail	_____
Adresse électronique _____			
Diagnostic officiel : _____			
Joindre à la demande une attestation officielle du diagnostic de l'enfant			

Indiquez ici la nature du trouble et, s'il y a lieu, la nature des difficultés associées.

Si vous avez recours à des services de réadaptation (physiothérapie, ergothérapie, neuropsychologie, ophtalmologie, optométrie, orientation et mobilité, orthophonie, Intervention comportementale Intensive (I.C.I.) etc.) Indiquez-les ci-dessous et fournissez les noms et coordonnées des personnes qui vous viennent en aide.

Votre enfant fréquente-t-il un centre de petite enfance (CPE)?

Oui Non

Votre enfant fréquente-t-il une garderie en milieu familial?

Oui Non

Votre enfant fréquente-t-il une école?

Oui Non

Si oui :

Nom du responsable du milieu, du professeur, nom et coordonnées du milieu, de l'école :

COMPOSITION FAMILIALE

Avec qui votre enfant vit-il?

Est-ce que votre enfant a de la fratrie? Oui Non

Combien? _____

Quel âge ont-ils? _____

Ont-ils reçu un diagnostic? Si oui, précisez lequel ou lesquels :

Est-ce qu'un des parents ou les deux ont un ou des diagnostics au plan de la santé physique? Oui Non

Si oui, lequel ou lesquels?

Est-ce qu'un des parents ou les deux ont un ou des diagnostics au plan de la santé mentale? Oui Non

Si oui, lequel ou lesquels?

Est-ce que votre famille bénéficie de services en ce qui a trait à des difficultés familiales (CLSC, DPI, etc.)? Si oui, lequel ou lesquels? Quelles sont les coordonnées de la personne responsable?

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SUR LES ALLERGIES

Est-ce qu'un membre de la famille présente les symptômes suivants en présence d'un chien :

Symptômes nasaux

- | | Oui | Non |
|---|-----|--------------------------|
| <input type="radio"/> Congestion nasale | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Écoulement nasal | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Éternuement | | |
| <input type="radio"/> Démangeaison nasale | | |

Symptômes oculaires

- | | Oui | Non |
|------------------------------------|-----|--------------------------|
| <input type="radio"/> Rougeur | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Démangeaison | | |
| <input type="radio"/> Écoulement | - | <input type="checkbox"/> |

Symptômes cutanés

- | | Oui | Non |
|---------------------------------|-----|-----|
| <input type="radio"/> Urticaire | | |

Symptômes respiratoires

- | | Oui | Non |
|---|-----|--------------------------|
| <input type="radio"/> Toux | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Sifflement | | |
| <input type="radio"/> Difficultés respiratoires | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Sensation d'étouffement | - | <input type="checkbox"/> |
| <input type="radio"/> Exacerbation d'asthme | | |

ANNEXE B

RÉFLEXION ET CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ

ENTRAÎNEMENT DU CHIEN D'ASSISTANCE

Bien que les études aient démontré que la présence d'un chien d'assistance au sein de la famille diminue de façon significative le stress familial, améliore la cohésion familiale ainsi que les comportements perturbateurs démontrés par l'enfant, le succès de cette intervention dépend grandement de l'implication des parents dans l'encadrement et le maintien de l'entraînement du chien d'assistance.

Lors de l'attribution, les chiens d'assistance ont reçu un entraînement de quatre mois dispensé par les entraîneurs certifiés de la Fondation. Toutefois, il sera de votre responsabilité de maintenir ces apprentissages. Ces connaissances vous seront transmises lors d'une formation gratuite de 7 jours offerte par la Fondation Mira située à Ste-Madeleine.

Il est possible que votre enfant soit trop jeune ou ne démontre par les capacités nécessaires pour prendre part à une telle formation. C'est pourquoi vous pourriez être appelé à suivre cette formation.

Également, dans le cas où votre enfant participe à une classe d'adolescents, un des deux parents doit l'accompagner durant la semaine de formation. À la suite de cette semaine, le parent accompagnateur doit être en mesure d'amener le chien avec lui dans ses activités quotidiennes pendant que l'enfant est à l'école, pour une durée d'environ six mois. Cette période s'en veut une d'adaptation, afin que le jeune consolide ses habiletés et compétences en lien avec la gestion du chien. Ce délai permet également aux entraîneurs et intervenants de la Schola Mira de préparer le milieu scolaire à l'accueil du chien avant son arrivée officielle.

Notez aussi que dans le contexte des familles séparées, lorsque les parents ont la garde partagée, la participation des deux parents à la classe de formation est requise. Ainsi, un parent vient pour la durée totale de la classe, soit sept jours, et l'autre parent le rejoint pour les trois derniers jours.

1) Êtes-vous disponible à consacrer 7 jours consécutifs pour la classe d'attribution ?

