



REVUE DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Soumission de texte à la revue de modification du comportement (suite)

ces, etc. doivent suivre les règles de présentation édictées dans le **Publication Manual de l'APA (1983)**.

Le texte sera rédigé en français correct dans un style clair et concis et on évitera un langage sexiste ou discriminatoire.

Procédure de lecture anonyme: lorsqu'un manuscrit est soumis pour publication à la Revue de modification du comportement, la direction initie le processus de lecture. Elle envoie à trois lecteurs (membres du comité de lecture ou lecteurs invités, spécialistes du sujet dont traite le texte) une copie anonyme du manuscrit ainsi que la grille d'évaluation des manuscrits. Sur réception des évaluations des lecteurs, la direction prend la décision de publier ou non le texte et en informe l'auteur(e) responsable en lui faisant part des évaluations des lecteurs. Si la décision est favorable, la direction peut proposer des corrections que l'(les) auteur(e-s) devra(ont) effectuer avant que le texte ne soit publié. Le texte ainsi corrigé devient la propriété de la Revue de modification du comportement et est publié intégralement dans un numéro subséquent.

Tirés à part: suite à la publication de l'article, l'auteur(e) responsable pourra commander, à ses frais, des tirés à part de l'article.

Informations supplémentaires: des informations supplémentaires quant à la soumission de textes à la Revue de modification du comportement peuvent être obtenues en s'adressant à:

André Marchand, Ph.D.
Unité de thérapie comportementale
Hôpital Louis-H. Lafontaine
7401, rue Hochelaga
Montréal, Québec
H1N 3M5

Comité de lecture

ARCHAMBAULT, Jean, M.A.
Commission des écoles catholiques de Montréal

BEAUSOLEIL, Raymond, Ph.D.
Behaviora

BOISVERT, Jean-Marie, D.Ps.
Hôpital Louis-H. Lafontaine

BOUDREAU Léonce, Ph.D.
Université de Moncton

BOUROUE, Paul, Ph.D.
Université de Moncton

COMEAU, Michèle, Ph.D.
Université de Montréal

DOLAN, Shimon, Ph.D.
Université de Montréal

FORGET, Jacques, D.Ps.
Behaviora

GAGNÉ, Marie-Patricia, Ph.D.
Commission des écoles catholiques de Montréal

GAUDETTE, Gilles, M.A.
Hôpital Louis-H. Lafontaine

GAUTHIER, Janel, Ph.D.
Université Laval

GIRoux, Normand, M.Ps.
Inst. Nazareth et Ls-Braille

HARVEY, Maurice, D.Ps.
Centre Butters

GOUPIL, Georgette, Ph.D.
Université du Québec à Montréal

LEROUX, Gilbert, M.Ps.
Ecole Peter Hall

LORANGER, Michel, Ph.D.
Université Laval

MAJEROTTE, Ghislain, Ph.D.
Université de Mons

MARINEAU, Normand, Ph.D.
Hôpital Louis-H. Lafontaine

MARTIN-LAVAL, Henri, M.A.
Behaviora

MAURICE, Paul, D.Ps.
Université du Québec à Montréal

OTIS, Rodrigue, D.Ps.
Université de Sherbrooke

RICHARD, Marc-André, D.Ps.
Hôpital Louis-H. Lafontaine

TRUDEL, Gilles, D.Ps.
UCAM et Hôpital Louis-H. Lafontaine

SOMMAIRE

- Editorial André MARCHAND
- Questionnaire sur les habiletés sociales d'adolescents Rodolphe ARSENAULT
Michel LORANGER
- Concept d'identification sexuelle et fondements empiriques Raymond BEAUSOLEIL
- Apprentissage de la correspondance graphème-phonème selon le behaviorisme paradigmatique d'Arthur Staats Aimée LEDUC
Robert CÔTE
- L'indice comportemental de compétence sociale de Wright: un indice biaisé Guy BÉGIN

REVUE DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

Revue trimestrielle publiée par l'A.S.M.C. inc.

Comité de direction

Directeur: André Marchand, Ph. D.

Directeurs-adjoints: Jean Bélanger, Ph. D.
Robert Ladouceur, Ph. D.
Frank Vitaro, Ph. D.

A.S.M.C.

7401, rue Hochelaga
Montréal, QC
H1N 3M5

Conseil d'administration de l'association scientifique pour la modification du comportement A.S.M.C.

Président: André Lapointe

Président élu: Jean-Marie Boisvert

Présidente sortante: Madeleine Beaudry

Secrétaire: Jocelyne Kéroack

Trésorier: Raymond Ouellet

Coordonnatrice des activités
régionales et des groupes
d'intérêt: Brigitte Grondin Bordeleau

Représentant (Montréal): Gilbert Leroux

Représentant (Moncton): Jean Vézina

Représentante (Québec): Louise Fournier

Représentante (Outaouais
québécois et ontarien): Diane Melanson

Représentant (Sherbrooke): Rodrigue Otis

Représentante (France): Noëlla Jarrousse

Béavioristes pour la
recherche et l'action sociales: Manon Théoret

Port de retour garanti par A.S.M.C., 7401, rue Hochelaga, Montréal, Qué. H1N 3M5 - 253-8200

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.

SOMMAIRE

- Editorial André MARCHAND 99
- Questionnaire sur les habiletés
sociales d'adolescents Rodolphe ARSENAULT
Michel LORANGER 101
- Concept d'identification
sexuelle et fondements empiriques Raymond BEAUSOLEIL 110
- Apprentissage de la correspondance
graphème-phonème selon le béaviorisme
paradigmatique d'Arthur Staats Aimée LEDUC
Robert CÔTÉ 116
- L'indice comportemental de compétence
sociale de Wright: un indice biaisé Guy BÉGIN 124

Inscription à l'A.S.M.C. et abonnement à la revue de modification du comportement

NOM: _____ PRÉNOM: _____

ADRESSE: _____

Ville: _____ Province: _____

Code postal: _____

TÉLÉPHONE - Domicile: _____ Bureau: _____

ORGANISME ET SECTEUR DE TRAVAIL: _____

FONCTION / PROFESSION: _____

(Si étudiante) indiquer discipline et établissement: _____

Cochez, s'il s'agit d'une réinscription

— Inscription et abonnement, 1 an: 1986-1987: 40,00 \$
Etudiant: 20,00 \$

Inscription et abonnement, 2 ans: 1986-1987:
et 1987-88: 80,00 \$

— Contribution volontaire (déductible d'impôt)

— Anciens numéros de la revue

Vol. _____ N° _____ à \$ _____ \$ _____

Vol. _____ N° _____ à \$ _____ \$ _____

TOTAL (montant inclus) \$ _____

* Le membership se termine le 30 avril.

Les inscriptions et abonnements en provenance de pays autres que le Canada ou les États-Unis, devront être payés par traite bancaire internationale émise en dollars canadiens.

Faites parvenir votre chèque ou mandat, à l'ordre de l'A.S.M.C. à l'adresse suivante:
A.S.M.C., 7401, rue Hochelaga, Montréal, QC H1N 3M5

Abonnement pour les établissements

L'abonnement annuel à la revue est de 50,00\$ pour les établissements. Ceux-ci sont priés de faire parvenir leur commande à:

Mme Jocelyne Kéroack, secrétaire
A.S.M.C.
7401, rue Hochelaga
Montréal, QC
H1N 3M5

EDITORIAL

Il y a quatre ans déjà, les docteurs Georgette Goupil et Raymond Beausoleil assuraient la direction intérimaire de la Revue à la suite du départ du docteur Maurice Harvey. Peu après, le conseil d'administration de l'ASMC confiait à une équipe formée de quatre membres le soin d'assurer la bonne marche de la Revue. Georgette Goupil et Raymond Beausoleil firent partie du comité de direction de la Revue. Leur mandat est maintenant terminé et nous désirons ici les remercier chaleureusement pour leur importante contribution durant toute cette période. C'est en effet sous leur gouverne et grâce à leur persévérance et à celle des autres membres du comité que la Revue fut dotée d'une nouvelle politique éditoriale et qu'un essor plus dynamique fut donné à ce périodique scientifique.

Depuis l'élaboration de cette politique éditoriale, le champ des manuscrits pouvant être publiés s'est considérablement étendu et la rapidité de l'évaluation et de la sélection des textes a augmenté. Toutefois leur importante réalisation demeure l'atteinte d'un objectif particulier, soit de décloisonner les différentes approches dites "behaviorales" pour les intégrer dans une pratique commune qui est l'utilisation de la méthode scientifique.

Nous observons au cours des dernières années, une diversification des domaines de publication et de la clientèle-cible, la plupart du temps soutenus par une méthode extensive (comparaison de groupe) ou intensive (étude de cas unique). D'ailleurs, lors d'une demande de subvention, trois des évaluateurs externes ont coté de manière fort appréciable la qualité scientifique du contenu de la Revue. Pour eux, les devis expérimentaux, les recensions d'écrits, les études de cas respectent et se comparent aux normes et aux écrits anglais et américains de marque. En effet, les problèmes de validité externe sont la plupart du temps contrôlés ou analysés. Il y a présence régulière d'un groupe de contrôle, de mesures multiples et de traitements statistiques sophistiqués. Les différents textes font mention des lacunes méthodologiques dans leur protocole et de l'impact possible quant à l'interprétation des résultats. Il s'agit, selon nous, d'une forme d'auto-critique essentielle pour l'avancement des connaissances du comportement humain.

Nous sommes donc redevables à Georgette Goupil et à Raymond Beausoleil ainsi qu'aux différentes personnes ayant oeuvré dans cette équipe pour les multiples améliorations apportées à la Revue.

Depuis l'automne 1986, une nouvelle équipe de direction prend en charge la Revue. Le docteur André Marchand devient directeur de la Revue et le docteur Jean Bélangier demeure directeur-adjoint et continuera d'assumer la coordination de la rubrique "recension de livres et de manuels".

Deux nouveaux directeurs adjoints, les docteurs Robert Ladouceur et Frank Vitaro ont été nommés et ont accepté de prendre la relève. Robert Ladouceur est professeur de psychologie à l'université Laval tandis que Frank Vitaro est professeur de psycho-éducation à l'université du Québec à Hull. Ils sont tous les deux auteurs de nombreuses publications et recherches en sciences du comportement. Nul doute que leur collaboration sera fortement appréciée pour assurer la bonne marche de la Revue.

Ce nouveau comité s'est donné comme premier objectif de maintenir et d'améliorer la qualité de la Revue. Il vise à favoriser la publication de textes utilisant une approche scientifique dans l'étude du comportement humain et à contribuer d'élargir le champ des articles pouvant être publiés. Les textes soumis peuvent non seulement porter sur les domaines cliniques, éducatifs, familiaux et relatifs aux établissements, mais également sur les domaines médicaux, industriels et organisationnels. Ils peuvent s'inspirer des diverses écoles se rattachant de près ou de loin à l'approche behaviorale dans l'étude scientifique du comportement humain: les domaines systémiques, humanistes, éthologiques et écologiques. La Revue se veut donc multidisciplinaire. Le comité s'est également donné comme deuxième objectif d'augmenter la diffusion d'informations scientifiques en langue française et de favoriser l'échange de connaissances liées au comportement humain entre les chercheurs et les praticiens. La Revue se veut aussi internationale. Le comité se fixe comme troisième objectif de continuer d'améliorer la précision et la profondeur de l'évaluation transmise aux auteurs qui soumettent un texte à la Revue et d'accroître la rapidité des évaluations. Enfin, quatrièmement, le comité compte maintenir et améliorer la communication entre les membres de l'A.S.M.C.

La nouvelle équipe de direction compte fortement sur les membres de l'A.S.M.C. et sur ses autres lecteurs pour augmenter le contenu de la Revue. Nous souhaiterions au cours des prochains mois, en plus des articles de recherche, augmenter le nombre d'études de cas, de descriptions de processus thérapeutiques et de textes didactiques.

C'est avec confiance que nous entreprenons, à partir du prochain numéro, la publication d'un nouveau volume qui, nous l'espérons, saura répondre, à la fois, aux critères d'une revue scientifique et aux besoins toujours plus exigeants de nos lecteurs.

