



**REVUE DE
MODIFICATION
DU
COMPORTEMENT**

NUMÉRO SPÉCIAL

**Réunissant plusieurs textes
des présentations faites lors
du 11ième Congrès annuel de
l'I.A.S.M.C.**

**Publié avec une aide financière
de l'U.Q.A.M.**

REVUE DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Revue trimestrielle publiée par l'A.S.M.C., Inc.

Directeur:

Maurice Harvey
2615, rue Vaudreuil
Sherbrooke, Qué.
J1J 2M6

Directeur-adjoint:

André Soulières
Directeur des Services Professionnels
Institut Nazareth et Ls-Braille
1255, rue Beauregard
Longueuil, Québec
J4K 2M3

Responsable de la rubrique «Critique de livres»:

Jacques Forget
6955 boul. Taschereau
Suite 211
Brossard, Qué.
J4Z 1A7

Conseil D'Administration De l'Association Scientifique Pour la Modification Du Comportement A.S.M.C.

Président: Henri Martin-Laval
Président élu: Luc Granger
Président sortant: Raymond Beausoleil
Secrétaire: JINETTE MARCIL-DENAUT
Trésorier: Gilbert Leroux
Représentant (Montréal): Jacques Forget
Représentant (Québec): Sarto Roy
Représentant (Moncton): Paul Bourque
Représentant (Sherbrooke): Rodrigue Otis
Représentant (Nord-Ouest): Pierre Baron

Port de retour garanti par A.S.M.C., 6955 boul. Taschereau, suite 211, Brossard, Qué. J4Z 1A7
Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0383-056X

Les éditeurs n'assument pas obligatoirement toutes les opinions exprimées par les auteurs des textes publiés.

Revue de modification du comportement
Vol. 10, N° 4, Hiver 1980

CONTENU

Editorial

Maurice HARVEY 151

La thérapie d'immersion: applications et limitations

Janel GAUTHIER 153

Stratégie de développement d'une programmation fonctionnelle et appropriée à l'âge chronologique pour des adolescents et jeunes adultes handicapés sévères

Lou BROWN 159
Mary Beth BRANSTON
Susan HAMRE-NIETUPSKI
Ian PUMPIAN
Nick CERTO
Lee GRUENEWALD

Behaviorisme et normalisation

Maurice HARVEY 171

Une instrumentation behaviorale articulée pour le psychologue scolaire oeuvrant à l'élémentaire

William RODRIGUE 183
Michel HOUDE

Mise au point de manuels d'autocontrôle pour l'amaigrissement, la sobriété et la mise en forme

Robert LACHANCE 213

Panel sur les perspectives '80

Maurice HARVEY 221

Index des auteurs des dix premiers volumes de la revue de modification du comportement

Maurice HARVEY 225

ÉDITORIAL

Abordant ma troisième année à la direction de la revue, je suis relativement satisfait d'avoir surmonté au défi et heureux du support obtenu. A part le fait que les numéros sortent à peu près en temps, soit aux changements de saisons, ne retenons que l'indice suivant comme motif de contentement: l'année 1978 se terminait sur un total de 128 pages publiées; l'année 1979 totalisait 141 pages; cette année, nous dépassons les 200 pages. Par ailleurs, l'exécutif a offert un soutien sans faille et n'a jamais embarrassé le directeur avec des questions d'argent. Ajoutons que nous avons eu l'heur de tomber sur une maison d'édition (Gauvin et Associés de Sherbrooke) qui ne ménage pas ses efforts professionnels, via M. Michel Blanchard en particulier.

Demeurent, bien sûr, certaines faiblesses qu'on m'a aidé à reconnaître. Le système d'accusé-réception laisse encore fort à désirer; il a presque amené récemment la perte d'un article intéressant, et il laisse trop dans l'incertitude plusieurs expéditeurs de textes. Le temps manque fréquemment entre la réception des textes et la sortie des numéros pour faire un plus grand usage du comité de lecture. Malgré le soin apporté à la correction des épreuves, des erreurs arrivent pourtant à se glisser. Là-dessus, le lecteur assidu aura remarqué l'insertion d'un erratum à l'intérieur du précédent numéro; je profite aussi de la circonstance pour préciser qu'une autre correction m'a été demandée par Jean Caron (volume 10, p. 143: ... «les behavioristes sont très peu enclins à»... au lieu de ...«sont très enclins à»...). Par ailleurs, il faudrait aussi viser à brève échéance à poursuivre les améliorations formelles de la revue.

Beaucoup de la motivation à procéder aux améliorations souhaitables dépend de l'intérêt marqué à la revue par les membres de l'association en particulier, mais aussi par les autres, lesquels n'ont absolument pas à être québécois ou canadien, intérêt qui ne peut se concrétiser mieux au bout de la table où je me trouve que par la soumission de textes nombreux pour publication. Lorsque les textes n'entrent que craintivement, parfois à la dernière minute, et qu'il faut tenir compte de l'heure de tombée, il est malaisé de pécher par perfectionnisme. Faut avouer que c'est heureusement de moins en moins le cas; en outre, il semble pertinent de rappeler aux éventuels rédacteurs que le genre de textes acceptables est plus large qu'ils ne pensent probablement (voir au dos de la revue ce qui est écrit précisant la soumission de textes; ce peut être évidemment des recherches expérimentales, mais aussi des articles théoriques, des études de cas, des revues de la littérature idoine, etc.).

Le présent numéro en est un spécial, augmenté grâce à une subvention et réunissant des textes de communications faites lors du dernier congrès. A l'évidence, cela ne fournit qu'une vue fort partielle du contenu du congrès. Mais, sauf pour trois textes, je publie ici tout ce que j'ai reçu. Il faut imaginer que certains conférenciers ne rédigent pas de papier formel avant leur communication, ou bien qu'ils ne daignent pas les acheminer à qui de droit. Concernant les trois textes non inclus, deux ont été écartés pour l'instant avec l'accord de membres du comité de lecture, alors que la traduction du troisième (une autre intervention de Brown) n'a pu être achevée à temps. Enfin, dernier point plus positif, rappelons que deux communications majeures (Boisvert-Beaudry, Wolpel) avaient déjà été incluses dans le numéro précédent.

Avec ce numéro s'achève l'année 1980, celle qui sera considérée pour déterminer le meilleur article de l'année. Pour choisir le récipiendaire du prix d'excellence des «Caisse d'Entraide Economique», les membres du comité de rédaction et de lecture seront invités à faire connaître au directeur leurs trois premiers choix (valeurs en points de 3, 2 et 1, pour une compilation mathématique), afin de procéder à un choix judicieux et démocratique. Cela implique que la course pour le prix qui sera décerné à Rimouski se trouve déjà close: en contrepartie, s'ouvre celle pour la distribution à St-Georges. Avis donc aux stylistes!

Le directeur

La thérapie d'immersion: applications et limitations

JANEL GAUTHIER¹

Université Laval

Une brève description de l'état des connaissances sur la thérapie d'immersion dans le domaine de l'anxiété est présentée. Une attention particulière est accordée à la valeur potentielle de l'immersion dans le traitement des difficultés émotionnelles autres que l'anxiété. Certains problèmes théoriques et méthodologiques liés aux nouvelles applications de l'immersion sont discutés.

INTRODUCTION

Selon la documentation scientifique, la première application clinique de la thérapie d'immersion semblerait revenir à Malleison (1959) et daterait, donc, de plus de vingt ans. Quelques années plus tard, Stampfl et Lewis (Stampfl, 1967; Stampfl & Lewis, 1967; 1968) publiaient leurs premiers travaux sur la méthode qu'ils appelaient «implosion». En raison des affirmations faites par rapport à son efficacité rapide et son vaste champ d'applications, ces travaux devaient soulever un intérêt marqué pour ce sujet. C'est à partir de ce moment que plusieurs études eurent comme centre d'intérêt d'évaluer l'efficacité de la thérapie d'immersion et d'analyser ses composantes paramétriques.

Il y a quelques années, un grand nombre d'études sur la thérapie d'immersion faisaient l'objet d'examen critiques (Morganstern, 1973; Rimm & Masters, 1974; Smith, Dickson & Sheppard, 1973). Cependant, chacune de ces critiques avait ses propres problèmes. Ces derniers venaient surtout du fait que des procédures variées étaient traitées tout simplement comme si elles étaient équivalentes, négligeant de ce fait des différences importantes, ou venaient de tentatives de distinguer continuellement une procédure d'une autre, ignorant ainsi des points de similitude importants.

Des difficultés étaient à la fois la cause et le résultat de la confusion qui existait au niveau de la terminologie utilisée pour référer aux procédures d'immersion. Ce problème a déjà fait l'objet d'une discussion détaillée par Marshall, Gauthier et Gordon (1979) qui ont proposé une définition générale pour ces procédures. Pour ces auteurs, le mot «immersion» est un terme générique utilisé pour décrire les procédures qui ont comme but l'extinction de classes de réponses maladaptatives à des stimuli aversifs par le biais d'exposition prolongée à des sous-catégories choisies parmi ces stimuli aversifs et suscitant des émotions de haute intensité et ceci, en l'absence de conséquences impliquant des blessures physiques réelles.

Tout récemment, la documentation scientifique sur la thérapie d'immersion a fait l'objet d'une évaluation critique par Marshall et ses collègues (Marshall, Gauthier & Gordon, 1979). Ces derniers reconnaissent que les comparaisons entre l'immersion et la désensibilisation dans le contexte de l'élimination des comportements phobiques ont donné lieu à des résultats équivoques. Cependant, suite à une analyse de

1. Les demandes pour information ou tiré-à-part doivent être adressées au Dr Janel Gauthier, Ecole de psychologie, Université Laval, Québec G1K 7P4

contenu des procédures d'immersion utilisées dans ces cas, ils démontrent que l'inconsistance dans les résultats peut être expliquée en tenant compte de la présence ou de l'absence de matériel implusif (descriptions de conséquences aversives liées au contact avec le stimulus phobique). Quand ce matériel est omis des scènes présentées au cours de la thérapie, on remarque que l'immersion est au moins aussi efficace que la désensibilisation pour réduire la peur et plus économique que cette dernière en termes de temps exigé pour parvenir au succès. De même, quand les éléments implusifs sont inclus, on observe que les bénéfices de la thérapie d'immersion sont atténués, sinon éliminés.

Encore d'après Marshall et ses collègues, l'extinction des réponses maladaptatives aux stimuli aversifs prend place plus facilement quand les stimuli sont présentés *in vivo* ou par le biais de descriptions auditives qui ne font pas mention de conséquences aversives. Ces présentations doivent être poursuivies suffisamment longtemps pour permettre à l'anxiété de diminuer durant l'exposition. Les données à ce sujet indiquent que la thérapie d'immersion est d'une grande efficacité lorsque la fin de l'exposition aux stimuli est contingente à la présence d'une réduction dans les manifestations comportementales de l'anxiété, ou lorsque le patient rapporte être à l'aise. De même, faire suivre immédiatement l'exposition par une occasion d'approcher la situation phobique, ou développer chez le sujet des comportements de confrontation ("coping"), appropriés, ou utiliser une combinaison de ces deux éléments permet d'augmenter l'efficacité du traitement et conduire à un changement de comportement plus permanent.

Le rôle de l'immersion dans le traitement de la détresse émotionnelle

Bien que la thérapie d'immersion ait été utilisée jusqu'ici principalement pour diminuer l'anxiété et les comportements de peur (Marshall, Gauthier & Gordon, 1979), ceci ne signifie pas que cette technique ne saurait être utilisée avec succès pour réduire d'autres types de détresse émotionnelle. C'est tout au moins ce que suggère la définition du terme «immersion» de Marshall et ses collègues.

A ce sujet, il est important de noter que leur définition identifie explicitement comme cible du traitement «la détresse émotionnelle» et non «l'anxiété». Ceci a deux implications importantes: a) ceci signifie que n'importe quelle détresse (que ce soit la dépression, le chagrin, la colère ou autres problèmes émotionnels) peut être traitée par immersion; et b) une telle définition évite l'obligation de poser a priori comme Wolpe (1958) que l'anxiété est la cause sous-jacente de tous les problèmes névrotiques. Selon la définition de Marshall et de ses associés, il suffit qu'il y ait détresse pour utiliser l'immersion. Il n'est pas du tout nécessaire d'identifier au préalable la présence d'anxiété ou d'un état émotionnel particulier.

Malgré la valeur potentielle de la thérapie d'immersion pour les difficultés émotionnelles autres que l'anxiété, il existe peu de rapports dans la documentation scientifique qui fassent état de son application à des problèmes nouveaux, exception faite des obsessions et des compulsions où on affirme de façon typique que l'anxiété est l'émotion qui est éliminée. Jusqu'à présent, les tentatives d'innovation ont consisté essentiellement en évaluations non contrôlées de l'immersion dans le cas de problèmes tels que la colère, la répugnance, la dépression et le chagrin. Afin d'illustrer les possibilités d'extension de l'immersion et ses limitations, quelques exemples vont maintenant être présentés.

Le traitement de deux cas de rétention urinaire psychogénique par Lamontagne et Marks (1973) représente un exemple d'application de l'immersion à un nouveau problème. Cependant, ces auteurs ont conceptualisé le problème en question comme une forme spéciale de phobie sociale. Pour eux, en effet, le traitement vi-

sait à éliminer l'anxiété qui maintenait le comportement de rétention urinaire. Bien qu'à toute fin pratique, la procédure d'immersion ait éliminé le problème existant chez ces deux patients, les auteurs n'ont présenté aucune donnée qui aurait pu indiquer qu'il était nécessaire de faire appel au concept d'anxiété dans le processus d'analyse du sentiment de détresse chez leurs patients.

Une autre application de l'immersion à un problème émotionnel vraiment nouveau a été décrite par Blanchard (1975). Il s'agissait d'un sentiment de répugnance face aux femmes enceintes et aux bébés. Au cours de sa justification pour l'utilisation de l'immersion, Blanchard a suggéré que toutes émotions problématiques pouvaient répondre aux mêmes procédures qui permettent de réduire l'anxiété ou la peur. Sa suggestion était appuyée sur des rapports antérieurs dans lequel la désensibilisation avait été utilisée avec succès dans le traitement de la colère inappropriée (Herrell, 1971; O'Donnell, 1971; Rimm, DeGroot, Boord, Herman & Dillow, 1971) et le fait qu'Hogan (1969) considérait l'implosion comme étant utile dans le traitement de l'agression incontrôlable. Après seulement deux sessions d'immersion en imagination d'une durée de 90 minutes, le sentiment de répugnance chez la patiente de Blanchard avait disparu au point de lui permettre d'interagir effectivement avec les femmes enceintes et même de former des relations amicales avec elles. Il est important de prendre note que la patiente avait reçu comme consigne, lors des sessions, d'imaginer qu'elle faisait activement face à ses sentiments de répulsion. Bien que cette étude ne soit pas un exemple modèle d'une étude expérimentale à cas unique contrôlée, Blanchard a pris soin de recueillir des données sur divers aspects du problème de sa patiente pendant une période de temps prolongée. Par conséquent, considérant la disponibilité de ces données il est possible d'affirmer que ses résultats suggèrent plus fortement que les changements thérapeutiques étaient dus à l'immersion.

Au cours d'une tentative d'évaluation des effets de l'immersion chez des dépressifs agités, Hannie et Adams (1974) ont assigné au hasard à des groupes expérimentaux les patients qui leur étaient référés avec ce diagnostic. Le groupe d'immersion était exposé en imagination à des scènes que le thérapeute croyait être cruciales pour neuf sessions de 45 minutes. On affirme que ces scènes incluaient «les possibilités d'inconfort les plus grandes que l'on pouvait obtenir dans la situation» (Hannie & Adams, 1974; p. 163). Cependant, à par ces vagues allusions, le lecteur n'a aucune information en rapport avec le contenu des scènes. Considérant le fait qu'il s'agissait d'une application nouvelle de l'immersion, le manque de détails au sujet des scènes est regrettable. De plus, bien que les sujets non-traités montraient des améliorations qui ne se différenciaient pas statistiquement de celles qu'on retrouvait chez les patients immergés, les auteurs conclurent que l'immersion était plus efficace que les conditions de contrôle pour réduire l'anxiété et la dépression. Il convient de souligner ici que les mesures dépendantes utilisées n'étaient guère satisfaisantes. La conclusion des auteurs semble reposer entièrement sur leur adaptation de la «Mental Status Schedule» (Spitzer, Burdock, et Hardsesby, 1964) qui faisait usage de trois items qu'on ne saurait bien décrire qu'en utilisant les propres mots d'Hannie & Adams: «deux se rapportant à une poignée de main et la troisième une question générale au sujet de la raison pour laquelle elle était à l'hôpital» (Hannie & Adams, 1974; p. 162). Quelle pertinence ces items pouvaient avoir pour l'évaluation du traitement se trouve au-delà de toute compréhension.

Dans leur conception du problème, Hannie et Adams illustrent une fois de plus le besoin inutile et la confusion qui résultent de faire appel au rôle de l'anxiété dans les états émotionnels où l'anxiété n'est pas clairement présentée afin de justifier l'utilisation d'une procédure d'extinction. Par exemple, à titre de support pour l'utilisa-

tion de l'immersion pour le traitement de la dépression, ils ont fait référence à l'affirmation de Wolpe (1958), à savoir que la dépression réactive est le résultat d'une anxiété extrême ou prolongée. Même si Wolpe est exact au sujet de l'étiologie de la dépression réactive, il ne s'en suit pas nécessairement que l'anxiété va continuer à être un facteur responsable du maintien de la dépression de telle sorte que son retrait va permettre d'éliminer la dépression. Il se peut que les symptômes de dépression soient devenus indépendants de l'anxiété, ou que l'anxiété ait disparu entièrement pour faire place à la dépression. De plus, Hannie et Adams sont d'accord avec Buss (1966) à savoir que la dépression agitée est caractérisée par l'anxiété et la dépression. A ce sujet, cependant, soulignons que Buss n'a jamais affirmé qu'il existait un lieu causal entre ces deux émotions. Toute cette justification plus ou moins erronée aurait pu être évitée si seulement les auteurs s'étaient arrêtés simplement aux sentiments de détresse ou d'inconfort plutôt que d'élaborer inutilement en détails sur le rôle de l'anxiété dans la dépression.

Dans le domaine du traitement des réactions de chagrin, Gauthier et Marshall (1977) ont décrit un programme d'intervention dans lequel la composante la plus importante est l'immersion. Lors des sessions, les caractéristiques de la personne décédée et les événements entourant le décès de la personne étaient décrits à la personne en chagrin. Ces stimuli étaient présentés de façon continue jusqu'à ce qu'il y ait une durée notable de calme relatif suite à la diminution des comportements de détresse. En général, trois sessions de ce genre d'intervention suffisaient pour éliminer des réactions de chagrin qui étaient parfois très prolongées (27 ans de durée dans un cas) et pour permettre le développement de verbalisations ou d'images plus appropriées en rapport avec la personne décédée. Bien que le programme est avant tout un essai clinique et que les conclusions se rapportant à l'efficacité du traitement ne reposent pas sur des données fermes, les résultats semblent encourageants et suggèrent que Blanchard a raison lorsqu'il fait mention de la valeur possible de l'immersion dans la modification des désordres impliquant des émotions autres que la peur et l'anxiété.

La décision de Gauthier et Marshall d'utiliser l'immersion avec les chagrins est basée sur une extension de la théorie d'incubation de l'anxiété de Eysenck (1968) au développement des réactions de chagrin problématiques. Cette théorie et son extension ont déjà été décrites en détails dans Gauthier et Marshall (1977) de telle sorte qu'il n'est pas nécessaire de les répéter ici. Soulignons simplement que l'utilisation de cette théorie par Gauthier et Marshall (1977) démontre que le développement d'un traitement adéquat se fait mieux quand ce dernier découle logiquement d'une théorie du maintien (si non du développement) du problème. De cette façon, les études de traitement procurent non seulement une information utile pour la pratique clinique mais aussi des tests directs de la conceptualisation du problème en question qui peuvent conduire à des modifications de la théorie ou à son abandon. Dans un cas ou l'autre, les raffinements des conceptualisations théoriques des problèmes devraient donner lieu à des améliorations progressives de notre compréhension et du traitement des difficultés émotionnelles.

Dans le contexte qui nous concerne, l'avantage de l'extension de la théorie de Eysenck repose sur le fait qu'elle procure une vue unifiante des désordres émotionnels et n'exige pas de poser comme hypothèse que l'anxiété est à la base des autres troubles (tels que les obsessions, les compulsions, la répugnance, le dégoût, l'hostilité, la dépression, les réactions de chagrin) comme le ferait une extension de l'explication des névroses de Wolpe (1958). Tant et aussi longtemps que divers états émotionnels problématiques répondront à la thérapie d'immersion ou la désensibilisation systématique, il sera plus parcimonieux d'affirmer que ce sont

ces émotions (le chagrin, la dépression, la répugnance, etc.) qui ont été éliminées par le traitement plutôt que de poser comme hypothèse que c'est l'anxiété qui a été éliminée (qui à son tour a éliminé les conditions qui ont produit la détresse émotionnelle en question).

CONCLUSIONS

En somme, bien que ne consistant essentiellement que d'évaluations non-contrôlées, les tentatives d'appliquer la thérapie d'immersion à des problèmes émotionnels autres que l'anxiété sont encourageantes et justifient la poursuite des recherches dans ce domaine. A ce sujet, on peut profiter des études faites sur le traitement de l'anxiété pour développer et utiliser des plans expérimentaux satisfaisants au niveau méthodologique. Soulignons ici que lorsqu'il s'agit d'évaluer une procédure telle que l'immersion, il ne faut pas s'attendre à ce que cette procédure puisse éliminer tous les aspects dysfonctionnels du comportement du patient. En effet, il faut s'attendre à ce que l'immersion ne modifie seulement que la composante spécifique du comportement auquel elle est sélectivement appliquée (i.e. l'expérience d'émotions de détresse). D'autres procédures pourraient être incluses avec profit dans un programme d'intervention dont l'objectif est de surmonter des difficultés plus générales. Bien entendu, cette observation implique que le chercheur devrait se concentrer sur une mesure spécifique aux changements dans le comportement-cible plutôt que sur une mesure reflétant les changements dans des aspects plus globaux du fonctionnement. Ceci ne veut pas dire que l'évaluation des effets de généralisation soit inappropriée. Cependant, ce qui est essentiel c'est que l'évaluation démontre si oui ou non des techniques spécifiques ont atteint leurs buts spécifiques.

REFERENCES

- Blanchard, E.B. Brief flooding treatment for a debilitating revulsion. *Behaviour Research and Therapy*, 1975, 13, 193-195.
- Buss, A.H. *Psychopathology*. New York: John Wiley, 1966.
- Eysenck, H.J. A theory of the incubation of anxiety / fear responses. *Behaviour Research and Therapy*, 1968, 6, 309-322.
- Gauthier, J., & Marshall, W.L. Grief: A cognitive-behavioral analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 1977, 1, 39-44.
- Hannie, T.J., & Adams, H.E. Modification of agitated depression by flooding: A preliminary study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 1974, 5, 161-166.
- Lamontagne, Y., & Marks, I.M. Psychogenic urinary retention: Treatment by prolonged exposure. *Behavior Therapy*, 1973, 4, 581-585.
- Malleon, N. Panic and phobia: A possible method of treatment. *Lancet*, 1959, 1, 225-227.
- Marshall, W.L., Gauthier, J., & Gordon, A. The current status of flooding therapy. In M. Hersen, R.M. Eisler, & P.E. Miller (Eds.), *Progress in Behavior Modification*, (Vol. 7), New York: Academic Press, 1979.
- Morganstern, K.P. Implosive therapy and flooding procedures: A critical review. *Psychological Bulletin*, 1973, 79, 318-334.
- Rimm, D.C., & Masters, J.C. *Behavior Therapy: Techniques, and Empirical Findings*. New York: Academic Press, 1974.
- Smith, R.D., Dickson, A.L., & Sheppard, L. Review of Flooding procedures (implosion) in animals and man. *Perceptual and Motor Skills*, 1973, 37, 351-374.
- Spitzer, R.L., Burdock, E.T., & Hardsesky, A.S. *Mental Status Schedule*. New York: Biometrics Research, 1964.
- Stampfl, T.G. Implosive therapy - Part I: The theory. In S.G. Armitage (Eds.), *Behavioral Modification Techniques in the Treatment of Emotional Disorders*. Battle Creek, Michigan: V.A. Publication, 1967.

Stampfl, T.G., & Lewis, D.J. Essentials of implosive therapy: A learning-theory-based psychodynamic behavioral therapy. *Journal of Abnormal Psychology*, 1967, 72, 496-503.

Stampfl, T.G., & Lewis, D.J. Implosive Therapy: A behavioral therapy. *Behaviour Research and Therapy*, 1968, 6, 31-36.

Wolpe, J. *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford: Stanford University Press, 1958.

ENGLISH ABSTRACT

The current status of flooding therapy with anxiety is briefly outlined. The potential value of flooding with emotional upsets other than anxiety is considered. Some major theoretical and methodological problems related to the applications of flooding to non-anxiety emotional distress are discussed.

Stratégie de développement d'une programmation fonctionnelle et appropriée à l'âge chronologique pour des adolescents et jeunes adultes handicapés sévères¹

LOU BROWN, MARY BETH BRANSTON, SUSAN HAMRE-NIETUPSKI
IAN PUMPIAN, NICK CERTO, et LEE GRUENEWALDZ

University of Wisconsin

Les auteurs se font les défenseurs de l'enseignement d'habiletés fonctionnelles pour une vie aussi indépendante et productive que possible à la maison, à l'école et dans la communauté. Ces apprentissages doivent viser au fonctionnement ultérieur dans des milieux extra- et post-scolaires, pour la maîtrise d'habiletés appropriées à l'âge chronologique. Il est proposé une stratégie empirique pour générer un contenu éducatif applicable à des étudiants adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère.

L'hypothèse de l'écart A.M.-A.C.

Pendant des années, les professionnels ont dit aux parents: «Oui, M. Jones, votre enfant a vingt ans et terminera l'école dans dix mois, mais il a un ÂGE MENTAL DE QUATRE. C'est pourquoi nous lui apprenons à chanter. Quand tu es heureux et que tu le sais frappe tes mains»; c'est pourquoi nous lui enseignons à toucher longtemps plutôt que brièvement, à toucher de gros objets plutôt que des petits, à toucher une carte avec quatre sous collés dessus».

L'hypothèse d'un stade plus ancien

Pendant des années, les professionnels ont dit aux parents: «Oui, Mme Smith, votre enfant à dix-huit ans et terminera bientôt son programme d'entraînement. Néanmoins, vous devez réaliser qu'au plan DEVELOPPEMENT elle fonctionne seulement au phallique tertiaire-proche du trajet sensitif-olfactif-au niveau préopératoire précoce. C'est pourquoi nous lui enseignons à imiter l'empreinte du pied, à paître des cuillères en plastique avec des images de ces cuillères, à descendre et monter la fermeture-éclair la plus artificiellement grosse et non fonctionnelle du monde, et à passer un sachet de sable à son voisin dans un cercle».

L'hypothèse du «pas prêt à»

Pendant des années, les professionnels ont dit aux parents: «Oui, Mme Johnson, votre enfant complètera sa scolarité dans à peu près un an, et nous sommes d'accord en théorie avec vous que votre enfant doit apprendre à maîtriser des habiletés fonctionnelles et adaptées à son âge chronologique, et dans des milieux naturels.

1. Ce texte, traduit par Maurice Harvey et publié avec permission, a déjà paru dans le *Journal of special education*, 1979, 13, (1), 81-90.

2. S'adresser, pour un tiré-à-part, à Lou Brown, Ph.D., Department of studies in behavioral disabilities, University of Wisconsin - Madison, 427 Education Building, Madison, Wisconsin 53706, U.S.A.

Par contre, les résultats de notre évaluation multi-disciplinaire indiquent clairement que votre enfant handicapé sévèrement n'EST PAS PRÊT socialement, émotionnellement, intellectuellement, physiquement, économiquement, cognitivement, politiquement, religieusement, éthiquement, linguistiquement et conceptuellement à apprendre à manifester les habiletés que vous demandez. Cependant, lorsqu'elle aura progressé à travers les séquences successives, verticales, linéaires, basées sur le développement, déterminées ontogénétiqvement, mais possiblement non valables, que nous avons arrangées, peut-être sera-t-elle prête alors à apprendre à maîtriser en contextes naturels les habiletés fonctionnelles appropriées à son âge chronologique».

L'hypothèse de l'approximation artificielle

Pendant des années, les professionnels ont dit aux parents: «Certainement, Mme White, nous pouvons tenter d'enseigner à votre enfant la maîtrise en milieux naturels d'habiletés fonctionnelles appropriées à son âge chronologique. Néanmoins, une telle orientation totalement fonctionnelle résultera en un développement par «ilots»; ce sera traiter le symptôme et non la cause; cela constituerait une perspective à courte vue, anti-intellectuelle, anti-académique, un enseignement par catalogues, extrêmement embarrassant pour plusieurs administrateurs, instituteurs et syndiqués. Vous devez vous fier à nous en ce que nous enseignons des APPROXIMATIONS de ces habiletés».

Ces vignettes veulent illustrer une variété de préoccupations reliées aux programmes habituellement offerts aux adolescents et jeunes adultes sévèrement handicapés. Il existe peu de matériels éducatifs montés spécifiquement pour cette population. La majorité de ceux utilisés avec des étudiants handicapés sévères découlent de théories ou modèles du développement humain normal, lesquels suivent le raffinement et l'élaboration progressives à partir des habiletés motrices, sociales et cognitives de base jusqu'aux performances complexes et matures des adolescents normaux. Ces théories ou modèles du développement humain sont typiquement des théories de stades qui divisent le développement en périodes relativement discrètes à travers lesquelles passent tous les enfants pour devenir des adultes fonctionnant indépendamment. Les séquences éducatives découlant de telles théories de stades peuvent être décrites comme des séquences «allant de bas en haut»; elles commencent par enseigner les habiletés présumées être les premières dans le développement normal, puis celles qui surviennent à des âges de plus en plus avancés. Puisque les étudiants handicapés sévèrement présentent des déficits significatifs dans l'apprentissage, ils reçoivent très souvent des leçons seulement sur des objectifs éducatifs caractéristiques pour bébés ou très jeunes enfants. Quand ces étudiants sévèrement handicapés deviennent adolescents ou jeunes adultes, cela résulte en des stratégies éducatives s'avérant souvent fonctionnelles, artificielles, et inappropriées à leur âge chronologique. Même si ces étudiants peuvent effectivement démontrer des progrès par l'usage de telles séquences verticales, les écarts nets de performance entre eux et leurs pairs non handicapés de même âge augmentent en fait avec le temps. Une question très réelle qui confronte les éducateurs d'adolescents et de jeunes adultes handicapés sévères touche le comment de temps les maintenir sur des programmes verticaux ou critères. C'est-à-dire, du fait de la durée limitée de fréquentation scolaire, est-il concevable que l'étudiant progresse assez vite et assez loin pour acquérir les habiletés requises pour le fonctionnement le plus indépendant possible dans les milieux post-scolaires hétérogènes et complexes? On présente souvent l'argumentation que des contenus éducatifs pour des enfants jeunes chronologiquement, s'appuyant

sur des constructions hypothétiques venant d'une ou plusieurs des théories hiérarchiques populaires sur le développement précoce, peuvent être adaptés pour établir des programmes s'appliquant à des étudiants plus vieux sévèrement handicapés. Cependant, jusqu'à ce que de tels arguments soient convertis en démonstrations empiriques expliquant comment l'adolescent et le jeune adulte peut ainsi apprendre en contextes naturels des habiletés fonctionnelles appropriées à son âge chronologique, il semble que plus d'alternatives intermédiaires méritent au moins considération.

