

# REVUE DE MODIFICATION DU COMPORTEMENT

## SOMMAIRE

- Une question de choix: l'analyse fonctionnelle du comportement doit-elle être politique ou expérimentale? Camil BOUCHARD 103
- Désinstitutionnalisation: un fauchage exagéré John M. THRONE 109
- Entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents sourds Henri MARTIN-LAVAL 117
- Les effets non spécifiques de la punition dans le traitement de l'autostimulation chez les déficients mentaux Paul MAURICE 129  
Lucie LEDUC  
Gilles TRUDEL

**Directeur:** Maurice Harvey

A.S.M.C.

6955 boul. Taschereau, suite 211

Brossard, Québec

J4Z 1A7

**Directeur-adjoint:**

André Soulières

Directeur des Services Profess.

Institut Nazareth et Le-Braille

1255, rue Beaugard

Longueuil, Québec

J4K 2M3

**Responsable de la**

Pierre Baron

110, Chemin du Château

App. 1207

Hull, Québec

J9A 1T4

**«Critique de livres»:**

<b>Conseil</b>	
<b>D'Administration</b>	Président: Raymond Beausoleil
<b>De l'Association</b>	Président élu: Henri Martin-Laval
<b>Scientifique</b>	Président sortant: Rodrigue Otis
<b>Pour la Modification</b>	Secrétaire: JINETTE MARCI-DENAUT
<b>Du Comportement</b>	Trésorier: Gilbert Leroux
<b>A.S.M.C.</b>	

Représentant (Montréal):	Jacques Forget
Représentant (Québec):	Guy Laliberté
Représentant (Moncton):	Clarence J. Jeffrey
Représentant (Sherbrooke):	Rodrigue Otis
Représentant (Nord-Ouest):	Jean Caron

Port de retour garanti par A.S.M.C., 6955 boul. Taschereau, suite 211, Brossard, Qué. J4Z 1A7

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec et Bibliothèque nationale du Canada  
I S S N 0 3 8 3 - 0 5 6 X

## Une question de choix: l'analyse fonctionnelle du comportement doit-elle être politique ou expérimentale?<sup>(1) (2)</sup>

CAMIL BOUCHARD

Université du Québec à Montréal

En vue d'une évolution sociale permanente, apte à prévenir une révolution politique, le behavioriste doit collaborer avec un nombre de plus en plus grand de citoyens dans la mise sur pied d'un système de contre-contrôle entricé d'un éventail d'alternatives appropriées aux besoins des membres de la communauté. Sans abandonner sa tradition scientifique, le behavioriste doit se forcer à plus d'ingéniosité pour considérer les multiples facteurs écologiques, soit clarifier et modifier ses règles épistémologiques et devenir davantage compétent dans l'analyse des contextes économiques, politiques, légaux, sociaux et physiques.

Les applications courantes du behaviorisme ont, durant les dernières années, fait l'objet d'un examen critique intensif tant par ceux qui rejettent carrément le behaviorisme que par certains behavioristes radicaux. Certains ont choisi, à partir de cette analyse, de vouer leurs efforts à des démarches compatibles à un modèle de changement social et étrangères à un modèle curatif ou de guérison (Bouchard, 1979). Ce choix suscite cependant de nombreuses interrogations quant à la manière d'utiliser l'analyse du comportement dans le cadre d'une action sociale.

Pour certains d'entre nous, l'expression «action sociale» est devenue un stimulus discriminatif qui évoque une classe de comportements dont les plus marqués sont:

- 1) convaincre le citoyen qu'il y a une solution politique idéale à nos problèmes,
- 2) prendre le pouvoir,
- 3) édicter le code des conduites gouvernementales propres à assurer l'application de cette solution idéale.

Dans cette optique, l'analyse des contingences sociales proprement dite est négligée puisque le système politique et économique actuel se trouve considéré comme la source de contingences responsables des problèmes d'adaptation que nous connaissons. L'emphasis est plutôt placée sur la nécessité de remplacer ces systèmes par d'autres en acquérant un pouvoir politique capable de contrôler nos institutions sociales.

1. Ce texte a été utilisé lors d'une conférence présentée à Dearborn, U.S.A., comme partie du Symposium des *Behaviorists for Social Action* (1979) intitulé: «Solutions to social problems: suggested methods and analysis». La version anglaise originale est parue dans le *Journal of Behaviorists for Social Action*, 1979.

2. Les demandes pour tiré-à-part doivent être adressées à Camil Bouchard, Ph.D., Département de Psychologie, C.A.C.I.C., Université du Québec à Montréal, C.P. 8898, Montréal, H3C 3P8.

Pour d'autres, les mots «action sociale» évoquent des comportements tels:

- 1) poursuivre l'analyse des systèmes de contingences sociales,
- 2) impliquer de plus en plus de citoyens dans ce processus d'analyse,
- 3) explorer de nouvelles stratégies de recherche,
- 4) diffuser ces stratégies et les résultats obtenus et
- 5) collaborer, à partir de ces données, à l'établissement de nouvelles alternatives en termes de contingences sociales.

Les conséquences anticipées à de tels comportements n'impliquent pas la prise du pouvoir politique par une nouvelle minorité idéologique bien définie (comme cela apparaît dans le cas de la première classe de comportements identifiés plus hauts); cependant, ces conséquences s'articulent autour de la création et/ou de l'émancipation d'un système de contre-contrôle de plus en plus important. Dans un tel contexte, l'utilisation de l'analyse du comportement ne prétend pas conduire à une révolution politique (prise du pouvoir par un groupe de citoyens et imposition d'un nouvel ordre politique) mais vise plutôt au façonnement et au maintien d'une révolution sociale permanente apte à prévenir une révolution politique (Richelle, 1977). C'est ce second point de vue que le présent auteur partage. Les prochains paragraphes veulent expliciter cette prise de position et indiquent des voies à explorer selon l'option retenue.

Le problème que confronte le behaviorisme appliqué n'est certes pas original; il se pose à toute science qui s'interroge sur l'adéquacité sociale de ses retombées. Un des premiers efforts à consentir dans l'analyse du problème s'exprime en termes de l'étude des bases à partir desquelles les chercheurs et/ou intervenants tirent leurs connaissances. Dans cette veine, la psychologie sociale a eu sa large part de débats épistémologiques; pour un, Sampson (1978) nous rappelle deux paradigmes scientifiques et leurs conventions épistémologiques.

Le premier paradigme est celui emprunté par les sciences naturelles. Les conventions épistémologiques de ce paradigme veulent que:

- 1) le scientifique recherche des principes (ou lois) du fonctionnement psychologique qui soient abstraites, universelles, générales; son approche exclut donc l'histoire et les facteurs contextuels comme facteurs de son analyse.
  - 2) le scientifique essaie de colliger des faits aussi objectifs que possible et d'éliminer l'expérience du connaissant du connu; en d'autres termes, il tente de séparer ce qui est observé de l'observateur.
- Par contraste, le second paradigme, celui lié aux sciences historiques, implique que:
- 1) le scientifique considère les faits comme prenant place à des endroits et des temps bien spécifiques; il prend les facteurs contextuels en considération;
  - 2) le scientifique considère que ce contexte non seulement façonne les faits qu'il observe mais aussi la façon dont il observe ces faits; le connu et le connaissant ne peuvent être séparés.

Où le behaviorisme radical se situe-t-il par rapport à ces modèles épistémologiques? Il semble qu'il emprunte aux deux paradigmes. Le behaviorisme, comme dans le paradigme des sciences naturelles, veut exclure les composantes phénoménologiques de son analyse de façon à recueillir de l'information objective. Cette exclusion se manifeste, par exemple, par l'entraînement intensif de deux observateurs à observer simultanément la présence d'un comportement donné à un temps précis. (Personnellement, j'ai l'impression que cet entraînement aboutit à la création d'un nouvel observateur formé d'un couple de personnes qui partage les mêmes biais et que de ce fait les facteurs phénoménologiques ne sont que contrôlés par l'expérimentateur et non pas éliminés). Cependant, comme dans le paradigme des sciences historiques, le behavioriste croit nécessaire de considérer le contexte historique (en autant qu'il en reconnaît un impact dans le présent) et, de façon évidente, il tient compte des facteurs contextuels. Ainsi, tout en rejetant une re-

cherche de lois ou de principes universels, le behavioriste convoie obtenir des faits les plus objectifs possible.