André Marchand

Questionnaire sur les habiletés sociales d'adolescents

RODOLPHE ARSENAULT et MICHEL LORANGER⁽¹⁾

ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE
UNIVERSITÉ LAVAL

Cette recherche menée auprès de 32 élèves en difficulté d'adaptation et de cinq intervenants du milieu scolaire vise à vérifier la fidélité et la validité d'un questionnaire sur les habiletés sociales de l'adolescent proposé par Goldstein, Sprafkin, Gershaw et Klein (1980). Les analyses de concordance et les résultats de corrélations obtenus amènent à conclure que cet outil s'avère valide lorsque appliqué par l'enseignant auprès de cette clientèle.

Traditionnellement, on a dévolu à l'école la responsabilité de développer les apprentissages scolaires. En plus de ce rôle d'instruction, on lui associe aussi un rôle plus largement éducatif de formation sociale de l'élève. Cette formation sociale n'est cependant pas le résultat d'un enseignement spécifique. Elle est le résultat de l'application d'un ensemble de règles plus ou moins explicites, règles que l'enfant apprend à observer et qui concourent à son développement social (Cartledge & Milburn, 1978).

Avec le phénomène de la fréquentation obligatoire, l'école s'est vue confrontée à des problèmes de comportement d'élèves qui, auparavant, auraient été expulés. Le retrait de l'école est devenu un outil de moins en moins utilisé pour maintenir le respect des règles de conduites à l'école, et il a fallu relever ce défi des élèves en difficulté de comportement en recherchant des moyens d'intervention.

Les approches pour contrer l'inadaptation scolaire sont nombreuses. Parmi celles-ci, certaines utilisent la punition sous différentes formes et portent directement attention aux problèmes de comportement. Il s'agit encore généralement de la méthode la plus utilisée du système scolaire. En contre-partie ou paradoxalement en complément, on utilise cette approche de l'apprentissage des habiletés pour rester en milieu scolaire et y réussir. Cette méthode d'intervention moins généralisée est plus coûteuse puisqu'elle oblige les éducateurs à préciser les objectifs d'apprentissage social, les lacunes des élèves ainsi que les plans d'intervention.

Cette approche plus coûteuse est plus utilisée pour les adolescents en difficulté puisque les autres approches n'ont souvent pas réussi à favoriser l'adaptation de l'élève. Elle a donné lieu à un nombre impressionnant de recherches et de justifications théoriques bien résumées jusqu'en 1978 par Cartledge et Milburn. Dans ce courant de recherches reliées à l'intervention, Goldstein et ses collaborateurs (Goldstein, Gershaw, & Sprafkin, 1985; Goldstein *et al.*, 1980) à l'exemple de bien d'autres (voir: Minurchin & Shapiro, 1983), constatent que les adolescents ne sont pas habiles à affronter des situations stressantes; agressives ou émotives qui sont à l'origine de nombreux conflits avec leurs pairs, leurs enseignants ou d'autres personnes de l'école. Aussi proposent-ils un modèle d'évaluation et d'intervention pour aider les adoles-

(1) Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une subvention du Conseil Québécois de la Recherche du Ministère des Affaires Sociales du gouvernement du Québec, Projet 2206. Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Michel Loranger, École de Psychologie, Université Laval, O.C. 61K 7P4. Nous remercions grandement Jean-Yves Duchaine, Jean-Yves Tessier, Jean-François Gerardin, Aline Boudreau et Guy Girard pour leur participation à cette recherche.

cents agressifs, timides ou immatures à acquiescer ces habiletés sociales qui leur permettront de composer avec leur milieu social.

Pour eux, si l'adolescent agressif se bat, dérange, détruit des biens ou pose d'autres comportements antisociaux, c'est qu'il ne peut mettre en oeuvre les habiletés sociales comme se contredire, négocier, demander une permission, éviter le trouble avec les autres, comprendre les sentiments des autres et s'adapter à la colère d'une autre personne. Ils amènent l'adolescent en retrait social à discuter, se joindre au groupe, prendre des décisions, bien réagir à la persuasion ou aux messages contradictoires, exprimer ou recevoir des excuses, des plaintes ou des instructions. L'adolescent immature, lui, a peine à fixer des objectifs, partager, ou bien réagir aux taquineries, à l'échec ou à la pression du groupe.

Si les auteurs évaluent les conduites sociales des adolescents, leur modèle suppose plusieurs habiletés cognitives sous-jacentes. Par exemple, ils évaluent si l'adolescent peut établir la cause d'un problème, s'il peut placer plusieurs problèmes en ordre d'importance, s'il peut composer avec des messages contradictoires ou des accusations. Cette approche est plus cognitive que d'autres programmes reconnus (Stephens, 1978), et cet aspect est aussi plus valorisé dans les courants actuels d'intervention (Trower, 1979). La poursuite des études de ce modèle s'ajoute aussi aux efforts qui sont actuellement déployés pour étudier les conduites sociales en classe (Loranger, Verret & Arsenault, 1986).

Selon l'approche de Goldstein *et al.* (1980) visant à adapter l'enseignement à des groupes d'adolescents, le questionnaire pour situer leurs habiletés sociales (QHS) en constitue le principal élément. Cette recherche vient étudier les qualités psychométriques de l'instrument, objectif pertinent puisque les critiques reconnaissent le besoin empirique d'établir la validité et la fidélité de ce type de mesure (Bellack, 1979; Curran, 1979; Goldfried & D'Zurilla, 1969; Gresham, 1981; Haynes, 1983).

Cette recherche vient donc étudier la fidélité et la validité de ce questionnaire (QHS) adressé aux enseignants ainsi que celles d'une forme parallèle mais qui s'adresse cette fois aux élèves, deux utilisations suggérées par les auteurs.

MÉTHODE

Sujets

Cette étude comporte deux groupes de sujets. Le premier comprend quatre enseignants et un professionnel travaillant avec des méadaptés socio-affectifs dans une école de la région de Québec. Le deuxième groupe est constitué de 32 élèves de première secondaire, déclarés méadaptés socio-affectifs (MSA) à partir d'évaluations des psychologues, des enseignants et des directeurs du milieu. Ces élèves sont répartis en deux groupes-classes.

Instruments

Le Questionnaire d'Habiletés Sociales (QHS) de Goldstein *et al.* (1980) est l'instrument privilégié dans cette recherche. Complété par les enseignants, il comprend 50 items (annexe A) qui sont regroupés en six catégories (1. habiletés sociales de base; 2. habiletés sociales avancées; 3. habiletés à composer avec les sentiments; 4. habiletés face à l'agression; 5. habiletés à composer avec le stress; 6. habiletés de planification). Les résultats à ce questionnaire sont comparés à ceux du "Walker Problem Behavior Identification Checklist" (WPBIC) (Walker, 1970). Ces deux questionnaires permettent une évaluation des conduites sociales des élèves de niveau secondaire par les enseignants.

Le Questionnaire des Conduites Sociales en Classe (Loranger & Arsenault, 1986) est aussi utilisé. Il est soumis à des analyses de fidélité et de validité. C'est une forme réduite du Questionnaire d'Évaluation des Conduites Sociales des Élèves (QECSE) (Loranger, Poirier, & Gauthier, 1983) qui est lui-même issu des travaux de Milburn (1974) et de l'énumération de Stephens (1978). Le QHS utilisé par l'élève est une

adaptation de celui des enseignants. Par exemple, la première question pour les enseignants se lit comme suit: "HABILETÉ A ÉCOUTER: Est-ce que l'élève écoute la personne qui parle et est-ce qu'il (elle) fait un effort pour comprendre ce qui est dit?" Elle devient pour les élèves: "J'écoute la personne qui parle et je fais des efforts pour comprendre ce qui est dit". Toutes les questions sont adaptées de cette façon.

Procédé

Chacun des quatre enseignants et le professionnel évaluent les réponses de chaque élève aux 50 items du QHS. L'échelle d'évaluation est la suivante: Toujours = 5, Souvent = 4, Quelquefois = 3, Rarement = 2, Jamais = 1.

En plus de répondre à ce questionnaire, il leur est demandé de situer, par ordre, les élèves selon chacune des six catégories du QHS de Goldstein *et al.* (1980). Ceci permet d'obtenir une évaluation de rang plus globale par l'intervenant.

Ces mêmes personnes participent à l'évaluation des élèves au WPBIC (Walker, 1970). Le professionnel (Juge 1) évalue les 32 élèves tandis que les quatre enseignants (Juge 2) en évaluent huit chacun.

Les élèves répondent au QHS sur la même échelle d'évaluation que les enseignants, et ils répondent aussi au QCS (Loranger & Arsenault, 1986). L'échelle d'évaluation pour ce questionnaire est la suivante: Toujours = 4, Presque Toujours = 3, Très Souvent = 2, Souvent = 1, Peu Souvent = 0.

RÉSULTATS

Concordance entre les juges au QHS

Le coefficient de concordance (W de Kendall; Siegel, 1956) entre les quatre enseignants et le professionnel sur le score total du QHS est de 0,82 ($X^2 = 127,8$, $p < 0,0001$). Ainsi la concordance entre les juges est élevée. Le tableau 1 représente les corrélations (r de Pearson) entre les juges pour le score total. Les corrélations sont élevées et significative à $p < 0,001$.

TABLEAU 1

Corrélations (r de Pearson) entre les Cinq Juges sur le Score Total au QHS (N = 32).

	Juge 1	Juge 2	Juge 3	Juge 4	Juge 5
Juge 1	1,00				
Juge 2	0,88*	1,00			
Juge 3	0,80*	0,83*	1,00		
Juge 4	0,69*	0,79*	0,81*	1,00	
Juge 5	0,89*	0,86*	0,79*	0,72*	1,00

* $p < 0,001$

Un coefficient de concordance (W de Kendall) est aussi calculé pour chacune des catégories du QHS. Le tableau 2 présente ces résultats. La fidélité inter-juges pour les six catégories du questionnaire est élevée indiquant par le fait même que les évaluations faites par les juges concordent bien.

TABLEAU 2

Coefficients de Concordance (W de Kendall) entre les Juges pour Chacune des Catégories du QHS (N = 32).

	W de Kendall	X ²
Habiletés Sociales de Base	0,70	108,50*
Habiletés Sociales Avancées	0,76	117,58*
Habiletés à Composer avec les Sentiments	0,58	90,58*
Habiletés Face à l'Aggression	0,75	116,31*
Habiletés à Composer avec le Stress	0,76	117,95*
Habiletés de Planification	0,77	120,22*

* $p < 0,001$

La comparaison entre les quatre enseignants et le professionnel selon les rangs accordés à chaque élève pour chacune des six catégories du QHS permet d'obtenir un autre indice de concordance entre les juges. Les coefficients de concordance (W de Kendall) pour les cinq catégories sont: catégorie 1: 0,75 ($X^2 = 115,72, p < 0,001$); catégorie 2: 0,74 ($X^2 = 115,13, p < 0,001$); catégorie 3: 0,63 ($X^2 = 98,24, p < 0,001$); catégorie 4: 0,63 ($X^2 = 97,53, p < 0,001$); catégorie 5: 0,60 ($X^2 = 93,13, p < 0,001$); catégorie 6: 0,77 ($X^2 = 119,21, p < 0,001$). Les juges évaluent de façon similaire les rangs accordés aux élèves dans les catégories du QHS.

A partir de ce haut degré de fidélité inter-juges, les scores des cinq juges à chaque item sont additionnés. Les moyennes constituent dans cette recherche les scores de chaque item. Ce procédé est utilisé pour représenter l'information provenant des juges.

Fidélité et validité du Questionnaire aux enseignants

Le coefficient de fidélité (Alpha de Cronbach) pour les 50 items de ce questionnaire est de 0,97 démontrant ainsi un haut degré de constance interne.

Les résultats du QHS sont comparés à ceux du WPBIC afin d'obtenir un indice de validité de convergence. Le WPBIC est composé de 50 items répartis en cinq facteurs (1. agression; 2. retrait social; 3. caractère distrait; 4. relations perturbées avec pairs; 5. immaturité). Le WPBIC est un instrument qui mesure les comportements incorrects des adolescents. Deux juges différents évaluent chaque élève au WPBIC. Pour le score total, entre le juge 1 et 2, le coefficient de concordance (W de Kendall) est de 0,76 ($X^2 = 46,85, p < 0,05$). Pour chacune des cinq catégories de comportements du WPBIC, le tableau 3 vient illustrer les résultats.