Puisque la notion d'enseignement en milieux naturels d'habiletés fonctionnelles et adaptées à l'âge chronologique pour des handicapés sévères semble une déviation de la pratique éducative courante, il est peut-être nécessaire que chaque commentateur majeur soit présenté avec plus de détails.

Habiletés fonctionnelles

Dans le sens utilisé ici, les habiletés fonctionnelles réfèrent à la variété d'habiletés qui sont fréquemment requises dans les milieux domestiques, vocationnels et communautaires. Elles ne se limitent pas aux performances qui affectent la survie actuelle ou le bien-être physique d'un individu; elles incluent aussi la variété de celles qui influencent la capacité d'un étudiant à se conduire de façon aussi indépendante et productive que possible à la maison, à l'école et dans la communauté. Les habiletés non fonctionnelles, en contraste, sont celles ayant une probabilité extrêmement faible d'être exigées au cours des activités quotidiennes.

Toute habileté seule peut être considérée comme fonctionnelle ou non fonctionnelle selon les matériaux, le contexte d'enseignement, etc. Par exemple, monter à un adolescent sévèrement handicapé à prendre un vingt-cinq sous dans un portemonnaie, puis à l'insérer dans une distributrice, à faire un choix en poussant un bouton et à retirer l'objet acheté de la machine, est très fonctionnel. Il s'agit d'une habileté manifestée plusieurs fois par jour par beaucoup d'adolescents et de jeunes adultes. D'autre part, introduire des chevilles dans un tableau troué s'avère relativement non fonctionnel puisque la probabilité est lointaine qu'une telle habileté facilite la capacité de vivre de façon indépendante et puisqu'une telle habileté se présente rarement chez des adolescents et des adultes non handicapés membres de la société. Malgré le fait qu'insérer une pièce dans une distributrice et qu'introduire des fiches dans des trous peuvent inclure des composants identiques (par exemple, le relâchement contrôlé de la pince digitale et la coordination oculo-motrice), une habileté est considérée ici comme beaucoup plus fonctionnelle que l'autre.

La «fonctionnalité» n'est pas une question de tout ou rien ou de choix obligé. Par exemple, au «cribbage» ou à d'autres jeux de table, les adultes non handicapés introduisent en fait des fiches dans un tableau. Le facteur critique s'avère le nombre de fois que l'habileté est vraiment requise en contextes naturels et à quel point la manifestation de cette habileté facilite le fonctionnement indépendant. Apprendre à un adolescent sévèrement handicapé à marcher sur une poutre est relativement non fonctionnel comparativement à lui apprendre à se tenir entre les lignes blanches à un événement sportif. Il est relativement non fonctionnel d'enseigner à un handicapé sévère à monter une fermeture-éclair sur un montage spécial, mais très fonctionnel de lui enseigner à remonter la fermeture-éclair de son pantalon. Les habiletés nécessaires pour agir adéquatement en réponse aux signaux «Sortie», «Toilettes», «Distributrices» sont davantage fonctionnelles que celles nécessaires pour fournir les noms des couleurs primaires.

Contextes naturels

Au sens utilisé ici, les contextes naturels réfèrent à la variété des milieux les moins protégés dans lesquels un étudiant avec handicap sévère doit être préparé à fonctionner. Ces environnements sont importants pour le développement de programmes autant que lieux d'entraînement que comme sources de contenu éducatif.

Il y a en ce pays beaucoup d'étudiants avec handicap sévère qui apprennent des habiletés importantes, mais uniquement dans des milieux artificiels ou simulés. Cela inclut ceux qui apprennent le fonctionnement du téléphone en utilisant un appareil ne reliant que la classe et le corridor; ceux qui apprennent à monter dans un autobus en carton placé dans la cafétéria de l'école; ceux qui apprennent l'heure seulement à partir d'horloges faites avec des assiettes en carton; et ceux qui apprennent à aller à l'«épicerie» en manipulant des boîtes vides du magasin de l'école. Bien sûr, un gros postulat sous-jacent à une telle forme d'entraînement est que si un étudiant sévèrement handicapé apprend à maîtriser une habileté fonctionnelle dans un environnement simulé (une école publique, par exemple) il sera alors capable de la présenter dans un environnement naturel. Quand il s'agit d'étudiants avec handicap sévère, on ne peut se fier beaucoup à une telle inférence (Stokes et Baer, 1977). Malheureusement, nous ne pouvons inférer que, du fait que des étudiants avec handicap sévère présentent des habiletés importantes dans des environnements simulés, ils pourront le faire de même en milieux naturels. Si notre tâche consiste à leur enseigner à manifester des habiletés fonctionnelles en contextes naturels, il est nécessaire soit de leur enseigner les habiletés dans ces contextes naturels, soit de vérifier empiriquement que ces habiletés sont effectivement manifestées dans ces milieux (Brown, Nietupski et Hamre-Nietupski, 1976).

Les programmes éducatifs pour des adolescents ou de jeunes adultes avec handicap sévère doivent viser à préparer à fonctionner ultimement de manière aussi indépendante et productive que possible dans des milieux extra- et post-scolaires. En conséquence, il est suggéré que l'enseignement d'habiletés qui sont seulement appropriées ou surtout appropriées au contexte scolaire soit diminué, alors que doit augmenter celui d'habiletés adaptées aux milieux extra- et post-scolaires non protégés. Pour un jeune étudiant handicapé sévère de cinq ans inscrit à un programme éducatif, les milieux les moins restrictifs pour lesquels il doit être préparé sont sa maison familiale, une classe régulière regroupant des étudiants non handicapés, un centre de jour avec étudiants non handicapés et des facilités publiques pour se récréer. C'est-à-dire qu'il est crucial que le jeune étudiant apprenne à la fois les habiletés requises dans les milieux ultérieurs de l'école et ceux nécessaires pour fonctionner de façon aussi indépendante que possible chez lui et dans le voisinage. Cependant, avec des adolescents ou de jeunes adultes sévèrement handicapés, les services éducatifs doivent minimiser les exigences des milieux scolaires suivants pour se concentrer sur la préparation pour fonctionner dans une variété d'environnements domestiques, vocationnels et communautaires.

Évidemment, il y a des regroupements d'habiletés cruciales qui peuvent mieux s'enseigner à l'école. Par exemple, il serait malaisé d'enseigner bon nombre d'habiletés sociales appropriées à l'âge chronologique à des étudiants avec handicap sévère pendant des heures de classe dans des contextes non scolaires, du fait que la plupart des camarades non handicapés se trouvent à l'école. Néanmoins, enseigner à des étudiants non handicapés et avec handicap sévère à interagir socialement possède au moins deux objectifs principaux: a) afin que de telles interactions sociales se produisent à l'école; b) afin que de telles interactions sociales se produisent en milieux extra-et post-scolaires. Donc, pour certains buts précis, on peut considérer l'école comme un milieu naturel pour des adolescents et jeunes adultes

sévèrement handicapés. Cependant, plus ces étudiants vieillissent, plus les milieux doivent devenir naturels. Dans un tel contexte préparatoire, les milieux naturels pour des adolescents et de jeunes adultes avec handicap sévère ne doivent plus inclure, à un certain moment, les écoles parce que les écoles ne constituent pas les environnements dans lesquels ces étudiants avec handicap sévère doivent être préparés à fonctionner. Puisque le but majeur des programmes éducatifs pour étudiants sévèrement handicapés est de les préparer à fonctionner dans des milieux extra- ou non scolaires, la tâche devient alors d'identifier ces environnements et de s'assurer que le temps éducatif, de même que les ressources, soit investi aussi efficacement que possible.

L'identification des futurs milieux les moins restrictifs a des implications directes pour hiérarchiser les habiletés particulières à insérer dans les programmes. Par exemple, si le foyer de groupe prévu pour un adolescent doit être relié à son centre d'entraînement vocationnel par autobus urbain, son temps d'école doit viser à fournir le complètement d'habiletés pour pouvoir utiliser ce moyen de transport. Par ailleurs, s'il n'est pas prévue une liaison par autobus de ville, les objectifs de déplacement communautaire doivent retenir surtout la marche, la traversée des rues, l'usage d'un taxi, etc. Autrement dit, les habiletés fonctionnelles particulières enseignées à n'importe quel adolescent ou jeune adulte sévèrement handicapé doivent être déterminées en grande partie par les demandes de ses environnements actuels et futurs.

Habiletés appropriées à l'âge chronologique

Initialement, l'affirmation que les adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère doivent apprendre des habiletés appropriées à leur âge chronologique, en utilisant des matériaux adaptés à leur âge chronologique, peut sembler absurde. Il est évident, même pour les professionnels les plus optimistes, qu'il existe bon nombre d'habiletés que des étudiants avec handicap sévère n'acquerront jamais. Traduire de l'espagnol à l'anglais, vendre des assurances-vie ou conduire un autobus en forment quelques-unes. Simultanément, cependant, il y a plusieurs habiletés appropriées à leur âge chronologique que des étudiants avec handicap sévère peuvent maîtriser, comme de manger, communiquer, ouvrir la télévision. Si la diminution des écarts stigmatisants forme un but de l'éducation, il est de notre devoir d'enseigner aux étudiants sévèrement handicapés les fonctions majeures caractéristiques de leur âge chronologique en usant de situations et de matériaux qui ne font pas ressortir les déficiences dans leurs répertoires. Par exemple, puisque des jeunes enfants jouent habituellement avec de simples puzzles en bois comme activité récréationnelle, il s'avère très approprié d'enseigner à de jeunes enfants avec handicap sévère à jouer avec de tels puzzles. Par contre, puisque des adolescents non handicapés de 19 ans passent rarement leur temps de loisirs à assembler un casse-tête de quatre morceaux, c'est de la stigmatisation que d'inciter des adolescents sévèrement handicapés à s'engager dans cette activité particulière. Il faut choisir plutôt soit une activité récréative différente (écouter des disques ou faire un montage), soit un casse-tête avec un contenu davantage approprié à l'âge (à motif de Farrah Fawcett-Majors ou de John Travolta). Puisque des adolescents et des jeunes adultes non handicapés procèdent fréquemment à des achats dans les épiceries, les commerces et les pharmacies, les habiletés à magasiner doivent recevoir une attention considérable dans un programme pour adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère. Bien que l'enseignement puisse être relativement long, et que des supports puissent être nécessaires, il est impératif que des étudiants avec handicap sévère reçoivent des leçons dans ces habiletés absolument vitales. Exiger que le contenu éducatif pour des adolescents et de jeunes adultes

handicapés sévèrement soit fonctionnel et soit développé à partir de contextes naturels demeure insuffisant si les habiletés enseignées ne sont pas adaptées, autant qu'il est possible, à l'âge chronologique.

La suite de ce texte présente une stratégie empirique pour générer un contenu éducatif pour adolescents et jeunes adultes handicapés sévères qui insiste sur un enseignement fonctionnel et des habiletés appropriées à l'âge chronologique acquises en milieux naturels. Il existe une différence fondamentale entre la présente stratégie et celle à laquelle on réfère généralement en parlant de programmation séquentielle. La présente stratégie suggère des séries d'actions dans lesquelles peut s'engager un professeur pour fixer des contenus éducatifs pour des individus particuliers de sa classe. Cette stratégie éducative de développement ne produira pas de séquences programmées fixes, mais identifiera plutôt des habiletés majeures que des individus devront acquérir pour fonctionner aussi indépendamment et productivement que possible dans les années postérieures à l'école.

Postulats à la base de la stratégie éducative de développement

La stratégie éducative de développement précisée plus loin s'appuie sur trois postulats principaux. D'abord, que les adolescents et jeunes adultes sévèrement handicapés doivent être préparés à fonctionner de façon aussi indépendante et productive que possible dans une grande variété d'environnements communautaires « peu restrictifs », (Brown, Wilcox, Sontag, Vincent, Dodd et Gruenewald, 1977). En second lieu, qu'on ne peut inférer que des étudiants adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère utiliseront bien dans d'autres milieux des habiletés qu'ils n'ont apprises qu'à l'école ou dans d'autres contextes simulés. Il est en conséquence nécessaire d'enseigner autant d'habiletés que possible dans autant d'environnements extra-scolaires naturels que cela semble indiqué (Brown, Nietupski et Hamre-Nietupski, 1976). Troisièmement, que l'étiquette de sévèrement handicapé regroupe des étudiants possédant une grande variété de caractéristiques de performances et de capacités ultimes. Alors, une stratégie éducative de développement, et le contenu qui en résulte, doit être suffisamment flexible pour que toute l'étendue des étudiants avec handicap sévère puisse recevoir des services éducatifs proprement individualisés et localisés. La figure 1 présente un résumé des phases de la stratégie éducative de développement proposée. Chacune des phases va maintenant être discutée plus en détails.

Phase I: Domaines éducatifs précis

Le premier pas dans une stratégie éducative de développement consiste à cerner des sujets d'une importance pratique majeure. L'expression « domaine éducatif » est employée ici pour décrire la première des nombreuses étapes devant être faites pour diviser le champ vital d'un étudiant en unités non mutuellement exclusives, et bien sûr arbitraires, mais plus pratiques. Il y a certes autant de domaines éducatifs qu'il y a de concepteurs. Cependant, notre focalisation portera sur quatre secteurs vitaux principaux. Les domaines éducatifs que nous proposons pour des étudiants adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère se démarquent de manière significative des divisions éducatives traditionnelles. Pour des étudiants non handicapés, le contenu éducatif se répartit en quatre grands sujets académiques, habituellement la lecture, les mathématiques, la communication et l'éducation physique et sociale. Pour certains étudiants handicapés, ces divisions peuvent être maintenues, mais les programmes pour les étudiants handicapés sévères s'organisent typiquement autour de capacités de base comme la communication, le développement cognitif, social, la motricité grosse et fine, l'autonomie. Cette dernière orien-

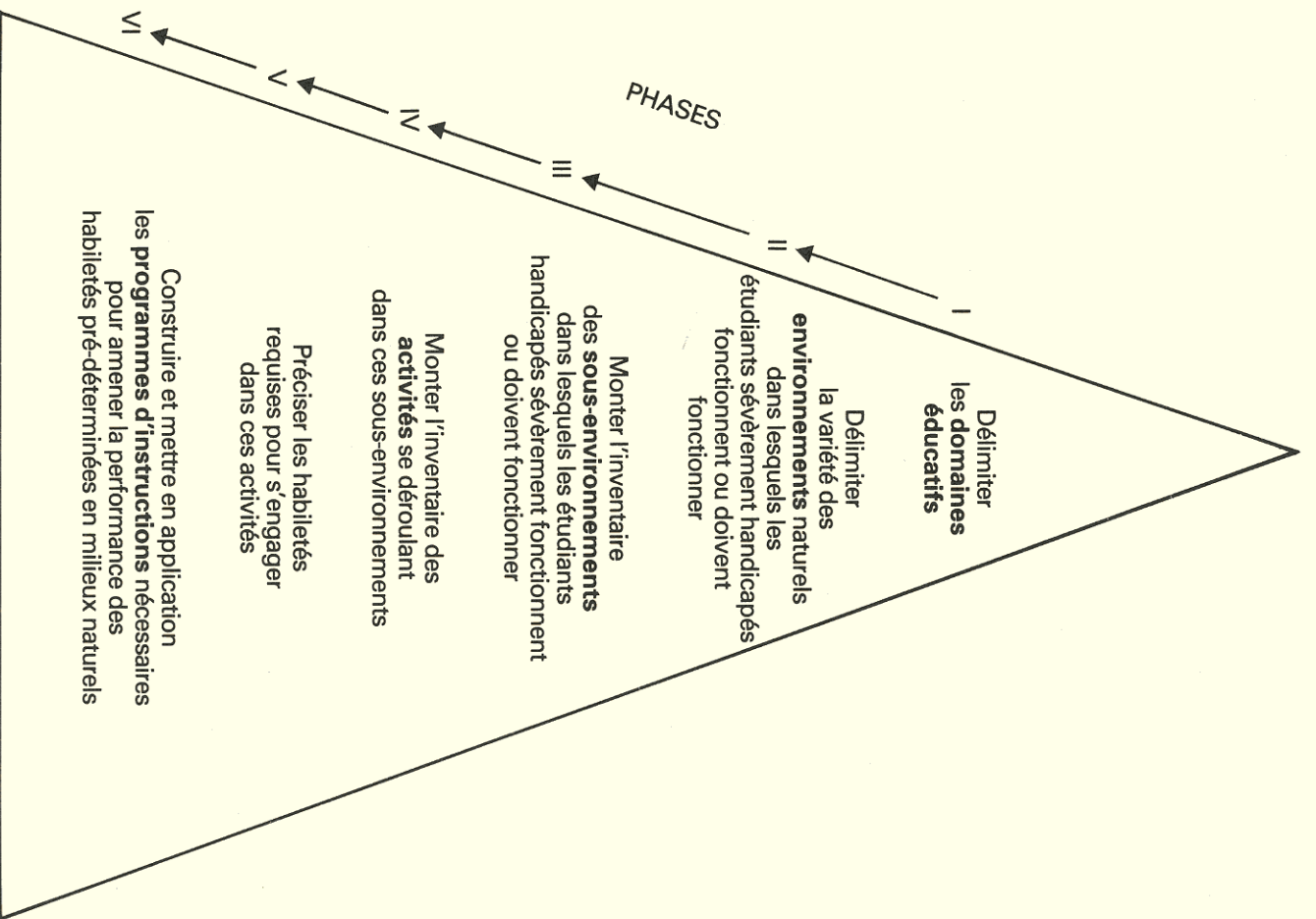


Figure 1. Une stratégie pour développer des contenus éducatifs fonctionnels et adaptés à l'âge chronologique pour usage avec des adolescents et de jeunes adultes handicapés sévèrement.

tation éducative reflète une approche d'apprentissage allant du bas vers le haut. En accord avec l'orientation que l'éducation des adolescents et jeunes adultes sévèrement handicapés doit se faire en fonction des exigences et d'un comportement adulte relativement indépendant, il est ici proposé que le contenu éducatif puisse être organisé en domaines ou divisions comme les fonctionnements domestique, vocationnel, récréationnel et communautaire. Cette organisation veut refléter l'orientation «descendante» plutôt que de bas en haut.

Tous les étudiants handicapés sévères dans notre société, et quels que soient les niveaux individuels de fonctionnement, auront à vivre dans un type quelconque d'environnement **domestique** post-scolaire: foyer naturel, famille d'accueil, foyer de groupe, ou appartement surveillé. De même, tous les étudiants handicapés sévères ont droit à un programme d'entraînement **vocationnel** longitudinal, systématique et étendu, monté pour maximiser la probabilité qu'ils pourront s'engager jusqu'à un certain point dans une forme de travail rémunéré. Afin de rendre leurs loisirs plus productifs, tous les étudiants handicapés sévères doivent apprendre à s'engager dans une variété d'activités **récréatives** individuelles ou de groupe. Tous les étudiants handicapés sévères se retrouveront dans un certain milieu **communautaire**. Pour y être efficaces, ils doivent posséder les capacités et avoir vécu les expériences leur permettant de voyager dans cette communauté pour avoir accès à ses ressources. Cela et d'autres domaines éducatifs également pertinents reflètent les principales exigences vitales pour des adultes non handicapés; ils doivent donc servir à fixer des objectifs d'enseignement pour les étudiants adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère.

Phase II: Délimiter la variété des environnements naturels dans lesquels les étudiants sévèrement handicapés fonctionnent ou doivent fonctionner

Le but de cette phase dans la stratégie de développement d'un programme est de délimiter les milieux dans lesquels les étudiants sévèrement handicapés fonctionnent habituellement, et les environnements peu restrictifs dans lesquels ils pourront dans l'avenir fonctionner. Le terme «milieu» fait référence aux endroits dans lesquels les étudiants sévèrement handicapés vivent, travaillent, jouent, etc. Utilisant le domaine domestique comme exemple, un adolescent sévèrement handicapé peut vivre normalement à la maison avec ses parents naturels. C'est cependant un objectif éducatif raisonnable d'essayer de planifier et de préparer les parents, l'étudiant sévèrement handicapé et les autres personnes de la communauté pour le jour où l'étudiant aura à vivre dans un arrangement différent. En conséquence, les milieux devant être délimités incluent la maison des parents de l'étudiant, un foyer de groupe, un appartement protégé, etc.

Puisque des habiletés domestiques, vocationnelles ou récréatives spécifiques peuvent se manifester dans une variété de milieux différents, la tâche ici se résume au montage d'une liste de ces environnements. Il est important que cette liste ne s'en tienne pas aux milieux dans lesquels l'étudiant fonctionne déjà. On s'efforcera d'identifier tous les environnements possibles où des activités domestiques, vocationnelles ou récréatives peuvent se produire. Malheureusement, il y a plusieurs étudiants avec handicap sévère qui sont confinés indûment à des environnements très limités. Ils se trouvent privés de l'accès à des endroits potentiellement appropriés et à des expériences dans la communauté. Augmenter le nombre de milieux communautaires naturels dans lesquels les étudiants adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère fonctionnent constitue certainement un objectif éducatif raisonnable.

Phase III: Monter l'inventaire des sous-environnements dans lesquels les étudiants handicapés sévèrement fonctionnent ou doivent fonctionner

Chacun des milieux dans lesquels les étudiants sévèrement handicapés fonctionnent ou dans lesquels ils pourraient fonctionner à l'avenir peut être divisé en sous-environnements. Par exemple, une maison peut être divisée en une salle de toilette, une chambre à coucher, une salle à diner, un salon, etc. Un milieu vocationnel peut vraisemblablement être divisé en espace de travail, lieu pour manger, aire sociale, salle de repos, etc. Le but de cette phase de la stratégie de développement de programme est de monter l'inventaire de tous les composants des milieux ou sous-environnements dans lesquels il sera espéré que l'étudiant fonctionne. Encore ici, on fera le maximum d'effort pour identifier tous les sous-environnements dans lesquels opèrent normalement des adultes non handicapés.

Phase IV: Monter l'inventaire des activités se déroulant dans ces sous-environnements

Pour chacun des sous-environnements dans lesquels un étudiant avec handicap sévère fonctionne habituellement ou sera appelé à fonctionner il existe une variété d'activités s'y déroulant. Par exemple, quelques-unes des activités appropriées dans une salle de bain sont le lavage, le nettoyage du lavabo, le pliage de serviettes, le rasage, la douche et le brosseage de dents. Dans une pharmacie publique, les activités appropriées peuvent inclure la cueillette d'une prescription ou l'achat d'items de toilette. Le but de cette phase de la stratégie éducative de développement consiste à cerner et inventorier les nombreuses activités différentes adaptées à chaque sous-environnement identifié en III.

Phase V: Préciser les habiletés requises pour s'engager dans ces activités

Une fois que les activités appropriées aux sous-environnements variés ont été délimitées, une question d'importance survient: «Un étudiant particulier, ayant un handicap sévère, peut-il manifester les habiletés spécifiques nécessaires pour s'engager en tout ou en partie dans une activité particulière?» L'objectif de cette phase stratégique est de préciser les habiletés indispensables et de la part des étudiants avec handicap sévère et aussi des autres personnes fonctionnant à l'intérieur de ces sous-environnements de telle façon que ces étudiants handicapés sévèrement puissent participer **au moins à un degré quelconque** à certaines des activités identifiées. On doit insister sur le fait que, même si un étudiant sévèrement handicapé n'est pas capable de s'engager de façon indépendante dans une activité particulière, on ne peut lui nier l'opportunité d'une participation partielle. Par exemple, si un étudiant sévèrement handicapé ne peut acquiescer les habiletés nécessaires pour assembler un item particulier dans un atelier protégé, cette tâche peut être divisée en ses composantes de telle manière que des étudiants avec handicap sévère soient capables de compléter **au moins partiellement** cette tâche avec succès. De plus, même si un étudiant en particulier s'avère incapable de développer les habiletés requises pour prendre indépendamment soin de lui-même dans une toilette publique, l'activité doit être adaptée pour que les habiletés nécessaires pour participer au moins à quelque partie du processus soient apprises et présentées. Des efforts doivent être faits ici pour décrire précisément les habiletés verbales, motrices, sociales, de lecture et d'arithmétique, etc., indispensables pour s'engager dans chacune des activités cernées (on peut référer pour ce faire à Belmore et Brown, 1976).

Phase VI: Construire et mettre en application les programmes d'instructions nécessaires pour amener la performance des habiletés pré-déterminées en milieux naturels

Les habiletés nécessaires pour l'engagement dans une activité particulière étant précises, un étudiant handicapé sévère doit maintenant apprendre à présenter ces habiletés. Le but de cette phase stratégique consiste à construire et mettre en application les programmes éducatifs requis pour enseigner à des étudiants avec un handicap sévère, ainsi qu'à d'autres, à présenter autant des habiletés cernées que possible dans le plus grand nombre possible d'environnements communautaires naturels (voir Williams, Brown et Certo, 1975).

DISCUSSION

Si cette stratégie éducative de développement se trouve implantée, il deviendra important que, plus s'approchera la fin de l'expérience scolaire pour des étudiants handicapés sévèrement, moins de temps soit passé sur les terrains scolaires et davantage dans une variété de milieux non scolaires, dans lesquels ils auront à fonctionner une fois l'école terminée. Par exemple, alors que de jeunes étudiants avec handicap sévère peuvent maîtriser des habiletés de base dans une pièce « Budget familial » de l'école, cette même stratégie de simulation ne se révélerait pas appropriée pour plusieurs adolescents et jeunes adultes avec handicap sévère. Des tentatives doivent plutôt être menées pour fournir l'instruction directe dans de *vraies maisons*, dans des *foyers de groupe réels*, ou autres *milieux domestiques idoine*s. De plus, bien qu'une certaine partie d'une expérience d'entraînement vocalisant l'industrie, plus vieux deviennent les étudiants plus grand se révèle le besoin de fournir une instruction vocationnelle directe dans des milieux naturels de travail prévisibles pour les étudiants; par exemple, des milieux réels de travail plongeur, de vrais contextes de travail d'entretien, des ateliers existants.

Finalement, l'implantation de cette stratégie éducative de développement requerra des changements substantiels dans les programmes éducatifs desservant les adolescents et jeunes adultes handicapés. Les contenus éducatifs traditionnels, et leurs modèles de distribution, auront certainement à être examinés soigneusement et modifiés à mesure que la nécessité pour l'enseignement d'habiletés fonctionnelles appropriées à l'âge chronologique, en milieux naturels, sera reconnue.

RÉFÉRENCES

- Belmore, K. & Brown, L. A job skill inventory for use in a public school vocational training program for severely handicapped potential workers. In L. Brown, N. Certo, K. Belmore & T. Crowner (Eds.), *Papers and programs related to public school services for secondary age severely handicapped students*. Vol. VI, Part 1. Madison, WI: Madison Metropolitan School District, 1976. Aussi sous forme révisée, dans N. G. Haring & D. Bricker (Eds.), *Teaching the severely handicapped*. Vol. III. Seattle: American Association for the Education of the Severely / Profoundly Handicapped, 1978. 223-262.
- Brown, L., Nietupski, J. & Hamre-Nietupski, S. The criterion of ultimate functioning and public school services for severely handicapped students. In L. Brown, N. Certo, K. Belmore & T. Crowner (Eds.), *Papers and programs related to public school services for secondary age severely handicapped students*. Vol. VI, Part 1. Madison, WI: Madison Metropolitan School District, 1976. Aussi dans *Hey, don't forget about me: New directions for serving the severely handicapped*. Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1976. 2-15.
- Brown, L., Wilcox, B., Sontag, E., Vincent, B., Dodd, N., & Gruenewald, L. Toward the realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students. In L. Brown, J. Nietupski, S. Lyon, S. Hamre-Nietupski, T. Crowner & L. Gruenewald (Eds.), *Curricular strategies for teaching functional object use, nonverbal communication, problem solving, and mealtime skills to seve-*

- rely handicapped students*. Vol. VII, Part 1. Madison, WI: Madison Metropolitan School District, 1977. 1-13. Aussi dans *The AAESPH Review*, 1977, 2 (4), 195-201.
- Stokes, T. & Baer, D.M. An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10 (2), 349-367.
- Williams, W., Brown, L. & Certo, N. Basic components of instructional programs. In L. Brown, T. Crowner, W. Williams & R. York (Eds.), *Madison's alternative for zero exclusion: A book of readings*. Vol. V. Madison, WI: Madison Public Schools, 1975. Aussi dans *Theory Into Practice*, 1975, 14 (2), 123-136.

ENGLISH ABSTRACT

This paper presents arguments for the teaching of **functional skills** which influence a student's ability to perform as independently and as productively as possible in home, school and community settings. These educational programs should be focused on preparation to function ultimately in **nonschool** and **post-school environments**, using **chronological age appropriate** instructional materials. The authors offer an empirical strategy for generating curricular content for severely handicapped adolescents and Young adults students.