Cet emprunt simultané aux conventions des deux paradigmes reflète une ambiguïté qui pourrait bien être à la base du débat concernant l'utilisation de l'analyse du comportement en termes d'action sociale. Il semble que nous reconnaissons l'importance des facteurs historiques et conceptuels seulement si ceux-ci sont recueillis et analysés par nos méthodes de recherche sol-disant objectives et aseptiques. Ce faisant, le risque devient grand que nous tentions d'imposer nos propres vues (objectives!) et de proposer une analyse et des solutions dogmatiques. Notre attachement à notre objectivité nous amène à négliger ou à carrément rejeter le recensement des facteurs contextuels par le non-professionnel parce que ce dernier est en même temps l'observé et l'observateur. Comme le souligne Sampson (1978), notre parti-pris pour l'objectivité (telle que nous la définissons...) peut «décourager ceux-là même qui ont une compréhension unique» (traduction) des conditions qui déterminent leurs comportements, ceux-là même que nous prétendons vouloir servir. En négligeant l'utilisation additionnelle d'entrevues, de questionnaires, de cueilletes d'impressions premières, de discussions de groupe, de techniques d'évaluation des besoins, nous nous refusons le privilège d'une source d'information unique et construisons un environnement scientifique incompatible avec une action sociale et, par surcroît, favorable à l'élaboration de dogmes ou de généralités inutiles (exemples: l'enfant a des comportements de colère parce qu'il veut de l'attention; l'alcoolique boit parce qu'il manque d'habilités sociales ou de contrôle; le criminel vole parce qu'il ne peut supporter un délai du renforçateur, tous les problèmes de fonctionnement psychologiques sont dûs au capital, etc.).

Ces constatations ne demandent pas nécessairement que nous choisissons un paradigme pour rejeter l'autre. Cependant, il devient impérieux de discriminer les conséquences liées à des comportements régis par des règles confuses et ambiguës et de tenter l'identification de règles plus cohérentes. Ces règles pourraient se définir à partir des postulats épistémologiques suivants:

- a) l'analyse du comportement dans la société doit tenir compte des facteurs historiques (antécédents et subséquents) et contextuels (facteurs économiques, sociaux, politiques, éducationnels, etc.);
- b) cette analyse devrait être aussi objective que possible mais cette objectivité devrait tenir compte des contributions simultanées de l'observé et de l'observateur.

Ces deux postulats pourraient offrir un contexte scientifique incompatible et avec le statut quo et avec la promulgation de solutions toutes faites. Ces normes exigent, en effet, une contribution constante et respectée de la part de nos citoyens aussi bien aux toutes premières étapes de l'analyse des contingences sociales qu'aux étapes subséquentes de la planification de nouvelles contingences. En nous associant aux citoyens de notre culture (qui ne sont pas spécialistes en analyse du comportement), non seulement nous protégeons nous contre les simplifications outrancières et les généralités dogmatiques, mais nous pouvons également aider à la création d'une société où l'identification, par les citoyens eux-mêmes des contingences, grossières ou subtiles, présentes dans leur environnement serait le moteur de l'action sociale. Nous pouvons ainsi contribuer au façonnement et au maintien de ce que Sarason (1976) appelle «un sens psychologique de la communauté» qu'il identifie «comme le critère de référence par lequel tout développement de Walden Two est vu et jugé» (traduction, p. 58).

Cette imposition a manifestement peu à voir avec la prise du pouvoir mais implique la collaboration du behavioriste et un nombre de plus en plus grand de citoyens dans la mise sur pied d'un système de contre-contrôle enrichi d'un éventail d'alternatives appropriées aux besoins des membres de la communauté.

Les normes précitées, par leur référence double aux facteurs contextuels et à l'objectivité, non seulement empêchent une définition dogmatique des conditions de vie optimales mais demandent que ces conditions devaient être identifiées, évaluées et modifiées empiriquement. Notre implication dans l'action sociale ne devrait en aucune manière signifier l'abandon de notre tradition scientifique. C'est là un des niveaux ou le behaviorisme a une contribution importante à faire aux sciences de la communauté (Winnett, 1974). Cependant, cette implication nous force à plus d'ingéniosité et nous confronte à un nouveau défi: celui de l'analyse de comportements tissés dans une toile complexe de micro-et de macro-systèmes de contingences. Si l'on étudie la démarche intervenante des behavioristes, nous nous rendons compte de leur compétence à analyser les comportements selon leurs subséquences immédiates; cette compétence s'accompagne cependant d'une négligence tout aussi grande à analyser les antécédents et les contextes globaux entourant ces comportements (Winnett, 1974; Winnett et Winkler, 1972; Holland, 1978). Plusieurs auteurs behavioristes ont déjà critiqué cette approche (Holland, 1978; Reed et Sleator, 1976; Winnett et Winkler, 1978); les remarques qui suivent veulent ajouter à cette critique.

Si l'on veut comprendre ce qui nous amène à nous centrer quasi exclusivement sur les subséquences au comportement, il nous faut admettre, en premier lieu, notre incompetence à analyser les macro-systèmes ou, en d'autres mots, les contextes contingences-comportements. Ainsi, nous nous centrons sur la relation parents-enfants en termes des comportements interactifs (antécédents et subséquences immédiats), mais nous sommes impuissants à considérer les multiples facteurs écologiques qui favorisent ou découragent l'implantation de telle ou telle chaîne de comportements interactifs. Par exemple, les comportements coercitifs (menaces, réprimandes, commandes proscriptionnelles, etc.) sont sans doute plus aptes à apparaître chez des parents dont l'horaire est chargé, le niveau d'éducation bas, le revenu insuffisant, les supports sociaux inadéquats; les comportements de conciliation, de coopération et de négociation entre parents et enfants demandent des environnements où les deux parties disposent de temps et de moyens (éducation, valeurs culturelles, supports sociaux, loisirs, etc.) pertinents à de telles interactions. Il en va de même pour la relation professeur-élève; le ratio de ces deux populations pourrait être un facteur du contexte écologique non négligeable dans l'établissement d'interactions positives. Dans ce domaine, nous avons donc un effort d'intervention très grand à consentir; nous nous devons également d'emprunter à des secteurs de recherche déjà bien articulés dans l'étude de ces facteurs. Ainsi, le travail de Barker et de son équipe (1978), de Catalano (1979), de Garbarino et de Crouter (1978) et de Moos (1976) apparaît comme fort utile dans le développement de nos compétences dans ce domaine. Alors que les trois premières équipes ont développé des méthodologies d'analyse des macro-systèmes, Moos a surtout centré ses efforts à recueillir des données à partir de l'observation de l'environnement par l'habitant lui-même, ce qui sert bien le double objectif de considérer simultanément les vues de l'observé et les facteurs écologiques globaux.

En second lieu, il nous faut reconnaître que l'entraînement que la plupart d'entre nous avons reçu a bien peu à voir avec l'analyse du comportement; nous avons été formé à l'école de la modification du comportement qui s'est peu à peu séparée de l'analyse des contingences. Nous devons donc nous pencher sérieusement sur le type de formation et les curricula nécessaires à l'établissement de nouveaux comportements d'analyse et d'intervention. Holland (1979), à Pittsburg, a développé un contenu et une méthode pédagogique qui incitent l'étudiant à considérer les facteurs de contingences dans les micro- et macro-unités. A Montréal, le Centre d'Analyse du Comportement et d'Intervention Communautaire (UQAM) offre un

encadrement de recherches et d'interventions où les deux niveaux d'analyse sont considérés (Bouchard, 1979). La description de ce programme et son évaluation formative feront l'objet d'un prochain article.

Pour résumer, voici une liste des quelques points développés dans le présent article:

- 1) Le behavioriste devrait inciter et encourager la participation du non-professionnel dans l'identification de contingences présentes et prévisibles; cette démarche permettra au behavioriste de tenir compte d'impressions de première main, d'éviter des conclusions dogmatiques et de conserver une approche expérimentale et flexible dans l'étude des problèmes sociaux;
- 2) Le maintien de la participation du non-professionnel sera possible en autant que son interprétation des contingences et de leur rôle soit réellement considérée dans l'analyse; nous devons donc clarifier et modifier nos règles épistémologiques et adopter des stratégies de recherche plus intéressantes et renforcantes pour le non-professionnel;
- 3) La participation du citoyen dans notre entreprise scientifique favorisera le façonnement d'une société expérimentale; le contre-contrôle ne sera plus un de ces mots passe-partout mais plutôt l'expression de comportements guidés par l'identification de contingences sociales faite par les citoyens eux-mêmes;
- 4) Les trois premiers points demandent que nous devenions plus compétents dans l'analyse des contextes économiques, politiques, légaux, sociaux et physiques dans lesquels les micro-unités contingences-comportements prennent place;

En conclusion, la modification des règles épistémologiques devraient favoriser notre contribution à l'établissement d'un meilleur système de contre-contrôle et à l'émergence d'un sens psychologique de la communauté dans notre milieu de vie.