Il peut prendre plusieurs mois pour intégrer adéquatement le chien d'assistance à votre quotidien. Ainsi, la première année exige beaucoup d'efforts et de temps pour développer vos habiletés et renforcer le lien entre le chien et votre enfant.

2) Avez-vous suffisamment de temps à consacrer au travail de votre chien d'assistance ?

Le chien ne peut être laissé seul pour plusieurs heures consécutives, sinon qu'il certains problèmes de comportements pourraient survenir ou le chien risquerait de perdre ses acquis. De plus, il est possible que le chien ne puisse accompagner votre enfant à l'école en fonction de ses habiletés et besoins. Il est alors recommandé que le chien soit en présence continue du bénéficiaire ou de son parent.

3) En tant que parent ayant suivi la formation, si vous ne travaillez pas au domicile familial, vous est-il possible d'apporter le chien à votre milieu de travail afin de favoriser le maintien de vos acquis ainsi que ceux de votre chien ?

4) Si vous occupez un emploi, préciser lequel :

5) Prévoyez-vous rencontrer des difficultés avec vos collègues et patrons ?

6) Devriez-vous négocier l'accès avec votre chien chez certaines personnes ou dans certains lieux que vous fréquentez ?

LES ATTENTES ENVERS LE CHIEN D'ASSISTANCE

Il est reconnu que la présence d'un animal de compagnie procure plusieurs bienfaits, tant au plan de la santé physique et mentale. Toutefois, certains de ces avantages et ce que peut apporter plus spécifiquement un chien de travail sont de l'ordre de la croyance populaire trompeuse. En outre, le chien ne pourra être laissé seul avec votre enfant tant et aussi longtemps qu'il n'a pas la pleine maîtrise de l'animal.

L'intégration d'un chien d'assistance pourrait changer votre vie familiale, mais cela ne se produit pas du jour au lendemain. Vous allez possiblement rencontrer certaines difficultés.

7) Êtes-vous prêt à les surmonter?

CRITÈRES D'ADMISSIBILITÉ POUR LE PROGRAMME DE LA SCHOLA MIRA

1. Présenter un rapport diagnostic confirmant le trouble du spectre de l'autisme émis par un professionnel de la santé;
2. Certifier qu'aucune allergie au chien n'est apparente dans le milieu familial;
3. Certifier qu'il n'y pas la présence d'un autre chien au domicile;
4. L'enfant doit manifester un intérêt marqué pour le chien, selon les critères d'évaluation des Intervenants de la Schola Mira;
5. Les parents acceptent de se déplacer à la Fondation MIRA avec l'enfant pour fins d'évaluation et acceptent également d'être filmés;
6. Si admis, un des deux parents devra se libérer pour une semaine (7 jours) à la date prévue pour l'attribution. Dans le cas des familles séparées ayant la garde partagée, le second parent devra participer aux trois derniers jours de la classe de formation;
7. Pendant l'attribution, les parents devront suivre une formation active de quatre (4) heures par jour en manipulation et contrôle du chien, et une formation de trois (3) heures par jour à l'observation du comportement;
8. Une fois à domicile, les parents devront remplir mensuellement deux (2) fiches de comportement, soit une fiche concernant l'enfant et l'autre concernant le chien;
9. Les parents acceptent de recevoir à domicile un entraîneur et un membre de l'équipe de la Fondation MIRA qui assureront et valideront la démarche de l'intervention;
10. Les parents avertiront les responsables de la Fondation MIRA de tout changement majeur dans le milieu familial;
11. Les parents acceptent de participer à des activités de recherche en collaboration avec les universités, si telles ont lieu;
12. Les parents certifient à la Fondation MIRA que le chien ne sera pas laissé seul et qu'ils ont pris les moyens pour que celui-ci soit inclus dans leurs activités quotidiennes.

J'ai lu l'entièreté du document et je remplis les critères mentionnés ci-haut.

Signature des parents : _____ Date: _____
_____ Date: _____

Annexe 4 : Exemple de protocole d'entretien semi-dirigé (version des enseignants)

Objectif : Décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur l'identification des **facteurs personnels (les systèmes organiques et les aptitudes)** apportés par la présence du chien d'assistance MIRA auprès de l'adolescent ayant un TSA.

Les systèmes organiques

Système nerveux	Système urinaire
Système auriculaire	Système endocrinien
Système oculaire	Système reproducteur
Système digestif	Système cutané
Système respiratoire	Système musculaire
Système cardiovasculaire	Système squelettique
Système hématopoïétique et immunitaire	Morphologie

Croyez-vous que la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école auprès de l'adolescent ayant un TSA ait des apports sur certains aspects de son système organique/physique ? Si oui, de quelle manière ?

Est-il possible que la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école auprès de l'adolescent ayant un TSA ait des apports sur... ? De quelle manière ?