Behaviorisme et normalisation¹

MAURICE HARVEY

Centre Butters

Débutant par un envoi Shakespeareien, cherchant à susciter quelques interrogations saines sur la loi normalisatrice, ce texte poursuit en argumentant sur le fait que la philosophie de la Normalisation s'est infiltrée partout et qu'elle occupe désormais le domaine de l'exceptionnalité. Tout au moins si l'on en juge d'après les dires des gens et l'ouverture de petites facilités résidentielles ou de travail, car la définition de la Normalisation rend difficile de se prononcer sur son succès. Elle laisse place aux interprétations, parfois extrémistes, des ardents propagateurs, se satisfaisant souvent de l'existence de petits contenants du genre foyers ou ateliers à l'intérieur desquels il ne se passe rien, ou presque, parlant toujours au singulier de l'inadapté pourtant proféforme, croyant aux bénéfices automatiques du plongeon dans le milieu normal et en la bonté fondamentale de la société, pensant avoir découvert l'Amérique autour de 1970. La modification du comportement, par contre, stricte approche scientifique, s'attache aux contenus, éduque les milieux afin d'offrir aux résidents des gains directs, immédiats et adaptés; elle est normalisatrice du contexte proximal et remet en force le jeu des contingences naturelles. Le pairage des deux approches apparaît donc souhaitable, mais il vaut mieux connaître d'avance les aléas de leur fonctionnement commun pour éviter la panne ou les soubresauts temporels.

Je le déclare tout de go au point de départ, je suis absolument pour la Normalisation. Je désire écarter toute ambiguïté dès maintenant, aussi je le répète, je suis pour. Je ne voudrais vraiment pas qu'on puisse penser que le choix du titre, soit Behaviorisme et Normalisation, constitue une mise en opposition des deux termes utilisés. Il s'agit bien plutôt d'une juxtaposition ou, plus justement, d'une additivité. Je le redis donc, et péremptoirement, je ne suis pas contre la NORMAL-isation.

Cette mise au point s'avère nécessaire, car il se pourrait qu'une rumeur ait couru, et soit parvenue jusqu'ici (on minimise toujours les possibilités de communication par tam-tam) d'une communication que j'aurais faite à l'Université du Québec à Chicoutimi, (Harvey, 1980), laquelle aurait été perçue par certains comme critique de la théorie Wolfensbergerienne. En effet, on m'a réfléti par après que mes avancées de ce soir-là contredisaient mes actions passées, et il est vrai que j'ai eu l'occasion de pousser à l'ouverture de foyers de groupe, de services de jour, d'ateliers de travail, de programmes à domicile, d'appartements surveillés, que ce soit au Centre Hospitalier de Charlevoix, à la Villa Dufresne Inc. ou au Centre Butters Inc. J'ai effectivement mis la main à la pâte pour des réalisations dans tous ces secteurs désinstitutionnalisants. On aurait dû se rappeler qu'on juge d'un arbre à ses fruits et conclure à peu près automatiquement que je suis un tenant de la NORMAL-isation.

Que j'ai pu, lors de cette soirée à Chicoutimi, tenter de démontrer poliment la trop grande cristallisation de l'importation Nebraskienne, je ne le nie pas, mais j'en reportais la responsabilité sur des disciples trop enthousiastes de leur vérité et portés involontairement à exagérer ses applications comme, par exemple, de souhaiter la mort, plus ou moins douce, de toutes les institutions, en faisant fi des niveaux

1. On pourra se procurer un tiré-à-part de ce texte en s'adressant à Maurice Harvey, 2615, rue Vau-dreuil, Sherbrooke, Qué. J1J 2M6

de retard des bénéficiaires, comme de l'obligation du recyclage des travailleurs syndiqués. Je reconnais sans honte avoir fait allusion à cet aspect, sans peut-être suffisamment de discrétion. Mais il s'agit, à mon avis, d'une critique sur un épiphénomène et cela ne m'empêche pas de demeurer pour la NORMA-LI-sation!

Qui oserait d'ailleurs se risquer à s'y opposer carrément? Il se révélerait dange-reusement frondeur celui qui ferait état de doutes sur ce que croit et prêche le National Institute for Mental Retardation, organe opérant de l'Association Canadienne pour les déficients mentaux, croyances et prêches repris par l'A.O.D.M., sans compter l'I.O.D.M., et finalement transmis par le Ministère des Affaires Sociales presque sous forme de directives à ceux qui auraient mis du temps à comprendre. Et, je ne parle pas ici des débordements dans le monde de l'éducation, avec des visées vers l'intégration absolue, non plus que du contenu du rapport Batschaw pour l'univers de la mésadaptation. Conscient de tout cela, j'admets que je ne suis pas du bois dont on fait des martyrs. Il est vain d'ailleurs de rappeler cette constatation, étant personnellement fort favorable à la NO-MAL-ri-sation.

Un jeune audacieux, inconscient et téméraire, pourrait tenter le sort et faire remarquer que prôner sans nuances l'externalisation des services ou leur communautarisation à outrance constitue un passage à un autre extrémisme, aussi domma-geable pour les personnes démontrant des difficultés sérieuses d'adaptation. C'est faire de l'angélisme, et présupposer sans preuve que la population en général se trouve bien disposée à l'égard de ceux-ci. Il faudrait nier la réalité, malheureuse mais néanmoins véritable, du retard profond ou de la mésadaptation sévère et plon-ger les individus qui en font démonstration dans des contextes impossibles pour eux à maîtriser sans un encadrement très solide. Pareil jeune audacieux, exprimant un tel point de vue, serait rapidement mis au ban par les «bien-penseants» et serait placé devant l'obligation de faire amende honorable et de reconnaître qu'il n'est pas vraiment contre la NOM-oralisation, s'il ne veut pas être dévoré tout net.

Quant à moi, j'oserais encore moins attirer l'attention des «experts» sur le mou-vement rouleau-compresseur de l'intégration scolaire absolue. Il m'apparaît qu'on veut faire disparaître la dernière frontière, se rapprocher du zéro absolu de quotient intellectuel. Il me semble que les enseignants peinent déjà énormément pour trou-ver des programmations adaptées pour les clientèles déjà admises à l'école, ensei-gnants régis par des conventions collectives qui rejettent tout corps non enseignant. Il semble, sans trop caricaturer, qu'il faudra pour atteindre cet objectif transformer les écoles primaires en genres de polyvalentes, mais ces interrogations ne retien-nent pas le pied des forts de l'accélérateur. On est pour l'intégration ou on ne l'est pas, n'est-ce pas? Tant qu'à «mainstreamer», «mainstreamon!» Mais, je ne suis que quelque un d'extérieur au réseau scolaire, et j'ai très probablement une perception biaisée; aussi, je veux bien croire les spécialistes de ce réseau et continuer, avec eux, à trouver toutes les qualités à la MOR-atomisation.

Il se peut qu'on tombe à l'occasion sur un texte d'un américain connu (Throne, 1979) qui exprime hautement des réserves sur la désinstitutionnalisation poussée: réserves conceptuelles, à savoir par exemple qu'une famille ordinaire, toute simple, forme une institution et pourtant on ne veut pas sa disparition pour autant; fortes réserves scientifiques, car il n'existe encore aucune preuve que la taille des institu-tions a une influence obligatoire sur la qualité des soins; réserves morales enfin, une normalisation trop exclusive distrayant des solutions scientifiques à la portée de toute institution. Mais, ce Throne n'est ni un Québécois, ni un Canadien, et il habite trop loin pour nous retenir d'être pour la MORAL-isation.

Interlude

Je m'arrête ici dans la veine Shakespearienne du rôle du Marc-Antoine de la pièce «Jules César». Je rappelle pour mémoire qu'à l'aide de petites critiques s'accrois-sant progressivement insérées dans un apparent éloge de Jules César, qu'il vient d'assassiner avec d'autres, Marc-Antoine réussit à retourner complètement la plèbe romaine qui voulait le lyncher. Une telle performance, merveilleuse théâtralement, demanderait d'abord une habileté que je ne possède pas (vous avez dû vous en rendre compte) et, en second lieu, mais principalement, mon objectif n'est réelle-ment pas d'essayer de vous transformer en contempteurs de la philosophie norma-lisatrice. Je me propose, bien humblement, de vous soumettre quelques idées, glanées peu à peu, sur certaines limites d'application du principe de Normalisation, tout en tentant de le situer par rapport à la modification du comportement, approche scientifique behavioriste qui envahit, sans tambour ni trompette, le champ de la réa-daptation. Vous me pardonnez, je pense, ma façon d'aborder la question qui se voulait une tentative, un peu humoristique, je l'espère, de nous mettre en condi-tion.

État de la Normalisation

Aujourd'hui, il se parle énormément de Normalisation. Tout le monde a à la bou-che ce terme, ou ceux d'intégration scolaire, de ré-insertion sociale. Avant de dé-poser un texte, on vérifie à peu près toujours s'il est conforme à l'esprit de la Norma-lisation. Il existe un lobby en faveur de ce principe, lobby puissant, bien en selle et produisant beaucoup en articles, conférences, directives même. La réadaptation baigne au complet dans ce climat externalisant, décentralisateur, désinstitutionna-lisant. Comme preuve, il suffit de feuilleter le *Manuel d'orientation sur la déficience mentale* (A.C.D.M., 1978) très largement diffusé au Canada; ce manuel inclue un chapitre sur la normalisation, un sur le mouvement des parents, un sur la recon-naissance des droits des citoyens mentalement déficients, un sur les services com-munautaires intégrés; en comparaison, aucun chapitre sur les façons d'aider pro-fessionnellement ces citoyens à diminuer leurs déficits. Un autre exemple se trouve fourni par le dernier bulletin REO (celui de mars 1980) de l'A.O.D.M., lequel annon-ce six sessions prochaines de formation: a/ Normalisation; b/ Services à la petite enfance; c/ PASS; d/ Intégration scolaire; e/ PASS avancé; f/ PASS (sans pré-ci-sion).

Une généralisation de ce principe de normalisation se fait également de façon indéniable. Une illustration de cette affirmation se retrouve dans le numéro de no-vembre 1979 de la revue *Canadian family physician*. Un certain docteur Kerenyi, professeur à l'université de Toronto, énonce qu'il y a une tendance irréversible vers l'élimination des grosses institutions pour le soin des individus retardés. Ne relevons pas l'aspect médical du terme «soin», cela pouvant nous amener trop loin; poursuivons plutôt la lecture:

Il apparaît un accroissement de la certitude que les grosses institutions sont inadéquates pour des soins appropriés aux personnes retardées. Ces institu-tions sont habituellement sous-budgétées et n'ont que trop peu d'employés. Aussi, certains problèmes se développent qui ne peuvent trouver solution malgré les efforts de plusieurs employés consciencieux.

Voilà une critique naïvement révélatrice! Car, est-ce qu'on rejette la grosse insti-tution en elle-même, ou le fait qu'elle fonctionne (on fonctionnait) dans des condi-tions invivables. J'ai souvenance qu'en quelques brèves années l'Hôpital Ste-Anne avait vu sa clientèle divisée par deux et son personnel multiplié par cinq; cela change radicalement les règles du jeu. Passons, et ne revenons à l'article ci-haut

que pour dire que le docteur Kerenyi veut convaincre ses collègues de ce fait, et il souhaite que les écoles médicales mettent plus d'emphasis dans le contenu des études pour médecins sur le SOIN des retardés mentaux, ce dernier aspect étant sans contredit à souhaiter fortement pour lutter contre la vieille tendance à l'institutionnalisation immédiate de la part des médecins.

Cette publicité qui est faite à la philosophie normalisatrice entraîne incontestablement des résultats importants. Un article très récent de Bruhinks et al. (1980), dans l'*American Journal of Mental Deficiency*, fait état d'une enquête approfondie à la grandeur des Etats-Unis sur les facilités résidentielles communautaires. Leur échantillon finalement recensé de 4,427 f.r.c. regroupe des foyers de groupe, des maisons de pension, des résidences communautaires, des centres résidentiels, et des appartements surveillés. Se fiant sur la date d'ouverture de ces f.r.c., les auteurs peuvent tracer une courbe temporelle très nettement croissante, de façon à peu près continue et s'accélégrant avec les années pendant la période considérée, soit de 1960 à 1977. Ils peuvent donc conclure que les petites organisations communautaires de vie ont crû de manière phénoménale au cours des dernières années. Il demeure qu'au mieux un tiers seulement des résidents de ces f.r.c. sont des personnes retardées sévèrement et profondément, l'utilisateur typique continuant à être un jeune adulte avec retard moyen ou léger. Retenons de ce qui précède qu'en quatre ans seulement, de 1973 à 1977, le nombre de f.r.c. a doublé.

Au Québec maintenant, on assiste à un phénomène semblable. Comme il s'agit ici d'une seule province, et non pas de cinquante états différents avec leurs statistiques différentes, on peut facilement obtenir des données intéressantes, à condition bien sûr de se donner la peine d'aller soi-même les extraire, à partir des répertoires (1975, 1977, 1978, 1979), à peu près annuels du M.A.S. Le nombre de foyers de groupe pour l'ensemble de la clientèle handicapée et méadaptée qui était de 66 en 1977, était passé à 86 dès l'année suivante et se situe maintenant à 102 selon les dernières données disponibles. En termes de clients vivant en foyer, les nombres sont successivement 550, 724 et 847. Nous constatons par conséquent une augmentation d'environ 25% annuellement, donc un doublement ici également à tous les quatre ans.

Par ailleurs, et bien qu'alors les entrées puissent être davantage contestables, les nombres de places en service de jour ont à peu près doublé en deux années seulement, de 739 places en 1977, le dernier répertoire en totalise 1,458. L'incertitude ici sur la validité des données repose sur le fait qu'on voit soudainement apparaître 443 places en service de jour dans les centres pour M.S.A. en 1979, alors qu'aucune n'apparaissait lors des relevés précédents. A l'intérieur des centres pour handicapés mentaux, le nombre a fluctué de 739 en 1977 à 696 en 1978 pour atteindre 1,015 en 1979. Ajoutons tout de suite que ces deux phénomènes n'ont pas amené une baisse nécessairement dans les nombres de places internes. S'il y a eu baisse régulière dans les centres pour M.S.A. (5,519; 5,287; 4,713 et 4,105 places), la même chose ne peut se retrouver dans les centres pour handicapés mentaux (6,377, 8,703, 8,267 et 8,556 places).

Ces quelques statistiques américaines et locales laissent voir nettement que la Normalisation se porte bien et a poussé loin ses tentacules. Tout au moins on peut le penser sérieusement à en juger par la création de petits contextes externes. Car, il n'est pas si simple de l'affirmer à partir de l'existence de ces petits contextes; la définition de la normalisation n'est pas aussi clairement élaborée qu'on puisse tracer facilement. Pour revenir à *Manuel d'orientation*, déjà cité, il est possible de retracer aux pages 54-55 de l'édition française les énoncés suivants sur ce fameux principe:

Permettre aux personnes déficientes de poursuivre une existence aussi près que possible de la normale.

Bengt Nirje ... commença à appliquer cette idée à tout ce qui visait la «qualité de la vie» des enfants et des adultes déficients. - Le principe de normalisation assure aux personnes mentalement sous la normale un mode et des conditions de vie qui se rapprochent autant qu'il est possible de celles du courant principal de la société.

Le Dr Wolf Wolfensberger, l'homme de science, l'éruudit et le chef de file bien connu (sic) dans le domaine de la déficience mentale ... définit la normalisation comme l'utilisation de moyens aussi culturellement normatifs que possible pour établir et (ou) maintenir des comportements personnels et des caractéristiques qui sont aussi culturellement normatifs que possible. - Le principe de normalisation exige un examen attentif de nos attitudes.

D'un énoncé initial apparemment fort simple, mais déjà davantage tricoté par Wolfensberger, la suite se révèle plus malaisée. En effet, cette référence constante à la normale amène immédiatement à ce demander ce qu'est la normale, et là commence l'individualisation des réponses. On ne peut éviter de reconnaître que la normalité constitue un concept évanescant, ouvrant la porte aux interprétations les plus diverses et poussant à une sorte de «moyennisation», à une tentative d'uniformisation selon la loi du grand nombre. La société québécoise, pourtant restreinte relativement, n'est pas très homogène, et je ne veux pas faire référence ici aux divisions lors de référendums ou d'élections. Je retiens plutôt qu'au niveau de l'habitation, on peut d'abord distinguer vie urbaine et vie rurale, vie en maison de banlieue ou dans un bloc à appartements en ville, vie à St-Henri ou à Westmount, à Ste-Foy ou dans le quartier St-Sauveur pour Québec, ou dans les quartiers nord ou centre à Sherbrooke, etc. Que, concernant le travail au sens large, on pourrait parler plus justement d'occupation, il y a les travailleurs bien sûr (syndiqués ou pas, cols bleus ou blancs ou ... rouges, secteurs primaires, secondaires ou tertiaires), les chômeurs, les rentiers, les retraités, les étudiants. Sans poursuivre l'énumération des variétés, il est déjà clair que les essais en vue d'une plus grande normalisation vont obliger à des choix très fréquents, qui constituent autant d'occasions de pousser ses conceptions personnelles.

Cependant, le danger le plus grand dans les applications éventuelles de la normalisation me semble reposer dans l'emballement potentiel de la machine normalisatrice, à savoir que par un enthousiasme outrancier on en vienne à nier les caractéristiques spéciales de l'individu exceptionnel. Il s'agirait à ce moment d'un niveau ment indéfendable, niant la possibilité de l'existence de différences et rejetant toute mesure spéciale, même temporaire, pour faciliter les apprentissages. Par exemple, le retard d'adaptation existe, il peut être minimisé, réduit, amoindri, mais il existe. Et, je pense que souvent, pour accélérer la réduction, il faut instaurer des mesures spéciales, des mesures non pas nécessairement a-normales mais plutôt para-normales ou supra-normales. Pour augmenter la vitesse d'apprentissage, il est bon de magnifier les stimuli (plus gros, plus colorés, dans un environnement simplifié), de soigner la motivation (renforcements puissants, immédiats, fréquents). Ce n'est pas là ce qui se passe normalement à l'école, ni dans les familles. Or ces mesures sont habituellement plus facilement utilisables dans des milieux organisés, avec un personnel suffisant et un équipement suffisant.

Il arrive que la normalisation, diversement véhiculée par toutes sortes de gens, prête flanc à cette critique. Certaines formulations de politiques paraissent oublier la spécificité de l'exceptionnel, ou parlent au singulier d'une clientèle particulière. Or, il y a des niveaux de sévérité, de difficulté. Comme illustration, l'individu défi-

cient profond se montre beaucoup plus différent de l'individu avec retard léger que ce dernier ne l'est de l'individu dit normal. On oublie néanmoins trop souvent cette réalité primaire. Il n'est pas question ici de différences fondamentales, de différences de nature, mais de l'importance des écarts le long d'un même continuum. Il faut tenir compte, et agir en conséquence, des intensités des dissemblances. Ce n'est que rendre justice à l'individu, à son individualité propre.

On pourrait me faire remarquer que la longue comptine, non chantée, de Nirje, qui met l'accent sur les routines et les rythmes normaux de la vie humaine, vient expliciter d'avantage ce qu'il faut entendre par Normalisation. Il est vrai que la formule se révèle assez heureuse et fournit des détails intéressants sur le dodo-métré-boulot quotidien, mais cela demeure peu ou prou poétique et à teinte moralisatrice comme un certain poème de Kipling, mon fils! Il y a aussi bien sûr le système d'évaluation PASS, qu'on ne peut plus ignorer. Eh oui! Mais, suis-je vraiment le seul à penser qu'il se préoccupe beaucoup trop exclusivement d'architecture et de verdure, au détriment de ce qui se passe réellement à l'intérieur de ces résidences fleuries? Suis-je le seul à m'étonner de la faible pertinence de conclusions portant sur des croisillons dans des fenêtres de sous-sol, ou de reproches sur le choix du nom d'un foyer (Forest, parce que situé sur la rue du même nom) parce que ça fait penser à des idées d'éloignement, de solitude, de retrait. Pareilles concotions savantissimes ne sont possiblement que le résultat de consensus forcés, obtenus aux petites heures du matin. Evidemment, on ne doit pas juger à partir de deux ou trois erreurs dans un système d'évaluation aussi extensif permettant de coter de moins mille à plus mille points. Je continue néanmoins à penser qu'il laisse de côté une foule de points essentiels portant sur les engrenages du contenu¹.

Cela rététe trop dans ma conception à une croyance superstitieuse en le pouvoir magique de la nature verte, fort différente de l'idée négative sur la société qui a été véhiculée par le passé par des hommes comme Jean-Jacques Rousseau. On ne peut nier que le bain dans un milieu a des chances d'amener progressivement plus de débrouillardise. Mais, garrocher quelqu'un à l'eau pour la première fois peut l'amener à apprendre à nager... ou à se noyer, ou au moins à développer une petite méfiance phobique de l'élément aqueux, peut-être également à l'égard de celui qui l'a garroché. On doit accepter que la création de services externes ne fournit pas la réponse finale au problème de l'exceptionnalité: quelque chose doit se passer à l'intérieur de ces services externes. Aurais-je été le seul à avoir vu des foyers de groupe devenus des petits internats où il ne se passait rien, où la clientèle se trouvait encore plus surprotégée qu'à l'institution? Aurais-je été à ce point malchanceux pour avoir surtout vu jusqu'à maintenant des ateliers stables, des ateliers qui une fois remplis conservent pendant des années la même clientèle, l'occupant sur des tâches d'artisanat ou à la fabrication d'objets en bois difficilement écoulables?

Une autre facette qui m'apparaît trop oubliée est celle du désir profond du client. Que faut-il penser de deux individus qui, après plus d'une année de séjour en foyer, avec fréquentation d'un centre pré-vocational, proposent, lorsque la question de vacances leur est posée, d'aller les prendre sur le campus de la grosse institution où ils ont passé une partie de leur vie? Ou de cette personne qui, dorénavant en famille d'accueil, suggère aux gens de la maison qui parlent de faire du camping

d'aller en faire sur le campus de la grosse institution? Evidemment, on peut y voir de la nostalgie du temps où ils se retrouvaient les gens les mieux adaptés dans leur milieu de vie, où ils agissaient un peu comme les petits potentats dorlotés de la place, parce qu'ils étaient les plus brillants, les meilleurs, alors que maintenant ils subissent davantage les frustrations de la lutte pour la survie dans un contexte qui ne fait pas souvent de cadeaux. Bien sûr, mais est-ce là toute l'explication? Se donne-t-on la peine de les faire verbaliser suffisamment là-dessus? J'accepte qu'il faille parfois forcer un peu un consentement pour un plus grand bien futur de l'individu, mais il me reste une interrogation.

Un dernier point d'agacement concernant la philosophie de la Normalisation c'est sa tendance certaine à tout s'accaparer et à se faire l'étalon de tout mouvement. Il n'est pas inutile de rappeler que des choses intéressantes se manifestaient ici au Québec avant que ne se popularise la Normalisation. Je sais bien, pour y avoir participé, qu'une révolution des habitudes a commencé à l'Hôpital Ste-Anne dès 1964, dans un endroit pourtant éloigné des grandes villes. J'y ai vu l'ouverture d'un service des foyers, aussi bien pour familles d'accueil que pour foyers de groupe; j'ai pu voir fonctionner un centre médico-psycho-pédagogique, qui n'a été intégré que bien plus tard par la Mission M.E.O. - M.A.S.; j'ai passé l'été de 1967 à tenter d'établir les critères d'admission pour les ateliers du Tremplin, lesquels existaient déjà depuis certainement deux ans; des publications se faisaient déjà par les professionnels de cet établissement, super-gros pourtant. Et nous n'avions jamais entendu parler de Normalisation!!

C'est pourquoi il me semble nécessaire d'établir une distinction entre contenant et contenu, entre le cadrage physique et l'action professionnelle. L'important n'est pas seulement dans le ciment, i.e. dans la grosseur, la localisation, le nom et les termes employés, il dépend également, et surtout à mon avis, de l'esprit animant le personnel de la boîte. Lorsque le personnel est vivant, sait bien où il va, utilise avec cohésion des moyens précis pour s'y rendre et effectue un suivi rigoureux axé sur le client, le plus essentiel a de bonnes chances d'être atteint. Les clients en reçoivent un bénéfice direct, qui est un acquis définitif pour mieux naviguer dans les milieux dans lesquels ils seront appelés à vivre. Les changer de contexte, sans se préoccuper de leur plus-être, ne forme qu'un dividende potentiel indirect, car le milieu n'est pas obligatoirement propice en lui-même et, jusqu'à date, aucune étude définitive n'est venue le démontrer.

L'univers du behaviorisme

Cette préoccupation sur le contenu nous amène sans effort à parler maintenant du behaviorisme, ou de la modification du comportement. Ici, nous quittons le terrain de la philosophie et des politiques pour entrer résolument en science. Il s'agit d'une première différence de taille, sans compter que le behaviorisme ne se trouve pas réservé pour des clientèles particulières, mais renferme tout le champ des applications de la psychologie scientifique. On compare en conséquence deux réalités extrêmement différentes. La philosophie de la Normalisation s'est formalisée depuis au plus dix ans, du moins en Amérique, alors que se multiplient depuis plus de vingt années les applications de modification du comportement, se greffant étroitement au tronc de la psychologie scientifique qu'on fait habituellement remonter au début de la deuxième moitié du dix-neuvième siècle.

L'approche de la modification du comportement a transplanti la méthodologie prudente du laboratoire dans le travail quotidien avec des êtres humains; elle bénéficie bien sûr des résultats accumulés, mais continue à mener chaque tâche en s'environnant de contrôles qui ajoutent progressivement au savoir scientifique. On la

1. Un article, paru ultérieurement au congrès, de Demaine Silverstein et Mayeda (1980) vient renforcer singulièrement ce paragraphe. Il y est question de la carence d'études sérieuses de validation, de l'inutilité de la longue conciliation au moment de la cotation, et de la corrélation négative entre le facteur «normalisation» et le développement du client.

retrouve dans les milieux psychiatriques sous la forme fréquente des économies de jetons entre autres, dans les centres d'accueil de réadaptation sous la forme de conditionnement opérant, mais aussi dans les écoles sous la forme de l'enseignement de précision ou, plus rarement, de l'enseignement par machines, de même que dans les agences de publicité ayant compris l'impact des liaisons répétées entre le produit à vendre et des situations agréables, à l'intérieur des bureaux privés cliniques sous la forme de désensibilisation systématique ou des techniques cognitives, en administration également sous le couvert de la gestion par objectifs, etc.

Il serait par conséquent vain de rechercher une commune mesure entre la Normalisation et le Behaviorisme et je ne vois pas réellement la nécessité d'élaborer longuement sur l'approche de la modification du comportement devant un auditoire déjà au moins partiellement sympathique à cette approche. Cela ne veut pas nier que les deux réalités ne peuvent pas fonctionner heureusement de pair, au contraire. La Normalisation se préoccupe beaucoup des contenants, des contextes à l'intérieur desquels sont placés les individus exceptionnels et, comme des contenants doivent contenir des contenus, l'approche de la modification du comportement vient offrir une méthodologie disponible immédiatement, ainsi qu'une technologie appropriée pour maximiser les efforts des intervenants oeuvrant dans ces contextes normalisés. Alors que la Normalisation cherche à convaincre la société de se monter plus acceptante à l'égard des individus inadaptés, l'approche de la modification du comportement fournit les moyens pour aider ces individus à progresser rapidement et efficacement, ce qui ne pourra que faciliter l'acceptation sociale à leur égard, et faire que ces individus, normalisés ou pas quant aux contextes, deviendront plus matures, moins mésadaptés et, ultimement, plus à même de pousser eux-mêmes leurs milieux à évoluer.

Ces raisons font comprendre, je l'espère tout au moins, que je plaide davantage la cause de l'approche de la modification du comportement. Parce que ce n'est pas le membre du couple qui reçoit aujourd'hui le plus de publicité et que ce silence m'apparaît retarder un mouvement mieux concerté plus efficace. Aussi parce que la Normalisation risque de s'essouffler trop vite si on ne la consolide par une intervention sérieuse auprès des bénéficiaires. Enfin, parce que je pense que l'approche de la modification du comportement se révèle encore plus essentielle que la simple mise en contexte normal pour le bien permanent des individus. Le résultat est ici direct, et non pas indirect par le milieu, il est adapté au plus près des besoins réels des sujets, et non pas instauré pour une vague moyenne, il motive le sujet d'une façon tangible et proximale, et non pas par des promesses potentielles et lointaines, il félicite pour chaque réussite, plutôt que pour une globale insertion vécue.

Ce que je voudrais, par contre, faire ressortir par dessus tout, c'est la valeur normalisatrice inhérente à l'approche de la modification du comportement. Je donne le crédit à John M. Throne (1979) pour m'avoir dessillé les yeux à ce sujet, et la traduction de son article m'a aidé à mieux retenir la leçon. Après avoir cité une longue liste de résultats dus à l'action behaviorale, il écrit:

Chacune des découvertes citées plus haut s'est faite en se demandant quelles seraient les conditions qui, introduites, amèneraient les résultats selon le critère pré-établi; et non pas si ces résultats pourraient se produire en fonction des conditions se trouvant à exister déjà. La recherche opérante ne requiert pas le maintien des conditions prévalentes pour répondre aux issues de recherche sur les résultats. Au contraire, les conditions prévalentes peuvent être modifiées continuellement - en fait, doivent être changées continuellement - jusqu'à ce que les critères fixés soient graduellement mais éventuellement atteints en fonction des changements de conditions (p. 112).

L'approche de la modification du comportement a changé pour la peine, et continue d'ailleurs à changer, les milieux dans lesquels elle s'applique, que ce soient des familles, des foyers ou de grosses institutions. Elle ne peut faire autrement: cela devrait sauter aux yeux. Quand le conditionnement opérant se trouve employé, tout milieu institutionnel est automatiquement amélioré pour ses résidents. L'application de cette règle pour le programme total de chacun des résidents n'est limité que par l'ingéniosité des arrangements institutionnels que les administrateurs et les gestionnaires peuvent ou veulent fournir.

Il me semble qu'on peut dire que l'approche de la modification du comportement normalise le milieu pré-existant, en modifiant d'abord et avant tout le personnel d'encadrement. Cette approche force les éducateurs-moniteurs à évaluer objectivement chacun des individus, à les évaluer «comportementalement» plutôt qu'à les appercevoir «thématiquement», elle les oblige à fixer des objectifs individuels réalistes et non pas des strato-cumulus, elle fournit une technologie de pointe plutôt qu'un climat supportif non dirigé, elle incite à un suivi méthodique à base de graphiques au lieu de se contenter de conférences de cas annuelles. En fait, elle rend le milieu vraiment éducatif pour la première fois, elle l'éloigne de l'environnement thérapeutique à rabais.