TABLEAU 3
Coefficients de Concordance (W de Kendall) entre les Juges 1 et 2 pour Chacune des Catégories du WPBIC (N = 32).

	1	2	3	4	5
Aggression					
Retrait Social					
Caractère Distrait					
Relations Perturbées avec les Pairs					
Immaturité					
0,88	0,82	0,84	0,71	0,82	
X^2 54,58***	50,75**	51,87***	44,00*	50,58**	

* $p < 0,05$
** $p < 0,02$
*** $p < 0,01$

Les résultats montrent que les juges s'accordent bien pour évaluer des élèves au WPBIC. Aussi les scores au WPBIC retenus dans les traitements ultérieurs sont les moyennes obtenues pour les deux juges.

La corrélation (r de Pearson) entre le score total du QHS et celui du WPBIC est de $-0,67 (p < 0,01)$. Le tableau 4 montre les corrélations (r de Pearson) entre les catégories du QHS et celles du WPBIC. Les corrélations entre les catégories de ces deux questionnaires sont toutes négatives. Ces résultats étaient attendus parce que le WPBIC mesure les aspects négatifs du comportement des élèves (retrait social, immaturité, etc.), tandis que le QHS en mesure les aspects positifs (habiletés à écouter, demandes d'aide, etc.).

TABLEAU 4
Corrélations (r de Pearson) entre les Catégories du QHS (1 à 6) et celles du WPBIC (W1 à W5) (N = 32).

Facteurs	TABLEAU 4				
	W1	W2	W3	W4	W5
1	-0,21	-0,46**	-0,37*	-0,33	-0,09
2	-0,19	-0,53**	-0,40*	-0,43*	-0,30
3	-0,17	-0,39*	-0,26	-0,21	-0,003
4	-0,58**	-0,20	-0,55**	-0,58**	-0,27
5	-0,23	-0,56**	-0,33	-0,33	-0,21
6	-0,38*	-0,12	-0,61**	-0,48**	-0,23

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

Notes: W1, agression; W2, retrait social; W3, caractère distrait; W4, relations perturbées avec pairs; W5, immaturité; 1, habiletés sociales de base; 2, habiletés sociales avancées; 3, habiletés à composer avec les sentiments; 4, habiletés face à l'agression; 5, habiletés à composer avec le stress; 6, habiletés de planification.

Le QHS des élèves

Les élèves au QHS obtiennent un coefficient de fidélité (Alpha de Cronbach) de 0,92. Pour le QCSC, le coefficient de fidélité est de 0,85. Par contre, la corrélation (r de Pearson) entre le QCSC et le QHS n'est que de 0,23, et elle n'est pas significative ($p > 0,05$).

Comparaison des évaluations des enseignants et des élèves

La corrélation (r de Pearson) entre les évaluations des enseignants et celles des élèves au score total du QHS est de $-0,17$, et non significative ($p > 0,05$). Dans le même ordre, le tableau 5 présente les corrélations (r de Pearson) entre les scores moyens aux six catégories des enseignants et des élèves. Il n'existe aucune corrélation significative, ce qui indique le peu de relation entre les évaluations faites par les enseignants et les élèves.

TABLEAU 5
Corrélations (r de Pearson) entre les Catégories du QHS pour les Professeurs (P1 à P6) et les élèves (E1 à E6) (N = 32).

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	E1	E2	E3	E4	E5	E6
P1	1,00											
P2	0,93*	1,00										
P3	0,86*	0,75*	1,00									
P4	0,88*	0,65*	0,71*	1,00								
P5	0,89*	0,90*	0,77*	0,76*	1,00							
P6	0,75*	0,76*	0,58*	0,78*	0,77*	1,00						
E1	0,18	0,19	0,29	0,20	0,14	-0,05	1,00					
E2	0,009	-0,004	0,12	-0,07	-0,05	-0,006	0,61*	1,00				
E3	-0,24	-0,16	-0,15	-0,20	-0,20	-0,27	0,57*	0,67*	1,00			
E4	-0,19	-0,11	-0,09	-0,003	-0,13	-0,04	0,55*	0,73*	0,61*	1,00		
E5	-0,31	-0,20	-0,25	-0,20	-0,25	-0,28	0,54*	0,58*	0,77*	0,74*	1,00	
E6	-0,22	-0,23	-0,17	-0,17	-0,14	-0,23	0,47**	0,56*	0,56*	0,69*	0,68	1,00

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

Notes: P1, E1, habiletés sociales de base; P2, E2, habiletés sociales avancées; P3, E3, habiletés à composer avec les sentiments; P4, E4, habiletés face à l'agression; P5, E5, habiletés à composer avec le stress; P6, E6, habiletés de planification.

Les corrélations entre les catégories du QHS qui sont illustrées au tableau 5 pour les enseignants sont très élevées (r entre 0,58 et 0,93) et significatives. Il en est de même pour les corrélations obtenues chez les élèves (r entre 0,47 et 0,77) qui sont, par contre, un peu plus faibles que celles obtenues chez les enseignants.

INTERPRÉTATION

L'objectif de cette recherche était d'étudier la validité et la fidélité des évaluations des enseignants et des élèves au QHS. Pour ce qui est des évaluations des enseignants, le QHS s'avère une bonne mesure des comportements définis dans ce questionnaire par Goldstein *et al.* (1980). Par contre, les catégories du QHS (enseignants) devaient faire l'objet d'études plus approfondies pour s'assurer qu'elles sont indépendantes et que les items qui les composent appartiennent bien à ces catégories. En effet, les corrélations élevées entre les catégories laissent voir qu'elles ne sont pas indépendantes et que l'information est redondante. D'autres recherches menées auprès de plus grands échantillons s'avèreraient nécessaires pour vérifier la structure factorielle de ce questionnaire. Par conséquent, les résultats du tableau 4 sont difficiles à interpréter terme-à-terme. Les corrélations significatives retrouvées viennent en partie appuyer la validité du questionnaire dans l'ensemble, mais sans plus. Malgré cet aspect plus négatif, l'information sur les habiletés sociales des adolescents en difficulté venant des enseignants est fiable, en considérant davantage le score global plutôt que les scores aux différentes catégories.

D'autre part, le questionnaire adressé à l'élève (QHS) présente beaucoup de problèmes. Les évaluations des élèves au QHS comparées à celles du QCS (Loranger & Arsenault, 1986) sont peu reliées, et les corrélations entre les évaluations des enseignants et celles des élèves au QHS ne sont pas significatives. Ce questionnaire à l'élève ne semble donc pas apporter de résultats satisfaisants. Par contre, il faut noter que l'échantillon de cette recherche était constitué de mésadaptés socio-affectifs. Si on peut conclure que ce questionnaire est peu utile auprès d'une telle clientèle, tel n'est pas nécessairement le cas pour une population normale.

Cette recherche sur les aspects de validité et de fidélité d'un questionnaire proposé pour accompagner des adolescents en difficulté dans une démarche d'apprentissage d'habiletés sociales est concluante, dans le sens que le questionnaire proposé doit principalement être adressé aux enseignants d'une clientèle de mésadaptés, et que l'information véhiculée ne peut être traduite terme-à-terme, reflétant plutôt une perception générale de l'enseignant du niveau d'adaptation de l'élève.

Manifestement, d'autres recherches doivent être menées auprès des élèves mésadaptés eux-mêmes pour comprendre la signification de leurs évaluations. En effet, ce n'est pas nécessairement parce que leurs évaluations ne concordent pas avec celles des enseignants ou avec un autre questionnaire que leurs jugements n'ont que peu de valeur. On peut penser que leurs évaluations correspondent à une organisation cognitive qu'on ne saisit pas dans cette recherche. Néanmoins, il faut admettre qu'on ne dispose actuellement pas d'une validité bien établie pour mesurer leurs jugements à partir des résultats d'un tel questionnaire.

RÉFÉRENCES

BELLACK, A.S. (1979). A critical appraisal of strategies for assessing social skill. *Behavioral Assessment*, 1, 157-176.

CARTLEDGE, G., & MILBURN, J.F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.

CURRAN, J.P. (1979). Methodological issues and future directions. In A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. New York: Plenum Press.

GOLDFRIED, M.R., & DZURILLA, T. (1969). A behavior-analytic model for assessing competence. In C.D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*. Vol. 1. New York: Pergamon.

GOLDSTEIN, A.P., GERSHAW, M.H., & SPRAFKIN, R.P. (1985). Structure Learning. In L. L'Abate & M.A. Milan (Eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*, (pp. 284-302). New York: John Wiley & Sons.

GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J., & KLEIN, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. Illinois: Research Press Company.

GRESHAM, F.M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17, 390-398.

HAYNES, S.N. (1983). Behavioral assessment. In M. Hersen, A.E. Kazdin, & A.S. Bellack (Eds.), *The clinical psychology handbook*. New York: Pergamon Press.

LORANGER, M., POIRIER, M., & GAUTHIER, P. (1983) Questionnaire d'auto-évaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.

LORANGER, M., & ARSENAULT, R. (1986). *Student's evaluation of classroom Conducts*. Manuscript soumis pour publication.

LORANGER, M., VERRET, C., & ARSENAULT, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.

MILBURN, J.F. (1974). *Special education and regular class teacher. Attitude regarding social behaviors of children: steps toward the development of a social skills curriculum*. Thèse de doctorat inédite. Ohio State University.

MINUCHIN, P.P., & SHAPIRO, E.K. (1983). The school as a context for social development. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol. IV, E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, Personality, and Social Development*. (pp. 197-275). New York: John Wiley & Sons.

SIEGEL, S. (1956). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill.

STEPHENS, T.M. (1978). *Social skills in the classroom*. Columbus, Ohio: Cedars Press.

TROWER, P. (1979). Fundamentals of interpersonal behavior: A social-psychological perspective. In A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Research and Practice in Social Skills Training* (pp. 3-40). New York: Plenum Press.

WALKER, H.M. (1970). *The Walker Problem Behavior Identification Checklist*. Los Angeles: Western Psychological Services.

ANNEXE A

Items et Catégories du Questionnaire des Habiletés Sociales (QHS) de l'Enseignant

Catégorie 1: Habiletés sociales de base

1. **HABILITÉS À ÉCOUTER:** Est-ce que l'élève écoute la personne qui parle et est-ce qu'il (elle) fait un effort pour comprendre ce qui est dit?
2. **LIER CONVERSATION:** Est-ce que l'élève après avoir abordé des sujets courants avec les autres en vient à une conversation sur des sujets plus sérieux?
3. **CONVERSER:** Est-ce que l'élève aborde avec les autres des sujets d'intérêt commun?
4. **POSER UNE QUESTION:** Est-ce que l'élève identifie le genre d'information qui lui est nécessaire et est-ce qu'il (elle) soumet sa demande à la personne qui peut lui fournir?
5. **REMERCIER:** Est-ce que l'élève manifeste sa reconnaissance aux gens qui lui ont rendu service?
6. **SE PRÉSENTER:** Est-ce que l'élève initie un contact avec des nouvelles personnes?
7. **PRÉSENTER D'AUTRES PERSONNES:** Est-ce que l'élève aide les autres à initier de nouveaux contacts?
8. **FAIRE UN COMPLIMENT:** Est-ce que l'élève fait savoir aux autres qu'il (elle) les aime ou qu'il (elle) apprécie ce qu'ils (elles) font?

Catégorie 2: Habiletés sociales avancées

9. **DEMANDE DE L'AIDE:** Est-ce que l'élève demande de l'aide quand il (elle) a de la difficulté?
10. **SE JOINDRE AUX AUTRES:** Est-ce que l'élève est capable de trouver la meilleure façon de se joindre à un groupe ou de participer à une activité en cours?
11. **DONNER DES INSTRUCTIONS:** Est-ce que l'élève explique clairement aux autres comment effectuer une tâche spécifique?
12. **SUIVRE DES DIRECTIVES:** Est-ce que l'élève prête attention aux directives, y réagit et y fait suite adéquatement?
13. **S'EXCUSER:** Est-ce que l'élève est capable de dire aux autres qu'il (elle) regrette lorsqu'il (elle) a fait quelque chose de mal?
14. **CONVAINCRE LES AUTRES:** Est-ce que l'élève essaie de convaincre les autres que ses idées sont meilleures et seront plus utiles que celles d'une autre personne?