- 5 sens (toucher, ouïe, vue, gouter, odorat)
- Forme physique (cardiovasculaire, musculaire, morphologique, squelettique, cutané, santé immunitaire et générale)

Les aptitudes

reliées aux activités intellectuelles	reliées à la respiration
reliées au langage	reliées à la digestion
reliées aux comportements	reliées à l'excrétion
reliées aux sens et à la perception	reliées à la reproduction
reliées aux activités motrices	reliées à la protection et à la résistance

Croyez-vous que la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école auprès de l'adolescent ayant un TSA ait des apports sur ses aptitudes? Si oui, de quelle manière ?

Est-il possible que la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école auprès de l'adolescent ayant un TSA ait des apports sur ses aptitudes reliées ...? De quelle manière ?

- Aux activités intellectuelles
- Au langage
- Aux comportements
- Au sens et à la perception
- Aux activités motrices
- À la respiration

- Besoins primaires (urinaire et excrétion)

- À la digestion
- À la protection et à la résistance

Cette partie de l’entrevue comporte une série de questions portant sur l’identification des **facteurs environnementaux (les facteurs sociaux et les facteurs physiques)** apportés par la présence du chien d’assistance MIRA auprès de l’adolescent ayant un TSA.

Les facteurs sociaux

Systèmes politiques et structures gouvernementales	Infrastructures publiques
Système juridique	Organisations communautaires
Système économique	Réseau social
Système socio-sanitaire	Règles sociales
Système éducatif	

À votre avis, est-ce que la présence du chien d’assistance MIRA en classe et dans l’école auprès de l’adolescent ayant un TSA a des apports sur son environnement social? De quelle manière?

Avez-vous observé des changements en classe et/ou dans l’école avec la présence du chien d’assistance MIRA auprès de l’adolescent ayant un TSA au niveau de ... ?

- La politique scolaire
- Des règlements de la classe et de l’école
- De la propreté de la classe et de l’école
- De l’éducation
- Des réseaux sociaux
- Des règles sociales

Les facteurs physiques

Géographie physique	Architecture
Climat	Aménagement du territoire
Temps	Technologies
Bruits	

À votre avis, est-ce que la présence du chien d’assistance MIRA en classe et dans l’école auprès de l’adolescent ayant un TSA a des apports sur son environnement physique? De quelle manière?

Avez-vous observé des changements en classe et/ou dans l’école avec la présence du chien d’assistance MIRA auprès de l’adolescent ayant un TSA au niveau de ... ?

- Du climat/ambiance
- De la gestion du temps
- De la gestion du bruit
- L’aménagement de la classe et de l’école
- Des technologies

Cette partie de l’entrevue comporte une série de questions portant sur l’identification des **habitudes de vie (les activités courantes et les rôles**

sociaux) apportées par la présence du chien d'assistance MIRA auprès de l'adolescent ayant un TSA.

Les activités courantes

Communications	Condition corporelle
Déplacements	Soins personnels
Nutrition	Habitation

Avez-vous remarqué des changements dans les activités courantes scolaires de l'adolescent ayant un TSA avec la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école ? Quels sont-ils?

Avez-vous remarqué des changements dans les activités courantes de l'adolescent ayant un TSA avec la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école au niveau de ... ? Quels sont-ils?

- Ses communications
- Ses déplacements
- Sa nutrition
- Sa condition corporelle (aspect physique)
- Ses soins personnels (propreté)

Les rôles sociaux

Responsabilités	Éducation
Relations interpersonnelles	Travail
Vie communautaire	Loisirs

Avez-vous remarqué des changements dans les rôles sociaux scolaires de l'adolescent ayant un TSA avec la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école? Quels sont-ils?

Avez-vous remarqué des changements dans les activités courantes de l'adolescent ayant un TSA avec la présence du chien d'assistance MIRA en classe et dans l'école au niveau de ... ? Quels sont-ils?

- Ses responsabilités
- Ses relations interpersonnelles
- Sa vie communautaire
- Son éducation
- Ses loisirs

Cette partie de l'entrevue comporte une série de questions portant sur l'**identification de l'enseignant et du groupe classe.**

Identification de l'enseignant

Quel âge avez-vous ?

Quel est votre diplôme de qualification à l'enseignement ?

Combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous ?

Identification du groupe classe

Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ?

Combien d'élèves féminins/masculins avez-vous ?

Quels sont les âges de vos élèves ?

Quelles sont les difficultés et quels sont les troubles chez les élèves de

la classe ?

Est-ce qu'il y a des adaptations (pédagogique, humaine, matérielle, financière) dans la classe pour les élèves (TSA)? Si oui, quelles sont-elles?