Le fonctionnement behavioriste modifié, on le voit une foule de comportements quotidiens chez le personnel d'encadrement. Il réclame également une concertation entre tous de l'action à poser, car la cohésion des réactions de l'environnement est gage d'une atteinte plus rapide du résultat; il vient donc mettre bon ordre aux variations humores éducatives, en rappelant que l'éducation est toujours mieux réussie dans une famille où le père et la mère sont d'accord sur l'éducation à donner. Un dernier point avant qu'on ne m'accuse de trop insister, c'est que le behaviorisme remet avec justesse en force le jeu des contingences naturelles, trop souvent suspendu dans les centres sous de fumeux prétextes qu'il s'agit de sujets ou bien «malades», ou bien «caractériels», ou bien «déficients». Il ne faut certainement pas s'éloigner de la réalité si on veut un jour y revenir!

Juxtaposition du behaviorisme et de la normalisation

Je souhaite vous avoir convaincu de l'importance de juxtaposer l'approche de la modification du comportement à la marée normalisatrice. Mener les deux actions de front ne peut que se transformer en bénéfices plus réels pour les individus antérieurement mis en marge. Si cela s'avère facile à exprimer, il n'empêche que cela se révèle fort compliqué à réaliser. Parce que l'un et l'autre mouvement réclament beaucoup d'efforts, davantage que l'on ne l'admet généralement, et il est très rare de trouver dans un milieu une conjonction de travailleurs pouvant manifester de l'énergie à flots continus. Le résultat est qu'on fait l'un plutôt que l'autre, ou qu'on fluctue de l'un à l'autre.

L'ouverture de services normalisés réclame une bonne planification et un feu souffisant pour déterrer des budgets ou transformer des services internes existants sans aller contre les droits acquis du personnel; suffisant pour résister à la contre-réaction assez régulière du nouveau milieu; suffisant pour traîner le boulet de dépenses inadmissibles à son budget; suffisant pour supporter des périodes prolongées d'anxiété chez le personnel. Sans compter que les bénéficiaires eux-mêmes ne se contentent pas toujours aux modalités idéalisées d'insertion; ils peuvent refroidir certains enthousiasmes altruistes, comme déclencher une grève soudaine (et je n'invente pas) après un effort méritoire d'une organisation pour passer de un à quatre ateliers. Il faut bien dire aussi qu'on voit trop souvent minimiser le «choc de transition»; Coffman et Harris en parlent à juste titre dans le numéro de février 1980

de la revue *Mental Retardation*. Le passage de l'interne à l'externe se compare pour eux à plusieurs égards, selon ces deux auteurs, aux difficultés d'adaptation vécues par les ex-prisonniers, les vétérans de guerre, les personnes qui divorcent.

Selon la revision d'un article paru dans *Hospital and Community Psychiatry*, (Abbott, 1979), faite par *Santé mentale au Canada*, un grand nombre d'efforts de désinstitutionnalisation n'ont pas atteint les résultats escomptés, car le programme de désinstitutionnalisation ne doit pas se limiter à la possibilité de logement communautaire. Le programme doit plutôt incorporer un système ou réseau de services **semblables à ceux que la personne recevait en institution**. (C'est nous qui soulignons) Comme, selon l'auteur, une stratégie de désinstitutionnalisation exige une planification adéquate ainsi qu'un financement garanti, il en arrive à la formulation des dix commandements pour mener de tels programmes (par exemple, s'assurer qu'il existe dans le milieu les ressources nécessaires pour le traitement, vérifier la continuité des soins, instauration d'un système de suivi pour chaque cas, etc.). Qui peut se vanter de n'avoir jamais péché, de n'être jamais allé contre ces commandements, de n'avoir surtout jamais fait des péchés d'omission.

Dans la revue de l'Association américaine pour l'éducation des handicapés sévères et profonds (hiver 1979), Krapczyk et Dever décrivent le chemin que les écoles doivent faire pour bien s'adapter à la politique d'intégration:

Afin de fournir un éventail complet de services éducatifs aux personnes sévèrement handicapées, les services scolaires rencontreront plusieurs problèmes en plus et par-dessus ceux qui peuvent être manipulés par des professeurs qualifiés. Parmi ces problèmes, existeront ceux occasionnés par le développement de programmes, l'entraînement et la consultation du personnel, l'évaluation des programmes, et les liens à établir avec les programmes des autres écoles et communautés. Pour vaincre ces problèmes, le personnel de supervision doit recevoir une formation qui va au-delà de celle habituellement donnée aux administrateurs (p. 346).

On aura remarqué qu'il n'a été question dans cet extrait que de personnes handicapées sévèrement, mais déjà la tâche des administrateurs scolaires est énorme. Dans un autre article du même numéro, article rédigé par un groupe piloté par Lou Brown (invité au présent congrès), on ne parlera également que des «sévères» et non pas encore des «profonds». C'est ce que vient confirmer un numéro encore plus récent de *Mental Retardation* (avril 1980); Eymann et Borthwick, après avoir considéré les caractéristiques de 10,998 individus recevant des services dans quatre états de l'ouest américain concluent que les personnes les plus sévèrement retardées ont plus de chances de se retrouver à l'intérieur de contextes institutionnels.

Malgré, donc, que nous nous retrouvons aujourd'hui bien en deça de l'objectif terminal, dont rêvent certains, les difficultés s'amoncèlent et se complexifient. On ne devrait pas se surprendre en conséquence de constater fréquemment un relâchement de l'effort éducatif lors des mouvements normalisateurs, d'autant plus s'ils sont faits rapidement et trop massivement. La somme d'énergies n'est pas illimitée, et celles qui seront dispensées d'un bord risquent de diminuer celles qui peuvent être mises de l'autre. Car, il ne faut pas se leurrer sur la dépense d'énergie pour implanter et maintenir une méthodologie scientifique de programmation. Un texte de Gilles Trudel (1980), à paraître dans le prochain numéro de la *Revue de modification du comportement*, incite à ne pas minimiser les problèmes administratifs, économiques et politiques reliés au renouvellement behavioriste d'un milieu, ici celui de l'hôpital psychiatrique.

Enormément de réalités et de prétextes risquent de devenir les écueils d'une programmation serrée dans le travail journalier, cela même à l'exclusion des complications autres s'amenant dans le sillage des gestes perturbateurs de milieu causés par la Normalisation effrénée. La formation initiale du personnel a baigné jusqu'à maintenant dans une mare clinique et purement relationnelle et le redressement, ou le reconditionnement, des habitudes réclame temps et efforts. La rotation sur trois chiffres des travailleurs, leurs définitions de tâches prévues par convention nécessitent des périodes de concertation, parfois de longues discussions. Les vacances s'étirant sur plusieurs mois dans les centres viennent fouler la pagaille dans la routine et sont causes de paliers de non-progression chez les clients. Les équipes de travail, même mises face à des conclusions claires et nettes, dérivant de leurs propres évaluations, trouveront de multiples raisons d'excuser le manque de progrès des clients: les leurs sont plus vieux chronologiquement que dans les autres groupes, ou ils sont plus handicapés, ou ils ont plus de troubles de comportement, etc.

Il se révélerait vain de se cacher ces difficultés à normaliser et à bien programmer. Et le mouvement auquel pousse la Normalisation vient souvent à l'encontre de la stabilité qui facilite grandement un suivi dans les programmations. Tant qu'on clamera la normalisation avec autant d'exclusivité, on découragera les efforts faits dans les institutions pour améliorer le rendement. N'oublions d'ailleurs pas qu'il est loisible d'exiger un fonctionnement efficace de la part du personnel, payé pour effectuer un travail dans les centres, mais qu'on ne pourra maintenir pareille demande auprès des citoyens des milieux normaux, qui eux sont payeurs de taxes: ils comprendraient fort mal qu'on leur refille bénévolement le travail. Or, on a parfois l'impression que cette pensée n'est pas étrangère chez certains chauds défenseurs de la Normalisation.

Sans mettre une sourdine aux admirateurs béats des services communautaires, on peut souhaiter qu'ils fassent preuve d'un peu plus de réalisme; qu'ils idéalisent un peu moins par exemple la valeur automatiquement magique du placement en milieu normal, en prenant conscience d'un certain nombre d'échecs de beaux projets normalisateurs (est-ce sans raison que le ministère a pour ainsi dire bloqué le développement des foyers de groupe, il y a deux ans?). Plusieurs d'entre eux devraient saisir qu'ils continuent à critiquer des institutions qui n'existent dorénavant plus: en quinze ans, une révolution, pas si tranquille que ça, s'est produite dans les centres, alors que la ratio tout compris personnel/clientèle se rapproche à peu près partout du 1/1. Ce qui est désormais de mise, c'est de créer et soutenir une attente pour des résultats mesurables, pour un roulement réel de la clientèle, à l'intérieur de tous les genres de services; susciter une saine compétition et la meilleure façon serait peut-être de mieux récompenser les tentatives nombreuses de gestion behaviorale des programmations dans les organismes reliés au gouvernement. Jusqu'à aujourd'hui ces tentatives ont subi bien des aléas et n'ont duré que grâce à l'enthousiasme naif des promoteurs, au sentiment du travail bien fait qui les anime. Voir trop souvent de valables constructions behaviorales, résultant de plusieurs années d'efforts, subir la destruction par des «desperados» des institutions, par des forcenés de la Normalisation, cela risque de faire décrocher, les tenants de l'approche de la modification du comportement n'étant pas assurés plus que d'autres contre le phénomène de l'extinction.

Voilà, je suis à la toute veille de m'arrêter. Je veux simplement dire que j'abonderai facilement avec ceux qui reconnaitrons des faiblesses à ce texte. Il caricature à certains moments, il simplifie à outrance, mais, je me dis qu'un individu avec un harmonica ne peut pas faire une grosse concurrence à la fanfare normalisatrice.

Par ailleurs, la grande majorité des exemples retenus, et c'est la même chose pour les références, proviennent du domaine du retard mental, mais je navigue là-dedans depuis une bonne quinzaine d'années et cela fournit un bon motif, sinon une bonne excuse. Les idées exprimées auraient sûrement gagné à être malaxées plus longuement; j'assume cependant le risque de vous les présenter sans leur avoir mis leurs habits du dimanche.

RÉFÉRENCES

- Abbott, J. La désinstitutionnalisation: comment éviter les bévues du passé. *Hosp. and Commun. Psychiatry*, 1979, 30 (selon le résumé qui en est fait dans *Santé mentale au Canada*, 1979, 27 (4), 25-26.
- Assoc. Canad. pour les Déficients Mentaux. *Manuel d'orientation sur la déficience mentale*. Première partie. Downsview: N.I.M.R., 1978.
- Asso. du Qué. pour les Déficients Mentaux. Sessions de formation. *REO (Bulletin de nouvelles)*, mars 1980.
- Bruininks, R.H., Hauber, Florence A., Kudla, M.J. National survey of community residential facilities: a profile of facilities and residents in 1977. *Amner. J. Ment. Defic.*, 1980, 84, 470-478.
- Coffman, T.L., Harris, M.C. Transition shock and adjustments of mentally retarded persons. *Mental Retardation*, 1980, 18 (1), 3-7.
- Demaine, G.C., Silverstein, A.B., Mayeda, T. Validation of Pass 3: a first step in service evaluation through environmental assessment. *Mental Retardation*, 1980, 18 (3), 131-134.
- Eyman, R.K., Borthwick, S.A. Patterns of care for mentally retarded persons. *Mental Retardation*, 1980, 18 (2), 63-66.
- Harvey, M. La Normalisation, mais encore. Communication à l'Université du Qué. à Chicoutimi, février 1980.
- Kerenyi, N.A. The problems of treating the mentally retarded in the community. *Can. Fam. Physician*, 1979, 25, 1268-1269.
- Knapczyk, D.R., Dever, R.B. The role of supervisory personnel in programs for the severely handicapped. *A.A.E.S.P.H. Review*, 1979, 4, 346-353.
- Ministère des Affaires Sociales. Répertoire des établissements de santé et de services sociaux. Gouvernement du Québec, 1975, 1977, 1978, 1979.
- Throne, J.M. Désinstitutionnalisation: un fauchage exagéré. *Revue de modification du comportement*, 1979, 9, 109-115.
- Trudel, G. Problèmes non technologiques reliés à l'implantation et au maintien de conditionnement opérant en milieu psychiatrique. *Revue de modification du comportement*, 1980, 10, 81-88.

ENGLISH ABSTRACT

Beginning in a Shakespearean way, this text aims to raise up some questions about the Normalization principle. This philosophy has now spread largely in the world of exceptionality, but its definition remains vague, so it is not so easy to judge its success. Some intense advocates may propose **extremist views**, happy from the sole presence of little community residential facilities where, frequently, little is really done; these people speak in singular of the multi-faceted inadapted person, believing apparently in the automatic gains from the dive in the normal setting and in the fundamental goodness of the society. On the opposite side, the strictly scientific behavior modification stretches for the **contents**, in order to bring to in-residents direct, immediate and adapted profits, therefore normalizing the proximate milieu and re-introducing the natural contingencies. The ideal would be evidently to utilize simultaneously both approaches, but we have to be well aware of the difficulties to operate the two together.

Une instrumentation comportementale articulée pour le psychologue scolaire oeuvrant à l'élémentaire

WILLIAM RODRIGUE¹

et

MICHEL HOUDE

Commission scolaire d'Aylmer

L'étude présente une instrumentation comportementale articulée visant à maximiser le rôle d'agents multiplicateurs que peuvent jouer parents et professeurs auprès du psychologue scolaire oeuvrant à l'élémentaire. S'appuyant sur des fondements théoriques tirés de plusieurs sources, chacun des cinq instruments présentés répond à des besoins précis et a été expérimenté auprès d'une population-cible particulière. Deux séries parallèles de tests statistiques, tout d'abord à partir du système de mesure incorporé à l'instrumentation, ensuite à partir des évaluations initiales et finales des titulaires, ont conduit à des différences généralement significatives au niveau de .001. Un double sondage effectué auprès des parents et des titulaires corrobore ces données tout en permettant de constater un niveau de satisfaction assez élevé. Les auteurs font part de leur propre satisfaction aux plans économie de temps et atteinte des objectifs visés; depuis plus de cinq ans ils recourent à cette approche instrumentale dans environ 90% de leurs interventions.

INTRODUCTION

L'approche comportementale a mis à la portée du psychologue à l'élémentaire trois types principaux d'intervention: la formation des intervenants (Becker et al., 1971), l'amélioration du fonctionnement des groupes au moyen des systèmes de jetons (Kazdin, A.E., Bootzin, R.R., 1972) et l'intervention individualisée auprès d'enfants en difficulté (Otis et al., 1978).

Un autre approche a reçu aussi une certaine attention: il s'agit du contrat comportemental. Une revue des écrits (Richard et al., 1978) fait ressortir la très grande hétérogénéité des recherches en ce domaine; de plus la majorité des écrits traite du contrat comportemental par rapport à un type de comportement spécifique, tel l'obésité, l'alcoolisme, l'agression. Ses applications en milieu scolaire semblent ignorer souvent la présence d'un agent renforteur très puissant aux yeux des enfants: les parents. Enfin, lorsque le contrat comportemental implique les parents (Dougherty et al., 1977) il ne prend souvent la forme que d'un simple billet circulant entre le foyer et l'école.

Nous désirons présenter ici un ensemble d'instruments qui s'inscrivent à l'intérieur de cette approche. Ils s'adressent particulièrement aux psychologues oeuvrant à l'élémentaire.

Cette instrumentation articulée a été conçue à partir de certaines constatations. En effet, nous croyons que le psychologue qui utilise l'approche behavioriste habituelle accumule certaines pertes de temps à chaque nouvelle référence:

- 1° Il doit sensibiliser l'enseignant et les parents à des principes (contingence, continuité, renforcement, façonnement...) qui sont communs à la majorité des plans d'intervention;

1. Pour tiré-à-part, s'adresser à M. William Rodrigue, Commission scolaire Aylmer, 113, Chemin Vanier, Aylmer, Qué. J9H 1Z2.

- 2° il doit procéder à des relances nombreuses pour s'assurer que les intervenants respectent l'orientation initiale; il est très facile pour un intervenant peu aguerri de revenir à son orientation personnelle antérieure;
- 3° il doit veiller sans cesse à maintenir la motivation des intervenants sans quoi, même si l'orientation initiale demeure la même, on constate une diminution dangereuse de leurs efforts quotidiens auprès de l'enfant;
- 4° il doit aussi chaque fois concevoir et vendre à l'intervenant une façon de noter la fréquence des comportements-cibles;
- 5° il a enfin la tâche d'informer les parents à plusieurs occasions, au fur et à mesure qu'il apprécie l'évolution de l'enfant en classe.

L'approche instrumentale qui nous préoccupe répond, croyons-nous, de façon adéquate aux cinq faiblesses que nous venons d'énumérer. Profitant de l'encadrement et du mode d'opération inhérents à cette approche, le psychologue constate les avantages suivants:

- 1° il n'a plus à sensibiliser à fond le titulaire et les parents car de simples règles d'utilisation prennent la relève et permettent aux intervenants de découvrir de façon inductive le pouvoir de la loi de l'effet, du rapprochement temporel, etc.
- 2° il peut se limiter à une rencontre initiale avec le titulaire où il y a choix des objectifs et de l'instrument, en même temps qu'une évaluation sommaire des taux de base. Il y a aussi une rencontre avec les parents où des objectifs convergents sont entrepris en même temps que l'on prévoit des conséquences positives et négatives au foyer suivant les résultats de la journée. Bien souvent, une seule relance suffit au niveau de l'école et du foyer.
- 3° il lui est possible d'assumer plus facilement que l'orientation initiale sera maintenue puisque chaque jour les objectifs-cibles sont écrits et vérifiés par le titulaire, l'enfant et les parents.
- 4° le psychologue observe aussi que l'échange écrit quotidien entre le titulaire, l'enfant et les parents donne lieu à plusieurs mises en situation quotidiennes particulièrement favorable à un échange d'attention positive dirigée vers l'enfant par rapport à des objectifs précis et pertinents. Même l'enseignant et les parents s'influencent positivement en se communiquant les progrès réalisés de part et d'autre. Il n'est plus alors nécessaire de supporter d'aussi près les intervenants: leurs interactions positives garantissent la persévérance de leurs efforts.
- 5° le psychologue n'a plus à inventer chaque fois une façon de quantifier la fréquence des comportements désirés ou indésirables: l'instrument incorpore un système de points comptabilisant les efforts réalisés dans la journée.
- 6° le psychologue n'a plus à informer sans cesse le foyer puisque parents et titulaire peuvent apprécier facilement l'évolution positive ou négative des comportements.
- 7° Au delà d'une seule relance prévue, ce seront les intervenants qui demanderont au besoin l'intervention rapide du psychologue: il s'agira alors, le plus souvent, de quelques difficultés précises et il sera avisé de venir en aide aux intervenants puisqu'un compte rendu écrit demeure, illustrant les forces et les faiblesses de l'intervention entreprise.

Nous pouvons maintenant passer en revue les principes de base, tirés des théories de l'apprentissage, sur lesquels repose cette instrumentation. Ces principes ont été énoncés à une première occasion lors d'une recherche (Rodrigue, 1978) impliquant le cahier psycho-pédagogique comme moyen d'intervention. Nous nous contenterons donc de les rappeler brièvement ici.

Nous postulons au départ que les comportements sont appris: d'où notre objectif de permettre l'apprentissage de nouveaux comportements. Il a fallu attendre les travaux de Dollard et Miller (1950) pour que ce principe soit reconnu.

Nous croyons que la majorité des comportements humains sont **opérants** (Skinner, 1938), i.e. produits par la personne dans l'espoir d'un certain résultat ou effet (Thorndike, 1927) par opposition aux quelques comportements de type réflexe (Pavlov, 1927) comme saliver face à un bon plat. C'est Skinner qui, profitant de ses prédecesseurs et misant sur cette distinction fondamentale, présenta le fameux principe de **façonnement**: les comportements opérants sont appris de façon progressive. C'est dire qu'une série d'actes précis vont permettre une modification d'un comportement, un peu comme les multiples coups de ciseau du sculpteur lui permettront d'élaborer une oeuvre fidèle à son intention originale. Nos instruments proposent de façon similaire l'atteinte d'objectifs précis au moyen de gestes quotidiens de la part du professeur et des parents.

En établissant des objectifs précis que l'on soumet sans cesse à l'enfant, on permet à celui-ci une **discrimination des stimuli renforçants et non-renforçants**, par exemple l'enfant apprend à respecter une consigne sans qu'on ait à la lui répéter (Reynolds, 1968).

A mesure que l'enfant saisit mieux nos attentes à son égard, à mesure qu'il prend conscience des avantages et des inconvénients qui suivent maintenant un bon nombre de ses comportements, il cherche de plus en plus à préciser dans le bon sens les gestes qu'il pose. Il arrive alors à une **discrimination progressive des comportements à émettre**. C'est un résultat du façonnement technique que certains qualifient d'approximations successives. L'auto-évaluation qu'il doit compléter précédant l'évaluation par l'enseignant peut être comprise dans cette perspective.

Pour qu'il y ait faiblement progressif, i.e. amélioration continue, on doit fixer à l'enfant une série de buts réalistes afin de permettre un taux élevé de succès. Cette possibilité de fixer des buts gradués et quantifiés est inhérente à notre instrumentation et trouve un appui sérieux dans plusieurs études récemment passées en revue par Baron et Watters (1979).

Quant à l'approche punitive, son emploi se justifie par un usage rationnel combiné avec l'**apprentissage de réponses alternatives** (Dunham, 1971). La recherche actuelle suggère que la punition n'entraîne qu'une suppression temporaire de la réponse, pendant laquelle il faut se hâter de stimuler de nouveaux apprentissages incompatibles. C'est dans cet esprit qu'on demande au professeur et aux parents d'intervenir. Ainsi l'enfant trop agressif au jeu sera retiré du jeu momentanément et réintroduit progressivement avec l'obligation de produire des actes positifs bien déterminés d'avance, sous peine d'être retiré à nouveau.

Ainsi les «symptômes» de l'enfant difficile sont perçus comme des **habitudes** indésirables que l'on doit façonner pour aboutir à l'apprentissage de nouvelles habitudes, désirables celles-là et contradictoires avec les premières. Cette notion d'habitude dans l'apprentissage, on la retrouve d'abord chez Hull (1943) à partir de qui, d'ailleurs, s'érige la position de Skinner. Notre instrumentation vise précisément à faciliter l'apprentissage d'habitudes choisies avec attention.

La recherche s'est beaucoup intéressée à préciser le délai idéal entre l'apparition d'un comportement (désirable ou indésirable) et l'émission d'une conséquence (positive ou négative). C'est d'abord Guthrie (1938) qui a prôné que l'apprentissage se faisait par «connection immédiate» entre comportement et conséquence. On reconnaît encore aujourd'hui que c'est au moment du départ qu'il faut intervenir

très fréquemment mais que par après un renforcement intermittent (Morse, 1966) se montre efficace et peu onéreux pour poursuivre l'amélioration du comportement en cause. C'est cette approche que nous recommandons à l'enseignant qui utilise nos instruments.

Nous croyons que le fait de coter immédiatement les réussites ou échecs de l'enfant comporte une valeur analogue à celle d'un jeton (Staats, 1962) dans le sens que l'enfant a un renforcement immédiat échangeable le soir à la maison contre de l'attention positive ou, s'il le faut, pour des conséquences désagréables.

Une autre dimension importante dans l'utilisation de nos instruments se trouve dans le rôle de thérapeutes qui peuvent jouer le professeur et les parents. Ils deviennent ainsi des agents multiplicateurs auprès du psychologue. Krasner (1962) a bien inventorié cette dimension.

Le travail du psychologue consistera surtout à faciliter la sélection d'objectifs pertinents, à superviser et encourager les efforts des parents et de l'enseignant, et à bien les informer des causes actives mais non évidentes qui, dans le milieu, renforcent accidentellement et involontairement les comportements indésirables. Songeons en particulier aux comportements d'évitement en classe ou à la maison, que le milieu maintient sans le savoir et qui permettent à un enfant de se soustraire à un grand nombre de responsabilités essentielles à un fonctionnement harmonieux. Nos instruments obligent bon nombre d'enfants à poser des gestes dans des domaines où ils n'ont jamais fonctionné ou ont abandonné depuis longtemps.

Dans la littérature sur l'apprentissage, on retrouve des situations analogues dans le cas des phobies, i.e. des craintes démesurées, et des auteurs comme Kimble (1961) et Wolpe (1952) ont réussi à vaincre le «conflit approche-évitement» en amenant le sujet à émettre graduellement des actes inhibant l'anxiété au moment des situations difficiles. Il en résulte un nouvel apprentissage positif et l'affaiblissement du lien entre les situations et l'anxiété. Au moyen d'exigences aussi progressives et graduées qu'il le faut pour permettre un démarrage, si lent soit-il, notre instrumentation veut offrir à certains enfants qui en ont le besoin un cadre sécurisant où ils accepteront à nouveau d'entreprendre des efforts de réussite.

Une dernière dimension mérite d'être citée. Il s'agit de l'emphase positive que doivent accorder parents et enseignants aux débuts des bons comportements. Cette insistance prononcée en faveur d'une utilisation adéquate de l'attention des éducateurs auprès de l'enfant amène chez ceux-ci une amélioration de leurs propres habitudes face à l'enfant, condition de réussite au moment où l'on cessera d'utiliser l'instrument. On peut ainsi parvenir à une amélioration du milieu dans lequel se développe l'enfant. Une recherche récente de Forger (1977) à partir de l'orientation exploitée par Zimmerman (1966) souligne en particulier l'efficacité de l'attention sélective de la part de l'enseignant pour modifier des comportements sociaux.

Terminons en signalant que le cadre de travail mis en place par l'instrument facilite souvent pour le psychologue le recours à des techniques particulières d'interaction: qu'on songe d'abord à l'assertion comportementale favorisée par la présence des autres élèves en classe. Ou pensons à un système opérant avec jetons mis sur pied par l'enseignant et rejoignant les objectifs visés par l'instrument utilisé.

L'INSTRUMENTATION

Nous avons à date «façonné» cinq instruments qui, tout en rejoignant les principes de base ci-haut, répondent chacun à des besoins particuliers. Il s'agit du cahier de réussite scolaire, du cahier psycho-pédagogique, du contrat hebdomadaire, du

Commission scolaire d'Aylmer: Service de psychologie: FICHE DE CONTRÔLE

Elève _____ Professeur _____ Ecole _____ Date du choix des objectifs _____ 19__

LE SUIVI AU PLAN SCOLAIRE			RÉSUMÉ DU SUIVI SCOLAIRE*														
N° du but fixé	Définition précise des buts visés, en termes observables, mesurables et vérifiables	Description concrète de l'intervention proposée au plan de chacun des buts visés	B	C	Relances												
					1er /	2e /	3e /	4e /	5e /								
			FIXES	a	u	d	e	b	t								
					jr/ms	jr/ms	jr/ms	jr/ms	jr/ms								

FIGURE 1

*Cote: A: Objectif atteint (A+, A, A-)
 B: Beau progrès (B+, B, B-)
 C: Progrès moyen (C+, C, C-)
 D: Progrès lent (D+, D, D-)
 E: Echec, à référer (E+, E, E-)
 N. B: Les relances devraient se continuer jusqu'à l'obtention de la note A, mais il peut être parfois nécessaire de se contenter de B ou C.
 N. B: Le suivi étant terminé, cette fiche de contrôle est remise au dossier de l'élève pour référence ultérieure.

VERSO: Suivi direction-parents

cahier de fréquentation scolaire et du bulletin de comportement. Voyons en détail chacun de ces instruments en même temps que des données statistiques relatives à leur rendement et à leur popularité auprès des intervenants.

Mais auparavant, jetons un bref coup d'oeil sur notre **Fiche de contrôle** qui constitue, entre le psychologue et le titulaire, une entente écrite où l'on retrouve les objectifs précis visés, le mode d'intervention particulier devant accompagner l'utilisation de l'instrument, de même qu'une évaluation du taux de base des comportements-cibles (figure 1).

Par sa brièveté, sa précision et la pertinence de ses éléments, ce premier outil diminue beaucoup les risques d'erreurs et prépare immédiatement à l'action les intervenants. Il constitue un instrument de relance et de recherche précieux.

Nous comptons améliorer prochainement un aspect de cet instrument: il s'agit du système d'évaluation par le titulaire au moyen des cotes A, B, C, D, E qui n'accorde pas une différence assez nette entre l'amélioration personnelle de l'enfant et son amélioration par rapport à la classe. La partie des résultats de tests statistiques liée à ces évaluations des titulaires réflète cette imperfection. Pour une interprétation rigoureuse de ces résultats, on devrait donc considérer qu'il s'agit davantage d'évolution personnelle plutôt que relative.

LE CAHIER DE RÉUSSITE SCOLAIRE

Comme le suggère sa reproduction partielle dans les figures 2 et 3, il s'adresse en priorité aux élèves de 6 ans et 7 ans qui ont de la difficulté à adopter des attitudes favorables face au travail. Chaque cahier a une durée normale de 5 journées scolaires et permet une évaluation en pourcentage à la fin.

A- Les objectifs:

Voici les nouveaux apprentissages proposés à l'enfant qui en présente le besoin:

- prendre l'habitude de commencer à temps ses tâches scolaires;
- prendre l'habitude de produire des efforts de réussite jusqu'à la fin d'une tâche;
- prendre l'habitude de revoir de lui-même son travail et d'y corriger les fautes;
- prendre l'habitude de rechercher l'approbation sociale des adultes au moyen d'efforts personnels face aux travaux scolaires.

Ce n'est pas un hasard que nous employons l'expression «prendre l'habitude». L'enfant a de fait acquis de mauvaises habitudes concernant son travail scolaire et il faudra une période de temps pour «éteindre» ces habitudes et les remplacer par d'autres, plus positives, qui lui permettront de se maintenir en situation de succès scolaire. L'enfant est quand même gagnant car il découvre les renforcements sociaux prévus dans le milieu naturel lorsqu'il termine une séquence d'actes bien dirigés. Il ne peut pas, non plus, en même temps avoir hâte de remettre un beau travail et se perdre dans ses rêveries.

B- La clientèle:

Les élèves à qui l'instrument s'adresse doivent cependant répondre aux critères suivants:

- posséder les **aptitudes nécessaires** à l'apprentissage (intelligence, langage, coordination visuo-motrice, etc.)
- être **exempts de problèmes de comportements majeurs** (déranger sans cesse la classe, frapper, etc.)

MON CAHIER DE RÉUSSITE SCOLAIRE



FIGURE 2

RÉSUMÉ DE LA SEMAINE

(à compléter avec mes parents)

Jour 1 : j'ai gagné _____ points sur 20

Jour 2 : j'ai gagné _____ points sur 20

Jour 3 : j'ai gagné _____ points sur 20

Jour 4 : j'ai gagné _____ points sur 20

Jour 5 : j'ai gagné _____ points sur 20

TOTAL: J'AI GAGNÉ _____ POINTS SUR 100

* Tous les soirs, mes parents regardent attentivement mon cahier.

