

Le chien médiateur, un intervenant dans la prise en charge logopédique

Ateliers intégrant le chien dans le cadre d'une rééducation à la lecture auprès d'adolescentes présentant une déficience mentale.

Gabrielle DUHEN
Année académique 2015-2016
Supervision : Angélique CONTINO

Travail de fin d'études présenté en
vue de l'obtention du grade de
Bachelier en logopédie

Le chien médiateur, un intervenant dans la prise en charge logopédique

Ateliers intégrant le chien dans le cadre d'une rééducation à la lecture auprès d'adolescentes présentant une déficience mentale.

Gabrielle DUHEN
Année académique 2015-2016
Supervision : Angélique CONTINO

Travail de fin d'études présenté en
vue de l'obtention du grade de
Bachelier en logopédie

Remerciements

Concevoir et rédiger ce travail de fin d'étude ne fut pas une oeuvre
solitaire.

Les intervenants furent nombreux et je leur adresse tous mes
remerciements

A l'institut Libre Marie Haps qui m'a accordé toute liberté dans le
choix du sujet

A ma promotrice, madame Contino, pour ses conseils judicieux, sa
parfaite disponibilité et son suivi rigoureux.

A Gaëlle Metens, logopède de référence et Aude Charlet
psychopédagogue à l'Ecole Joie de Vivre qui ont, l'une et l'autre
répondu avec patience et passion à mes multiples questions

A Jean-Philippe Binet, Fanny Kelchtermans, Justine Debroux et leurs
élèves, qui m'ont réservé un accueil généreux, du temps et un
appréciable engagement participatif dans les séances de travail.

A Vanessa Ipsen de l'ASBL Canimôme pour sa présence infaillible, ses
remarques avisées et les trésors d'expériences et de connaissances
qu'elle a accepté de partager.

A Ilua, Hislou et Titus qui, avec dévouement et en toute innocence, sont
les piliers de ce travail

A ma famille qui, comme toujours, sait mobiliser ses ressources pour
assurer l'intendance.

Enfin, à mes fidèles compagnons, sans qui les temps d'étude n'auraient
pas eu la même saveur.

Abstract

Introduction : Les études réalisées montrent que l'animal agit comme un médiateur qui aide à modifier la façon dont les hommes se comportent et interagissent. En outre, sa présence rassure, favorise le contact, la conversation et la concentration, et introduit de l'imprévu et de l'humour. Dès lors, il est légitime de s'interroger sur les effets de l'intervention du chien dans le cadre des rééducations logopédiques et de se questionner sur la façon d'introduire un chien dans les séances.

Méthodologie : L'étude porte sur les effets de la médiation canine dans le cadre de la rééducation de la lecture auprès d'une population déficiente mentale. Elle propose la mise en pratique d'ateliers créés pour travailler différentes compétences impliquées dans la réception du langage écrit en y intégrant un chien. Un questionnaire a été soumis à plusieurs professionnels sur la pertinence des activités construites ainsi que sur les éventuels effets de la médiation canine qu'ils avaient pu observer sur la rééducation de la lecture.

Résultats : Il ressort de l'étude que les exercices imaginés étaient relativement bien adaptés aux difficultés rencontrées par les participants mais aussi, qu'ils permettaient effectivement de travailler diverses compétences en lecture, tout en intégrant adéquatement un chien médiateur. En outre, dans la mesure où les exercices réalisés avec l'animal étaient plus ludiques, mobilisaient d'autres compétences et offraient la possibilité de vivre des expériences actives de maîtrise, il semble effectivement que l'intervention d'un chien médiateur dans les séances de logopédie ait permis de créer une dynamique de travail différente et bénéfique aux participants.

Perspectives : Dans le futur, il serait pertinent de réaliser des études expérimentales afin de d'investiguer et de préciser l'effet de la médiation canine sur les différentes rééducations pouvant être mises en place en logopédie. Par ailleurs, il serait intéressant de mettre en pratique les ateliers créés dans le cadre de ce travail, auprès d'autres bénéficiaires présentant des difficultés d'apprentissage en langage écrit ou, au contraire, de bonnes aptitudes en langage écrit mais ayant une faible estime de soi.

Mots-clés : logopédie, médiation canine, rééducation, lecture, déficience mentale, estime de soi

Table des matières

INTRODUCTION	6
I. Partie théorique.....	7
1. L'animal dans la relation thérapeutique	8
1.1 Enquête sur le pouvoir thérapeutique de l'animal.....	9
1.2 Particularités de la rencontre avec l'animal	14
2. L'acquisition de la lecture	20
2.1 Habiletés spécifiques à la lecture	20
2.2 Identification et compréhension des mots écrits	28
3. La déficience mentale.....	38
3.1 Définition et étiologie.....	38
3.2 Aptitudes langagières et cognitives.....	39
3.3 Enseignement spécialisé de type 2	40
II. Partie pratique.....	43
1. Les objectifs de l'étude.....	44
2. La méthodologie de recherche.....	45
2.1 Population.....	46
2.2 Chiens médiateurs	47
2.3 Outils d'investigation	49
2.4 Organisation des séances.....	68
3. Les résultats	70
3.1 Présentation des résultats	70
3.2 Interprétation des résultats	70
4. La discussion	78
5. La conclusion.....	80
III. Bibliographie	82

INTRODUCTION

Depuis des millénaires, l'homme a compris l'intérêt d'intégrer l'animal dans ses activités. Chasse, garde, défense, transport, les tâches qui lui étaient confiées restaient essentiellement physiques et ce ne sont pas les théories cartésiennes qui lui auraient permis de s'affranchir de ce rôle de machine vivante au service de l'homme. Heureusement, depuis quelques décennies maintenant, de nombreuses recherches prouvent que la « machine » est aussi dotée de bien d'autres capacités, d'ordre mental celles-ci. Grâce à cela, l'animal, dans nos sociétés, tend à perdre son caractère d'objet pour retrouver un statut d'individu, sinon encore de personne. Dès lors, puisqu'il fut si longtemps un auxiliaire physique, à une époque où le travail de l'homme restait manuel avant tout, pourquoi ne pas aujourd'hui, réintégrer l'animal et ses toutes nouvelles capacités cognitives dans nos activités devenues plus intellectuelles ? C'est en partant de ce constat, suscité par de nombreuses lectures personnelles antérieures, que j'ai envisagé la possibilité d'intégrer un animal dans les séances de logopédie. Résidant essentiellement en ville et y menant la plupart de mes activités, mon choix s'est vite porté sur le chien, aussi pour d'autres raisons que je développe plus avant.

Pour déterminer dans quelle mesure il serait pertinent d'introduire un chien aux activités de rééducation proposées en logopédie et investiguer les possibilités permettant la participation de ce nouvel intervenant dans les activités, j'ai réalisé une étude sur les effets de la médiation canine dans le cadre de la rééducation de la lecture auprès d'une population déficiente mentale. A cette fin, j'ai élaboré la méthodologie de recherche suivante : j'ai mis en pratique, auprès de douze jeunes filles atteintes d'une déficience mentale modérée à sévère, des ateliers créés pour travailler différentes compétences impliquées dans la réception du langage écrit tout en y intégrant un chien. Un questionnaire a ensuite été soumis à plusieurs professionnels afin d'évaluer la pertinence des activités construites d'une part et les éventuels effets de la médiation canine sur la rééducation de la lecture d'autre part. Sur base des résultats récoltés, j'ai pu me prononcer sur la qualité des ateliers construits et proposer des hypothèses explicatives susceptibles de rendre compte des effets supposés de la médiation canine à la fois sur les progrès constatés en lecture et sur l'augmentation de l'estime de soi.

Nous allons voir que, ici aussi, le chien mérite la place qu'il occupe depuis si longtemps à nos côtés.

I. Partie théorique

Avec ce travail, j'ai choisi d'investiguer de quelles façons et pour quelles raisons il pouvait être pertinent d'intégrer un animal aux activités réalisées dans le cadre des prises en charge logopédiques. Plus concrètement, j'ai souhaité intégrer un chien dans l'élaboration d'ateliers qui permettent de rééduquer des troubles de la lecture auprès d'une population déficiente mentale, j'ai ensuite observé les effets sur les progrès en lecture des participants.

Dans la première partie de mon travail, j'expose les éléments théoriques qu'il m'a paru nécessaire de développer pour pouvoir ensuite poser la question de recherche, formuler les objectifs, justifier l'élaboration des activités pratiques que j'ai imaginées et interpréter les observations. Ci-dessous, j'aborde donc trois thématiques : la place de l'animal dans la relation thérapeutique (cf. 1.), l'acquisition de la lecture (cf. 2.) et la déficience mentale (cf.3.).

1. L'ANIMAL DANS LA RELATION THÉRAPEUTIQUE

Dans ce premier point de théorie, j'effectuerai une revue rapide de la littérature scientifique traitant de la thérapie assistée par l'animal, je tenterai aussi, à cette occasion, d'expliquer les divergences d'opinions qui existent entre les auteurs. Il s'agira ensuite d'exposer les particularités de la rencontre avec l'animal et de définir de quelles façons ce dernier peut devenir un médiateur dans le processus thérapeutique.

Notons que, pour diverses raisons, je parlerai, dans cette partie du travail, de l'« animal » de manière générale. Il me sera ainsi possible d'aborder davantage d'études et présenter une vue plus exacte des résultats obtenus au terme de thérapies ayant intégré un animal, quel qu'il soit. Par ailleurs, ce qui fait la particularité de la rencontre avec un animal, n'est, selon moi, pas spécifique à une espèce en particulier. Dès lors, tout animal, pour autant qu'il soit inoffensif pour l'être humain, peut devenir acteur dans un travail thérapeutique.

Dans la pratique, toutefois, j'ai choisi de m'intéresser exclusivement au chien. En effet, grâce à sa grande facilité d'adaptation, le chien est le compagnon/collègue idéal. En quête permanente d'interactions, il se montre très attentif à l'homme. Il est capable de comprendre un large éventail des comportements humains (Scheider, 2016), mais aussi ses odeurs et certaines productions langagières. Il peut ajuster ses réponses aux attentes et aux intentions de son guide, moduler ses comportements en tenant compte du contexte, de la situation et du milieu, et s'adapter aux événements (Montagner, 2002, 2007 ; Vernay, 2007). Ainsi, le chien peut aisément être emmené au cœur des institutions, partager le quotidien des patients en étant proche d'eux (Greef, 2010). Il est possible de profiter de la présence d'autres animaux, tels que

le cobaye, le chat, le cheval ou le dauphin, mais, dans ces cas-là, on risque d'être confronté à certaines limites. Ainsi, l'animal peut faire preuve d'une plus grande indépendance/indifférence à l'égard de l'homme ou encore, les lieux de rencontres avec l'animal peuvent être restreints à des endroits spécifiques (un manège, une ferme thérapeutique, un aquarium, etc).

Avant de poursuivre, il est également intéressant de définir les notions de « thérapie assistée par l'animal » (TAA) et d'« activité assistée par l'animal » (AAA). La TAA se définit comme une intervention visant des objectifs précis et intégrant un animal entraîné dans le processus thérapeutique (Levinson, 1969). Nimer et Lundahl (2007) considèrent la TAA comme une intervention thérapeutique supplémentaire dont l'animal fait partie intégrante. Cette dernière est à distinguer de l'activité assistée par l'animal (AAA) qui consiste en une intervention menée par des personnes, professionnelles ou non, intégrant aussi un animal entraîné mais pour laquelle aucun objectif spécifique n'a été prédéfini. Quoi qu'il en soit, nous verrons au terme de ce premier point de théorie que, dans le cadre de ce travail, il semble plus adéquat de parler de « médiation animale » que de TAA ou d'AAA.

1.1 Enquête sur le pouvoir thérapeutique de l'animal

1.1.1 Revue de la littérature

Depuis les premiers travaux de Boris Levinson sur la thérapie assistée par l'animal (Levinson, 1969), de nombreuses études ont été menées afin d'explorer et de comprendre les effets de l'implication d'un cheval, d'un chien, d'un chat, d'un cobaye ou encore d'un dauphin dans les processus thérapeutiques (Bernabei, et al. 2013 ; Chur-Hansen, McArthur, Winefield, Hanieh, Hazel, 2014; Davis et al., 2015 ; O'Haire, Guérin, & Kirkham, 2015).

Plusieurs recherches montrent que la présence d'un animal suffit à modifier la façon dont les individus se comportent et interagissent. En effet, en présence d'un chien, les élèves d'une classe se montrent plus calmes, moins agressifs et font preuve de davantage d'empathie (Hergovich, Monshi, Semmler, & Zieglmayer, 2002 ; Kotrschal & Ortbauer, 2003). On constate également que, lorsqu'on introduit un animal, tel qu'un chien ou un chat, chez eux, les enfants présentant un trouble envahissant du développement sont de meilleure humeur, plus empathiques et plus enclins à interagir socialement (Burrows, Adams, & Spiers, 2008 ; Grandgeorge, et al. 2012). Conformément à ces résultats, d'autres auteurs mettent en évidence que les activités scolaires organisées en présence d'un animal, tel qu'un chien ou un cobaye, leur sont plus bénéfiques que les activités organisées en présence exclusive d'autres enfants

et/ou d'adultes (avec ou sans jouets à disposition) (Krskova, Talarovieova, & Olexova, 2010 ; Martin & Farnum, 2002 ; O'Haire, McKenzia, Beck, & Slaughter, 2013 ; Redefer & Goodman, 1989 ; Sams, Fortney, & Willenbring, 2006 ; Silva, Correia, Lima, Magalhaes, & de Sousa, 2011). En effet, lorsqu'un animal est présent, les enfants atteints d'un trouble envahissant du développement adoptent davantage de comportements sociaux (contacts visuels et physiques avec les personnes présentes, verbalisations adressées aux adultes et aux autres enfants), manifestent un certain bien-être (observation de sourires et de rires, diminution des plaintes et des pleurs) et inhibent leurs comportements indésirables (agressivité et accaparement) ainsi que leurs comportements d'autostimulation. Selon les chercheurs, la présence d'un animal rend l'environnement moins menaçant pour ces enfants qui présentent des aptitudes relationnelles déficitaires (Lockwood, 1983 ; Wells & Perrine, 2001). Plus précisément, elle engendrerait, chez eux, une diminution du niveau de stress et d'anxiété et leur permettrait ainsi, de mobiliser leurs ressources afin de mettre en place des comportements d'approche orientés vers autrui (O'Haire et al., 2013).

Beetz et al. (2011) suggèrent effectivement que les enfants sont moins sensibles à une situation anxiogène lorsqu'ils peuvent caresser un chien qui se trouve à leurs côtés que lorsqu'ils sont accompagnés d'un adulte ou d'un animal en peluche. Ceci s'explique par le fait que lorsqu'un enfant se trouve en compagnie d'un chien calme qui le met en confiance, diverses modifications physiologiques s'opèrent. On observe, par exemple, une diminution des indicateurs physiologiques du stress, tels que le taux de cortisol (Viau et al., 2010) et la pression sanguine (Friedmann & Son, 2009, Jenkins, 1986). D'autres chercheurs relèvent également une augmentation du taux d'ocytocine, une hormone qui favorise les échanges et qui intervient dans l'élaboration des liens sociaux (Carter, 1998 ; Uvnas-Moberg, 1998).

Compte tenu de ce qui précède, des études ont été menées afin d'investiguer dans quelle mesure la présence d'un chien pouvait apaiser et aider les enfants en difficultés scolaires. Conformément aux résultats présentés ci-dessus, la présence d'un chien semble effectivement diminuer le niveau de stress et d'anxiété des élèves (Black, 2009 ; Bueche, 200 ; Friedmann, Thomas, & Eddy, 2000 ; Kaymen, 2005 ; Morgan, 2008 ; Newlin, 2003). Ainsi, Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch, & Messene (1983) démontrent, par exemple, que la pression sanguine des enfants qui réalisent un exercice de lecture à voix haute est plus faible lorsque leur lecture est adressée à un chien que lorsqu'elle est adressée à un ami ou à un adulte. En outre, l'effet modérateur de cet animal sur le niveau de stress semble engendrer une amélioration des aptitudes en lecture (Jalongo, Astorino, & Bomboy, 2004). En effet, plusieurs auteurs observent

des progrès en lecture auprès des élèves qui s'entraînent avec un chien à leurs côtés (Friesen, 2012 ; Martin, 2001 ; Newlin, 2003 ; Paradise, 2007 ; Smith, 2009) alors que de tels résultats ne sont pas mis en évidence lorsque les entraînements sont réalisés en présence d'un adulte ou d'un ours en peluche (le Roux, Swartz, & Swartz, 2014). Plus précisément, ils constatent que, durant la période d'entraînement, les élèves passent spontanément plus de temps à lire (Griess, 2010) et, qu'après cette période, la fluence (Smith & Meehan, 2010) et la compréhension (le Roux, Swartz, & Swartz, 2014) se sont améliorées en lecture. Dans la mesure où le chien accepte inconditionnellement l'élève, dans la mesure où il ne juge pas, ne rit pas et ne critique pas, Le Roux, Swartz et Swartz (2014) considèrent que sa présence aide à créer un contexte dans lequel l'enfant peut s'entraîner à lire sans être embarrassé par les erreurs qu'il commet. Au-delà de ça, ils suggèrent également que, lorsque l'élève réalise cet exercice, il devient détenteur de compétences que l'autre, le chien, ne maîtrise pas. Ainsi, il lui est possible de prendre confiance en lui (Paradise, 2007) et d'augmenter son estime de soi (Black, 2009 ; Bueche, 2003, Morgan, 2008 ; Newlin, 2003). Enfin, il ressort des recherches effectuées (Paradise, 2007 ; Shannon, 2007) que, comparés aux élèves qui s'exercent à lire auprès de leur enseignant, ceux qui s'entraînent à lire en compagnie d'un chien adoptent une attitude plus positive à l'égard du travail réalisé à l'école, participent plus en classe et sont plus concentrés.

Bien qu'il soit communément admis que l'animal n'est pas un être de langage, il peut malgré tout avoir sa place dans une relation avec l'homme qui, lui, communique de façon multicanale et permanente. Par conséquent, l'interaction avec l'animal peut effectivement constituer une base pour construire une relation thérapeutique et jouer un rôle à de multiples niveaux (Servais, 2007). Premièrement, l'interaction avec un animal apporte au patient la satisfaction de besoins émotionnels fondamentaux comme le toucher et l'intimité d'une relation « enveloppante », dans un lieu qui est sans danger sur le plan des complications émotionnelles. Deuxièmement, l'animal favorise le développement d'une relation thérapeutique : un animal paisible rassure, favorise le contact et la conversation, et agit comme un intermédiaire entre le patient et le thérapeute. Troisièmement, l'animal apporte une aide au thérapeute en lui permettant, dans les moments de tensions ou de difficultés, de ne pas mettre trop de pression sur le patient : en se tournant vers l'animal, le thérapeute se détend et se remet à l'écoute pour revenir vers le patient avec un esprit plus serein. Quatrièmement, le rapport avec l'animal, nous place au niveau des structures élémentaires des relations (peur, approche, retrait, confiance, stress, détente,...), les structures interactionnelles et la communication sociale sont simplifiées. Cinquièmement, la présence d'un animal favorise l'attention conjointe et la concentration (un

échange qui n'est pas saturé en éléments verbaux comporte moins d'informations à traiter et prête moins à la distraction). Sixièmement, la présence d'un animal permet au patient d'évoluer selon des modalités de communication, telles que la communication non verbale, dans lesquelles il est aussi compétent, voir même plus compétent, que le thérapeute. Septièmement, l'animal introduit de l'imprévu, de l'humour et donc de la souplesse dans des interactions parfois rigides et sérieuses.

Pour que cette revue soit la plus représentative possible des recherches déjà effectuées, il est important de nuancer les propos exposés ci-dessus et de préciser que tous les auteurs ne s'accordent pas à dire que l'animal est une variable susceptible d'avoir un effet significatif sur le déroulement d'un travail thérapeutique (Beck et Katcher, 1984). Ainsi, contrairement aux auteurs cités précédemment, lorsqu'ils comparent les performances en lecture, Lenihan, McCobb, Freeman, & Diurba (2011) et Booten (2011) n'observent, par exemple, pas de différences significatives entre le groupe expérimental (élèves qui s'entraînent à lire auprès d'un chien) et le groupe contrôle (élèves qui s'entraînent à lire auprès d'un adulte).

1.1.2 Neutralité et standardisation à l'origine des divergences

Dans l'ensemble des recherches effectuées, certains auteurs (Barker et Wolen, 2008 ; Beck et Katcher, 2003 ; McNicholas *et al.*, 2005) ont mis en évidence des biais méthodologiques susceptibles d'expliquer l'hétérogénéité des résultats exposés dans le point précédent (cf.1.1.1). Ils relèvent, notamment des anomalies au niveau de l'échantillonnage (tranche d'âge trop large, taille réduite, manque de précision quant au diagnostic des participants, spectre pathologique trop large), une description trop succincte de l'animal utilisé, une absence du groupe contrôle, une absence de l'évaluation pré ou post interventions, un nombre de sessions d'intervention variable d'un sujet à l'autre et un but thérapeutique non spécifié (Grandgeorges, *et al.*, 2012).

En outre, pour comprendre les divergences d'opinions entre auteurs, il est nécessaire de s'intéresser à une étude menée par Servais (1999). Dans sa recherche, elle tente de déterminer quelle méthode favorise le plus l'apprentissage chez les enfants qui présentent un trouble envahissant du développement. Ces derniers, répartis en trois groupes (« groupe dauphins », « groupe ordinateur » et « groupe classe ») doivent, au terme de la phase d'entraînement, être capables de réaliser une tâche de classement suivant deux critères (formes et couleurs). Les résultats obtenus au terme du post-test sont les suivants: les enfants du « groupe dauphins » obtiennent un score maximum, certains sont même capables de généraliser ce qu'ils ont appris

au dolphinarium à un problème similaire présenté sur support différent. Par contre, aucun enfant du « groupe classe » ne maîtrise la tâche de classement et seul un enfant du « groupe ordinateur » réussit à maîtriser le déplacement du curseur sans pour autant pouvoir effectuer un classement correct. La méthode où les enfants sont encouragés à ramasser les objets que leur apporte un dauphin pour, ensuite, les classer selon leurs formes et leurs couleurs semble donc être la plus bénéfique. Conformément aux hypothèses de Servais (1999), et, comme le suggère Nathanson (1989) et Smith (1983, 1984, 1988 cités par Servais 1999), les dauphins peuvent donc favoriser l'apprentissage chez les enfants atteints d'autisme en augmentant leurs capacités d'attention et en augmentant leur motivation à apprendre. Toutefois, dans la mesure où plusieurs variables n'ont pas fait l'objet d'un contrôle suffisant et que de nombreuses différences subsistent entre les trois groupes, Servais et son équipe (1999), infirment finalement leur hypothèse selon laquelle les dauphins auraient un pouvoir thérapeutique.

En 1993, ils reconduisent l'expérience sur un nouvel échantillon sans, cette fois, utiliser le contact avec les dauphins comme une récompense. Au terme de la période d'apprentissage, ils n'observent aucune différence significative au post-test entre le « groupe classe » et le « groupe dauphin » et ils constatent qu'aucun enfant ne maîtrise la tâche de classement. En outre, les chercheurs relèvent que l'ambiance qui règne au dolphinarium est moins détendue et moins amicale que l'année précédente : les enfants sont moins maniables, ils ne collaborent pas, ils réfléchissent davantage, ils doivent être étroitement encadrés, les intervenants doivent souvent les maintenir physiquement tournés vers la tâche pour qu'ils y soient attentifs. Il s'agit là de méthodes coercitives qui sont souvent utilisées dans les deux « groupes classe » mais qui ne l'étaient pas dans le « groupe dauphins » de la première expérience.

Selon Servais (1999), elle et son équipe ont créé deux réalités différentes : l'une propice à la création et à l'évolution, la seconde figée autour d'une norme préétablie. A partir de la comparaison des « groupes dauphins » de la première et de la seconde année, elle soutient que le contexte expérimental, avec ses exigences de standardisation et de neutralité, est responsable de la disparition de l'effet positif de l'animal. Plus précisément, ces exigences conduiraient le thérapeute à se comporter de manière à ce que la présence de l'animal ne soit pas une « différence qui crée une différence »¹ mais seulement une « différence ». Autrement dit, si on compare une situation avec animal et une situation sans animal et que tout, hormis la simple présence de l'animal, doit être pareil, on interdit au praticien de développer, d'utiliser le

¹ Bateson, G. (1980). La nature et la pensée. Pris Ed. du Seuil, p.211.

potentiel de changement apporté par la présence de l'animal, et on neutralise l'effet thérapeutique. Si on veut agir avec un animal comme s'il n'était pas là, on limite grandement le champ des possibles. D'après Servais, les caractéristiques qui expliquent l'influence thérapeutique de l'animal ne sont donc pas à rechercher dans l'animal lui-même mais bien dans les nouvelles réalités que le patient et le thérapeute construisent autour cet animal.

1.2 Particularités de la rencontre avec l'animal

1.2.1 Malentendu, structure de la communication

Dans les modèles qui considèrent la communication comme une transmission, toutes les conceptions reposent sur l'idée qu'il existe une bonne communication, débouchant sur des effets conformes à l'intention de l'émetteur, et une mauvaise communication, échouant à faire coïncider les intentions et les effets.