Catégorie 3: Habiletés à composer avec les sentiments

15. **CONNAÎTRE SES SENTIMENTS:** Est-ce que l'élève essaie d'identifier les émotions qu'il (elle) ressent?
16. **EXPRIMER SES SENTIMENTS:** Est-ce que l'élève communique aux autres les émotions qu'il (elle) ressent?
17. **COMPRENDRE LES SENTIMENTS DES AUTRES:** Est-ce que l'élève essaie d'imaginer ce que les autres personnes peuvent ressentir?
18. **COMPOSER AVEC LA COLÈRE DES AUTRES:** Est-ce que l'élève essaie de comprendre pourquoi les autres sont fâchés?

19. **EXPRIMER DE L'AFFECTION:** Est-ce que l'élève laisse savoir aux autres qu'il (elle) se soucie d'eux?
 20. **COMPOSER AVEC LA PEUR:** Est-ce que l'élève essaie de comprendre pourquoi il (elle) a peur et fait-il (elle) quelque chose pour réduire cette peur?
 21. **SE RÉCOMPENSER:** Est-ce que l'élève se félicite et se fait plaisir quand une récompense est méritée?
- Catégorie 4: Habiletés face à l'agression**
22. **DEMANDER UNE PERMISSION:** Est-ce que l'élève sait quand une permission est requise pour faire quelque chose et sait-il (elle) à qui s'adresser?
 23. **PARTAGER:** Est-ce que l'élève est prêt à partager ce qu'il (elle) a avec ceux qui l'apprécient?
 24. **AIDER AUX AUTRES:** Est-ce que l'élève apporte son aide à ceux qui pourraient en avoir besoin ou à ceux qui désirent de l'aide?
 25. **NEGOCIER:** Est-ce que l'élève propose un plan qui satisfait à la fois l'éducateur et les autres qui avaient pris des positions différentes?
 26. **SE MAÎTRISER:** Est-ce que l'élève garde son contrôle dans des situations difficiles?
 27. **AFFIRMER SES DROITS:** Est-ce que l'élève affirme ses droits en faisant connaître sa position sur un sujet?
 28. **ACCEPTER LES TAQUINERIES:** Est-ce que l'élève accepte d'être taquiné(e) par les autres de telle façon qu'il (elle) garde le contrôle de lui (elle)-même?
 29. **ÉVITER LES ENNUIS:** Est-ce que l'élève reste en dehors des situations qui pourraient lui apporter des ennuis?
 30. **ÉVITER DES BATAILLES:** Est-ce que l'élève a recours à des moyens autres que la violence lorsqu'il (elle) a à faire face à des situations difficiles?
- Catégorie 5: Habiletés à composer avec le stress**
31. **FAIRE UNE PLAINTE:** Lorsque les autres sont responsables d'un problème qu'ils ont causé, est-ce que l'élève le leur dit, et ensuite tente-t-il (elle) d'y trouver une solution?
 32. **REPONDRE AUX PLAINTES:** Est-ce que l'élève essaie de trouver une solution équitable lorsque quelqu'un lui fait une plainte justifiée?
 33. **AVOIR L'ESPRIT SPORTIF:** Après un jeu, est-ce que l'élève félicite honnêtement les autres sur leur façon de jouer?
 34. **VAINCRA SA GÊNE:** Est-ce que l'élève fait des choses qui l'aident à se sentir moins mal à l'aise ou gêné(e)?
 35. **COMPOSER AVEC LE REJET:** Est-ce que l'élève, après être convaincu(e) d'avoir été laissé(e) de côté pour une activité, fait quelque chose pour se sentir mieux face à cette situation?
 36. **DÉFENDRE UN AMI:** Est-ce que l'élève manifeste sa désapprobation lorsqu'un de ses amis a été traité injustement?
 37. **RÉAGIR À LA PERSUASION:** Est-ce que l'élève considère sérieusement la position ou le point de vue d'une autre personne, le compare au sien avant de décider ce qu'il (elle) fait?
 38. **RÉAGIR À L'ÉCHEC:** Est-ce que l'élève est capable de trouver la raison d'un échec dans une situation particulière et est-il (elle) capable de prendre les mesures nécessaires pour mieux réussir à l'avenir?
 39. **COMPOSER AVEC LES MESSAGES CONTRADICTOIRES:** Est-ce que l'élève reconnaît et compose avec la confusion qui se produit lorsqu'il y a contradiction entre ce que les autres lui ont dit et par ailleurs ce qu'ils ont pu dire à d'autres ou faire?
 40. **RÉAGIR FACE À L'ACCUSATION:** Est-ce que l'élève est capable de comprendre de quoi on l'accuse et pourquoi et trouve-t-il (elle) la meilleure façon de réagir avec la personne qui l'a accusé(e)?
 41. **SE PRÉPARER À UNE DISCUSSION DIFFICILE:** Est-ce que l'élève pense à la meilleure façon de présenter son point de vue avant d'avoir une discussion stressante?
 42. **FAIRE FACE À LA PRESSION DU GROUPE:** Est-ce que l'élève décide de faire ce qu'il veut malgré les pressions contraires du groupe?
- Catégorie 6: Habiletés de planification**
43. **SE DÉCIDER À FAIRE QUELQUE CHOSE:** Est-ce que l'élève réagit à l'ennui en commençant une activité qui l'intéresse?
 44. **TROUVER LA CAUSE D'UN PROBLÈME:** Est-ce que l'élève arrive à découvrir si un événement a été causé par quelque chose qu'il (elle) aurait pu contrôler?
 45. **SE DONNER UN BUT:** Est-ce que l'élève décide de façon réaliste ce qu'il (elle) peut accomplir avant d'entreprendre une tâche?
 46. **ESTIMER SES HABILITÉS:** Est-ce que l'élève peut prévoir de façon réaliste ce qu'il (elle) peut faire face à une situation particulière?
 47. **RECUEILLIR DE L'INFORMATION:** Est-ce que l'élève sait ce qu'il (elle) a besoin de connaître et comment il (elle) peut obtenir cette information?
 48. **ÉTABLIR L'ORDRE PRIORITAIRE DE CERTAINS PROBLÈMES:** Face à plusieurs problèmes, est-ce que l'élève arrive à identifier de façon réaliste quel est le problème le plus important et s'il devrait être traité en premier?
 49. **PRENDRE UNE DÉCISION:** Est-ce que l'élève considère les alternatives et fait les choix qui lui apparaissent les meilleurs?
 50. **SE CONCENTRER SUR UNE TÂCHE:** Est-ce que l'élève prépare tout ce qui peut l'aider avant d'accomplir un travail?

ENGLISH ABSTRACT

This article analysed the reliability and validity of a questionnaire for the adolescent's prosocial skills (Goldstein *et al.*, 1980). The sample used in this research included 32 students with behavioral difficulties and five teachers. The results indicated that the QHS is a questionnaire with a good reliability and validity when used by teachers or students with behavioral difficulties.

Concept d'identification sexuelle et fondements empiriques

RAYMOND BEAUSOLEIL⁽¹⁾
BEHAVIORA, CABINET-CONSEIL EN PSYCHOLOGIE

Cette étude vient évaluer de façon critique le concept d'identification sexuelle et de certaines utilisations qu'on en fait pour intervenir auprès d'adolescents. Elle aboutit à un relevé d'écrits scientifiques traitant de la question. Il apparaît en conclusion que le sexe (masculin ou féminin) des modèles adultes (non parents) observés par les garçons ou les filles joue un rôle relativement secondaire dans l'imitation (résultat possible de l'identification). Par contre, d'autres facteurs tels que le renforcement ou la compétence des modèles semblent plus significatifs à leurs yeux.

Wolman (1973, p. 182) définit l'identité comme la condition de similitude dans les caractéristiques essentielles. Il définit aussi l'identification comme la tendance à s'identifier, par exemple, dans la *Cross parental identification*, l'enfant s'identifie au parent du sexe opposé. Hinsie et Campbell (1970, p. 373), définissent l'identification comme le processus de rendre semblable. Le concept d'identification sexuelle (identification de l'individu à un modèle en fonction de son sexe) est parfois abordé (A. Freud, 1966) pour décrire ou expliquer la situation d'individus manifestant des difficultés d'adaptation psychologique. Aussi, cette notion est utilisée pour justifier certaines démarches "thérapeutiques". Ainsi, afin de mieux aider des adolescents masculins reconus méadaptés socio-affectifs résidant en centre d'accueil (observations personnelles de l'auteur), des responsables préféreront engager un éducateur plutôt qu'une éducatrice pour oeuvrer auprès d'eux. Ils avanceront pour appuyer leur préférence que ces garçons présentent des problèmes d'identité sexuelle ou encore qu'ils seraient plus sensibles au modèle ou à l'intervention d'un éducateur (de leur propre sexe), auprès duquel ils présumant une plus grande identification sexuelle, plutôt que d'une éducatrice (sexe opposé).

L'objet de cet article est d'évaluer de façon critique certains aspects de l'utilisation décrite de ce concept d'identification sexuelle en fonction d'adolescents exposés à des modèles adultes non parents.

Tout d'abord, l'identification (établissement de l'identité sexuelle) se réalise généralement assez tôt dans la vie (et non à l'adolescence). En effet, l'imitation du comportement d'un adulte par un enfant, reflet probable du processus d'identification, tel qu'il sera démontré plus bas, semble décroître au fil des années chez l'individu. Ce phénomène est observé dans plusieurs études empiriques Abramovitch et Grusek (1978), Denney et Turner (1979), Grusec et Abramovitch (1982), Rhodes (1982), Roberts (1979), Thelen, Paul, Dollinger et Roberts (1978) et Torado (1976). Les enfants, au gré de leur maturité et de leur expérience, intériorisent et assimilent les traits particuliers des différents modèles à choisir à qui ils sont exposés selon Riddle (1978), pour en arriver généralement à une synthèse intégrée à l'âge adolescent.

Aussi, à l'âge adolescent, l'individu consacre plus de temps auprès de ses pairs ou de ses amis (49%) qu'auprès de ses parents (5%) ou d'autres adultes (2%) selon une étude récente de Csikszentmihalyi et Larson (1984), d'où un intérêt possible moins marqué à l'égard des modèles adultes, sources possibles d'identification.

1. Pour tirés à part, adresser les demandes au dr. Beausoleil, Behaviora, Cabinet-conseil en psychologie, 6955 boul. Taschereau, suite 211, Brossard, Québec, J4Z 1A7.

Malgré l'improbabilité d'une telle hypothèse (difficultés d'identification sexuelle chez les adolescents), cette question mérite un approfondissement. Il importe donc de vérifier si les garçons s'identifient davantage aux hommes (substitués aux pères) et si les filles s'identifient davantage aux femmes (substitués aux mères) dans leur comportement selon l'hypothèse du même sexe ou si l'inverse est vrai selon l'hypothèse du sexe opposé.

Pour mieux répondre à ces questions, il importe avant tout de déterminer si empiriquement, l'identification sexuelle présumée parents-enfants de même sexe ou de sexe opposé se transpose ailleurs. Le cas échéant, l'influence qu'exercerait ces derniers auprès des enfants dans un rôle éducatif ou de rééducation risquerait d'être facilité, l'attrait du modèle constitue en effet (Bandura, 1977) une condition importante pour les processus d'apprentissage éducatif.

L'une des façons les plus concrètes de voir si l'enfant s'identifie à l'adulte (substitut parental) consiste à regarder s'il imite son comportement. Bien que les principaux tenants des théories traitant de l'identification ne soient pas nécessairement d'accord sur les facteurs (conditions d'apprentissage) prédisposant l'individu au comportement modelé ou à l'identification, il apparaît que les propriétés définies de l'identification soient essentiellement les mêmes pour ces auteurs (Freud, 1946; Kagan, 1958; Klein, 1949; Maccoby, 1959; Parsons, 1955; Sears, 1957; Whiting, 1960). Jung (1953) par ailleurs attribue un caractère inconscient à l'imitation émanant de l'identification. Enfin, Meissner (1974), après maintes analyses de la relation entre l'imitation et l'identification, en vient à conclure que "the ultimate integration of imitative and introjective elements takes place through identification" (p.534).