* A la fin de la semaine, avec eux, je trouve des moyens sûrs pour continuer de m'améliorer.

* S'il y a eu une journée d'absence, je calcule à partir des 5 premières journées de présence.






MON NOM _____

MON PROFESSEUR _____

MON ÉCOLE _____

Entrepris le _____ 19 _____

FIGURE 3

Activités	Je prête l'oreille 	Je démarre aussitôt 	Je travaille sans arrêt 	Mon professeur me dit s'il est content de mon travail 	Un succès bien mérité 	Total
1	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	J'ai gagné _____ points sur 5
2	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	J'ai gagné _____ points sur 5
3	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	J'ai gagné _____ points sur 5
4	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	1 ou 0	J'ai gagné _____ points sur 5
Commentaires du professeur:			Total de la journée: sur 20 points			
						<i>Initiales</i> _____
Commentaires des parents:						<i>Initiales</i> _____

- être soumis à un programme académique (remanié au besoin) où ils pourraient réussir de façon passable **s'ils se donnaient la peine de faire des efforts.**

La catégorie d'élèves dont nous parlons, soit des enfants ayant des attitudes pauvres face à l'apprentissage, contient elle-même deux sous-groupes bien distincts:

- le sous-groupe de ceux qui craignent d'être incapables: ils manquent de confiance en eux-mêmes, ils manquent d'initiative, ils craignent tellement l'échec que leur moindre geste nécessite un effort considérable tout en étant empreint d'une bonne dose d'anxiété. Chaque jour ces élèves constatent qu'il est plus facile de tomber dans la lune ou de demeurer passif que de faire face à l'apprentissage scolaire.

- le sous-groupe de ceux qui ne se «sentent» pas obligés de se forcer à la réussite. En général, ils ont été «gâtés» à la maison et croient que les efforts doivent être faits par d'autres pour eux. Chaque jour, ils apprennent que ne pas fonctionner en classe peut devenir une source très riche en attention de la part des adultes à leur égard. Malheureusement, une aide semblable des adultes encourage à la paresse plutôt qu'à l'autonomie: c'est un peu comme donner le salaire de l'ouvrier **avant** qu'il exécute le travail.

Notons que plus longtemps l'enfant demeure en situation d'échec, plus il «enseigne» au milieu à lui donner de l'attention (mal orientée) pour ses mauvaises attitudes. L'écart entre ce qu'il donne et ce qu'on attend de lui risque alors de s'accroître et ainsi il se croit (avec raison) de plus en plus incapable de s'adapter à son milieu.

C- L'utilisation:

Pour une bonne utilisation de cet instrument, il s'agit d'abord de bien choisir les quatre exercices ou travaux qui constitueront nos premiers objectifs. On voit à inclure dans ce choix une activité qui ne présentera qu'un défi léger aux yeux de l'enfant: ceci facilitera un départ plus harmonieux.

L'enseignant doit, **aussitôt après chacune de ces activités**, coter la performance de l'enfant (principe de contingence). Si nécessaire, il doit au début de l'intervention intervenir et féliciter dès que l'enfant pose les gestes très simples de commencer un travail.

L'enseignant doit aussi **associer** un commentaire positif lié aux points gagnés par l'élève: l'enfant apprend ainsi lentement à poser des actes productifs afin d'obtenir l'attention positive du professeur (apprentissage par association répétée).

L'observation attentive des améliorations de l'élève devrait aussi permettre à l'enseignant de **modifier sans cesse ses félicitations** afin que l'enfant soit valorisé par la poursuite et l'atteinte d'un échelon toujours plus élevé au plan de ses réalisations personnelles: «Bravo! tu réussis maintenant à terminer seul presque tous tes travaux, voyons si tu vas y arriver toute la journée!» Il s'agit là d'apprentissage par attention sélective.

À la fin de chaque journée scolaire, l'enfant rapporte à ses parents son cahier afin qu'ils puissent à leur tour valoriser ses efforts en classe. On associe ainsi aux tâches une valeur affective qu'ils n'avaient pas aux yeux de l'enfant. Les parents sont heureux de donner à l'enfant de l'attention dans des circonstances agréables, ce qui favorise l'identification positive de l'enfant aux normes et valeurs véhiculées par le monde adulte.

Les parents doivent également intervenir énergiquement en retirant des privilèges si l'enfant manipule en ne faisant pas l'effort de poser les gestes très simples

comme prendre son crayon, ouvrir son cahier, etc. L'enfant a besoin de connaître des limites claires (apprentissage discriminatif) lui permettant de distinguer entre comportements acceptables et comportements inacceptables. Il a surtout besoin de réaliser que les éducateurs seront constants dans le renforcement des actes désirés tout comme dans le non-renforcement et même la punition efficace des actes non-désirés.

Dès que parents ou titulaire ne constatent pas une amélioration progressive au moins légère, ils sont invités à communiquer aussitôt avec le psychologue.

D- L'évaluation statistique:

Une double évaluation a été entreprise auprès de 10 élèves choisis au hasard. La 1ère évaluation permet une comparaison du résultat moyen obtenu par l'élève au cahier la 1ère semaine (58,5%) avec son résultat moyen obtenu durant la dernière semaine d'intervention, en général la 4e semaine (80,5%). Le test t pour petits échantillons a été employé au moyen de la formule suivante, qui tient compte de la corrélation entre des moyennes non indépendantes:

$$t = \frac{M_b}{\sqrt{\frac{\sum (D - M_b)^2}{N(N - 1)}}$$

Le résultat de cette première comparaison révèle un t de 5,382, significatif à .001 (d.l.:9).

TABLEAU 1

Le cahier de réussite scolaire: ÉVALUATIONS INITIALES ET FINALES

Elèves	Évolution selon l'instrument		Évolution selon le titulaire	
	1ère semaine	semaine finale	niveau initial	niveau final
1	67	93	22	42
2	75	88	16	57
3	67	72	11	30
4	65	78	8	26
5	40	82	16	50
6	58	63	12	25
7	52	75	13	35
8	48	77	15	31
9	62	87	20	36
10	51	90	8	31
Moyenne	58,5	80,5	14,1	36,3
Test t	5,382		8,035	
Niveau de signification	.001		.001	

Cette étude ayant été faite **a posteriori**, il faut noter l'absence d'un taux de base réel. La différence entre les deux moyennes aurait été encore plus impressionnante si l'on avait utilisé comme base le rendement moyen de l'élève durant une première semaine où on le cotait à son insu sur les objectifs en cause sans qu'il y ait début d'intervention. La différence observée dans notre expérience est néanmoins très suffisante.

La seconde évaluation statistique provient d'une comparaison entre les évaluations initiale et finale de l'enfant par l'enseignant en termes des cotes A, B, C, D et E que l'on retrouve souvent aux bulletins scolaires des enfants. Pour fins de quantification, la valeur suivante était accordée à chaque lettre:

A+, A, A-: 15, 14, 13
 B+, B, B-: 12, 11, 10
 C+, C, C-: 9, 8, 7
 D+, D, D-: 6, 5, 4
 E+, E, E-: 3, 2, 1

Notre échantillon de 10 élèves a ainsi passé de la cote initiale moyenne 3+ ou D- (3,52) pour la cote finale C+ (9,07). Cette différence paraît à nouveau significative à .001 avec une valeur de t atteignant 8,035 (d.l.:9). On trouve un résumé de ces données au tableau 1.

LE CAHIER PSYCHO-PÉDAGOGIQUE

Comme on peut le constater à la figure 4, cet instrument prend l'apparence d'un compte rendu précis et attrayant portant sur des objectifs académiques ou comportementaux, qui supposent que l'élève pourrait adopter des attitudes propices à l'apprentissage s'il le voulait bien, i.e. sans qu'il y ait nécessité d'un façonnement préalable.

A- Les objectifs:

On procède d'abord à un choix des cinq activités. Il peut s'agir d'objectifs de nature pédagogique ou comportementale mais le plus souvent les deux dimensions seront impliquées. Par exemple l'objectif «terminer à temps mes travaux en français» amènera une attitude plus responsable de même qu'un meilleur rendement.

Les objectifs choisis devront être pertinents et réalistes. Pertinents parce que liés de près aux difficultés majeures de l'enfant. Réalistes parce qu'impliquant une pleine atteinte de l'objectif dans un délai ne dépassant pas quelques semaines. Il ne faut donc pas nourrir des attentes trop élevées face à l'enfant car on risque ainsi de le décourager. On voit à ce que le nombre d'activités (cinq) demeure stable d'un jour à l'autre. Ce n'est que lorsqu'un objectif sera pleinement atteint au niveau d'une habitude qu'on procédera au choix d'un autre objectif. Il est aussi mauvais de demeurer inutilement sur un objectif bien atteint que d'abandonner trop tôt un objectif valable et réalisable.

B- La clientèle:

Il s'adresse en priorité aux élèves du primaire que l'on juge capable d'adopter s'ils le veulent bien les attitudes nécessaires à l'apprentissage sans qu'il y ait nécessité d'un façonnement préalable très différencié. Ainsi plusieurs enfants qui ont débloqué avec le cahier de réussite scolaire poursuivront leur évolution au moyen du cahier psycho-pédagogique.

La recherche effectuée avec cet instrument auprès de deux classes de mésadaptés sociaux-affectifs (Rodrigue, 1978) fait ressortir la pertinence de viser **en même**

FIGURE 4

ACTIVITÉS	JE M'ÉVALUE		ON M'ÉVALUE	
	Pauvre	Bien	Pauvre	Bien
1- _____	_____	_____	_____	_____
2- _____	_____	_____	_____	_____
3- _____	_____	_____	_____	_____
4- _____	_____	_____	_____	_____
5- _____	_____	_____	_____	_____

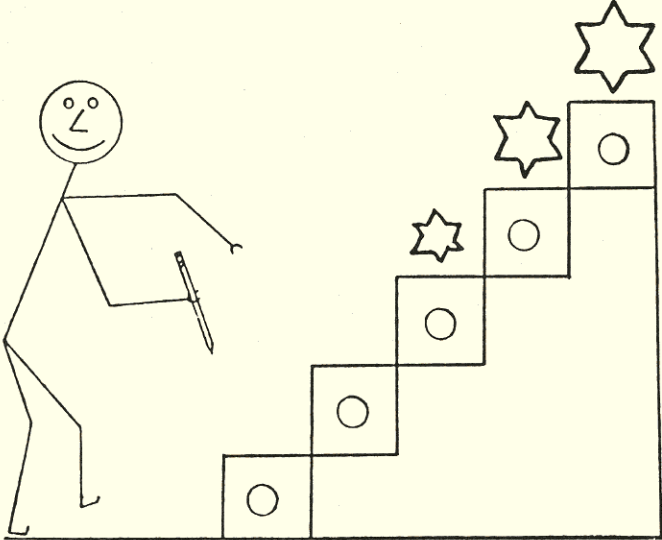
Ton devoir régulier:

Ton devoir supplémentaire si tu as perdu du temps:

Commentaires de ton professeur (au besoin):

Nous demandons à tes parents de lire ton bulletin avec toi chaque soir et de le signer. Nous savons que tes parents s'intéressent beaucoup à ta réussite et qu'ils comptent sur tes efforts en classe tous les jours. S'ils le désirent, tes parents peuvent ajouter au bas leurs commentaires.

Signature d'un parent _____



QUELQUES RÈGLES POUR UNE BONNE UTILISATION DE CE CAHIER...

• l'enseignant:

- évalue le rendement de l'élève aussitôt après la réalisation d'une activité.
- félicite clairement l'élève en lui signalant les progrès notés.
- félicite l'élève si l'auto-évaluation et l'évaluation objective concordent.
- accorde une étoile dès que l'évaluation objective signale 3 réussites (une plus grosse étoile pour 4 réussites, et une étoile énorme pour 5 réussites).
- écrit un commentaire positif pertinent à la fin de la journée si l'élève a montré au moins un léger progrès.
- écrit le jour même une note explicative précise dès que l'élève dépasse les limites acceptables.
- voit à ce que les commentaires positifs et négatifs n'apparaissent pas le même jour; il ne faut pas mélanger miel et vinaigre...
- voit à ce que chaque jour une page du cahier soit complétée de façon attirante (il faut 5 activités par jour).

• les parents:

- discutent avec l'enfant (dès son arrivée au foyer) les progrès de la journée: on félicite **fortement** les bons points de la journée.
- trouvent avec lui des moyens d'améliorer le lendemain les points faibles.
- voient à ce que l'enfant perde des privilèges importants s'il n'a pas atteint une note assez élevée (3 pour la 1ère semaine, 4 pour les autres semaines). Le même soir, au lieu de jeux extérieurs et de ses programmes préférés, l'enfant devra accomplir des tâches qu'il n'aime vraiment pas et sur lesquelles parents et enfant se sont entendus à l'avance. Exemple: copie, travaux ménagers, etc...
- tendent le plus possible à montrer à l'enfant qu'ils ont, **chaque soir**, tous les deux la même attitude que l'enseignant face à l'évaluation de sa journée.
- voient à ce que l'un d'eux signe le cahier tous les soirs en y ajoutant un commentaire à l'occasion. Exemple: remercier l'enseignant de ses efforts...

P.S.: Un guide plus complet est disponible sur demande.

N.B.: Il y aura une relance (rencontre consultant-professeur) en cours de route

temps, suivant l'orientation de Hewett, une amélioration des attitudes et du rendement scolaire. On doit alors s'attendre à une lente amélioration progressive, qui devient bientôt significative au bout de quelques mois auprès de ce type d'enfants.

L'utilisation de l'instrument auprès d'enfants ayant un retard scolaire en classe régulière n'a pas encore subi une étude aussi approfondie mais il semble de plus en plus évident que l'instrument permet rapidement aux élèves récupérables de débloquer tout en permettant de mieux identifier les élèves ayant un retard trop marqué.

Les données statistiques que nous allons présenter plus loin concernent 17 élèves présentant presque tous à la fois des difficultés académiques et comportementales en classe régulière.

C. Les règles d'utilisation:

Elles sont imprimées dans les pages centrales du cahier afin d'éviter toute confusion au niveau de l'enfant et des intervenants. Nous les avons reproduites ici à la figure 5.

D. L'évaluation statistique

A partir d'un échantillon de 17 élèves ayant utilisé l'instrument durant la présente année scolaire, une comparaison fut à nouveau entreprise entre le résultat moyen durant la première semaine (69%) et le résultat de la dernière semaine, soit la cinquième semaine en général (81%). Le test t se montre significatif à .001 (d.l.: 18).

Une seconde comparaison fut complétée à partir des évaluations initiale et finale des titulaires en utilisant le système des cotes A, B, C, D, E défini plus haut. Cette fois-ci, les calculs révèlent une cote initiale moyenne de D- (4.1) et une cote finale moyenne de C+ (8.7). La différence entre les moyennes fut significative à .001 (d.l.: 16).

On note dans un seul cas une tendance inverse marquée: il s'agissait d'un élève pour lequel un reclassement était prévu, ce qui expliquerait l'abandon des efforts de la part des intervenants. Le tableau 2 résume l'ensemble de ces données.

LE CONTRAT HEBDOMADAIRE

Les figures 6 et 7 présentent un modèle de l'instrument. On constate qu'il fait appel au sens d'honneur de l'élève et qu'il constitue vraiment une entente formelle écrite et signée par les trois parties: le titulaire, les parents et l'enfant.

A. Les objectifs:

Les objectifs poursuivis sont à caractère académique ou comportemental mais ils doivent répondre à des faiblesses qui, tout en étant chroniques, ne sont pas assez marquées pour nécessiter une pleine intervention impliquant une rencontre immédiate avec les parents.

B. La clientèle:

L'instrument peut s'employer à tous les niveaux du primaire en autant que l'enfant maîtrise suffisamment la compréhension du texte. On constate toutefois qu'on l'emploie le plus souvent au deuxième cycle de l'élémentaire où se rencontrent des élèves qui fonctionnent de façon marginale alors qu'ils ont acquis dans le passé des

TABLEAU 2
Le cahier psycho-pédagogique: ÉVALUATIONS INITIALES ET FINALES

Élèves	Évolution selon l'instrument		Évolution selon le titulaire	
	1ère semaine	semaine finale	niveau initial	niveau final
1	15	9	10	34
2	18	21	10	54
3	14	19	24	41
4	16	18	10	44
5	16	19	21	43
6	15	20	12	34
7	18	21	25	44
8	15	14	12	28
9	8	16	17	55
10	18	22	26	53
11	20	23	34	48
12	22	25	28	39
13	24	25	29	45
14	13	20	16	52
15	21	25	35	47
16	15	20	16	48
17	24	22	29	36
18	22	25	—	—
19	14	21	—	—
Moyenne	17.26	20.26	20.82	43.82
Test t		3.947	8.921	
Niveau de signification		.001	.001	

habitudes de travail acceptables. L'attention positive et sélective reçue par l'enfant permet une remontée rapide des bonnes attitudes.

C. Les règles d'utilisation:

Elles sont bien simples, comme on peut le constater à la figure 7. Il y a entente formelle entre les intervenants et l'enfant, entente que peut paraphraser la direction de l'école au besoin. Par la suite, une courte rencontre à la fin de la journée assure à l'enfant un regard approuvateur sur ses efforts de la journée. Enfin, chaque vendredi, l'enseignant et les parents échangent des commentaires écrits après avoir chacun de leur côté fait le point avec l'enfant.

Le contrat a une durée normale de quatre semaines, ce qui suffit en général à l'atteinte des objectifs. Mais il est évident qu'il faudra à l'école et à la maison continuer de valoriser les bons comportements.

MON CONTRAT HEBDOMADAIRE

Élève _____ Ecole _____ Niveau _____ Date _____ 19 _____

Pourquoi un contrat hebdomadaire?

Beaucoup d'élèves comme toi rencontrent des difficultés en classe. Nous savons que ces difficultés vont diminuer bien vite à condition que tu acceptes de travailler main dans la main avec ton professeur et tes parents. Il faut que l'on découvre d'abord chez toi les aspects où tu as le plus besoin d'aide; ensuite, tous les jours, ensemble, nous travaillerons

à améliorer ces aspects: tes parents et ton professeur te donneront aide et encouragement mais de ton côté, ils s'attendent à ce que tu fasses beaucoup d'efforts. Nous allons maintenant te donner l'occasion de signer un véritable contrat avec tes parents et ton professeur.

Mon professeur s'engage

Cher(e) élève, je m'engage à te donner l'aide nécessaire dans les domaines où tu as de la difficulté:

1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____

Je sais que tu seras bien fier(e) de toi quand tu auras réussi. Je t'offre mon aide et tout ce que je te demande en retour, c'est que tu acceptes de faire des efforts.

A la fin de chaque semaine, je m'engage à informer par écrit tes parents de tes efforts et progrès.

Ton professeur: _____
(signature)

Mes parents s'engagent

Cher enfant, nous sommes très heureux que ton professeur nous signale clairement les domaines où tu gagnerais à t'améliorer. Nous t'assurons de notre pleine collaboration.

Chaque fin de semaine, nous nous engageons à regarder attentivement tes progrès et tes efforts que ton professeur nous indiquera. De plus, nous trouverons avec toi des moyens concrets pour t'aider. Enfin, chaque soir, nous penserons à revoir tes travaux et nous te féliciterons de tes efforts.

Tes parents: _____
(signature)

Je m'engage

Chers parents, cher professeur, je sais que j'ai des difficultés dans les domaines que vous avez mentionnés.

Je vous remercie de votre aide car j'en ai besoin.

Je ferai tous les efforts nécessaires pour m'améliorer.

Ma signature: _____

FIGURE 6

EXPLICATION DES LETTRES D'APPRECIATION

A: je fais beaucoup d'efforts — B: je fais assez d'efforts — C: je fais un peu d'efforts — D: je ne fais pas assez d'efforts — E: je ne me donne pas la peine.

Où je dois m'améliorer	Semaine 1					Semaine 2					Semaine 3					Semaine 4				
	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V	L	M	M	J	V
1. _____																				
2. _____																				
3. _____																				
4. _____																				
Commentaires de mon professeur																				
	Signature: _____					Signature: _____					Signature: _____					Signature: _____				
Commentaires de mes parents																				
	Signature: _____					Signature: _____					Signature: _____					Signature: _____				

FIGURE 7

TABLEAU 3
Le contrat hebdomadaire: ÉVALUATIONS INITIALES ET FINALES

Élèves	Évolution selon l'instrument		Évolution selon le titulaire	
	1ère semaine	semaine finale	niveau initial	niveau final
1	7.28	6.50	2.00	7.25
2	8.75	12.50	2.75	5.50
3	12.29	11.00	3.80	8.60
4	10.25	10.63	2.75	9.50
5	7.25	8.00	4.00	11.00
6	9.80	13.70	3.50	14.00
7	9.67	6.50	5.00	9.00
8	11.90	12.50	2.00	10.40
9	12.50	14.00	3.50	8.25
10	6.56	9.08	2.00	12.30
Moyenne	9.63	10.44	3.13	9.58
Test t	2.0745		7.76	
Niveau de signification	non sign. 05		.001	

D- L'évaluation statistique:

La différence observée cette fois-ci entre la moyenne de la 1ère semaine d'utilisation et celle de la 4e semaine dans un échantillon de dix élèves révèle un contraste intéressant par rapport aux deux instruments précédents. En effet, il y a absence de différence significative, même au niveau de .05 (d.l.: 9) mais ce résultat n'est pas au détriment de l'instrument puisqu'il provient d'une moyenne initiale très élevée: 9.63, soit entre C + et B-. La moyenne de la dernière semaine n'est guère plus élevée: 10.44, soit entre B- et B.

Comment expliquer une moyenne initiale aussi élevée? Premièrement, il faut à nouveau se rappeler que cette semaine initiale ne constitue pas un taux de base réel: il aurait fallu coter les élèves durant une semaine sans intervenir au moyen de l'instrument. Deuxièmement, comme il s'agit de cas problèmes plus légers, il semble normal qu'une amélioration rapide soit possible, d'autant plus que l'aspect motivationnel entourant la signature de l'entente joue en ce sens dès le départ. Peut-être serait-il bon d'ajouter à nos autres instruments cet aspect d'un contrat formel dès le départ?

Mais voyons l'écart entre les évaluations initiale et finale du titulaire. La moyenne initiale est de 3.13, soit E+ et la moyenne finale, 9.58, soit entre C+ et B-. Nous retrouvons donc un écart considérable, significatif à .001 (d.l.: 9) entre les deux moyennes, ce qui supporte l'hypothèse émise plus haut relative à une motivation initiale très élevée. Le tableau 3 rapporte les données relatives aux évaluations initiales et finales.

Endos du cahier

UNE LEÇON CACHÉE

Règle du jeu: avec un crayon à la mine, et en t'aidant des mots-clés numérotés à la 1ère page, trouve le mot juste pour chaque espace numéroté. Si tu as de la difficulté, demande de l'aide à tes parents. N'oublie pas de leur demander de vérifier à la fin si tu as bien compris la leçon cachée. Bonne chance!

Le matin, je me lève avec (8) _____. Comme les enfants de mon âge, j'accepte avec (7) _____ une nouvelle journée scolaire. Je sais que par mes (1)..... en classe, je pourrai (2)_____ dans les travaux et (3)_____ bien des (15) _____. Je serai fier d'(5)_____ de (6)_____ travaux car je saurai que j'aurai du (4)_____.

Par contre, je sais que par mes (9)_____ fréquentes de la classe, je serai vite (11)_____ par les autres enfants et que je ferai de plus en plus des (12) _____. Je deviendrai (13)_____ et j'aurai sans cesse la (14)_____ qu'on soit obligé de me (10)_____ de classe.

Maintenant, montre à tes parents que tu as bien compris comment on joue gagnant en étant présent et comment on joue perdant en étant absent.

Page couverture

MON CAHIER DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE

MON NOM: _____

MON ÉCOLE: _____

MON PROFESSEUR: _____

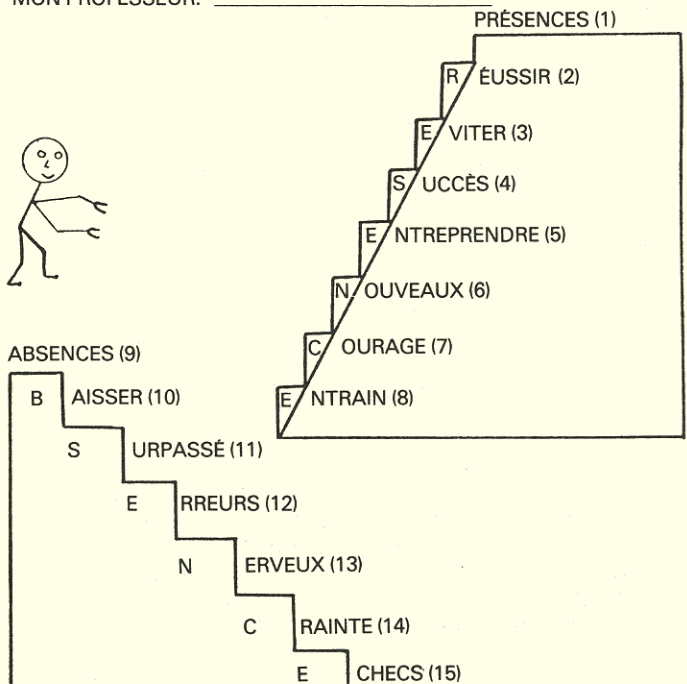


FIGURE 8

CONTRAT

Je, _____ (élève) promets à mon père, à ma mère, à mon professeur et aussi, à la direction de l'école, de venir tous les jours en classe comme le font les autres enfants de mon âge. Si je manque une journée de classe sans raison:

- 1°. je devrai faire à la maison les travaux de rattrapage que me donnera mon professeur à mon retour en classe.
- 2°. l'avant-midi et l'après-midi, mes parents ne me donneront pas la permission de jouer à l'extérieur ou dans la maison. Mes parents verront alors à me donner des travaux scolaires.
- 3°. en dehors des heures de classe, je devrai accepter de perdre mes périodes de jeu (jeux intérieurs ou extérieurs, programmes préférés).
- 4°. en dehors des heures de classe, comme les autres élèves, je devrai aussi faire un devoir et des leçons et, au besoin, de la copie. Mes parents me diront quoi faire.

*(Elèves de 1ère et 2e année: 20 minutes.
Elèves de 3e à 6e année: 30 minutes).*

Tous les jours, je tente d'être le premier à demander à mes parents et à mon professeur de signer mon cahier d'assiduité. Je comprends qu'ils communiqueront le jour même par téléphone si j'oublie mon cahier. A la fin de chaque semaine je demande en plus au principal de commenter mon cahier et de le signer.

SIGNATURES

Mon père: _____ Ma mère: _____

Mon professeur: _____ La direction: _____

Moi: _____

FIGURE 9

RODRIGUE et HOUDE

TOUS LES JOURS ...

... JE RESPECTE MON CONTRAT

Semaine 1	Avant de quitter la maison, le matin	
	Je signe	Je demande à un de mes parents de signer
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		

Mon professeur signe et il m'évalue ()				Commentaire de l'école ou du foyer
Sa signature	Présent	Absent	Retard	

À LA FIN DE LA SEMAINE JE DEMANDE ...

... LA SIGNATURE DE LA DIRECTION _____

Semaine 2	Avant de quitter la maison, le matin	
	Je signe	Je demande à un de mes parents de signer
Lundi		
Mardi		
Mercredi		
Jeudi		
Vendredi		

Mon professeur signe et il m'évalue ()				Commentaire de l'école ou du foyer
Sa signature	Présent	Absent	Retard	

À LA FIN DE LA SEMAINE JE DEMANDE ...

... LA SIGNATURE DE LA DIRECTION _____

FIGURE 10

INSTRUMENTATION POUR PSYCHOLOGUE À L'ÉLÉMENTAIRE

LE CAHIER DE FRÉQUENTATION SCOLAIRE

Les figures 8 à 10 permettent une vue d'ensemble du cahier de fréquentation scolaire. L'instrument couvre une période de quatre semaines et facilite la collaboration des intervenants habituels: le titulaire, le principal et les parents. Le travail débute suite à une entente préalable entre le psychologue et le foyer.

A. Les objectifs:

L'objectif général consiste naturellement à améliorer et à maintenir le taux des présences en classe. Cet objectif général ne sera atteint que dans la mesure où certains objectifs spécifiques seront atteints au niveau des parents, de l'école et de l'enfant.

Les parents ont, au cours de l'entrevue initiale et durant l'utilisation de l'instrument, l'occasion de constater l'efficacité d'un échange quotidien pour motiver leur enfant. Ils apprennent ainsi à persévérer dans leurs efforts en même temps qu'ils prennent conscience des conséquences immédiates à appliquer si l'enfant ne veut pas collaborer. Aussi, pour certains parents de milieux défavorisés, l'encadrement créé l'apprentissage d'une réalité nouvelle: «l'école ne nous laissera pas tranquille tant que tu n'iras pas en classe, tu es aussi bien d'y aller...»

Au niveau de l'enfant, il y a découverte qu'il ne peut plus profiter des faiblesses du système scolaire ou familial. Il y a ensuite apprentissage de sentiments de fierté personnelle en réaction aux valorisations positives qui lui sont quotidiennement prodiguées. Et aussi, prévention d'un retard scolaire, prévention d'une faiblesse au plan de la socialisation, amélioration du simple respect face à d'autres normes minimales que tout milieu de vie impose.

Au niveau du principal et du titulaire, l'apprentissage du pouvoir inhérent à toute communication bien orientée prend place. Il y a aussi retrait du mécanisme d'abandon face aux cas difficiles. Les effets de l'attention positive jouent favorablement autant au niveau des intervenants, qui améliorent leur image d'éducateur, qu'au niveau de l'enfant, qui améliore sa réceptivité à l'éducation.

B. La clientèle:

Cet instrument trouve une application à tous les niveaux d'âge de l'élémentaire. Au niveau des élèves plus jeunes, on obtiendra de meilleurs résultats en remplaçant les crochets par des étoiles et en n'oubliant pas d'inscrire un commentaire personnel à la fin de la journée.

C. Les règles d'utilisation:

Les règles d'utilisation apparaissent en entier à l'intérieur de l'instrument. Elles sont émises sous forme de contrat et entraînent une signature de l'enfant et des intervenants.

On observe, règle générale, que les parents n'ont pas à appliquer les conséquences prévues. L'enfant constate de lui-même que son mécanisme d'évitement ne donne plus les avantages d'autrefois et que le conformisme a certains avantages.