Annexe 5: Grille d'observation et de notes incluant le détail des éléments du MDH-PPH2

Développement humain																									
Facteurs personnels																									
Systemes organiques	Aptitudes																								
<table border="1"> <tr> <td>Système nerveux</td> <td>Système urinaire</td> </tr> <tr> <td>Système auriculaire</td> <td>Système endocrinien</td> </tr> <tr> <td>Système oculaire</td> <td>Système reproducteur</td> </tr> <tr> <td>Système digestif</td> <td>Système cutané</td> </tr> <tr> <td>Système respiratoire</td> <td>Système musculaire</td> </tr> <tr> <td>Système cardiovasculaire</td> <td>Système squelettique</td> </tr> <tr> <td>Système hématopoïétique et immunitaire</td> <td>Morphologie</td> </tr> </table>	Système nerveux	Système urinaire	Système auriculaire	Système endocrinien	Système oculaire	Système reproducteur	Système digestif	Système cutané	Système respiratoire	Système musculaire	Système cardiovasculaire	Système squelettique	Système hématopoïétique et immunitaire	Morphologie	<table border="1"> <tr> <td>reliées aux activités intellectuelles</td> <td>reliées à la respiration</td> </tr> <tr> <td>reliées au langage</td> <td>reliées à la digestion</td> </tr> <tr> <td>reliées aux comportements</td> <td>reliées à l'excrétion</td> </tr> <tr> <td>reliées aux sens et à la perception</td> <td>reliées à la reproduction</td> </tr> <tr> <td>reliées aux activités motrices</td> <td>reliées à la protection et à la résistance</td> </tr> </table>	reliées aux activités intellectuelles	reliées à la respiration	reliées au langage	reliées à la digestion	reliées aux comportements	reliées à l'excrétion	reliées aux sens et à la perception	reliées à la reproduction	reliées aux activités motrices	reliées à la protection et à la résistance
Système nerveux	Système urinaire																								
Système auriculaire	Système endocrinien																								
Système oculaire	Système reproducteur																								
Système digestif	Système cutané																								
Système respiratoire	Système musculaire																								
Système cardiovasculaire	Système squelettique																								
Système hématopoïétique et immunitaire	Morphologie																								
reliées aux activités intellectuelles	reliées à la respiration																								
reliées au langage	reliées à la digestion																								
reliées aux comportements	reliées à l'excrétion																								
reliées aux sens et à la perception	reliées à la reproduction																								
reliées aux activités motrices	reliées à la protection et à la résistance																								
Autres observations																									

Facteurs environnementaux

Facteurs sociaux

Systèmes politiques et structures gouvernementales	Infrastructures publiques
Système juridique	Organisations communautaires
Système économique	Réseau social
Système socio-sanitaire	Règles sociales
Système éducatif	

Facteurs physiques

Géographie physique	Architecture
Climat	Aménagement du territoire
Temps	Technologies
Bruits	

Autres observations

Habitudes de vie

Activités courantes

Communications	Condition corporelle
Déplacements	Soins personnels
Nutrition	Habitation

Rôles sociaux

Responsabilités	Éducation
Relations interpersonnelles	Travail
Vie communautaire	Loisirs

Autres observations

Annexe 6 : Exemple de journal de bord pour l'adolescent ayant un TSA

Les apports de la présence du chien d'assistance MIRA		
	À mon école	À la maison
Sur ma personne		
Sur mon environnement		
Sur mes habitudes de vie		

« Présence d'un chien d'assistance Mira pour deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial : vécus et apports sur le développement humain. »

Chercheur : Aurélie Tremblay, étudiante à la maîtrise en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif général de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à accepter :

- la présence de la chercheuse dans votre classe et votre école pour faire des observations participantes durant 5 journées complètes;
- à participer à un entretien d'une durée approximative de 45 à 60 minutes qui seront enregistrées (audio) si le participant y consent et ils auront lieu dans votre école. Les questions d'entretien porteront sur l'apport de la présence du chien d'assistance MIRA;
- la présence de la chercheuse dans votre classe et votre école pour réaliser deux entretiens d'une durée approximative de 45 à 60 minutes avec votre élève participant.

Votre participation s'étalera sur une durée approximative d'un mois.

3. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, il sera possible de contribuer à l'acquisition de connaissance scientifique entourant la présence du chien d'assistance MIRA auprès des adolescents ayant un TSA dans ses différents milieux de vie. Il n'y a aucun bénéfice pour les participants.

4. Risques et inconvénients

Les risques encourus sont minces (attaques, morsures), notamment en raison du fait que le chien d'assistance MIRA soit spécialement entraîné pour intervenir auprès des jeunes ayant un TSA. De plus, le temps pour participer à l'étude de cas peut représenter un inconvénient. Il s'avère aussi que la présence de la chercheuse peut déranger votre quotidien, mais nous tenterons de limiter les potentiels effets perturbants en choisissant des rendez-vous pour les entretiens à votre convenance ainsi que par une présence discrète lors des observations participantes.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous nous fournirez seront confidentiels. Les notes d'observations, du questionnaire ainsi que des entretiens seront transcrites et les enregistrements ne seront pas conservés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seule la

chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes leur correspondant. De plus, les renseignements seront conservés dans un dossier électronique à accès restreint. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

6. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps sans atteinte et sans avoir à justifier votre décision. Un éventuel retrait à la recherche d'un des trois participants n'aurait pas de conséquences sur la participation des deux autres. Si cette éventualité se présente, la chercheuse ajustera sa collecte de données. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse par courriel indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation.

8. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, les résultats de la recherche vous seront divulgués par l'entremise d'une lettre de remerciement de votre acceptation de participation.

B) CONSENTEMENT du participant

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

C) ENGAGEMENT de la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Madame Aurélie Tremblay (chercheuse), à l'adresse courriel suivante : aurelie.tremblay@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

« Présence d'un chien d'assistance Mira pour deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial : vécus et apports sur le développement humain. »

Chercheure : Aurélie Tremblay, étudiante à la maîtrise en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif général de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à accepter :

- la présence de la chercheure dans votre classe et votre école pour faire des observations participantes durant 5 journées complètes;
- à participer à un entretien d'une durée approximative de 45 à 60 minutes qui seront enregistrées (audio) si le participant y consent et ils auront lieu dans votre école. Les questions d'entretien porteront sur l'apport de la présence du chien d'assistance MIRA;
- la présence de la chercheure dans votre classe et votre école pour réaliser deux entretiens d'une durée approximative de 45 à 60 minutes avec votre élève participant.

Votre participation s'étalera sur une durée approximative d'un mois.

3. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, il sera possible de contribuer à l'acquisition de connaissance scientifique entourant la présence du chien d'assistance MIRA auprès des adolescents ayant un TSA dans ses différents milieux de vie. Il n'y a aucun bénéfice pour les participants.

4. Risques et inconvénients

Les risques encourus sont minces (attaques, morsures), notamment en raison du fait que le chien d'assistance MIRA soit spécialement entraîné pour intervenir auprès des jeunes ayant un TSA. De plus, le temps pour participer à l'étude de cas peut représenter un inconvénient. Il s'avère aussi que la présence de la chercheure peut déranger votre quotidien, mais nous tenterons de limiter les potentiels effets perturbants en choisissant des rendez-vous pour les entretiens à votre convenance ainsi que par une présence discrète lors des observations participantes.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous nous fournirez seront confidentiels. Les notes d'observations, du questionnaire ainsi que des entretiens seront transcrites et les enregistrements ne seront pas conservés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seule la

chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes leur correspondant. De plus, les renseignements seront conservés dans un dossier électronique à accès restreint. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

6. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps sans atteinte et sans avoir à justifier votre décision. Un éventuel retrait à la recherche d'un des trois participants n'aurait pas de conséquences sur la participation des deux autres. Si cette éventualité se présente, la chercheuse ajustera sa collecte de données. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse par courriel indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation.

8. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, les résultats de la recherche vous seront divulgués par l'entremise d'une lettre de remerciement de votre acceptation de participation.

B) CONSENTEMENT du participant

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

C) ENGAGEMENT de la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Madame Aurélie Tremblay (chercheuse), à l'adresse courriel suivante : aurelie.tremblay@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

« Présence d'un chien d'assistance Mira pour deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial : vécus et apports sur le développement humain. »

Chercheure : Aurélie Tremblay, étudiante à la maîtrise en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif général de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à accepter :

- la présence de la chercheure pour faire deux journées d'observations participantes à votre domicile;
- à répondre aux questions d'un entretien durant environ 45 à 60 minutes qui seront enregistrées et ils auront lieu à votre domicile. Les questions d'entretien porteront sur l'apport de la présence du chien d'assistance MIRA;
- à accepter des changements dans la routine de la famille et de l'adolescent.

Votre participation s'étalera sur une durée approximative d'un mois.

3. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, il sera possible de contribuer à l'acquisition de connaissance scientifique entourant la présence du chien d'assistance MIRA auprès des adolescents ayant un TSA dans ses différents milieux de vie. Il n'y a aucun bénéfice pour les participants.

4. Risques et inconvénients

Les inconvénients sont le temps que vous devrez prendre pour participer à la recherche. De plus, il s'avère que la présence de la chercheure peut déranger votre quotidien, mais nous tenterons de limiter les potentiels effets perturbants en choisissant des rendez-vous pour les entretiens à votre convenance ainsi que par une présence discrète lors des observations participantes.

5. Confidentialité

Les renseignements recueillis seront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seule la chercheure aura la liste des participants et des pseudonymes leur correspondant. De plus, les renseignements seront conservés dans un dossier électronique à accès restreint. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

6. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Votre participation est volontaire et vous êtes libre de vous retirer en tout temps sans atteinte et sans avoir à justifier votre décision. Un éventuel retrait à la recherche d'un des trois participants (votre

enfant, son enseignant ou vous-même) n'aurait pas de conséquences sur la participation des deux autres. Si cette éventualité se présente, la chercheuse ajustera sa collecte de données. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse par courriel indiqué ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

7. Compensation

Vous ne recevrez aucune compensation pour votre participation.

8. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, les résultats de la recherche vous seront divulgués par l'entremise d'une lettre de remerciement de votre acceptation de participation.

B) CONSENTEMENT des participants

Parents participants:

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

C) ENGAGEMENT de la chercheure

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Madame Aurélie Tremblay (chercheure), à l'adresse courriel suivante : aurelie.tremblay@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

« Présence d'un chien d'assistance Mira pour deux adolescents ayant un TSA en contexte scolaire et familial : vécus et apports sur le développement humain. »

Chercheure : Aurélie Tremblay, étudiante à la maîtrise en éducation, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directeur de recherche : Serge J. Larivée, professeur au Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

La présente recherche a pour objectif général de décrire les apports perçus du chien d'assistance MIRA dans les situations de participation sociale ou les situations de handicap pour l'adolescent ayant TSA.

2. Participation à la recherche

La participation à cette recherche consiste à accepter :

- la présence de la chercheure pour faire deux journées d'observations participantes à ton domicile;
- la présence de la chercheure pour faire cinq journées d'observation participantes dans ton environnement scolaire;
- à répondre aux questions de deux entretiens ayant lieu à l'école et un entretien ayant lieu à ton domicile et qui seront enregistrées. Les questions d'entretiens porteront sur l'apport de la présence du chien d'assistance MIRA;
- à tenir un journal de bord (de la structure de ton choix) pour la durée de la recherche.
- que la recherche entraînera des changements dans ta routine et dans celle de ta famille.

Ta participation s'étalera sur une durée approximative d'un mois.

3. Avantages et bénéfices

En participant à cette recherche, il sera possible de contribuer à l'acquisition de connaissance scientifique entourant la présence du chien d'assistance MIRA auprès des adolescents ayant un TSA dans ses différents milieux de vie. Il n'y a aucun bénéfice pour les participants.

4. Risques et inconvénients

Les inconvénients sont le temps que tu devras prendre pour participer à la recherche. De plus, il s'avère que la présence de la chercheure peut déranger ton quotidien, mais nous tenterons de limiter les potentiels effets perturbants en choisissant des rendez-vous pour les entretiens à ta convenance ainsi que par une présence discrète lors des observations participantes.

5. Confidentialité

Les renseignements recueillis seront confidentiels. Plus précisément, les données issues du journal de bord seront confidentielles et ne seront pas dévoilées ni aux membres de ta famille ni à ton

enseignant. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un pseudonyme et seule la chercheuse aura la liste des participants et des pseudonymes leur correspondant. De plus, les renseignements seront conservés dans un dossier électronique à accès restreint. Aucune information permettant de t'identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront détruites 7 ans après la fin du projet.

6. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude

Ta participation est volontaire et tu es libre de te retirer en tout temps sans atteinte et sans avoir à justifier ta décision. Un éventuel retrait à la recherche d'un des trois participants (tes parents, ton enseignant ou toi) n'aurait pas de conséquences sur la participation des deux autres. Si cette éventualité se présente, la chercheuse ajustera sa collecte de données. Si tu décides de te retirer de la recherche, tu pourras communiquer avec la chercheuse par courriel indiqué ci-dessous. Si tu te retires de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de ton retrait seront détruits.

7. Compensation

Tu ne recevras aucune compensation pour ta participation.

8. Diffusion des résultats

À la fin de la recherche, les résultats de la recherche te seront divulgués par l'entremise d'une lettre de remerciement de ton acceptation de participation.

B) CONSENTEMENT des participants

Adolescents participants:

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, j'accepte librement de participer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Parents représentants légaux de l'adolescent :

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon adolescent prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier la décision.

Nom : _____ Prénom : _____

Signature : _____ Date : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

C) ENGAGEMENT de la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Madame Aurélie Tremblay (chercheure), à l'adresse courriel suivante : aurelie.tremblay@umontreal.ca

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone suivant : (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Annexe 8 : Liste des codes utilisés dans NVivo 11 pour l'analyse des données recueillies

<u>Facteurs personnels</u> (analyse déductive)
<ul style="list-style-type: none">• Systèmes organiques• Aptitudes• Facteurs identitaires
<u>Facteurs environnementaux</u> (analyse déductive)
<ul style="list-style-type: none">• Facteurs sociaux• Facteurs physiques
<u>Habitudes de vie</u> (analyse déductive)
<ul style="list-style-type: none">• Activités courantes• Rôles sociaux
Chien d'assistance (analyse inductive)
Recommandations (analyse inductive)

Annexe 9: Document explicatif résumant les résultats contextualisés de notre recherche et les recommandations