Dans le cas de la communication inter-espèce, les modalités sensorielles, les capacités perceptives et les processus cognitifs ne sont pas similaires. Le recouvrement partiel des systèmes sémiotiques de l'animal et de l'humain entraîne l'inadéquation des notions de signal (Bouissac, 1981). Dès lors, selon ce modèle, aucune communication ne serait possible entre eux, hormis dans le cadre strict de l'échange de signaux codés ayant fait l'objet d'un apprentissage (Servais, 2016). Il n'y aurait communication entre un dresseur et son animal que lorsque ce dernier réagit correctement aux ordres qui lui sont donnés. Dans cette situation, une communication réussie nécessiterait donc l'appropriation, l'assimilation, du sens de l'autre et priverait le destinataire de toute liberté. Le contexte serait constitué par une relation de domination dans laquelle l'animal ne pourrait répondre à l'homme (Servais et Servais, 2009) mais serait contraint d'exécuter. Or, la conception d'une communication qui néglige le fait que le récepteur, lui aussi, construit sa propre réalité, conduit à des pathologies de l'interaction (Servais et Servais, 2009) : un dresseur peut, par exemple, connaître les règles du conditionnement pour faire exécuter des tours à son animal et temporairement le maîtriser mais il reste à la merci d'un geste trop brusque, d'un environnement trop bruyant ou d'une humeur passagère (Pryor, 1975 ; O'Barry, 1989).

Toutefois, la communication n'est pas qu'une question de code, et il est insatisfaisant de s'en tenir à un modèle « épistémologique » (Quéré, 1990). Effectivement, selon le modèle dont il est ici question, communiquer consiste à susciter chez les autres des représentations semblables à celles de celui qui délivre le message. Il suggère que la communication est réussie

quand des représentations similaires sont produites à la fois chez le communicateur et le destinataire. Cette approche rend toute communication entre l'homme et l'animal illusoire, ne fût-ce que parce qu'il est absurde de considérer que des représentations identiques soient produites chez chacun d'eux. (Servais, 2016).

Pourtant, lors de la rencontre avec l'animal, l'humain se réfère à un modèle de la communication comme véhicule de la représentation du signe (Servais et Servais, 2009) et réalise des projections anthropomorphiques (Servais, 2016). De cette façon, il rend l'animal pertinent, se relie à lui et entre en interaction avec lui. Compte-tenu de la dissymétrie qui existe entre les deux systèmes, l'image élaborée du signe est idéale mais probablement faussée. L'être humain tend à lire les intentions de l'animal à partir de postures, de regards ou d'expressions perçues; il tend à reconnaître ses émotions et à anticiper ses actions. Ainsi, malgré les incertitudes, l'homme s'appuie sur la fabrication constante de significations : il crée un arrière-plan humain dans lequel les comportements de l'animal prennent du sens mais dans lequel l'animal risque aussi d'être nié dans son altérité. En effet, la mentalisation de l'animal constitue une erreur anthropomorphique dès lors que les états mentaux sont localisés dans la tête de l'animal puis réifiés. Par exemple, l'anthropomorphisme n'est pas de reconnaître le comportement situé comme « jalousie » mais de croire que la jalousie se trouve dans la tête de l'animal. Ce dernier éprouve évidemment des émotions mais elles ne constituent qu'une partie de la configuration que nous reconnaissons comme « jalousie ». On peut donc conclure que lorsque le pouvoir se répartit de façon asymétrique, l'animal, auquel l'homme attribue pourtant des intentions presque humaines, est alors susceptible d'être traité comme un simple objet dénué de sensibilité et de parole propre (Servais, 2016).

Malgré tout, la rencontre avec un animal peut être une relation cadrée par une forme de réciprocité qui rend l'animal capable de répondre et de s'adresser. La communication inter-espèce peut être réussie pour autant qu'on abandonne toute tentative de contrôler l'animal, qu'on laisse une place à son altérité, qu'on reconnaisse sa liberté de réponse, qu'on conserve un espace d'incertitude et qu'on accepte de mal se comprendre (Servais et Servais, 2009).

Le malentendu est défini par La Cecla (2002, pp.14) comme « une zone neutre, un terrain vague où l'identité, ou mieux, les identités différentes et confrontées peuvent se positionner tout en restant séparées précisément grâce au malentendu. ». Le malentendu est également décrit comme la forme non reconnue, ou masquée, du différend (Coquio, 1999) : lorsque quelqu'un croit pouvoir imposer sa norme comme valable pour les autres, le différend

n'est pas reconnu comme tel et génère l'illusion de l'accord c'est-à-dire, le malentendu. La résolution du malentendu est donc possible dès lors que les deux parties trouvent un accord sur la différence. Toutefois, cet accord implique la référence à une norme, voir l'imposition d'une norme. A l'inverse, la reconnaissance et l'acceptation du malentendu permettent, selon Coquio (1999), de faire émerger le différend sous-jacent et d'en rendre nécessaire l'analyse. Ainsi, il est possible de laisser apparaître toute forme d'altérité, de penser la pluralité des points de vue, de prendre en compte la contingence des deux systèmes, d'abandonner toute tentative de contrôler l'autre et de reconnaître la liberté de réponse d'autrui.

Dans le cas de la communication inter-espèce, la nature fictive du signe et le risque de fausseté permettent de phraser le différend en un simple malentendu et de maintenir l'interaction. Ainsi, le malentendu est une condition de l'entente et constitue la structure de la communication inter-espèce (Servais et Servais, 2009).

Pour dépasser l'idée que la communication « homme-animal » se fonde sur des illusions anthropomorphiques, il est intéressant de se référer au modèle « praxéologique » de la communication proposé par Louis Quéré (cité par Servais, 2016). Selon lui, ni les significations ni les intentions ne sont fixées à l'avance ; elles émergent de l'interaction. Il considère également que l'enjeu de la communication n'est pas la transmission de représentations mais le modelage d'un « monde commun », un espace de significations créé dans et par l'interaction.

Ce « monde commun » [...] est le produit d'une rencontre où chacun se saisit de traits portés par l'autre comme autant d'affordances pour agir ou saisir ce qui se passe, et où ceux-ci revêtent potentiellement des significations différentes selon le cours que prendra l'interaction (Quéré cité par Servais, 2016, p. 121).

Conformément aux propos de Quéré, Bateson (1971) décrit l'interaction entre deux personnes comme un processus permanent de création d'une « bête imaginaire », qui existe néanmoins dans la mesure où elle produit des effets. Ainsi, l'homme et l'animal construisent en permanence d'étranges créatures : ils ne savent pas jusqu'où, ni comment ils se comprennent mais ils sont capables d'inventer.

Dans le cas de la communication inter-espèce, Servais (2016) préfère parler de « mondes partagés » plutôt que de mondes communs. Cela évite de faire l'hypothèse d'une équivalence entre les contenus mentaux de l'animal et de l'humain. Dans ce monde partagé, il y a de la place pour une « compréhension sociale ». D'après Pongracz, Miklosi et Csanyi

(2001), il s'agit d'une forme de compréhension incomplète mais suffisante qui se base sur des indices contextuels et qui permet aux deux parties de se débrouiller dans leurs interactions.

La communication entre l'animal, le chien en l'occurrence, et l'homme peut être décrite comme un processus cognitif complexe dans lequel [le chien] est capable d'intégrer des informations contextuelles et sociales et de modifier son comportement en conséquence [...]. Les gestes et les indices contextuels qui accompagnent les commandes peuvent opérer comme des informations qui facilitent le processus de compréhension (Pongracz, Miklos et Csanyi, 2001, p.122).

La compréhension sociale suppose que l'animal et l'humain partagent des modes de sociabilité ou des modèles de relations qui permettent un ajustement suffisant mais incertain. Servais (2016) considère alors « que le malentendu fonctionne comme une médiation relationnelle, comme ce qui tient ensemble, l'homme et l'animal » (p.122). C'est parce que le malentendu est toléré dans l'interaction qu'on peut concevoir la compréhension sociale comme un espace d'intercompréhension où il s'agit de transmettre quelque chose sans que le sens ne soit établi.

Enfin, notons que, suivant cette approche, la communication ne nécessite plus le décodage des signes proposés par autrui et l'identification correcte de ses attitudes propositionnelles (Servais, 2016). Les intentions, les émotions ou les états mentaux attribués à l'autre sont une ressource et un produit de l'interaction et non plus une erreur ou une véracité. Le cours de l'interaction homme-animal dépend moins de l'exactitude des intentions, des émotions et des états mentaux qui sont attribués à l'animal que de leur adéquation aux propriétés de ce dernier. Ce qui compte ce sont les effets pragmatiques des inférences sur la construction de l'espace intermédiaire de la rencontre. En effet, comme cela a déjà été évoqué, les illusions et les attributions inappropriées tendent à figer l'animal dans des projections dont il peine à sortir et altèrent la qualité de la relation.

1.2.2 Médiation animale, médiation créative

Selon Servais (2015), le point de départ de la rencontre avec l'animal est une énigme pour l'humain dans la mesure où ce dernier est confronté à un autre très différent. D'un point de vue perceptif, il ne dispose pas des ressources nécessaires pour appréhender le monde de l'animal. Il y a une inadéquation entre sa réalité interne et la réalité externe, ce qui engendre un sentiment d'angoisse et d'isolement.

Comme cela a été développé dans le point précédent (cf.1.2.1), malgré cette inadéquation, l'homme peut se relier à l'animal et le laisser entrer dans son monde. En effet,

pour faire face à la perplexité, il invente des histoires anthropomorphiques : dans cette situation, comme il ne peut pas se référer à des routines culturelles pour comprendre l'animal, il crée du sens en se raccrochant à des indices perceptifs dispersés et en les mettant en lien ; il est dans une construction permanente. Ce travail d'intégration se situe entre la perception et la projection étant donné que l'imaginaire et l'illusion sont nécessaires à la création. Ainsi, pour pouvoir faire avec l'altérité de l'animal, il faut un espace des possibles dans lequel l'homme puisse être à la fois dans la réalité et dans le fantasme (Winnicott, 1891-1971, cité par Servais, 2015). Il faut une aire intermédiaire dans laquelle la réalité interne, l'imaginaire propre, et la réalité externe, l'objectivité de l'animal, puissent se rencontrer. Sans espace des possibles, la réalité externe de l'animal est difficile à intégrer.

L'animal amène de l'écart, du trouble. Dans sa relation avec lui, l'homme doit composer avec l'instabilité, l'indétermination, l'indécidabilité, mobiliser des ressources différentes, voire inconnues, mais il peut également se reposer des exigences humaines (Servais, 2015). En effet, le regard humain en appelle à l'individu social ce qui peut rendre l'interaction humaine menaçante. Or, lorsque l'environnement fait irruption et qu'il y a une trop grande incohérence entre la réalité interne et la réalité externe, l'identité est menacée (Winnicott, 1891-1971, cité par Servais, 2015). L'isolement et la fuite dans l'action constituent alors des mécanismes de défense qui permettent de retrouver de la cohérence et un sentiment d'identité. Au contraire, le regard de l'animal n'exige pas qu'on soit présent dans l'interaction sociale. Comme la présence de l'animal ne fait pas intrusion dans la réalité interne et n'empiète pas sur l'identité, il est possible de quitter son isolement et d'oser retisser un lien avec la réalité extérieure en créant un espace intermédiaire.

La relation à l'animal demande de créer un espace associatif commun, décalé, renouvelé, plus riche que celui qu'on obtiendrait en son absence. Ainsi, la présence de l'animal, dans le cadre du travail thérapeutique, pourrait permettre de multiplier les zones de contact entre le patient et le thérapeute (Servais, 2015). L'animal agirait comme un médiateur en ce sens qu'il aiderait un homme à aller à la rencontre d'un de ses semblables (Fossier-Varney, 2016).

En résumé, nous retiendrons que, dans le cas de la communication « homme-animal », les modalités sensorielles, les capacités perceptives et les processus cognitifs ne sont pas similaires. Le recouvrement partiel du système sémiotique propre à chacune des deux espèces entraîne une inadéquation des notions de signal.

Malgré tout, considérer les signes comme des informations fictives permet de phraser le différend en un simple malentendu qui, s'il est accepté, permet de maintenir l'interaction. En effet, dans la mesure où il est confronté à un autre très différent, l'humain qui souhaite se relier à l'animal, sans pour autant le contrôler, n'a d'autres choix que de se raccrocher à des indices perceptifs, de les lier et de créer du sens. Pour cela, il est nécessaire qu'il construise une aire intermédiaire dans laquelle sa réalité interne, son imaginaire propre, et la réalité externe, l'objectivité de l'animal, puissent se rencontrer.

La relation à l'animal demande donc de créer un espace associatif commun plus riche que celui qu'on obtiendrait en son absence et permet, dans le cadre d'une thérapie, de multiplier les zones de contact entre le patient et le thérapeute. Ainsi, l'animal agit comme un médiateur qui aide à modifier la façon dont les hommes se comportent et interagissent, et qui favorise le développement de la relation, thérapeutique en l'occurrence.

En outre, les études réalisées dans le domaine de la médiation animale montrent que l'interaction avec l'animal peut jouer un rôle à de multiples niveaux : un animal paisible rassure, favorise le contact et la conversation ; il apporte une aide au thérapeute en lui permettant de ne pas mettre trop de pression sur le patient dans les moments plus difficiles. Auprès de l'animal, les structures interactionnelles sont simplifiées, sa présence favorise l'attention conjointe et la concentration ; il introduit de l'imprévu, de l'humour et de la souplesse dans des interactions parfois rigides et sérieuses.

2. L'ACQUISITION DE LA LECTURE

Dans ce deuxième point de théorie, il s'agira de décrire les habiletés spécifiques à la lecture, telles que la connaissance des lettres, la métaphonologie, les aptitudes morphologiques et la maîtrise des règles orthographiques, mais également de présenter les différents modèles rendant compte du développement des processus d'identification et de compréhension des mots écrits. En effet, lire n'est pas une activité naturelle pour l'enfant (Dehaene, 2011). Initialement, il ne dispose pas d'un circuit dédié à la compréhension du langage écrit. La lecture est une activité artificielle et difficile alors que le langage parlé, par exemple, se développe, lui, spontanément (Picq, Sagart, Dehaene et Lestienne, 2008). Toutefois, en faisant un effort, il est possible d'exploiter certaines prédispositions cérébrales et devenir un lecteur expert. Effectivement, dans la mesure où, dès les premiers mois de la vie, le cerveau est capable de traiter la parole, l'enfant acquiert inconsciemment des connaissances relatives à l'organisation des phonèmes, des règles phonologiques, du lexique, des règles grammaticales, etc. Apprendre à lire consiste alors à prendre conscience des structures du langage oral afin de les mettre en rapport avec le code visuel des lettres. Cet apprentissage s'accompagne d'un recyclage neuronal au niveau des aires visuelles qui, jusque-là, étaient essentiellement impliquées dans la reconnaissance des objets et des visages.

2.1 Habiletés spécifiques à la lecture

L'analyse de la situation de lecture permet de concevoir une série d'opérations qui interviennent dans le processus de compréhension. Sur le plan logopédique, il est important de distinguer les procédures qui précèdent l'identification des mots écrits et qui y conduisent, de celles qui suivent leur identification (Alegria, 1997). En effet, les premières sont spécifiques à la lecture alors que les procédures qui interviennent après l'identification des mots, telles que la compréhension de phrases ou de clauses, sont communes à la lecture et à la compréhension du langage parlé. Ainsi, constater des difficultés de lecture chez un enfant ne permet pas de conclure à un déficit au niveau des processus spécifiques à la lecture ; le problème pourrait se situer au niveau linguistique (compréhension de la langue) et/ou au niveau intellectuel (compréhension en général).

Plusieurs fonctions cognitives interviennent également dans l'acquisition du langage écrit. On constate, par exemple, que les capacités de maintien à court terme de l'information phonologique sont sollicitées lors de l'utilisation de la procédure phonologique pour décoder

l'écrit (Mann et Liberman, 1984 ; McDougall et al., 1994) et que l'apprentissage de l'alphabet est facilité lorsqu'on distribue son attention de façon focale, et non globale, sur les mots (Yoncheva, Blau, Maurer et McCandliss, 2010). Dès lors, en cas de troubles du développement du langage écrit, il peut s'avérer pertinent de vérifier l'intégrité des aptitudes neuropsychologiques du patient.

Dans le cadre de ce travail, je m'intéresserai exclusivement aux procédures spécifiques de la lecture. Toutefois, il sera important de se rappeler que, si un enfant présente des problèmes linguistiques et/ou cognitifs, il sera limité dans sa compréhension du langage écrit. Dans ce cas, la cause de cette déficience ne sera pas, à priori, au niveau de la lecture au sens spécifique (Alegria, 1997).

2.1.1 Connaissances des lettres

Les connaissances alphabétiques comportent la connaissance de l'alphabet, la connaissance du nom des lettres, la connaissance du son qui correspond à chacune d'elles et la production écrite de lettres isolées (Puranik, Lonigan et Kim, 2011).

L'apprentissage de l'alphabet débute généralement au cours de la période préscolaire et se poursuit lors de la première année d'enseignement à la lecture. Plus précisément, la connaissance du nom de la lettre précède la connaissance du son de celle-ci (McBride-Chang, 1999, cité par Ecalte et Magnan, 2015). En effet, bien que la connaissance du nom d'une lettre ne soit pas une condition nécessaire à l'apprentissage de sa valeur phonémique (Levin et al. 2006 cités par Ecalte et Magnan, 2015), plusieurs auteurs considèrent qu'il s'agit d'une connaissance élémentaire dans la prise de conscience du principe alphabétique, dans la mesure où le nom des lettres constitue un lien qui rend authentique la correspondance lettre-son.

Compte tenu du rôle important que joue la connaissance de la valeur phonémique de la lettre au début de l'apprentissage de la lecture, il semble important de s'intéresser à l'impact de la connaissance du nom des lettres dans l'apprentissage du son des lettres. Treiman (2006) suggère que connaître le nom des lettres permet de déduire le son de celles-ci et d'établir des correspondances graphèmes-phonèmes. En outre, Johnston, Anderson et Holligan (1996 cités par Ecalte et Magnan, 2015), constatent que la conscience phonémique ne précède jamais la connaissance des lettres. Effectivement, les enfants qui n'ont aucune connaissance de l'alphabet ne parviennent pas à segmenter le langage oral en phonèmes (Castles et Coltheart, 2004). De la même façon, l'apprentissage des relations lettres-sons associé à l'apprentissage explicite du

nom de la lettre et à un entraînement phonologique se montre plus efficace que l'apprentissage lettres-sons uniquement (Piasta et Wagner, 2010a, 2010b)

2.1.2 Habiletés phonologiques

En français, pour apprendre à lire, il est nécessaire de découvrir le principe alphabétique. Autrement dit, il faut prendre conscience que les graphèmes, les lettres ou certains groupes de lettres de l'alphabet, représentent des unités abstraites de la langue orale, les phonèmes (Ecalte et Magnan, 2015). Cette prise de conscience est une composante essentielle de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique car elle constitue une condition préalable à l'acquisition de la procédure de décodage grapho-phonologique qui, par son utilisation intensive au cours de la lecture de mots, contribue à l'automatisation de l'identification des mots écrits (Ecalte et Magnan, 2007b).

Comprendre le principe alphabétique peut s'avérer complexe pour l'enfant étant donné que le phonème, cette unité phonique pertinente pour la communication, capable de produire des différences de significations, est une unité linguistique abstraite. Maîtriser le langage oral ne conduit pas directement à la conscience des phonèmes (Ecalte et Magnan, 2015). Or, cette habileté joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture dans la mesure où elle permet le développement de la procédure de décodage grapho-phonologique (Ecalte et Magnan, 2015). En effet, le niveau d'habiletés phonologiques évalué dès l'école maternelle constitue, selon plusieurs auteurs, un bon prédicteur de la réussite ultérieure en lecture (Ecalte et Magnan, 2002a ; Morais, 2003) et, par ailleurs, la conscience phonétique, plus spécifiquement, rend compte du niveau des capacités de décodage grapho-phonologique (Billard, Fluss et al., 2008).

Initialement, l'enfant dispose, malgré tout, de certaines connaissances phonologiques qui lui permettent d'opérer une analyse du langage oral (Ecalte et Magnan, 2015). Liberman, Shankweiler, Fisher et Carter (1974) ont, par exemple, mis en évidence qu'avant l'âge de six ans, les enfants étaient incapables d'isoler et de compter les phonèmes composant des mots alors que leur performance dans la tâche de dénombrement de syllabes était relativement bonne. Cette différence de difficulté observée entre l'analyse syllabique et l'analyse segmentale (analyse de la parole comme séquence de segments : phones et/ou phonèmes) s'expliquerait entre-autre par le fait que les syllabes, contrairement aux phonèmes, sont, le plus souvent, signalées au niveau acoustique par des variations d'intensités (Liberman, 1982).

En outre, l'étude de Liberman et al. (1974) a permis de démontrer que les enfants de six ans ayant débuté l'apprentissage formel de la lecture obtenaient de meilleurs résultats dans la tâche de comptage des phonèmes que leurs cadets. Ces résultats suggèrent que l'enfant n'isole pas spontanément les phonèmes qui constituent la parole. En effet, l'augmentation brusque de performance dans la tâche segmentale a lieu à l'âge de six ans, l'âge auquel le code alphabétique est explicitement dévoilé à l'enfant. Il semble donc que l'enfant n'ait pas conscience que les mots oraux puissent être décrits comme des séquences de phonèmes tant qu'il n'a pas appris le système alphabétique (Alegria et Morais, 1979 ; Morais, Alegria et Content, 1987 a et b). Un premier argument concernant le rôle majeur joué par l'acquisition de la lecture dans la prise de conscience de la structure segmentale (capacité à isoler phones et/ou phonèmes) de la parole est issu de plusieurs recherches réalisées auprès d'adultes illettrés. Ces derniers réussissent, par exemple, à discriminer des paires minimales (Adrian, Alegria et Morais, 1995 ; Scliar-Cabral, Morais, Nepomuceno et Kolinsky, 1997) mais ne savent pas intentionnellement manipuler des phonèmes : ainsi, ils ne comprennent pas qu'il y a le même son « b » dans « ba » et dans « ab », ne savent pas enlever le premier son d'un mot et sont sourds aux contrepèteries (Morais, Cary, Alegria et Bertelson, 1979 ; Morais et Kolinsky, 1994). Un second argument en faveur de l'implication de l'apprentissage de la lecture dans un système alphabétique sur le développement de la prise de conscience de la structure segmentale de la parole vient d'études réalisées auprès d'enfants apprenant à lire suivant une méthode globale. Les résultats révèlent que ces derniers présentent des difficultés dans les opérations portant sur les segments mais pas dans celles portant sur les syllabes (Alegria, Pignot et Morais, 1982).

L'analyse segmentale apparaît donc à la fois comme la cause et comme la conséquence de la réussite ou de l'échec dans l'acquisition de la lecture. En effet, d'une part, pour apprendre à lire, il est nécessaire de découvrir le principe alphabétique, ce qui implique la prise de conscience de la structure segmentale de la parole et, d'autre part, dans un cadre alphabétique, la capacité de manipulation de segments ne se développe pas en dehors de l'apprentissage de la lecture. (Alegria, 1997). Pour dépasser ce paradoxe, Bertelson (1986) souligne que la lecture et l'analyse segmentale de la parole constituent des habiletés composites qui font intervenir de nombreuses autres sous-habiletés entretenant des rapports différents.

Les recherches réalisées montrent effectivement qu'il existe une gradation des habiletés métaphonologiques, certaines apparaissant bien avant l'acquisition de la lecture et d'autres apparaissant plus tardivement (Alegria, 1997) : les auteurs parlent d'une « sensibilité phonologique » et d'un continuum allant d'un traitement simple vers des traitements de plus en

plus complexes (Anthony, Lonigan, Burgess, Driscoll, Philipps et Cantor, 2002 ; Bowey, 2002). Plus précisément, l'ordre d'acquisition des habiletés phonologiques dépend de la taille de l'unité traitée (l'enfant maîtrise mieux le mot, puis les syllabes, puis les unités infrasyllabiques (rime et attaque) et enfin le phonème) et de la complexité de la tâche (l'enfant maîtrise mieux la détection d'associations, puis la détection de suppressions, puis l'association elle-même et enfin la suppression elle-même) (Anthony, Lonigan, Driscoll, Philipps et Burgess, 2003).

En outre, la notion de causalité réciproque considère que l'habileté métaphonologique ne constitue pas un bloc homogène A mais bien une série de sous-habiletés articulées entre elles : A1, A2, etc. La lecture ne serait pas non plus une habileté unitaire B mais une collection organisée d'habiletés : B1, B2, etc. La notion de réciprocité correspondrait au fait que A1 agit de façon causale sur B1 qui, à son tour, agit de façon causale sur A2, et ainsi de suite. Ainsi, il serait possible d'expliquer que les habiletés métaphonologiques précoces prédisent la réussite dans l'acquisition de la lecture et favorisent cette dernière si elles sont entraînées, alors que d'autres habiletés métaphonologiques ne sont pas encore présentes à ce stade. La lecture, à son tour, favorise le développement d'habiletés qui ne se seraient pas manifestées sans cette sollicitation (Alegria, 1997).

