

Submission de textes à la revue de modification du comportement

La Revue de modification du comportement publiée 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 (en français et en anglais) d'environ cent (100) mots. En outre, il est recommandé de suggérer un choix de termes-clés (en soulignant ces mots dans le résumé anglais), afin de faciliter la confection d'un répertoire, la Revue se trouvant répertoriée dans *Psychological Abstract*, de même que dans le *Bulletin Signalétique*, et apparaissant dans le listing du *Standard Periodical Directory*.

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

Comité de rédaction et de lecture

Beausoleil, Raymond
Commission Scol. de Val d'Or

Boisvert, Jean-Marie
Hôpital Louis-H. Lafontaine

Boudreau, Léonce
Université de Moncton

Bourque, Paul
Université de Moncton

Forget, Jacques
Behaviora

Giroux, Normand
Inst. Nazareth et Ls-Braille

Julien, Danielle
Etudes doctorales

Ladouceur, Robert
Université Laval

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
UOAM et C.H. Ls-H. Lafontaine



REVUE DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

SOMMAIRE

Évaluation et intervention au niveau du climat de classe au primaire	William RODRIGUE	77
Variabiles prédictrices de perte de poids: un bref rapport	Pierre BARON Robert G. WATTERS	91
Étude des comportements d'auto-mutilation chez une population psychiatrique adulte vivant en milieu institutionnel	Gilles TRUDEL Paul MAURICE	95
Restructuration transformationnelle et quelques utilisations de méthodes comportementales chez l'enfant prépsychotique	Marie-Rose DEBOT-SEVRIN	109
Critique de livres	Jacques FORGET	131

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

Responsable de la rubrique

Jacques Forget
6955, boul. Taschereau
Suite 211

«Critique de livres»:

Brossard, Qué.
J4Z 1A7

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

Présidente:	Jimette Marcil-Denault
Président élu:	Raymond Beausoleil
Président sortant:	Jean Archambault
Secrétaire:	Henri Martin-Laval
Tésorier:	Michel Campbell
Coordonnatrice des activités régionales et des groupes d'intérêt:	Georgette Goupil
Représentante (Montréal):	Manon Théoret
Représentant (Québec):	André Frève
Représentant (Moncton):	Raymond Ouellet
Représentant (Rimouski):	Simon Papillon
Représentant (Outaouais québécois et ontarien):	William Rodrigue

Port de retour garanti par A.S.M.C., 5555, 15e Avenue, Montréal, Qué. H1X 2T9

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.

Évaluation et intervention au niveau du climat de classe au primaire

WILLIAM RODRIGUE¹

Commission scolaire d'Aylmer²

En 1976-77, les professionnels non enseignants de la Commission scolaire d'Aylmer proposaient à l'ensemble des titulaires un projet éducatif consistant en un questionnaire-sondage administré aux élèves et touchant 75 facettes importantes du climat de la classe de niveau primaire. Chaque titulaire pouvait ainsi se comparer confidentiellement à la moyenne établie par l'ensemble des autres classes. La présente étude a voulu dépasser le niveau de l'évaluation afin de proposer et évaluer trois modes d'intervention. Les items furent remaniés de façon à construire un premier sondage au niveau du titulaire et un second au niveau des élèves; ainsi, tous les participants à la vie de la classe pouvaient, s'ils le voulaient bien, intervenir pour rendre la vie de groupe plus agréable. Trois groupes expérimentaux et un groupe contrôle, soit un total de quinze (15) classes, ont participé à l'expérience afin d'identifier le mode d'intervention le plus efficace parmi ces trois approches: (1) la simple fixation de but, (2) la simple fixation de but avec l'assurance d'une réévaluation, (3) la simple fixation de but avec l'assurance d'une réévaluation dans un contexte impliquant l'utilisation de l'attention sélective. Dans l'ensemble, les résultats permettent de constater une amélioration nettement significative des élèves utilisant les deux derniers modes d'intervention.

Tout psychologue scolaire observe souvent en milieu de classe des faits pénibles pour lesquels une intervention, si désirable soit-elle, s'avère réellement difficile. Songeons un instant au titulaire de classe dont le ton de voix est constamment trop élevé: les élèves encalsseront toute l'année, un consultant fera peut-être à un moment une suggestion si bien enrobée de politesse qu'elle conduira au mieux à une amélioration très passagère et bien insuffisante. De toute évidence, ce titulaire aurait grand besoin de découvrir sans être blessé dans quelle mesure son ton de voix dépasse les limites acceptables.

Ce fait pris en exemple a réellement été à l'origine du projet éducatif climat-classe et de la recherche expérimentale qui en a découlée. En un mot, il s'agissait d'identifier les principales dimensions affectant le climat de la classe au primaire et, dans un deuxième temps, de procéder à une évaluation comparative de différents modes d'intervention.

Bref historique: le projet climat-classe original

En 1976-77, les professionnels non enseignants de la Commission scolaire d'Aylmer proposaient à l'ensemble des enseignants (N: 102) un projet éducatif de grande envergure: construire ensemble un instrument qui cernerait les principales facettes du climat de la classe de niveau primaire. On offrit donc aux enseignants une grande variété de thèmes jugés pertinents, chacun contenant plusieurs mots-clés.

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

2. L'équipe des professionnels non enseignants et les titulaires ont participé activement à l'élaboration de l'instrument initial.

Par la suite, les enseignants devaient formuler des questions relatives au climat-classe en s'inspirant des mots-clés. Enfin, les P.N.E. firent une première analyse des questions en se basant sur la fréquence d'apparition, la clarté des énoncés et la facilité de compréhension des items. De plus, il fallait que l'enfant puisse répondre à chaque item par un choix forcé entre «oui» et «non». Plusieurs items furent remaniés.

Suite à une première expérimentation auprès de quelques classes pilotes dans une commission scolaire voisine, l'instrument répondait à nos attentes: il consistait en un manuel d'administration et un questionnaire de 75 items exigeant une lecture textuelle au niveau de toute la classe alors que chaque élève indiquait en silence et de façon anonyme ses choix sur une feuille-réponse. Tous les titulaires calculaient par la suite les pourcentages de «oui» au niveau de chaque question: ils conservaient une copie de leurs résultats et fournissaient aux P.N.E. une copie anonyme permettant d'établir le pourcentage moyen de «oui» pour chaque question au niveau de la commission scolaire. Ces pourcentages étaient maintenant regroupés sous trois variables: le professeur, l'enfant, le milieu.

Chaque titulaire devenait ainsi en mesure de s'auto-évaluer de façon objective. Par exemple, un titulaire pouvait découvrir que 85% de ses élèves jugeaient sa voix trop forte en sachant que seulement 15% des élèves répondaient en ce sens dans les autres classes de ce niveau d'âge. Il faut noter cependant que chacun avait l'entière liberté d'entreprendre ou de ne pas entreprendre l'amélioration, par ses moyens propres, des objectifs personnels qu'il jugeait valables.

Un sondage effectué par la suite indiquait des résultats encourageants quant au pourcentage de titulaires qui affirmaient avoir maintenu, renforcé ou abandonné certains comportements grâce à ce projet. Enfin, plus de 80% se disaient prêts à tenter l'expérience à nouveau. Les résultats de ce sondage sont consignés au tableau 1.

TABLEAU 1

Projet climat-classe: sondage au niveau des titulaires

Est-ce que le projet climat-classe t'a permis de constater qu'il serait avantageux...	Oui	Non
... de maintenir un certain nombre de comportements	94,6%	5,4%
... de renforcer un certain nombre de comportements	92,2%	7,8%
... d'abandonner un certain nombre de comportements	64,8%	32,2%
Une deuxième administration serait bienvenue dans ta classe...		
... dans un an		45,8%
ou		
... dans deux ans		21,9%
ou		
... dans trois ans		12,5%
ou		
tu préfères ne plus participer		19,8%

Modifications majeures au projet climat-classe original

Le projet climat-classe visait d'abord à informer le titulaire de certains changements valables. Cependant, on ne lui proposait aucun mode d'intervention et, de plus, certaines variables comme celle du «milieu» comportait plusieurs items sur lesquels l'enseignant ne peut généralement pas intervenir même s'il le désire. Enfin, plusieurs items concernaient bien davantage l'enfant que le titulaire. Pour ces raisons, les modifications suivantes furent apportées:

Feuille-réponses

TABLEAU 2

Sondage: «J'informe mon titulaire»

Mon titulaire lira à haute voix chacune des questions qui suivent. Ce ne sera pas nécessaire de répéter les questions car j'écouterai bien. Je n'aurai pas à écrire mon nom sur cette feuille, je peux donc être très franc dans mes réponses. Cependant, je m'efforcerai de garder pour moi mes réponses **pendant** et **après** le sondage. Enfin, je ne tenterai pas d'aller plus vite que mon titulaire quand je répondrai aux questions.

Chaque question va m'obliger à choisir entre un «oui» ou un «non». Quand j'hésiterai entre les deux réponses, je m'efforce quand même de choisir la réponse qui paraît la meilleure. Je trace un «X» sur la réponse que je choisis.

EXEMPLE: J'aime les pommes

oXï non

QUESTIONS

RÉPONSES

1. Mon professeur me donne les explications nécessaires quand il enseigne.	oui	non
2. Mon professeur est intéressant quant il enseigne.	oui	non
3. Mon professeur parle trop fort.	oui	non
4. Mon professeur parle trop bas.	oui	non
5. Je suis heureux(ise) dans ma classe.	oui	non
6. Je trouve que mon professeur est juste.	oui	non
7. Les choses sont bien rangées dans ma classe.	oui	non
8. Je trouve que mon professeur est presque toujours de bonne humeur.	oui	non
9. Dans ma classe, je trouve qu'on respecte les règlements.	oui	non
10. Mon professeur vient m'aider à mon pupitre quand j'ai de la difficulté dans mon travail.	oui	non
11. Mon professeur voit à ce que je corrige les erreurs de mon travail.	oui	non
12. Souvent je manque de temps pour terminer une activité.	oui	non
13. J'aime faire du français.	oui	non
14. J'aime faire de la mathématique.	oui	non
15. J'aime faire des sciences de la nature.	oui	non
16. J'aime faire des sciences humaines.	oui	non

17. J'aime faire des arts plastiques.	oui	non
18. J'aime faire de la catéchèse (ou de l'enseignement moral).	oui	non
19. Mon professeur me félicite quand j'ai bien travaillé.	oui	non
20. Peu de temps après mon travail, le professeur remet les travaux corrigés.	oui	non
21. Mon professeur m'écoute quand je lui parle.	oui	non
22. Les exercices que j'ai à faire à mon pupitre sont trop difficiles.	oui	non
23. Mon professeur parle trop vite.	oui	non
24. Mon professeur parle trop lentement.	oui	non
25. Mon professeur répète trop de fois.	oui	non
26. Quand mon professeur corrige mes travaux, il dit mes erreurs devant la classe.	oui	non
27. Je trouve la période de révision intéressante.	oui	non
28. Dans ma classe, les élèves sont polis entre eux.	oui	non
29. Je comprends facilement quand mon professeur parle.	oui	non
30. Mon professeur est bien renseigné sur les sujets qu'il nous enseigne.	oui	non
31. Dans ma classe je trouve qu'il y a souvent perte de temps entre deux activités.	oui	non
32. En classe, j'aime répondre aux questions posées par le professeur.	oui	non

C'est terminé: notre titulaire nous remercie et cueille nos feuilles-réponses.

- des 76 items originaux, on crut bon ne retenir que les 32 items susceptibles par leur contenu de permettre au titulaire une modification volontaire de ses comportements. Ce qui devint le sondage «j'informe mon titulaire» (Tableau 2);
- un second questionnaire fut façonné à partir des items mis de côté et s'adressant d'abord et avant tout à l'enfant: les 10 aspects retenus permirent d'élaborer aussi un sondage au niveau de l'élève, intitulé «mon titulaire m'informe». Le bulletin personnel remis à l'élève contient ces 10 aspects (Tableau 3);
- plutôt que de laisser à chacun choisir un ou des objectifs personnels s'il le désirait bien, le choix se faisait maintenant de façon objective tant au niveau des élèves que des titulaires. Grâce à diverses mesures votées par les titulaires afin d'assurer la confidentialité nécessaire, l'expérimentateur pouvait ainsi repérer au niveau de chaque participant les trois objectifs faibles présentant les écarts personnels les plus considérables. Si un intervenant obtenait des résultats très uniformes rendant ce choix difficile, on optait alors pour les objectifs présentant les écarts les plus marqués au niveau du groupe d'élèves ou de titulaires;
- alors que le projet initial permettait aux titulaires d'intervenir (ou de ne pas intervenir) à leur guise, la présente recherche prévoyait, en plus d'un groupe de contrôle, trois groupes de classes expérimentant trois modes d'intervention bien définis;

TABLEAU 3

Mon bulletin personnel: «Mon titulaire m'informe»

J'ai participé deux fois à un sondage concernant mon titulaire afin de mieux l'informer du climat de notre classe. Mon titulaire aussi a voulu m'informer de ce que, moi, je pourrais faire pour améliorer le climat de notre classe. Mon titulaire m'a évalué d'abord une première fois sur dix aspects importants et ensuite une seconde fois, un mois plus tard. Ce bulletin contient mes résultats aux deux évaluations et devrait me permettre de mesurer le progrès que j'ai fait. Je suis ainsi bien informé de mes forces et de mes faiblesses, et je peux encore faire des efforts si je ne suis pas satisfait de mon amélioration personnelle.

Signature: _____

Mes résultats, en pourcentages, AU 1er SONDAGE «Mon titulaire m'a évalué» (les parenthèses renferment les moyennes de la classe)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participer aux jeux de la classe	Travailler sans qu'on me pousse	S'offrir pour rendre des services	Obéir aux règlements même si on n'est pas surveillé	Bien accepter les remarques qu'on me fait	Accepter que d'autres gagnent ou réussissent mieux que moi	Etre poli envers les autres	Obéir aux professeurs-suppléants	Se faire des amis dans la classe	Respecter l'opinion des autres
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)

En comparant ma moyenne à celle de la classe, je trouve 3 domaines où je suis le plus faible par rapport aux autres et je les inscris:

1° _____ 2° _____ 3° _____

Mes résultats, en pourcentages, AU 2e SONDAGE «Mon titulaire m'a évalué» (les parenthèses renferment les moyennes de la classe)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Participer aux jeux de la classe	Travailler sans qu'on me pousse	S'offrir pour rendre des services	Obéir aux règlements même si on n'est pas surveillé	Bien accepter les remarques qu'on me fait	Accepter que d'autres gagnent ou réussissent mieux que moi	Etre poli envers les autres	Obéir aux professeurs-suppléants	Se faire des amis dans la classe	Respecter l'opinion des autres
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)	100 (100)

Je calcule maintenant combien de points j'ai gagné (+) ou perdu (-) dans mes 3 domaines faibles:

1° gagné = + _____
perdu = - _____

2° gagné = + _____
perdu = - _____

3° gagné = + _____
perdu = - _____

- la période d'intervention ne s'étendait plus sur toute l'année scolaire mais bien sur une période bien définie: un mois, soit une semaine pour la réception et la remise du matériel et une semaine au niveau de chacun des trois objectifs;
 - de plus, les résultats remis au titulaire avec son choix de trois objectifs personnels apparaissaient sur un tableau synthèse et, au lieu des catégories précédentes (professeur, enfant, milieu), les items étaient maintenant regroupés sous les catégories suivantes: enseignement, motivation, communication, vie socio-affective (Tableau 4);
 - enfin, le projet initial s'adressait à toutes les classes de la première à la sixième; le projet remanié a été expérimenté seulement au niveau de quinze classes de la troisième à la sixième année.
- Nous avons résumé les nouvelles facettes du projet climat-classe remanié en vue de faciliter les efforts d'intervention des participants. Il nous reste maintenant à décrire et à justifier les modes d'interventions retenus.

Les trois modes d'intervention

Il fallait identifier d'abord un mode d'intervention qui soit efficace et facile d'utilisation en salle de classe au primaire. Comment concilier efficacité et facilité d'utilisation? Naturellement, la majorité des titulaires au primaire ont déjà beaucoup à faire dans leur classe et ils n'accepteront de recourir à un mode particulier d'intervention que s'ils entendent clairement un gain personnel probable et prochain, impliquant un minimum de contraintes. Pour cette raison, il a semblé souhaitable d'évaluer méthodiquement la rentabilité des efforts d'intervention des participants par rapport à trois niveaux différents d'implication personnelle.

Nous pourrions constater dans un instant que les modes d'intervention retenus sont très intimement au double sondage, au niveau des élèves et titulaires, effectué au début de l'expérience. En conséquence, il importe de préciser immédiatement certaines contraintes associées, dans cette recherche, à la mesure des objectifs. En effet, même si le choix de ces objectifs-cibles fut fait par l'auteur à partir de critères mathématiques simples et bien définis, on doit admettre qu'ils reflètent, à la base, les opinions subjectives des participants à la vie de la classe.

Tout d'abord, considérons l'évaluation du titulaire par les élèves au moyen du sondage déjà présenté au tableau 2: on constate qu'il s'agit en somme du jugement moyen de la classe par rapport à chacune des dimensions. La recherche de Remmers, revue par Thorndike et Hogen (1961, p. 363), rapporte que la constance de ce type de mesure s'accroît avec un nombre plus élevé de répondants; cependant, il faut reconnaître que nous parlons ici d'élèves du deuxième cycle de l'élémentaire et un titulaire peu averti pourrait facilement influencer sa classe dans un sens ou dans l'autre.

L'évaluation des élèves par le titulaire soulève encore plus de difficultés car la mesure objective habituelle des comportements a dû céder le pas à une évaluation à la fois normative et subjective (tableau 3). Par contre, selon Loranger (1978), la difficulté ne serait pas résolue même si l'on utilisait une observation systématique: les deux sources d'évaluation présentent des complémentarités importantes et le recours unique à la technique d'observation systématique néglige l'importance relative de différentes conduites à fréquence égale dans la situation de la classe. Par ailleurs, cette technique est onéreuse en temps et en ressources et on ne pourrait vraiment pas espérer son application générale dans le milieu scolaire.

TABLEAU 4

Tableau synthèse du sondage: «J'informe mon titulaire»

Pseudonyme: _____ GROUPE: Contrôle _____ EXP. I _____ EXP. II _____ EXP. III _____

N. B.: Les 32 items sont regroupés en catégories distinctes afin de faciliter l'interprétation et l'intervention. Quelques items pourraient dans un degré moindre appartenir à une autre catégorie.

ENSEIGNEMENT			MOTIVATION			COMMUNICATION			VIE SOCIO-AFFECTIVE		
N° de la ?	Moyennes person.		Moyenne au départ (déc. 80) des 16 classes de 2e cycle	N° de la ?	Moyennes person.		Moyenne au départ (déc. 80) des 16 classes de 2e cycle	N° de la ?	Moyennes person.		Moyenne au départ (déc. 80) des 16 classes de 2e cycle
	Début	Fin			Début	Fin			Début	Fin	
1	%	%	%	2	%	%	%	3	%	%	%
10	%	%	%	13	%	%	%	4	%	%	%
11	%	%	%	14	%	%	%	21	%	%	%
12 *	%	%	%	15	%	%	%	23 *	%	%	%
20	%	%	%	16	%	%	%	24 *	%	%	%
22 *	%	%	%	17	%	%	%	25 *	%	%	%
30	%	%	%	18	%	%	%	29	%	%	%
31 *	%	%	%	27	%	%	%	32	%	%	%
Nombre de points à travailler			X	Nombre de points à travailler			X	Nombre de points à travailler			X

* Important: Les numéros encadrés indiquent qu'il s'agit de questions comportant un élément négatif, ex.: «Mon professeur parle trop fort.» Un pourcentage bas est alors à l'avantage du titulaire.

Conscients de ces faiblesses mais incapables d'identifier une autre démarche pouvant allier souplesse d'application et respect du caractère unique des échanges interpersonnels dans la classe, nous décidons de conserver le «jugement» des titulaires et des élèves comme moyen de mesurer les progrès qu'ils auront effectués pendant l'intervention sur chacun de leur trois objectifs-cibles. Certaines faiblesses que nous venons d'énumérer ne seront sans doute qu'en partie compensées par le fait que nous désirons avant tout améliorer le niveau de **satisfaction personnelle** des participants par rapport au climat de la classe. En fait, ce but premier de notre recherche incorpore en soi un élément de subjectivité dont on peut difficilement se départir. Il nous faudra cependant montrer davantage de rigueur lors de la discussion des résultats.

Le premier mode d'intervention auquel on a songé apparaissait déjà dans le projet climat-classe original: il s'agit de la simple fixation de but ou encore d'un choix d'objectifs opérationnels présentés aux participants; après quoi, ceux-ci avaient pleine liberté d'intervention. Cette orientation constitue le premier élément de l'approche behaviorale de base, comme Giroux de montre bien en 1979. Respectant la distinction faite par Baron (1979) concernant la fixation de but, les buts proposés ici seront implicites plutôt qu'explicites. En effet, les critères sont liés aux jugements des participants et ne peuvent être directement et fortement énoncés.

Ce mode d'intervention, si on peut l'appeler ainsi, implique pour les fins de notre recherche le respect d'une condition expérimentale particulière: les participants doivent croire à l'absence d'une réévaluation après la période d'intervention. Nous retenons ce mode d'intervention car il comporte un minimum de contraintes tout en faisant appel à la conception humaniste, axée sur le respect de l'autonomie de la personne, déjà présente à l'esprit de la majorité des enseignants. L'article d'Aimé Leduc (1975) portant sur le behaviorisme et l'autonomie de la personne enrichit à notre sens cette conception humaniste mais, pour les fins de notre recherche, nous sommes déjà satisfaits d'observer dans ce premier groupe de titulaires une motivation personnelle suffisante en faveur d'une démarche autonome. Il nous faudra toutefois tenir compte, dans l'analyse des résultats, des effets indésirables possibles liés à la réaction de surprise des participants quand ils découvriront, à la fin de l'intervention, qu'il y avait quant même nécessité d'une réévaluation aux moyens des mêmes instruments.

Le deuxième mode d'intervention retenu prolonge en quelque sorte le premier en présentant aux participants, dès le début de l'expérience, l'assurance d'un second sondage à la fin. Cette condition nouvelle respecte à nouveau la liberté d'intervention des participants et comporte plusieurs avantages: facilité d'application en salle de classe, absence d'un formation particulière des participants, accès à un indice de l'amélioration personnelle... La démarche proposée se rapproche ainsi de la démarche behaviorale de base qui comprend, règle générale, une ou plusieurs mesures subséquentes. L'attente des participants par rapport à la tenue d'une mesure subséquentes, dans la présente étude, devrait les inciter à plus d'efforts personnels durant la période d'intervention. Cette motivation accrue demeure valable et même rentable, selon nous, dans la mesure où elle conduit à une amélioration réelle; nous verrons plus loin que les mesures retenues afin d'assurer la confidentialité visaient aussi à contrecarrer les avantages personnels liés à une hausse injustifiée des résultats.

Au-delà de la fixation de but et de la certitude d'une réévaluation, nous avons identifié un troisième mode d'intervention qui pourrait peut-être assurer un niveau plus élevé d'efficacité à la condition d'exiger davantage au plan de l'application en salle de classe. L'octroi fréquent de renforcements sociaux précis a retenu notre

attention. En effet, depuis toujours les enseignants reconnaissent qu'il faut «donner de l'attention» aux élèves et encore plus à ceux qui présentent des difficultés. Malheureusement, on constate souvent que l'attention est distribuée aux mauvais moments, ce qui peut causer une détérioration plutôt qu'une amélioration. Le choix de comportements-cibles au niveau de chaque participant permet de recourir à une adaptation de la technique bien connue de l'attention sélective, dont on retrouve plusieurs applications en milieu scolaire (Pépin, 1978; Forget, 1978). Cette technique encourage l'agent renforteur à diriger son attention sur des comportements bien identifiés et à ignorer dans la mesure du possible les comportements indésirables. Les résultats de nombreuses études démontrent qu'un usage systématique de cette approche permet d'atteindre plus rapidement des objectifs de comportement précis, et ce, dans un contexte agréable à la fois pour intervenants et sujets. Dans la présente recherche, nous adapterons cette approche à nos besoins. Une condition expérimentale encouragera chaque participant à la vie de la classe à dévoluer volontairement ses objectifs personnels afin d'inciter les autres participants à valoriser ses efforts au moyen de leur attention positive. Afin d'assurer un minimum d'échanges interpersonnels en ce sens, on demandera à chaque titulaire de ce groupe (1) d'émettre au moins une fois par jour un commentaire positif face à l'effort précis d'un élève; (2) d'encourager chacun de ses élèves à imiter son geste au moins une fois par semaine.

L'EXPÉRIENCE

Un total de 15 classes de la troisième à la sixième année furent réparties selon le choix ou le consentement des titulaires en quatre groupes distincts. Voici une description des conditions expérimentales particulières à chacun de ces groupes.

Le groupe expérimental I:

Quatre classes (total de 93 élèves) furent soumises aux conditions suivantes:

- le titulaire découvre de façon objective et anonyme trois comportements qu'il lui serait préférable d'émettre ou de cesser d'émettre...
- chaque élève de cette classe découvre aussi, suite à l'évaluation du titulaire, trois comportements qu'il devrait émettre plus souvent ou diminuer...
- titulaires et élèves sont par la suite tout à fait autonomes quant aux efforts d'intervention qu'ils voudront bien entreprendre et ils ne s'attendent à aucune évaluation ultérieure: pour eux, c'est la fin du projet.

Le groupe expérimental II:

Trois classes (total de 56 élèves) qui, en plus de vivre les deux premières conditions du groupe I, vécurent la condition suivante:

- titulaires et élèves, suite à cette connaissance objective, apprennent qu'ils ont une période d'un mois pour améliorer ces comportements avant que ne se produise une seconde évaluation objective qui permettra à chacun d'apprécier ses gains...

Le groupe expérimental III:

Quatre classes (total de 101 élèves) qui vécurent en plus des conditions énumérées en I et II, les conditions suivantes:

- chaque personne dans la classe accepte de verbaliser devant la classe un objectif personnel jugé prioritaire au début de la semaine (durée: 3 semaines pour 3 objectifs différents par personne)...

- chacun dans la classe tente de percevoir les efforts des autres et verbalise à voix haute un mot de félicitation ou d'encouragement au moins une fois par semaine. L'élève doit émettre au moins un renforcement positif par semaine tandis que le titulaire donne l'exemple en verbalisant un renforcement positif chaque jour.

Le groupe contrôle:

Quatre classes (total de 103 élèves) soumises aux mêmes évaluations, sans que les titulaires et les élèves ne soient à aucun moment, avant la fin de l'expérience, au courant des résultats ou du choix des comportements-cibles. De plus, ils ne s'attendent pas à une réévaluation.

Il convient aussi de préciser qu'une procédure fut élaborée au départ par les titulaires afin de leur assurer l'anonymat le plus complet possible: un délégué distribuait le matériel; chaque titulaire avait un pseudonyme et chaque élève, un numéro; chaque participant n'avait accès qu'à ses résultats et aux moyennes d'ensemble. On peut alors supposer que les participants n'avaient pas avantage, du moins consciemment, à souffrir les progrès perçus au niveau de leur classe respective: ils se seraient leurrés eux-mêmes puisque l'auteur de la recherche ne pouvait identifier le titulaire ou les élèves d'une classe particulière.

LES RÉSULTATS

Dans un premier temps, nous observerons les résultats obtenus au sondage mesurant l'évolution du titulaire; ensuite, nous examinerons les résultats du second sondage mesurant l'évolution des élèves.

L'évolution du titulaire fut mesurée de la façon suivante: pour chacun des trois objectifs personnels, on a calculé le nombre d'élèves ayant modifié favorablement leurs réponses, moins le nombre d'élèves ayant modifié leurs réponses de façon défavorable. On aboutit ainsi à évaluer le gain réel moyen de chacun sur les trois objectifs poursuivis. Le tableau 5 présente ces données en terme de pourcentages.

TABLEAU 5

Pourcentages d'amélioration des titulaires du groupe contrôle et des groupes expérimentaux en moyenne sur les trois objectifs d'après les réponses des élèves aux deux sondages

Groupes	Pourcentage moyen d'élèves ayant modifié leurs réponses . . .		Gain réel
	de façon défavorable	de façon favorable	
Contrôle (N.: 103)	1.25%	7.50%	6.25%
Expérimental I (N.: 93)	0 %	19.42%	19.42%
Expérimental II (N.: 56)	0 %	17.44%	17.44%
Expérimental III (N.: 101)	0 %	14.25%	14.25%

TABLEAU 6

Valeurs de chi-deux et niveaux de signification concernant l'amélioration des titulaires

Comparaisons	Valeurs de chi-deux	Niveau de signification
Groupe contrôle et expérimental I	4.639	.05
Groupe contrôle et expérimental II	2.867	non significatif
Groupe contrôle et expérimental III	1.338	non significatif

On peut se demander maintenant si les écarts entre le groupe contrôle et les groupes expérimentaux, pris un à un, sont significatifs. En se basant cette fois-ci sur la fréquence (et non le pourcentage) d'élèves ayant modifié de façon positive leur jugement, une analyse au moyen du test de signification chi-deux fut entreprise. On ne note qu'une seule différence significative au niveau de .05 (dl: 1), en faveur du groupe expérimental I par rapport au groupe contrôle.

Les deux autres comparaisons, soit entre le groupe contrôle d'une part et les groupes expérimentaux II et III d'autre part, n'apportent aucune différence significative. Les résultats sont consignés au tableau 6.

Au niveau des élèves maintenant, voyons d'abord au tableau 7 les pourcentages de ceux qui ont progressé par rapport à ceux qui n'ont pas progressé ou qui ont regressé au niveau de chaque groupe. Ensuite, nous examinerons dans quelle mesure la seconde évaluation du titulaire permet d'enregistrer dans les groupes expérimentaux des gains significatifs dépassant ceux du groupe contrôle.

Le test-t fut utilisé afin de déterminer la signification de ces écarts. Les valeurs de t de même que les seuils de signification apparaissent au tableau 8. Les résultats sont cette fois-ci nettement plus encourageants.

TABLEAU 7

Pourcentages d'amélioration des élèves du groupe contrôle et des groupes expérimentaux en moyenne sur les trois objectifs d'après l'évaluation du titulaire aux deux sondages

Groupes	Pourcentage moyen d'élèves qui auraient, suite à l'évaluation du titulaire, . . .		Gain réel
	... régressés (ou été stables)	... progressés	
Contrôle	35.5%	64.5%	29.0%
Expérimental I	20.5%	79.3%	58.8%
Expérimental II	8.4%	91.6%	83.2%
Expérimental III	11.2%	88.8%	77.6%

TABLEAU 8
Valeurs de t, degrés de liberté et niveaux de signification
concernant l'amélioration des élèves

Comparaisons	Valeurs de t	Degrés de liberté	Niveau de signification
Groupe contrôle et expérimental I	2,31648	201	.05
Groupe contrôle et expérimental II	3,89267	169	.001
Groupe contrôle et expérimental III	4,01666	201	.001

DISCUSSION

Les groupes témoins ont permis, semble-t-il, de bien contrôler les sources possibles d'invalidité dues à une maturation normale ou au fait de répéter le même sondage. En effet, leur pourcentage respectif d'amélioration (élèves: 29%; titulaires: 6,25%) conduit à une correction importante tout en révélant à l'oeil nu un écart appréciable par rapport au pourcentage moyen d'amélioration dans les groupes expérimentaux des élèves (73%) et des titulaires (16,7%). Disons tout de suite qu'on ne peut comparer les pourcentages d'amélioration des élèves à ceux des titulaires. Dans le premier cas, le pourcentage provient du jugement du titulaire suite à une mise en rang de ses élèves; dans le second cas, le pourcentage reflète la différence entre le nombre d'élèves qui ont modifié favorablement leur opinion et le nombre de ceux qui l'ont modifiée de façon négative sur des questions impliquant un choix forcé entre «oui» et «non». Les tests de signification utilisés tiennent compte, évidemment, de ces éléments et permettent de constater une évaluation nettement plus positive au niveau des élèves. Plusieurs considérations toutefois méritent notre attention et militent en faveur d'une interprétation très prudente.

Tout d'abord, le mode de sélection des titulaires permettait à chacun de choisir entre le groupe témoin ou un des trois groupes expérimentaux. Cet aspect a pu influencer sur la motivation des titulaires aux plans de la constance et de la fermeté de leurs efforts durant la période d'intervention. Normalement, les titulaires qui désiraient s'impliquer davantage en choisissant le groupe expérimental III auraient dû obtenir de meilleurs résultats en raison de leur motivation personnelle plus élevée et en raison aussi des échanges interpersonnels positifs. Comment alors expliquer l'absence de différence significative au niveau de ce groupe? On note même une relation inverse, peu prononcée il est vrai, entre le niveau d'implication des titulaires (suivant leur groupe d'appartenance) et leur pourcentage moyen d'amélioration (groupe I: 19%; groupe II: 17%; groupe III: 14%). D'une part, il se pourrait que les échanges verbaux positifs entre participants à la vie de la classe aient eu pour effet imprévu de développer le niveau de conscience des élèves et d'augmenter ainsi leur jugement critique. D'autre part, on ne peut ignorer les effets indésirables possibles liés à la réaction de surprise des titulaires du premier groupe expérimental au moment où ils découvriraient la nécessité de la seconde évaluation.

L'interprétation du progrès des élèves pose des difficultés analogues auxquelles s'ajoute le risque lié aux effets d'indications implicites et involontaires possibles originant des titulaires. Les résultats sont nettement plus significatifs au niveau des groupes expérimentaux II et III mais on ne retrouve encore pas un niveau d'excellence qui serait particulier au groupe expérimental III.

Dans l'ensemble, on doit dire que le problème d'interprétation des résultats demeure entier. Devrait-on remettre en cause le lien pourtant si logique (et expérimentalement raisonnable) entre niveau d'implication personnelle et degré d'amélioration? Ou devrait-on plutôt jeter le blâme sur des effets spécifiques, difficiles à prévoir et à cerner, liés au déroulement de l'expérience? Se pourrait-il, au fond, que la simple connaissance claire des objectifs-cibles puisse constituer la dimension cruciale responsable des écarts assez constants entre les groupes témoins et expérimentaux? Trop de facteurs, en particulier l'absence d'observations indépendantes, nous empêchent de tirer des conclusions claires.

De plus amples efforts de recherche devraient être entrepris afin de pallier à ces faiblesses. Du même coup, il serait sans doute préférable de réduire à un seul les trois objectifs poursuivis par chacun des participants: leur motivation étant moins dispersée, elle s'en trouverait sans doute accrue; aussi, l'analyse des résultats garantirait une interprétation moins équivoque. D'ailleurs, Loranger (1978, p. 83) établit clairement que les titulaires ont une «expérience globale des conduites en classe et qu'ils ne peuvent fournir un profil quantitatif exact de ces dernières comme le permet la technique de l'observation systématique.» Cette «expérience globale» pourrait conduire à la formulation d'un seul objectif-cible, observable et mesurable, exprimé à la façon d'un voeu, unique et personnel, susceptible de contribuer concrètement au climat de la classe. Aussi, afin de dépasser les difficultés énormes que comporte l'observation systématique en salle de classe, il pourrait être avantageux de se tourner vers le modèle d'auto-contrôle de Kanfer (1970), lequel mise sur la capacité de la personne à s'auto-évaluer et à s'auto-renforcer.

Quelque soit le mode d'intervention choisi ou remanié, quelque soit le modèle théorique retenu, il faut admettre que l'amélioration du climat-classe au moyen de la démarche décrite ici comporte des mérites indéniables. Retenons en particulier celui de permettre au titulaire une découverte volontaire, plus objective et plus réaliste de lui-même, malgré un contexte où tensions patronales et syndicales se conjuguent trop souvent pour entraver des efforts d'intervention ou d'amélioration personnelle pertinents et souhaitables.

RÉFÉRENCES

- Baron, P., et Watters, R. G. Auto-enregistrement et fixation de but: une étude-pilote appliquée à la réduction du poids. *Revue de Modification du comportement*, 1979, 9, 3-15.
- 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.
- Gioux, N. Le modèle behavioral: ses fondements, ses modalités, sa valeur. *La technologie du comportement*, 1979, 3 (1), 61-103.
- Kanfer, F. H. Self-monitoring: Methodological limitations and clinical applications. *Journal of consulting and clinical psychology*, 1970, 35, 148-152.
- Leduc, Aimée. Le behaviorisme et l'autonomie de la personne. *L'enfant exceptionnel*, 1975, 1 (3), 2-15.
- Loranger, M., Cloutier, R. Le comportement des élèves en classe: jugement des professeurs vs observation systématique. *Revue de modification du comportement*, 1978, 8 (3), p. 73-86.

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.

Thorndike, R. L., Hogan, E. *Measurement in psychology and education*, Wiley & Sons, New York, 1961, 602 p.

ENGLISH ABSTRACT

How can a school psychologist effectively intervene in elementary classrooms in order to improve behavioral objectives that are personal to teachers and pupils? A first attempt was undertaken in 1976-77 through the use of a written questionnaire covering 75 areas closely related to classroom climate: without knowing the answers of any particular pupil, each teacher was able to evaluate his personal standing by comparison with the percentages obtained at the school board level.

The present study goes beyond this evaluative approach by proposing to teachers and pupils three distinct types of intervention. A total of 15 classes (grade 3 to 6) contributed in identifying the most efficient approach among the following: (1) personal goal identification, (2) personal goal identification plus assurance of a re-test, (3) personal goal identification plus assurance of a re-test in a context involving the frequent use of positive selective attention.

In general, improvement was significantly higher in groups of pupils using the two last types of intervention.

ASMC

Association scientifique pour la modification du comportement

14ième Congrès

Université de Moncton

du 10 au 13 mai 1983

APPEL DE SOUMISSIONS

Le 14ième Congrès de l'Association scientifique pour la modification du comportement se tiendra du 10 au 13 mai 1983 à l'Université de Moncton, N.-B. Le Comité de Programme vous demande des soumissions dans un des genres suivants: présentation d'exposés, kiosque de présentation, ateliers et symposiums. Les soumissions de présentations devront cadrer dans le domaine de la modification du comportement.

Un résumé dactylographié d'un maximum de 300 mots pour chaque soumission doit être envoyé avant le 20 janvier 1983 à Léonce Boudreau, Ph.D., Département de psychologie, Université de Moncton, Moncton, N.-B., Canada E1A 3E9.

Variables prédictrices de perte de poids: Un bref rapport

PIERRE BARON¹

Centre Hospitalier Pierre-Janet

et

ROBERT G. WATTERS

Université d'Ottawa

Dans le contexte de deux programmes de réduction de poids utilisant l'auto-enregistrement comme technique de contrôle, un pré- et un postquestionnaire furent donnés aux sujets avant et après la période de traitement de 4 semaines. Ces questionnaires visaient à identifier des facteurs pouvant être reliés à la perte de poids. Les résultats d'ensemble montrèrent qu'aucun des facteurs contenus dans le pré- ou le postquestionnaire n'était relié significativement à la perte de poids générée à la fin de la période d'auto-enregistrement, à l'exception du facteur But quotidien contenu dans le postquestionnaire. Les implications des résultats sont discutées.

Récemment, Baron et Watters (1981, sous presse) firent rapport de deux études examinant l'efficacité relative de l'auto-enregistrement pour induire une perte de poids sur une période de 4 semaines en fonction de la fixation de différents niveaux de but. L'absorption quotidienne de calories fut utilisée comme unité d'enregistrement dans la première étude alors que les occasions de restriction servirent d'unité d'enregistrement dans la seconde. Les résultats des deux études ne révélèrent aucune perte différentielle de poids en fonction de différents niveaux de but ni pour l'enregistrement de calories ni pour l'enregistrement de restrictions. Cependant, la démonstration antérieure à l'effet que la fixation de but accroît l'efficacité de l'auto-enregistrement (Bandura & Simon, 1977; Kazdin, 1974; Kirsch, 1978) fut renouvelée avec l'enregistrement de calories.

Dans chaque étude, une variété d'information sur les sujets fut collectée à l'aide d'un pré- et d'un postquestionnaire. Certains des questions furent incluses dans le but d'identifier des facteurs pouvant être reliés à la perte de poids dans un programme utilisant l'auto-enregistrement. Le préquestionnaire (adapté de Levitz & Jordan, 1975) recueillait de l'information sur l'âge des sujets, leur sexe, la perception qu'ils / elles avaient de leur problème de poids, la perte totale de poids désirée, la perte hebdomadaire de poids souhaitée, le moment d'apparition dans leur vie de leur problème de poids, l'étendue des problèmes de poids dans leur famille, la force du désir de perdre du poids, la volonté de travailler fort à perdre du poids et l'attente de succès. Quant au postquestionnaire, il allait chercher de l'information sur la conformité aux instructions expérimentales, la fixation quotidienne de but, l'utilité perçue de l'auto-enregistrement à générer une perte de poids, l'attente de perte de poids (suite à la rencontre introductoire au traitement), la difficulté perçue de la tâche, l'aversion perçue en rapport avec la tâche, la satisfaction face au programme et les antécédents culturels.

Les données du préquestionnaire de la première (N = 53) et de la seconde étude (N = 54) furent combinés et soumis à une analyse factorielle, utilisant la méthode de facteurs principaux sans répétition, la rotation varimax et une valeur minimale

1. Pour un tiré à part, s'adresser à M. Pierre Baron, Centre hospitalier Pierre-Janet, 20 rue Pharand, Hull, Qué. J9A 1K7.

(eigenvalue) de 1.0. L'analyse révéla quatre facteurs, lesquels rendaient compte de 65.8 pourcent de la variance. Le premier facteur, par rapport auquel les questions ayant la plus forte pondération étaient la force du désir de perdre du poids (0.78), la volonté de travailler fort à perdre du poids (0.87) et l'attente de succès (0.75), indiquait que plus le désir de perdre du poids était élevé, plus l'effort investi pour perdre du poids était grand et aussi plus l'attente de perdre de poids était grande; ce facteur fut appelé Motivation à perdre du poids. Le deuxième facteur, par rapport auquel les questions avec la plus haute pondération étaient la perception de son problème de poids (0.81) et la perte totale de poids désirée (0.87), suggérait que plus un(e) sujet se percevait obèse, plus le nombre de livres qu'il / elle voulait perdre était grand; ce second facteur fut nommé But (en livres). Le troisième facteur, par rapport auquel les questions à pondération maximale étaient l'âge (0.84) et le moment d'apparition dans la vie des problèmes de poids (0.70), révélait que les sujets étaient âgé(s) et rapportaient avoir connu des problèmes de poids seulement à un âge tardif; ce facteur fut étiqueté Age. Quant au quatrième facteur, par rapport auquel les questions à plus forte pondération étaient la perte hebdomadaire de poids désirée (-0.40) et l'étendue des problèmes de poids dans la famille (0.89), suggérait que si d'autres membres de la famille avaient des problèmes de poids, les sujets se fixaient des buts à court-terme plus bas; ce quatrième et dernier facteur fut appelé Famille.

Dans un deuxième temps, une analyse de régression multiple fut menée, utilisant les scores factoriels de chaque sujet des deux études sur chacun des quatre facteurs comme variables prédictrices et le pourcentage de poids du corps à la fin de la période d'enregistrement comme variable-critère. Cette analyse combinée ne montra de relation significative entre aucun des quatre facteurs et le poids à la semaine 4. Ces résultats sont consistants avec les efforts faits précédemment mais demeurés infructueux pour mettre en lumière des variables prédictrices de perte de poids. Les nombreuses variables examinées antérieurement incluaient des variables démographiques et motivationnelles de même que des variables de personnalité et d'histoire personnelle de poids (pour une revue, voir Abramson, 1973, 1977; Hall & Hall, 1974; Rozensky & Bellack, 1976). A ces variables peuvent être ajoutées celles de but avant traitement et de contexte familial considérées dans les présentes études.

Les données du postquestionnaire de la première et de la seconde étude furent également combinées et analysées de façon similaire. Elles furent d'abord soumises à une analyse factorielle qui révéla la présence de trois facteurs rendant compte de 62.1 pourcent de la variance. Le premier de ces facteurs, par rapport auquel les questions ayant le plus de pondération étaient la fixation quotidienne de but (0.57), l'utilité perçue de l'auto-enregistrement à générer une perte de poids (0.76) et la satisfaction face au programme (-0.79), indiquait que les sujets s'étant fixé un but quotidien percevaient l'auto-enregistrement comme ayant été utile à les aider à perdre du poids, quoiqu'ils / elles étaient plutôt insatisfait(e)s du programme à la fin de la période de 4 semaines; ce facteur fut appelé But quotidien. Le second facteur, par rapport auquel les questions à plus forte pondération étaient la conformité aux instructions (0.57), la difficulté perçue de la tâche (0.82) ainsi que l'aversion perçue en rapport avec la tâche (0.79), suggérait que plus les sujets se conformaient aux instructions d'auto-enregistrement, plus ils / elles trouvaient la tâche difficile et aversive; ce second facteur fut nommé Conformité. Le troisième facteur, par rapport auquel les questions ayant la pondération la plus élevée étaient l'attente de perte de poids (0.64) et les antécédents culturels (-0.82), indiquait que les sujets

ayant un héritage culturel canadien-anglais avaient des attentes plus élevées de perte de poids que les sujets ayant des antécédents culturels canadiens-français ou autres; ce facteur fut dénommé Antécédents culturels.

Une analyse de régression multiple fut ensuite conduite en utilisant les scores factoriels comme variables prédictrices et le pourcentage de poids du corps à la fin de la semaine 4 comme variable-critère. Cette analyse combinée révéla une relation significative entre le facteur But quotidien et le poids à la fin de la période d'enregistrement, $F(1, 103) = 59.96, p < .01$. Par ailleurs, les facteurs Conformité et Antécédents culturels n'apparurent pas avoir de lien significatif avec le poids à la semaine 4.

Des analyses séparées de régression multiple furent également menées pour la première et la deuxième étude avec les données du postquestionnaire. A nouveau, les scores factoriels servirent de variables prédictrices et le pourcentage de poids du corps à la fin de la semaine 4, de variable-critère. L'analyse séparée pour la première étude indiqua que le facteur But quotidien était significativement lié au poids à la fin de la période d'enregistrement, $F(1, 49) = 57.76, p < .01$; mais que les facteurs Conformité et Antécédents culturels ne l'étaient pas. En rapport avec la seconde étude, l'analyse séparée ne révéla de relation significative entre aucun des trois facteurs et le poids à la fin de la période de 4 semaines. Ces résultats sont cohérents avec les résultats d'ensemble et de la première et de la seconde étude puisque dans la première, il fut montré que la fixation de but augmentait l'efficacité de l'enregistrement de calories et que dans la deuxième, la fixation de but n'apparut pas accroître les effets de l'enregistrement de restrictions. En plus, ces résultats peuvent avoir des implications pour toute entreprise à long-terme visant à la réduction de poids et faisant usage de la technique d'auto-enregistrement ou de n'importe quelle autre méthode. Probablement que la plus importante de ces implications serait de favoriser la fixation de but. Cependant, des instructions de fixation de but devraient en même temps énoncer que la voie la plus sûre pour atteindre des buts éloignés est la poursuite de buts quotidiens réalistes. Une telle précaution apparaîtrait d'autant plus pertinente qu'il a été observé que les individus s'engagent souvent dans des programmes de réduction de poids avec des attentes de perte de poids rapide et drastique (Mahoney, 1974).

RÉFÉRENCES

- Abramson, E. E. A review of behavioral approaches to weight control. *Behaviour Research and Therapy*, 1973, 11, p. 547-556.
- Abramson, E. E. Behavioral approaches to weight control: An updated review. *Behaviour Research and Therapy*, 1977, 15, p. 355-363.
- Bandura, A., & Simon, K. M. The role of proximal intentions in self-regulation of refractory behaviour. *Cognitive Therapy and Research*, 1977, 1, p. 177-193.
- Baron, P., & Watters, R. G. Effects of goal-setting and of goal level on weight loss induced by self-monitoring of caloric intake. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1981, 13, 161-170.
- Baron, P., & Watters, R. G. Effects of goal-setting and of goal level on weight loss induced by self-monitoring of instances of restraints. *International Review of Applied Psychology*, sous presse.
- Hall, S. M., & Hall, R. G. Outcome and methodological consideration in behavioral treatment of obesity. *Behavior Therapy*, 1974, 5, p. 352-364.
- Kazdin, A. E. Reactive self-monitoring: The effect of response desirability, goal setting, and feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1974, 42, p. 704-716.
- Kirsch, I. Tangible self-monitoring in self-directed behavior modification projects. *Psychological Reports*, 1978, 43, p. 455-461.

- Levitz, L. D., & Jordan, H. A. Manual for the analysis of energy intake and expenditure. In G. A. Bray (Ed.), *Obesity in perspective*. Washington: DHEW Publication N°. (NIH) 75-708, 1975.
- Mahoney, M. J. Self-reward and self-monitoring techniques for weight control. *Behavior Therapy*, 1975, 5, p. 48-57.
- Rozensky, R. H., & Bellack, A. S. Individual differences in self-reinforcement style and performance in self- and therapist-controlled weight reduction programs. *Behaviour Research and Therapy*, 1976, 14, 357-364.

ENGLISH ABSTRACT

Within the context of two weight reduction programs using self-monitoring as the control technique, a pre- and a postquestionnaire were given to subjects before and after the 4-week treatment period. These questionnaires were intended to identify factors which might relate to weight loss. The overall results showed that none of the factors contained in either the pre- or postquestionnaire was significantly related to the weight loss generated at the end of the self-monitoring period with the exception of the daily goal factor contained in the postquestionnaire. The implications of the results are discussed.

LISTE DES REVUES DISPONIBLES¹

Volume 1 N°: 1	Volume 2 N°: 1	Volume 3 N°: 1
Volume 1 N°: 2	Volume 2 N°: 2	Volume 3 N°: 2
Volume 1 N°: 3		Volume 3 N°: 3
Volume 1 N°: 4		Volume 3 N°: 4

\$1.00 l'unité

Volume 5 N°: 1	Volume 6 N°: 2	Volume 7 N°: 1
Volume 5 N°: 2	Volume 6 N°: 4	Volume 7 N°: 2
Volume 5 N°: 4		Volume 7 N°: 3 et 4
Volume 8 N°: 1	Volume 9 N°: 1	
Volume 8 N°: 2		
Volume 8 N°: 3		
Volume 8 N°: 4		

\$2.00 l'unité

Volume 9 N°: 2 et 3	Volume 10 N°: 1	Volume 11 N°: 1
Volume 9 N°: 4	Volume 10 N°: 2	Volume 11 N°: 2
	Volume 10 N°: 3	Volume 11 N°: 3
	Volume 10 N°: 4	Volume 11 N°: 4

\$4.00 l'unité

1. Ceux qui désiraient plus de renseignements sur les contenus de ces numéros sont priés de consulter l'Index des auteurs des dix premiers volumes (voir Vol. 10, N° 4, 225-230), lequel se trouve complété par l'Index 1981 des auteurs (Vol. 11, N° 4, 231-232).