#### BIBLIOGRAPHIE:

- Barker, R. et al. *Habitats, environments and human behavior*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1978.
- Bouchard, C., Evaluation formative d'un programme de formation en analyse du comportement et en intervention communautaire. Conférence invitée, Congrès de l'Association Scientifique pour la Modification du Comportement, Rouyn-Noranda, Mai 1979.
- Catalano, R., *Health, behavior and the community*, New York, Pergamon Press, Inc., 1979.
- Garbarino, J., *Health, behavior and the community*, New York, Pergamon Press, Inc., 1979.
- Holland, J.G., Are behavior principles for revolutionaries? In F.S. Keller and E. Ribes-Iniesta (Eds.) *Behavior modification: applications to education*. New York: Academic Press, 1974.
- Holland, J.G., Behaviorism: Part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, 11, 163-174.
- Holland, J.G., Le behaviorisme: élément de solution ou source de problème dans notre société. Conférence invitée, Congrès de l'Association Scientifique pour la Modification du Comportement, Rouyn-Noranda, Mai 1979.
- Moss, R.H. *The Human context: Environmental determinants of human behavior*. New York: John Wiley and Sons, 1976.
- Richelle, M. B. F. *Skinner ou le péril behavioriste*, Bruxelles, Pierre Mardaga Editeur, 1977.
- Sampson, E.E., Scientific paradigms and social values: Wanted a Scientific Revolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1978, 36, 1332-1343.
- Sarason, B.S. *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco, Jossey-Bass Publisher, 1976.
- Winnett, R.A., Behavior modification and social change. *Professional Psychology*, 1974, August, 244-250.
- Winnett, R.A., Winkler, R.C. Current behavior modification in the class-room: be still, be quiet, be docile. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1972, 5, 499-504.

In order to sustain a permanent social revolution which, in turn, could prevent a political revolution, today's behaviorist must collaborate with an ever increasing number of people to implement a system of counter-controls equipped with a range of options relevant to the members of the community. Without abandoning his scientific baggage, the behaviorist should be encouraged to include a much wider range of ecological factors in his analysis, such as the clarification and modification of the epistemological rules of the game and the synthesis of economic, social, physical, legal and political factors. Many people, some radical behaviorists, others non-behaviorists, have begun to study behaviorism in the context of the process of social change. They have consequently proposed and defended a model of social change which rejects any course of action less than complete systemic change. According to Professor Bouchard, this extreme proposition poses some serious questions as to the utility of the analysis of human behavior in the framework of their radical concept of social action (R.C.).

## Désinstitutionnalisation: un fauchage exagéré<sup>(1) (2)</sup>

JOHN M. THRONE

Université du Kansas à Lawrence

La désinstitutionnalisation se trouve mise en question sur les plans conceptuel, scientifique et moral. Le point de l'organisme optimal est discuté, particulièrement quant à l'importance de l'institution. Se trouve aussi décrite la pertinence de la recherche et de la pratique opérantes pour l'organisation, l'administration et l'aménagement des services institutionnels pour les personnes retardées.

Je m'interroge sérieusement sur la désinstitutionnalisation à partir de points conceptuels, scientifiques et moraux interreliés. Par interreliés, je veux signifier que je me pose des questions conceptuelles, scientifiques et morales qui sont d'un seul tenant, des constituantes d'un tout.

### Conceptuelles

Quelles que soient leurs différences par ailleurs, les promoteurs de la désinstitutionnalisation s'accordent pour considérer toutes les institutions comme des droits de dernier recours, où ne doivent être placés des personnes retardées que dans les pires circonstances. Certains vont jusqu'à proposer leur fermeture. Dans cette forme de pensée, au lieu des institutions, l'individu en retard devrait toujours demeurer dans la communauté.

C'est là que se situe ma préoccupation conceptuelle. La distinction entre institutions et communautés se révèle être fautive. Une communauté humaine se compose de gens et de leurs institutions. On ne peut imaginer une communauté de gens sans institutions. Concevoir une telle communauté relève d'un rêve surréaliste. Tenter de placer des personnes retardées dans une telle communauté, ou de les y garder, c'est transformer ce rêve en cauchemar d'adage. Des facilités résidentielles petites ou moyennes dans la communauté, des foyers de groupe, des familles d'accueil, se révèlent aussi des institutions. Tel est également le foyer d'un noyau familial conventionnel. Même une demeure individuelle forme une institution. La question n'en est pas une de désinstitutionnalisation vs institutionnalisation, ou d'une non-institutionnalisation généralisée. La question doit porter sur les *sortes* d'institutions qui peuvent le mieux desservir chacun, les individus en retard et les autres aussi bien.

1. S'inspirant d'une communication faite devant l'Association américaine pour la déficience mentale (A.A.M.D.), Denver, mai 1978.

2. Traduction par Maurice Harvey d'un article paru dans *Mental Retardation*, vol. 17, N° 4, 171-175 (1979), sous le titre «Deinstitutionalization: too wide a swath», avec la permission de l'A.A.M.D.

Les forces pour la désinstitutionnalisation reconnaissent cela. Ce qu'elles se trouvent réellement à dénigrer, au nom de la désinstitutionnalisation, ce sont non pas toutes les institutions, mais les **grosses** institutions. Mais, là est mon point. Le concept de désinstitutionnalisation, même si dramatique, veut trop inclure. Du fait de cette hypertrophie, le concept se trouve à diminuer la possibilité d'un front communautaire unifié face aux horreurs qui peuvent se produire dans toute institution, qu'il s'agisse d'une habitation individuelle ou familiale, d'un foyer d'accueil ou de groupe, d'une facilité résidentielle petite ou moyenne, ou dans une grosse institution, comme il nous le fut révélé de façon si choquante par Blatt et Kaplan (1966) dans *La Noël au purgatoire*.

Je dis que le concept de désinstitutionnalisation est hyperbolique et inapproprié, qu'il embrasse trop. En conséquence, il provoque des résistances inutiles, venant non seulement de ceux qui désirent réformer, revaloriser et revitaliser les grosses institutions (je ne connais aucun autre genre de défenseur des grosses institutions), mais provenant également de ceux qui à l'intérieur du mouvement de désinstitutionnalisation favorisent l'une mais non l'autre des alternatives aux larges institutions. Unii à l'encontre des grosses institutions, le mouvement se trouve autrement divisé. Ses membres s'entendent sur l'opposition, non sur ce qu'ils proposent en échange, i.e. des facilités résidentielles petites ou moyennes, des foyers de groupe, des foyers d'accueil, la maison familiale ou des vies plus ou moins indépendantes en appartements pour les personnes retardées. Je prédis que ce désaccord s'accroîtra malheureusement rapidement en fonction de la compétition croissante pour la sanction communautaire et sa réclamation consécutive pour des ressources publiques.

Par cette désunion, je crois que le concept de désinstitutionnalisation travaille à l'encontre du vrai but de tous ceux qui, à l'intérieur ou à l'extérieur du mouvement, aspirent à la responsabilité communautaire pour fournir un choix d'alternatives pour relever pleinement les potentialités humaines de tous ses citoyens présentant du retard (Sternlicht et Blaler, 1977). Le concept de désinstitutionnalisation fauche inutilement une trop grande prairie. Sa lame menace toute institution autre que celle que le manieur choisit de défendre. Eventuellement, chaque fauteur se tiendra seul, une communauté d'une personne plus quiconque le fauteur daignera admettre sous sa protection. J'aimerais rappeler au lecteur pour lequel je semblerais exagérer que la désinstitutionnalisation ne doit pas obligatoirement se réduire à une communauté **soignée** d'un genre particulier. Au-delà de la communauté se retrouve la jungle. Ce ne serait pas la première fois dans l'histoire humaine que les plus faibles d'entre nous se trouveraient abandonnés à leurs sorts au nom d'un idéal sublime mais fêlé (DeMause, 1974).

### Scientifiques

La désinstitutionnalisation continue à me préoccuper même lorsqu'elle ne concerne que les grosses institutions. L'évidence scientifique démontre que le bien-être de la personne retardée, quelle que soit presque la manière dont ce bien-être se trouve mesuré, peut ne pas être meilleur ou pire dépendamment de la grosseur de l'institution. La grosseur de l'institution peut ne pas se révéler une variable pertinente. Cette constatation origine d'une revue incisive de la littérature de recherche sur la liaison entre la grosseur de l'institution et la qualité des soins par David Balla, publiée dans *American Journal of Mental Deficiency* (Balla, 1976). Toutes les études revues par Balla ont paru à la fin des années '60 ou pendant les années '70. Dans ces 17 études revues, Balla identifie la qualité des soins selon quatre dimensions: a) les pratiques de soins aux résidents, b) le fonctionnement behaviorial, c) les taux de sorties définitives, et d) l'implication des parents et de la communauté. Les institutions couvrent une gamme allant d'un foyer de

groupe avec une clientèle de 4 résidents, en passant par des facilités résidentielles de petite ou moyenne importance regroupant des clientèles jusqu'à 100 ou plus, jusqu'aux grosses institutions de 2,000 résidents.