CONTEXTES SPÉCIFIQUES

Les résultats et les recommandations présentés dans ce document sont positionnés dans des contextes spécifiques. Les candidats à l'étude présentaient des caractéristiques favorables pour la réussite de l'implantation du chien d'assistance au sein de leurs différents milieux de vie. En effet, l'implication des parents et la bonne collaboration des membres du personnel scolaire ont grandement facilité la mise en place de l'intervention assistée par l'animal. Sans quoi, les résultats obtenus auraient sans doute été différents. De ce fait, les données trouvées dans la présente recherche ne permettent pas une généralisation à tous les adolescents ayant un TSA assistés d'un animal. Notre recherche expose donc les apports potentiels du chien d'assistance MIRA fondés sur l'étude en profondeur de deux cas d'adolescents ayant un TSA. Toutefois, certains éléments pourraient être transférables à des contextes similaires. D'autres recherches devront être réalisées afin de valider ces apports trouvés du chien d'assistance MIRA sur le développement humain des adolescents ayant un TSA.

RÉSULTATS

Les résultats que nous présentons sont organisés selon les trois domaines (facteurs personnels, environnementaux et habitudes de vie) du modèle du développement humain-Processus de production du handicap 2 (MDH-PPH2) de Fougeyrollas (2010)³⁰. Nous avons choisi de travailler avec ce modèle puisqu'il est fondé sur un schème fondamental, simple ainsi qu'universel ayant des qualités heuristiques et opérationnelles. Le MDH-PPH amène une considération globale et positive mettant de l'avant les différences des personnes en valorisant leurs spécificités, ce qui convient à notre vision écologique.

La présence du chien d'assistance MIRA en contexte scolaire et familial pour deux

³⁰ Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Presses Université Laval.

adolescents ayant un TSA a montré avoir des apports sur leurs³¹ :

<u>Facteurs personnels</u>
Facteurs identitaires <ul style="list-style-type: none">- Acceptation du TSA- Sentiment de confiance- <i>Diminution du sentiment de solitude</i>
Systèmes organiques <ul style="list-style-type: none">- Perception de diminution de l'anxiété/ du stress- Perception d'amélioration du système digestif- <i>Perception d'amélioration du système cardiovasculaire</i>- <i>Perception d'amélioration du système cutané</i>- <i>Perception d'amélioration du système musculaire</i>- <i>Meilleure gestion des changements physiques de l'adolescence (menstruation)</i>- <i>Diminution de la médication</i>
Aptitudes <ul style="list-style-type: none">- Changements comportements : diminution de la fréquence des crises et dépassement de ses propres limites- Meilleurs comportements : calme, stable, flexible, motivé- Gestion TDAH : meilleure concentration et disponibilités aux apprentissages- Amélioration positive des sens et perception- Amélioration de la gestion et l'expression des émotions- Plus grande protection et sentiment de protection- <i>Développement de l'empathie</i>- <i>Gestion du PICA</i>- <i>Meilleure utilisation du langage</i>- <i>Meilleure écoute et compréhension des directives parentales</i>
<u>Facteurs environnementaux</u>
Facteurs sociaux <ul style="list-style-type: none">- Augmentation du réseau social : stimule les interactions sociales- Justification visuelle : plus grande tolérance sociale- Respect des règles sociales- Favorise la collaboration ÉFC³²
Facteurs physiques <ul style="list-style-type: none">- Meilleur climat scolaire et familial : bien-être physiologique

³¹ Les résultats en italique n'ont été trouvés pour qu'un seul cas à l'étude.

³² ÉFC=École-Famille-Communauté

- Meilleure gestion du temps
- Meilleure tolérance et gestion du bruit

Habitudes de vie

Activités courantes et rôles sociaux

- Augmentation des communications
- Favorise les relations interpersonnelles
- Autonomie dans les déplacements
- Meilleure capacité de nutrition
- Augmentation de la qualité du sommeil
- Plus grande responsabilisation
- Plus grande participation à des activités de loisirs
- *Meilleure implication éducative*
- *Travail et perspectives de participation active*

RECOMMANDATIONS

Certaines recommandations ont été élaborées à partir du vécu mentionné par les participants ainsi que par nos propres constats. Ces recommandations sont faites dans le but d'optimiser l'outil d'intervention auprès des adolescents ayant un TSA.

Assouplir le mode d'emploi

Trouver l'équilibre entre l'application exacte du mode d'emploi de la fondation MIRA avec le contexte scolaire et familial de l'utilisateur est une des clés au succès de l'intervention avec le chien d'assistance auprès de l'adolescent ayant un TSA.

- La fondation MIRA devait avoir une certaine souplesse avec ce mode d'emploi pour qu'il soit quotidiennement applicable pour l'utilisateur et son entourage.
- L'adolescent ayant un TSA devrait respecter la majeure partie du mode d'emploi afin que le chien d'assistance conserve ses acquis puisque le non-respect du mode d'emploi peut aussi devenir la cause de l'échec de l'intervention assistée par l'animal si le chien n'est pas maintenu dans un environnement de travail d'assistance.
- Assurer un suivi pour l'application et l'adaptation du mode d'emploi selon les différents milieux de vie de l'utilisateur.