Les gens intéressés à se procurer des numéros doivent contacter le secrétaire.

Étude des comportements d'automutilation chez une population psychiatrique adulte vivant en milieu institutionnel¹

GILLES TRUDEL²

PAUL MAURICE

U.Q.A.M. et C.H. Ls-H. Lafontaine

U.Q.A.M. et C.C.P.E.

et

La présente étude porte sur l'évaluation de comportements d'automutilation chez des sujets adultes (N = 227) vivant en milieu psychiatrique. Cette étude réalisée à l'aide d'un questionnaire et d'observations systématiques révèle d'abord une répartition de l'automutilation principalement chez les sujets retardés mais aussi de façon importante chez les bénéficiaires ayant un diagnostic de psychose. Les résultats indiquent aussi une très grande diversité des comportements d'automutilation, avec une prédominance assez marquée du grattage excessif et des comportements visant la tête. Quant à la question de savoir quels sont les mécanismes contribuant à maintenir l'automutilation, les auteurs suggèrent un modèle basé à la fois sur une explication homéostatique de même que sur le renforcement positif et négatif.

L'automutilation a fait l'objet de nombreuses études théoriques et cliniques en psychologie comportementale au cours des dernières années (Beaumeister et Rollings, 1976; Lovaas et Simmons, 1969; Maisto, Beaumeister et Maisto, 1978, etc.). Diverses interprétations furent données pour expliquer ce comportement. Une première est basée sur le renforcement positif. Suivant ce point de vue, le comportement d'automutilation est un opérant dont la conséquence renforçante est généralement l'attention attribuée par l'environnement social du sujet. Ce point de vue est supporté par diverses études. Par exemple chez des singes, Schaefer (1970) façonne un comportement d'automutilation (se frapper la tête avec la main) en utilisant comme renforçateur la nourriture et l'attention. Chez les humains, Lovaas et Simmons (1969) montrent que l'attention contingente à l'automutilation chez un enfant autistique peut augmenter la fréquence de ce comportement et que le retrait de cette conséquence ramène ce comportement à son niveau initial. L'étude de Lovaas, Freitag, Gold et Kassoria (1965) va dans le même sens.

Une autre interprétation de l'automutilation s'appuie sur les principes du renforcement négatif. Bandura (1969) rapporte une expérience non publiée effectuée chez des singes. Ceux-ci sont entraînés à éviter un choc en pesant sur un levier qui déclenche un choc de moindre intensité. En augmentant très graduellement l'intensité de ce choc d'évitement, ils réussissent à entraîner des singes à s'administrer des

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds Institutionnel de Recherches de l'Université du Québec à Montréal.

2. Les auteurs remercient madame Nicole Audet, messieurs Michel Beaupré, André Lauzon et Jacques Trivierge de même que les autorités du Centre de Recherche psychiatrique de l'Hôpital Louis-H. Latontaine pour l'excellence de leur collaboration. Les demandes de tirés-à-part peuvent être adressées à Gilles Trudel, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, case postale 8888, succursale «A», Montréal, Qué., Canada H3C 3P8.

chocs d'intensité beaucoup plus grande que le stimulus électrique à éviter. Les signes continuent à s'administrer des chocs d'intensité de plus en plus grande et ce, même lorsque le choc à éviter est diminué. Par ce type de conditionnement, l'animal peut en venir à s'administrer des chocs d'intensité mortelle. Chez les humains, Carr, Newson et Binkoff (1976) montrent que les comportements d'automutilation d'un enfant psychotique sont inexistantes lorsque l'expérimentateur émet des messages verbaux à contenu neutre mais fréquents lorsque l'expérimentateur émet des messages verbaux se traduisant par des demandes à l'égard du sujet. Il est possible que les comportements d'automutilation aient pour but d'éviter les demandes de l'expérimentateur. Cliniquement, il arrive souvent que le personnel d'institution retire des demandes lorsqu'un sujet émet un comportement d'automutilation.

Finalement, certains formulent une hypothèse à caractère homéostatique suivant laquelle l'automutilation constitue une forme d'autostimulation dont le but est de maintenir un niveau optimal de stimulation sensorielle. L'automutilation serait un comportement émis presque automatiquement pour ajuster le niveau de stimulations environnantes. Cette hypothèse repose sur diverses données. Premièrement, on retrouve l'automutilation de façon plus fréquente dans des environnements pauvres en source de stimulations. De plus, certains sujets semblent s'automutiler sans que des facteurs de l'environnement entrent tout au moins de manière observable en ligne de compte. Finalement, l'automutilation chez des sujets verbaux est souvent décrite comme une compulsion venant de l'intérieur échappant au contrôle volontaire (Maurice, Beaupré et Trudel, 1980).

Chez les rats, Peters (1967) trouve que l'injection de caféine entraîne des séances d'automutilation, ce qui semble indiquer que le comportement est relié au degré d'activation de l'organisme. Chez les humains, Schroeder, Peterson, Solomon et Arley (1977) mesurent la tension musculaire chez des déficients en rapport avec l'automutilation. Les résultats indiquent que les sujets présentent une activité musculaire idiosyncratique avant de s'automutiler. Par exemple, l'un des sujets manifeste une augmentation de la tension qui croît régulièrement pendant deux minutes pour déboucher sur une séquence de comportements automutilatoires. Beaumeister et Rollings (1976) rapportent qu'un enrichissement systématique de l'environnement par des stimulations visuelles et auditives peut réduire la fréquence de l'automutilation.

La présente recherche a pour but d'étudier sur une large échelle les comportements d'automutilation chez des sujets adultes institutionnalisés et les conditions environnementales qui semblent prévaloir lors de l'apparition de tels comportements.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude comporte principalement deux recherches. Une première (étude A) étudie l'automutilation à partir d'un questionnaire administré au personnel directement en contact avec les sujets automutilateurs. Une seconde (étude B) porte sur l'observation directe de sujets automutilateurs et de leur environnement.

Étude A

Tous les sujets sont des résidents du Centre Hospitalier Louis-H. Lafontaine de Montréal. Tous ceux qui répondaient d'après le personnel de chacune des unités de cette institution à notre définition de l'automutilation furent inclus dans notre étude. Cette définition est la suivante: «Un comportement d'automutilation est un geste

intentionnel ou non qu'émet l'individu de façon répétitive ou stéréotypée et qui tend à causer un dommage corporel à lui-même, qu'il y ait lésion apparente ou non. La présente étude vise les automutilateurs qui ont émis au moins un comportement tel que défini, dans les deux ans qui précèdent l'enquête. Elle inclut aussi tous ceux dont l'automutilation a été rendue impossible par la suite de la contention physique ou chimique. Il peut s'agir d'une immobilisation complète, d'entrevue d'un instrument, d'une pièce de vêtement qui restreignent les mouvements de l'individu ou d'une médication qui vise à l'interruption de l'émission d'un comportement d'automutilation tel que défini. Les comportements d'auto-stimulation répétitive causant une irritation de la peau sont considérés comme des comportements d'automutilation. Exemple: se gratter, se lécher, se tier les cheveux, se froter une partie du corps contre un objet, se jouer dans le nez ou dans les yeux avec une fréquence suffisante pour entraîner un dommage aux tissus. Cependant une lésion causée accidentellement par une chute, tel que durant une crise d'épilepsie, ou infligée par une autre personne n'est pas incluse dans cette définition».

Lorsque le responsable clinique d'une salle identifie un ou des sujets correspondant aux critères décrits dans la définition, une réunion a lieu avec le personnel responsable directement du patient travaillant dans cette unité et connaissant le mieux ce dernier. Durant cette réunion, l'expérimentateur complète un questionnaire permettant d'obtenir les renseignements suivants: a) information générale; b) degré d'autonomie dans les départements; c) niveau d'activité; d) niveau général d'autonomie; e) niveau intellectuel; h) agressivité à l'égard des pairs; i) fréquence du comportement d'automutilation; j) circonstances d'apparition de l'automutilation; k) conséquences environnementales suite à l'apparition de l'automutilation (au niveau du personnel et des pairs); l) topographie du comportement automutilatoire (moyen utilisé par le sujet pour s'automutiler et partie du corps visé); m) suite des blessures (v.g. en terme de soins physiques). Dans l'ensemble, il ne fut pas difficile d'établir le consensus sur les informations recueillies. En outre, l'expérimentateur a accès au dossier du patient pour vérifier certaines données (v.g. diagnostic, médication, etc.).

Au total, ce questionnaire a été rempli pour les 227 sujets correspondant aux critères mentionnés dans la définition de l'automutilation.

Étude B

A partir des sujets de l'étude précédente, 20 bénéficiaires sont choisis parmi ceux dont la fréquence du comportement automutilatoire était assez élevée pour permettre une observation valable dans un délai raisonnable. Parmi ces 20 sujets, 11 sont de sexe masculin et 9 de sexe féminin. L'âge moyen est de 36,6 ans et varie de 24 à 88 ans. Tous ont un diagnostic de retard mental à l'exception d'un sujet dont le diagnostic est de démence sénile. Parmi les sujets déficients, trois présentent le syndrome de Down et un a le diagnostic d'épilepsie. Le nombre d'années d'hospitalisation varie entre 4 et 40 années avec une moyenne de 15,1 ans.

Tous les sujets sont observés par 8 étudiants en psychologie sous-gradués ou gradués. Ces étudiants sont entraînés à appliquer une grille d'observation systématique évaluant la présence ou l'absence des 25 catégories comportementales. Cette grille permet l'observer le comportement du sujet-cible et de son environnement (pairs et membres du personnel). Celle-ci est appliquée sous la forme d'une échelle à intervalle de 10 secondes. En outre, l'observation doit noter en l'indiquant dans la colonne appropriée si le comportement observé est celui du sujet-cible, de ses pairs ou du personnel. Pour chaque sujet, un accord interjuge est calculé. Lorsqu'un accord de 80% est obtenu pour un sujet donné, les séances d'observation peuvent

alors commencer. En outre, chaque sujet est observé jusqu'à ce qu'un nombre suffisant de comportements d'automutilation puissent être observés. Dans les faits, la durée d'observation a varié entre 2.6 et 5.4 heures dans différents endroits (salle, cours extérieure, corridor, dortoir, etc.). De façon intermittente, après chaque heure d'observation, un accord inter-juges est à nouveau complié. En moyenne le taux d'accord pour les 20 sujets est de 82% au cours de cette étude.

RÉSULTATS

L'analyse des résultats porte premièrement sur les données du questionnaire et, en deuxième lieu, sur les résultats obtenus au cours de l'observation des sujets.

Étude A

Le tableau 1 décrit les caractéristiques de la population de sujets automutilateurs de l'institution étudiée. Au niveau du diagnostic, les résultats indiquent que le

TABLEAU 1
Caractéristiques de la population d'automutilateurs

	Pourcentage
1. Diagnostic principal (N = 227)	
a) Retard mental	48.5
Retard moyen (21.6)	
Retard profond (20.3)	
Retard léger (6.6)	
b) Psychose	31.7
Schizophrénie (15.0)	
Psychose (7.0)	
Schizophrénie paranoïde (5.7)	
Schizophrénie hébéphrénique (4.0)	
c) Epilepsie	12.8
d) Autres	7.0
2. Age (N = 227)	
a) 18 à 25 ans	3.0
b) 26 à 35 ans	34.8
c) 36 à 45 ans	25.6
d) 46 à 55 ans	16.7
e) 56 à 65 ans	7.9
f) 66 à 75 ans	4.8
g) 76 ans et plus	7.0
3. Date d'hospitalisation (N = 227)	
a) 1930 ou avant	1.8
b) 1931-1940	6.6
c) 1941-1950	9.3
d) 1951-1960	14.1
e) 1961-1970	30.4
f) 1970-1980	37.9

Caractéristiques de la population d'automutilateurs

	Pourcentage
4. Niveau général d'autonomie (N = 227)	
a) Très faible	22.0
b) Faible	29.1
c) Moyen	32.2
d) Elevé	16.7
5. Autonomie de déplacement	
a) Facilité de déplacement (N = 227)	17.6
- Ne se déplace pas seul	
- Se déplace seul:	
très difficilement	2.2
difficilement	16.7
facilement	26.9
très facilement	36.6
b) Etendue du déplacement (N = 227)	66.5
- Déplacement limité à l'unité	19.8
- Déplacement limité à l'institution	13.7
- Déplacement à l'extérieur de l'institution	
6. Niveau d'activité (N = 227)	
a) Très peu actif	18.9
b) Peu actif	36.6
c) Actif	24.7
d) Très actif	11.5
e) Hyperactif	8.4
7. Participation acceptable aux activités de groupe (N = 227)	53.3
8. Placement antérieur en foyer (N = 227)	11.0
9. Présence d'agressivité	54.7
a) Envers les pairs (N = 225)	
- aucune agressivité	13.8
- agressivité	13.8
faible	17.8
moyenne	
forte	55.0
b) Envers le personnel (N = 222)	
- aucune agressivité	11.3
- agressivité	13.1
faible	20.7
moyenne	
forte	67.0
c) Envers les objets (N = 218)	
- aucune agressivité	5.5
- agressivité	11.9
faible	15.6
moyenne	
forte	15.6

groupe de sujets le plus susceptible de développer des comportements d'automutilation est celui des déficients suivi par le groupe des sujets diagnostiqués comme psychotiques. Mentionnons quand même ici que la proportion de déficients manifestant de l'automutilation est d'autant plus importante que ceux-ci sont minoritaires dans l'institution étudiée. En effet, ils constituent seulement 35,08% de la population long terme par rapport à 58,2% qui est constituée de sujets psychotiques. D'autre part, les données relatives à l'âge et à la durée d'hospitalisation tendent à montrer que les automutilateurs se rencontrent surtout chez une population d'âge moyen (entre 35 et 45) et que ces comportements tendent à diminuer avec l'augmentation de l'âge et de la durée d'hospitalisation. Ceci est également confirmé par le fait que l'âge moyen des sujets automutilateurs est de 42 ans comparativement à 53 ans pour l'ensemble de l'hôpital. En outre, les données relatives à l'autonomie et aux activités indiquent une population relativement handicapée avec une bonne proportion de sujets se déplaçant difficilement et peu active. La réinsertion sociale pour lesquels une tentative de placement en foyer a déjà été tentée. Finalement, une majorité de ces sujets ne manifeste aucune agressivité ou une agressivité relativement peu élevée à l'égard de leur environnement.

TABLEAU 2

**Résumé des informations concernant l'automutilation
obtenues à l'aide du questionnaire**

	Pourcentage
1. Topographie du comportement (N = 227)	
a) Grattage excessif	30,8
b) Frapper la tête avec partie du corps	15,4
c) Manger objets et cigarettes	15,0
d) Frapper tête sur objet	13,7
e) Masturbation excessive	10,1
f) Arracher la peau avec les ongles	8,8
g) Jouer dans les plaies	7,5
h) Mettre doigt dans une cavité	7,0
i) Frotter le corps avec partie du corps	6,6
j) Se projeter sur objets	6,2
k) Se mordre	6,2
l) Frapper le corps avec partie du corps	5,7
m) Frapper le corps sur objet	5,3
n) Se brûler	4,4
o) Entrer objet pointu dans le corps	4,4
p) Tirer cheveux et poils	3,1
q) Enfoncer les yeux	2,2
r) Insérer objet dans une cavité	1,8
s) Frotter le corps sur objet	1,8
t) Arrêter la circulation du sang	1,3
u) Se pincer	1,3
v) S'étouffer	0,9
	0,4
2. Moyens utilisés pour s'automutiler (N = 227)	
a) Ongles	37,0
b) Objets	34,8
c) Doigts	19,4
d) Une main	13,7
e) Deux mains	11,0
f) Poing	8,8
g) Frapper tête sur objet	8,8
h) Dents	7,9
i) Frapper corps sur objet	7,8
j) Poignet	0,4
k) Langue	0,4
3. Partie du corps visé par l'automutilation (N = 227)	
a) Tout le corps	35,2
b) Bras, main, jambe, pied	31,2
c) Tête	23,3
d) Cavité (objet avalé)	22,0
e) Visage	12,3
f) Organes génitaux	11,9
g) Cheveux	11,9
h) Poignet	11,0
i) Yeux	2,6
	1,3
4. Fréquence de l'automutilation (N = 227)	
a) Au moins une fois par jour	55,1
b) Au moins une fois par semaine	12,8
c) Au moins une fois par mois	11,5
d) Périodique	20,7
5. Intensité de l'automutilation (N = 227)	
a) Faible	21,1
b) Moyenne	27,8
c) Forte	51,1
6. Automutilation: principale raison de l'hospitalisation (N = 227)	
	10,1
7. Lieu où le sujet se mutilé	
a) Aucun endroit particulier	73,5
b) Certains locaux	26,5
8. Circonstances de l'automutilation (N = 227)	
a) Présence du personnel	33,1
b) Aucune circonstance particulière	29,5
c) Si refus	29,1
d) Présence des pairs	29,1
e) Si frustré	26,4
f) Si agité	22,5
g) En colère	18,1
h) Si réprimandé	15,9
i) Si personnel occupé	18,1
j) Si agression d'autrui	11,0
k) Si agression d'autrui	11,0
l) Changement de personnel	10,1
	10,1