Selon son analyse de ces recherches, Balla conclue qu'en moyenne, **mais seulement en moyenne**, les résidents des petites institutions reçoivent de meilleurs services de soins que ceux des plus grosses institutions, i.e. plus petite se trouve l'institution, meilleur est le soin. Les pratiques de soins se réfèrent au rapprochement entre les conditions de vie des résidents et celles normales ou normalisées (Wolfensberger, 1972). Balla note cependant qu'il existe de grandes proportions entre les petites institutions selon les quatre dimensions de qualité de soins; et qu'à travers les institutions en bloc, soit de toutes grandes, le type d'institution plutôt que son importance peut avoir été le facteur déterminant touchant directement la qualité des soins. Par «type» d'institutions, Balla réfère à la façon dont se fait l'administration, i.e. comment l'espace est divisé et utilisé, quels sont les ratios en personnel dans les unités résidentielles, etc.

En ce qui a trait au fonctionnement behaviorial, référant à la fois aux réponses spécifiques de même que problématiques (par ex. le balancement) et à des indices plus généraux de développement (par ex. le gain en âge mental), Balla n'a trouvé que peu de différences entre les résidents selon la grosseur de l'institution. «Les ressemblances, conclut-il, se révèlent beaucoup plus frappantes que les différences (p. 122)». Si peu de statistiques se trouvaient disponibles sur les taux de départs que Balla ne peut rien conclure à propos de cette variable. Finalement, Balla devait conclure que «l'évidence s'avère minime pour appuyer le fait que la participation parentale ou communautaire se trouve accrue dans les facilités à base communautaire (p. 122)», i.e. dans de petites institutions à proximité de la famille, des parents et des amis.

La conclusion nette que je retiens de la revue de Balla est que l'hypothèse nulle «d'une absence de différence» dans la qualité des soins en fonction de la taille des institutions doit être acceptée. Soit que la taille des institutions peut ne pas importer si on se fie à l'impact sur la qualité des soins directs, le fonctionnement behaviorial, les taux (connus) de congés et l'implication communautaire. En bref, la preuve pour la désinstitutionnalisation n'a pas encore été scientifiquement apportée. Non plus d'ailleurs que celle pour l'institutionnalisation. En faisant bien ressortir cela, Balla fournit élégamment la justification pour la recherche future: «La conclusion la plus appropriée de cette revue de la littérature apparaît être que les données de base sont présentement trop rares pour édifier une politique sociale favorable ou contraire à la désinstitutionnalisation s'appuyant sur une évidence empirique (p. 123)». Ici, Balla rejoint le témoignage d'Edward Zigler devant le sénat et le conseil du trésor touchant les attributions de crédit pour le retard mental en 1976 (Zigler, 1977).

Je tombe en accord avec Balla et Zigler qu'il existe un urgent besoin de recherches à propos de la désinstitutionnalisation, aussi bien que concernant la normalisation, l'intégration scolaire, le milieu le moins restrictif et autres semblables. Je suis par contre en désaccord que nous manquions présentement de données suffisantes pour l'édification d'une politique sociale touchant ces matières. Dans des centaines de rapports de recherches publiés aux Etats-Unis ou à l'étranger, principalement au cours des dix dernières années, on peut trouver les résultats, basés sur des données, des procédures opérantes d'enseignement, d'entraînement et de thérapéutique qui ont été appliquées avec succès pour le bénéfice d'individus retardés de tous âges, catégories ou niveaux d'habiletés. Par procédures opérantes, je veux parler, bien sûr, des stratégies et tactiques du conditionnement opérant, la science du comportement de laquelle les applications cliniques et éducatives appélées modification du comportement ou gestion comportementale sont dérivées.

L'impact de ces procédures a été d'accroître les comportements appropriés à l'âge chronologique et de diminuer les conduites inappropriées chez des milliers de personnes retardées - i.e. de les aider à se comporter plus normalement. Une bonne partie de ces recherches s'est faite dans des institutions résidentielles de toutes tailles, de la maison unifamiliale à la très grosse institution, en passant par les familles d'accueil, les foyers de groupe et les facilités résidentielles de petite et moyenne importance. Une autre bonne partie s'est déroulée dans toutes les variétés de contextes scolaires, avec des enfants intégrés ou pas, dans des écoles et des classes spéciales, sous différentes conditions de restrictions, etc. Une petite partie a concerné enfin des individus retardés vivant seuls.

Dans de tels milieux, en employant des procédures opérantes, les chercheurs ont découvert comment enseigner aux gens retardés à :

sourire, imiter, diminuer les colères, utiliser le pluriel des noms, à réduire des comportements dérangeants ou agressifs, à saisir et émettre des sons verbaux, à récupérer d'une cécité hystérique, à suivre les instructions, à cesser l'automutilation, à jouer, à améliorer le comportement à table, à être sociable, à arrêter de vomir, à employer des verbes, à décroître les verbalisations inappropriées, à contrôler ses sphinctères, à se brosser les dents, à utiliser des adjectifs, à réduire l'hyperactivité, stopper le rampage inutile, à s'intégrer dans un atelier, à éliminer l'autostimulation, à améliorer la syntaxe, à réduire les gestuculations hors contexte, à augmenter la conversation, à questionner, à établir des échanges verbaux, à générer des phrases, à éliminer le chapardage, à développer des habiletés généralisées d'accueil, à se récréer, à s'engager dans des activités pré-vocationnelles, à faire des descriptions imaginées, à augmenter les performances académiques, à faciliter les interactions verbales avec les pairs, à circuler en ville de façon sécuritaire, à faire le change, à utiliser des prépositions, à remplir utilement les loisirs, à renforcer et à être renforcé par les pairs, à communiquer non vocalement, à mieux articuler, lire ou prononcer, etc.

Cette liste particulière est extraite de l'index cumulatif du *Journal of Applied Behavior Analysis* pour 1968-1977 (Agras, 1977). JABA n'est naturellement qu'une seule des sources pour les rapports sur des recherches opérantes.

Je pense que dans ces rapports de recherches on peut trouver d'amples données pour conseiller les faiseurs de politiques sur des arrangements scolaires ou institutionnels pour les retardés. La raison pour laquelle nous n'avons pas encore identifié le meilleur type de classes pour l'enfant retardé, et la nature du contexte institutionnel optimal pour ces enfants qui ne peuvent demeurer avec leurs familles (Zigler, 1977), c'est peut-être que, selon la forme de la recherche opérante, nous avons négligé les données précises dont nous avons besoin pour répondre à de telles questions. La recherche opérante est certainement bien connue des professionnels oeuvrant dans le secteur du retard mental. Ce que je suggère, c'est que nous n'avons peut-être pas reconnu comment ces résultats ou, plus fondamentalement, comment les procédures qui les génèrent se trouvent reliés aux questions sur le meilleur type de classe et le contexte institutionnel optimal.

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

leurs résultats d'aboutissement, s'accompagnant des techniques mathématiques qui ont été spécialement conçues pour mesurer les relations entre eux à mesure qu'ils évoluent (Hersen et Barlow, 1976), constituent les procédures - les stratégies et les tactiques - du modèle de recherche opérante.

De façon non accidentelle, la recherche menée selon le modèle opérant et les pratiques cliniques ou éducationnelles suscitées par ce modèle sont, à toutes fins pratiques, une seule et même chose. Cela devrait sauter aux yeux lorsqu'on considère les découvertes dues à l'usage du conditionnement opérant. Sous le paradigme opérant, des données sur les relations fonctionnelles sont obtenues de manière délibérée et systématique soit au nom de la science ou du service à donner. Une connaissance précise des relations fonctionnelles entre les conditions continuellement changeantes et les résultats critiques s'avère aussi nécessaire pour l'éducateur et clinicien que pour le chercheur (Throne, 1977a). Ce qu'on doit retenir ici c'est que, quand le conditionnement opérant se trouve employé, tout milieu institutionnel est automatiquement amélioré en fait pour ses résidents. C'est dire que les conditions sous lesquelles les personnes retardées sont traitées, entraînées ou enseignées dans les institutions ayant une orientation opérante se révoquent continuellement modifiées en fonction du besoin tel que spécifié par les données. Jusqu'ou cette règle peut-elle s'appliquer pour la globalité d'une institution, soit pour le programme total de chacun des résidents, cela n'est limité que par l'ingéniosité des arrangements institutionnels que les gestionnaires et les administrateurs peuvent ou veulent fournir (Throne, 1973). C'est ainsi que le modèle opérant se lie, actuellement et potentiellement, aux questions des meilleures classes et des institutions optimales pour les retardés ou, selon la façon utilisée par Balla, à la question des types les plus appropriés pour de tels contextes (Balla, 1976).