Considérer les coûts et apports

Considérer davantage les apports du chien d'assistance que les coûts pour déterminer

la valeur réelle de l'intervention.

- Les coûts sont comparables à d'autres types de services ou de soins (Exemples : répit ou ergothérapie).

Pertinence de l'assistance de l'animal en milieu scolaire

Nous recommandons que les chiens d'assistance accompagnent à l'école et en tout temps les adolescents ayant un TSA.

- Les participants à l'étude ont mentionné que la contribution de l'animal soit plus appréciable à l'extérieur de leur domicile donc principalement lorsqu'ils sont en déplacement ou en milieu scolaire. Ces derniers affirment avoir besoin davantage de soutien lorsqu'ils sont confrontés à des situations anxiogènes.
- La présence de l'animal à l'école peut atténuer certains facteurs anxiogènes et donc favoriser les apprentissages des adolescents ayant un TSA.

Soutenir la collaboration ÉFC

Nécessité d'une implication venant de toutes les parties prenantes au processus de scolarisation de l'adolescent ayant un TSA et du chien d'assistance.

- Selon notre analyse, la réussite de l'intégration du chien d'assistance est en partie étroitement liée à cette collaboration ÉFC.
- L'école doit être à l'écoute des besoins et ouverte à mettre en place des mesures d'adaptation pour accueillir l'animal (Exemple : mettre à disposition de l'utilisateur une personne ressource au sein de l'école).
- Les parents doivent être impliqués et faire les démarches auprès de l'école et de la fondation MIRA pour soutenir l'intégration du chien d'assistance dans le milieu scolaire ainsi que pour s'assurer que l'animal conserve ses acquis de formation.
- La fondation MIRA doit quant à elle s'assurer d'être présente et disponible pour soutenir le milieu scolaire et familial afin de solutionner diverses problématiques propres à chaque contexte.

Expliquer l'outil d'intervention

Offrir une séance de formation à tous les intervenants scolaires œuvrant auprès des adolescents ayant un TSA afin de les informer sur la fondation MIRA et précisément sur la pertinence du chien d'assistance en contexte scolaire.

- Élaborer un document explicatif et le transmettre à tous les membres du personnel scolaire d'une école accueillant un adolescent ayant un TSA et son chien d'assistance.
- Afficher des informations sur l'utilisation d'un chien d'assistance dans les corridors de l'école secondaire pour renseigner l'environnement scolaire tout au long de l'année.

Éduquer et sensibiliser

Faire connaître les divers types de programmes de la fondation MIRA.

- Poursuivre et accroître les démarches de sensibilisation (Exemples : les campagnes publicitaires, *la journée qui a du chien*, etc.)
- Faciliter l'accès aux endroits publics pour les utilisateurs en affichant clairement le logo de la fondation MIRA.
- Favoriser l'acceptation sociale des différences en normalisant l'assistance de l'animal.

Offrir une meilleure visibilité

Établir une visibilité claire et constante du harnais spécifique aux différents types de chiens de la fondation MIRA autant auprès des utilisateurs, que lors de campagnes publicitaires.

- Faire connaître les différences de chiens formés à la fondation MIRA (chien en famille d'accueil, chien-guide, chien de réadaptation et chien d'assistance) afin de faciliter la compréhension.
- Faciliter l'accès aux endroits publics pour les utilisateurs en affichant clairement le logo de la fondation MIRA.
- Favoriser l'acceptation sociale des différences en normalisant l'assistance de l'animal.

Préciser l'utilisation du chien d'assistance pour la personne ayant un TSA

Spécifier les fonctionnalités potentielles du chien d'assistance pour répondre aux besoins propres aux personnes ayant un TSA.

- Catégoriser les fonctions du chien d'assistance et ses apports pour la personne ayant un TSA.
- Différencier clairement les types chiens formés par la fondation MIRA (fonctions et apports).

Anticiper le bon fonctionnement du chien d'assistance et se préparer à soutenir la participation sociale des personnes ayant un TSA dans leur milieu de travail.

- Prévoir une séance d'information aux futurs employeurs détaillant les implications de la présence d'un chien d'assistance pour eux ainsi que les apports de cette présence pour la personne ayant un TSA.
- Prévoir un registre d'emploi pour les personnes ayant un TSA et étant assistées par un animal.

Préparer le processus de deuil vécu par la personne ayant un TSA

Mettre en place des mesures ainsi que des protocoles pour la famille de l'adolescent ayant un TSA afin d'anticiper l'étape du deuil.

- L'intervention assistée par l'animal auprès des personnes ayant un TSA doit être singulièrement considérée en fonction des symptômes, troubles associés et caractéristiques propres à ce handicap. La réaction d'une personne ayant un TSA face à la mort de son chien d'assistance peut être atypique.