Afin de faire le point sur l'influence relative de l'identification (ou l'imitation: son résultat possible) de l'enfant au modèle adulte (parent substitué) de même sexe ou de sexe différent, il importe de considérer les résultats d'études empiriques pertinentes. Ces dernières sont certes plus probantes que de simples positions théoriques peu ou mal confirmées.

Depuis les dernières décennies, plus de 1200 titres d'études empiriques sont apparus dans le *Psychological Abstracts* sous la catégorie imitation (apprentissage). De ce nombre, au moins quelques douzaines ont confronté, à l'intérieur d'un protocole scientifique, l'imitation de garçons et de filles face à des comportements manifestés par des modèles adultes masculins et féminins non parents. Nonobstant le changement des différents modèles adultes (masculin ou féminins) aux yeux des enfants, les conditions expérimentales restaient essentiellement les mêmes.

De façon plus concrète et essentiellement, des enfants (garçons et filles) observent des modèles adultes (hommes et femmes séparément) se livrer à certaines activités. Après cette observation, les enfants sont eux-mêmes observés discrètement afin de découvrir s'ils imitent (identification) les modèles adultes.

Si les garçons imitent davantage les hommes et si les filles imitent davantage les femmes dans le comportement modelé, l'hypothèse d'identification au modèle du même sexe est appuyée.

Si les garçons imitent davantage les femmes et si les filles imitent davantage les hommes dans le comportement modelé, l'hypothèse de l'identification au modèle du sexe opposé est appuyée.

Enfin, si les hommes sont autant imités que les femmes par les garçons ou par les filles, le sexe du modèle adulte revêt peu d'importance aux yeux des enfants dans son identification.

Vingt-quatre études empiriques sont recensées (c.f. tableau 1). Elles comportent au total quelques milliers d'enfants avec des échantillons variant de 5 à 160 sujets par étude. Les activités manifestées par les modèles sont très variées (comportements affectifs, de partage, de jeux, etc.).

TABLEAU 1

Identification ou imitation par des enfants du comportement de modèles adultes (non parents) de même sexe ou de sexe différent

Étude	Nombre, âge et sexe des enfants	L'identification ou l'imitation est plus marquée face aux modèles adultes de même sexe ou de sexe différent	Commentaires
Ascione et Sanok (1982)	160 7 et 8 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements de partage
Bandura et al. (1963a)	96 3-5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements agressifs
Bandura et al. (1963b)	72 3-5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements de consommation
Bandura et Barab (1971)	16 6-7 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements de motricité (4 déficients mentaux sont inclus dans le groupe)
Bandura et Kupers (1964)	160 7-9 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements sportifs (quilles)
Barkley et al. (1977)	80 7 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportement ludiques. Le stéréotype sexuel du jeu est plus fort que le sexe du modèle
Barclaynes (1978)	52 7 ans garçons	oui garçons (même sexe)	Comportements d'aide: jeunes noirs
Bhargava et Gupta (1980)	32 éc. primaire 2 sexes	non filles non garçons	Comportements de partage
Cook et Smothergill (1973)	154 4 ans 2 sexes	oui filles (même sexe) oui garçons (même sexe)	Choisir des images
Fryrear et Thelen (1969)	60 3-4 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements affectueux
Gerstein (1977)	140 4-11 ans 2 sexes	non filles non garçons (sauf 5 et 7 ans, même sexe)	Choisir des images
Gold et al. (1984)	60 7-9 ans 2 sexes	non filles non garçons	Solutionner des problèmes simples
Hicks (1965)	60 3-6 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements agressifs
Kohlberg et Zigler (1967)	72 3-8 ans 2 sexes	non filles non garçons	Choisir des illustrations
Masters (1972)	80 4-5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements neutres de style

McDavid (1959)	32 3-5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Choisir la porte menant à la récompense (sans notion préalable du succès du modèle)
Perloff (1982)	5 3-6 ans 2 sexes	résultats partagés selon les prédispositions de chacun	Comportements ludiques (jeux de poupée...)
Perry et Bussey (1979)	96 3-6 ans 2 sexes	oui filles (même sexe) oui garçons (même sexe)	Choisir des objets après exposition massive de modèles d'un même sexe à certains objets
Raskin et Israel (1981)	96 2 sexes	non filles non garçons	Comportements à certaines tâches
Rickard et al. (1970)	40 5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Se souvenir de certains mots
Rosenblith (1959)	120 5 ans 2 sexes	non filles non garçons	Choisir des couleurs
Rothbaum et al. (1981)	96 8 ans 2 sexes	non filles non garçons	Choisir des jouets
Torodo (1976)	— 8-11 ans 2 sexes	non filles non garçons	Comportements visuo-moteurs
Ward (1969)	16 5-6 ans 2 sexes	non filles non garçons	Placer des papiers à un jeu de hasard
Wolf (1976)	60 7 ans 2 sexes	oui filles (même sexe) non garçons	Choisir des jeux

De ces 24 études, 18 (75%) affichent des résultats indiquant que les modèles adultes masculins sont autant imités que les modèles adultes féminins, appuyant l'hypothèse que le sexe du modèle adulte revêt peu d'importance aux yeux des enfants. Trois de ces études (12%) aboutissent à des résultats partagés où typiquement, à l'intérieur de ces études, un sous-groupe n'imite pas davantage le modèle adulte masculin que féminin alors que l'autre sous-groupe imite davantage le modèle de son propre sexe. Enfin, les trois autres études (12,5%) démontrent que les enfants imitent davantage les modèles adultes de leur propre sexe.

Le bilan de ces résultats est conforme à celui de Barkley, Douglas, Otto et Bretch (1977) réalisé antérieurement mais qui omet de citer le détail des études inventoriées. Ces auteurs aboutissent à un résultat de 78% d'études qui concluent que le sexe du modèle adulte revêt peu d'importance aux yeux des enfants.

Dans ce type d'études, des variables plus déterminantes pour entraîner l'imitation des enfants sont cernées. Sans en dresser une liste exhaustive, le renforcement du modèle constitue une source importante d'imitation aux yeux des enfants ainsi que le modèle compétent (c'est-à-dire qui exécute ou réussit bien des tâches) en contraste à un modèle incompetent (Becker et Glidden, 1979; Havelick et Vane, 1974; Muller, 1977; Mercer, Cullinam, Hallahan et Lafleur, 1975; Radler et Hudson, 1982; Sonnenschein et Whitehurst, 1980; Strichart et Gottlieb, 1975; Waller et Preis, 1977; Zimmer et Sheposh, 1975).

En résumé, il semble peu probable que les adolescents en général, à cause de leur âge avancé, n'aient pas encore établi leur identité sexuelle (processus d'identification sexuelle). Par contre si, à la rigueur, certains d'entre eux n'avaient pas franchi

ce stade, le jumelage enfant-modèle (non parent) du même sexe pourrait, à la lumière des preuves obtenues, s'avérer une solution aussi valable que le jumelage de l'enfant avec un modèle (non parent) du sexe opposé, selon de bonnes probabilités.

RÉFÉRENCES

- ABRAMOVITICH, R. et GRUSEC, J. E. (1978). Peer imitation in a natural setting. *Child Development*, 49, 60-65.
- ASCIONE, F. R. (1974). Contingency and noncontingency reinforcing adults: collateral effects on their modeling and social reinforcer effectiveness with children. *Dissertation Abstracts*, 34, 4684-4685.
- BARDANES, J. (1976). Identification, imitation and sex role preference in father-present and father-absent black and chicano boys. *Journal of Psychology*, 92, 15-24.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- BANDURA, A. et KUBERS, C. (1964). Transmission of patterns of self reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 1-9.
- BANDURA, A., ROSS, D. et ROSS, S. A. (1963a). Imitation of film mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- BANDURA, A., ROSS, D. et ROSS, S. A. (1963b). A comparative test of the status envy, social power and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
- BARKLEY, R. A., ULLMAN, D. G., LORI, O. et BRECHT, J. M. (1977). The effects of sex typing and sex appropriateness of modeled behavior on children's imitation. *Child Development*, 48, 721-725.
- BECKER, S. et GLIDDEN, L. M. (1979). Imitation in EMR boy's model competency and age. *American Journal of Mental Deficiency*, 83, 360-366.
- COOK, D. et SMOTHERGILL, D. H. (1973). Racial and sex determinants of imitative performance and knowledge in young children. *Educational Psychology*, 65, 211-215.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. et LARSON, R. (1984). *Being Adolescent*. Basic Books: N.Y.
- DENNEY, N. W. et TURNER, M. C. (1979). Facilitating cognitive performance in children: a comparison of strategy modeling with overt self verbalization. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 119-131.
- FREUD, A. (1966). *Normality and pathology in Childhood*. N.Y.: International University Press.
- FREUD, A. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. International University Press: N.Y.
- FRYREAR, J. L. et HELEN, M. (1969). Effect of sex of model and sex of observer on the imitation of affectionate behavior. *Developmental Psychology*, 1, 298.
- GERSTEIN, D. M. (1977). A developmental study of the influence of the sex of model upon the imitative behavior of children. *Dissertation Abstracts*, 38, 2427-2428.
- GOLD, D., CROMBIE, G., BRENDER, W. et MATE, P. (1984). Sex differences in children's performance in problem-solving situations involving an adult model. *Child Development*, 55, 543-549.
- GRUSEC, J. E. et ABRAMOVITICH, R. (1982). Imitation of peers and adults in a natural setting: a functional Analysis. *Child Development*, 53, 636-642.
- HAVELICK, R. R. et VANE, J. R. (1974). Competency and level of achievement: relationship to modeling in elementary school children. *Journal of Psychology*, 87, 53-58.
- HICKS, D. (1965). Imitation and retention of film mediated aggressive peer and adults models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 97-100.
- HINSIE, L. E. et CAMPBELL, R. J. (1970). *Psychiatric Dictionary*. Oxford University Press: Londres.
- JUNG, C. G. (1958). *Two Essays on Analytical Psychology*. Routledge et Kegan: N.Y.
- KAGAN, J. (1958). The concept of identification. *Psychological Review*, 65, 296-305.
- KLEIN, M. (1949). *The Psycho-Analysis of Children*. Hogarth Press: Londres.
- KOHLBERG, A. G. et ZIGLER, M. R. (1967). Investigation on the effects of male and female adult model exposure to children. *Journal of Personality*, 35, 58-64.
- MACCOBY, E. E. (1959). Role-taking in childhood and its consequences for social learning. *Child Development*, 30, 239-252.
- MASTERS, J. S. (1972). Effects of social comparison upon the imitation and altruistic behavior in young children. *Children Development*, 43, 131-142.
- McDAVID, J. W. (1959). Imitative behavior in preschool children. *Psychological Monographs: General and Applied*, 73.
- MEISSNER, W. W. (1974). The role of imitative social learning in identificatory processes. *Journal of the American Psychoanalytical Association*, 22, 512-536.
- MERCER, C. D., CULLINAN, D., HALLAHAN, D. P. et LAFLEUR, N. K. (1975). Modeling and attention-retention in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 8, 444-450.
- MULLER, E. C. (1977). Imitative learning of mildly retarded children with normal peer models: the effects of information in similarity and competence. *Dissertation Abstracts*, 38, 2005.
- PARSONS, T. (1955). Family structure and the socialization of the child dans T. Parsons et R. F. Bales (éd.). *Family Socialization and Interaction Process*. Free Press: Glencoe III.
- PERLOFF, R. M. (1982). Gender constancy and same-sex imitation: a developmental study. *Journal of Personality*, 50, 141-145.
- PERRY, D. G. et BUSSEY, K. (1979). The social learning theory of sex differences: imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1699-1712.
- RADLER, G. A. et HUDSON, A. (1982). Relative effects of overall and task competence of models on concept acquisition in retarded children. *Australia and New-Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 8, 141-145.
- RASKIN, P. A. et ISRAEL, A. (1981). Sex role imitation in children: effects of sex of child, sex of model and sex-role appropriateness of modeled behavior. *Sex Roles*, 7, 1067-1077.
- RHODES, W. S. (1982). The effects of personality trait attribution on modeling: a developmental study. *Child Study Journal*, 12, 187-203.
- RICKARD, H. C., ELLIS, N. E., BARNHART, S. et HOLT, M. (1970). Subject model sexual status and verbal imitative performance in kindergarten children. *Developmental Psychology*, 3, 405.
- RIDDLE, D. I. (1978). Relating to children: group as role models. *Journal of Social Issues*, 34, 38-58.
- ROBERTS, M. C. (1979). The effect on the model of being imitated. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 9, 1808.
- ROSENBLUTH, J. F. (1959). Learning by imitation in kindergarten children. *Child Development*, 30, 69-80.
- SONNENSCHNEIN, S. et WHITEHURST, G. J. (1980). The development of communication: when a bad model makes a good teacher. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29, 371-390.
- STRICHART, S. S. et GOTTLIEB, J. (1975). Imitation of retarded children by their non retarded peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 79, 506-512.
- SEARS, R. R. (1957). Identification as a form of behavioral development dans D. B. Harris (éd.). *The concept of Development*. University of Minnesota Press, Minneapolis, 149-161.
- THELEN, M. H., PAUL, S. C., DOLLINGER, S. J. et ROBERTS, M. C. (1978). Response uncertainty and imitator (...). *Journal of Research in Personality*, 12, 370-380.
- TORADO, J. (1976). The reciprocal effects of identification and nurturance on perceptual imitation in latency-age boys. *Dissertation Abstracts*, 36, 6403.
- WALLER, M. et PREIS, H. (1977). Competence and interest of model behavior as prerequisites for the imitation of willingness to imitate. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 8, 256-264.
- WARD, W. D. (1969). Process of sex role development. *Developmental Psychology*, 1, 1963-1968.
- WHITTING, J. W. M. (1960). Resource mediation and learning by identification dans I. Iscoe et H. W. Stevenson (éd.). *Personality Development Children*. University of Texas Press: Austin, 112-126.
- WOLF, T. M. (1976). Effects of live adult modeled sex-inappropriate play behavior in a naturalistic setting. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 27-32.
- WOLMAN, B. B. (1973). *Dictionary of Behavioral Science*. Van Nostrand Reinhold: N.Y.
- ZIMMER, J. L. et SHEPOSH, J. P. (1975). Effects of high status and low status actor's performance on observer's attributions of causality and behavioral intentions. *Sociometry*, 38, 395-407.