Il peut donc être dit aux concepteurs de politiques que, d'abord, sur la base des découvertes énumérées ci-haut et de bien d'autres, il est devenu évident que des améliorations significatives peuvent se produire pour beaucoup des caractéristiques de tous les individus en retard qui leur ont valu cet étiquetage. En second lieu, que de bonnes politiques doivent viser l'amélioration (ou la prévention) de ces caractéristiques. Troisièmement, que ces améliorations peuvent survenir dans une classe ou un contexte institutionnel (incluant les foyers) aussi bien que dans un autre à la condition que ceux en responsabilité pour l'enseignement, l'entraînement ou le traitement des étudiants ou résidents retardés disposent de l'autorité nécessaire pour introduire des changements dans les conditions prévalentes si nécessaire jusqu'à ce que des améliorations dans les caractéristiques-cibles (les résultats critiques spécifiés) se produisent. Quatrièmement, que ceci réclamera un ré-examen complet et total de la gestion, de l'administration et de l'organisation de la plupart des foyers, écoles ou institutions, grosses ou petites, s'offrant comme fournisseurs de services aux gens retardés, un ré-examen dont ils ne doivent pas se surprendre - i.e. les gestionnaires, les administrateurs et les organisateurs, incluant les parents - s'ils veulent recevoir la sanction et les ressources de la communauté. Et, cinquièmement, qu'il devra se faire une recherche première et indispensable pour confirmer les prétentions des écoles et institutions touchant leur capacité et efficacité à propos des services dispensés.

Une recherche plus poussée sur les écoles et les institutions est effectivement requise, mais d'un type usant de procédures empiriques pour identifier les relations fonctionnelles, et non seulement corrélatives, entre (a) les changements de conditions prévalentes introduites dans ces contextes et (b) l'amélioration résultante des caractéristiques déficientes des personnes qui y résident (ou la prévention de ces caractéristiques en tout premier lieu, avant que le besoin de les améliorer se présente). En d'autres mots, la sorte de relation obtenue au cours d'une recherche opérante. Autrement, la recherche future ne fera que ressusciter le be-

soin d'autres recherches (Zigler et Balla, 1977), au lieu de répondre aux questions concernant les écoles et les institutions, la normalisation, l'intégration et le milieu le moins limitatif, réponses qui ne sont pas seulement souhaitées par les concepteurs de politiques.

### Moraux

Finalement, la désinstitutionnalisation m'indispose moralement. En promouvant, malgré ses contradictions, la proposition de la communauté comme s'opposant aux solutions institutionnelles pour les problèmes des personnes retardées parmi nous, le mouvement nous distrait des solutions scientifiques à quelques-uns des problèmes, solutions à la portée de toute institution, y compris les écoles et foyers. Une institution se trouve échangée pour une autre; où est l'avantage? Une opportunité et un temps précieux sont perdus à la poursuite d'un idéal institutionnel mythique (ou non institutionnel doublement mythique) (Conroy, 1977). Aucune institution n'est nécessairement idéale; aucune n'est au-delà de toute rédemption. Les gains réalisés par des personnes retardées vivant en milieu institutionnel mais qui ont bénéficié de procédures opérantes attestent de cela. Toutes les institutions peuvent être gérées, administrées ou organisées de telle façon qu'il s'y produise une croissance ou un développement vers une plus grande normalité (Throne et al., 1977; Throne, 1977b). Je crois que c'est le seul objectif communautaire, moralement acceptable, pour toute institutions fournissant aujourd'hui des services aux gens retardés. La science a rendu moralement inacceptable de se contenter de conserver une personne stable, quelle qu'en soit la bénignité, dans son état de retard mental (Throne, 1975).

En 1897, William James (1954) écrivait:

Les questions morales se présentent immédiatement d'elles-mêmes comme des questions pour lesquelles les solutions ne peuvent attendre des preuves sensibles. Une question morale est une question non pas de ce qui existe de façon sensible, mais de ce qui est bon, ou de ce qui serait bon si cette chose existait. La science peut nous dire ce qui existe, mais pour comparer la valeur, à la fois de ce qui existe et de ce qui n'existe pas, nous ne devons pas consulter la science mais ce que Pascal appelle notre cœur (p. 158).

Plusieurs à l'intérieur du mouvement de désinstitutionnalisation connaissent les questions conceptuelles et scientifiques que je viens de discuter autant que j'en connais moi-même. Ils ont consulté leur cœur et, sur une base morale, ont opté pour cultiver les conditions sociales pour des gens avec des différences plutôt que de devenir obsédés par la pathologie des différences (Blatt, 1977, p. 99). J'ai aussi consulté mon cœur. J'ai choisi de tenter de réduire ou d'éliminer certaines de ces différences, non pas parce qu'elles sont pathologiques mais parce que la science a démontré que cela pouvait être fait (Throne, 1975; Throne et Farb, 1978).

### RÉFÉRENCES

- Agras, W. S. (Ed.), Cumulative index, volumes 1-10 (1968-1977). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1977, 10(4, part 2), 803-804.
- Balla, D. Relationship of institution size to quality of care: A review of the literature. *American Journal of Mental Deficiency*, 1976, 81, 117-124.
- Blatt, B. Review of I. Bialer & M. Sternlicht (Eds.), *The psychology of mental retardation*. *American Journal of Mental Deficiency*, 1977, 82, 98-99.
- Blatt, B., & Kaplan, F. *Christmas in purgatory*. Boston: Allyn & Bacon, 1966.
- Conroy, J. W. Trends in deinstitutionalization. *Mental Retardation*, 15(4) 1977, 44-46.
- DeMause, L. The Evolution of childhood. In L. DeMause (Ed.), *The history of childhood*. New York: Psychohistory Press, 1974.

- Hersen, M., & Barlow, D. H. *Single case experimental designs: Strategies for studying behavior change*. New York: Pergamon Press, 1976.
- James, W. The will to believe. In P. Miller (Ed.), *American thought: Civil War to WWI*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1954.
- Skinner, B. F. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.
- Sternlicht, M., & Bialer, I. *Psychological aspects of institutionalization in mental retardation*. In I. Bialer & M. Sternlicht (Eds.), *The psychology of mental retardation*. New York: Psychological Dimensions, 1977.
- Throne, J. M. Systems technology and operant conditioning in the organization and administration of the University Affiliated Facility for mental retardation. *Educational Technology*, 1973, 13(8), 33-36.
- Throne, J. M. The normalization principle: Right ends, wrong means. *Mental Retardation*, 1975, 13(5), 23-25.
- Throne, J. M. Review of M. Hersen & D. H. Barlow, *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change*. *American Journal of Mental Deficiency*, 1977, 82, 315. a
- Throne, J. M. Increasing intelligence through training: A future role for school and residential facilities for the retarded. *Mental Retardation*, 15(6), 1977, 25-27. b
- Throne, J. M., & Farb, J. Can mental retardation be reversed? *British Journal of Mental Subnormality*, (1978, 24, Part 2(47)), 67-73.
- Throne, J. M., Hand, R. J., Hupka, M. L., Lankford, C. W., Luther, K. M., McLennan, S. L., & Watson, J. B. Unified programming procedures for the mentally retarded. *Mental Retardation*, 1977, 15(7), 14-17.
- Wolfensberger, W. *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.
- Zigler, E. Twenty years of mental retardation research. *Mental Retardation*, 15(3), 1977, 52-53.
- Zigler, E., & Balla, D. Impact of institutional experience on the behavior and development of retarded persons. *American Journal of Mental Deficiency*, 1977, 82, 1-11.

Deinstitutionalization of retarded persons is questioned on conceptual, scientific, and moral grounds. The issue of optimal institution is discussed, particularly institution size. The relevance of operant research and practice to the management, administration, and organization of institutional services for the retarded is described.

## Entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents sourds<sup>(1) (2)</sup>

HENRI MARTIN-LAVAL

Polyvalente Lucien Pagé

Un programme behavioral d'entraînement aux habiletés sociales a été mené avec 37 adolescents sourds. Les résultats, tels que mesurés par une échelle d'affirmation et une échelle d'anxiété, ne laissent apparaitre aucune augmentation significative de la capacité à l'affirmation mais une diminution importante du niveau d'anxiété. En conclusion, un entraînement aux habiletés sociales se révèle important pour une intégration scolaire réussie des individus sourds.

La politique (ou la «mode») actuelle d'intégration des handicapés au système pédagogique dit régulier est un sujet de réflexions et de polémiques depuis plusieurs années dans le monde de l'éducation. Dans le cas particulier du sourd, les auteurs font plus volontiers état de succès ou d'échecs selon qu'ils sont partisans ou non de l'optique de l'intégration. D'immenses moyens, tant financiers, qu'humains et techniques ont été mis en oeuvre pour favoriser la réussite de l'intégration des sourds au monde entendant, mais ces moyens sont généralement extérieurs au sourd qui est, tout de même, le principal intéressé. On aura, par exemple, recours à des professeurs de soutien (tuteurs), à des programmes académiques spéciaux, à des appareillages acoustiques complexes dans certains cas, et à des spécialistes de la relation d'aide qui interviennent, la plupart du temps, à titre plus curatif que préventif. Autrement dit, l'intégration demande au système régulier de s'adapter au handicapé auditif mais, à l'inverse, peu d'efforts ont été entrepris pour préparer le sourd lui-même à une adaptation psychologique harmonieuse au-dit système.