Enfin, à mesure que l'enfant stabilise ses présences, il y a diminution de l'attention positive et l'instrument prend une dimension différente aux yeux de l'enfant: il a hâte qu'on cesse ainsi de le contrôler. Un rappel en ce sens suscitera plus tard, au besoin, une crainte bénéfique qui le ramènera vite sur la bonne voie.

TABLEAU 4

Le cahier de fréquentation scolaire:
Taux d'absentéisme avant, pendant et après l'utilisation de l'instrument

ÉLÈVES	AVANT		PENDANT		APRÈS	
	N. absences N. jours	= %	N. absences N. jours	= %	N. absences N. jours	= %
1	14/27	= 52%	1/20	= 5%	2/50	= 4%
2	23/105	= 22%	1/20	= 5%	4/59	= 7%
3*	33/91	= 36%	1/20	= 5%	2/91	= 2%
4*	22/93	= 24%	3/20	= 15%	1.5/46	= 3%
5	29.5/91	= 32%	2.5/20	= 12.5%	37/91	= 40%
6	21.5/46	= 47%	1/20	= 5%	3/75	= 4%
7	23/55	= 42%	1/20	= 10%	4/66	= 7%
Moyenne		36.3%		8.2%		9.7%
Test t						
Niveau de signification			avant-pendant: 5.38		avant-après: 3.66	
			.001 (d.l.: 6)		.02 (d.l.: 6)	

* Il s'agit du même élève au cours de deux années scolaires consécutives.

D. L'évaluation statistique:

Nous avons réussi à obtenir pour cet instrument une relance qui dépasse de beaucoup l'évaluation à la fin de l'utilisation de l'instrument. Comme l'indique le tableau 4, ceci nous a permis de comparer les taux d'absentéisme avant, pendant et après l'intervention dans un échantillon de sept élèves. Un élève paraît à deux reprises car il a été référé à nouveau durant l'année scolaire suivante.

La première comparaison rend des résultats significatifs au niveau de .001 (d.l.: 6) entre les taux d'absentéisme avant et pendant l'intervention. Par contre, les résultats ne sont significatifs qu'au niveau .02 (d.l.: 6) pour ce qui a trait à l'amélioration à long terme. L'analyse des données révèle que la baisse n'est pas généralisée, elle provient de l'élève N° 5: cet élève fut d'ailleurs référé au directeur de la protection de la jeunesse en raison d'un milieu familial trop inadéquat. Notons enfin que le test t a été effectué à partir de pourcentages, ce qui peut introduire une légère distorsion.

LE BULLETIN DE COMPORTEMENT

Il y a plus de 5 ans, nous avons façonné cet instrument à la suite de notre consultation de l'efficacité d'un simple billet que l'élève difficile rapportait à la fin de la journée scolaire afin d'informer ses parents de ses bons comportements, et quand il le faut, de ses écarts de conduite. Il nous a rendu de grands services dans le passé, entr' autre celui de nous motiver à construire les différents instruments qui précèdent. A ce moment-ci, nous en faisons un usage assez restreint ce qui explique l'absence de données statistiques. La figure 11 présente une reproduction de l'instrument.

FIGURE 11.

Commission Scolaire d'Aylmer: BULLETIN DE COMPORTEMENT

Élève: _____ Date _____ 19 ____

Lundi _____ Mardi _____ Mercredi _____ Jeudi _____ Vendredi _____
 (N.B.: ce rapport ne s'emploie qu'après intervention du psychologue auprès des parents et du professeur).

Voici les actions de l'élève qui furent les plus méritoires:

Voici également ses comportements qui furent les plus difficiles:

Si l'élève a perdu du temps, on demande que le temps perdu soit repris à la maison pour que l'enfant comprenne qu'il ne vient pas à l'école pour s'amuser.

Activités à reprendre à la maison pour aujourd'hui: _____

ÉVALUATION DE L'ENSEMBLE DE LA JOURNÉE

On note un progrès marqué un léger progrès aucun progrès

Signature du professeur

REMARQUES DES PARENTS

Pour que l'enfant progresse, parents et professeur doivent collaborer et échanger. On invite ici les parents à donner librement leurs opinions concernant les remarques du professeur; on les invite aussi à nous faire part de leurs propres observations, et à décrire les comportements qui furent félicités, récompensés ou punis à la maison.

Signature du père

Signature de la mère

P.S.: on demande aux parents de retourner chaque rapport le lendemain au professeur et on demande au professeur de conserver tous les rapports. Le bulletin n'est vraiment efficace que si les parents prennent la peine de le lire à voix haute devant l'enfant chaque jour. L'enfant, comprend ainsi nos attentes mutuelles à son égard. Si le professeur ou les parents ne constatent pas un progrès **graduel**, on doit de-
 mander que soit poursuivi le travail de consultation.

Les Services Professionnels (Psychologie) 113, chemin Vanier, Aylmer, Qué.

J9H 1Z2 Tél.: 684-4151

A. Les objectifs:

Il permet le plus souvent de bien cerner un ou deux comportements bien définis à l'avance. Ainsi on ne demande pas à l'enfant de s'améliorer de façon globale: on ne quitte un objectif que s'il a été suffisamment atteint.

B. La clientèle:

L'instrument paraît plus utile au niveau des enfants de quatre et cinq ans. Pour eux, il s'agit d'obtenir un «**bon**» billet et d'éviter d'obtenir un «**mauvais**» billet. Il peut aussi être employé chez des élèves plus vieux qui ne présentent qu'un seul comportement indésirable à modifier; c'est rarement le cas, cependant, car ces derniers présentent des difficultés spécifiques plus nombreuses en raison des exigences plus grandes: devoirs, leçons, application dans les travaux, rendement dans une matière, etc.

C. Règles d'utilisation:

Basé sur le principe qu'il ne faut pas mélanger ensemble miel et vinaigre (Bé langer, 1974), nous demandons à l'enseignant de souligner fortement les débuts des bons comportements désirés, tant verbalement que par écrit. Ce n'est que lorsque l'enfant ne fait vraiment pas suffisamment d'efforts que le titulaire omettra les commentaires positifs et informera par écrit de façon très ferme les parents des comportements indésirables émis durant la journée. Le titulaire recourt à cette approche négative quand la case intitulée «**aucun progrès**» a dû être cochée.

Une rencontre initiale psychologue-parents s'avère toujours nécessaire afin de modifier en même temps au foyer les comportements parallèles à ceux vus en classe. Le psychologue en profite pour mettre sur pied un système de points (octroi ou perte de privilèges normaux) basé sur les résultats quotidiens et hebdomadaires de l'enfant au bulletin de comportement.

L'ATTITUDE DES INTERVENANTS

Nous avons procédé à un sondage auprès des titulaires et des parents qui ont eu à utiliser un de nos instruments. Au delà de données objectives significatives, il importe de connaître le niveau d'acceptation et de validité apparente aux yeux des intervenants. En effet, si l'on a la prétention de sensibiliser les enseignants et les parents de façon inductive plutôt que formelle par l'expérience concrète du succès durant l'utilisation d'un instrument, il devient très souhaitable que l'instrument choisi présente suffisamment d'intérêt et de facilité d'application pour en motiver un essai sérieux.

A. Les titulaires

Un sondage fut effectué auprès d'environ 75 enseignants francophones à notre Commission Scolaire en novembre 1979. Le tableau 5 résume les données obtenues au niveau de quatre questions importantes:

1. Si vous avez ou aviez utilisé l'instrument, croyez-vous qu'il a été ou qu'il serait efficace?
2. Lui voyez-vous des faiblesses?
3. L'effort requis pour son utilisation en vaut-il la peine?
4. Au besoin auprès d'un enfant en difficulté, seriez-vous prêt(e) à l'utiliser (à nouveau)?

TABLEAU 5

Opinions des titulaires face aux instruments

Les cinq instruments	Les choix possibles/ N. répondants	Question 1	Question 2	Question 3	Question 4
		A-t-il été ou sera-t-il efficace?*	Lui voyez-vous des faiblesses? en vaut la peine?	L'effort requis sert-il à l'utiliser?	Seriez-vous prêts à l'utiliser?
Cahier de réussite scolaire	oui	81%	9%	86%	80%
	non	1%	91%	3%	0%
Cahier psychopédagogique	je doute	18%	—	11%	20%
	N. répondants	N. 72	N. 56	N. 65	N. 72
Contrat hebdomadaire	oui	67%	—	58%	77%
	non	33%	—	8%	0%
Cahier de fréquentation scolaire	je doute	0%	—	34%	23%
	N. répondants	N. 24	N. —	N. 26	N. 43
Bulletin de comportement	oui	74%	25%	71%	65%
	non	5%	61%	13%	25%
Moyennes au niveau de chaque question	je doute	21%	14%	16%	10%
	N. répondants	N. 65	N. 56	N. 55	N. 63
Cahier de fréquentation scolaire	oui	75%	16%	73%	71%
	non	7%	86%	10%	23%
Bulletin de comportement	je doute	18%	—	17%	6%
	N. répondants	N. 71	N. 50	N. 70	N. 73
Moyennes au niveau de chaque question	oui	77%	—	55%	58%
	non	23%	—	18%	42%
	je doute	0%	—	27%	0%
	N. répondants	N. 13	N. —	N. 11	N. 52
	oui	74,8%	16,7%	68,6%	70,2%
	non	13,8%	79,3%	10,4%	18,0%
	je doute	11,4%	4,6%	21,0%	11,8%

* Les données relatives au cahier psychopédagogique et au bulletin de comportement ne concernent que les titulaires qui les ont utilisés. Les autres instruments étaient en général présentés pour la 1^{ère} fois aux enseignants.

Remarque importante: les données contenues au tableau 5 relatives au cahier psychopédagogique et au bulletin de comportement ne concernent que les titulaires qui ont de fait utilisé ces instruments. Quant aux autres instruments, ils étaient nouveaux aux yeux de la grande majorité des enseignants.

Ces données nous permettent de conclure que les titulaires ont une attitude assez ouverte et favorable concernant l'utilisation des instruments auprès d'enfants en difficulté.

B. Les parents:

Un sondage a été entrepris auprès de 72 parents dont l'enfant a récemment été référé à nos services et suivi au moyen d'un instrument. Le sondage fut réalisé par courrier et consistait en un questionnaire écrit, accompagné d'une lettre explicative. On trouvera au tableau 6 la distribution des réponses à chaque question, en terme de fréquences et de pourcentage. En raison du peu de répondants au niveau de chaque instrument, il a semblé préférable de s'en tenir à une évaluation globale de l'instrumentation, telle que perçue par notre groupe de dix parents.

TABLEAU 6

Opinions de 24 parents face aux instruments

QUESTIONS	OPINIONS DES PARENTS			
	Beaucoup	Assez	Un peu	Pas du tout
Comment votre enfant s'est-il amélioré durant son utilisation?	13*	8	3*	1
L'amélioration s'est-elle maintenue après son utilisation?	7	11	4	1
L'instrument vous a-t-il permis des relations plus efficaces avec votre enfant dans ses domaines faibles?	8	9	5	1
Fréquences cumulées et pourcentages	28:39,4%	28:39,4%	12:16,9%	3:4,2%

* Un parent a coché deux cases car il y avait amélioration différente entre deux objectifs-cibles: langage (beaucoup) et rendement (un peu).
Il y a aussi un parent qui n'a pas répondu à une question.

Les résultats sont dans l'ensemble très favorables et corroborent les fréquents commentaires positifs de la part des parents concernant l'instrumentation. En fait, il est bien normal que les parents désirent suivre de près leur enfant et participer à son amélioration.

LA PERMANENCE DE L'AMÉLIORATION

Nous avons enregistré une évolution très positive dans nos différents échantillons durant l'utilisation des différents instruments. Cette amélioration sera-t-elle passagère ou permanente?

Malheureusement, la date de présentation de cette étude au congrès de 1980 de l'A.S.M.C. ne nous permet pas une relance à moyen terme ou à long terme. Nous allons cependant brièvement définir l'approche que nous employons auprès des intervenants afin de mieux garantir le maintien de l'évolution positive.

Tout d'abord, nous prenons de plus en plus l'habitude de formuler dès le départ le plan d'intervention en trois phases distinctes:

- 1° la phase d'acquisition des nouvelles habitudes durant l'utilisation de l'instrument. C'est le suivi accentué.
- 2° la phase du maintien des bonnes habitudes durant une période d'espacement ou d'estompage du suivi, suite à l'utilisation de l'instrument. C'est le suivi partiel.
- 3° la phase du maintien des bonnes habitudes malgré l'absence de consignes particulières. C'est la fin du suivi.

Ainsi, le titulaire sait dès le départ que l'objectif initial est plus élevé qu'une simple amélioration à court terme. De plus, on lui donne les moyens d'effectuer le transfert d'une façon aussi harmonieuse que possible. Par exemple, durant la 2^e phase, l'enfant sait que le titulaire écrira une évaluation de sa semaine dans son cahier de

devoirs, évaluation que ses parents auront à contester après en avoir discuté avec lui. Mais, tous savent aussi qu'il y aura un commentaire nettement ferme, précis et réprobateur inscrit par le titulaire le jour même où l'enfant fonctionnera à un niveau inférieur à ses capacités. Les parents se sont alors engagés à intervenir énergiquement auprès de l'enfant le soir même afin qu'il perde des privilèges importants (ex.: faire de la copie au lieu de visionner ses programmes préférés).

Lorsqu'il y a un succès notable au niveau de la 2e phase, on passe à la 3e phase. Cette fois-ci la consigne se simplifie davantage: il n'y a plus d'évaluation hebdomadaire, il n'y aura qu'un commentaire négatif écrit le jour même, impliquant des pertes de privilèges déterminées à l'avance au foyer. D'ailleurs, à ce moment-ci de l'intervention, l'enseignant a pu constater la valeur des commentaires écrits au foyer et n'hésite pas à les utiliser immédiatement au besoin.

Les commentaires qui précèdent suggèrent que l'on a relégué aux calendes grecques l'attention positive et sélective qui a tant contribué à améliorer les comportements ou le rendement de l'enfant. Il n'en est rien. L'attention positive demeure essentielle au maintien de l'amélioration mais les intervenants, dans leur travail de façonnerment, doivent eux aussi évoluer à travers une série décroissante de cédules de renforcements positifs. L'objectif terminal consiste toujours à obtenir que l'enfant maintienne l'amélioration avec le taux normal de renforcements sociaux prévus dans le milieu naturel.

Là où l'on constate parfois une nette détérioration, c'est lorsque l'enfant passe d'un titulaire à l'autre. Misanthropie sur l'absence de communication entre, d'une part, l'ancien et le nouveau titulaire et, d'autre part, le nouveau titulaire et ses parents, l'enfant risque davantage de retrouver ses anciennes habitudes. Une information adéquate au début de l'année scolaire ou, au besoin, une reprise de la 2e phase, diminue considérablement ces difficultés.

Les tenants des approches traditionnelles reprochent souvent aux behavioristes des résultats à court terme. De même, plusieurs comparaisons de différentes approches dans les écrits accordent une avance assez nette aux behavioristes mais reprochent encore une baisse des progrès à long terme. A ceci, nous répondons qu'on ne parviendra jamais à des résultats à long terme sans être efficace à court terme d'abord; de plus, les tenants des approches traditionnelles produisent si peu de recherches rapportant des résultats significatifs à long terme que nous demeurons sceptiques face à leur exigence... Enfin, s'il y a détérioration d'un cas suite à un changement de milieu, nous pouvons rapidement retrouver le niveau antérieur de fonctionnement en intervenant sur les dimensions en cause dans le milieu. Ce qui nous semble bien soutenir notre prémisse de base: les comportements désirables et indésirables sont le résultat de l'apprentissage social...

REFERENCES

- Baron, P., Waters, R.G. Auto-enregistrement et fixation de but: étude pilote appliquée à la réduction de poids. *Revue de modification du comportement*, 1979, 9(1), 3-15.
- Becker, W.C., Thomas, D.R., Carnine, D. Reducing behavior problems: an operant conditioning guide for teachers. In W.C. Becker (ed.) *An empirical basis for change in education*. Chicago: Science research associates, 1971.
- Becker, W.C., Madsen, C.H., Arnold, C.R., Thomas, D.R. The contingent use of teacher attention and praising in reducing classroom behavior problems. *Journal of special education*, 1967, 1, 287-307.
- Bélangier, R. *Vinagre et miel: comment éduquer son enfant*. Montréal: Robert Bélangier, 1974.
- Dougherty, E.H., et al. The daily report card: a simplified and flexible package for classroom behavior management. *Psychology in the school*, 1979, 14(2), 191-195.
- Dollard, J., Miller, N.E. *Personality and Psychotherapy*. New York, 1950.
- Dunham, P. J. Punishment: method and theory. *Psychological review*, 1971, 79, 58-70.
- Forget, J. Effet de l'attention sélective d'une jardinière sur les comportements d'inhibition d'un enfant de maternelle. *La technologie du comportement*, 1978, 1(2), 127-136.
- Giroux, N. Le modèle behavioral: ses fondements, ses modalités, sa valeur. *La technologie du comportement*, 1979, 3(1), 61-103.
- Guthrie, E.R. *The psychology of human conflict*. New York, Harper, 1938.
- Hewett, Frank M. *The emotionally disturbed child in the classroom*. Allyn and Bacon Inc., 1973.
- Hull, C.L. *Principles of behavior*. New York, Appleton, 1943.
- Kazdin, A.E., Bootzin, R.R. The token economy: An evaluative review. *Journal of Applied Behavior analysis*, 1972, 5, 343-372.
- Kimble, G.A. *Conditioning and learning*. New York, Appleton, 1961.
- Krasner, L. The therapist as a social reinforcement machine, dans H. Strupp et L. Luborsky, (ed.) *Research in psychotherapy*. Washington, APA, 61-94.
- Morse, W.H. Intermittent reinforcement dans Honing (ed.). *Operant behavior: areas of research and application*, 1966.
- O'Leary, K.D., Becker, W.C. Behavior modification of an adjustment class: a token reinforcement program. *Exceptional children*, 1967, 37, 637-642.
- Oris, R., Forget, J., Lindermann, M., Gagné, G. Résultats du projet «Modif.» pour l'année académique 1974-1975. *La technologie du comportement*, 1978, 2(2), 143-167.
- Oris, R., Forest-Lindermann, M., Forget, J. L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire. *La Technologie du comportement*, 1978, 2(1), 49-68.
- Pavlov, I.P. *Conditioned Reflexes*. Londres: Université d'Oxford, 1927.
- Pépin, J.G. Diminution des comportements sociaux difficiles dans une classe de maternelle par l'attention sélective du professeur. *La technologie du comportement*, 1978, 2(1), 1-17.
- Reynolds, G.S.A. *A primer of operant conditioning*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1968.
- Richard, M.A., Marinneau, N., Boisvert, J.M., Archambault, J. Efficacité et modalités du contrat comportemental: une revue critique. *La revue de modification du comportement*, 1978, 8(2), 45-61.
- Rodrigue, W. Validation expérimentale du cahier psycho-pédagogique au niveau de deux classes de mésadaptés sociaux-affectifs. *La technologie du comportement*, 1978, 2(2), 191-215.
- Skinner, B.F. *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century, 1938.
- Staats, A.W., et al. The conditioning of textual responses using «extrinsic» reinforcers. *Journal of the experimental analysis of behavior*, 1963, 5, 33-40.
- Thorndike, E.L. The law of effect. *American Journal of psychology*, 1927, 29, 212-222.
- Wolpe, J. Experimental neuroses as learned behaviors. *British journal of psychology*, 1952, 43, 243-268.
- Zimmerman, E., et al. The alteration of behavior in a special classroom situation. *Journal of Experimental analysis of behavior*, 1966, 59-60.

ENGLISH ABSTRACT

The study presents a behavioral instrumentation aiming to maximize teachers' and parents' roles in helping the school psychologists at the elementary level. Based on precise theoretical foundations, each one of the five instruments described has been experimentally validated in a sample of pupils facing a set of particular needs. The quantitative approach built in the instruments and also the teachers' initial and final evaluations permitted two independent series of statistical tests: most differences were significant at the .001 level. A questionnaire sent to teachers and parents further reveals a sufficiently high level of satisfaction. The authors also state their own level of satisfaction since 90% of their interventions, in the last 5 years, have involved the use of a behavioral instrument.

Mise au point de manuels d'autocontrôle pour l'amaigrissement, la sobriété et la mise en forme

ROBERT LACHANCE¹

Bureau d'analyse du comportement humain Arrefact

Depuis quelques années, il existe en anglais un bon nombre de manuels qui aident une personne à résoudre ses problèmes particuliers avec l'aide des connaissances et des techniques propres à l'analyse expérimentale du comportement humain. Malheureusement, l'équivalent n'existe pas en français. Comme compte-rendu d'une démarche visant à combler une telle lacune, cet article porte sur trois manuels qui sont actuellement respectivement au stade de l'expérimentation, de la rédaction et de la conception. Au niveau du contenu, les manuels transmettent un minimum de connaissances mais s'efforcent surtout par les exercices qu'ils proposent de développer des habiletés non seulement au niveau des actions, mais aussi des émotions et des pensées. L'élément essentiel des manuels est le programme de renforcement et de punition qu'ils génèrent. Ces manuels sont destinés à la personne qui a le problème, mais ils peuvent être utilisés avantageusement comme toile de fond par un consultant ou par un éducateur.

Lorsqu'une personne prend l'initiative de manipuler l'une ou l'autre des variables dont son comportement est fonction, elle effectue une intervention d'autocontrôle (Skinner, 1953). L'application de cette approche à la modification du comportement connaît un développement important sur le plan technique surtout depuis le début des années 70 à en juger par les travaux qui sont cités dans des livres tels que *Goldfried et Merbaum (1973)*, *Mahoney et Thorescen (1974)*, *Thorescen et Mahoney (1974)*, *Stuart (1977)* et *Mahoney (1979)*. Dans le courant de ce mouvement, Thorescen a édité une série de livres pour l'autocontrôle de divers problèmes personnels comme l'insomnie (Coates et Thorescen, 1977), la consommation excessive d'alcool (Miller et Munoz, 1977), le sevrage de la cigarette (Danaher et Lichtenstein, 1978), l'atteinte de l'orgasme (Heiman, LoPiccolo et LoPiccolo, 1977), l'amaigrissement (Jeffrey et Katz, 1977 et la peur (Rosen, 1976).

Il est difficile de connaître à quel point une personne peut résoudre son problème seule après avoir utilisé un de ces livres. Il est certain que ces ouvrages ont le mérite d'informer le lecteur sur le détail d'une intervention de type comportemental tout en lui offrant une vue d'ensemble des gestes à poser pour solutionner son problème personnel. Là où le problème origine d'une manque de connaissances, l'utilisation d'un manuel peut être suffisante pour le faire disparaître. Par contre, là où le problème nécessite en plus la compétence ou le support d'un intervenant qualifié, le manuel d'autocontrôle peut seulement contribuer à rendre l'intervention plus efficace et économique.

Une fois leur utilité admise, il serait bon que le monde francophone se pourvoie d'un certain nombre de ces manuels. Pour ce faire, il a le choix entre la traduction et la création. La première solution pose le problème du choix car sur certains problèmes comme l'amaigrissement, il existe déjà plusieurs manuels de qualité. Elle

1. Pour tiré-à-part, s'adresser à M. Robert Lachance, Bureau d'analyse du comportement humain, 630 ouest, boulevard St-Cyrille, Québec G1S 1S8.

pose aussi le problème de l'initiative et du financement. Quant à la création, elle peut avoir l'avantage de faire évoluer la science en permettant une nouvelle intégration des connaissances les plus récentes. J'ai finalement choisi la création pour cette dernière raison et pour le plaisir de la chose. Mes trois premiers manuels concernent l'amaigrissement, la sobriété et la mise en forme car ce sont des problèmes où les comportements à modifier sont facilement identifiables et à la portée de presque tout le monde.

MANUEL D'AMAIGRISSEMENT

Présentation

Le contexte théorique et expérimental qui sert d'assise à la création du «*Prototype d'un manuel d'amaigrissement*» est contenu dans quatre livres récents sur le sujet: Mahoney et Mahoney (1976), Forey (1977), Abramson (1977) et Stuart et Davis (1972) et dans ceux cités auparavant qui concernent l'autocontrôle. A cet ensemble impressionnant de connaissances vient s'ajouter ma modeste expérience personnelle d'une perte de six kilos à titre de pilote d'essai du prototype.

Physiquement, «*Prototype d'un manuel d'amaigrissement*» se divise en deux brochures d'environ 80 pages, l'une contenant la description du programme et l'autre regroupant un ensemble de feuilles à compléter lors de sa réalisation. Sur le plan psychologique, le manuel contribue à faciliter l'apprentissage d'une chaîne d'habiletés d'autocontrôle comme l'observation de son comportement, le calcul de sa balance énergétique, l'analyse de ses habitudes, l'établissement d'objectifs réalistes, l'élaboration de plans d'actions personnalisés, l'évaluation des effets de l'intervention, l'ajustement du programme et sa mise en veilleuse.

L'élément principal du programme d'amaigrissement est la notation quotidienne de la consommation alimentaire et de l'activité musculaire. En y ajoutant la quantification en calories, l'amaigrisseur apprend progressivement à tenir compte lorsqu'il mange de la valeur énergétique des aliments. Pour le sensibiliser davantage à cet aspect de l'alimentation, il doit calculer à chaque jour sa balance énergétique. En somme, à chaque jour, c'est cette balance qui sanctionne le comportement alimentaire de la journée en regard de son objectif d'amaigrissement: une balance énergétique négative renforce les comportements de tempérance alors qu'une balance énergétique positive punit les comportements de gourmandise. L'ingrédient actif naturel du programme est le sentiment de succès ou d'échec que la personne ressent en observant sa propre performance.

Le deuxième élément important du programme est l'étalement dans le temps de l'objectif d'amaigrissement. Cet étalement se fait d'abord sur deux semaines par la tenue du «*cummiscope*» périodique, un graphique qui situe l'état du déficit de la balance énergétique en regard de l'objectif d'amaigrissement pour cette période. Il se fait également sur une base annuelle par la tenue du *cummiscope* annuel, un second graphique qui témoigne de l'évolution du poids d'une période à l'autre en cours d'amaigrissement ou de mise en veilleuse. Ainsi, l'utilisateur apprend à projeter sur plusieurs mois seulement la dépense de l'énergie qu'il a mis des années à économiser et à emmagasiner sous forme de graisse. En somme, l'amaigrisseur est encouragé à se fixer un déficit alimentaire à la mesure de ses attentes mais dans les limites de sa capacité d'abstinence. De cette façon, il augmente la probabilité que son entreprise ait dans l'ensemble une balance affective positive ou dit d'une façon plus scientifique qu'elle soit sous le contrôle d'un programme de renforcement positif.

Résultats préliminaires

Le *Prototype d'un manuel d'amaigrissement* (Lachance, 1979) est maintenant à l'essai depuis le début de mars comme assise d'un programme que les clients suivent individuellement. Celui-ci consiste en cinq entrevues d'environ une demi-heure. Elles servent à faire connaître au client le rationnel du programme et la façon d'effectuer les actions qui le constituent. Chaque visite est également l'occasion d'effectuer la pesée de vérification.

La figure 1 illustre l'évolution du poids des personnes qui ont essayé le prototype à date. Pour tous les sujets saut un, la durée de cette utilisation ne dépasse pas dix semaines. Chez ce dernier, l'expérience se poursuit depuis plus d'un an. Le rythme d'amaigrissement généralement recommandé à la plupart des sujets est d'un kilo par quatorze jours. Dans la figure 1, le trait pointillé indique la perte qui correspond au rythme de ce changement. Chez le pilote d'essai, la perte de poids est d'abord à peu près parallèle au tracé pointillé. Par la suite, son poids oscille dans une zone de variation qu'il s'est fixée comme objectif, soit un poids idéal se situant entre 66 et 70 kilos. Ce premier essai du prototype remporte un remarquable succès. Dans la partie supérieure de la figure, en haut du pointillé, un second sujet a un tracé très conforme à l'objectif d'amaigrissement recommandé; sous le pointillé, un autre sujet présente un tracé semblable à l'exception d'un point.

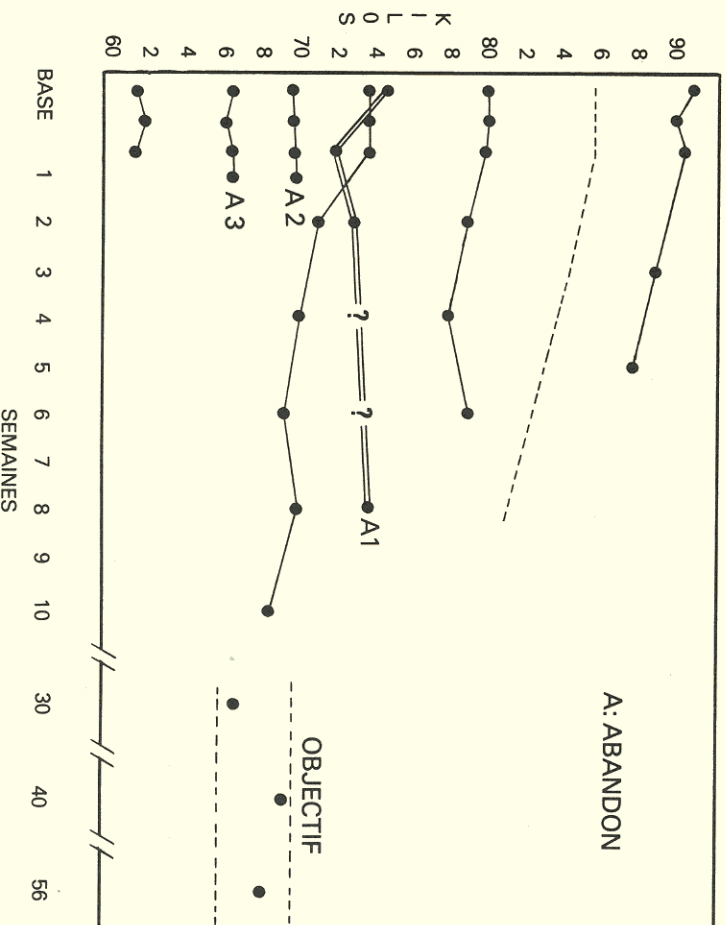


Figure 1. Poids hebdomadaire chez les premiers utilisateurs du prototype d'un manuel d'amaigrissement.

Par ailleurs, les choses sont assez différentes dans la partie inférieure de la figure car trois des quatre sujets ont abandonné leur programme d'amaigrissement. Le moins léger des trois a d'abord perdu rapidement du poids dès la période d'observation, mais à ses deux premières semaines d'amaigrissement, il a repris près d'un demi-kilo. Après six semaines de vacances, il vient de se réinscrire à un nouveau programme avec un poids légèrement inférieur à celui de sa première visite. Le sujet suivant a abandonné parce que je lui ai demandé de le faire en apprenant qu'il souffrait de diverticulites, une maladie qui s'avère une contre-indication à la poursuite d'un programme d'amaigrissement (*Stuart et Davis, 1972*). Le troisième sujet a cessé de venir parce qu'il accompagnait le précédent. Enfin, le dernier sujet présente un début de trajectoire prometteur. En somme, lorsque le manuel est utilisé dans un contexte de consultation individuelle, son efficacité serait de 85%, puisque dans le graphique, cinq objectifs seulement sur 34 n'ont pas été atteints par les sujets.

DISCUSSION

La quantité de données recueillies à date est trop faible pour porter un jugement définitif sur l'efficacité de ce premier prototype d'un manuel d'amaigrissement. Comme le fait remarquer *Côté (1980)*, le manuel dans sa forme actuelle est utilisable en autant qu'un consultant formé à cet effet en explique au participant le mode d'emploi. Il est peu probable qu'une personne seule soit capable de surmonter les aspects rébarbatifs de sa présentation. Dans le cadre d'une consultation individuelle comportant de cinq à dix rencontres de 20 à 30 minutes, le manuel constitue un matériel éducatif et de support qui prolonge économiquement l'intervention du consultant. Les résultats mentionnés auparavant en font foi. La perte de poids n'est pas très rapide, mais à dessein. Un vieux dicton dit que le temps ne respecte pas ce que l'on fait sans lui. Une modification permanente des habitudes est un long processus de rééducation. Il m'apparaît que le rôle d'un manuel d'amaigrissement pourrait être de servir de toile de fond à un cours de culture personnelle qui pourrait être donné par une école privée ou par les commissions scolaires régionales qui ont un service d'éducation aux adultes. Il s'y trouve déjà probablement des professionnels qui ont une formation de base en consultation, en alimentation et en éducation et qui pourraient rapidement agir comme éducateurs consultants moyennant une formation complémentaire sur l'amaigrissement. Il me semble que ce soit la façon la plus logique et économique d'utiliser le manuel une fois qu'il aura été révisé.

MANUEL DE SOBRIÉTÉ

Présentation

Dans un milieu de vie où l'alcool est facilement disponible et les occasions d'en faire usage multiples, il peut arriver qu'une personne doive suivre une démarche spéciale pour acquérir les habiletés qui permettent de rester sobre. Le prototype d'un manuel de sobriété (*Lachance, 1980 b*) est un outil éducatif qui peut servir de guide à la personne qui se trouve dans cette situation. Avec quelques adaptations, il pourrait également convenir à la personne qui consomme excessivement au détriment de sa santé d'autres types d'aliments et drogues comme les boissons gazeuses, les tablettes de chocolat, les cafés et les médicaments.

Dans la ligne de pensée du manuel d'amaigrissement, celui-ci apprend à son utilisateur à noter sa consommation d'alcool quotidienne, à identifier des habitudes et des croyances, à se fixer des objectifs réalistes et un plan d'action progressif, à réaliser son programme, à évaluer les effets, à l'adapter aux circonstances et à

le mettre en veilleuse au moment opportun. L'ingrédient actif du programme est le programme de renforcement qu'il génère. La mécanique et la logique du manuel ainsi qu'un aperçu de son efficacité ont déjà été exposés ailleurs (*Lachance, 1980 a*).

MANUEL DE MISE EN FORME

Présentation

Vivre en ce pays, c'est comme vivre aux Etats-Unis! C'est du moins ce que chantent Gauthier et Charlebois. Aux Etats-Unis, à chaque année, des millions de personnes entreprennent un programme de mise en forme, mais malheureusement 90% d'entre elles l'abandonnent dans les trois mois (*Dellinger et al., 1978*). Une des raisons principales de ces abandons est la façon dont une personne se lance dans cette aventure. L'enthousiasme du débutant est mis à rude épreuve par les douleurs qui surviennent au lendemain d'un essai mal programmé. Pour tenter de réduire le nombre de personnes qui abandonnent leur programme de mise en forme, le manuel invite le débutant à tenir une balance affective de ses efforts. Au cours de chaque exercice, il doit se garder de ressentir une somme de douleurs inutile ou plus grande que les joies découlant de l'activité physique. Comme avec l'exercice, le corps acquiert de l'endurance, la performance s'améliore progressivement sans qu'il soit nécessaire de se soumettre à un effort pénible. Les avantages de l'activité physique prennent le dessus sur l'effort à fournir et le programme de renforcement ainsi créé fait du débutant un adepte associatif (*Morgan, 1978; Gravel et al., 1980*).

Le manuel de mise en forme est actuellement en rédaction. En attendant sa parution, vous pouvez lire un excellent livre sur le développement progressif de la bonne forme physique par la course (*Henderson, 1977*). Celui-ci contient une foule de conseils judicieux pour le débutant, l'amateur et le mordru tant en ce qui concerne les étapes d'entraînement qu'en ce qui a trait à l'équipement et à l'alimentation. *Fixx (1978)* a également rédigé un livre excellent sur tous les aspects de la course, à partir des souliers jusqu'aux bienfaits psychologiques de cette activité physique. Ce livre est disponible en français.

DISCUSSION

En entreprenant une expérience d'autocontrôle, une personne s'engage dans des activités qui vont avoir des conséquences sur ses comportements actuels et ultérieurs. Pour se faciliter les choses, elle peut se soumettre à un environnement propice. L'une des composantes de cet environnement peut être un manuel semblable à ceux présentés au cours de cette communication. Ceux-ci consistent en opéranda qui génèrent ou définissent des programmes de renforcement ou de punition à la fois complexes, multiples, composés et concomitants, d'une façon analogue à une boîte de Skinner en laboratoire ou à une bicyclette dans la vie courante. De même que ces dernières créations de l'homme procurent de la nourriture ou du déplacement aux organismes qui opèrent leurs pédales, de même les manuels d'autocontrôle procurent de l'amaigrissement, de la sobriété ou de la forme physique aux personnes qui lisent leurs lignes, remplissent leurs feuilles d'observation et tracent leurs graphiques. D'une façon analogue au chercheur qui branche ses fils en laboratoire ou programme son ordinateur, le rédacteur de manuels enchaîne ses phrases et paragraphes de façon à procurer les stimuli discriminatifs qui vont susciter les gestes à poser en temps et lieu pour l'atteinte d'un objectif. Une connaissance de base en analyse du comportement secondée d'une expérience minimale dans le secteur d'activité concerné est suffisante à la mise au point d'un prototype de manuel. Par contre, le raffinement du prototype n'est possible que par l'usage et de préférence l'expérimentation systématique.

Le comportement humain est tridimensionnel (*Staats, 1975*); par conséquent, pour le modifier, il est nécessaire de susciter des gestes mais il est également important de prévoir les émotions et les pensées que ces gestes vont occasionner. En définitive, la variable essentielle dans une intervention d'autocontrôle est ce qu'une personne se dit à elle-même. En utilisant le manuel d'amaigrissement par exemple, une personne note son alimentation, geste qui augmente la probabilité d'un sentiment de contentement ou de malaise selon le signe de sa balance énergétique. Un premier regard à un stimulus comme «deux pointes de tarte aux fraises = 600 calories» déclenche un sentiment d'inquiétude; un second regard au signe de la balance énergétique annule cette inquiétude ou la remplace par une aversion plus ou moins grande pour les desserts copieux ou pour le programme d'amaigrissement...

La question de savoir si ce qu'une personne se dit à elle-même est une variable indépendante ou une variable dépendante est intéressante en soi, mais cette question n'a pas à être tranchée pour que la variable soit utilisable. Un gastrologue peut réussir un excellent plat en utilisant des oeufs ou du poulet sans savoir lequel des deux a vu le jour le premier.

Le plus beau gars ou la plus belle fille du monde ne peut pas donner plus que ce qu'il(elle) a! Il en est de même pour les manuels d'autocontrôle. Pour ceux qui les considèrent avant tout comme des instruments de réduction, il suffit pour qu'ils soient efficaces à 100% qu'ils fournissent les connaissances et enseignent les habiletés qui sont préalables à un programme d'autocontrôle. Par la suite, l'élève est libre d'utiliser ou pas ses nouvelles connaissances. Pour les autres qui voudraient en faire des rampes de lancement qui inculquent une orbite, l'efficacité serait fonction du comportement en cours d'utilisation mais aussi du comportement à court terme après le retrait du manuel et éventuellement à moyen ou long terme. Pour satisfaire tout le monde, l'efficacité d'un manuel d'autocontrôle pourrait se désigner par trois chiffres: un premier chiffre pour caractériser l'efficacité lors de son usage, un deuxième pour désigner l'efficacité à atteindre l'objectif du client à moyen terme, et enfin, un troisième chiffre pour indiquer l'efficacité au maintien du comportement dans une zone acceptable.

REFERENCES

- Abramson, E.E. *Behavioral approaches to weight control*. New York: Springer, 1977.
- Coates, T.J. et Thorescen, C.E. *How to sleep better*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1977.
- Côté, J. Critique de livre: Prototypage d'un manuel d'amaigrissement. *Revue de modification du comportement*, 1980, 10, (1), 37-38.
- Danaher, B. G. et Lichtenstein, E. *Become an ex-smoker*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1978.
- Dellingner, B., Newnham, B. et Morgan, W. *The running experience*. Chicago: Contemporary Books, 1978.
- Fixx, J. *Jogging: Courir à son rythme pour mieux vivre*. Paris: Robert Laffont, 1978.
- Forey, J.P. *Behavioral treatments of obesity*. New York: Pergamon Press, 1977.
- Goldfried, M.R. et Merbaum, M. *Behavior change through self-control*. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1973.
- Gravel, R., Lemieux, G. et Ladouceur, R. Effectiveness of a cognitive behavioral treatment package for cross-country ski racers. *Cognitive therapy and research*, 1980, 4 (1), 83-89.
- Heiman, J., LoPiccolo L. et LoPiccolo J. *Becoming orgasmic*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1977.
- Henderson, J. *Jog, Run, Race*. Mountain View: World Publications, 1977.
- Jeffrey, B.D. et Katz, R.C. *Take it off and keep it off*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1977.
- Lachance, R. *Prototypage d'un manuel d'amaigrissement*. Québec: Arctafact, 1979.
- Lachance, R. Modification de la consommation d'alcool par un programme d'autocontrôle. *Revue de modification du comportement*, 1980, 10 (1), 1-10. a
- Lachance, R. *Prototypage d'un manuel de sobriété*. Québec: Arctafact, 1980. b
- Mahoney, M.J. *Self-change: strategies for solving problems*. New York: Norton, 1979.
- Mahoney, M.J. et Mahoney, K. *Permanent weight control*. New York: Norton, 1976.
- Mahoney, M.J. et Thorescen, C.E. *Self-control: powers to the person*. Monterey, California: Brooks Cole, 1974.
- Morgan, W.P. The mind of the marathoner. *Psychology today*, 1978, 11, 38-49.
- Miller, W.R. et Munoz, R.F. *How to control your drinking*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1976.
- Rosen, G. *Don't be afraid*. Englewood Cliffs: Spectrum, 1976.
- Skinner, B.F. *Science and human behavior*. New York: MacMillan, 1953.
- Sobell, M.B. et Sobell, L.C. *Behavioral treatment of alcohol problems*. New York: Plenum Press, 1978.
- Staats, A.W. *Social Behaviorism*. Homewood: Dorsey Press, 1975.
- Stuart, R.B. *Behavioral self-management: strategies, techniques, and outcome*. New York: Brunner Mazel, 1977.
- Stuart, R.B. et Davis D. *Slim chance in a fat world*. Champaign: Research Press, 1972.
- Thorescen, C.E. et Mahoney, M.J. *Behavioral self-control*. New York: Holt, Rinehart et Winston, 1974.

ENGLISH ABSTRACT

Recently, we have seen more and more english self-help books on the market. The same thing is unfortunately not true in french countries. In order to fill the gap, this text presents three such tentatives in the making. The contents offer minimal notions, but put emphasis on practices leading to the mastering of skills at the level of actions, emotions and thoughts. The essential part of these books is the positive and negative reinforcement program. Their use is for persons needing help, but they may be helpful as references for a specialist or an educator.

Panel sur les perspectives '80

MAURICE HARVEY¹

Directeur de la Revue

Malgré les embûches de la prospective, surtout après avoir lu un livre comme le *Bluff du futur*, il faut parfois imprudemment s'y risquer. Partant du contenu de la revue, qui a achevé sa première décade, on constate un éloignement des mono-clientèles, un repertoire technique plus varié, davantage en liaison avec les universités et les bureaux privés. A la condition de continuer, sans précipitation excessive, de coller à la méthode scientifique, l'avenir se révèle ouvert pour un behaviorisme généralisé, avec un grand éventail de techniques vraiment opérantes.

Accepter de parler à la séance de clôture d'un congrès s'avère tentant. Cependant, le consentement initial est suivi immédiatement d'un sentiment d'anxiété sur la portée des paroles qu'on pourra prononcer. Quoi dire, surtout, en plus de ce qu'exprimeront les trois autres invités, personnages connus et bourrés d'expériences dans le domaine. Cela incite sérieusement à la vertu de prudence. Si l'on ajoute à cela les difficultés de la prévision, la nervosité s'installe et l'on bat sa coulpe d'avoir répondu oui à la demande d'assumer pareil défi. Mais, une autre forme subtile d'orgueil empêche de se désister; aussi, faut-il foncer, en s'assurant si possible de bases solides, et c'est ce que j'ai tenté à partir de la Revue entre autres.

Aléas de la prospective

Concernant les risques de faire des prévisions, même à court terme, je ne peux résister à la tentation de citer quelques extraits du *Bluff du futur* de Georges Elgozy. Cherchant à démythifier certains concepts ou chapelles, cet auteur à la plume facile a écrit des livres comme *Le désordinateur*, ou *Nos mécontemporains*. Sans aucune nuance péjorative, je me permettrais de le considérer comme le San Antonio des études sociologiques². Je me suis donc amusé à recueillir les termes utilisés par Elgozy pour décrire les prévisionnistes: futurologues, prospicaces, prévoircateurs, informagiciens, apprentis-prophètes, prospectivistes, jargonantes, spéculateurs, astrologues à col blanc, affictionados.

Dès le premier paragraphe du même livre, l'auteur affirme:

L'humanité ne sait pas ce qui l'attend au premier virage de l'avenir, a fortiori aux suivants. Elle ne l'a jamais su; elle ne le saura jamais. Cette incertitude est l'une des deux certitudes dont les hommes peuvent sans risque de méprise, se pénétrer; l'autre est la croyance en leur propre existence (p. 11).

Evidemment, l'auteur exagère pour mieux faire ressortir son point, et l'extrait suivant en fournit un autre exemple, bien que s'appuyant sur un fait indéniable:

1. S'adresser pour un tiré-à-part à M. Harvey, 2615, rue Vaudreuil, Sherbrooke, Qué. J1J 2M6.

2. Un volume récent, et un peu particulier, d'Alfred Sauvy s'intitulant *Humour et politique* et regroupant dans un même chapitre trois virtuoses de la langue française: (L.-F. Céline, G. Elgozy et San Antonio), vient me rassurer sur cette affirmation.

Aucun politicien lucide, aucun économiste conscient n'avait envisagé la rarefaction ni la hausse du pétrole en provenance du Moyen-Orient. Nos modèles mathématiques les mieux échafaudés s'écroulent devant une contrariété d'un émir d'Arabie (p. 22).

Mais, on ne peut nier par contre qu'il faut encore aujourd'hui vivre avec les problèmes de cette plus que contrariété d'un arabe. Il faut bien reconnaître que si le passé apparaît gage et gros du futur, la suite démontre qu'il fait souvent fausse couche. Car, le seul événement que l'homme soit en mesure de prévoir, tout au long des siècles, c'est le changement... le changement, la seule chose qui ne change pas. Terminons ce rappel à la prudence par un dernier extrait d'Elgozy:

L'un des charmes de l'économie, que ne partagent ni le roman ni le théâtre, c'est que personne n'en puisse deviner le dénouement. De tout programme, si rationnel qu'il soit, le moindre choc du présent suffit à bafouer l'ordonnance. Chaque télescope entre long et court terme se termine inéluctablement par le knock-out du long terme. Toujours le présent a raison du futur, quand même il déraisonne. Comme tous les absents, les futurs ont tort (p. 20).

Les dix dernières années

Considérer les dix dernières années, c'est, pour nous membres de l'A.S.M.C., regarder toute notre histoire. Mis à part le congrès qui constitue annuellement un moment important de retrouvailles, la *Revue de modification du comportement* forme un autre lien plus régulier. Le fait qu'elle ait paru sans discontinuer depuis l'origine démontre que les behavioristes ont quelque chose à dire, et se donnent la peine de le dire. En outre, la *Revue* peut servir jusqu'à un certain point de miroir sur la santé du mouvement. Il y a eu, en particulier, en 1971 et 1975, un numéro spécial sur la situation des membres de l'Association. Lorsqu'on fait un relevé comparatif sur ces quatre années à partir des réponses fournies touchant les genres de milieux de travail et les genres de clientèles touchées, on constate que les répondants sont passés de mono-clientèles (psychothèques, déficients, écoliers) vers des clientèles plus diversifiées. Cela semble s'expliquer par le changement de genres d'emplois de la part des répondants; alors que 59% des répondants déclaraient être reliés à des hôpitaux en 1971, ce pourcentage tombait à 28% en 1975, le changement ayant favorisé un passage vers les universités ou l'ouverture de bureaux privés. On peut dire qu'après avoir fait ses classes en institution, le behavioriste, plus assuré de ses moyens, envahit le marché plus large et se sent capable de toucher à plusieurs problèmes; en un mot, il s'était déjà «normalisé» beaucoup en 1975.

Ce phénomène s'est-il poursuivi jusqu'ici, et va-t-il se poursuivre? On peut raisonnablement le penser, même si on ne peut s'appuyer sur un relevé semblable aux précédents. Premièrement, l'index des auteurs ayant publié dans les neuf premiers volumes de la revue fait constater que la plus que centaine de rédacteurs ont parlé de multiples problématiques dans des domaines fort diversifiés. Il est de plus en plus question d'interventions avec des gens ordinaires, de l'usage de techniques d'auto-contrôle, d'interrogations même un peu philosophiques sur des mouvements et phénomènes sociaux. Deuxièmement, les bureaux privés de behavioristes sont relativement nombreux et apparemment en bonne santé financière; quatre d'entre eux ne payaient-ils pas de la publicité dans le dernier numéro de la revue! Troisièmement, plusieurs tenants de la modification du comportement sont désormais bien installés dans les universités: Moncton, avec Boudreau, Goguen, Malenfant, Renaud, Robichaud, à l'UQAM, avec Trudel, Bouchard, Maurice, à l'université de Montréal, avec Granger, Avard, à l'université Laval, avec Ladouceur, Bégin, Cloutier, Côté,

Leduc, à l'université de Sherbrooke, avec Otis, Ruel, Cloutier, même à l'université du Québec à Rimouski, avec Papillon qui a accepté d'y tenir le congrès de l'an prochain. Je pourrais ajouter que, quatrièmement, des individus comme moi, c'est-à-dire non normalisés et toujours en institution après plus de deux lustres, ont l'impression d'apparaître comme des dinosaures, avec leurs spécialisations trop poussées.

Pierre d'assise du behaviorisme

Ce qui permet cette durée dans le temps pour les promoteurs de la modification du comportement, leur irradiation dans tant de domaines et leurs espérances solides quant à l'avenir, c'est la conformité de leur approche de la réalité avec la méthode scientifique, laquelle a prouvé en quatre siècles son immense force de frappe. Une semblable perception, jointe à la constatation des incontestables succès remportés ces dernières années par les méthodes opérantes de modification du comportement, rend très optimiste sur le futur immédiat et lointain. Savoir que nous avons eu nos Descartes, Galilée et Kepler, laisse espérer, selon toute logique, que nous aurons nos Boyle, Maxwell, Planck et Einstein. Savoir que nous avons eu notre Lavoisier nous permet d'attendre notre Pasteur. Dans cette optique, et à la condition seule de conserver ce rattachement à la méthode scientifique, il est clair que l'avenir demeure très ouvert, et pour des découvertes fondamentales, et pour l'apparition de multiples techniques dérivant de ces découvertes fondamentales.

Il ne faudrait donc pas concevoir que l'avenir de l'approche de la modification du comportement va se boucher à brève échéance; le fond s'avère solide et l'ingéniosité des techniciens va construire sans relâche par dessus. La science se complète fort longtemps par la technologie. Prenons deux exemples du passé des sciences. La vis sans fin a servi de diverses façons depuis la curiosité scientifique d'Archimède: comme pompe pour élever l'eau à un niveau supérieur, en l'englobant étroitement dans un cylindre; comme engrenage pour démultiplier rapidement une vitesse trop grande; comme partie essentielle d'un hache-viande; ou pour évacuer la terre indésirée dans les opérations de forage du sol. La possibilité de fabriquer du verre avec du sable est extrêmement ancienne, mais la capacité de produire des vitres de qualité s'est améliorée constamment par le parage de plusieurs techniques: du soufflage primitif sous forme de cylindre à dérouler et à polir ensuite, on est passé à l'enroulage vertical qui nécessitait subseqüemment beaucoup de sablage, donc une perte d'environ 20% de matériel, pour en arriver à une opération très ingénieuse et ininterrompue utilisant un bain sur de l'étain en fusion, dont la surface s'avère absolument plate. Comme, en behavior, on en est encore probablement au soufflage du verre, les ingénieurs peuvent affiner leur esprit!

Besoin d'une vraie science humaine

Surtout que se manifeste, plus que jamais auparavant, la nécessité d'une vraie science de l'Homme, d'une réelle technologie du comportement humain. Ce besoin n'est évidemment pas nouveau, il a probablement toujours existé, mais il a été marginalement exprimé par Alexis Carrel; il y a une bonne quarantaine d'années, et il est devenu de plus en plus urgent. C'est rendu au point où de nombreux auteurs expriment un pessimisme marqué quant à l'avenir, en arrivant à décrire la science qui a pourtant révolutionné le monde par ses acquis en physique et en biologie; mais, ils expriment de fort doutes sur sa capacité à aborder la conduite humaine. Or, le behaviorisme, petit à petit, d'essais en erreurs, en arrive à cerner de près les composantes, et représente l'espoir le plus sérieux d'en arriver à la possibilité de connaître objectivement la mécanique et la dynamique humaines. Il a permis à la psy-

chologie de sortir du laboratoire, d'expérimenter concrètement avec des humains en se conformant à des vérifications élégantes; il a permis de commencer à situer quelques-unes des bouées et alignements du chenal à suivre pour arriver à bon port. Le comportementisme a rendu possible le dépassement de l'introspectionnisme aristotélico-thomiste, de l'alchimie psychanalytique.

Encore une fois, cependant, sa valeur ne tient pas tant à ses techniques qu'à sa méthode, laquelle devra être conservée envers et contre tout, si on veut un jour passer d'un comportementisme restreint à un comportementisme généralisé. On devra, par ailleurs, se garder de la précipitation, ne pas faire comme par exemple la sociologie qui me semble s'être popularisée et vulgarisée trop vite. C'est aussi le motif qui me fait rester prudent face au comportementisme social. Le temps est-il réellement venu pour généraliser aux sociétés des lois et règles n'ayant démontré leur efficacité que sur des clientèles fort particulières, très souvent à partir d'échantillons très limités de ces populations et sans suivi suffisamment prolongé? Je n'ignore évidemment pas que, dans l'intervalle, le terrain se trouve occupé par toutes sortes de confesseurs à la manique: des gens qui se réjouissent des pleurs et engueulades survenant au cours de dynamiques de groupe; des rétro-chercheurs qui visent à faire pousser à leurs clients des cris de putois; d'anciens scientifiques qui, sur la base d'une maigre lettre théorique sur la perception, se lancent à leur tour dans l'arène de la théraputisation globale; des entêtés à outrance qui s'efforcent de maintenir le flambeau pâlisant du ramonage de cheminée pendant de longues années. Les comportementistes ne pourraient pas plus mal faire. N'empêche qu'il me semble devoir rappeler que la vraie science est affaire de longue durée et qu'il s'avérerait vain de vouloir accélérer artificiellement ses retombées sociales, aussi désirables et désirées soient-elles.

ENGLISH ABSTRACT

Even if **prospective views** are frequently full of risks (and the reading of Elgozy's *Bluff du futur* shows that with many examples), we should sometimes make a tentative. From specially the texts published in our journal until now, we can see less and less work with mono-clientèles, more and more comprehensive technical repertoires, and more connected with universities and private offices. If the behaviorists do not forget to continue to stick to the experimental method, they are truly on their way from a restricted behaviorism towards a generalized behaviorism.

Index des auteurs des dix premiers volumes de la revue de modification du comportement

MAURICE HARVEY

Directeur de la revue

Note préliminaire: cet index inclut tous les numéros de la revue qui ont pu être retrouvés après recherches, soit les numéros 1 (1, 2, 3 et 4), 2 (1 et 2), 3 (1, 2, 3 et 4), 4 (1), 5 (1, 2, 3 et 4), 6 (1, 2, 3 et 4), 7 (1, 2 et 3-4), 8 (1, 2, 3 et 4), 9 (1, 2, 3 et 4), 10 (1, 2, 3 et 4). Il n'est pas inutile de rappeler que la *Revue de modification du comportement* s'est d'abord intitulée le *Bulletin de nouvelles de l'A.A.T.B.M.F.*, puis *Bulletin de l'association pour l'analyse et la modification du comportement* avant de prendre la forme et le nom actuels.

- Annable**, Lawrence (voir Lamontagne et al., 1975).
- Archambault**, Jean (voir Boisvert et al., 1976).
- Archambault**, Jean (voir Richard et al., 1978).
- Aucoin**, Léonard, Boisvert, J.-M., Trudel, G. (1970) Le renforcement des soins personnels: le bain et le rasage. 1 (1), 4-10.
- Aucoin**, Léonard (1972) Conférences du Dr Robert Koegel. 2 (2), 8-10.
- Baron**, Pierre, Watters, R. G. (1979) Auto-enregistrement et fixation de but: une étude-pilote appliquée à la réduction du poids. 9 (1), 3-15.
- Barrête**, Réjean (1975) Communication sur situation. 5 (3), 71-72.
- Baum**, Morrie (voir Loubert et al., 1973).
- Beaudoin**, Gérard (voir Ladouceur, R. et al., 1980).
- Beaudry**, Madeleine (voir Boisvert et al., 1979).
- Beaudry**, Madeleine (voir Boisvert, J.-M. et ..., 1980).
- Beaudry**, Philippe (1971 a) Un symposium de langue française sur la thérapie behaviorale. 1 (2), 10-11.
- Beaudry**, Philippe (1971 b) Thérapie behaviorale en milieu scolaire, en milieu hospitalier et recherches. 1 (3), 9-10.
- Beausoleil**, Raymond (1977) L'anxiété durant le testing scolaire: sa mesure et son contrôle par voie de désensibilisation systématique auprès d'écoliers. 7 (1), 5-22.
- Beausoleil**, Raymond, Paquette, G. (1980) Echelle de comportement d'écoliers. 10 (1), 15-28.
- Bergeron**, Robert (1975) Communication sur situation. 5 (3), 64-65.
- Bertrand**, Roma J. (1975) Communication sur situation. 5 (3), 67.
- Blaquière**, Claude (1978) Critique du livre de G. L. Paul et R. F. Lentz (1977) *Psychosocial treatment of chronic mental patients: milieu vs social-learning programs*. 8 (3), 87-88.
- Blindert**, H. Dieter (1972) Conditions nécessaires à l'instruction et à l'apprentissage. 2 (2), 3-5.
- Boisvert**, Jean-Marie (voir Trudel, G. et ..., 1970).
- Boisvert**, Jean-Marie (voir Trudel, G. et ..., 1970).
- Boisvert**, Jean-Marie (voir Trudel, G. et ..., 1971).
- Boisvert**, Jean-Marie, Trudel, G. (1972) Contention et référendum dans un système de jets. 2 (1), 8-9.
- Boisvert**, Jean-Marie (1972 a) Résultats du questionnaire sur le bulletin de nouvelles. 2 (1), 10-11.
- Boisvert**, Jean-Marie (1972 b) La fonction éducatrice de l'hôpital psychiatrique et les procédures de conditionnement opérant, selon Teodoro Ayllon. 2 (2), 11-18.
- Boisvert**, Jean-Marie (1973) Application de l'analyse du comportement dans l'enseignement supérieur. 3 (1), 11-17.
- Boisvert**, Jean-Marie (voir Naud et al., 1973).
- Boisvert**, Jean-Marie, Trudel, G. (1973) Développement de la thérapie du comportement et formation universitaire. 3 (4), 87-90.
- Boisvert**, Jean-Marie (1974) L'événement de la Revue de modification du comportement. 4 (1), 3.
- Boisvert**, Jean-Marie (voir Vitaro, F. et ..., 1974).
- Boisvert**, Jean-Marie, Soulières, A. Naud, J. (1975) Etude de différentes composantes de l'entraînement à l'auto-instruction chez les schizophrènes. 5 (2), 33-43.
- Boisvert**, Jean-Marie, Kertac, A., Marchand A., Marinneau, N., Richard, M.-A., Trudel, G. (1975) Communication sur situation (St.-Jean-de-Dieu). 5 (3), 56-57.

- Boisvert, Jean-Marie, Archambault, J., Mari-neau, N., Richard, M.-A.** (1976) Système de je-tions et contrat comportemental avec des pa-tients psychiatriques. *6*(4), 78-86.
- Boisvert, Jean-Marie** (voir Richard et al., 1978).
- Boisvert, Jean-Marie, Beaudry, M., Marchand, A., Malo, S.** (1979) Les effets d'un programme d'entraînement à la communication et à l'affi-nation de soi. *9*(2-3), 71-85.
- Boisvert, Jean-Marie, Beaudry, M.** (1980) La thérapie behaviorale: courants actuels et pers-pectives d'avenir. *10*(3), 113-130.
- Bouchard, Camil** (1979) Une question de choix: l'analyse fonctionnelle du comportement doit-elle être polémique ou expérimentale? *9* (4), 103-108.
- Bouchard, Marc-André, Valiquette, C., Nantel, M.** (1975) Etude psychométrique de la traduction française du Rathus Assertivness Schedule. *5*(4), 89-103.
- Boudreau, Germain** (voir Boudreau et al., 1972).
- Boudreau, Léonce** (1971 a) Quelques objectifs de l'A.A.T.B.M.F. *1*(2), 1-2.
- Boudreau, Léonce** (1971 b) Désensibilisation d'une femme frigide. *1*(2), 8-10.
- Boudreau, Léonce** (1971 c) Nouvelles de Mon-cton. *1*(2), 12.
- Boudreau, Léonce** (1971 d) Recherches en théra-pie behaviorale à l'université de Moncton. *1*(3), 10-11.
- Boudreau, Léonce, Boudreau, G., Brochu, C., Roy, D.** (1972) Validation française du test «Sexual Orientation Methods». *2*(2), 6-7.
- Boudreau, Léonce, Thibault, J.** (1973) La médita-tion transcendante et le yoga: désensibilisa-tion ou renforcement imagé. *3*(1), 2-3.
- Boudreau, Léonce** (1975) Mot du président. *5*(3), 55.
- Boudreau, Léonce** (1976) Critique du livre de J. Wolpe (1975) *Pratique de la thérapie compor-tementale*. *6*(1), 19-20.
- Boudreau, Léonce, Jeffrey, C., Leblanc, R., Dupuis, N.** (1976) Le bégaiement traité par le renversement d'habitudes. *6*(2), 34-50.
- Boudreau, Léonce** (1979) Auto-régulation et auto-contrôle chez un cas de viol. *9*(1), 17-21.
- Boulard, Michel** (1972) Mot du président *2*(2), 2.
- Boulard, Michel** (1975) Communication sur si-tuation. *5*(3), 68.
- Boulay, Maurice** (1971) Divers programmes de thérapie behaviorale. *1*(3), 6.
- Bourque, Guy** (1973) Les effets du renforcement sur deux comportements nécessaires à l'ap-prentissage: 1. porter attention; 2. rester assis. *3*(3), 55-58.
- Bourque, Paul** (1979) Critique du livre de J.P. Forey et E. D. Rathien (1978) *Cognitive-Beha-vior Therapy: Research and Application*. *9* (2-3), 97.
- Branston, Mary Beth** (voir Brown, L. et al., 1980).
- Brochu, Claude** (voir Boudreau et al., 1972).
- Brown, L., Branston, M.B., Hamre-Nietupski, S., Pummian, I., Certo, N., Gruenewald, L.** (1980) Stratégie de développement d'une program-mation fonctionnelle et appropriée à l'âge chro-nologique pour les adolescents et jeunes adul-tes handicapés sévères. *10*(4), 159-169.
- Caron, Jean** (1978) Ethique, valeurs et modifica-tion du comportement. *8*(2), 33-44.
- Caron, Jean** (1980) Point de vue: les behavioristes et leurs contingences. *10*(3), 141-143.
- Carrier, Claude** (voir Dumas, P. et al., 1975).
- Certo, Nick** (voir Brown, L. et al., 1980).
- Champoux, Robert, Leroux, G.** (1979) Roger: modification d'un comportement d'auto-muti-lation; une étude de cas. *9*(2-3), 53-58.
- Charast, Jacques, Lepore, F.** (1976) Origine périphérique et non cérébrale du rythme alpha: une revue critique. *6*(3), 59-65.
- Charast, Jacques** (voir L'Heureux-Fournier et al., 1978).
- Cloutier, Richard** (voir Loranger M. et al., 1978).
- Côté, Jacques** (1971 a) Système de jetons avec des psychotiques chroniques à Québec. *1*(3), 3-4.
- Côté, Jacques** (1971 b) Mot du président. *1*(4), 1-3.
- Côté, Jacques, Pilon, W.** (1971) Résultats à l'unité de conditionnement opérant en date du 1-9-71. *1*(4), 15-16.
- Côté, Jacques** (1980) Critique du livre de R. Lachance (1979) *Prototypé d'un manuel d'a-maigrissement*. *10*(1), 37-38.
- Côté, Richard** (1971) Cours à des futurs ensei-gnants. *1*(3), 11.
- Côté, Richard** (1975) Communication sur situa-tion. *5*(3), 70.
- Daigneault, Rosaire** (1971) Expérience sur des variantes du système de jetons avec des délin-quants. *1*(3), 5.
- Dumas, Pierre, Carrier, C.** (1975) Communication sur situation. *5*(3), 74-75.
- Dumont, Rhéal** (1971) Système de jetons dans une unité de gérontologie. *1*(3), 4-5.
- Dumont, Rhéal** (voir Harvey, M. et al., 1975).
- Dupuis, Norbert** (voir Boudreau et al., 1976).
- Fontaine, Ovide** (1978) Les échecs du condi-tionnement viscéral: recherches vers une explication typologique. *8*(4), 97-112.
- Forget, Jacques** (1980) Critique des livres de J. Cottraux (1978) *Les thérapies comportementales*, de J. Delacour (1978) *Neurobiologie de l'apprentissage*, de H. J. Eysenck (1979) *La névrose et vous*, de A. Massucco Costa (1977) *Psychologie soviétique*, et de B.F. Skinner (1979) *Pour une science du comportement*. *10*(2), 89-92.
- Forget, Jacques, Otis, R.** (1980) Le traitement d'une habitude nerveuse par l'utilisation de di-vers procédés behavioraux. *10*(2), 51-68.
- Gagnon, Elie** (1978) Le monde normal pour tous. *8*(4), 113-116.
- Gagnon, Marc-André** (voir Lamontagne et al., 1975).
- Gaudette, Gilles** (voir Vitaro, F. et al., 1973).
- Gauthier, Janel** (1980) La thérapie d'immersion: applications et limitations. *10*(4), 153-158.
- Gauthier, Janel, Pellerin, D., Renaud, P., Ouellet, S.** (1980) Rehaussement de l'estime de soi par la modification des auto-verbalisations. *10*(3), 131-140.
- Giroux, Normand** (1979) Critique du livre de M. Richelle (1977) *B.F. Skinner ou le péril de-havioriste*. *9*(1), 23-24.
- Goguen, Léonard** (1970) Rapport de l'assemblée de l'Association pour l'avancement de la théra-pie behaviorale en milieu francophone (4 juin 1970). *1*(1), 1-2.
- Goguen, Léonard** (1971) Enseignement de l'ap-proche comportementale et de ses applica-tions thérapeutiques. *1*(3), 12-13.
- Goguen, Léonard** (1975) Communication sur situation. *5*(3), 73-74.
- Goulet, Paul, Leduc, A.** (1977) Effet du renforce-ment positif sur le comportement d'attention à la tâche de l'élève. *7*(2), 23-29.
- Gourde, Michel** (voir Ladouceur, R. et al., 1980).
- Granger, Luc** (1975) Communication sur situa-tion. *5*(3), 63-64.
- Granger, Luc** (voir Joly, J. et al., 1980).
- Gruenewald, Lee** (voir Brown, L. et al., 1980).
- Guimond, Francis D.** (1971) Quatre salles de psychotiques chroniques avec système de jetons. *1*(3), 1-2.
- Hamel, Jacques** (voir Harvey, M. et al., 1971).
- Hamre-Nietupski, Susan** (voir Brown, et al., 1980).
- Hard, Iver** (voir Lamontagne et al., 1975).
- Harvey, Maurice** (1971 a) Traitement behavior-al de l'agressivité chez un mongolien, débile mental profond. *1*(2), 3-8.
- Harvey, Maurice** (1971 b) U.T.C. pour des débilés mentaux profonds. *1*(3), 5-6.
- Harvey, Maurice, Hamel, J.** (1971) Elimination de l'habitude de cracher, apprentissage verbal et entraînement à la toilette d'un jeune débile mental profond. *1*(4), 3-10.
- Harvey, Maurice** (1973 a) Traitement de l'ex-hibitionnisme avec un débile mental sévère. *3*(1), 4-11.
- Harvey, Maurice** (1973 b) Compter-entendu: deux thèmes de conférence européenne sur la modifica-tion du comportement. *3*(1), 18-19.
- Harvey, Maurice, Dumont, R.** (1975) Communi-cation sur situation (La Villa Dufresne Inc.). *5*(3), 58-60.
- Harvey, Maurice** (1977) Arguments historico-sophistiques à l'usage des «modificateurs» du comportement. *7*(1), 1-3.
- Harvey, Maurice** (1978 a) Editorial. *8*(4), 91-96.
- Harvey, Maurice** (1978 b) L'abord de l'approche de la modification du comportement. *8*(4), 117-126.
- Harvey, Maurice** (1979 a) Présentation du cor-tenu. *9*(1), 1.
- Harvey, Maurice** (1979 b) Critique du livre de O. Fontaine (1978) *Introduction aux thérapies comportementales*. *9*(1), 27-30.
- Harvey, Maurice** (1979 c) Finalement. *9* (2-3), 35-36.
- Harvey, Maurice** (1979 d) Interview avec Eric Griez et Jacques Leveau. *9*(2-3), 87-93.
- Harvey, Maurice** (1980 a) Critique du livre de R. Hull (1977) *Vouloir c'est pouvoir*. *10*(1), 39-41.
- Harvey, Maurice** (1980 b) Index des auteurs des neuf premiers volumes de la revue de modifi-cation du comportement. *10*(1), 43-47.
- Harvey, Maurice** (1980 c) Critiques de la *Revue québécoise de psychologie* et de la *Revue canadienne de psycho-éducation*. *10*(3), 145-147.
- Harvey, Maurice** (1980 d) Editorial. *10*(4), 151-152.
- Harvey, Maurice** (1980 e) Behaviorisme et nor-malisation. *10*(4), 171-182.
- Harvey, Maurice** (1980 f) Participation au panel sur les perspectives. *8*(0), *10*(4), 221-224.
- Harvey, Maurice** (1980 g) Index des auteurs des dix premiers volumes de la revue de modifi-cation du comportement. *10*(4), 225-230.
- Houde, Michel** (voir Rodrigue, W. et al., 1980).
- Hould, Richard** (1975 a) La modification des comportements interpersonnels. *5*(1), 4-19.
- Hould, Richard** (1975 b) Communication sur situation. *5*(3), 66-67.
- Jacques, Louise** (1979) Critique du livre de J.-L. Lambert (1978) *Introduction à l'arrération mentale*. *9*(1), 25.
- Jeffrey, Clarence** (voir Boudreau et al., 1976).
- Jeffrey, Clarence** (1978) L'application des techni-ques du modèle et du jeu de rôle avec des alcooliques. *8*(1), 1-14.
- Joly, Jacques, Lamoureux, G., Granger, L.** (1980) Désensibilisation systématique, immersion et mode caractéristique d'approche de situations anxiogènes. *10*(1), 29-35.
- Kenny, Gordon** (1971) Thérapie par aversion et désensibilisation automatisée. *1*(3), 9.
- Keriac, Alex** (voir Boisvert et al., 1975).
- Kirouac, Gilles** (1976) Les thérapies behaviorales considérées sous l'angle de la psychologie. *6*(2), 26-33.
- Lachance, Jocelyne** (voir Thibault, M. et al., 1971).

- Lachance, Jocelyne, Loranger, M., Leduc, A.** (1976) Etude de deux instruments d'évaluation pour l'identification de catégories de comportements déviants en milieu scolaire. *6*(4), 69-77.
- Lachance, Robert** (1980 a) Modification de la consommation d'alcool par un programme d'autocontrôle. *10*(1), 1-10.
- Lachance, Robert** (1980 b) Mise au point de manuels d'autocontrôle pour l'amalgamement, la sobriété et la mise en forme. *10*(4), 213-219.
- Ladouceur, Robert** (1971) Traitement d'une obsessionnelle par «arrêt de pensée» et par «renforcement imagé». *7*(4), 11-13.
- Ladouceur, Robert** (1973) Critiques des livres de R.B. Liberman (1972) *A guide to behavioral analysis and therapy*, de W.S. Agras (1972) *Behavior modification: principles and clinical applications*, et de A. Bandura (1971) *Psychological modeling*. *3*(2), 39-41.
- Ladouceur, Robert** (1975) Activités en thérapies comportementales. *5*(3), 70-71.
- Ladouceur, Robert** (1976) Critique du livre de l'Association américaine de psychiatrie (1975) *La thérapie comportementale en psychiatrie*. *6*(1), 17-18.
- Ladouceur, Robert, Beaudoin, G., Goude, M.** (1980) Les chansonniers québécois véhiculent-ils des idées irrationnelles? *10*(2), 75-79.
- Lafléur, Lucie** (1973) Modification de comportements vicaux inappropriés chez des enfants de six ans. *3*(4), 76-83.
- Lamontagne, Claude** (1971) La thérapie comportementale comme réponse à une problématique existentielle. *7*(3), 13.
- Lamontagne, Yves** (voir Naud et al., 1973).
- Lamontagne, Yves, Hand, I., Annable, L., Gagnon, M.-A.** (1975) Contrôle des réactions physiologiques (alpha et EMG) par la rétroaction biologique. *5*(4), 104-120.
- Lamontagne, Yves, Roy, Y., Robert, S.** (1977) Vers une théorie comportementale des ruminations. *7*(3-4), 47-55.
- Lamoureux, Gérard** (voir Joly, J. et al., 1980).
- Langlois, Gilles** (1973) Modification d'un comportement insomniaque par technique d'auto-régulation. *3*(3), 48-54.
- Lapointe, André** (1977) Modification du comportement de fumer. *7*(2), 31-44.
- Lapointe, René** (1975) Communication sur situation (C.S.S.E.). *5*(3), 62-63.
- Laurendeau, Richard** (1971) Saturation du stimulus avec des jeunes toxicomanes. *7*(3), 8-9.
- Leblanc, Renaud** (voir Boudreau et al., 1976).
- Lebourthier, Claude** (1971) Thérapie comportementale en milieu scolaire à Shawinigan. *7*(3), 8.
- LeBouthillier, Claude** (1975) Communication sur situation. *5*(3), 68-69.
- LeBreton, Clermont** (voir Loubert et al., 1973).
- Leduc, Aimée** (1976) Le behaviorisme et l'autonomie de la personne. *6*(1), 1-16.
- Leduc, Aimée** (voir Lachance et al., 1976).
- Leduc, Aimée** (voir Goulet, P. et al., 1977).
- Leduc, Lucie** (voir Maurice et al., 1979).
- Lepore, Franco** (voir Charost, J. et al., 1976).
- Leroux, Gilbert** (1977) Modification d'un comportement d'automutilation: une étude de cas. *7*(3-4), 57-61.
- Leroux, Gilbert** (voir Champoux, R. et al., 1979).
- Leroux, Paul-André** (1973) Une revue critique de la littérature sur l'homosexualité avec une emphase sur la science et la mesure. *3*(2), 23-32.
- L'Heureux-Fournier, Dolores, Vitaro, F., Charost, J.** (1978) Réduction du comportement «d'intervenir inutilement» en classe par l'utilisation d'un système d'auto-régulation du groupe. *8*(3), 63-71.
- Loranger, Michel** (voir Lachance et al., 1976).
- Loranger, Michel, Cloutier, R.** (1978) Le comportement des élèves en classe: jugement des professeurs vs observation systématique. *8*(3), 73-86.
- Loranger, Michel, Pomerleau, C.** (1980) Note technique: fidélité des données issues d'une grille d'observation à catégories multiples. *10*(1), 11-14.
- Loubert, Clément, Baum, M., LeBreton, C.** (1973) Indices symptomatiques et dynamiques dans la thérapie impulsive pour la peur de parler en public: une étude de cas. *3*(3), 59-64.
- Malenfant, Louis, Thériault, E., Boudreau, L.** (1970) Réunion du comité provisoire le 8 juin 1970. *7*(1), 3.
- Malo, Suzanne** (voir Boisvert et al., 1979).
- Marchand, André** (voir Trudel, G. et al., 1975).
- Marchand, André** (voir Boisvert et al., 1975).
- Marchand, André** (voir Boisvert et al., 1979).
- Marcotte, Claude** (1976) Les comportements sociaux des ex-résidents d'un programme d'économie de jertons. *6*(3), 53-58.
- Marineau, Normand** (voir Boisvert et al., 1975).
- Marineau, Normand** (voir Boisvert et al., 1976).
- Marineau, Normand, Richard, M.-A.** (1978) Un moyen pratique pour favoriser la collaboration des familles des patients dans des programmes de conditionnement opérant. *8*(1), 27-30.
- Marineau, Normand** (voir Richard et al., 1978).
- Martin-Laval, Henri** (1979 a) Critique du livre de R. Côté et J. Plante (1978) *Analyse et modification du comportement*. *9*(2-3), 95-96.
- Martin-Laval, Henri** (1979 b) Entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents sourds. *9*(4), 117-128.
- Maurice, Paul, Leduc, L., Trudel, G.** (1979) Les effets non spécifiques de la punition dans le traitement de l'automutilation chez les déficients mentaux. *9*(4), 129-137.
- McDonough, Carole** (voir Soulières, A. et al., 1978).

- Montpetit, André** (1971) Désensibilisation de la peur des examens. *7*(3), 8.
- Nadeau, Louise** (1975) Communication sur situation. *5*(3), 77-78.
- Nantel, Marjolaine** (voir Bouchard et al., 1975).
- Naud, Jacques, Boisvert, J.-M., Lamontagne, Y.** (1973) Traitement de la peur des armes à feu et autres stimuli associés par immersion «in vivo» combinée à une tâche manuelle. *3*(2), 33-38.
- Naud, Jacques** (voir Boisvert et al., 1975).
- O'Leary, K. Daniel** (1979) Médicaments ou enseignements pour des enfants hyperactifs. *9*(2-3), 37-51.
- Otis, Rodrigue** (voir Forget, J. et al., 1980).
- Ouellet, Sylvie** (voir Gauthier, J. et al., 1980).
- Paquette, Gilles** (voir Beausoleil, R. et al., 1980).
- Parent, Denis, Richard, M.-A.** (1980) Programme d'apprentissage à l'autonomie dans l'hygiène de base chez des déficients profonds. *10*(2), 69-74.
- Parénaude, Clément** (1975) Communication sur situation (Institut de psychologie pour le développement du comportement Inc.). *5*(3), 60-61.
- Pellerin, Denise** (voir Gauthier, J. et al., 1980).
- Pepado-Moreira, Maria C.** (1971) Ecrits en langue française. *7*(2), 11.
- Pilon, Wilfrid** (voir Côté, J. et al., 1971).
- Pomerleau, Cléo** (voir Loranger, M. et al., 1980).
- Pumpian, Ian** (voir Brown, L. et al., 1980).
- Renaud, Jacques** (1971) Recherches en thérapie comportementale avec enfants exceptionnels. *7*(3), 11.
- Renaud, Pierre** (voir Gauthier, J. et al., 1980).
- Richard, Marc-André** (voir Boisvert et al., 1975).
- Richard, Marc-André** (voir Boisvert et al., 1976).
- Richard, Marc-André** (voir Marineau, N. et al., 1978).
- Richard, Marc-André, Marineau, N., Boisvert, J.-M., Archambault, J.** (1978) Efficacité et modalités du contrat comportemental: une revue critique. *8*(2), 45-61.
- Richard, Marc-André** (voir Parent, D. et al., 1980).
- Robert, Sylvie** (voir Lamontagne et al., 1977).
- Rodrigue, William, Houde, M.** (1980) Une instrumentation comportementale pour le psychologue scolaire oeuvrant à l'élémentaire. *10*(4), 183-211.
- Roy, Denis** (voir Boudreau et al., 1972).
- Roy, Yvan** (voir Lamontagne et al., 1977).
- Skinner, Burthuis, F.** (1979) Le renforteur arrangé. *9*(2-3), 59-69.
- Soulières, André** (1973 a) Enseignements sur les congressistes. *3*(3), 65-67.
- Soulières, André** (1973 b) La technique de sensibilisation corporelle de Masters et Johnson dans l'apprentissage de la réponse sexuelle. *3*(4), 84-86.
- Soulières, André** (1975) A la mémoire de Michel Serber. *5*(1), 3.
- Soulières, André** (voir Boisvert et al., 1975).
- Soulières, André** (1977) Recension du livre de J. Charost, J. Naud et F. Vitaro (1976) *Définition opérationnelle des objectifs en psychologie: méthode et applications*. *7*(2), 45.
- Soulières, André, McDonough, C.** (1978) Les méthodes d'observation dans l'analyse-expérimentale du comportement. *8*(1), 15-26.
- Thériault, Etienne** (voir Malenfant et al., 1970).
- Thériault, Normand** (voir Woipe, J. et al., 1972).
- Thibault, Jean** (voir Boudreau, L. et al., 1973).
- Thibault, Madeleine, Lachance, J.** (1971) Thérapie comportementale en milieu scolaire au Québec. *7*(3), 7.
- Throne, John M.** (1979) Désinstitutionnalisation: un fauchage exagéré. *9*(4), 109-115.
- Trudel, Gilles, Boisvert, J.-M.** (1970) Le Bulletin de nouvelles de l'A.A.T.B.M.F. *7*(1), 1.
- Trudel, Gilles** (voir Aucoin et al., 1970).
- Trudel, Gilles, Boisvert, J.-M.** (1971) Système de jertons avec des psychotiques chroniques à Montréal. *7*(3), 3.
- Trudel, Gilles** (1972 a) Résumé des conférences de Dr Sydney W. Bijou. *2*(1), 5-8.
- Trudel, Gilles** (1972 b) Atelier de thérapie comportementale de l'A.A.T.B.M.F. *7*(1), 12-13.
- Trudel, Gilles** (voir Boisvert, J.-M. et al., 1972).
- Trudel, Gilles** (1973 a) Mot du président. *3*(3), 47.
- Trudel, Gilles** (1973 b) Mot du président. *3*(4), 75.
- Trudel, Gilles** (voir Boisvert, J.-M. et al., 1973).
- Trudel, Gilles** (1975) Quelques réflexions sur le traitement des patients psychiatriques chroniques. *5*(1), 21-27.
- Trudel, Gilles, Marchand, A.** (1975) Programme de réinsertion sociale pour quatre patients psychiatriques chroniques. *5*(2), 45-49.
- Trudel, Gilles** (voir Boisvert et al., 1975).
- Trudel, Gilles** (voir Maurice et al., 1979).
- Trudel, Gilles** (1980) Problèmes non technologiques reliés à l'implantation et au maintien de conditionnement opérant en milieu psychiatrique. *10*(2), 81-88.
- Valiquette, Claude** (voir Bouchard et al., 1975).
- Vitaro, Frank, Gaudette, G.** (1973) Appel à tous pour documents audio-visuels. *3*(4), 91.
- Vitaro, Frank** (1974) La modification du comportement verbal d'enfants de milieux défavorisés. *4*(1), 4-20.
- Vitaro, Frank, Boisvert, J.-M.** (1974) La thérapie «multimodale» et intensive d'un alcoolique. *4*(1), 21-28.
- Vitaro, Frank** (1975) Communication sur situation (Service de psychologie, Hôpital de Malartic). *5*(3), 76-77.
- Vitaro, Frank** (voir l'Heureux-Fournier et al., 1978).

Watters, Robert G. (voir Baron, P. et...., 1979).
 Wener, Albert (1975) Communication sur situa-
 tion. 5(3), 65-66.
 Wolpe, Joseph, Thériault, N. (1972) François
 Leuret: un ancêtre de la thérapie comportementale.
 Wolpe, Joseph (1980) Le modèle expérimental et
 le traitement de la dépression névrotique.
 70(3), 99-112.

Inscription à l'A.S.M.C.

et Abonnement à la Revue de Modification du Comportement

Toute personne désirant s'inscrire (ou se réinscrire) à l'Association scientifique pour la modification du comportement (A.S.M.C.), est priée de remplir le présent questionnaire et de faire parvenir un chèque ou mandat de \$30,00 (étudiants: \$15,00), à l'ordre de l'A.S.M.C. Cette cotisation constitue en même temps un abonnement à la Revue de modification du comportement.

Cochez ici s'il s'agit d'une réinscription.

NOM: _____ Prénom: _____

ADRESSE: _____

Ville: _____ Province: _____

Code postal: _____

Domicile: _____ Bureau: _____

PROFESSION: _____

N. B.: Si étudiant, indiquer dans quel domaine et à quel université ou collège.

Abonnement pour les institutions

L'abonnement annuel à la Revue est de \$40,00 pour les institutions. Celles-ci sont priées de faire parvenir leur commande à:

Mme JINETTE MARCIL-DENAULT, secrétaire
 A.S.M.C.
 6955 boul. Taschereau, suite 211
 Brossard, Québec
 J4Z 1A7

ÉLÉMENTS POUR UNE HISTORIOGRAPHIE

Présidents successifs de l'A.S.M.C.

Présidents successifs du congrès de l'Assoc. Scientif. de Modif. du Comport.

Année	Président de l'A.S.M.C.	Président du congrès de l'Assoc. Scientif. de Modif. du Comport.
1970-71	Un comité exécutif groupant: Léonce BOUDREAU Louis MALENFANT Etienne THÉRIAULT	Léonce BOUDREAU Gilles TRUDEL et Jean-Marie BOISVERT
1971-72	Jacques CÔTÉ	Jacques CÔTÉ
1972-73	Michel BOULARD	Jacques CÔTÉ
1973-74	Gilles TRUDEL	Jacques CÔTÉ
1974-75	Gilles TRUDEL	Jacques CÔTÉ
1975-76	Léonce BOUDREAU	Jacques CÔTÉ
1976-77	Léonard GOGUEN	Luc GRANGER
1977-78	Léonard GOGUEN	Maurice HARVEY
1978-79	Rodrigue OTIS	Clarence JEFFREY
1979-80	Raymond BEAUSOLEIL	Raymond BEAUSOLEIL
1980-81	Henri MARTIN-LAVAL	André SOULIÈRES
1981-82	Luc GRANGER	Simon PAPILLON

Espace pour annonceurs

Contactez le directeur-adjoint



CENTRE DE PSYCHOLOGIE BEHAVIORALE
MARCHAND-MARINEAU-RICHARD

1575 ouest, Henri-Bourassa, suite 380,
Montréal H3N 3A9; tél.: 396-5562

- Modification du comportement: enfants, adolescents, adultes.
- Intervention individuelle et de couple.
- Supervision individuelle.
- Enseignement et conférences.
- Formation du personnel.

Psychologues-sociétaires:

ANDRÉ MARCHAND, M.A. (Psy)
NORMAND MARINEAU, M.A. (Psy)
MARC-ANDRÉ RICHARD, M.Ps.

Psychologue consultant:

GUY SABOURIN, M.A. (Psy)

BEHAVIORA

PSYCHOLOGUES CONSULTANTS

6955, boul. Taschereau, suite 211
Brossard, Qué. J4Z 1A7 Tél: 678-5707

- Thérapie: enfants, adolescents, adultes
- Consultation et formation en analyse et modification du comportement
- Enseignement et recherche
- Edition d'une revue publiée bi-annuellement depuis janvier 1977, «La technologie du comportement»

INTERVENANTS

Raymond David, M.Ps.
Jacques Forget, M.A. (Psy)
Louise Hogue, M.Ps.
Réal Montambeault, M.A. (Psy)
Rodrigue Otis, D.Ps.
Jean-Guy Pêpin, M.A. (Psy)
Pierre-Paul Scott, M.Ps.
John Topp, M.Ps.

CCPE

Centre de consultation
psychologique et éducationnelle

1475 est, boul. St-Joseph
Montréal, (Qué.) H2J 1M6
(514) 522-4535

- Evaluation psychologique et thérapie
- Services psychologiques et institutionnels (Centres d'accueil, Commissions scolaires, etc.)
- Formation et recherche

Paul MAURICE, D.Ps.
Michel DYOTTE, M.A. (Ps.)
Michel GILBERT, Ph.D.
Nicole BLOUIN, M.A. (Ps.)



Institut de psychologie
pour le développement
du comportement inc. (I.P.D.C.)
5601 est, délauger
montréal, québec H1T 1G3
téléphone: 256-5011

Les services suivants sont offerts dans l'ap-proche behaviorale:

- Consultation aux institutions et en milieu scolaire.
- Thérapies individuelles et de couple:
 - problèmes sexuels,
 - dépression,
 - phobies,
 - et autres...
- Programme spécial en groupes pour pro-blième d'obésité.
- Liste des psychologues:
 - Clément Patenaude
 - Francisco Maruca
 - Marcelle Farahan
 - Jean Archambault
 - Normand Leblanc
 - Sylvie Gladu-Bissonnette
 - Henri Martin-Laval
 - Georges Ouellet
 - Lynda Dionne

Soumission de textes à la revue de modification du comportement

Comité de rédaction et de lecture

La Revue de modification du comportement publie des articles sur l'analyse et la modification du comportement: articles théoriques, études de cas, recherches expérimentales et revues de la littérature scientifique. Les auteurs ne doivent pas nécessairement faire partie de l'A.S.M.C. ni résider au Canada. Les articles, rédigés en français, doivent être présentés en deux exemplaires dactylographiés à double interligne et se conformer, autant que possible, aux normes prescrites par le **Publication Manual of the American Psychological Association** (1974).

Chaque auteur est prié de joindre à son article un résumé de 100 mots, qui sera publié en tête de l'article, et traduit en anglais en fin d'article. En outre, il est souhaitable de suggérer un choix de termes-clefs, pour faciliter la confection d'un répertoire, la Revue se trouvant répertoriée dans **Psychological Abstract**.

Les textes soumis pour fins de publication doivent parvenir à:

Maurice Harvey, D.Ps.
Directeur de la Revue de
Modification du Comportement
2615, rue Vaudreuil
Sherbrooke, Qué.
J1J 2M6

Beausoleil, Raymond
Commission Scol. de Val d'Or
Boisvert, Jean-Marie
Hôpital Louis-H. Lafontaine
Boudreau, Léonce
Université de Moncton
Forget, Jacques
Behaviora
Giroux, Normand
Inst. Nazareth et Ls-Braille
Leroux, Gilbert
Ecole Peter Hall
Loranger, Michel
Université Laval
Marineau, Normand
Hôpital Louis-H. Lafontaine
Martin-Laval, Henri
Polyvalente Lucien Pagé
Maurice, Paul
Univ. du Québec à Montréal
Otis, Rodrigue
Université de Sherbrooke
Richard, Marc-André
Hôpital Louis-H. Lafontaine
Trudel, Gilles
UQAM et C.H. Ls-H. Lafontaine

NOUVEAUTÉ

L'auteur du meilleur article paru durant l'année se verra attribuer le prix d'excellence des «Caisnes d'Entraide Economique».