ENGLISH ABSTRACT

This study critically evaluates the sexual identification concept and of certain of its uses in the treatment of adolescents. A review of the literature on the subject ensues. It seems in conclusion that the gender of the non parent adult model is relatively unimportant for imitation (a possible result of identification). On the other hand, such factors as reinforcement or model competency seem to be more significant to the observer.

Apprentissage de la correspondance graphème-phonème selon le behaviorisme paradigmatique d'Arthur W. Staats

AIMÉE LEDUC⁽¹⁾⁽²⁾

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

ROBERT CÔTÉ

FACULTÉ DES SCIENCES ET DE GÉNIE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL

Cet article décrit le processus d'apprentissage d'une partie du deuxième répertoire de lecture selon l'analyse behaviorale du behaviorisme paradigmatique. Une enfant qui a souffert d'isolement social a appris le son de dix lettres en position initiale et de six lettres en position finale en 3 heures et 36 minutes. Au cours de cet apprentissage, le programme de renforcement est passé d'une moyenne de 5 à une moyenne de 7. Les données suggèrent que l'apprentissage du premier groupe de syllabes facilite celui des deuxième et troisième groupes.

Staats (1968, 1975), Staats *et al.* (1970) présentent l'analyse behaviorale du deuxième répertoire de lecture, celui de la correspondance graphème-phonème. Ces recherches permettent de constater qu'il est possible d'étudier ce processus d'apprentissage de façon expérimentale tout en permettant aux enfants d'acquérir des répertoires verbaux-cognitifs et émotionnels-motivationnels fonctionnels. D'ailleurs, Mainigny (1980) résume assez bien la théorie de lecture présentée par Staats (1963, 1964, 1968, 1971, 1975); cet article permet de mieux situer le deuxième répertoire de lecture dans l'ensemble de la théorie. En fait, l'analyse de Staats et de ses collègues est un bel exemple de la progression des études expérimentales-longitudinales (Staats, 1963, 1968, 1975, 1977a, 1977b) qui débute avec un seul participant et se poursuit avec d'autres participants, d'autres intervenants et se poursuit avec d'autres groupes de participants. L'analyse du deuxième répertoire de lecture permet de constater également comment l'analyse behaviorale se raffine au cours de la progression des études.

Cette étude de cas qui se veut expérimentale-longitudinale (Staats, 1977b) porte sur une partie de l'apprentissage du deuxième répertoire de lecture, celui de la correspondance graphème-phonème (lettre-son) par un enfant qui a souffert d'isolement social. Il s'agit de l'apprentissage du son de dix lettres en position initiale et de six lettres en position finale.

MÉTHODE

Cette section présente une description du sujet, de l'intervenant, de l'appareil, du système de renforcement, du matériel et, enfin du procédé d'entraînement.

(1) Cette étude a été rendue possible grâce à des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (projets N° 410.83.1118 et 410.84.1419) et du Budget spécial de la recherche (projets N° P017 et A.024).

(2) Les auteurs désirent remercier la direction et les intervenants du Centre de jour que fréquente Dominique (le 3e de cette étude) et tout particulièrement monsieur Jean Lavoie qui a enseigné la lecture à Dominique. Ils remercient également les membres de l'équipe de recherche et, de façon particulière, madame Astrid Desneules qui a élaboré le matériel pédagogique.

Sujet

Dominique³, une enfant en friche, est née le 20 mars 1976. Le 19 avril 1982, elle a été l'objet d'un signalement à la Direction de la protection de la jeunesse. La plainte alléguait que cette enfant de six ans était maintenue dans une cage qui entourait son lit pendant de longues heures. L'enfant coucherait sur un vieux matelas, sans oreiller, ni couverture. La mère sortirait tous les soirs pour se rendre dans un bar et laisserait l'enfant dans sa cage.

Dominique a d'abord été placée dans un Centre d'entraînement à la vie où elle ne reste que quelques jours. Elle a ensuite été placée au Centre familial, un foyer de dépannage, puis dans une première famille d'accueil. Depuis 1982, elle fréquente le Centre de jour de l'hôpital psychiatrique de sa région. Au printemps 1983, Dominique est placée dans une deuxième famille d'accueil et au printemps 1985, elle est placée dans une troisième famille d'accueil.

Intervenant

L'intervenant est un enseignant du Centre de jour que fréquente Dominique. Avec une éducatrice, il est responsable du groupe de six enfants auquel appartient le sujet. Cet intervenant a reçu une journée de formation pour appliquer le procédé d'entraînement. Une rencontre mensuelle d'une heure, quelques conversations téléphoniques et quelques vidéo-cassettes ont permis d'assurer la supervision de son travail.

Appareil

Les séances d'apprentissage se déroulent dans un petit local du Centre de jour avec l'appareil que Staats (1968) a utilisé avec sa fille. Leduc et Côté (1985) décrivent cet appareil.

Système de renforcement

Le sujet avait déjà appris à utiliser l'appareil et le système de jetons (Leduc et Côté, 1985). Le programme de renforcement utilisé pour l'apprentissage du son des lettres est un programme à proportion variable qui commence avec une moyenne de cinq puisque cet apprentissage prend place après celui de la distinction des lettres (Leduc et Côté, sous presse) et des nombres (Leduc et Côté, 1986).

Matériel

Le matériel comprend des fiches de 20,3 × 12,7 cm, des jetons et de petits objets pour lesquels le sujet peut échanger les jetons, et des feuilles de notation des résultats.

Il y a trois fiches qui présentent les lettres é, è et ê; les lettres sont écrites avec un crayon feutre noir et leur dimension est de 7 mm. Les autres fiches présentent des syllabes directes et inverses; la dimension des syllabes est de 7 mm. Les syllabes directes sont **ba, be, bi, bo, bu, bé, bè** et les mêmes voyelles avec **d, f, h, j, k, l, m et n**. Avec les lettres **c et g**, les syllabes directes sont **ca, co, cu et ga, go, gu**. Les syllabes inverses sont les mêmes avec la consonne en position terminale, comme par exemple **ab, eb**, etc... Les syllabes inverses se composent des voyelles avec les consonnes **b, c, d, f, g et h**.

Les objets que le sujet échange pour des jetons sont de petits animaux en matière plastique, des cubes, des pinceaux, des peignes, des petites voitures, etc.

Les feuilles de notation des résultats contiennent le nom de l'intervenant, la date, l'heure du début et de la fin de la séance d'apprentissage, les réponses du sujet sans

³Il s'agit d'un prénom fictif.

aide, avec aide ou les réponses d'imitation, les jetons et les renforçateurs présentés au sujet, de même que le tube choisi par le sujet et le programme de renforcement.

Procédé d'entraînement

Pour l'apprentissage du son de **é, è et ê**, le procédé d'entraînement est le même que pour l'apprentissage des lettres de l'alphabet (Leduc et Côté, sous presse) au cours duquel le sujet a appris le son des voyelles **a, e, i, o et u**.

L'enseignement du second répertoire de lecture, celui de la correspondance lettre-son, commence par la présentation, une par une, des syllabes **ba, be, bi, bo, bu, bé, bè et bè**. L'intervenant présente, dans la fenêtre de l'appareil, la fiche avec le **ba** et dit à l'enfant: "**Ceci est ba. Peux-tu dire ba?**". L'enfant donne la réponse d'imitation verbale **ba**. Puis il lui présente, une à une, les syllabes **bé, bi, etc...** et lui dit: "**Maintenant, tu vas lire les mots suivants**". Il aide l'enfant à donner la réponse correcte quand elle en a besoin. Il indique, sur les feuilles de notation, la réponse sans aide par 1, la réponse avec aide par 2 et la réponse d'imitation verbale par 3. Il indique également les réponses renforcées par un jeton et les renforçateurs pour lesquels sont échangés les jetons. Il répète ce procédé jusqu'à ce que l'enfant lise, sans aide, trois colonnes consécutives de huit syllabes. Il présente ensuite les mêmes syllabes dans un ordre au hasard et il demande à l'enfant de les lire; le critère de réussite est le même. Après l'apprentissage des six premières séries de syllabes, l'intervenant présente au sujet les 38 syllabes dans un ordre au hasard. Il continue l'entraînement de la même façon avec les syllabes inverses comme **ab, eb**, etc. Quand cet apprentissage est terminé, il continue l'enseignement des syllabes directes avec les consonnes **j, k, l et m**.

RÉSULTATS

Pour apprendre les syllabes directes jusqu'à **m** inclusivement et les syllabes inverses jusqu'à **h** inclusivement, il a fallu un total de 3 heures et 36 minutes et 188 essais, si on considère un ensemble de syllabes comme un seul essai. Quand le nombre d'essais est calculé pour chacune des syllabes, il s'élève à 7 410. Il y a eu 44 séances d'apprentissages d'une durée moyenne de 4,9 minutes. Dominique a reçu 2 164 jetons et 12 renforçateurs. Au cours de cet apprentissage, le programme de renforcement est passé d'une moyenne de 5 à une moyenne de 7. Dominique a choisi le tube qui contient 5 jetons deux fois, celui qui en contient 10 quatre fois, et celui qui en contient 20 quatre fois.

Le tableau 1 présente le temps en minutes et le nombre d'essais pour apprendre le son de lettres en position initiale et terminale, de même que le nombre de jetons et de renforçateurs. Pour les trois groupes de syllabes, le temps est décroissant (96, 68 et 52 minutes) de même que le nombre d'essais (91, 53 et 44). Le nombre minimum d'essais étant de sept, cinq sons sont appris avec ce minimum d'essais; il s'agit de **c et g** en position initiale et de **d, f et h** en position finale. D'autres sons sont appris avec huit et neuf essais; il s'agit de **h, l et m** en position initiale et de **b et c** en position finale.