C'est cette réflexion, associée à la conviction qu'un système efficace de prévention vaut mieux que mille interventions, qui est à la base de la présente recherche.

### CONTEXTE THÉORIQUE

#### L'affectivité chez le sourd

La mise sur pied d'un système ou, plus précisément, d'une technique psychologique favorisant l'adaptation du handicapé auditif au monde entendant implique tout d'abord la compréhension de la personnalité du sourd et, particulièrement, de son affectivité. Plusieurs auteurs s'accordent pour signaler que certains traits de personnalité sont plus fréquents chez le sourd que chez l'entendant, tout en gardant présent à l'esprit le danger des classifications hâtives (et des classifications en général), on doit admettre la concordance de certaines observations.

1. Ce texte est tiré d'une recherche effectuée à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal (C.E.C.M.). L'auteur désire remercier la direction et les enseignants de la Polyvalente Lucien Pagé pour l'efficacité de leur collaboration qui a rendu ce travail possible.

2. Les demandes pour tiré-à-part doivent être adressées à M. Henri Martin-Laval, 136, St-Georges, Henryville, Co. Iberville, P.Q. J0J 1E0.

Pour Oléron (1969), par exemple, le sourd présente «plus d'émotivité» et une «introversi on plus prononcée» que l'entendant. Il a également des «sentiments d'infériorité» et un «manque de contrôle intellectuel sur ses impulsions affectives». Ces affirmatives sont corroborées par ce texte de l'Institut des Sourds de Charlesbourg (1975):

«Nous pensons que nous pouvons affirmer la présence des traits suivants chez la majorité des sourds profonds:

- 1- Anxiété: (...)
2. Faible tolérance à la frustration: (...) le sourd est reconnu pour être agressif.
3. Tendance à l'isolement: malgré toutes les expériences tentées au niveau de l'intégration, le sourd a toujours tendance à se replier sur lui-même ou à se mêler à d'autres sourds».

En ce qui concerne le sentiment d'infériorité du sourd, citons Williams (1963) qui note: «Pour plusieurs raisons, les sourds et leurs amis ont en commun une attitude d'excuse en ce qui a trait à leurs compétences relatives. Il en résulte des vices de niveau inférieur qui laissent toute la société sourde fonctionner inutilement en un état de désavantage qui augmente de lui-même avec le temps». Bourguignon (1975) donne un bon exemple de cet état d'esprit en rapportant ces propos d'un sourd intégré: «Les professeurs n'ont pas le temps de nous aider et nous avons peur de déranger ou de fatiguer nos compagnons en intervenant pour demander des explications». Cette tendance à l'isolement, à l'anxiété, à l'infériorité Krippner et Easton (1972) l'ont synthétisée en la qualifiant de «peur de s'impliquer dans le processus de la vie». Sans aller aussi loin que ces divers auteurs, nous sommes quand même obligés d'admettre que des difficultés d'affirmation de soi existent généralement chez le sourd et ce surtout quand il doit interagir avec un entendant.

### Le sourd intégré au secondaire

Où adient-il alors du déficient auditif lorsqu'il se trouve confronté avec le monde entendant dans le processus de l'intégration et, qui plus est, lorsque cette intégration a lieu au cycle secondaire, après cinq, six ou sept ans de vie en institution progérée? Un conseiller en orientation de Ronchin, Dilly (1971), est catégorique sur ce point: pour lui, «en intégrant de jeunes sourds dans un internat de sourds, on les sécurise car ils s'y trouvent bien, mais on repousse à plus tard le problème de leur intégration sociale et ce, au moment de leur adolescence, multipliant ainsi les difficultés».

Les traits affectifs problèmes seront donc plus importants dans ce cas particulier et, en général, au moment de l'adolescence. Le texte de Charlesbourg (1975) indique, en effet, que l'anxiété chez le sourd «se manifestera avec plus d'acuité au moment de la pré-adolescence et de l'adolescence». Cette anxiété peut même provoquer des comportements auto-punitifs comme celui du sourd qui portait sa prothèse auditive sans problème à l'élémentaire et qui, pour être accepté des entendants, refuse de la porter en arrivant au secondaire (Hedgecock, 1974).

Comment peut-on alors aider le sourd intégré en face de tels problèmes? Quelles attitudes ont des opinions convergentes à ce sujet: Leckie (1973) signale après avoir fait une revue de la littérature que «le fait d'être prêt individuellement était (pour le sourd) le principal facteur (du succès de l'intégration)». Pour Frick (1973), «presque tous les enfants handicapés de l'ouïe ont besoin d'apprendre à être plus indépendants et d'être rendus plus conscients des comportements sociaux acceptables et de ce qui se passe dans le monde autour d'eux». Hedgecock (1974) enfin prétend que «l'élève qui a un ami et une bonne image de lui-même apprend plus facilement».

Partant de ces suggestions, nous avons élaboré un programme qui permettrait aux adolescents sourds d'être prêts à entrer en contact avec les entendants, d'être plus indépendants et plus conscients des comportements sociaux acceptables et, puisque nous pouvons difficilement programmer l'amitié, d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes. En d'autres termes, nous avons tenté de les rendre plus assertifs.

### L'assertion comportementale

Plusieurs behavioristes ont donné des définitions plus ou moins complètes et plus ou moins opérationnelles du comportement assertif. Sans vouloir faire ici une revue de la littérature sur le sujet, il semble utile de mentionner quelques-unes de ces définitions. Pour Wolpe et Lazarus (1966) le comportement assertif se définit comme «toute expression socialement acceptable de droits et de sentiments». Cette définition très globale permet d'imaginer toutes les possibilités d'analyse du comportement assertif et certains auteurs proposent de diviser l'assertion en catégories de comportements. Lazarus (1973), par exemple, voit quatre composantes dans le comportement assertif soit l'habileté à dire non, l'habileté à demander des faveurs et à faire des requêtes, l'habileté à exprimer des sentiments négatifs ou positifs et, l'habileté à commencer, continuer et terminer des conversations générales. Il est intéressant de souligner l'importance de l'aspect positif de l'assertion qui se retrouve, par exemple, dans le comportement de savoir faire ou accepter un compliment; il faut donc ajouter aux définitions citées cette nuance importante entre assertion et agressivité. En fait, la définition la plus complète et la plus «behaviorale» qu'on trouve dans la littérature est celle de Rich et Schroeder (1975): «Le comportement assertif est l'habileté à rechercher, maintenir ou augmenter le renforcement dans une situation inter-personnelle par une expression de sentiments ou de besoins quand une telle expression risque (d'entraîner) une perte de renforcement».

### L'assertion et le sourd

Postulant l'existence d'une certaine carence au plan des capacités d'affirmation de soi chez le sourd et orientée vers l'utilisation d'une technique behaviorale relativement récente, la présente étude ne se veut qu'exploratoire des possibilités d'application et d'utilisation chez le sourd de l'entraînement à l'assertion ou, plus généralement, à ce qu'on appelle de plus en plus les habiletés sociales (Social Skills Training: Hersen et Bellack, 1976; McDonald et al., 1975; Wright, 1976). Les buts de la recherche étaient donc d'entraîner des adolescents sourds intégrés et non intégrés à utiliser leurs habiletés sociales dans des situations de contacts interpersonnels avec des entendants et d'analyser les effets de cet entraînement.

### MÉTHODE EXPÉRIMENTALE

#### Sujets

L'échantillon choisi au départ comprenait quarante (40) sujets, tous des adolescents sourds inscrits à la polyvalente Lucien Pagé de la C.E.C.M. Trois (3) sujets ayant quitté l'école en cours d'année, les résultats obtenus sont basés sur les scores de trente-sept (37) sujets. Au plan académique, les étudiants étaient au niveau de secondaire III et IV, répartis au hasard en quatre groupes; l'âge des sujets au moment du post-test variait de 16 ans 8 mois à 20 ans 3 mois avec un âge moyen de 18 ans 1 mois.

TABLEAU 1

Degré moyen de surdité (en décibels) des quatre groupes de sujets

	SANS APPAREIL		AVEC APPAREIL	
	Oreille droite	Oreille gauche	Oreille droite	Oreille gauche
A	89 (S)	98 (P)	46 (M)	41 (M)
B	87 (S)	94 (P)	52 (M)	51 (M)
C	98 (P)	99 (P)	55 (M)	55 (M)
D	94 (P)	95 (P)	50 (M)	48 (M)

P - Profonde S - Sévère M - Modérée

Au plan du degré de surdité, tous les sujets étaient atteints de surdité sévère ou profonde sans appareil et, une fois appareils, de surdité modérée (voir le tableau 1). Lors de l'expérimentation, vingt-huit (28) sujets sur trente-sept (37)  taient appareillés et neuf (9) ne portaient pas de prothèse. Les sujets ont été répartis entre les groupes pour obtenir un niveau comparable de rendement auditif dans chaque groupe.

### Groupes

Afin d'évaluer séparément les effets d'un entraînement assertif spécifique et ceux de l'intégration comme telle, quatre groupes de sujets ont été formés; lors du post-test, ils se répartissaient comme suit:

Groupe A: intégrés, entraînés, neuf sujets

Groupe B: intégrés, non entraînés, dix sujets

Groupe C: non intégrés, entraînés, huit sujets

Groupe D: non intégrés, non entraînés, dix sujets

Il est évident que tous les adolescents sourds qui fréquentent la polyvalente Lucien Pagé sont «intégrés» au moins sur le plan social, puisqu'ils ont des contacts avec les étudiants entendants de l' cole. Il reste, cependant, que l'intégration académique proprement dite n'a lieu qu'à partir du secondaire III et ce pour certains étudiants seulement. Le critère opérationnel d'intégration a donc été défini comme étant l'inscription de l'étudiant à au moins un cours avec des entendants.

### Programme d'entraînement

L'élaboration d'un programme d'entraînement assertif pour une population par-ticul re exigeait d'abord une analyse des situations difficiles au plan du contact sourd-entendant. Gr ce à la collaboration d'une équipe consultante de professeurs et du directeur-adjoint de l' cole, il a été possible d'isoler, par une technique de «brain-storming», une vingtaine de situations-problèmes dans les relations inter-personnelles sourd-entendant. Les quatre situations retenues comme étant les plus difficiles à réaliser pour un étudiant sourd intégré de Lucien-Pagé sont les suivantes:

- 1- lever la main après un exposé du professeur entendant pour lui demander de parler plus lentement et de recommencer ses explications;
- 2- se lever et traverser la classe pour aller au tableau consulter les notes écrites par le professeur;

- 3- interrompre, en levant la main, le professeur pour lui demander de répéter la question qu'un étudiant entendant vient de poser;
- 4- demander au professeur de reprendre une explication pour aider un étudiant entendant qui n'a pas compris.

Ces situations ont ensuite été mim es par des étudiants-acteurs sourds et enregistrées sur bandes magnétoscopiques pour servir d'exemples lors de l'entraînement. Il faut signaler que dans chaque exemple, comme dans la réalité, les étudiants sourds intégrés sont au nombre de un ou deux dans une classe de quinze à vingt entendants, ce qui a pour effet d'augmenter la pression sociale et de rendre proprement «assertif» un geste qui pourrait paraître anodin dans d'autres circonstances. Les deux groupes entraînés (A et C)  taient soumis à une session d'entraînement de trois heures répartie sur deux jours selon les modalités suivantes:

- 1- une demi-heure d'introduction générale comprenant l'explication de la méthode de visionnement des vidéos, du jeu de r les et du «feedback» ainsi qu'une insistance sur l'importance de l'assertivité vis-à-vis l'entendant pour un sourd qui arrive sur le marché du travail.
- 2- une demi-heure d'exercices pour chacun des quatre exemples, comprenant pour chaque exemple:
  - modelage I («on regarde l'exemple»);
  - «feedback» verbal («qu'est-ce que le sourd a fait? qu'est-ce qu'il aurait pu faire d'autre? qu'est-ce qui est le plus efficace?»);
  - jeu de r les («on fait comme dans l'exemple») enregistré sur vidéo;
  - «feedback» vidéo («on voit à la TV si on a vraiment bien fait comme l'exemple»);
  - modelage II («on regarde encore l'exemple pour être sûrs de n'avoir rien oublié»).
- 3- une demi-heure de récapitulation au cours de laquelle les sujets faisaient le résumé de chaque exemple et l'expérimentateur mettait l'accent sur trois principes assertifs:
  - le sourd est capable de dire ce qu'il pense, que ce soit agréable ou désagréable;
  - le sourd est capable de se d br iller seul pour aller chercher ce qu'il lui faut;
  - il est aussi difficile pour l'entendant que pour le sourd d'être assertif.

L'entraînement était donné verbalement par l'expérimentateur avec le support du langage par signes et, de la part des sujets, de la lecture labiale. Les groupes entraînés étaient scindés en plus petits groupes (trois groupes de quatre et un groupe de cinq sujets) pour faciliter la participation aux échanges lors de l'entraînement. Les groupes non entraînés (B et D) ne subissaient que le pré-test et le post-test.

### Evaluation

Deux questionnaires d'évaluation subjective ont été administrés à tous les sujets lors d'un pré-test passé trois mois avant l'entraînement et d'un post-test passé un mois après l'entraînement. L'assertivité comme telle a été évaluée par l'ERAC (Echelle Rathus d'Assertivité Comportementale), qui est la traduction française du RAS (Rathus Assertivness Schedule; voir Rathus, 1973 et Bouchard et al., 1975). L' chelle IPAT (Cormier, 1962) a servi à mesurer le degré d'anxiété.

Le handicap de nos sujets a nécessité une adaptation de ces instruments pour faciliter la compréhension des items. Chaque énoncé des deux tests a été imprimé sur acétate et présenté séparément; il était en même temps traduit en signes

par un professeur connu des sujets. Enfin, pour faciliter la conceptualisation des situations, chaque énoncé était accompagné d'un exemple explicatif donné par l'interprète. Les sessions de pré-test ont été enregistrées par vidéo et revues par les interprètes avant le post-test afin d'assurer une passation uniforme. Chacun des deux tests était traduit par un professeur différent, mais le même interprète faisait passer le même test au pré-test et au post-test. Les tests ont été passés en grands groupes en évaluant, lors de la même session, les dix-sept sujets entraînés (groupes A et C) et, lors d'une autre session, les vingt sujets non entraînés (groupes B et D).

## RÉSULTATS

Les résultats obtenus ont été soumis à deux analyses de variance selon un schéma p x q avec mesures répétées sur une variable. Des deux tests utilisés comme mesures, l'ERAC (R) ne fournit qu'un score, mais l'IPAT peut être analysé plus en détail en tenant compte des composantes suivantes:

- le score global (IG)
- le score pondéré en cote sten (IST)
- la faiblesse de la conception de soi ( $Q_3$ )
- la faiblesse du moi (C)
- la tendance paranoïde (L)
- la disposition à la culpabilité (O)
- la tension nerveuse ( $Q_4$ )
- l'anxiété voilée (A)
- l'anxiété manifeste (B)

Vingt analyses de variance ont donc été effectuées: une pour chacune des dix composantes et ce, une première fois sur les mesures du pré-test (analyse de variance I) et, une seconde fois, sur les différences entre les scores du pré-test et ceux du post-test (analyse de variance II).

### Analyse de variance du pré-test (analyse de variance I)

Des dix analyses de variance I effectuées, deux seulement donnent des résultats significatifs. L'analyse de la composante C révèle un effet significatif d'interaction entre l'intégration et l'entraînement ( $dl = 1$ ,  $F = 7.145$ ,  $p < .05$ ). De même on obtient un F significatif en faveur de la variable entraînement au niveau de la composante A ( $dl = 1$ ,  $F = 5.486$ ,  $P < .05$ ): les sujets entraînés manifesteraient plus d'anxiété voilée que les non entraînés lors du pré-test.

### Analyse de variance des différences pré-test/post-test (analyse de variance II)

L'analyse des différences pré-test/post-test montre que l'anxiété, telle que mesurée par les diverses composantes de l'IPAT, a significativement décliné chez les sujets entraînés, alors que le score d'assertivité de l'ERAC n'a pas varié. En effet, sur les dix analyses de variance II, huit ont donné les résultats significatifs qu'on retrouve au tableau 2. On remarque que l'entraînement a provoqué une baisse significative des scores d'anxiété pour les composantes IG, IST,  $Q_3$ , O,  $Q_4$ , A et B. La figure 1 représente graphiquement les différences entre le pré-test et le post-test pour les variables IST, IG,  $Q_3$ , O,  $Q_4$ , et B, c'est-à-dire celles qui ne donnaient pas de différence significative lors de l'analyse de variance I.

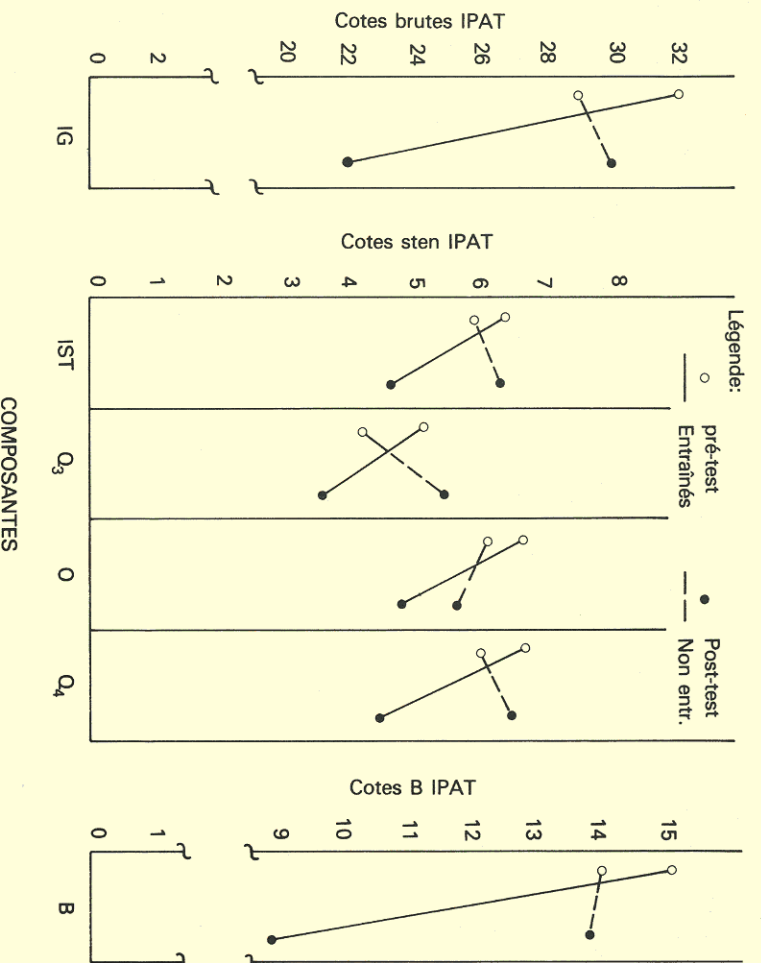


Figure 1. Variations des scores entre le pré-test et le post-test pour les variables non significatives à l'analyse de variance I, mais significatives à l'analyse de variance II.

TABLEAU 2

Résumé des résultats significatifs aux analyses de variance II

Composante	Variables		
	intégration (I)	entraînement (E)	interaction (IxE)
R	NS	NS	NS
IG	NS	$p < .01$	NS
IST	NS	$p < .01$	NS
$Q_3$	NS	$p < .01$	NS
C	NS	NS	$p < .01$
L	NS	NS	NS
O	NS	$p < .01$	NS
$Q_4$	NS	$p < .01$	NS
A	NS	$p < .01$	NS
B	NS	$p < .01$	NS

Deux composantes (C et A) font ressortir des différences significatives aux deux analyses de variance; il convient donc de les étudier en particulier. Pour la composante C, c'est l'interaction entraînement/intégration qui est significative, comme dans le cas du pré-test. Un coefficient de corrélation a été calculé entre les résultats du pré-test et la différence pré-test pour la composante C; ce coefficient de .65 ( $p < .002$ ) montre que l'on retrouve des différences du même type dans les deux cas. La figure 2 illustre graphiquement la concordance de ces résultats. La composante A donne également des résultats significativement différents aux deux analyses de variance. Il faut, cependant, remarquer que dans ce cas, le sens de la différence est inversé. Comme le montre la figure 3, le niveau d'anxiété voilée qui était, au pré-test, plus élevé chez les entraînés devient inférieur à celui des non entraînés au post-test.

## DISCUSSION

Il semble assuré, d'après l'analyse des résultats, que l'entraînement à l'assertion a eu pour effet de faire décroître le niveau d'anxiété de nos sujets; certaines questions restent cependant sans réponse.

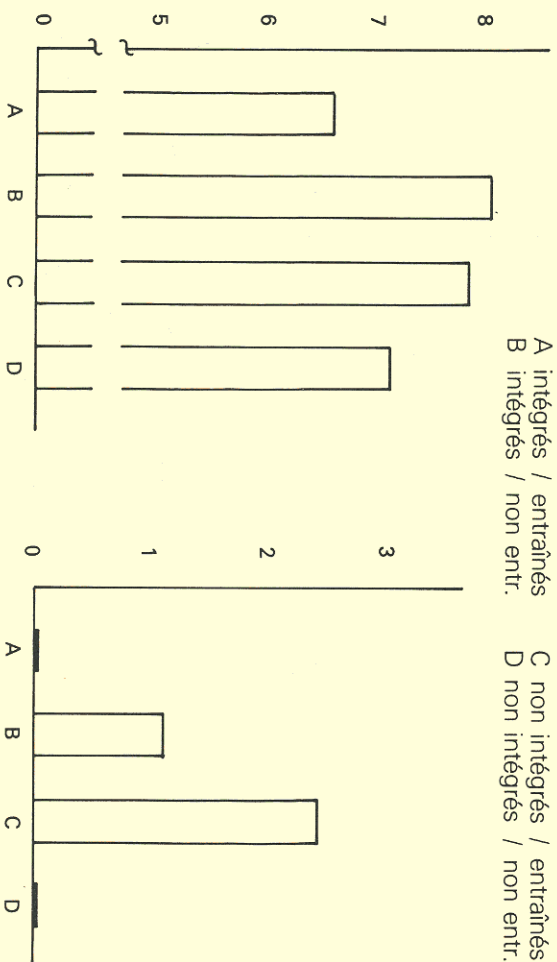


Figure 2. Histogrammes des cotes C pour les quatre (4) groupes.

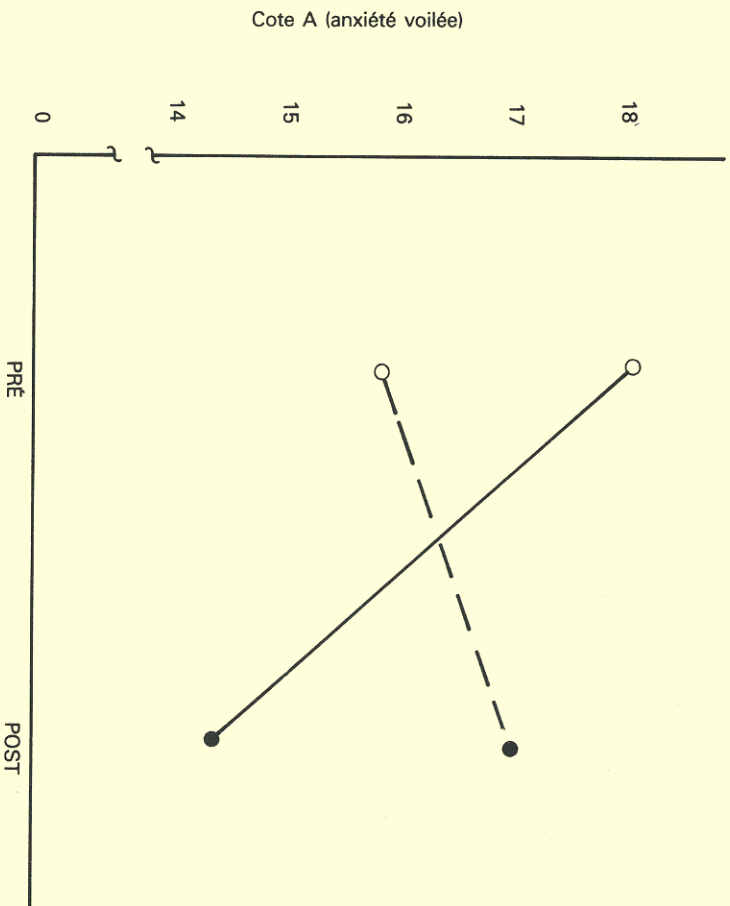


Figure 3. Variation de l'anxiété voilée pour les entraînés et les non entraînés (même légende que dans la figure 1).

### La mesure de l'assertivité

Les résultats des analyses des scores de l'ERAC n'indiquent aucune différence entre les conditions expérimentales. On pourrait en conclure que l'entraînement suivi par nos sujets n'a pas fait varier leur niveau d'assertivité et qu'il n'était, en fait, qu'une sorte de désensibilisation globale. Plusieurs faits viennent cependant tempérer cette affirmation. On peut d'abord se demander quel est le degré de validité du questionnaire lorsqu'il est appliqué à des sourds. Plusieurs énoncés de l'ERAC sont, en effet, très généraux et imprécis du type: «Il semble que la plupart des gens s'affirment plus que moi» ou «Je suis ouvert et franc quant à mes sentiments». Certains auteurs (par ex., Brazeau, 1971) affirment que le sourd présenterait des lacunes au plan de ses capacités d'abstraction, d'autres (Furth et Youniss, 1971) que son niveau de logique symbolique est inférieur à celui de l'entendant. Si ces affirmations sont vraies, on comprendra les difficultés qu'un sourd peut éprouver à répondre à des questions qui n'offrent pas de support concret et, l'imprécision que peuvent contenir ses réponses. Signalons également que l'entraînement des sujets expérimentaux portait uniquement sur des situations scolaires, alors que l'ERAC ne contient que des items extérieurs à l'école et souvent spécifiques aux adultes.

Dans leur étude sur la traduction française de l'ERAC, Bouchard et al. (1975) signalent qu'«il n'existe aucune corrélation significative entre la performance telle qu'évaluée par des juges indépendants sur une échelle globale (d'assertivité) en cinq points et le score au questionnaire (ERAC)». Cette conclusion, qui met séri-