Pour finir, notons que l'acquisition des habiletés phonologiques ne dépend pas des capacités cognitives générales (Naess, Melby-Lervag, Hulme et Halaas Lyster, 2012) et qu'une méthode phonique pour apprendre à lire peut rester efficace auprès d'enfants présentant un déficit cognitif (Hansen, Wadsorth, Roberts et Poole, 2014).

2.1.3 Habiletés morphologiques

Les systèmes d'écriture morpho-phonologiques tels que le français représentent à la fois le niveau phonologique, qui encode les plus petites unités distinctives de la langue, les phonèmes, et le niveau morphologique, qui encode les unités minimales de signification, les morphèmes, du langage (Huot, 2001, cité par Ecalle et Magnan, 2015). Par exemple, dans le mot pluri-morphémiques *chatons*, on reconnaît trois unités de sens : la base (*chat*) et les affixes (*-on* et *-s*). On distingue l'affixation dérivationnelle, qui permet la création de nouvelles unités lexicales relativement indépendantes de la base, de l'affixation flexionnelle, qui modifie l'orthographe des mots en fonction de leur contexte syntaxique (temps verbaux, marques du genre et du nombre) (Verhoeven et Carliste, 2006 cités par Ecalle et Magnan).

La capacité d'utiliser correctement des règles de correspondance phonèmes-graphèmes constitue une habileté nécessaire à la maîtrise de la lecture et de l'écriture mais s'avère néanmoins insuffisante. Outre la connaissance du principe alphabétique, il est important de disposer de connaissances morphologiques (relatives aux unités minimales de sens qui constituent les mots), de connaissances lexicales (relatives à l'orthographe des mots connus) et de connaissances relatives aux régularités orthographiques. Dès lors, l'enfant qui apprend à lire peut s'appuyer sur d'autres niveaux de représentation que la phonologie tels que les connaissances morphologiques et orthographiques (Ecalte et Magnan, 2015).

Au début de la scolarité élémentaire, les connaissances morphologiques sont fortement corrélées aux connaissances phonologiques (Carlisle, 1995, cité par Ecalte et Magnan, 2015), compte-tenu de la proximité formelle entre base et dérivé. Par conséquent, le développement des connaissances morphologiques est susceptible d'interagir avec celui des connaissances phonologiques. On constate, par exemple, qu'un déficit phonologique constitue un frein au développement morphologique dans le cas où la tâche morphologique nécessite un traitement phonologique important (Casalis, Colé et Sopo, 2004 cités par Ecalte et Magnan, 2015). En outre, Casalis et Colé (2009 cités par Ecalte et Magnan, 2015) observent que, chez les enfants de dernière maternelle, l'entraînement morphologique améliore la sensibilité phonologique tandis que l'entraînement phonologique les aide à segmenter les mots en phonèmes. Toutefois, il est important de nuancer ce qui précède en soulignant que les habiletés morphologiques et les habiletés phonologiques possèdent leur spécificité et se développent aussi en partie indépendamment les unes des autres. Par exemple, les mêmes auteurs démontrent que l'entraînement morphologique ne permet pas d'augmenter les capacités de manipulation des phonèmes et l'entraînement phonologique ne les aide pas à dériver des mots complexes.

Notons, pour finir, que les connaissances morphologiques semblent exercer un rôle plus important une fois que les bases du décodage sont apprises et que le lecteur utilise des unités morphémiques pour lire des mots complexes. En effet, Casalis et Colé (2009, cités par Ecalte et Magnan, 2015) suggèrent que l'entraînement phonologique réalisé auprès d'enfants de dernière maternelle permet d'améliorer leur performances en lecture en première primaire alors que, l'entraînement morphologique ne les aide pas dans ce premier temps de l'apprentissage. Plusieurs études corrélationnelles complètent ces propos en mettant en évidence une augmentation de la contribution des habiletés morphologiques dérivationnelles à la réussite en lecture du CE2 à la 6^{ème}, parallèlement à une diminution de celle des habiletés phonologiques

(Rispen, McBride-Chang et Rietsma, 2008 cités par Ecalle et Magnan ,2015,; Singson, Mahony et Mann, 2000).

2.1.4 Connaissances orthographiques

Outre la maîtrise du principe alphabétique, l'apprenti lecteur doit apprendre le code orthographique spécifique à sa langue. Il s'agit pour lui de maîtriser l'ensemble des règles de correspondance graphèmes-phonèmes pertinentes pour la lecture et les règles de correspondance phonèmes-graphèmes pertinentes pour l'écriture. Ces deux systèmes de correspondance sont décrits par des règles orthographiques tenant compte à la fois de la position du graphème/phonème dans le mot (règles de positionnement) et du contexte graphémique/phonémique (règles contextuelles). Notons que selon les langues, ces règles connaissent plus ou moins d'exceptions. En français, le même graphème ne se transcrit pas systématiquement avec le même phonème (le *s* dans *rose*, *danse*, *dos*), inversement, un même phonème ne correspond pas toujours au même graphème (/o/ dans *dos*, *beau*, *sot*) et de nombreux graphèmes ne se prononcent pas (le *g* dans *vingt* ou le *x* dans *animaux*) ce qui fait du système orthographique français, un système complexe (Ecalles et Magnan, 2015).

La mise en œuvre du principe alphabétique permet à l'enfant d'acquérir des régularités orthographiques qui lui permettent de lire plus rapidement et de façon plus efficace ainsi qu'une écriture des mots orthographiquement correcte, et pas seulement phonologiquement exacte. En effet, la maîtrise du principe alphabétique conduit à une amélioration des connaissances des phonèmes et de leurs relations avec les graphèmes mais également à une mémorisation d'associations entre des suites de phonèmes et des suites de graphèmes (Share, 1995, 1999, 2009 cités par Ecalle et Magnan, 2015).

Par apprentissage explicite et implicite, deux catégories de connaissances orthographiques se développent précocement (Appel, Wilson-Fowler, Brimo et Perrin, 2012) : des représentations graphémiques mentales, qui sont des connaissances sur l'orthographe de mots individuels (par exemple, on écrit *éléphant* et pas *éléfan*), et des connaissances générales sur les patterns orthographiques de la langue (par exemple, *pellat* est une séquence admissible en français contrairement à *ppelat*).

La syllabe, une unité privilégiée dans la langue française

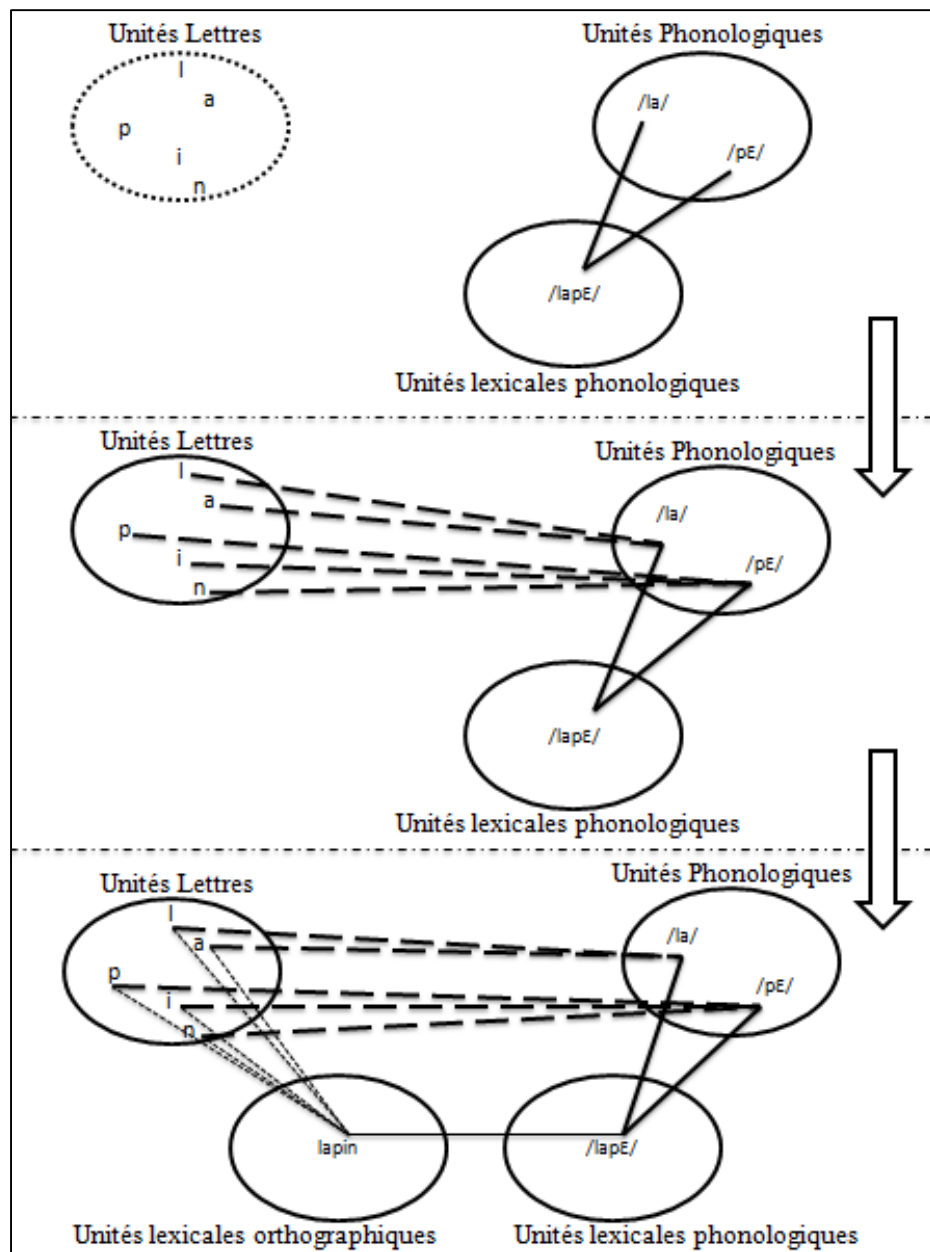
D'après une étude réalisée par Maïonchi-Pino et al. (2010 cités par Ecalle et Magnan, 2015), en début d'apprentissage de la lecture, les enfants qui n'auraient pas encore construit de

lexique orthographique auraient recours à un traitement phonologique. La nature des unités utilisées lors de ce traitement varierait en fonction du niveau d'expertise des sujets et de la fréquence des syllabes. Plus précisément, ce traitement s'appuierait d'abord sur des unités grapho-phonémiques puis sur des unités syllabiques. Le passage d'une procédure grapho-phonémiques à une procédure grapho-syllabique s'expliquerait par le fait que cette dernière aurait un coût cognitif moindre, en particulier au cours de la procédure de conversion lorsqu'il s'agit d'assembler des unités (par exemple, il est moins coûteux d'assembler /mar/+/di/ que /m/+/a/+/r/+/d/+/i/). Dans la mesure où ils n'effectuent pas un traitement orthographique, la majorité des enfants de première année primaire appliqueraient les deux procédures de lecture à tous les mots à lire : la procédure phonologique grapho-syllabique s'appliquerait sur les syllabes fréquentes et la procédure grapho-phonémique sur les syllabes moins fréquentes. Autrement dit, l'apprenti lecteur regroupe des unités grapho-phonémiques en unités syllabiques de traitement qui seront d'autant plus rapidement récupérées dans une sorte de « syllabaire orthographique mental », qu'elles sont fréquentes à l'écrit (Maïonchi-Pino et al., 2010 cités par Ecalle et Magnan, 2015, p.87).

Pour compléter ce qui précède, il est intéressant de s'arrêter sur le modèle d'apprentissage de la lecture DIAMS (Developmental Interactive Activation Model with Syllables) élaboré par Doignon et Zagar (2009 cités par Ecalle et Magnan, 2015). Il décrit le déroulement des événements cognitifs sous-jacents à l'apprentissage de la lecture tout en intégrant les unités syllabiques comme unités intermédiaires et fondamentales (figure 1.1).

Lorsque l'enfant apprend les relations graphèmes-phonèmes, il est déjà capable d'effectuer des segmentations syllabiques à l'oral (par exemple, le mot /lapɛ/ est constitué des deux syllabes /la/ et /pɛ/). Progressivement, les lettres sont regroupées pour former des syllabes écrites qui correspondent aux syllabes orales. Les connexions vont s'automatiser et, finalement, la construction des représentations orthographiques s'établit par le stockage d'unités infralexicales (syllabes orthographiques connectées aux syllabes orales). Ces dernières sont disponibles dans le lexique phonologique étant donné que la segmentation syllabique à l'oral est antérieurement développée. Les auteurs concluent en formulant l'hypothèse d'un « pont syllabique » : les syllabes écrites étant des unités facilement perçues par l'enfant non lecteur, leur acquisition serait pertinente pour préparer l'enfant à la lecture (Doignon-Camus et Zagar, 2013 cités par Ecalle et Magnan, 2015). L'instituteur enseigne les correspondances graphèmes-phonèmes et l'apprenti lecteur apprend à lire en utilisant les syllabes, unités dont il dispose déjà, et qui s'avèrent moins coûteuses cognitivement (Ecalte et Magnan, 2015).

Figure 1.1 – Modèle DIAMS selon Doignon et Zagar (2009).



2.2 Identification et compréhension des mots écrits

La lecture comporte deux composantes : l'identification de mots écrits et la compréhension de phrases, la seconde ne pouvant faire économie de la première. Il s'agira, ici, de rappeler les principaux modèles d'identification des mots écrits et de s'intéresser aux

processus de compréhension en lecture ainsi qu'aux déterminants qui contribuent à leur mise en œuvre.

2.2.1 Processus d'identification des mots écrits

L'objectif de l'apprentissage de la lecture est de passer de la reconnaissance logographique du mot (reconnu comme un objet) à son identification par un processus d'activation automatique de représentation des unités d'une part et de sélection d'une représentation orthographique du mot d'autre part (Ecalte et Magnan, 2015). Identifier un mot écrit consiste à mettre en rapport la représentation écrite du mot en question avec sa représentation interne correspondante; ce qui implique l'existence d'un lexique interne reprenant l'ensemble des mots que le lecteur connaît de manière stable (Alegria, 1997). L'acquisition de l'identification du mot écrit s'effectue en plusieurs étapes successives (Ecalte et Magnan, 2015) : une procédure de reconnaissance logographique qui ne nécessite aucune activation phonologique, des procédures de devinement (sur base du contexte ou de la connaissance de quelques lettres), des procédures de décodage lettre par lettre ou graphème par graphème, une procédure de décodage partiel combinée à une procédure de lecture par analogie avec des mots déjà connus et, finalement, une procédure de décodage grapho-phonologique à partir de la reconnaissance d'unités progressivement plus larges que la lettre ou le graphème. En découvrant la correspondance entre unités orthographiques et phonologiques, l'enfant va pouvoir élaborer un code orthographique de la langue et se constituer des représentations orthographiques des mots.

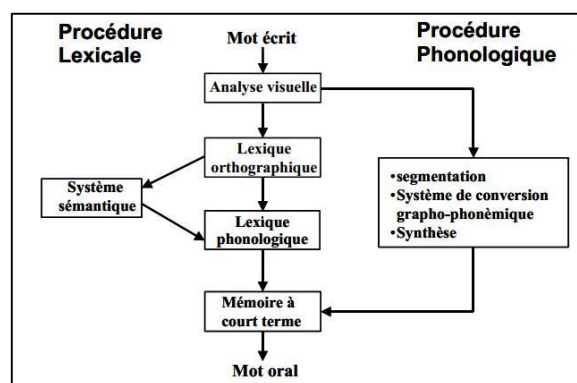
2.2.1.1 Modèles en stades

Les modèles en stades (Frith, 1985 ; Morton, 1989), sont directement issus des modèles de lecture à « double voie » (Coltheart, 1978) qui suggèrent que l'accès aux connaissances lexicales stockées en mémoire s'effectue selon deux voies différentes (figure 1.2) : la procédure indirecte, aussi appelée la procédure d'assemblage ou procédure phonologique, et la procédure directe, aussi appelée la procédure d'adressage ou procédure lexicale. Plus précisément, la procédure indirecte permet d'accéder au mot en se référant à des règles de correspondance graphèmes-phonèmes. Dans ce cas, l'assemblage des phonèmes permet d'obtenir un code phonologique pré-lexical qui va contacter un mot stocké dans le lexique mental. Notons que seule la procédure d'assemblage est générative en ce sens qu'elle est la seule à permettre l'identification de mots pour lesquels il n'existe pas de représentation orthographique stockée, tels que les mots rencontrés pour la première fois (Alegria, 1997). La procédure directe repose,

elle, sur le traitement d'un code orthographique. Dans ce cas, l'identification des mots ne nécessite pas l'intervention consciente d'informations phonologiques et sa prononciation s'effectue sur base d'un code phonologique directement issu du lexique mental (Ecalte et Magnan, 2015).

Concernant la voie indirecte, il est intéressant de préciser que l'opération de déchiffrage lente et laborieuse que l'on trouve chez le lecteur débutant diffère de l'assemblage phonologique du lecteur mûr, à la fois sur le plan de la nature des unités et sur le plan de la nature du traitement. En effet, chez le lecteur habile, les unités d'assemblage ne sont pas les paires constituées d'une lettre et d'un phonème mais plutôt des paires constituées d'un ensemble de lettres de taille variable et de la séquence phonologique correspondante. La procédure tient compte du contexte intralexical (par exemple, attribuer la valeur phonologique /k/, /s/ ou /S/ au graphème *c* selon son environnement) (Alegria, 1997) et exploite le voisinage de mots ou de morphèmes similaires sur le plan orthographique (par exemple, assembler la phonologie du mot peu fréquent *fable* en se servant de celle du mot *table*) (Glushko, 1981 ; Patterson et Morton, 1985 ; Content, Morais, Alegria et Bertelson, 1986 ; Goswami, 1999). En outre, chez le lecteur habile, le traitement est entièrement automatique et involontaire alors que, chez le lecteur débutant, le déchiffrage exige une attention soutenue et intentionnelle. Une partie importante de ses capacités cognitives étant mobilisée dans le travail de déchiffrage, l'apprenti lecteur ne dispose généralement plus de suffisamment de ressources pour pouvoir comprendre le texte (Alegria, 1997).

Figure 1.2 – Modèle à double voies de la lecture (Coltheart, 1978).

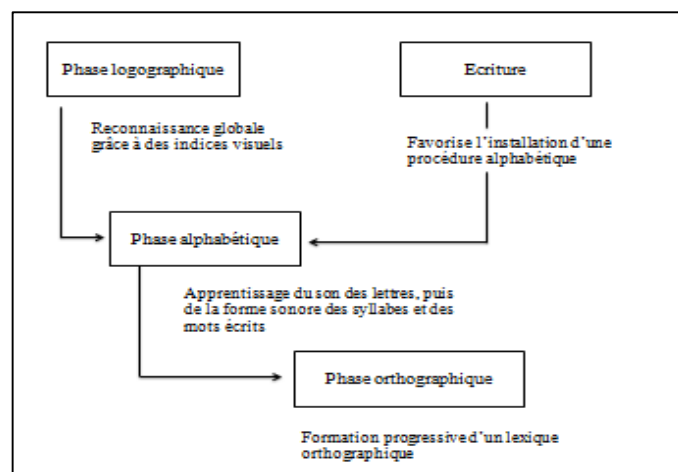


Ces modèles visent à mettre en évidence l'architecture du système de traitement de l'information graphique dans la lecture et tentent de définir sa dynamique développementale. Ainsi, ils rendent compte des modifications de traitements des informations graphiques qui interviennent aux différentes étapes d'acquisition (Ecalte et Magnan, 2015). En effet, ils

envisagent l'apprentissage de la lecture comme une suite de stades dont l'ordre de succession est strict et identique pour tous. Le passage d'une étape à la suivante s'effectue sous l'effet de l'instruction et n'est possible que si les compétences spécifiques aux stades antérieurs sont maîtrisées. Dans la mesure où le traitement des mots diffère d'un stade à l'autre et que l'accès à une nouvelle procédure de traitement se traduit par la lecture d'une plus grande quantité de mots, les changements développementaux se traduisent à la fois de façon qualitative et quantitative.

Selon ces modèles développementaux, la mise en place des deux voies de lecture, résulte de la succession de trois étapes distinctes (figure 1.3) à chacune desquelles correspond une procédure de reconnaissance spécifique des mots (Ecalte et Magnan, 2015) : le stade logographique qui se traduit par un recours aux indices visuels ; le stade alphabétique qui consiste à utiliser la médiation phonologique et le stade orthographique, celui de l'expertise, qui repose sur un traitement de patterns orthographiques. En ce qui concerne le stade logographique, notons qu'Alegria (1997) ne considère pas cette procédure d'identification des mots comme un stade, au sens où Frith (1985) l'entend, dans la mesure où sa maîtrise n'est pas nécessaire à l'accession du stade suivant, le stade alphabétique (Bertelson, 1986 ; Wimmer et Hummer, 1990). En effet, la plupart des mots écrits sont rencontrés au moment où le lecteur débutant est en train d'apprendre le code alphabétique.

Figure 1.3– Modèle en stades de l'apprentissage de la lecture (Frith, 1985).



Enfin, il est important de souligner que cette approche descriptive des procédures présente les inconvénients suivants : elle ne tient pas suffisamment compte de l'hétérogénéité interindividuelle, elle néglige la dimension implicite de l'apprentissage et renseigne peu sur la dynamique d'acquisition des compétences en lecture. En outre, aucune étude ne conclut en l'existence d'une procédure terminale de traitement des mots qui soit exclusivement

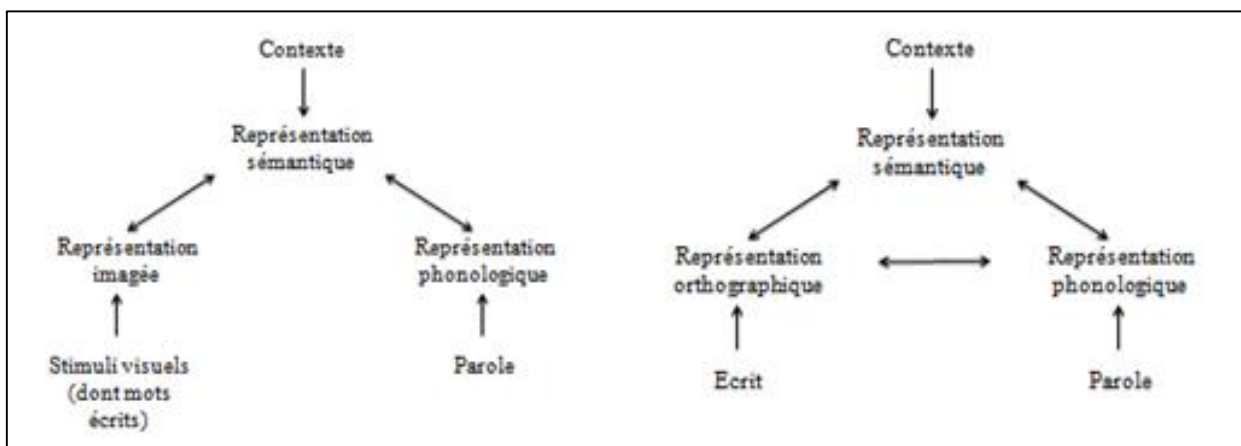
orthographique : le lecteur dispose à la fois des procédures alphabétiques et des procédures orthographiques (Gombert, 2003).

2.2.1.2 Modèles interactifs et rôle de l'apprentissage implicite

Des modèles plus fonctionnels, mettant l'accent sur l'interaction entre les processus mis en jeu au cours de la reconnaissance des mots écrits (Seymour, 1997) et le rôle de l'apprentissage implicite (Gombert, 2003), ont succédé aux modèles développementaux. Contrairement à ces derniers, ils intègrent le fait qu'avant l'instruction formelle de la langue écrite, l'enfant commence déjà à acquérir des connaissances sur l'écrit (cf. 2.1).

Gombert (2003) suggère, qu'avant l'apprentissage de la lecture, l'enfant dispose d'un système de traitement du langage oral qui sert de base à l'élaboration d'un système de traitement du langage écrit (figure 1.4). Ce système comprend les processeurs suivants : un processeur pictural qui traite l'information visuelle, dont les mots écrits, et stocke des représentations imagées ; un processeur phonologique qui traite l'information linguistique perçue auditivement et stocke des représentations phonologiques ; un processeur sémantique qui permet, grâce à la représentation sémantique, d'accéder à la signification et un processeur contextuel.

Figure 1.4 – Modèle développemental de la lecture en reconnaissance de mots (Demont et Gombert, 2004).

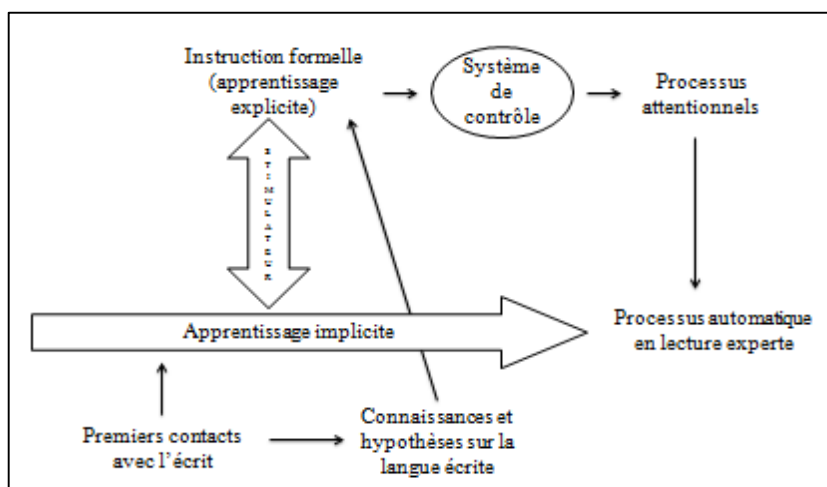


Lors des premiers contacts avec l'écrit, l'enfant reconnaît les mots de manière logographique, par extraction d'indices visuels, et associe une signification à chacun d'eux, comme il le ferait avec n'importe quel autre stimulus visuel (Bastien-Toniazzo, 1995). Cependant, contrairement aux autres stimuli visuels qui peuvent être dénommés de plusieurs façons, à chaque mot écrit correspond un seul mot oral. Compte tenu de ce statut particulier des mots écrits, le processeur pictural est contraint de les traiter de manière spécifique par extraction de configurations orthographiques. L'élaboration d'un processus orthographique

découle du traitement simultané des informations écrites par les processeurs pictural, phonologique et sémantique. « Il y a là la base des apprentissages implicites ultérieurs relatifs aux régularités visuo-orthographiques, phonologiques et morphologiques. » Ecalte et Magnan, 2015, p.69).

Selon Gombert (2003, cité par Ecalte et Magnan, 2015), lors de ses premiers contacts avec l'écrit, l'enfant extrait des régularités et construit des hypothèses sur le fonctionnement de la langue écrite. Ces connaissances de nature implicite constituent un socle sur lequel l'instruction formelle va s'appuyer pour développer des connaissances explicites qui, à leur tour, par un accroissement de la manipulation des écrits, vont contribuer au développement d'autres connaissances implicites (figure 1.5). En outre, les connaissances explicites vont permettre à l'enfant, en mobilisant ses ressources attentionnelles, d'utiliser de nouveaux processus grapho-phonologiques, morpho-phonologiques et orthographiques pour décoder les nouveaux mots et, de plus en plus rapidement, récupérer les mots connus, dans le lexique en mémoire.

Figure 1.5- Modèle d'apprentissage de la lecture adapté (Gombert, 2003).



2.2.2 Processus de compréhension des mots écrits

En lecture, la compréhension met en jeu les processus suivants : des processus locaux avec traitement des indices linguistiques (lexicaux, morphologiques et syntaxiques) qui interviennent au cours de la lecture des mots et des processus de plus haut niveau engagés dans l'élaboration d'une situation mentale et qui interviennent au cours de la lecture du texte (Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996 ; Blanc et Brouillet, 2003). La compréhension en lecture est donc issue à la fois de processus de nature séquentielle (chaque mot traité successivement apporte de l'information) et parallèle (la lecture du texte s'accompagne d'une

activation de connaissances propres au lecteur) (Fayol, 1992). Dès lors, il est nécessaire de distinguer plusieurs étapes dans l'accession à la compréhension d'un texte (Denhière et Baudet, 1992 cités par Ecalte et Magnan, 2015) :

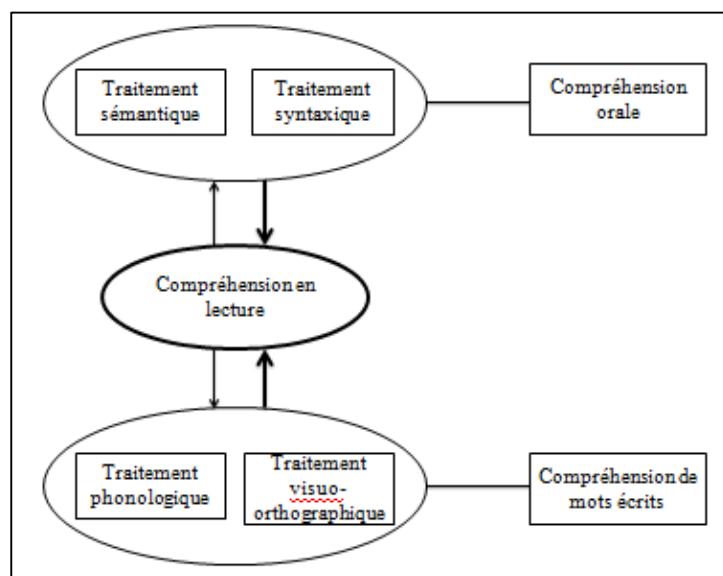
- *L'accès au lexique mental*, l'identification des mots, doit être rapide et automatisée afin d'alléger la mémoire de travail et allouer le plus de ressources cognitives possible à la compréhension.
- *L'analyse syntaxique* s'effectue progressivement et la prise en compte des informations morphologiques est primordiale.
- *L'intégration des propositions avec leur signification* dépend de la précision des informations syntaxico-sémantiques relevées mais également des capacités mnésiques et attentionnelles du lecteur.
- *La combinaison des différentes propositions* est facilitée par la cohésion du texte ainsi que par la cohérence qui existe entre les propositions que le lecteur construit au fur et à mesure qu'il progresse dans sa lecture. La bonne réalisation de cette étape est tributaire des capacités de la mémoire de travail, dépend des inférences élaborées par le lecteur et nécessite la prise en compte des informations morphologiques, morphosyntaxiques, thématiques et pragmatiques.
- *La construction d'un modèle mental de la situation* émerge des informations hiérarchiquement retenues dans la phase précédente et des connaissances du lecteur sur le thème.

D'après Gough et Tummer (1986), lire (L) est le produit de deux composantes, la reconnaissance de mots écrits (R) et la compréhension (C) tel que $L = R \times C$ (figure 1.6). Plus précisément, la mise en œuvre efficace de processus d'identification des mots (processus de type *bottom-up*) est une condition nécessaire, mais non suffisante, à la mise en œuvre de processus de compréhension dans la mesure où ces derniers engagent également des connaissances thématiques, morphosyntaxiques et sémantiques de plus haut niveau (*processus top-down*) qui contribuent à l'émergence du modèle mental de la situation (Ecalte, 1997 ; Ecalte et Magnan, 2002b). Comprendre un texte implique donc, d'une part, de reconnaître tous les mots rapidement et précisément grâce à la mise en œuvre de processus de type phonologique (décodage) et visuo-orthographique (voie directe). D'autre part, la compréhension est soumise à l'activation de connaissances sémantiques et syntaxiques directement issues du traitement de chaque mot. En outre, il existe des flux d'informations en retour : la mise en œuvre de processus de compréhension lors de la lecture peut faciliter l'activation de connaissances sémantiques et

le traitement syntaxique d'une part, et contribuer à l'identification de certains mots écrits inconnus d'autre part (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2009).

Lorsque l'identification des mots est déficitaire, la compréhension devient problématique pour deux raisons (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2009). Premièrement, si les mots ne sont pas correctement identifiés, la compréhension fait place à un « devinement » approximatif. Deuxièmement, le surcoût cognitif engagé lors de la lecture de mots limite les ressources cognitives et attentionnelles pouvant être assignées au travail de compréhension. Par ailleurs, il est possible de correctement lire les mots mais sans comprendre ; c'est le cas des hyperlexiques. En effet, la lecture de mots peut être efficace mais la compréhension du texte reste soumise à l'efficacité des processus de compréhension à l'oral.

Figure 1.6 – Cadre général de la mise en œuvre des processus en compréhension de lecture (Ecalte, Magnan et Bouchafa, 2009).

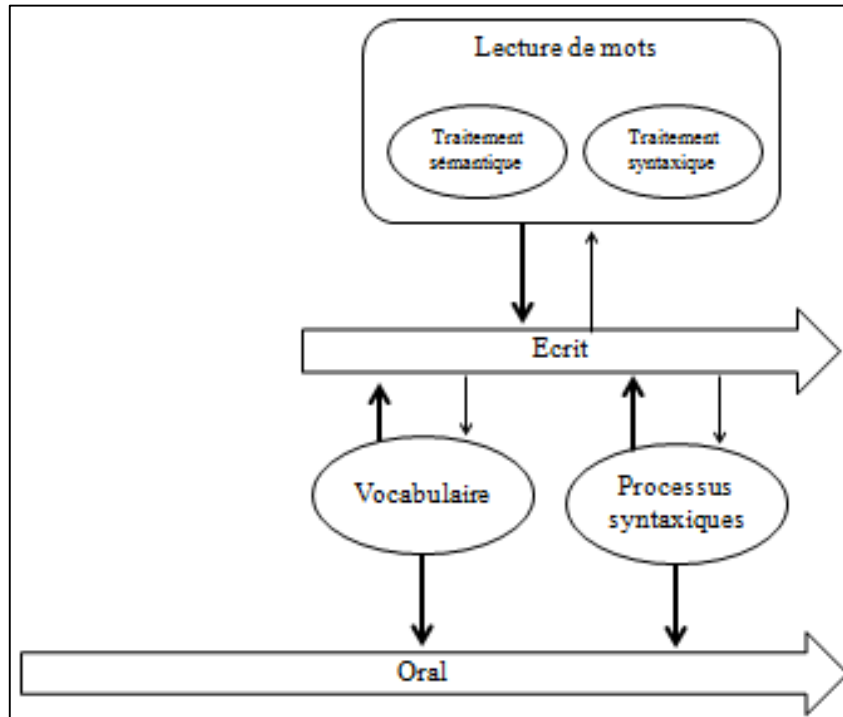


2.2.2.1 De la compréhension orale à la compréhension écrite

Lorsque l'enfant commence à apprendre à lire, il dispose déjà de capacités de compréhension efficaces à l'oral ; il lui reste donc à développer des processus d'identification de mots écrits rapides et automatisés. Oakhill et Cain (2003) rappellent les différents déterminants de la compréhension en lecture, à savoir, le vocabulaire et le traitement syntaxique, outre l'identification de mots et la compréhension orale (figure 217). Le stock du lexique oral et écrit constitue la base des connaissances lexicales à partir desquelles les processus de compréhension peuvent se mettre en œuvre, pour autant que les processus syntaxiques soient efficaces. Le stock lexical écrit dépend des processus phonologiques et visuo-orthographiques pour reconnaître les mots. En outre, de même que certains types de

structures syntaxiques peu fréquentes à l’oral se trouvent traitées lors de la lecture de textes, le vocabulaire peut également se développer via la lecture. Ainsi, on peut comprendre de quelle façon la compréhension en lecture peut participer au développement des processus syntaxiques et à l’enrichissement du stock lexical (Ecalte et Magnan, 2015).

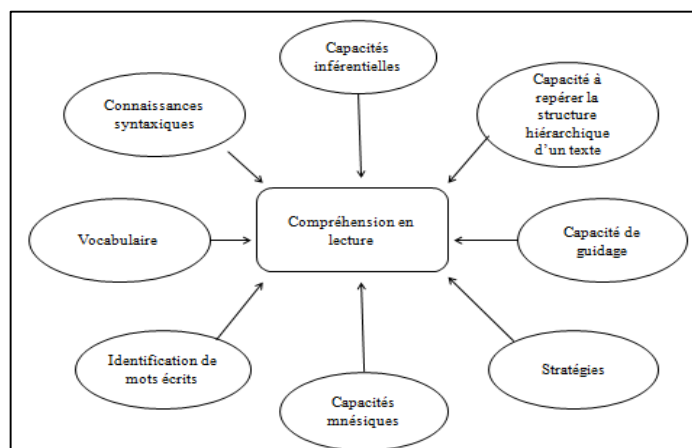
Figure 1.7 – Développement de la compréhension (Ecalte et Magnan, 2015).



2.2.2.2 Déterminants de la compréhension en lecture

La présentation synoptique offerte dans la figure 1.8 permet de saisir toutes les composantes engagées en compréhension à la lecture. Si l’une, ou plusieurs, de ces composantes est affectée, on pourrait s’attendre à des difficultés de compréhension.

Figure 1.8 – Les principaux déterminants de la compréhension en lecture (Ecalte et Magnan, 2015)



En résumé, apprendre à lire consiste à prendre conscience des structures du langage oral afin de les mettre en rapport avec le code visuel des lettres. L'enfant d'âge pré-scolaire dispose d'habiletés phonologiques qui lui permettent d'analyser le langage oral (notamment analyse syllabique). Pour apprendre à lire, il doit apprendre à segmenter le langage oral en phonèmes et prendre conscience que ces unités sont représentées par des graphèmes ; il s'agit là d'une condition préalable à l'acquisition de la procédure de décodage grapho-phonologique. Or, pour parvenir à segmenter le langage oral en phonèmes, il doit développer des connaissances alphabétiques. L'analyse segmentale du langage oral constitue donc à la fois la cause et la conséquence de la réussite, ou de l'échec, dans l'acquisition de la lecture.

Outre la connaissance du principe alphabétique, il est important de disposer de connaissances morphologiques, lexicales et orthographiques. Les connaissances morphologiques exercent un rôle plus important une fois que les bases du décodage sont apprises et que le lecteur utilise des unités morphémiques pour lire. Les connaissances orthographiques concernent les règles de positionnement et les règles contextuelles mais également les représentations graphémiques mentales et les connaissances générales sur les patterns orthographiques de la langue. En outre, lorsque l'enfant apprend les relations grapho-phonémiques, il est déjà capable d'effectuer des segmentations à l'oral. Les lettres sont donc regroupées pour former des syllabes écrites qui correspondent aux syllabes orales. Les connexions s'automatisent et la construction des représentations orthographiques s'établit par le stockage d'unités infralexicales ; ces dernières sont disponibles dans le lexique phonologique étant donné que la segmentation syllabique à l'oral a été développée antérieurement.

Grâce aux habiletés présentées ci-dessus, l'enfant identifie les mots écrits soit grâce à la procédure indirecte qui se réfère à des règles de correspondance graphèmes-phonèmes, soit grâce à la procédure directe qui repose sur le traitement d'un code orthographique.

Enfin, pour comprendre ce qu'il lit, l'apprenti lecteur exploite à la fois des processus locaux avec traitement des indices linguistiques et des processus de plus haut niveau engagés dans l'élaboration d'une situation mentale. Pour que ce travail de compréhension soit correctement réalisé, il est fondamental que les processus d'identification des mots soient fonctionnels. En effet, dans le cas contraire, la compréhension fait place à un « devinement »

approximatif. Par ailleurs, le surcoût cognitif engagé lors de la lecture de mots limite les ressources cognitives et attentionnelles pouvant être assignées au travail de compréhension.

3. LA DÉFICIENCE MENTALE

Dans la seconde partie de mon travail qui sera la partie pratique, je présente, en détail, l'objectif de la recherche. Nous verrons que celle-ci tente avant tout d'expliquer pour quelles raisons il peut être pertinent d'intégrer un chien médiateur dans les séances de logopédie. L'étude aura également pour but de proposer différentes façons de faire intervenir un chien dans les prises en charge des troubles de la lecture, en particulier. Les contraintes du terrain et quelques concours de circonstances ont fait que ma partie pratique a été réalisée auprès d'adolescentes présentant une déficience mentale modérée à sévère. Pour cette raison, il m'a paru nécessaire de brièvement présenter cette population dans la partie théorique de mon travail. Je tiens toutefois à souligner que ce n'est pas tant sur la rééducation des troubles de la lecture chez les déficients mentaux que porte ma recherche mais bien sur la participation d'un chien médiateur aux séances de rééducation de ce type de troubles.

3.1 Définition et étiologie

Dans la littérature, les auteurs proposent différentes définitions de la déficience mentale mais toutes font mention de trois critères diagnostiques (Metens, 2012) : la limitation du fonctionnement intellectuel (évaluée par des tests standardisés), la limitation du comportement adaptatif et la présence de ces deux limitations avant l'âge de 18 ans.

L'AAIDD (American, Association of Intellectual and Developmental Disabilities, 2010) considère que la déficience intellectuelle se réfère à « un fonctionnement intellectuel général significativement inférieur à la moyenne ($QI < 70$), existant en même temps que des déficits du comportement adaptatif et se manifestant durant la période développementale. ». Plus précisément, elle propose de classer les déficiences mentales suivant le quotient intellectuel :

- QI compris entre 50-55 et 70-75 : déficience mentale légère
- QI compris entre 35 et 50-55 : déficience mentale modérée
- QI compris entre 20-25 et 35 : déficience mentale sévère
- QI compris entre 0 et 20-25 : déficience mentale profonde

Dans la mesure où mon travail a été réalisé auprès d'une population présentant une déficience mentale modérée à sévère, je tenais à préciser que les personnes atteintes d'une déficience mentale modérée peuvent être indépendantes. Certaines peuvent toutefois occasionnellement avoir besoin d'être supervisées. Elles parviennent parfois à acquérir des connaissances scolaires, telles que la lecture, et à s'intégrer dans un milieu professionnel protégé et adapté. A l'inverse, les personnes atteintes d'une déficience sévère ont besoin d'une surveillance permanente. Certaines sont polyhandicapées et présentent de multiples difficultés (par exemple, pour se tenir debout, se nourrir, s'habiller ou communiquer de façon élaborée). Avec une aide adaptée, elles peuvent parfois apprendre à exécuter des actions simples et répétitives (Vermeulen, 2009).

Selon l'INSERM (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale, en France), la déficience mentale est due à des causes biologiques d'ordre génétique, traumatique ou morbide susceptibles d'apparaître durant les périodes périnatales ou postnatales, ou à des causes psychosociales.

3.2 Aptitudes langagières et cognitives

Le profil des difficultés rencontrées auprès des personnes atteintes d'une déficience mentale varie fort d'un individu à l'autre. Cependant, les auteurs mettent en évidence deux dénominateurs communs :

Premièrement, ils ne parviennent pas à tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec l'environnement physique et social pour apprendre et comprendre (Paour et al., 2009, cités par Cèbe, 2015). Les processus de conceptualisation (compréhension, abstraction, généralisation, métacognition) sont freinés par l'inachèvement et la mauvaise organisation des connaissances procédurales perceptivo-motrices, ainsi que par les modalités du fonctionnement cognitif.

Deuxièmement, ils présentent d'importantes difficultés à contrôler leur activité et sont donc mal équipés et peu préparés pour autoréguler leurs apprentissages (Vicari et al., 1995, cités par Cèbe, 2015). En effet, les personnes déficientes mentales présentent une faiblesse au niveau des processus de contrôle. Celle-ci est due au déficit des capacités de traitement et à l'hétérogénéité des acquisitions, mais aussi à une faiblesse au niveau des déterminants affectivo-motivationnels de l'efficacité cognitive.

Conjointement, il existe d'autres limitations du fonctionnement intellectuel couramment rencontrées (Bilbon et Lardon, 2015) : un déficit de la mémoire de travail, des difficultés à transférer, un déficit en compréhension orale et écrite (morphosyntaxe complexe : articles, pronoms personnels, flexion temporelle des verbes, propositions de coordination et de subordination, phrases négatives, interrogatives et passives (Comblain, Fayasse et Rondal, 1995), une difficulté à interpréter et à exprimer leurs propres états mentaux et ceux des autres, une tendance à persévérer, des difficultés à inhiber les informations non pertinentes, de faibles capacités d'attention et un déficit en attention sélective.

Par ailleurs, il est important de faire le point sur les aptitudes préservées chez les personnes atteintes d'une déficience mentale. Brown (1970, citée par Cèbe, 2015) démontre notamment que tous les aspects du traitement de l'information ne sont pas déficients. Elle observe que les processus non stratégiques, tels que la reconnaissance visuelle, ne sont pas altérés alors que, les déficiences sont relevées dans les tâches qui requièrent l'usage de stratégies, telles que la mémoire de travail (Comblain, 2001). Ceci suggère l'importance d'enseigner des stratégies de mémorisation (auto-répétition, organisation de l'information...) aux personnes présentant une déficience mentale et de leur expliquer quand, où, comment et pourquoi mettre en œuvre ces stratégies. Généralement, ces dernières ont également une bonne mémoire visuelle et des capacités de traitement visuo-spatial préservées. Ainsi, Comblain et Bray (2002, cités par Metens, 2012) insistent sur le fait qu'il est important d'ajouter un support visuel aux informations verbales. En effet, ce format est plus accessible aux personnes déficientes mentales et favorise, chez elles, la rétention des informations. Il est également fréquent que ces personnes aient un retard de langage en production, ce retard étant beaucoup moins important en réception (Büchel et Paour, 2005).

L'ensemble des caractéristiques présentées ci-dessus pèsent évidemment sur la maîtrise de la lecture. Toutefois, selon Ratz et Lenhard (2013, cités par Cèbe, 2015), elles pèsent peu sur l'apprentissage du décodage mais influencent davantage la qualité de la compréhension.

3.3 Enseignement spécialisé de type 2

Selon le « Décret organisant l'enseignement spécialisé » (D. 03-03-2004, pg.5), « Le type 2 d'enseignement spécialisé répond aux besoins éducatifs et de formation des enfants et des adolescents présentant un retard mental modéré ou sévère. »

Cet enseignement comprend différentes formes (Décret organisant l'enseignement spécialisé, D. 03-03-2004, pg. 22, 23) :

- Forme 1 : formation sociale rendant possible l'intégration dans un milieu de vie adapté.

Ici, l'objectif est d'assurer le développement optimal des aptitudes des élèves afin de favoriser leur épanouissement personnel et de leur assurer une autonomie la plus large possible.

- Forme 2 : formation générale, sociale et professionnelle rendant possible l'intégration dans un milieu de vie et de travail adapté.

Dans cette forme d'enseignement, on poursuit des objectifs de socialisation et de communication, et on met l'accent sur les activités éducatives et d'apprentissage visant la préparation à la vie sociale et professionnelle.

- Forme 3 : formation générale, sociale et professionnelle rendant possible l'intégration dans un milieu de vie et de travail ordinaire.

Le principal objectif de cette dernière forme d'enseignement est que les élèves obtiennent une qualification professionnelle dans un métier du groupe professionnel qu'ils ont suivi.

En résumé, dans le cadre de ce travail, il sera important de se souvenir que les personnes atteintes d'une déficience mentale présentent plusieurs déficits susceptibles d'altérer l'apprentissage du décodage en langage écrit mais surtout la compréhension à la lecture. En effet, on relève, chez eux, des difficultés à traiter les structures morphosyntaxiques complexes (structures grammaticales comprenant des articles ou des pronoms personnels, flexions temporelles des verbes, propositions de coordination et de subordination, phrases négatives, interrogatives et passives), des difficultés à inhiber les informations non pertinentes, de faibles ressources attentionnelles et un empan limité en mémoire de travail.

Par ailleurs, il faut souligner que les personnes déficientes mentales ont, généralement, une mémoire visuelle et des capacités de traitement visuo-spatial préservées. Dès lors pour soutenir leur travail de décodage et favoriser la compréhension, il peut être pertinent d'ajouter un support visuel aux énoncés écrits.

II. Partie pratique

Par intérêts personnels, il me tenait à cœur de réaliser un travail de fin d'études sur l'utilisation de la médiation canine en logopédie. Ayant réalisé une journée d'initiation à la médiation canine l'année dernière auprès de l'a.s.b.l. Canimôme, j'étais déjà en contact avec l'une des intervenantes de l'association, Vanessa Ipsen. Je lui ai parlé de mon souhait d'étudier les effets de la médiation canine sur la qualité des rééducations en logopédie (cf.1). Elle m'a alors proposé de participer aux séances de médiation qu'elle organisait, depuis presque un an (décembre 2014), en collaboration avec deux logopèdes, une éducatrice et une psychopédagogue dans une école secondaire spécialisée de type 1 et 2. A l'origine, elle avait été sollicitée par la psychopédagogue de l'équipe pour y animer des séances de désensibilisation à la peur des chiens auprès des élèves de type 2. Il s'est avéré que ces derniers étaient plus réceptifs, plus impliqués et plus motivés lorsqu'ils travaillaient avec les chiens Canimômes ; la dynamique était différente. Sur base de ce constat, cette même psychopédagogue a proposé d'organiser des séances de lecture collectives et hebdomadaires auxquelles les chiens participeraient activement. Ainsi, elle espérait pouvoir travailler le langage écrit en sollicitant davantage la mémoire kinesthésique. En effet, avant de mettre en place une collaboration avec Canimôme, elle avait déjà tenté d'organiser des ateliers de lecture dans lesquels il était par exemple demandé aux élèves de réaliser des activités plus physiques. Cependant, cette initiative ne s'était pas avérée concluante : les élèves n'étaient pas motivés et ne voyaient pas d'intérêts à participer à ce type d'exercices.

1. LES OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Nous avons vu précédemment (cf. Partie Théorique dans le point 1.) que l'animal agissait comme un médiateur qui aide à modifier la façon dont les hommes se comportent et interagissent. En effet, la relation à l'animal demande de créer un espace associatif commun plus riche que celui qu'on obtiendrait en son absence. Ainsi, il permet de multiplier les zones de contact entre le patient et le thérapeute et favorise le développement de la relation thérapeutique. En outre, les études réalisées dans le domaine de la médiation animale montrent que l'interaction avec l'animal peut jouer un rôle à de multiples niveaux : un animal paisible rassure ; il favorise le contact, la conversation mais aussi l'attention conjointe et la concentration ; il introduit de l'imprévu, de l'humour et de la souplesse.

Sachant ceci, il paraît justifié de se questionner sur les éventuels intérêts qu'il y aurait à faire participer un chien aux activités de rééducation proposées en logopédie et d'investiguer dans quelle mesure il serait possible d'introduire ce nouvel intervenant dans les activités. Plus

spécifiquement, j'ai choisi de m'intéresser aux effets de la médiation canine dans le cadre de la rééducation de la lecture auprès d'une population déficiente mentale et j'ai souhaité proposer des ateliers qui permettent à la fois de rééduquer des troubles de la lecture auprès de cette population et d'intégrer un chien.

En outre, j'ai posé l'hypothèse suivante :

Pour peu que les activités proposées soient adaptées au niveau en lecture des participants, les séances de médiation canine devraient leur permettre à la fois de renforcer leurs acquis et de progresser en lecture, mais aussi de prendre confiance en eux et d'augmenter leur estime de soi.

Comme nous l'avons vu (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1), les études réalisées ces quinze dernières années suggèrent effectivement que des élèves qui s'entraînent à lire avec un chien à leurs côtés, passent spontanément plus de temps à lire et améliorent davantage leur fluence ainsi que leurs capacités de compréhension en lecture. En outre, dans la mesure où le chien accepte inconditionnellement l'élève, les chercheurs considèrent que sa présence aide à créer un contexte dans lequel l'apprenti lecteur peut s'entraîner à lire sans être embarrassé par les erreurs qu'il commet. Au-delà de ça, ils suggèrent également que, lorsque l'élève réalise cet exercice, il devient détenteur de compétences que l'autre, le chien, ne maîtrise pas ; ainsi, il lui est possible de prendre confiance en lui, d'augmenter son estime de soi.

2. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour élaborer des ateliers cohérents avec le projet déjà en cours au sein de l'école, j'ai observé quatre séances de médiation canine à différents moments de l'année académique. Ainsi, j'ai pu faire connaissance avec l'équipe de professionnels (cf. 2.4), rencontrer les élèves (cf. 2.1.1), constater leur niveau en lecture (cf. 2.1.2) et découvrir de quelles façons les chiens étaient intégrés aux activités (cf.2.2.2). Sur base de l'ensemble de ces informations, j'ai créé huit ateliers (cf. 2.3.1) qui ont été mis, chacun, en pratique une fois (cf. 2.4). Pour compléter mes observations personnelles relatives à ces mises en pratique, j'ai créé un questionnaire à destination des intervenants qui avaient participé aux séances (cf. 2.3.2). Ainsi, j'ai pu connaître leur avis sur l'organisation des séances, les objectifs des ateliers, la pertinence du matériel et les éventuels effets de la médiation canine sur les progrès en lecture des élèves (cf.3).

2.1 Population

2.1.1 Informations anamnésiques

L'étude a été réalisée auprès de 12 jeunes filles âgées de 12 à 21 ans scolarisées à l'école Joie de Vivre, une école secondaire spécialisée de types 1 et 2 située à Jette.

Ces élèves présentent une déficience modérée à sévère et bénéficiaient d'une prise en charge logopédique individualisée. Les objectifs thérapeutiques étaient spécifiques à chaque élève mais, globalement, le travail restait axé sur le développement du langage oral (lexique, morphosyntaxe et construction de phrases du type SVC), du langage écrit (connaissance de lettres, fusion des lettres, des syllabes, lecture de mots et, pour certaines, lecture de phrases) et de la communication (utilisation de pictogrammes).

Les élèves participant aux séances de médiation canine ont été sélectionnées par les différents professionnels de l'école en décembre 2014 (date à laquelle la collaboration avec l'a.s.b.l. Canimôme a débuté) selon ces critères :

- difficultés à rentrer dans la lecture ;
- projet thérapeutique centré sur le langage écrit ;
- projet professionnel qui amènera à côtoyer des chiens ;
- programme de cours personnalisé qui offre peu d'activités physiques.

2.1.2 Niveau en lecture

Dans la mesure où les élèves qui participaient aux séances de médiation canine présentaient des compétences hétérogènes en lecture, j'ai préféré scinder le groupe en deux sous-groupes. En effet, connaissant les aptitudes en lecture de chacun d'eux, un des logopèdes de l'équipe m'a conseillé de constituer un premier groupe, le « groupe syllabes », avec les 7 élèves capables de déchiffrer des syllabes et certains mots, et un second groupe, le « groupe phrases » avec les 5 élèves capables de lire des mots et certaines phrases. Le tableau ci-dessous (tableau 2.1) présente plus précisément les aptitudes en lecture des élèves répartis dans chacun des deux groupes.

Tableau 2.1 : Compétences en lecture des élèves du « groupe syllabes » et des élèves du « groupe phrases ».

« Groupe syllabes »	Connaissances des lettres	La plupart des élèves connaissent l'alphabet et le son des lettres. Ils maîtrisent moins le nom des lettres mais les logopèdes insistent peu sur cette notion. Notons toutefois qu'à ce stade de l'apprentissage, ils travaillent avec les « Alphas » et reconnaissent difficilement les lettres imprimées.
	Habileté phonologiques	Les élèves parviennent essentiellement à syllaber et à détecter les associations de syllabes et de phonèmes en position initiale.
	Connaissances orthographiques	En ce qui concerne les règles de conversions graphèmes-phonèmes, ils connaissent les graphies simples (p, b, k, g, j, t, d, f, v, l, m, n, p, r, s, a, e, i, o, u, h, y, é, è) et deux graphies semi-complexes (ou, ch).
	Procédure d'assemblage	Ils parviennent essentiellement à déchiffrer les structures syllabiques suivantes : CV, VC et CVC. Notons que certains élèves présentent encore des difficultés à fusionner les phonèmes.
	Identification et compréhension de mots	Dans ce groupe, le décodage peut encore mobiliser beaucoup de ressources cognitives ce qui rend le travail de compréhension des mots fastidieux.
« Groupe phrases »	Connaissances orthographiques	En ce qui concerne les règles de conversions graphèmes-phonèmes, ils connaissent les graphies simples (p, b, k, g, j, t, d, f, v, l, m, n, p, r, s, a, e, i, o, u, h, y, é, è) et quatre graphies semi-complexes (ou, oi, on, ch).
	Procédure d'assemblage	Ils parviennent à déchiffrer les structures syllabiques suivantes : CV, VC, CVC, CCV, CCVV et CCVV.
	Identification et compréhension de mots	Dans ce groupe, le décodage est davantage automatisé. Ainsi, une plus grande quantité de ressources cognitives peut être allouée au travail de compréhension qui s'en trouve facilité.
	Compréhension de phrases	Dans la mesure où, de plus en plus, ils réussissent à traiter les mots correctement et rapidement, l'activation des connaissances sémantiques et syntaxiques est facilitée et la compréhension de phrases devient possible.

2.2 Chiens médiateurs

2.2.1 Canimôme

Mon étude a été réalisée avec la collaboration de l'a.s.b.l. Canimôme. Il s'agit d'un « centre thérapeutique et d'apprentissage des relations entre le chien, l'enfant et la personne fragilisée »². Cette a.s.b.l. a vu le jour en 2005 suite à la rencontre de chercheurs, de

² <http://www.canimome.be> consulté le 9 mai 2015

psychologues, d'éducateurs, de parents et d'élèves qui se sont questionnés sur « l'harmonisation des relations » entre l'homme et le chien. L'objectif était de construire des dispositifs variés de médiation canine, adaptés aux situations et aux individualités de chaque bénéficiaire. Ainsi, elle propose actuellement des activités aussi diverses que le traitement de la peur des chiens, la prévention des morsures dans les écoles, des séances individuelles et collectives de médiation animale, des stages durant les congés scolaires, l'organisation d'anniversaires, des formations professionnelles et des stages pratiques. Dans ce contexte, les intervenants de l'équipe considèrent la médiation canine « comme un dispositif qui doit s'inventer à chaque fois, avec rigueur et précision »³. La créativité de chacun d'eux, leur respect de l'animal en général et du caractère de chaque chien en particulier, constituent les valeurs mêmes de l'association.

2.2.2 Equipe canine

Les chiens Canimôme présentent de nombreuses qualités telles que la stabilité émotionnelle, l'assurance, l'envie de contacts et le plaisir à jouer. Leur obéissance et leurs compétences de travail sont le résultat d'une éducation rigoureuse qui a débuté dès leur plus jeune âge et qui est entretenue quotidiennement. Tous les chiens sont formés en prévision des activités réalisées avec les bénéficiaires. Ainsi, ces derniers ont la possibilité de côtoyer, en toute sécurité, différents chiens. Plus spécifiquement, au cours de ma période d'observation à l'école Joie de Vivre, j'ai constaté que les chiens participaient aux activités de lecture de diverses façons : marche en laisse, parcours d'obstacles, rapport d'objets, séances de manipulations et de caresses et réalisation des positions sur demande.

Figure 2.1 – Equipe canine de l'a.s.b.l. Canimôme (2015).



³ <http://www.canimome.be> consulté le 9 mai 2015

Dans le cadre de la mise en pratique de mes ateliers, j'ai eu l'occasion de travailler avec les chiens présentés ci-dessous :



Titus (8 ans) : Titus est un chien sportif qui réalise aisément les parcours d'obstacles. Il a un très bon rapport d'objets et apprécie les moments de jeux.



Ilua (6ans) : Ilua est une chienne douce, calme et proche des enfants. Elle apprécie beaucoup les câlins et les moments de détente. Son caractère placide fait d'elle un chien de premier choix pour les séances de désensibilisation.



Hiselou (7 ans) : Hiselou s'adapte très facilement au profil des personnes qu'elle accompagne. Suivant ce qui est attendu d'elle, elle peut être calme, câline ou énergique.

2.3 Outils d'investigation

2.3.1 Ateliers de lecture

2.3.1.1 Ateliers du « groupe syllabes »

Avant de décrire les ateliers qui ont été élaborés pour ce groupe, il me semblait important de faire le point sur les critères qui ont été respectés (tableau 2.2) afin de proposer aux élèves des items adaptés à leur niveau en lecture (tableau 2.1).

Tableau 2.2 : Critères respectés pour sélectionner les items soumis au « groupe syllabes ».

Types d'items	Syllabes
	Noms communs et verbes à l'infinitif (mono-, bi- et tri-syllabiques, lexique basique et concret)
Police d'écriture	Alphas
Graphies	Simple : p, b, k, g, j, t, d, f, v, l, m, n, p, r, s, a, e, i, o, u, h, y, é, è
	Semi-complexes : ou, ch
Type d'orthographe	Orthographe phonétique ⁴
Structures syllabiques	CV, VC, CVC

⁴ Les items sélectionnés sont parfaitement transparents et la correspondance entre graphèmes et phonèmes est univoque. Autrement dit, un graphème correspond à un seul phonème, et réciproquement (Bessac, 2013). Dans la liste des items, on ne trouve donc pas de mots dont l'orthographe est lexicale (par exemple, « loup » dont le « p » vient de « lupus » en latin) ou grammaticale (par exemple, « ils mangent » dont le « nt » vient du fait que le verbe est conjugué à la 3^{ème} personne du pluriel).

2.3.1.1.1 *Atelier S1*

a) Déroulement

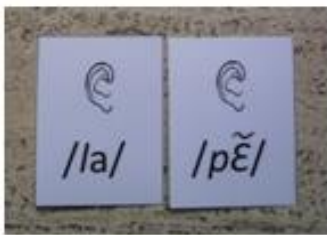
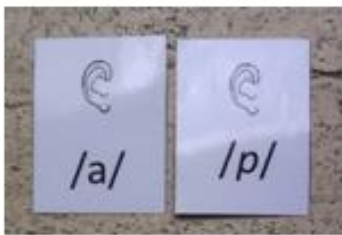
Des illustrations sont disposées à même le sol. Une syllabe ou un phonème est dit à l'élève qui doit guider le chien jusqu'à l'illustration dont le nom contient le phonème ou la syllabe cible. Pour terminer l'exercice, il doit mettre le chien en position assise sur l'image cible.

b) Objectifs

Le but de cet atelier est de mobiliser les compétences métaphonologiques des participants. Compte tenu du niveau en lecture des élèves du « groupe syllabes » (tableau 2.1), il m'a semblé pertinent de créer un atelier ayant pour finalité le développement de la conscience phonologique et syllabique. En effet, ces habiletés jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture dans la mesure où elles permettent l'acquisition de la procédure de décodage grapho-phonologique.

c) Matériel

Figure 2.2 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité S1.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Cartes syllabes (annexe S1.2) et cartes phonèmes (annexe S1.3)	
	
2) Illustrations (annexe S1.1)	
	

d) Construction du matériel de lecture

Dans cette activité, je propose de travailler autour de 10 items (voir ci-dessous) qui permettent d'aborder la majorité des phonèmes simples et semi-complexes. Dans la mesure où, l'apprenti lecteur maîtrise mieux les syllabes, puis les phonèmes, j'ai construit le matériel de façon à ce qu'on puisse également proposer des syllabes aux participants qui présentent les plus grandes difficultés. En outre, pour éviter de rendre l'exercice trop complexe, j'ai choisi de travailler la détection d'associations (en position initiale, finale et intermédiaire), la tâche la mieux maîtrisée chez le lecteur débutant. Volontairement, j'ai fait en sorte qu'un(e) phonème/syllabe puissent être associé(e) à plusieurs images et qu'une même image puisse être la réponse attendue pour différent(e)s phonèmes/syllabes. En effet, en répétant l'exercice, on peut espérer que les élèves prennent conscience que les mots sont composés de plusieurs unités plus ou moins longues d'une part, et que des mots différents peuvent contenir une même unité d'autre part.

- | | |
|--|--|
| - Bougie : /bu/, /zi/, /b/, /u/, /z/, /i/ | - Lapin : /la/, /pɛ/, /l/, /a/, /p/, /ɛ/ |
| - Chocolat : /ʃo/, /Ko/, /la/, /ʃ/, /o/, /K/, /o/, /l/, /a/ | - Maison : /me/, /zɛ/, /m/, /e/, /z/, /ɛ/ |
| - Déguisement : /de/, /gi/, /zmɑ̃/, /d/, /e/, /g/, /i/, /z/, /m/, /ɑ̃/ | - Souris : /su/, /Ri/, /s/, /u/, /R/, /i/ |
| - Fenêtre : /fə/, /nɛtʁ/, /f/, /ə/, /n/, /ɛ/, /t/, /R/ | - Un : /œ/ |
| - Feu : /fø/, /f/, /ø/ | - Voiture : /vw/, /tyʁ/, /v/, /w/, /t/, /y/, /R/ |

2.3.1.1.2 **Atelier S2**

a) Déroulement

L'élève reçoit une fiche de lecture sur laquelle est indiqué un nom commun. Une fois qu'il l'a déchiffré, il doit mettre le chien assis, le guider jusque chez l'autre intervenant et le remettre assis. Il doit ensuite retrouver, parmi toutes les images, celle qui illustre le mot inscrit sur la fiche. Pour terminer, il doit mettre l'illustration correcte dans le sac-à-dos du chien.

b) Objectifs

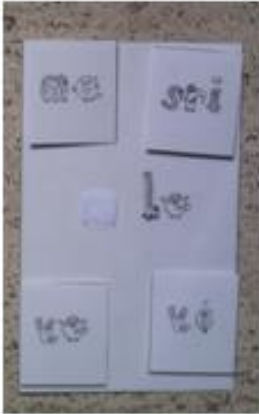
Cet atelier a pour but de travailler la lecture par voie d'assemblage et la conversion grapho-phonémique. En effet, dans la mesure où les élèves du groupe dont il est question ici commencent seulement à lire des mots, ils ne disposent probablement pas encore de représentations orthographiques stockées. Ils ne peuvent donc accéder aux mots qu'en se référant à des règles de correspondance graphèmes-phonèmes. Dans ce cas, l'assemblage des

phonèmes permet d’obtenir un code phonologique pré-lexical qui contacte un mot stocké dans le lexique mental.

En outre, rappelons que pour la majorité des élèves du « groupe syllabes », le déchiffrage mobilise une importante quantité des ressources cognitives. Dès lors, le travail de compréhension est, pour certains, particulièrement fastidieux (tableau 2.1). Or, rattacher le signifiant à son signifié et réussir à mettre du sens sur les mots qui sont lus pourraient, selon moi, motiver les élèves à poursuivre leurs efforts. Par conséquent, j’ai élaboré cet atelier de façon à ce qu’il permette également de travailler l’identification et la compréhension de mots.

c) Matériel

Figure 2.3 - Matériel nécessaire à la réalisation de l’activité S2.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Fiches de lecture (annexes S2.1 et S2.3)	
	
2) Illustrations (annexe S2.2)	
	

<u>Matériel canin</u>
1) Sac-à-dos


d) Construction du matériel de lecture

Tout d'abord, précisons que les 12 items sélectionnés pour cet atelier et présentés ci-dessous, satisfont aux critères présentés dans le tableau 2.2. Par ailleurs, pour soutenir le travail de décodage et favoriser la compréhension, j'ai joint des supports visuels aux énoncés écrits. Rappelons effectivement que les personnes déficientes mentales ont, généralement, une mémoire visuelle et des capacités de traitement visuo-spatial préservées sur lesquelles elles peuvent s'appuyer.

- | | |
|----------|-----------|
| - os | - carotte |
| - coca | - peluche |
| - pipe | - piano |
| - banane | - pyjama |
| - caméra | - tomate |
| - canari | - salade |

e) Adaptation apportée au matériel de lecture

A l'origine, je pensais présenter aux élèves, des fiches lecture similaires à celle figurant dans la figure 2.3. J'attendais d'eux qu'ils trouvent la syllabe cible (par exemple, « vé ») parmi les trois distracteurs (par exemples, « ma », « sri », « vo ») et qu'ils la fusionnent avec la syllabe fixe (par exemple, « lo ») afin de reconstituer le mot souhaité (par exemple « vélo »). Or, après en avoir discuté avec une logopède de l'équipe, il s'est avéré que cette tâche était trop ambitieuse. Je l'ai donc simplifiée en retirant les distracteurs et en fournissant, aux participants, les fiches préalablement complétées.

2.3.1.1.3 *Atelier S3*

a) Déroulement

L'élève reçoit une fiche de lecture. Avec le chien, il doit traverser un parcours d'obstacles : le chien démarre assis dans un cerceau, il fait un slalom autour de trois cônes, saute une haie et termine en position assise sur une table. Au bout du parcours, où se place le logopède, on attend de l'élève qu'il lise le mot écrit et qu'il remplace la lettre mobile du mot par l'autre lettre mobile jointe à la fiche afin de créer un nouveau mot. Pour finir, il doit pouvoir expliquer le sens de chacun des deux mots.

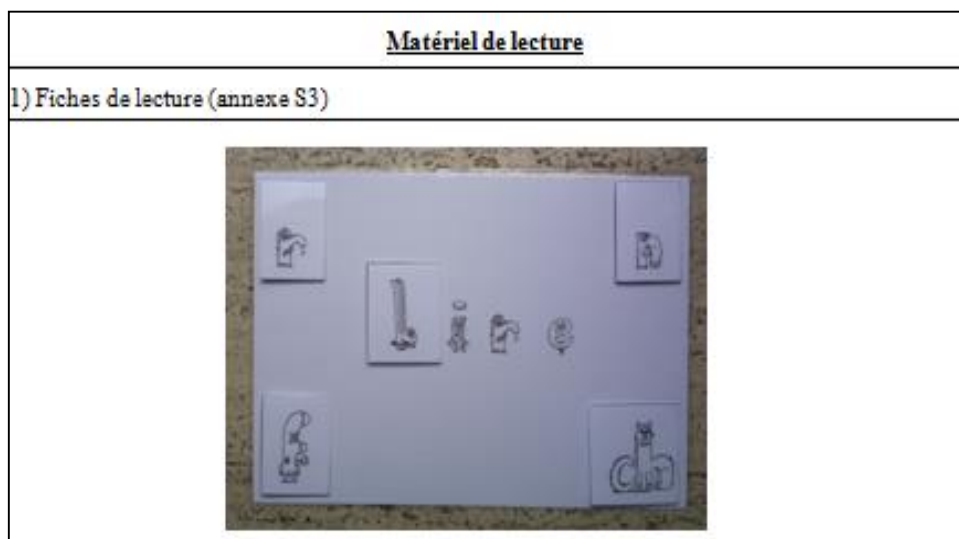
b) Objectifs

Comme l'atelier S2, cet atelier a pour but de travailler la lecture par assemblage, la conversion graphèmes-phonèmes ainsi que l'identification et la compréhension de mots.

Par ailleurs, il a pour objectif de développer la conscience phonologique à travers des exercices de manipulation (substitution) des graphèmes, et donc des phonèmes, qui composent les mots. Plus précisément, les élèves doivent traiter des mots (par exemple « rire ») qui, lorsqu'on leur substitue un(e) lettre/phonème, laissent apparaître un nouveau mot (par exemple, « lire »). Ce dernier est proche du mot initial sur le plan du signifiant mais fort éloigné de lui sur le plan du signifié. Par cette activité, je tente d'amener les élèves à prendre conscience que les mots sont constitués d'unités abstraites capables de produire d'importantes différences de significations.

c) Matériel

Figure 2.4 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité S3.



<u>Matériel canin</u>	
1) Cerceau	
2) Cônes	
3) Haie	
4) Table	

d) Construction du matériel de lecture

J'ai veillé à sélectionner 14 items, 7 paires minimales, qui vérifient les critères exposés dans le tableau 2.2. Ici aussi, pour soutenir le travail de compréhension auprès des élèves qui présentent les plus grandes difficultés, il m'a paru préférable de prévoir des illustrations de chaque mot. Ces dernières ne sont pas systématiquement montrées aux participants mais si l'un d'eux peine à rattacher un signifiant à son signifié ou ignore tout simplement la signification d'un item, on peut l'aider à créer du sens en lui fournissant des informations orales et visuelles.

- | | | |
|----------------|-----------------|-----------|
| - boule/poule | - bouche/douche | - bol/vol |
| - cube/tube | - lire/rire | |
| - bouche/biche | - sac/lac | |

e) Adaptation apportée au matériel de lecture

Initialement, je pensais présenter aux élèves, des fiches de lecture similaires à celle figurant dans la figure 2.4. J'attendais d'eux qu'ils trouvent la lettre cible (par exemple, « r ») parmi les trois distracteurs (par exemples, « n », « ch », « f ») et qu'ils la substituent à la lettre mobile (par exemple, « l ») déjà intégrée au mot (par exemple, « lire ») afin de constituer un mot nouveau (par exemple « rire »). Toutefois, après en avoir discuté avec une logopède de l'équipe, il s'est avéré que cette tâche était également trop ambitieuse. Je l'ai donc simplifiée en retirant les 3 distracteurs.

2.3.1.1.4 **Atelier S4**

a) Déroulement

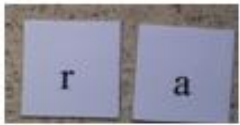
L'élève tire, au hasard, deux lettres « Alphas » (une voyelle et une consonne) dans le sac-à-dos du chien. Avec le chien, il se rend auprès du logopède. Là, il doit essayer de lire la syllabe constituée et trouver les lettres imprimées minuscules et majuscules qui leur correspondent.

b) Objectifs

Cette activité a l'intérêt de se focaliser sur les habiletés spécifiques à la lecture qui se développent en premier. Effectivement, elle tente de renforcer la connaissance des lettres (formes graphiques et sons) et de travailler la conversion graphèmes-phonèmes ainsi que la fusion des phonèmes. Elle a donc pour but de renforcer des prérequis fondamentaux pour l'apprentissage de la lecture, prérequis encore fragiles dans le « groupe syllabes » (cf. tableau 2.1).

c) Matériel

Figure 2.5 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité S4.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Fiches vierges avec voyelles et consonnes « Alphas » (annexe S4)	
	
2) Voyelles et consonnes imprimées en minuscule et en majuscule (annexe S4)	
	

<u>Matériel canin</u>
1) Sac-à-dos


d) Construction du matériel de lecture

Pour cette activité, j'ai confectionné des lettres mobiles (« Alphas » et imprimées minuscules et majuscules). J'ai intégré les graphies connues par les élèves tout en veillant à retirer les consonnes qui, si elles étaient par hasard combinées à certaines voyelles, constituaient des graphies contextuelles. Par exemple, j'ai retiré la lettre « g » car, si elle était malencontreusement combinée à la lettre « e », l'apprenti lecteur était mis en porte-à-faux. La lettre « j », quant à elle, a bien été intégrée à l'exercice.

2.3.1.2 ***Ateliers du « groupe phrases »***

Avant de décrire les ateliers qui ont été élaborés pour ce groupe, je fais également le point sur les critères qui ont été respectés (tableau 2.3) afin de proposer aux élèves des items adaptés à leur niveau en lecture (tableau 2.1).

Tableau 2.3 : Critères respectés pour sélectionner les items soumis au « groupe phrases ».

Types d'items	Noms communs, noms propres, verbes (dont « est ») et adjectifs (mono-, bi- et tri-syllabiques)
	Phrases présentant une structure morphosyntaxique simple : absence de flexions temporelles des verbes, de propositions de coordination et de subordination, de négations, d'interrogations et de tournures passives (Comblain, Fayasse et Rondal (1995).
Police d'écriture	Lettres imprimées (Alphas, si nécessaire)
Graphies	Simple : p, b, k, g, j, t, d, f, v, l, m, n, p, r, s, a, e, i, o, u, h, y, é, è
	Semi-complexes : ou, oi, on, ch
Type d'orthographe	Orthographe phonétique, lexicale ⁵ et grammaticale (exclusivement pluriel des noms communs en -s)
Structures syllabiques	CV, VC, CVC, CCV, CCVV, CCVV
Lecture logographique	Avec, les, des, un

2.3.1.2.1 ***Atelier P1***

Déroulement

Des illustrations sont disposées à même le sol. L'élève doit lire une phrase qui décrit une des illustrations. Ensuite, on attend de lui qu'il guide le chien jusqu'à l'image qui correspond à l'intitulé qu'il a lu et qu'il place le chien en position assise sur l'image en question.

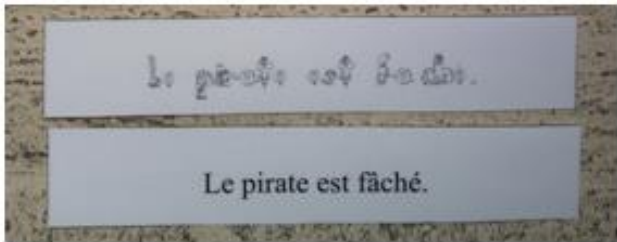
a) Objectifs

Le but de cet atelier est de travailler l'ensemble de ces processus impliqués dans la compréhension à la lecture : l'analyse des indices linguistiques (lexicaux, morphologiques et syntaxiques) qui interviennent au cours de la lecture des mots ainsi que les processus de plus haut niveau engagés dans l'élaboration d'une situation mentale.

⁵ Les items sélectionnés sont parfaitement transparents et la correspondance entre [graphèmes](#) et [phonèmes](#) est univoque. Autrement dit, un graphème correspond à un seul phonème, et réciproquement (Bessac, 2013). Toutefois, dans la liste des items, on peut également trouver des mots dont l'orthographe est lexicale (par exemple, « chat » dont le « t » vient d'autres mots de la même famille : « chaton », « chatte », « chatière »).

b) Matériel

Figure 2.6 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité P1.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Phrases (annexe P1.2)	
	
2) Illustrations (annexe P1.1)	
	

c) Construction du matériel de lecture

L'ensemble des mots qui constituent les 9 phrases respectent les critères exposés dans le tableau 2.3. A chaque phrase est associée deux images : l'image cible et un distracteur (sujet différent, action différente, lieu différent). Il est donc impératif que les lecteurs mettent du sens sur ce qu'ils lisent et qu'ils élaborent des situations mentales précises.

- Le hibou est sur le sol (images : sur le sol vs dans un arbre).
- Elle tire une flèche (images : elle vs il).
- La tortue est occupée de dormir sur le sable (images : sur le sable vs sur une planche).
- L'ours joue avec le petit homme (images : un petit homme vs une panthère).
- Elle porte une robe et elle vole (images : elle vole vs elle est assise).
- Pluto a trouvé un os (images : un os vs un gâteau).
- Le petit lion s'amuse avec les moutons (images : le petit lion vs le grand lion).
- Le chaton gris joue du piano (images : le chaton vs les chatons).
- La souris regarde la carte (images : la souris vs les souris).

2.3.1.2.2 *Atelier P2*

a) Déroulement

L'élève doit prendre connaissance d'un énoncé écrit qui décrit soit dans quelle position le chien doit se trouver soit quel accessoire ce dernier doit porter. On attend de l'élève qu'il se rende auprès du chien et qu'il applique la consigne qu'il a lue.

b) Objectifs

Comme l'atelier P1, cet exercice a pour but de travailler l'analyse des indices linguistiques et les processus de plus haut niveau.

c) Matériel

Figure 2.7 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité P2.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Consignes (annexe P2)	
	
<u>Matériel canin</u>	
4) Accessoires (plumes, cravates, bijoux, foulards de couleur, etc)	
	

d) Construction du matériel de lecture

Ici, aussi, j'ai pris le soin de constituer 10 phrases dont les mots respectent les critères exposés dans le tableau 2.3. J'ai voulu cette activité plus ludique et plus dynamique que la précédente et, pour cette raison, je l'ai agrémentée d'accessoires.

- | | |
|------------------------|--------------------------------|
| - ... porte du brun. | - ... porte une cravate. |
| - ... porte du noir. | - ... est couché sur la table. |
| - ... porte du doré. | - ... est couché sur le sol. |
| - ... porte un bijou. | - ... est assis sur le sol. |
| - ... porte des plumes | - ... est assis sur la table. |

2.3.1.2.3 *Atelier P3*

a) Déroulement

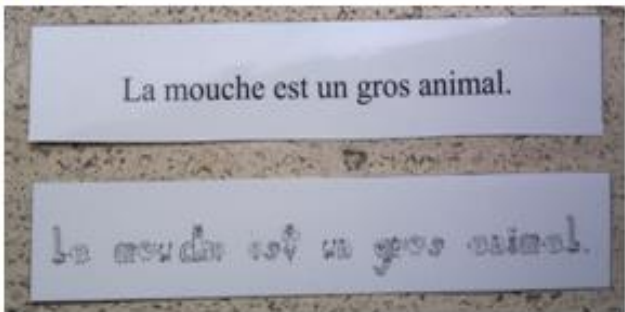
L'élève reçoit une fiche de lecture. Avec le chien, il doit traverser un parcours d'obstacles : le chien démarre assis dans un cerceau, il fait un slalom autour de trois cônes, saute une haie et termine en position assise sur une table. Au bout du parcours, où se place le logopède, on attend de l'élève qu'il lise l'affirmation écrite sur la fiche et qu'il se prononce sur la véracité de l'intitulé.

b) Objectifs

Comme les ateliers P1 et P2, cet exercice a pour but de travailler l'analyse des indices linguistiques et les processus de plus haut niveau. Toutefois, il est plus complexe que les précédents dans la mesure où il demande de faire appel à ses connaissances sémantiques afin de pouvoir se prononcer sur la véracité des affirmations lues. En effet, dans cet atelier, les élèves doivent lire, comprendre, activer un savoir qui leur est propre et réfléchir à ce qu'ils ont lu.

c) Matériel

Figure 2.8 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité P3.

<u>Matériel de lecture</u>	
1) Affirmations (annexe P3)	
	
<u>Matériel canin</u>	
1) Cerceau	
	
2) Cônes	
	
3) Haie	
	
4) Table	
	

d) Construction du matériel de lecture

A nouveau, j'ai pris le soin de constituer des phrases dont les mots respectent les critères exposés dans le tableau 2.3. J'ai imaginé 7 affirmations fausses et 7 affirmations vraies.

- | | |
|--|---|
| - Si on touche une flamme, on se brûle. | - Le cochon vole vite. |
| - Une plume flotte. | - Le poisson a une corne. |
| - On retire une tâche de boue avec du savon. | - Le savon pousse sur l'arbre. |
| - On regarde un film à la télé. | - La vache préfère se nourrir de confiture. |
| - La salade est un légume. | - On se lave avec une tomate. |
| - Un bonbon est sucré. | - Le samedi, on va à l'école. |
| - La voiture roule sur la rue. | - L'été, on porte une écharpe. |

2.3.1.2.4 *Atelier P4*

a) Déroulement

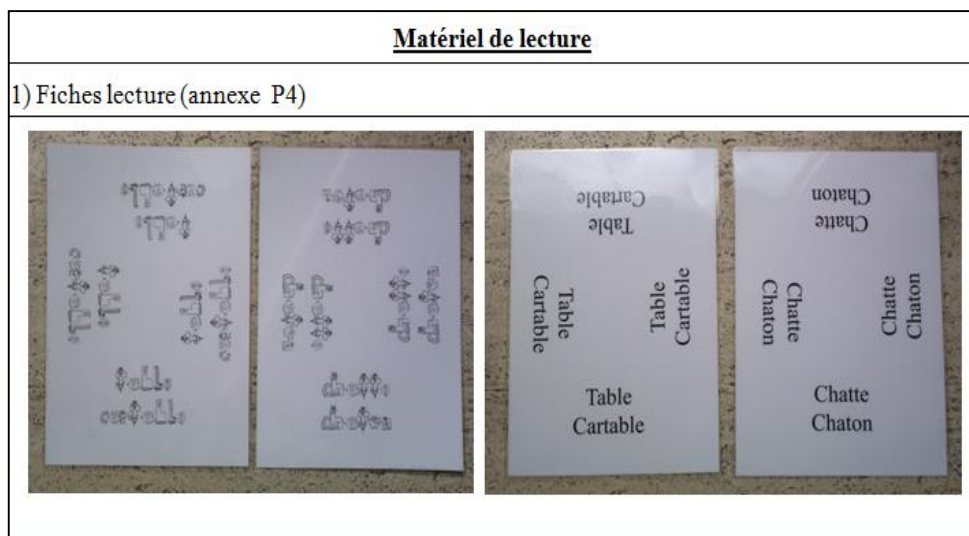
Les élèves sont assis autour du chien qui est couché au centre du cercle. Une fiche de lecture est posée sur le flanc de l'animal. Sur cette fiche sont indiqués deux mots dérivés, ou non, d'une même racine morphologique. Ensemble, les élèves doivent lire les deux mots et déterminer si ou, on non, les deux mots sont des dérivés.

b) Objectifs

L'objectif de cette activité est de travailler la conscience morphologique. En effet, la capacité d'utiliser correctement des règles de correspondance phonèmes-graphèmes constitue une habileté nécessaire à la maîtrise de la lecture mais s'avère néanmoins insuffisante. Outre la connaissance du principe alphabétique, il est important de disposer de connaissances morphologiques (relatives aux unités minimales de sens qui constituent les mots). Ainsi, l'apprenti lecteur peut s'appuyer sur d'autres niveaux de représentation que la phonologie tels que les connaissances morphologiques.

c) Matériel

Figure 2.9 - Matériel nécessaire à la réalisation de l'activité P4.



d) Construction du matériel de lecture

Comme précédemment, j'ai sélectionné des items qui vérifient les critères exposés dans le tableau 2.3. J'ai constitué 16 paires dont 8 sont composées de mots dérivés d'une même racine morphologique. Les 8 autres paires ont été composées en appariement des mots proches phonologiquement et/ou sémantiquement.

- | | |
|--|--------------------|
| - Bus/bûche (appariement phonologique) | - Soif/assoiffé |
| - Bulle/boule (appariement phonologique et sémantique) | - Chatte/chaton |
| - Barbe/moustache (appariement sémantique) | - Courir/course |
| - Robe/jupe (appariement sémantique) | - Blonde/blondir |
| - Café/caché (appariement phonologique) | - Lire/relire |
| - Tortue/tordue (appariement phonologique) | - Sonnerie/sonné |
| - Boue/pluie (appariement sémantique) | - Couture/découdre |
| - Table/cartable (appariement phonologique) | - Amitié/ami |

e) Adaptation apportée au matériel de lecture

A l'origine, je pensais soumettre les élèves du « groupe phrases » à cet exercice. Cependant, après en avoir discuté avec une logopède de l'équipe, il s'est avéré que cette tâche était trop complexe pour les participants. J'ai donc choisi d'utiliser le matériel (figure 2.3) initialement prévu pour l'activité S2 (cf. 2.3.1.1.2) auquel j'ai intégré des items présentant des structures syllabiques plus complexes mais conformes aux critères repris dans le tableau 2.3. J'ai également réhabilité les distracteurs que j'avais retirés lors de la mise en pratique auprès

du « groupe « syllabes ». Notons enfin que j'ai créé ces syllabes distractrices en veillant à respecter les patterns orthographiques de la langue française.

- | | |
|--|---|
| <p>Syllabe initiale manquante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - (vé/vo/sri/ma) lo - (o/u/i/é) s - (pi/di/chi/ti) ano - (sa/re/tu/bo) lade - (ca/la/sa/ni) rotte - (tar/li/ju/tu) te - (fri/gri/ni/lo) te - (tar/dus/lé/par) tine <p>Syllabe finale manquante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pelu (che/chu/fé/ru) - cana (ri/lu/mu/do) | <ul style="list-style-type: none"> - cor (de/du/lé/che) - co (ca/ro/ti/fu) - pi (pe/dé/ga/ru) - li (vre/bé/fir/dre) - four (mi/su/si/gal) - bana (ne/re/te/né) - toma (te/tra/vre/na) <p>Syllabe médiane manquante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - py (ja/la/ji/da) ma - ca (mé/vo/ra/ti) ra - cra (va/cra/fra/ja) te - car (ta/pa/va/sa) ble |
|--|---|

L'activité ainsi créée a pour objectifs de travailler la métaphonologie (fusion syllabique), la lecture par assemblage et la réception du lexique présenté à l'écrit.

2.3.2 Questionnaires relatifs aux ateliers

Au terme de chacune des deux séances, j'ai remis un questionnaire aux logopèdes, à la psychopédagogue et à l'éducatrice présents afin de récolter leurs impressions, leurs observations et leurs critiques concernant l'organisation des activités, les objectifs visés, les exercices proposés, le matériel utilisé et leur ressenti quant à la pertinence de la médiation canine dans la rééducation de la lecture. Le questionnaire relatif à la première séance de mise en pratique (figure 2.10) leur a été transmis le jour-même sous format électronique. Au contraire, les questionnaires relatifs à la seconde séance (figure 2.11) leur ont été remis sous format papier à la fin des ateliers ; ainsi, j'ai immédiatement pu récupérer les documents complétés. L'intervenante de Canimôme, quant à elle, m'a fait part de ses remarques oralement tout au long des séances.

Mes observations personnelles ainsi que les informations récoltées grâce aux questionnaires seront présentées et interprétées ultérieurement (cf. 3) afin que l'on puisse finalement se prononcer sur la pertinence des ateliers, les progrès réalisés par les élèves et les effets de la médiation canine sur la rééducation de la lecture.

Figure 2.10 : Questionnaire remis aux logopèdes au terme de la première séance de mise en pratique.

Au terme de ma première mise en pratique, je souhaiterais récolter vos impressions, vos observations et vos critiques concernant l'organisation des activités, les objectifs visés, les exercices proposés et le matériel utilisé. En outre, en cette fin d'année scolaire, j'aimerais connaître votre ressenti quant à la pertinence de la médiation canine dans la rééducation de la lecture.

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez, pour rappel, une brève description des différents ateliers qui ont été mis en place.

Description des ateliers		
Code	Objectifs	Déroulement
S1	Métaphonologie, conscience phonologique et syllabique	Un phonème ou une syllabe est dit à l'élève qui doit placer le chien sur une illustration dont le nom contient le phonème ou la syllabe cible.
S4	Conversion grapho-phonémiques, fusion phonémique, lecture par assemblage, connaissance de la graphie des lettres	L'élève tire, au hasard, deux lettres « alphas » (une voyelle et une consonne) dans le sac-à-dos du chien. Il doit lire la syllabe constituée et trouver les lettres imprimées qui leur correspondent.
P1	Réception du lexique et de la morphosyntaxe présentés à l'écrit	L'élève doit lire une phrase qui décrit une image. Ensuite, il doit trouver cette image, parmi d'autres, et placer le chien dessus.
P2	Réception du lexique et de la morphosyntaxe présentés à l'écrit et réalisation de consignes écrites.	L'élève doit prendre connaissance d'un énoncé écrit qui explique dans quelle position le chien doit se trouver ou quel déguisement il doit porter. Il doit ensuite appliquer la consigne qu'il a lue.

Atelier(s) animé(s)/observé(s):

1. Organisation

Selon vous, les ateliers étaient-ils faciles à mettre en place ? Si non, pourquoi ?

Les élèves ne devaient-ils pas attendre leur tour trop longtemps ?

Les ateliers étaient-ils trop longs, trop courts ou d'une durée adéquate ?

Le chien est-il correctement/suffisamment intégré dans l'atelier ?

2. Objectifs

(en cas d'appréciation négative, merci de justifier)

Selon vous, les objectifs des ateliers étaient-ils adaptés au niveau en lecture des enfants ?

Les ateliers permettaient-ils de travailler les fonctions visées (voir page 1 : tableau « Description des ateliers ») ?

Les enfants ont-ils pris du plaisir à réaliser les exercices ?

Continueriez-vous à mettre en place ces ateliers à l'avenir ?

3. Matériel

(en cas d'appréciation négative, merci de justifier)

Selon vous, le matériel était-il aisément manipulable/utilisable/exploitable ?

Les supports proposés étaient-ils adaptés aux exercices ?

Les items étaient-ils adaptés au niveau de maîtrise de la lecture des enfants ?

4. Effets de la médiation canine

Au terme de cette année académique, pensez-vous que les séances de médiation ont favorisé les progrès en lecture des enfants ? Si possible donnez au moins une explication à cet effet ou cette absence d'effet ?

Observez-vous un transfert des aptitudes développées durant les séances de médiation à d'autres contextes ? (+illustration)

Selon vous, pourrait-il être intéressant d'intégrer des séances de médiation canine dans d'autres projets thérapeutiques en logopédie (par exemples, rééducation du langage oral, rééducation en logico-mathématiques, etc) et auprès d'autres population (par exemples, troubles envahissants du développement, handicap moteur, démence, etc) ? Pourquoi ?

Figure 2.11 - Questionnaire remis aux logopèdes au terme de la seconde séance de mise en pratique.

Au terme de ma seconde mise en pratique, je souhaiterais également récolter vos impressions, vos observations et vos critiques concernant l'organisation des activités, les objectifs visés, les exercices proposés et le matériel utilisé.

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez, pour rappel, une brève description des différents ateliers qui ont été mis en place.

Description des ateliers		
Code	Objectifs	Déroulement
S2	Conversion grapho-phonémique, fusion syllabique, lecture par assemblage et réception du lexique présenté à l'écrit	L'élève doit fusionner deux syllabes écrites pour reconstituer un mot. Ce dernier est représenté par une image qui doit être retrouvée parmi d'autres et placée dans le sac-à-dos du chien.
S3	Conversion grapho-phonémique, conscience phonologique (substitution de phonèmes/graphèmes), lecture par assemblage et réception du lexique présenté à l'écrit	L'élève doit guider le chien à travers un parcours d'obstacles et récupérer une feuille d'exercice. Auprès du logopède, il lit le mot écrit et doit ensuite remplacer la lettre mobile du mot par une autre pour créer un nouveau mot.
P3	Réception du lexique et de la morphosyntaxe présentés à l'écrit et jugement sémantique	L'élève doit guider le chien à travers un parcours d'obstacles et récupérer un énoncé. Après l'avoir lu au logopède, il doit se prononcer sur la véracité de l'intitulé.
P4	Fusion syllabique, lecture par assemblage et réception du lexique présenté à l'écrit	L'élève doit trouver laquelle des quatre syllabes mobiles proposées peut être fusionnée avec la/les syllabes(s) fixe(s) pour reconstituer un mot. Ce dernier est représenté par une image qui doit être retrouvée parmi d'autres et placée dans le sac-à-dos du chien.

Atelier(s) animé(s)/observé(s):

1. Organisation

Selon vous, les ateliers étaient-ils faciles à mettre en place ? Si non, pourquoi ?

Les élèves ne devaient-ils pas attendre leur tour trop longtemps ?

Les ateliers étaient-ils trop longs, trop courts ou d'une durée adéquate ?

Le chien est-il correctement/suffisamment intégré dans l'atelier ?

2. Objectifs

(en cas d'appréciation négative, merci de justifier)

Selon vous, les objectifs des ateliers étaient-ils adaptés au niveau en lecture des enfants ?

Les ateliers permettaient-ils de travailler les fonctions visées (voir page 1 : tableau « Description des ateliers ») ?

Les enfants ont-ils pris du plaisir à réaliser les exercices ?

Continueriez-vous à mettre en place ces ateliers à l'avenir ?

3. Matériel

(en cas d'appréciation négative, merci de justifier)

Selon vous, le matériel était-il aisément manipulable/utilisable/exploitable ?

Les supports proposés étaient-ils adaptés aux exercices ?

Les items étaient-ils adaptés au niveau de maîtrise de la lecture des enfants ?

2.4 Organisation des séances

Je me suis rendue à l'Ecole Joie de Vivre à deux reprises durant une heure pour proposer, lors de chacune de mes visites, deux ateliers au « groupe syllabes » et deux ateliers au « groupe phrases » (tableau 2.4).

Tableau 2.4 : Description des ateliers proposés lors de chacune des deux séances de mise en pratique.

Séance 1	« Groupe syllabes »	S4 : L'élève tire, au hasard, deux lettres « Alphas » (une voyelle et une consonne) dans le sac-à-dos du chien. Il doit lire la syllabe constituée et trouvée les lettres imprimées qui leur correspondent.
		S1 : Un phonème ou une syllabe est dit à l'élève qui doit placer le chien sur une illustration dont le nom contient le phonème ou la syllabe cible.
	« Groupe phrases »	P1 : L'élève doit lire une phrase qui décrit une image. Ensuite, il doit trouver cette image, parmi d'autres, et placer le chien dessus.
		P2 : L'élève doit prendre connaissance d'un énoncé écrit qui explique dans quelle position le chien doit se trouver ou quel déguisement il doit porter. Il doit ensuite appliquer la consigne qu'il a lue.
Séance 2	« Groupe syllabes »	S2 : L'élève doit fusionner deux syllabes écrites pour reconstituer un mot. Ce dernier est représenté par une image qui doit être retrouvée parmi d'autres et placée dans le sac-à-dos du chien.
		S3 : L'élève doit guider le chien à travers un parcours d'obstacles et récupérer une feuille d'exercice. Auprès du logopède, il lit le mot écrit et doit ensuite remplacer la lettre mobile du mot par une autre pour créer un nouveau mot.
	« Groupe phrases »	P3 : L'élève doit guider le chien à travers un parcours d'obstacles et récupérer un énoncé. Après l'avoir lu au logopède, il doit se prononcer sur la véracité de l'intitulé.
		P4 : L'élève doit trouver laquelle des quatre syllabes mobiles proposées peut être fusionnée avec la/les syllabes(s) fixe(s) pour reconstituer un mot. Ce dernier est représenté par une image qui doit être retrouvée parmi d'autres et placée dans le sac-à-dos du chien.

Chaque séance s'est déroulée de la même façon (tableau 2.5). Au début et à la fin de chacune d'elles, les élèves ont été invités à participer à deux ateliers particuliers : un « atelier d'accueil » et un « atelier de clôture ». Ce rituel avait été instauré par les intervenants avant que je rejoigne leur projet et il nous a semblé préférable de conserver cette routine lors de mes séances de mise en pratique. L' « activité d'accueil » avait pour but de recadrer les élèves après la récréation, de remobiliser leur attention, et de faire connaissance avec un des chiens avec lequel ils allaient travailler. L' « activité de clôture », plus ludique ou, au contraire, plus calme, permettait soit de jouer avec un des chiens présents, soit de partager, avec eux, un dernier moment de détente avant de clore la séance. Après l' « activité d'accueil », les intervenants constituaient les deux groupes d'élèves le « groupe syllabes » et le « groupe phrases ». Ensuite, j'exposais les

consignes de chaque atelier aux professionnels et ces derniers expliquaient les exercices aux élèves.

Tableau 2.5 : Chronologie des activités réalisées lors des deux séances de mise en pratique.

Ordre chronologique	Durée approximative	Séance 1	Séance 2
1	10 min	« Activité d'accueil »	« Activité d'accueil »
2	20 min	S4 et P1	S2 et P3
3	20 min	S1 et P2	S3 et P4
4	10 min	« Activité de clôture »	« Activité de clôture »

Les deux séances d'une heure ont eu lieu en matinée en présence de deux logopèdes, d'une psychopédagogue et d'une éducatrice de l'école Joie de Vivre, de Vanessa Ipsen (éducatrice spécialisée, hippothérapeute et comportementaliste canin de l'a.s.b.l. Canimôme) et de moi-même.

Deux intervenants de l'école ont été assignés à chaque atelier de lecture. Ainsi, en fin de séance, chacun d'eux avaient participé à l'animation de deux activités. Leur rôle était de sélectionner, si nécessaire, les items qui correspondaient le mieux au niveau en lecture de chaque élève (par exemple, choisir l'item écrit en « Alphas » plutôt que celui écrit en imprimé, préférer un item bi-syllabique à un item tri-syllabique), d'accompagner les élèves dans leur travail de traduction et éventuellement de fournir une aide au déchiffrage (notamment grâce aux gestes issus de la méthode Borel-Maizonni).

Sur base de la description des ateliers, Vanessa Ipsen prenait, quant à elle, le soin de sélectionner les deux chiens Canimôme dont le profil correspondait le mieux aux types d'activités prévues. Elle veillait également à ce que les élèves adoptent la bonne attitude lorsqu'ils travaillaient avec un animal. Ainsi, elle veillait, par exemple, à ce qu'ils tiennent correctement la laisse, à ce qu'ils donnent des ordres corrects et à ce qu'ils manipulent correctement le chien.

En ce qui me concerne, j'ai circulé d'un atelier à l'autre afin d'observer le déroulement des activités, noter les commentaires et les remarques des intervenants, trouver, avec eux, des moyens de mieux adapter les exercices au niveau en lecture des élèves et les aider à animer les ateliers.

3. LES RÉSULTATS

Au terme des deux séances de mises en pratique, je suis en mesure de pointer les points forts et les points faibles des ateliers créés. Il m'est également possible de proposer des adaptations susceptibles d'améliorer les activités. Pour rappel, j'ai également questionné les intervenants présents lors des séances afin de compléter les informations que j'avais pu relever. A travers les questionnaires, ces derniers se sont aussi prononcés sur les éventuels effets de la médiation canine.

Ci-dessous, je présente une synthèse des données qui ont été récoltées et je tente d'interpréter les résultats obtenus. Il s'agira de faire le point sur l'organisation des séances (cf. 3.1.1), sur les objectifs des ateliers (cf. 3.1.2) ainsi que sur la pertinence du matériel utilisé (cf. 3.1.3). Enfin, en me basant sur les avis des professionnels qui ont, depuis 1 an et demi, encadré les élèves à la fois durant les séances de médiation canine et en dehors, je tenterai de déterminer dans quelle mesure l'hypothèse que j'ai formulée (cf. 1) semble, ou non, se vérifier (cf. 3.2). Autrement dit, je tenterai de déterminer si les séances de médiation canine ont permis aux élèves de renforcer leurs acquis en lecture, de progresser dans leur apprentissage et d'augmenter leur confiance en eux.

3.1 Présentation des résultats

Les tableaux en annexes présentent les réponses aux questionnaires qui ont été distribués aux professionnels, les remarques de l'intervenante de Canimôme ainsi que mes observations personnelles. Sur les 4 questionnaires distribués au terme de la première séance, tous m'ont été rendus complétés et sur les 4 questionnaires distribués au terme de la seconde séance, 3 m'ont été rendus complétés. Au total, l'enquête a donc permis de récolter les observations de 6 personnes suite à la première mise en pratique et de 5 personnes suite à la seconde.

3.2 Interprétation des résultats

3.2.1 Critiques des ateliers

3.2.1.1 Organisation des séances

De façon générale, les professionnels questionnés ont trouvé que les séances étaient bien organisées. Le fait que le matériel ait été préparé à l'avance a permis de ne pas perdre de temps au début de chaque activité. Cependant, plusieurs intervenants ont rapporté un manque de clarté

au niveau des consignes (notamment pour l'atelier P2) qui a engendré de la confusion et prolongé le temps de transition au moment de changer d'activité lors de la première séance.

Il y avait deux intervenants en charge de chacun des deux groupes ce qui a permis d'accompagner l'élève qui réalisait l'activité tout en encadrant ceux qui attendaient leur tour : pendant qu'un élève faisait l'exercice avec un intervenant, le suivant se préparait déjà et commençait à déchiffrer son item avec l'aide de l'autre accompagnateur ; ainsi, le temps était optimisé. Cette façon de procéder était d'autant plus bénéfique que les intervenants avaient l'habitude de travailler en équipe et de se coordonner.

Le rythme suffisamment soutenu des passages a permis aux élèves de réaliser plusieurs fois chaque exercice. Toutefois, lorsque les activités étaient trop complexes (par exemple, pour l'atelier S4), j'ai constaté que les élèves mettaient plus de temps à répondre et que les autres participants passaient, par conséquent, plus de temps à attendre leur tour ; cette observation a été confirmée par certains intervenants.

Selon les différents professionnels, les chiens étaient correctement intégrés aux ateliers. Un intervenant a cependant rapporté qu'un exercice de marche en laisse couplé à un exercice de manipulation du chien (en l'occurrence mettre des cartes dans le sac-à-dos que l'animal portait) offrait trop peu d'opportunités d'interactions entre le chien et les élèves. Ainsi, il aurait peut-être été intéressant d'ajouter un obstacle à franchir ou quelques ordres à donner au chien dans l'atelier S4. Rappelons toutefois que, comme nous l'avons vu précédemment (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1), la simple présence de l'animal suffit déjà à modifier la façon dont les individus se comportent et mobilisent leurs ressources.

Par ailleurs, un intervenant a souligné que pour chaque atelier, le profil et le caractère du chien médiateur avaient correctement été pris en compte. Cela a permis de proposer des activités adaptées aux aptitudes de chaque animal et de ne pas les mettre dans des situations inconfortables. Pour garantir un maximum de bien-être au chien, nous avons dû toutefois procéder à deux adaptations :

- Ne pas demander au chien de s'asseoir au départ des ateliers S2 et P4 :
De cette façon, on limite le nombre de répétitions au sein d'une activité, d'une séance et d'une journée. Effectivement, il ne faut pas perdre de vue que les chiens, lorsqu'ils participent à ce type d'exercice, répondent aux mêmes ordres et effectuent le même

parcours d'obstacles avec chaque enfant. Il faut donc veiller à ce qu'ils ne se lassent pas en évitant les répétitions superflues et en variant le plus possible les exercices.

- Retourner la caisse qui faisait office de table dans les ateliers S3 et P3 :

Ainsi, on rend l'obstacle plus facilement franchissable pour les chiens (ils doivent se mettre dans la caisse et non plus sauter dessus) et on évite qu'ils se fatiguent physiquement au fur et à mesure que le parcours se répète.

Ces deux remarques peuvent sembler dérisoires mais, en réalité, elles sont fondamentales pour tout professionnel qui se soucie à la fois du bien-être de son animal médiateur et de la qualité de ses prestations. Vanessa Ipsen, a pu constater que lorsqu'un animal médiateur est fatigué et lassé, il n'est plus capable d'assumer son rôle auprès des bénéficiaires et il ne prend plus de plaisir dans sa rencontre avec l'autre.

3.2.1.2 Objectifs des ateliers

D'après les logopèdes de l'équipe, les objectifs visés dans chaque atelier étaient pertinents compte tenu des difficultés des élèves en lecture. Cependant, les intervenants et moi-même avons relevé plusieurs éléments qui rendaient quelques tâches trop complexes pour certains élèves.

Premièrement, la réalisation de certains ateliers exigeait de pouvoir mobiliser d'importantes ressources attentionnelles. En effet, dans les ateliers S1, S4 et P1, les élèves devaient traiter une grande quantité d'informations visuelles (des lettres minuscules et majuscules, ou des images) parfois difficiles à discriminer (par exemple, une image illustrant deux souris occupées à consulter une carte était à distinguer d'une image montrant deux souris mais où seulement l'une des deux regarde la carte). Or, la majorité des élèves mobilisaient déjà beaucoup de ressource pour correctement traiter les items oraux (par exemple, les phonèmes ou les syllabes) ou pour déchiffrer les items écrits (par exemple, lire les syllabes ou les phrases). En outre, nous avons vu précédemment (cf. Partie Théorique dans le point 3.2) que les personnes atteintes d'une déficience mentale présentaient des difficultés à inhiber les informations non pertinentes, de faibles capacités d'attention et un déficit en attention sélective. Dès lors, selon l'activité, des élèves, plus ou moins nombreux, avaient certaines difficultés à répondre. Suivant ce même raisonnement, dans l'atelier S3, le fait que la lettre mobile alternative ait été posée sur la face de la fiche où était également inscrit le mot à lire, a pu distraire les élèves.

Deuxièmement, la réalisation de certaines activités engendrait une surcharge au niveau de la mémoire de travail. En effet, dans les Ateliers S1, P1 et P3, les élèves étaient mis en situation de doubles ou de triples tâches. Dans l'atelier S1, ils devaient simultanément se souvenir de la syllabe ou du phonème cible, dénommer chaque image afin de vérifier si le nom commun contenait, ou non, le son recherché et correctement guider le chien. Par ailleurs, dans l'atelier P1, ils devaient simultanément se souvenir de la description de l'image recherchée, passer en revue les différentes illustrations et ne pas oublier de mettre le chien assis sur l'image cible. Enfin, dans l'P3, ils devaient retenir la phrase qu'ils avaient lue tout en guidant le chien à travers le parcours d'obstacles. Or, comme cela a été expliqué précédemment (cf. Partie Théorique ans le point 3.2), les personnes présentant une déficience mentale ont, le plus souvent, des difficultés à mettre en place des stratégies et donc à optimiser l'utilisation qu'ils font de leur mémoire de travail. On comprend donc aisément que certains élèves aient eu du mal à réaliser les tâches proposées dans les ateliers S1, P1 et P3. Pour diminuer le coût cognitif de ces exercices, les intervenants ont fait les adaptations suivantes :

- En ce qui concerne l'atelier S1, un intervenant accompagnait l'élève à la recherche de l'image à associer au son cible afin d'éventuellement lui rappeler le son cible en question et l'aider à correctement guider le chien.
- En ce qui concerne l'atelier P1, les intervenants ont autorisé les élèves à conserver la bande sur laquelle était décrite l'image qu'ils devaient trouver alors qu'ils passaient en revue les différentes illustrations. De cette façon, ils n'avaient pas à mémoriser la description de l'image qu'ils devaient trouver. Notons à ce sujet que, comme l'a souligné un intervenant, l'activité ne permettait alors plus de travailler la mentalisation. En outre, ils n'ont pas tenu compte de la consigne selon laquelle les élèves devaient mettre le chien assis sur l'image qui illustrait la phrase qui leur avait été donnée. A la place, ils attendaient des élèves qu'ils déposent la phrase sur la bonne image.

Troisièmement, la réalisation des exercices de métaphonologie (atelier S1) nécessitait de pouvoir travailler sur des syllabes/phonèmes en position initiale, finale et médiane. Or, les élèves auxquels ont été proposés ces exercices ne pouvaient travailler que sur les unités en position initiale. Par conséquent, pour faciliter l'activité, les intervenants n'ont conservé que les syllabes et les phonèmes qui se trouvaient en position initiale dans les mots.

Quatrièmement, l'atelier S4 a fait l'objet de controverses : alors qu'un des intervenants en charge de cette activité a trouvé les exercices pertinents et adaptés au niveau en lecture des élèves, l'autre intervenant a estimé qu'il était trop ambitieux de leur demander de trouver les lettres imprimées, minuscules et majuscules, qui correspondaient aux lettres « Alphas ». Les résultats obtenus aux ateliers S2 et S3 sont également hétérogènes. Selon un des intervenants en charge de ces ateliers, il aurait été préférable de ne pas intégrer le son semi-complexe « ou » aux items car les élèves du « groupe syllabes » avaient trop de difficultés à le déchiffrer. Effectivement, il considère que les séances de médiation servent essentiellement à renforcer ce qui a déjà été travaillé durant les séances individuelles de logopédie. Cet intervenant juge préférable de ne pas confronter les élèves à des situations encore trop peu connues/maîtrisées lors des séances collectives. Son opinion diverge de celle d'un autre intervenant qui, au cours d'un échange informel, m'a communiqué un autre point de vue : d'après celui-ci, pour faire progresser les élèves, il est pertinent de les confronter à des items plus complexes, pour autant que ces derniers se situent dans la zone proximale de développement des apprentis lecteurs. Il apparaît donc que les objectifs poursuivis à travers les séances de médiation canine varient d'un intervenant à l'autre.

3.2.1.3 Pertinence du matériel

Dans l'ensemble, les intervenants ont été très satisfaits du matériel utilisé. Ils l'ont trouvé concret, ludique (notamment les accessoires utilisés dans l'atelier P2) et innovant (notamment le sac-à-dos pour chien utilisé dans les ateliers S2, S4 et P4).

Plusieurs professionnels ont également souligné que l'on pouvait aisément moduler le matériel et, ainsi, adapter le degré de difficulté des exercices au niveau de lecture des élèves. Par exemple, l'un des intervenants en charge de l'atelier P2 avait, dans son groupe, une élève qui disposait de relativement bonnes compétences en lecture. Il a donc pu se permettre de quelque peu complexifier l'exercice en lui demandant de lire non pas une, mais deux ou trois consignes avant de déguiser le chien. De la même façon, nous avons vu (cf. 2.2.1.1.2 et 2.3.1.2.4) que l'atelier S2 (tout comme l'atelier S3) pouvait être plus ou moins complexe suivant qu'on laissait, ou non, une partie ou la totalité des syllabes distractrices. Le niveau de difficulté de l'atelier P1, parfois jugé trop difficile, pouvait également être diminué en ne conservant que les images cibles et en retirant les images distractrices. Par exemple pour les phrases « Le pirate est fâché. » et « Le chat gris joue du piano. » on ne conserverait que l'image du Capitaine en

colère et celle du chat jouant au piano ; on retirerait l'image de la dame énervée et celle des deux chats sur l'instrument à cordes.

Pour perfectionner le matériel, les intervenants ont fait les suggestions suivantes :

- Pour simplifier l'atelier P2, les mots les plus compliqués pourraient être remplacés par des images ou des pictogrammes.
- Pour l'atelier P3, il serait intéressant de diminuer la charge mnésique et de faciliter l'accès au sens, en apportant du matériel concret. Cela permettrait d'expérimenter ou d'illustrer les affirmations pour ensuite les valider ou les infirmer.
- Il aurait été préférable d'imprimer les lettres « Alphas » en couleurs car le « a » et le « o » pouvaient être difficiles à discriminer. Un élève a, par exemple, fait la lexicalisation suivante : lire « balade » à la place du pseudo-mot « bolade ».
- En règle générale, il faut faire attention à ce que les items utilisés soient connus par les participants. Par exemple, tous les élèves ne connaissaient pas les mots « cravate », « Pluto » et « biche ». Cependant, il y avait toujours des illustrations associées aux mots. Ainsi, lorsqu'un item n'était pas connu, il était possible de travailler sur le lexique et de l'enrichir.
- Lorsque, dans le cadre d'une activité, le chien médiateur doit rester sur place pendant longtemps, on peut veiller à l'installer sur une couverture pour lui assurer davantage de confort.
- Lorsqu'un participant doit guider le chien médiateur jusqu'à un certain endroit, il est préférable de cadrer l'exercice en indiquant le point de départ (par exemple avec un cône), en délimitant le point d'arrivée (par exemple, avec un cerceau) et en marquant la fin de l'exercice (par exemple, en mettant le chien assis dans le cerceau).

Pour finir, notons que les élèves ont pris plaisir à participer aux différents ateliers et que les intervenants seraient prêts à continuer à mettre en place les activités qui ont été créées dans le cadre de ce travail.

3.2.2 Effets de la médiation canine

L'ensemble des professionnels s'accordent à dire qu'au terme de cette année scolaire, les élèves ont acquis de nouvelles compétences en lecture. Par exemples, les participants du

« groupe syllabes » parviennent maintenant à émettre le son de chaque lettre, à les fusionner, à syllaber et à lire certains mots. Il semble également que les aptitudes développées dans le cadre des séances de médiation fassent l'objet d'un transfert : lors des cours de français et des séances individuelles de logopédie, les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont appris durant les séances de médiation. De cette façon, ils continuent à étendre leurs compétences et sont fiers de montrer leurs progrès à la fois à Vanessa Ipsen et aux chiens de l'équipe. Effectivement, comme nous l'avons vu (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1), il ressort des recherches effectuées que, comparés aux élèves qui s'exercent à lire auprès de leur enseignant, ceux qui s'entraînent à lire en compagnie d'un chien adoptent une attitude plus positive à l'égard du travail réalisé à l'école et participent plus en classe.

Par ailleurs, les intervenants rapportent une augmentation de la motivation, de la confiance en soi et de l'estime de soi. Les études (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1) montrent effectivement que les élèves qui s'entraînaient à lire avec un chien à leurs côtés passent spontanément plus de temps à lire. En outre, dans la mesure où l'animal les accepte tels qu'ils sont, avec leurs qualités et leurs défauts, sa présence aide à créer un contexte bienveillant dans lequel les enfants peuvent s'entraîner sans être embarrassés par les erreurs qu'ils commettent. Au-delà de ça, lorsque les élèves réalisent cet exercice, ils deviennent détenteurs de compétences que l'autre, le chien, ne maîtrise pas. Ainsi, ils prennent confiance en eux et augmentent leur estime de soi.

D'après les intervenants, ces progrès seraient dus à trois facteurs :

Premièrement, la lecture a été travaillée avec les chiens à l'extérieur ce qui a rendu les activités d'apprentissage plus ludiques. Ceci rejoint l'idée selon laquelle, l'animal introduit de l'imprévu, de l'humour et de la souplesse dans les interactions (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1).

Deuxièmement, les activités concrètes ont permis aux participants d'exploiter d'autres compétences telles que la mémoire kinesthésique. En effet, pour que les apprentis lecteurs puissent, par exemple, mémoriser les correspondances graphèmes-phonèmes, il peut être pertinent de les aider à créer un lien entre les informations visuelles (représentations orthographiques) et les informations auditives (représentations phonologiques) en exploitant d'autres modalités sensorielles comme le toucher (Gentaz, 2009). De cette façon, on facilite, notamment, la discrimination des lettres en miroir (Dehaene, 2011). Ainsi, dans le cadre des activités organisées tout au long de l'année, les intervenants ont utilisé des lettres mobiles en

3D. J'ai également proposé aux élèves de manipuler des objets dont ils avaient lu le nom ou la couleur au préalable.

Troisièmement, selon la psychopédagogue à l'origine du projet, le fait d'intégrer les exercices de lecture dans des ateliers plus larges de guidage du chien permet de « dédramatiser » les difficultés en lecture⁶. Effectivement, dans la mesure où les chiens Canimôme sont des chiens de travail parfaitement éduqués, ils exécutent systématiquement les consignes données par les élèves qui se sentent alors valorisés. De cette façon, il y a toujours quelque chose de réussi dans l'exercice. Cet élément positif répété permettrait d'augmenter le sentiment d'efficacité personnel et de compenser la frustration que l'apprenti lecteur ressentirait lorsqu'il ne parvient pas à lire une syllabe, un mot ou une phrase. Comme l'a souligné la psychopédagogue, ceci rejoint les propos de Bandura (2007) selon lesquels, vivre des expériences que l'on maîtrise et que l'on réussit est le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle. Selon l'auteur, l'« expérience active de maîtrise » constitue la source la plus influente sur le sentiment d'efficacité personnelle car elle est la démonstration, pour la personne, qu'elle est capable de réussir. Or les performances d'un individu sont la conséquence à la fois de ses compétences mais également de sa confiance en la maîtrise de celles-ci.

Enfin, les professionnels interrogés affirment que la médiation canine constitue une méthode de travail à exploiter auprès d'autres populations et à d'autres fins. Ainsi, un des intervenants a commencé à travailler les phonèmes auprès d'une élève qui présente un chuintement en lui proposant des activités en présence d'un chien. Plusieurs d'entre eux insistent toutefois sur les points suivants : il est important de veiller à ce que le chien médiateur ne soit pas source d'anxiété pour les bénéficiaires et que ces derniers abordent l'animal de façon respectueuse. De l'avis commun, il importe aussi que le chien médiateur soit un animal formé et disposant d'aptitudes sociales et comportementales adéquates. Notons à ce sujet que ces caractères spécifiques concernent l'ensemble des animaux appelés à intervenir comme médiateur.

⁶ Cette hypothèse explicative de l'effet de la médiation canine sur la rééducation de la lecture n'est pas reprise dans le tableau 2.9 car la psychothérapeute m'en a fait part lors d'un échange informel.

4. LA DISCUSSION

Avant de conclure, il est important de présenter les limites de l'étude. Ci-dessous, j'expose donc quelques points controversés du travail et je propose une perspective expérimentale pour investiguer, de façon plus quantifiable, l'effet de la médiation canine sur la rééducation de langage écrit.

Premièrement, lors de la construction du questionnaire destiné aux professionnels de l'école, je n'ai pas tenu compte du domaine de compétences de chacun d'eux. J'ai élaboré ce questionnaire comme s'il s'adressait exclusivement à des logopèdes alors que d'autres intervenants ont été invités à les compléter. Il est donc possible que certaines questions n'aient pas été appréhendées parfaitement en raison de la terminologie utilisée.

Deuxièmement, pour relever un maximum d'informations durant les séances, il aurait été préférable de désigner plusieurs observateurs ou d'effectuer des enregistrements vidéos. En effet, dans la mesure où j'étais à la fois actrice (donner les consignes, veiller à ce qu'elles soient comprises et correctement appliquées, aider à animer certaines activités) et observatrice (noter les remarques positives et négatives des différents intervenants, mes observations et mes critiques personnelles), j'ai probablement omis certains éléments.

Troisièmement, pour vérifier à la fois la fonctionnalité et l'efficacité, du matériel d'une part et des ateliers d'autre part, il aurait fallu mettre les activités plusieurs fois en pratique. Ainsi, on aurait pu tester les exercices, apporter les modifications nécessaires et soumettre les participants aux différentes tâches à plusieurs reprises. De cette façon, il aurait été possible de relever davantage de données qualitatives et de comparer la facilité avec laquelle les élèves réalisent les ateliers en début et en fin de prise en charge. Notons également qu'ainsi, les différents intervenants auraient eu le temps de davantage se familiariser avec le matériel, que nous aurions pu alors mieux maîtriser ce matériel et être plus efficaces lors des séances de mises en pratique. Le temps a fait défaut pour reproduire cette procédure de recherche. En effet, initialement, j'avais choisi de réaliser mon travail sur l'effet de la médiation canine auprès des enfants atteints d'un trouble envahissant du développement. Toutefois, ne trouvant pas de participants souhaitant prendre part à cette étude j'ai été finalement contrainte de changer de thématique. En outre, plusieurs séances de médiation canine prévues à l'école ont été annulées pour diverses raisons (congés scolaires, préparation de la fête de l'école et classes vertes).

Quatrièmement, il est important de souligner que l'étude, telle que je l'ai réalisée, ne permet pas d'affirmer qu'il existe un lien de causalité entre les progrès en lecture observés par les différents intervenants et l'intervention d'un chien médiateur durant les séances de logopédie. Les progrès constatés peuvent également être le résultat du suivi logopédique individuel mis en place depuis plusieurs mois et/ou de l'enseignement dispensé dans l'établissement et/ou de la prise en charge globale et/ou de facteurs externes au contexte scolaire.

Dès lors, dans le futur, il serait intéressant de vérifier l'éventuel effet de la variable indépendante « intervention d'un chien médiateur » sur la variable dépendante « progrès en lecture ». Pour cela, on pourrait intégrer, dans une étude expérimentale, les activités qui ont fait l'objet de ce travail (création des activités et du matériel, mise en pratique auprès d'une population déficiente mentale et inventaire des éventuelles modifications à apporter pour rendre les exercices plus adéquats). Plus précisément, la recherche pourrait être construite de la façon suivante :

- Deux échantillons (un groupe contrôle et un groupe expérimental) équivalents en ce qui concerne : le nombre, l'âge et le sexe des participants, les aptitudes en lecture des sujets lors du pré-test et les objectifs thérapeutiques en lecture.
- Évaluation des compétences en lecture avant et après la phase expérimentale. Notons ici qu'il serait, selon moi, pertinent d'également évaluer les aptitudes attentionnelles, mnésiques et exécutives des participants. En effet, c'est fonctions cognitives, souvent altérées chez les personnes atteintes d'une déficience mentale (cf. Partie Théorique dans le point 3.2), sont fortement impliquées dans la lecture. En outre, des études (cf. Partie Théorique dans le point 1.1.1) suggèrent que les séances de médiation canine ont également un effet bénéfique sur les capacités de concentration et d'inhibition, deux fonctions cognitives influençant les performances mnésiques. Dans la mesure où l'évaluation de ces fonctions relève de la neuropsychologie, il serait pertinent de collaborer avec un neuropsychologue si on souhaite tenir compte de ces variables dans l'étude.
- Phase expérimentale avec ou sans chien médiateur : passation des ateliers (10 séances hebdomadaires) avec l'intervention d'un chien médiateur pour le groupé expérimental et sans son intervention pour le groupe contrôle. Dans ce second groupe, le chien pourrait, par exemple, être remplacé par une peluche. Notons

que, dans ce cas, on s'attendrait à ce que les élèves ayant réalisé les ateliers en utilisant une peluche progressent moins que ceux du groupe expérimental (Partie Théorique dans le point 1.1.1).

Pour terminer, notons que les ateliers créés dans le cadre de cette étude pourraient être proposés à d'autres bénéficiaires présentant des difficultés d'apprentissage en lecture (par exemple, enfants présentant un retard en lecture ou enfants dyslexiques). En outre, comme cela a été évoqué tout au long de ce travail, réaliser correctement les exercices de lecture, guider correctement le chien à travers les obstacles (notamment en lui donnant les consignes appropriées aux bons moments) et se comporter de manière adéquate vis-à-vis de l'animal nécessitent de mobiliser des compétences attentionnelles, mnésiques, exécutives et visuo-spatiales. Par conséquent, des ateliers similaires pourraient, selon moi, également être mis en place auprès d'élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé de type 8 et s'inscrire dans une rééducation neuropsychologique. Enfin, étant donné que la médiation canine permet également d'augmenter la confiance en soi et l'estime de soi, il serait pertinent d'intégrer cette méthode de travail auprès des personnes présentant d'importantes perturbations psycho-affectives.

5. LA CONCLUSION

A travers ce travail, j'ai tenté d'expliquer pour quelles raisons il pouvait être pertinent d'intégrer un chien médiateur aux séances de logopédie. J'ai également souhaité proposer diverses façons d'intégrer cet animal aux activités mises en place dans le cadre des rééducations.

Pour illustrer mes propos, je me suis, plus spécifiquement, intéressée aux effets de la médiation canine dans le cadre de la rééducation de la lecture auprès d'une population déficiente mentale. En outre, j'ai construit mon étude à partir de l'hypothèse suivante : pour peu que les activités proposées soient adaptées au niveau en lecture des participants, les séances de médiation canine devraient leur permettre à la fois de renforcer leurs acquis et de progresser en lecture, mais aussi de prendre confiance en eux et d'augmenter leur estime de soi.

Les résultats récoltés ont permis de montrer que les activités créées dans le cadre de cette étude étaient relativement bien adaptées aux difficultés rencontrées par les participants mais aussi, qu'elles permettaient effectivement de travailler diverses compétences en lecture, tout en intégrant adéquatement un chien médiateur.

Par ailleurs, la méthode de recherche utilisée n'a pas permis d'affirmer que les progrès en lecture et l'augmentation de l'estime de soi constatés auprès des participants étaient exclusivement consécutifs à l'intervention d'un chien médiateur dans les séances de rééducation. Toutefois, l'étude réalisée a permis de formuler plusieurs hypothèses explicatives susceptibles de justifier l'effet bénéfique de la médiation canine sur l'efficacité de la rééducation. Premièrement, le chien introduirait de l'imprévu, de l'humour et de la souplesse dans les activités ce qui rendrait les ateliers plus ludiques et attrayants pour les participants. Deuxièmement, les activités concrètes permettraient aux participants d'exploiter d'autres compétences telles que la mémoire kinesthésique qui permettraient de faciliter l'apprentissage de participants. Troisièmement, intégrer les exercices de lecture dans des ateliers plus larges de guidage d'un chien médiateur parfaitement éduqué permettrait aux participants de vivre des « expériences actives de maîtrise » et d'ainsi développer leur sentiment d'efficacité.

Au terme de cette courte expérience, on peut conclure qu'intégrer la médiation canine dans les rééducations logopédiques permet de créer une dynamique de travail différente (plaisir, intérêt, implication, motivation) tout en redonnant une place utile à l'animal et à la nature qu'il porte.

III. Bibliographie

- Adrian, J.A., Alegria, J., Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30, 329-353.
- Alegria, J. (1997). Mécanismes spécifiques et non spécifiques de la lecture. In Touzin, M. (2012). *Lecture, Orthographe : Rééducation orthophonique* (pp. 3-26). France, Ortho édition.
- Alegria, J., Morais, J. (1979). Le développement de l'habileté d'analyse phonétique consciente de la parole et l'apprentissage de la lecture. *Archives de psychologie*, 47, 250-270.
- Alegria, J., Pignot, E., Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and cognition*, 10, 451-456, P.
- Anthony, J.L., Lonigan, J.L., Burgess, S.R., Driscoll, K., Philipps B.M., Cantor, B.G. (2002). Structure of preschool phonological sensitivity: Overlapping sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of experimental child psychology*, 82, 65-92.
- Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, K., Philipps, B.M., Burgess, R. (2003). Phonological sensitivity: a quasi-parallel progression of words structure units and cognitive operations. *Reading research quarterly*, 38, 470-487.
- Appel, K., Wilson-Fowler, E.B., Brimo, D., Perrin, N.A. (2012). Metalinguistics contributions to reading and spelling in second and third grade students. *Reading and writing*, 25 (6), 1283-1305.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, 2^{ème} édition. Paris : De Boeck, p. 125.
- Bastien-Toniazzo, M. (1995). L'importance de l'ordre des lettres dans l'apprentissage de la lecture. *Revue française de pédagogie*, 113, 51-58.
- Bateson, G. (1971). Communication. In Winkin Y. (1986). *The Natural History of an Interview* (pp.16-144). Paris, Seuil.
- Barker, S.B., Wolen, A.R (2008). The benefits of human-companion animal interaction: a review. *J.Vet. Med. Educ.*, 35 (4), 487-495.
- Beck, A.M., Katcher, A.H. (1984). A new look at pet-facilitated therapy, *J.Am.Vet.Med.Ass.*, 184, 414-421.
- Beck, A.M., Katcher, A.H. (2003). Future directions in human-animal bond research. *Am. Behav. Sci.*, 47 (1), 79-93.
- Beetz, A., Kotrschal, K., Turner, D.C., Hediger, K., Uvnas-Moberg, K., 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. *Anthrozoos*, 24, (4), 349-368.

- Bernabei, V., De Ronchi, D., La Ferla, T., Moretti, F., Tonelli, L. (2013). [Animal-assisted interventions for elderly patients affected by dementia or psychiatric disorders: A review.](#) *Journal of Psychiatric Research* 47 (6), 762-773.
- Bertelson, P. (1986). The onset of literacy: Liminal remarks. *Cognition* 24, 1-30.
- Bessac, J. (2013). Troubles des apprentissages : Dictionnaire pratique. Tom Pousse.
- Billard, C., Fluss, J., Ducot, C., Warszawski, J., Ecalle, J., Magnan, A., Richard, G., Ziegler, J. (2008). Études des facteurs liés aux difficultés d'apprentissage de la lecture. A partir d'un échantillon de 1062 enfants de seconde année d'école élémentaire. *Archives de pédiatrie*, 15(6), 1058-1067.
- Billebault, M., Lardon, I. (2015). *Enseigner la compréhension en lecture à des élèves avec déficience intellectuelle : à quelles conditions, avec quels outils et pour quels résultats*. Travail de fin d'étude en Scolarisation et besoins éducatifs particuliers. Université Blaise Pascal. Clermont-Ferrand.
- Black, S. (2009). Sit stay and read. *American school board journal*, 196 (12), 36-37.
- Blanc, N., Brouillet, P. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. Paris, In Press.
- Booten, A.E. (2011). *Effect of animal-assisted therapy on behavior and reading in the classroom*. Degree of education specialist school psychology, West Virginia: Marshall University.
- Bouissac, P. (1981). In what sense is a circus animal performing ? In Sebeok, T.A., Rosenthal, R. (Eds), *The clever Hans phenomenon. Communication with horses, wales, aps and people* (pp.18-25), Annals of the new York Academy of Sciences, 364.
- Bowey, J.A. (2002). Reflexions on onset-rim and phoneme sensitivity as predictors of beginning word reading. *Journal of experimental child psychology*, 82, 29-40.
- Buchel, F.P., Paour, J.L. (2005). Déficience intellectuelle: déficit et remédiation cognitive. *Enfance*, 57, 227-240.
- Bueche, S. (2003). Going to the dogs: Therapy dogs promote reading. *Reading today*, 20 (4), 46.
- Burrows, K.E., Adams, C.L., Spiers, J. (2008). Sentinels of safety: service dogs ensure safety and enhance freedom and well-being for families with autistic children. *Qual Health Res* 18, 1642-1649.

Carter, S.C. (1998). Neuroendocrine perspectives on social attachment and love. *Psychoneuroendocrinology*, 23, 779-818.

Castles, A., et Coltheart, M.(2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read ? *Cognition*, 91, 77-111.

Cèbe, S. (2015). *Caractéristiques d'un enseignement explicite*. Cours Master 2 Université Blaise Pascal. Clermont-Ferrand.

Chur-Hansen, A., McArthur, M., Winefield, H., Hanieh, E., Hazel, S. (2010). Animal-assisted [interventions in children's hospitals: A critical review of the literature](#). *Anthrozoös* 27 (1). 5-18.

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In Underwood, G. (Eds). *Strategies of information processes* (pp.151-216). London, Academic Press.

Comblain, A. (2001). Fonctionnement mnésique. In Rondal, A., Comblain, A. (Eds). *Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation* (pp.17-47). Sprimont, Belgique.

Comblain, A., Fayasse, M., Rondal, J.A. (1995). Compréhension et production des classes formelles et des structures phrasiques chez les enfants et adolescents retardés mentaux. *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, 6, 117-142.

Content, A., Morais, J., Alegria, J., Bertelson, P. (1986). Acquisition de la Lecture et analyse segmentale de la parole. *Psychologica Belgica*, 26, 1-5.

Coquio, C. (1999). Du malentendu. In Coquio C. (Eds.) *Parler des champs, penser des géocides* (pp. 17-86), Paris, A. Michel.

Davis, T.N., Scalzo, R., Butler, E., Stauffer, M., Farah, Y., N. (2015). [Animal Assisted Interventions for Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review](#). *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 50 (3), 316-329.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris, Odile Jacob.

Ecalles, J. (1997). Les représentations chez le lecteur novice ou expert : perspective componentielle. *Enfance*, 2, 285-303.

Ecalles, J., Magnan, A. (2002a). The development of epiphonological and meta-phonological processing at the start of reading : A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 47-62.

Ecalles, J., Magnan, A. (2002b). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris, A.Colin.

Ecalles, J., Magnan, A. (2007b). Sensibilité phonologique et apprentissage de la lecture. *Rééducation orthophonique*. 229, 61-74.

Ecalles, J., Magnan A. (2015). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*, 2^{ème} éd. Paris, Dunod.

Ecalles, J., Magnan, A., Bouchafa, H. (2009). De la compréhension en lecture chez l'enfant de 7 à 15 ans : étude d'un nouveau paradigme et analyse de déterminants., 36-48.

Fayol, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In Fayol, M., Gombert, J.E., Lecocq, P., Sprenger-Charolles, L., Zagar, D. (Eds). *Psychologie cognitive de la lecture* (pp.73-106). Paris, PUF.

Fossier-Varney, N. (2016). Entre humain et animal, une rencontre de l'autre et de soi dans le soin ? In Servais, V. (Eds.) *La science - humaine – des chiens* (pp. 253-274). Lormont : Le bord de l'eau.

Friedmann, E., Katcher, A., Thomas, S.A., Lynch, J., Messene, P. (1983). Social interaction and blood pressure: Influence of animal companions. *The journal of nervous and mental disease*, 171 (8), 461-465.

Friedmann, E., Thomas, S.A., Eddy, T.J. (2000). Companion animals and human health: physical and cardiovascular influences. In Podberscek, A.L., Paul, E.S., Serpell, J.A. (eds), *Companion animals and us: exploring the relationship between people and pets* (pp.125-142). New-York: Cambridge University Press.

Friedmann, E., Son, H. (2009). The Human-companion animal bond: How humans benefit. *Vet Clin North Am Small Anim Prac* 39, 293-326.

Friesen, L. (2012). *Grade 2 children experience a classroom based animal – assisted literacy mentoring program: An interpretive case study*. Unpublished doctoral dissertation, Canada: University of Alberta.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K., Marschall, J., Coltheart, M. (Eds). *Surface dyslexia* (pp. 310-330). London, Erlbaum.

Gentaz, E. (2009). *La main, le cerveau et le toucher*, Dunod.

Glushko, R.J. (1981). Principals for preononcing point : The psychology of phonography. In Lesgold, A.M., Perfetti, C.A. (Eds). *Interactive Processes in Reading* (pp.61-83). Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

Gombert, J.E. (2003). Implicite and explicite learning to read. Implication as for subtypes of dyslexia. *Current psychology letters*, 10, vol. 1, Special issue on language disorders and reading acquisition.

Goswami, U. (1999). The relationships between phonological awareness and orthography representations in different orthographies. In Hatano, G., Harris, M. (Eds). *A Cross-linguistic perspective on in learning to read and write*.

Gough, P.B., Tumber, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6-10.

Grandgeorge, M., Tordjman, S., Lazartigues, A., Lemonnier, E., Deleau, M., et al. (2012). Does pet arrival trigger prosocial behaviors in individuals with autism ? *PLOS ONE* 7, e41739.

Greef, H. (2010). Le chien: auxiliaire en logopédie. Travail de fin d'étude en logopédie non publié, Haute Ecole Robert Schuman, Libramont.

Griess, J.O. (2010). *A canine audience: the effect of animal-assisted therapy on reading progress among students identified with learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, Florida, University of South.

Hansen, B.D., Wadsworth, J.P., Roberts ; M.R., Poole, P.N. (2014).effects of naturalistic instructions on phonological awareness skills of children with intellectual et developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35 (11), 2790-2801.

Hergovich, A., Monshi,B., Semmler, G., Ziegelmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos*, 15, 37-50.

Jalongo, M.R., Astorino, T., Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Educational Journal*, 32 (1), 9-16.

Jenkins, J.L. (1986). Physiological effects of petting companion animal. *Psychological report*, 58, 21-22.

Kaymen, M.S., (2005). *Exploring animal-assisted therapy as a reading intervention strategy*. Unpublished master's thesis, California: Dominican University.

Kotrschal, K., Ortbauer, B. (2003). Behavioral effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoos*, 16 (2), 147-159.

Krskova, L., Talarovieova, A., Olexova, L. (2010). Guinea pigs – The « small great” therapist for autistic children, or: Do guinea pigs have positive effects on autistic child social behavior ? *Soc Anim* 18, 139-151.

La Cecla, F. (2002). *Le malentendu*, Paris, Balland.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, C., Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille, PUS.

Lenihan, D., McCobb, E., Freeman, L.M., Diurba, A. (2011). *Benefits of reading assistance dogs*. Cummings School of Veterinary Medicine, Tufts University.

- le Roux, M.C., Swartz, L., Swart, E. (2014). The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students : A randomized control study. *Child Use Care Forum*, 43, 655-673.
- Levinson, B. (1969). Pets and old age. *Mental Hygiene*, 53 (3), 364-368.
- Liberman, Y. (1982). On finding that speech is special. *American psychologist*, 37, 148-167.
- Liberman, Y., Shankweiler, D., Fisher, F., et Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of experimental child psychology*, 18(2), 201-212.
- Lockwood, R. (1983). The influence of animals on social perception. In: Katcher, A.H., Beek, A.M. (Eds). *New perspectives on our lives with companion animals*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, pp. 64-72.
- Mann, V.A, Liberman, I.Y. (1984). Phonological awareness and verbal short term memory: Can their presage early problems ? *Journal of learning disabilities*, 17, 592-599.
- Martin, S. (2001). R.E.A.D. is a positive program for kids of all ages. *Interactions*, 19 (3) .
- Martin, F., Farnum, J. (2002). Animal-assisted therapy for children with pervasive developmental disorders. *West J Nurs Res* 24, 657-670.
- McDougall, S., Hulme, C., Ellis, A, Monk, A. (1994). Learning to read: The role of short term memory and phonological skill. *Journal of experimental child psychology*, 58, 112-133.
- McNicholas, J., Jilbey, A., Ormerod, E. et al., (2005). Pets ownership and human health: a brief review of evidence and issues. *BMJ*, 331, 1252-1254.
- Metens, G. (2012). *Communiqu' où*. Travail de fin d'étude en logopédie non publié, Institut Libre Marie Haps, Bruxelles.
- Montagner, H. (2002) *L'enfant et l'animal. Les émotions qui libèrent l'intelligence*. Paris: Odile Jacob.
- Montagner, H. (2007). L'enfant et les animaux familiers. Un exemple de rencontre et de partage des compétences spécifiques et individuelles. *Enfances & psy*, 35, 16-18.
- Morais, J. (2003). Levels of phonological representation in skilled reading and in learning to read. *Reading and writing*, 16, 123-151.
- Morais, J., Alegria, J., Content, A. (1987 a). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologic cognitive*, 7, 415-438.
- Morais, J., Alegria, J., Content, A. (1987 b). Segmental awareness : Respectable, useful, and almost always necessary. *Cahiers de psychologic cognitive*, 7, 530-556.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously ? *Cognition*, 7, 323-331.

Morais, J., Kolinsky, R.(1994). Perception and awareness in phonological processing. The case of the phoneme. *Cognition*, 50 (1-3), 287-297.

Morgan, T. (2008). *An examination of the anxiolytic effects of interaction with a therapy dog*. Unpublished doctoral dissertation, Pennsylvania: Indiana University.

Morton, J. (1989). An information-processing account of reading acquisition. In Galaburda, A.M. (Eds). *From reading to neurons* (pp.43-68). Cambridge, Bradford Book.

Naess, K.B., Melby-Lervag, M., Hulme , C.,Halaas Lyster, S.A. (2012). Reading skills in children with Down syndrome: A meta-analytic review. *Research in developmental disabilities*, 33, 373,-747.

Nathanson, D. (1989). Using bottlenose dolphins to increase cognition of mentally retarded children. I Lovibon, P.F., Wilson, P.H. (Eds), *Clinical and abnormal psychology*. (pp. 233-242). Amsterdam, North Holland.

Newlin, R. (2003). *Paws for reading*. School library journal, 49 (6), 43.

Nimer, J., Lundahl, B. (2007). Animal-assisted therapy: a meta-analysis. *Anthrozoos*, 20 (3), 225-238.

Oakhill, J., Cain, K. (2003). De development of comprehension skills. In Nunes, T., Bryant, P. *Handbook of children's literacy* (pp.155-180). Dordrecht, Kluwer Academic publishers.

O'Barry, R. (1989). *Behind the dolphin smile*. Chapel Hill, Algonquin.

O'Haire, M. E., Guérin, N., Kirkham, A. C. (2015). [Animal-Assisted Intervention for trauma: A systematic literature review](#). *Frontiers in Psychology* 6 1121.

O'Haire, M.E., McKenzia, S.J., Beck, A.M., Slaughter, V. (2013). Social behaviors increase in children with autism in the presence of animals compared to toys. *PLOS ONE* 8, e57010.

Paradise, J.L. (2007). *An analysis of improving student performance through the use of registered therapy dogs serving as motivators for reluctant readers*. Unpublished doctoral dissertation, Orlando: University of central Florida.

Patterson, K.E., Morton, J. (1985). From orthography to phonology: an attempt in an interpretation. In Petterson, K.E., Marschall, J.C., Colthaert, M. (Eds). *Surface dyslexia*. London, Lawrence Erlbaum.

Piasta, S.B., Wagner, R.K. (2010a). Developing early literacy skills: A meta-analysis of alphabet learning and instruction. *Reading research quality*, 45, 8-38.

- Piasta, S.B., Wagner, R.K. (2010b). Learning letters names and sounds : Effects of instruction, letter type, and phonological processing skill. *Journal of experience child psychology*, 105, 324-344.
- Picq, P., Sagart, L., Dehaene, G., Lestienne, C. (2008). *La plus belle histoire du langage*. Paris, Seuil.
- Pongracz, P, Miklosi, A., Csanyi, V. (2001). Owner's believes on the ability of their pets dogs to understand human verbal communication: a case of understanding. *Current psychology of cognition*, 20 (1-2), 87-107.
- Puranik, C.S., Lonigan, C.J., Kim, Y.S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quaterly*, 26, 465-474.
- Pryor, K. (1975). *Lads before the wind*. New York, Harper and Row.
- Quéré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, 9 (46), 69-90.
- Redefer, L.A., Goodman, J.F. (1989). Brief report: Pet-facilitated therapy with autistic children. *J Autism Dev Disord* 19, 461-467
- Sams, M.J., Fortney, E.V., Willenbring, S. (2006). Occupational therapy incorporating animals for children with autism: A pilot investigation. *Am J Occup Ther* 60, 268-274.
- Scheider, L.(2016). Capacités socio-cognitives du chien domestique. In Servais, V. (Eds.) *La science - humaine – des chiens* (pp. 97-109). Lormont : Le bord de l'eau.
- Scliar-Cabral, L., Morais, J., Nepomuceno, L., Kolinsky, R. (1997). The awareness of the phonemes : so close-so far away. *International journal of psycholinguistics*, 13, 211-240.
- Servais, V. (1999). Enquête sur le pouvoir thérapeutique des dauphins. *Recherches en communication*, 12, 1-25.
- Servais, V. (2007). La relation homme animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? *Enfances & psy*, 35, 46-57.
- Servais, V. (2015, Avril). Comment créer un dispositif de bienveillance avec l'animal ?. Communication présentée en collaboration avec Canimôme.
- Servais, V. (2016). La mentalisation des chiens dans l'interaction ordinaire: entre erreur antropoorphique et comprehension sociale. In Servais, V. (Eds.) *La science - humaine – des chiens* (pp. 113-128). Lormont : Le bord de l'eau.

Servais, C., Servais, V. (2009). Le malentendu comme structure de la communication. *Question de communication*, 15, 21-49.

Seymour, P.H.K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. In Rieben, L., Fayol, M., Perfetti, C. (Eds). *Des orthographes et leur acquisition* (pp.385-403). Paris, Delachaux-Niestlé.

Shannon, M. (2007). *The benefits of children's reading to dogs in public libraries and after school centers: An exploratory study*. Unpublished master's thesis, New York: Queens College of City University of New York.

Silva, K., Correia, R., Lima, M., Magalhaes, A., de Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy ? Evidence from a single case study. *J Altern Complement Med* 17, 1-5.

Singson, M., Mahony, D., Mann, V. (2000). The relation between reading activity and morphological skills: evidence from derivational suffixes. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 12, 219-252.

Smith, C.E. (2009). An analysis and evaluation of sit stay read: Is the program effective in improving student engagement and reading outcomes ? In: Mc Gaw, F.G. (Eds), *Graduate school*, Chicago: National-Louis University.

Smith, M.H., Meehan, C. (2010). *All ears reading program and home-schooled youth. Final report*: UCD Veterinary medicine extension, California: University of California.

Treiman, R. (2006). Knowledge about letters as a foundation for reading and spelling. In Aaron, R.M., Aaron, P.G. (Eds), *Handbook of orthography and literacy*. Mahwah; Erlbaum.

Uvnas-Moberg, K. (1998). Oxytocine may mediate the benefits of positive social interaction and emotions. *Psychoneuroendocrinology*, 23, 819-835.

Vermeylen, B. (2009). *Pédagogie générale et spéciale*. Note de cours non éditées, Institut libre marie Haps, Bruxelles.

Viau, R., Arsenault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C.D. et al. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 1187-1193.

Vernay, D. (2007). *Le chien partenaire de vies. Applications et perspectives en santé humaine*. Ramonville Saint-Agne : Erès-édition.

Wells, M., Perrine, R. (2001). Pets go to college: The influence of pets on students' preceptions of faculty and their offices. *Anthrozoos*, 14, 161-168.

Wimmer, H., Hummer, P. (1990). How german-speaking first graders read and spell: doubts on the importance of the logographic stage. *Applied Psycholinguistics*, 11, 349-368.

Yoncheva, Y.N., Blau, V.C. Maurer, U., McCandliss, B.D. (2010). Attentional focus during learning impacts N170 ERP responses to an artificial script. *Dev. Neuropsychology*, 35 (4), 423-445.

Abstract

Introduction : Les études réalisées montrent que l'animal agit comme un médiateur qui aide à modifier la façon dont les hommes se comportent et interagissent. En outre, sa présence rassure, favorise le contact, la conversation et la concentration, et introduit de l'imprévu et de l'humour. Dès lors, il est légitime de s'interroger sur les effets de l'intervention du chien dans le cadre des rééducations logopédiques et de se questionner sur la façon d'introduire un chien dans les séances.

Méthodologie : L'étude porte sur les effets de la médiation canine dans le cadre de la rééducation de la lecture auprès d'une population déficiente mentale. Elle propose la mise en pratique d'ateliers créés pour travailler différentes compétences impliquées dans la réception du langage écrit en y intégrant un chien. Un questionnaire a été soumis à plusieurs professionnels sur la pertinence des activités construites ainsi que sur les éventuels effets de la médiation canine qu'ils avaient pu observer sur la rééducation de la lecture.

Résultats : Il ressort de l'étude que les exercices imaginés étaient relativement bien adaptés aux difficultés rencontrées par les participants mais aussi, qu'ils permettaient effectivement de travailler diverses compétences en lecture, tout en intégrant adéquatement un chien médiateur. En outre, dans la mesure où les exercices réalisés avec l'animal étaient plus ludiques, mobilisaient d'autres compétences et offraient la possibilité de vivre des expériences actives de maîtrise, il semble effectivement que l'intervention d'un chien médiateur dans les séances de logopédie ait permis de créer une dynamique de travail différente et bénéfique aux participants.

Perspectives : Dans le futur, il serait pertinent de réaliser des études expérimentales afin de d'investiguer et de préciser l'effet de la médiation canine sur les différentes rééducations pouvant être mises en place en logopédie. Par ailleurs, il serait intéressant de mettre en pratique les ateliers créés dans le cadre de ce travail, auprès d'autres bénéficiaires présentant des difficultés d'apprentissage en langage écrit ou, au contraire, de bonnes aptitudes en langage écrit mais ayant une faible estime de soi.

Mots-clés : logopédie, médiation canine, rééducation, lecture, déficience mentale, estime de soi