Considérant le nombre minimum d'essais possibles pour chaque groupe de syllabes (42, 42 et 28), le rapport entre le nombre d'essais qui a été nécessaire pour atteindre le critère et le nombre minimum d'essais est respectivement de 2,17, 1,26 et 1,57. Ce rapport suggère que l'apprentissage du premier groupe de syllabes facilite l'apprentissage des second et troisième groupes.

TABIEAU 1

L'apprentissage du son des lettres: le temps en minutes, le nombre d'essais*, de jetons et de renforçateurs

Syllabes	Temps en minutes	Nombre d'essais ⁴	Nombre de jetons	Nombre de renforçateurs
ba.....	23	25	11	1
ca.....	8	7	0	0
da.....	32	28	12	0
fa.....	22	16	15	0
ga.....	5	7	4	0
ha.....	6	8	10	0
Total	96	91	52	1
ab.....	12	9	10	1
ac.....	10	8	6	1
ad.....	5	7	8	0
af.....	9	7	10	0
ag.....	20	15	19	3
ah.....	12	7	10	3
Total	68	53	63	8
ja.....	17	15	18	1
ka.....	12	12	13	1
la.....	9	8	8	0
ma.....	14	9	10	1
Total	52	44	49	3
TOTAL	216	188	164	12

* Le nombre minimum d'essais par syllabe est de 7.

TABIEAU 2

L'apprentissage du son des lettres: le temps en minutes, le nombre d'essais, de jetons et de renforçateurs

Syllabes	Temps en minutes	Nombre d'essais	Nombre de jetons	Nombre de renforçateurs
ba.....	23	25	11	1
da.....	32	28	12	0
fa.....	22	16	15	0
ha.....	6	8	10	0
Total	83	77	48	1
ab.....	12	9	10	1
ad.....	5	7	8	0
af.....	9	7	10	0
ah.....	12	7	10	3
Total	38	30	38	4
ja.....	17	15	18	1
ka.....	12	12	13	1
la.....	9	8	8	0
ma.....	14	9	10	1
Total	52	44	49	3
TOTAL	173	151	135	8

Par ailleurs, le nombre moyen d'essais par jeton est respectivement de 1,75, 0,84 et 0,90 pour les trois groupes de syllabes. Il y a donc une diminution entre le premier

groupe et les deux autres groupes. De façon habituelle, on observe le phénomène inverse.

Étant donné que dans le premier groupe de syllabes, pour les lettres **c** et **g**, il n'y a que trois syllabes alors qu'il y en a huit pour les autres lettres et que dans le dernier groupe, il n'y a que quatre consonnes qui sont combinées aux voyelles, le tableau 2 présente les résultats pour trois groupes de quatre syllabes. Dans les deux premiers groupes, les syllabes **ca.....**, **ga.....**, **ac.....** et **ag.....** ont été retirées pour rendre les trois groupes de syllabes équivalents quant à leur nombre. Pour chaque groupe, le nombre minimum d'essais possible est de 28. Ce tableau suggère aussi que l'apprentissage du son des lettres en position initiale facilite l'apprentissage du son des mêmes lettres en position finale et l'apprentissage du son d'autres lettres en position initiale.

Lors de la révision, les six premiers sons en position initiale sont présentés six fois dans un ordre au hasard combinés aux différentes voyelles. Le tableau 3 présente le pourcentage de réponses sans aide données par le sujet pour chacun des sons à chaque présentation. Le son **b** a été présenté avec six voyelles, le son **c**, avec quatre, le son **d** avec neuf voyelles et les sons **f**, **g** et **h**, avec cinq voyelles. De façon générale, le pourcentage de réponses correctes sans aide augmente avec les présentations. Avec un pourcentage de 80 comme critère de réussite, à la dernière présentation, tous les sons en position initiale sont acquis à l'exception de **b**.

TABLEAU 3

Sons	Pourcentage de réponses sans aide pour les six premiers sons en position initiale selon l'ordre de présentation lors de la révision						N
	1	2	3	4	5	6	
b	50,0	50,0	16,7	66,7	66,7	66,7	6
c	25,0	25,0	50,0	25,0	100,0	100,0	4
d	77,8	66,7	22,2	77,8	77,8	88,9	9
f	80,0	60,0	100,0	100,0	80,0	100,0	5
g	60,0	60,0	20,0	80,0	100,0	80,0	5
h	60,0	80,0	100,0	80,0	100,0	80,0	5

TABLEAU 4

Sons	Pourcentage de réponses sans aide pour les six premiers sons en position finale selon l'ordre de présentation lors de la révision						N
	1	2	3	4	5	6	
b	33,3	50,0	50,0	16,7	50,0	16,7	6
c	100,0	66,7	66,7	66,7	100,0	100,0	3
d	66,7	33,3	33,3	55,6	44,4	11,1	9
f	80,0	100,0	100,0	80,0	80,0	100,0	5
g	00,0	60,0	80,0	80,0	80,0	80,0	5
h	57,1	85,7	85,7	85,7	85,7	71,4	7

Lors de la révision, les six premiers sons en position finale sont présentés dans un ordre au hasard combinés aux différentes voyelles. Le tableau 4 présente le pourcentage de réponses sans aide pour chacun des sons à chacune des présentations. Le nombre de voyelles auquel chaque son a été combiné est respectivement de 6, 3, 9, 5 et 7. Avec un critère de réussite de 80%, à la dernière présentation, trois sons sont acquis, à savoir: **c**, **f** et **g**. En position finale, les sons **b**, **d** et **h** semblent plus difficiles à acquérir. Qu'il soit en position initiale ou finale, le son **b** semble plus difficile que les cinq autres.

À cause de la difficulté que présente le son **b**, il est intéressant d'analyser les premières séances de décodage qui portent surtout sur des mots qui contiennent ce son. La première séance porte sur le décodage des mots **boa**, **obéi**, **bébé**, **bu** et **Bobi**. Ces mots qui sont dans le répertoire d'étiquetage de Dominique sont présentés à deux reprises au sujet dans un ordre au hasard et pour chaque mot, l'intervenant demande au sujet qu'est-ce qu'un... **boa**, que veut dire... **obéi**, etc. Dominique lit le mot **bu** sans aide les deux fois, elle lit avec aide la première fois et sans aide la deuxième fois les mots **boa**, **bébé** et **Bobi**. A deux reprises, elle a besoin d'aide pour lire **obéi**. Quant à la compréhension, à deux reprises, elle répond correctement sans aide pour le mot **bébé**. Pour les quatre autres mots, elle donne la réponse d'imitation verbale la première fois et la réponse correcte sans aide la deuxième fois.

À la séance suivante, l'intervenant présente deux phrases à l'enfant, à savoir: **Bobi a bu** et **Bébé a bu** et après la lecture de la phrase, il demande **qui a bu?** Le critère de réussite est la lecture correcte de la phrase et la réponse de compréhension quatre fois consécutives. Pour la première phrase, **Bobi a bu**, le sujet a besoin d'aide pour le premier décodage de **Bobi**. Toutes les autres réponses sont des réponses sans aide. Pour la deuxième phrase **Bébé a bu**, l'enfant n'a pas besoin d'aide. A la séance suivante, l'intervenant présente trois phrases à l'enfant, à savoir: **Un boa a bu**, **Bobi a un boa** et **Le bébé obéit à Bobi** et, après la lecture des phrases, il demande: **qui a bu?**, **Quel animal Bobi a-t-il?** et **A qui le bébé obéit-il?** A la première présentation de la phrase **Un boa a bu**, l'enfant a besoin d'aide pour décodage et de signification sans aide. Elle lit sans aide la deuxième phrase **Bobi a un boa** avec une compréhension parfaite. Pour la troisième phrase **Le bébé obéit à Bobi**, elle a besoin d'aide pour décodage. Le aux deux premières présentations du mot et **obéit** à la première présentation du mot. Elle donne toutes les autres réponses de décodage sans aide, de même que toutes les réponses de compréhension. Les résultats suggèrent que l'apprentissage du son **b** en position initiale se complète relativement facilement à l'occasion de l'apprentissage du troisième répertoire de lecture qui consiste à décodage les mots.

INTERPRÉTATION

Dominique a travaillé pendant 3 heures et 36 minutes pour apprendre le son de dix lettres en position initiale et de six lettres en position finale. Quand la lecture de chaque syllabe est considérée comme un essai, le nombre total d'essais est de 7 410. Il y a eu 44 séances d'apprentissage d'une durée moyenne de 4,9 minutes. L'enfant a reçu 164 jetons et 12 renforçateurs. Le programme de renforcement est passé d'une moyenne de 5 à une moyenne de 7. Dominique a choisi le tube de 5 jetons deux fois et les tubes de 10 et 20 jetons quatre fois chacun. Le nombre de minutes et le nombre d'essais nécessaires pour apprendre chaque groupe de syllabes diminuent, ce qui suggère que l'apprentissage du premier groupe de syllabes facilite celui des deuxième et troisième groupes, en dépit du fait que dans le deuxième groupe, la lettre est en position finale alors qu'elle est en position initiale dans les deux autres groupes. L'analyse des résultats de la révision des deux premiers groupes de syllabes suggère qu'en position initiale, le son de la lettre **b** est plus difficile à apprendre

que les sons des cinq autres lettres, alors qu'en position terminale, les sons de **b**, **d** et **h** seraient plus difficiles que ceux de **f** et **g**. L'analyse des résultats des premières séances d'apprentissage du répertoire de décodage des mots suggère que l'apprentissage du son de la lettre **b** en position initiale se complète facilement à l'occasion de cet apprentissage.

Pour l'apprentissage du nom des lettres de l'alphabet (Leduc et Côté, sous presse) qui a précédé celui du son des lettres, il est intéressant de noter que les séances d'apprentissage duraient de 2 à 6 minutes ($M = 3,91$ minutes) alors que pour l'apprentissage du son des lettres, les séances durent de 1 à 12 minutes ($M = 5,32$ minutes). La longueur des séances d'apprentissage augmente.

Au cours de l'apprentissage du deuxième répertoire de lecture, le système motivationnel du sujet évolue. En effet, le programme de renforcement qui est un programme à proportion variable passe d'une moyenne de 5 à une moyenne de 7. De plus, Dominique choisit de travailler pour un renforçateur qui vaut 10 et 20 jetons plus souvent que pour un renforçateur qui vaut 5 jetons. Elle apprend graduellement à différer l'obtention d'un renforçateur.

Dans l'étude de Staats (1968), le sujet apprend les sons de six consonnes à partir des syllabes **da**, **ga**, **la**, **ka**, **na** et **wa**, **di**, **gi**,..., **de**, **ge**,... présentées dans un ordre au hasard. Le nombre d'essais nécessaires pour apprendre les consonnes avec les voyelles **a**, **i**, **e**, **u** et **o** sont respectivement de 54, 108, 90, 138 et 42 à la première présentation des syllabes. À la deuxième présentation, il est de 114, 66, 36, 36 et 42, et à la troisième présentation, de 36, 36, 42, 30 et 36. Le nombre d'erreurs diminue graduellement. Il y a eu 31 séances d'apprentissage de 15 minutes; le temps total est donc de 7 heures et 45 minutes. Dans l'étude de Staats *et al.* (1970), chaque ensemble de mots se compose de six lettres dont il faut apprendre les sons; ces lettres sont en position initiale. Ainsi par exemple, le premier ensemble se compose de **cad**, **mad**, **pad**, **rad**, **sad** et **tad**, et le deuxième de **cam**, **mam**, **pam**, **ram**, **sam** et **tam**. Une moyenne de 35,8 séances d'apprentissage d'une durée moyenne de 4,9 minutes (en moyenne 2 heures et 55 minutes) a été nécessaire pour réaliser l'étude. Pour apprendre le premier ensemble de mots, le nombre moyen d'essais est de 109 et pour le deuxième ensemble, il est de 24,5. Les enfants prennent de moins en moins d'essais pour apprendre les ensembles suivants. Dans cette étude, les syllabes sont **ba**, **be**, **bi**, **bo**, **bu**, **bé**, **bè**, **bê**, **ca**, **co**, **cu**, **da**, **de**, **di**,.... Pour apprendre le son des six premières lettres en position initiale, le temps total est de une heure et 36 minutes. Le nombre total d'essais est de 91 pour atteindre le critère de quatre réponses correctes consécutives. Pour apprendre le premier ensemble de syllabes (**ba**, **be**,...), le sujet a fait 25 essais et a pris 23 minutes. Bien qu'il soit difficile de comparer les trois études, l'analyse comparative des résultats suggère que la structure de la tâche d'apprentissage des concepts de consonnes dans cette étude permet un apprentissage plus économique en termes de temps et de nombre d'essais que la structure à la tâche dans les études de Staats (1968) et de Staats *et al.* (1970). Des recherches ultérieures permettraient de vérifier cette hypothèse en comparant les trois façons de structurer le matériel d'apprentissage. Cependant, dans les trois études, les enfants apprennent les concepts de consonnes et les trois études suggèrent qu'il s'agit d'un apprentissage difficile.

Les études de Staats (1968) et de Staats *et al.* (1970) suggèrent la présence du phénomène de l'accélération de l'apprentissage, bien que les données de ces études ne permettent pas de démontrer que l'apprentissage du son des lettres en position initiale faciliterait l'apprentissage du son d'autres lettres en position initiale ou du son des mêmes lettres en position finale. Les résultats de cette étude suggèrent que l'apprentissage du son de lettres en position initiale facilite l'apprentissage du son des mêmes lettres en position finale et l'apprentissage d'autres lettres en position initiale. D'autres études sont nécessaires pour confirmer la présence de ce phéno-

mène de l'accélération de l'apprentissage. Il serait alors probablement souhaitable d'éliminer du matériel les lettres dont le son change selon les voyelles auxquelles elles sont combinées comme **c** et **g** et de supprimer les voyelles avec des accents (**é**, **è**, **ê**) à cause des syllabes où les consonnes sont en position finale. Il serait aussi souhaitable d'éliminer la lettre **h** qui, en position initiale, est plus facile à apprendre.

Il y a très peu de recherches sur le processus d'apprentissage du deuxième répertoire de lecture. Les études de Staats (1968), de Staats *et al.* (1970) et cette étude permettent de constater qu'il est possible d'étudier ce processus de façon expérimentale tout en permettant aux enfants d'acquiescer des répertoires verbaux cognitifs et émotionnels-motivationnels qui sont fonctionnels. D'autres études sont nécessaires pour compléter les quelques études existantes et pour étudier d'autres aspects de ce répertoire complexe comme, par exemple, l'acquisition des nombreuses façons d'écrire les sons **o**, **è**, **ou** ou les deux façons de prononcer le **c** et le **g** en position initiale.

REFERENCES

- LEDUC, A., CÔTÉ, R. (1985). L'augmentation de l'intelligence des similitudes chez un enfant ayant souffert d'isolement social. *Revue de modification du comportement*, 15, 31-51.
- LEDUC, A., CÔTÉ, R. (1986). Une enfant très carencée apprend à distinguer les nombres: une étude expérimentale longitudinale. *Revue de modification du comportement*, 16, 13-22.
- LEDUC, A., CÔTÉ, R. (sous presse). Une enfant en friche apprend à discriminer les lettres de l'alphabet. *Comportement humain*.
- MAINGUY, E. (1980). En venir à lire... pour le plaisir. *Apprentissage et socialisation*, 3, 35-40.
- STAATS, A.W. (avec des contributions de C.K. Staats) (1963). *Complex human behavior*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- STAATS, A.W. (1964). *Human learning*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- STAATS, A.W. (1968). *Learning, language, and cognition*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- STAATS, A.W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, Ill.: Dorsey Press.
- STAATS, A.W. (1977a). Experimental-longitudinal methods in assessment, research, and treatment. *Journal of abnormal child psychology*, 5, 323-333.
- STAATS, A.W. (1977b). Social behaviorism: Unified theory in learning and personality in R.B. Cattell and R.M. Dregor (Eds). *Handbook of modern personality theory*. New York: Halsted/Hemisphere.
- STAATS, A.W., BREWER, B.A., GROSS, M.C. (1977). Learning and cognitive development: Representative samples, cumulative-hierarchical learning, and experimental-longitudinal methods. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 35, (8 Whole No. 141).

ENGLISH ABSTRACT

This study describes the process of learning of part of the second reading repertoire according to the behavioral analysis of Staats's paradigmatic behaviorism. A child who suffered from social isolation learned the sounds of ten letters in initial position and of six letters in final position. The results suggest that learning the first group of letters facilitates the learning of the second group.

L'indice comportemental de compétence sociale de Wright: un indice biaisé

GUY BÉGIN⁽¹⁾
ÉCOLE DE PSYCHOLOGIE - UNIVERSITÉ LAVAL

L'auteur résume les résultats des trois études de Wright (1980) qui lui ont permis de proposer un indice comportemental de la compétence sociale auprès d'enfants du préscolaire. Puis il formule l'hypothèse que l'indice est biaisé car il ne tient pas compte du taux d'interaction sociale des enfants.

Cette hypothèse est vérifiée lors d'une étude auprès de 99 enfants de maternelle où l'on observe les enfants en périodes d'activités libres et l'on recueille leurs désignations sociométriques. Les indices sociométriques étant stables (un mois) et les ententes inter et intra-observateurs étant bonnes pour chaque étape de la cotation comportementale, l'auteur identifie par analyse factorielle un facteur comportemental s'apparentant à l'indice de Wright. Les analyses statistiques montrent que les enfants populaires et moyens obtiennent des scores plus élevés à ce facteur que les enfants rejetés et négligés, reproduisant ainsi conceptuellement les résultats de Wright. Par ailleurs, lorsque l'indice est corrigé par le taux d'interaction sociale de l'enfant, ces différences disparaissent. L'indice non corrigé est donc biaisé et l'auteur conclut que c'est le taux d'interaction sociale des enfants qui permet de différencier les divers statuts sociométriques.

Wright (1980), en prenant appui sur les travaux de White et Watts (1973), a élaboré une grille d'observation de la compétence sociale qu'elle a subséquemment validé auprès d'enfants de niveau préscolaire. Dans une première étude, Wright retient 26 types d'interaction sociale que l'enfant manifeste, et en vérifie la fréquence d'apparition. Les résultats obtenus amènent l'auteur à ne retenir que les 17 types offrant une incidence suffisamment élevée pour différencier les enfants. Dans une deuxième étude, Wright (1980) observe de nouveau les enfants sur les 17 types d'interaction retenus, et parallèlement, ils complètent un ensemble de mesures cognitives. La position théorique de Wright stipule que la compétence sociale est une notion complexe mettant en cause des composantes cognitives, affectives et "conatives" tel que formulé par Anderson et Messick (1974). En conséquence, Wright entend vérifier la validité du construit mesuré par sa grille d'observation en vérifiant la correspondance qui s'établit entre les divers types d'interaction sociale observés et des mesures de compétence cognitive. De plus, Wright demande aux jardinières d'évaluer les enfants sur six dimensions d'ajustement cognitif.

L'analyse factorielle des données d'observation révèle deux facteurs identifiant respectivement les relations "enfant-enfant" et "enfant-adulte". L'analyse factorielle des mesures cognitives et des jugements des jardinières offre un seul facteur important que Wright identifie à la compétence cognitive générale (CCG). L'examen des relations entre le CCG d'une part et les deux facteurs dérivés de l'observation des enfants, d'autre part contraint l'auteur à ne retenir que les catégories d'observation liées au facteur "relations enfant-enfant". En effet, ce facteur corréle significativement avec des mesures du CCG effectuées à l'automne ($0,51 p < ,01$) et au printemps ($0,33 p < ,01$) alors que le facteur "relations enfant-adulte" n'offre aucune relation significative avec le CCG tant à l'automne ($-0,01$) qu'au printemps ($-0,23$). De plus, les données au facteur "enfant-enfant" obtenues à l'automne corrélaient avec

L'INDICE COMPORTEMENTAL DE COMPÉTENCE SOCIALE

celles obtenues au printemps ($0,52 p < ,01$) suggérant une certaine fiabilité alors que les données au facteur "enfant-adulte" n'apparaissent pas stables ($0,15$) d'un moment à l'autre.

Par la suite, en examinant de façon détaillée les relations entre le CCG et les diverses catégories d'interaction "enfant-enfant", Wright constate que trois types d'interaction sociale sont significativement liés au CCG à l'automne et au printemps. Il s'agit de 1) la recherche de l'attention d'un(e) compagnon(ne), 2) l'utilisation d'un(e) compagnon(ne) comme ressource, et 3) le leadership (diriger ou conduire un pair). Pour être cotés dans ces catégories, les comportements de l'enfant doivent présenter une approche positive ou amicale et obtenir du succès quant au but poursuivi par l'enfant. L'addition des fréquences d'apparition de ces trois comportements constitue selon Wright (1980) une mesure valide de la compétence sociale qu'elle nomme "le score qualité-efficacité de l'interaction sociale avec les pairs". Pour appuyer cette affirmation, l'auteur présente des corrélations de $0,62 (p < ,01)$ et de $0,42 (p < ,01)$ entre ce score et le CCG à l'automne et au printemps. L'indice est également en corrélation significative aux deux moments de mesure ($0,53, p < ,01$), ce qui, selon l'auteur, est garant d'une stabilité raisonnable.

Enfin, lors d'une troisième étude, Wright (1980) répète la procédure suivie à la deuxième étude et reproduit les résultats. L'indice comportemental de compétence sociale s'avère, de plus, positivement relié à trois mesures du savoir-faire social obtenues par jeu de rôle.

Les résultats des études de Wright (1980) semblent donc bien démontrer que l'on peut mesurer la compétence sociale d'un enfant en observant le succès qu'il obtient dans ses tentatives d'influencer un autre enfant. Il faut observer particulièrement les initiatives amicales et fructueuses poursuivies par l'enfant auprès des pairs dans le but de se servir de l'autre comme ressource, de le conduire ou de le diriger (leadership) et de retenir son attention.

Malheureusement, en dépit du très bon fondement empirique de l'indice comportemental de compétence sociale de Wright, cet indice peut être biaisé car l'auteur ne retient que la fréquence absolue des trois types d'interaction sociale de l'enfant. Ainsi, un enfant dont le taux d'interaction sociale est élevé aura vraisemblablement plus d'occasions de manifester les comportements amicaux et fructueux retenus à l'indice. En somme, les enfants qui obtiennent des fréquences élevées à l'indice de Wright sont peut-être simplement des enfants dont les taux d'interaction sociale sont élevés.

Afin de vérifier le bien fondé de cette hypothèse d'une façon plus rigoureuse, on pourrait également retenir dans l'observation les tentatives d'influence négatives et infructueuses de l'enfant auprès des pairs et calculer le rapport entre la fréquence des tentatives positives et fructueuses et la fréquence totale d'interactions sociales de toutes sortes, y compris non seulement les initiatives sociales mais également les réponses sociales de l'enfant aux initiatives de ses pairs. L'objectif de cette étude est donc de vérifier si l'indice de Wright s'avère valide lorsqu'il est corrigé par le taux d'interaction sociale de l'enfant.

Pour réaliser cet objectif et bonifier la démonstration, la démarche de validation retenue ici sera différente de celle préconisée par Wright (1980). Alors que Wright a établi la validité de son indice en démontrant qu'il entretient les relations théoriques attendues avec diverses mesures valides de développement cognitif et socio-cognitif, notre approche privilégie plutôt une validation de type social. McFall (1982) et Gresham (1983) ont éloquemment défendu les mérites de la validation sociale. Le choix d'un critère social s'est arrêté ici sur les statuts sociométriques des enfants puisqu'ils sont établis à partir des choix sociométriques des pairs eux-mêmes et qu'un nombre important d'études ont clairement démontré que les indices sociométriques sont de bons "prédicteurs" de l'adaptation ultérieure. Ainsi, les enfants impopulaires par rapport aux enfants populaires sont plus susceptibles de rencontrer des diffi-

1. Pour tiré à part de cet article, écrite à Guy Bégin, École de Psychologie, Pavillon Félix-Antoine Savard, Université Laval, Ste-Foy, Québec, Canada, G1K 7P4. Cette étude a été menée grâce au support financier accordé par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada.