

L'EFFICACITE DES PROCEDES D'INITIATION SOCIALE DES PAIRS SUR L'ACQUISITION D'INTERACTIONS SOCIALES POSITIVES D'ENFANTS AYANT UNE DEFICIENCE INTELLECTUELLE: UNE CRITIQUE DES ETUDES PRIMAIRES

C. André Moreau

Cet article critique les études sur les procédés de médiation de pairs sur l'acquisition de comportements d'interaction sociale positive entre élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs non handicapés. De plus, il dégage les contributions de ces études et fournit des pistes de recherche.

L'objectif de cette recension vise à connaître l'efficacité des procédés d'initiation sociale des pairs sur l'acquisition, la généralisation et le maintien d'interactions sociales positives entre un élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs normaux. La méthode utilisée pour réaliser la recension des écrits s'inspire de celle proposée par Jackson (1980). Celui-ci suggère cinq étapes: formuler la question de recherche, analyser les recensions antérieures, formuler des sous questions, préciser la méthode pour choisir les études pertinentes et présenter les résultats. Par la suite, il s'agit d'analyser et de critiquer les études primaires puis, de faire la mise en relation de la théorie et des données des études

primaires pour permettre de dégager des hypothèses de recherche. Lors d'une première publication, Moreau (1994) présente les premières étapes de la recension. Le présent texte termine cette démarche. Il s'agit de présenter le cadre théorique, les données des études primaires, la critique et les contributions. Cette dernière section soulève des pistes de recherche.

Rappelons les questions posées aux études primaires. Dans un contexte scolaire ordinaire, le procédé d'initiation sociale des pairs s'avère-t-il efficace pour permettre l'acquisition et la généralisation de comportements d'interaction sociale positive entre un élève ayant une déficience intellectuelle et ses pairs sans handicap? Sinon, quels sont les facteurs à considérer? Des sous-questions aident à préciser cette question. Ce procédé favorise-t-il la réciprocité des interactions sociales, c'est-à-dire l'acquisition d'initiations et de réponses positives chez le sujet? Ce procédé suscite-t-il un effet radiant chez les pairs non impliqués dans le traitement mais présents? Quelles sont les modalités de traitement qui favorisent la généralisation dans des situations autres que celle du traitement? Quelles sont les modalités de traitement qui

C. André Moreau, Centre hospitalier de Granby, Pédopsychiatrie, 279- Rue Providence, Granby (Québec), J2G 4S7.

Je remercie Mme Aimée Leduc et ses étudiantes et étudiants des séminaires de recherche pour leurs commentaires sur les documents qui ont servi à la production de cet article.

Les demandes de tirés à part peuvent être adressées à: C. André Moreau, 279- Rue Providence, Granby (Québec), J2G 4S7.

favorisent le maintien des apprentissages?

LE CADRE THEORIQUE

Le béhaviorisme paradigmatique offre certaines réponses aux questions posées. D'une part, le béhaviorisme paradigmatique (Burns, 1986; Gagnon et Leduc, 1987; Leduc, 1984; Staats, 1975, 1980, 1986 et Staats et Eifert, 1992) est une théorie élaborée selon des niveaux hiérarchisés où les derniers trouvent leur appui sur les précédents. Les trois premiers niveaux présentent les principes fondamentaux de l'apprentissage du comportement animal isolé en laboratoire, les principes de l'apprentissage du comportement humain complexe et les trois systèmes de personnalité. Les trois systèmes permettent, entre autres, de décrire les répertoires fondamentaux de comportements qu'un individu acquiert au long de ses expériences d'apprentissage. Il s'agit du système émotionnel motivationnel, du système verbo cognitif et du système instrumental.

D'autre part, le béhaviorisme paradigmatique (Burns, 1986; Leduc, 1984; Staats, 1975, 1980 et 1986) présente, au quatrième niveau, la théorie des interactions sociales. Cette théorie permet l'étude d'un grand nombre de phénomènes du domaine des sciences sociales. Les thèmes à l'étude sont variés; ils sont analysés selon les systèmes de personnalité impliqués: émotionnel motivationnel, verbo cognitif et sensorimoteur. La théorie détermine donc les facteurs et les procédés qui influencent les comportements sociaux d'une personne en situation d'interaction sociale. Staats (1975) précise, entre autres, que le comportement des personnes, les répertoires fondamentaux de comportements, les situations antérieures d'apprentissage et la situation d'interaction sont des stimuli sociaux. Selon la théorie des trois fonctions, lorsqu'un stimulus a une fonction, il possède également les deux autres; il est affectif, renforçant et directif. Le béhaviorisme paradigmatique présente les principes de l'interaction béhaviorale. Ces principes permettent d'expliquer l'interaction entre le comportement social d'une

personne et son environnement (Burns, 1986; Staats, 1975, 1980, 1986). Par exemple, ces principes expliquent que les répertoires fondamentaux et les comportements sociaux sont, entre autres, un effet des situations antérieures d'apprentissage et une cause du comportement de la personne en interaction. Staats (1975) présente, par exemple, l'attitude comme un comportement émotionnel appris (effet) et comme une cause des comportements ultérieurs de la personne. Enfin, le béhaviorisme paradigmatique précise certains principes et facteurs qui permettent la généralisation et le maintien des apprentissages. La généralisation se définit comme un processus au cours duquel un comportement déclenché par un stimulus peut aussi être déclenché par d'autres stimuli semblables. Chez l'humain, la généralisation des comportements complexes s'effectue habituellement par des interventions. Certains facteurs peuvent favoriser la généralisation, entre autres, la ressemblance des stimuli, le nombre d'essais d'apprentissage et les répertoires de comportements des élèves ainsi que leur histoire d'apprentissage. Le béhaviorisme paradigmatique suggère également que les programmes de renforcement partiel ou intermittent favorisent le maintien des comportements des personnes (Staats, 1975, 1986).

QUELQUES DONNEES SUR LES ETUDES PRIMAIRES

L'analyse des études primaires retenues (Moreau, 1994) fournit des réponses aux questions posées. Les paramètres utilisés pour recueillir les données et ainsi étayer la critique de ces études réfèrent aux facteurs suivants: le cadre théorique, la recension des écrits, les questions de recherche, les hypothèses, le protocole de recherche, les variables indépendantes et dépendantes, les résultats et l'interprétation (Curtis et Shaver, 1987; Martin, 1980; Leduc, 1990). A titre illustratif, le Tableau 1 reprend les 11 études (Errett, 1987; Hendrickson *et al.*, 1982; Odom *et al.*, 1985; Ragland *et al.*, 1978; Sasso et Rude, 1987; Strain, 1983; Strain *et al.*, 1979; Strain *et al.*, 1977; Strain *et al.*, 1976; Strain

Tableau 1

Les données des études primaires

AUTEURS	DEVIS	VARIABLE DEPENDANTE	VARIABLE INDEPENDANTE	SUJETS	RESULTATS	GENERALISATION	MAINTIEN
Strain et Timm (1974)	ABAC	Interactions sociales, obs. continue.	Attention sélective dirigée vers le sujet ou les pairs.	Nbr. 1, retard de développement, âge: 3 ans, milieu fermé.	Positifs	Effet radiant	Aucun résultat
Strain <i>et al.</i> (1976)	ABAB	Interactions sociales, obs. continue.	Incitation, renforcement social.	Nbr. 3, retard de développement, préscolaire, milieu fermé.	Positifs	Effet radiant	Aucun résultat
Strain <i>et al.</i> (1977)	ABAB	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs, incitation des tuteurs.	Nbr. 6, retard de développement, préscolaire, milieu fermé.	Positifs	Aucun résultat	Aucun résultat
Ragland <i>et al.</i> (1979)	ABAB	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs ayant un handicap, jouets.	Nbr. 3, autisme, âge: 8-9 ans, milieu fermé.	Positifs pour les réponses	Négatif	Aucun résultat
Young et Kerr (1979)	ABAC	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs, renforcement, incitation de l'adulte.	Nbr. 2, déficience intellectuelle sévère, âge: 6-10 ans, milieu fermé.	Positifs	Aucun résultat	Aucun résultat
Strain <i>et al.</i> (1979)	ABAC	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs, incitation et renforcement.	Nbr. 4, autisme, âge: 9-10 ans, milieu fermé.	Positifs	Négatif	Aucun résultat

Tableau 1 (Suite)

AUTEURS	DEVIS	VARIABLE DEPENDANTE	VARIABLE INDEPENDANTE	SUJETS	RESULTATS	GENERALISATION	MAINTIEN
Hendrickson <i>et al.</i> (1982)	ABAB	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs normaux et handicapés, incitation et renforcement.	Nbr. 3, retard de développement, préscolaire. Nbr. 3, déficience intellectuelle sévère, âge: 6-7 ans.	Positifs	Négatif Négatif	Négatif
Odom <i>et al.</i> (1985)	ABACAD	Interactions sociales, obs. par intervalles.	Initiation des tuteurs, système de jeton et incitation.	Nbr. 3, retard de développement, préscolaire, milieu fermé.	Positifs	Négatif	Aucun résultat
Errett (1987)	ABACA	Interactions sociales, obs. par intervalles.	Initiation des tuteurs associée au renforcement et jouets inter-actifs.	Nbr. 3, déficience intellectuelle sévère, âge: 4-6 ans, milieu fermé.	Positifs	Positif pour le deuxième traitement.	Négatif
Strain (1983)	ABAB	Interactions sociales, obs. continue.	Initiation des tuteurs.	Nbr. 4, autisme, âge: 7-10 ans, milieux fermé et intégré.	Positifs	Milieu fermé: négatif; milieu intégré: généralisation.	Aucun résultat
Sasso et Rude (1987)	ABAC ACAB	Interactions sociales, obs. par intervalles.	Initiation des tuteurs ayant un haut ou un bas statut sociométrique, incitation et retroaction.	Nbr. 8, déficience intellectuelle sévère, âge: 7-11 ans, milieu ouvert	Positifs	1. Négatif; 2. Effet radiant lorsque les tuteurs ont un haut statut sociométrique.	Aucun résultat

et Timm, 1974; et Young et Kerr, 1979) et fournit certaines données. Il s'agit du devis, des variables dépendantes et indépendantes, des sujets et des résultats des traitements, de la généralisation et du maintien.

LA CRITIQUE DES ETUDES PRIMAIRES

Le premier aspect à considérer porte sur la présence d'un cadre théorique permettant d'expliquer les résultats obtenus. Seules les études de Strain *et al.* (1976) et de Sasso et Rude (1987) choisissent le cadre théorique de Bandura; les neuf autres études primaires ne présentent pas de cadre théorique.

Au niveau de la recension des écrits, les 11 études primaires citent les études expérimentales effectuées dans le domaine. Toutefois, les auteurs ne mentionnent pas les recensions d'écrits antérieures. À l'exception d'Errett (1987), les auteurs des études primaires décrivent certains aspects des études citées, par exemple, leurs conclusions. Cependant, ces mêmes auteurs ne décrivent ni la méthodologie des études citées, ni leurs résultats. Enfin, Errett (1987) ne fait pas référence aux études expérimentales sur le sujet; par exemple, l'auteure ne mentionne pas les études de Strain (1977), Strain *et al.* (1979), Strain *et al.* (1976), Strain *et al.* (1977), Strain et Timm (1974) et de Young et Kerr (1979).

En ce qui concerne la présentation des questions et des hypothèses de recherche, trois études (Errett, 1987; Strain *et al.*, 1976 et Young et Kerr, 1979) formulent des questions de recherche. Enfin, seule Errett (1987) formule des hypothèses de recherche et présente un plan d'analyse des données.

Les études primaires ne présentent pas de faiblesses méthodologiques majeures. Ces études décrivent leur protocole expérimental. La majorité des études primaires s'inspire du même protocole (Baer *et al.*, 1968; Kazdin et Greesy, 1988; Ladouceur et Bégin,

1986). Les auteurs présentent aussi les variables dépendantes et les instruments de mesure. De façon générale, les études primaires utilisent des techniques d'observation directe du comportement; à ce propos, il s'avère intéressant de noter qu'un grand nombre d'études utilise les mêmes catégories et procédures d'observation, ce qui rend les résultats des études facilement comparables (Vitaro et Caron, 1985). Les 11 études primaires donnent le degré d'accord interobservateurs. Il faut se questionner sur l'opportunité de comparer les résultats de l'observation continue avec d'autres mesures d'évaluation sociale pour en connaître le degré de concordance (Vitaro et Caron, 1985). Enfin, les études primaires présentent les variables indépendantes et les procédés expérimentaux de façon à ce que le lecteur puisse déterminer les facteurs impliqués. Sauf l'étude d'Errett (1987), qui ne présente pas le contenu de la formation des tuteurs, les autres études décrivent le procédé et le contenu de la formation des tuteurs.

Les 11 études donnent les caractéristiques des sujets impliqués dans les recherches; il s'agit principalement du groupe d'âge, du sexe, du diagnostic et du niveau de déficience intellectuelle.

En ce qui concerne les résultats et leur interprétation, seule l'étude d'Errett (1987) présente le plan d'analyse des données et utilise un traitement statistique. Les autres études primaires décrivent la fréquence des interactions sociales par minute ou le pourcentage des interactions sociales. Sauf pour l'étude d'Errett (1987), les auteurs interprètent les résultats des études en se basant sur l'ampleur des changements observés sans préciser les critères qui permettent de porter un jugement sur les résultats décrits. Enfin, certaines études (Odom *et al.*, 1985; Sasso et Rude, 1987; Strain *et al.*, 1979) présentent l'interprétation des résultats sur la généralisation des apprentissages sans fournir une description. Seule l'étude de Strain (1983) présente des données sur la généralisation des comportements et propose une interprétation.

LES CONTRIBUTIONS DES ETUDES PRIMAIRES

Les 11 études primaires présentées précédemment peuvent se classer en quatre catégories. Celles de Strain et Timm (1974) et de Strain *et al.* (1976) utilisent l'incitation et le renforcement social (attention sélective) de l'adulte contingent aux comportements sociaux positifs. Celles d'Errett (1987), Hendrickson *et al.* (1982), Odom *et al.* (1985), Ragland *et al.* (1978), Strain *et al.* (1977), Strain *et al.* (1979), Young et Kerr (1979) utilisent le procédé d'initiation du tuteur associé à l'incitation de l'adulte et au programme de renforcement. Celle de Strain (1983) utilise le procédé d'initiation du tuteur en milieu intégré et fermé. Enfin, l'étude de Sasso et Rude (1987) utilise le procédé d'initiation des tuteurs ayant un statut sociométrique élevé ou bas avec l'incitation et la rétroaction de l'adulte.

Les études sur l'attention sélective présentent des résultats positifs (Strain *et al.*, 1976; Strain et Timm, 1974). Les résultats permettent de préciser que l'attention sélective dirigée vers le sujet produit un niveau plus élevé de comportements d'interaction positive que l'attention dirigée vers les pairs (Strain et Timm, 1974) et une diminution des comportements sociaux négatifs (Strain *et al.*, 1976). De plus, les résultats sont associés à un effet radiant (*spillover*), c'est-à-dire que les comportements sociaux des pairs présents mais non impliqués dans le traitement se modifient dans le même sens que ceux observés chez les sujets.

Quant au procédé d'initiation du tuteur associé à l'incitation de l'adulte et au programme de renforcement, les études présentent aussi des résultats positifs (Errett, 1987; Hendrickson *et al.*, 1982; Odom *et al.*, 1985; Ragland *et al.*, 1978; Strain *et al.*, 1977; Strain *et al.*, 1979; et Young et Kerr, 1979). Plus précisément, l'étude d'Young et Kerr (1979) démontre que le procédé peut être efficace lorsque les tuteurs sont des enfants sans handicap ou ayant une déficience intellectuelle; cependant, ces derniers ont besoin d'un plus grand nombre de séances d'entraînement. Les

comportements sociaux négatifs diminuent durant les phases de traitement (Ragland *et al.*, 1978). Le procédé d'intervention n'a pas un effet radiant chez les autres enfants non tuteurs mais présents lors du traitement (Ragland *et al.*, 1978). Les procédés d'initiation des pairs ou d'incitation et de renforcement des pairs ne permettent pas la généralisation dans d'autres situations que celles du traitement (Errett, 1987; Hendrickson *et al.*, 1982; Odom *et al.*, 1985; Ragland *et al.*, 1978; Strain *et al.*, 1976; Strain *et al.*, 1977; Strain *et al.*, 1979 et Young et Kerr, 1979). La stratégie séquentielle qui consiste à introduire le traitement d'une activité à une autre permet la généralisation (Odom *et al.*, 1985). De plus, le procédé ne permet pas le maintien des comportements après la fin du traitement (Errett, 1987; Hendrickson *et al.*, 1982). Enfin, les résultats des études (Errett, 1987; Odom *et al.*, 1985) démontrent une influence directe des incitations de l'enseignant sur les interactions sociales entre les tuteurs et les sujets.

L'étude sur le procédé d'initiation du tuteur (Strain, 1983) suggère également des résultats positifs. Ils démontrent que le procédé d'initiation de tuteur augmente les interactions sociales positives. Deuxièmement, les résultats des activités de généralisation en milieu intégré suscitent un plus haut niveau d'interactions sociales que ceux obtenus lors des activités de généralisation en milieu fermé. Troisièmement, le procédé permet une augmentation des initiations de la part des pairs seulement dans les activités en milieu intégré. Selon l'auteur, le milieu intégré s'avère supérieur au milieu fermé pour promouvoir la généralisation des interactions sociales positives. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'étude de Strain *et al.* (1977); toutefois, ces derniers précisent que le seul fait d'intégrer des enfants ayant différents répertoires de comportements ne permet pas l'augmentation des interactions sociales positives.

Enfin, l'étude sur le procédé d'initiation du tuteur ayant un statut social élevé ou bas présente des résultats positifs (Sasso et Rude, 1987). Les caractéristiques associées au statut social élevé chez

les tuteurs semblent être responsables de l'effet radiant observé chez les pairs présents lors du traitement.

LES PISTES DE RECHERCHE

Selon le béhaviorisme paradigmatique (Moreau, 1990; Staats, 1975, 1986), l'interaction sociale entre deux élèves requiert une séquence d'initiations et de réponses présentées de façon réciproque. L'interaction sociale possède généralement un attribut positif ou négatif; l'attribut positif désigne la probabilité qu'un comportement déclenche une réponse émotionnelle positive et que, par conséquent, il soit un renforçateur positif tant chez l'émetteur que chez le récepteur. Le béhaviorisme paradigmatique (Burns, 1986; Leduc, 1984; Staats, 1975, 1980) considère, entre autres, les comportements sociaux comme une classe de stimuli sociaux; les comportements sociaux peuvent être verbaux, sensorimoteurs et émotionnels. La théorie des trois fonctions des stimuli stipule qu'un stimulus qui a acquis la fonction conditionnelle a aussi les fonctions renforçante et directive. Ainsi, les stimuli sociaux qui en sont venus à déclencher des réponses émotionnelles sont des stimuli renforçants et directifs. La nature de l'interaction sociale permet l'apprentissage de nouveaux comportements (Staats, 1975). Burns (1986) et Staats (1975, 1980) présentent les principes de l'interaction sociale; ces

principes précisent les aspects interactifs et rétroactifs des interactions sociales: le comportement influence l'environnement et vice versa. Enfin, le béhaviorisme paradigmatique précise certains facteurs qui permettent la généralisation et le maintien comme par exemple la ressemblance des stimuli, le nombre d'essais d'apprentissage et les répertoires de comportements des élèves ainsi que leur histoire d'apprentissage.

L'analyse des études primaires permet de préciser les principales limites des procédés d'initiation de pair tuteur. Malgré l'efficacité de ces procédés pour augmenter les interactions sociales positives entre les enfants ayant une déficience intellectuelle et leurs pairs sans handicap, la généralisation et le maintien des acquis ne semblent pas encore démontrés.

D'autres études s'avèrent nécessaires pour différentes raisons. Ces études doivent être réalisées premièrement pour vérifier l'efficacité du procédé d'initiation de tuteurs multiples, deuxièmement pour définir et évaluer la généralisation et le maintien de l'apprentissage d'interactions sociales positives et troisièmement pour décrire de façon opérationnelle les facteurs qui les favorisent. Enfin, il serait intéressant de poursuivre la mesure de l'effet radiant c'est-à-dire des changements non planifiés par l'intervention mais observés dans le milieu lors du traitement.

THE EFFICIENCY OF PEERS SOCIAL INITIATION PROCEDURES ON THE ACQUISITION OF POSITIVE SOCIAL INTERACTIONS IN MENTALLY RETARDED CHILDREN

This article reviews the studies made concerning peers mediation procedures on the acquisition of positive social interaction between a mentally retarded child and his non-handicapped peers. Furthermore, it draws out these studies contributions and offers new research avenues.

BIBLIOGRAPHIE

- BAER, D. M., WOLF, M. M., RISLEY, T. R. (1968) Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 1, 91-97.
- BURNS, G. L. (1986) *Social skills training: a paradigmatic behaviorism perspective*. Rapport présenté au 94e congrès de l'American Psychological Association, Washington.
- CURTIS, C. K., SHAVER, J. P. (1987) Modifying attitudes toward persons with disabilities: a review of reviews. *International journal of special education*, 2, 103-129.
- ERRETT, M. K. (1987) *The effects of peer administrated methods for increasing social interaction between young handicapped and nonhandicapped children: social interaction between young handicapped and non-handicapped children*. Unpublished doctoral dissertation, University Michigan, Michigan.
- GAGNON, G., LEDUC, A. (1987) Le béhaviorisme paradigmatique: une théorie unificatrice. *Comportement humain*, 1, 27-50.
- HENDRICKSON, J. M., STRAIN, P. S., TREMBLAY, A., SHORES, R. E. (1982) Interactions of behaviorally handicapped children: functional effects of peer social initiations. *Behavior modification*, 6, 323-353.
- JACKSON, G. B. (1980) Methods for integrative reviews. *Review of educational research*, 50, 438-460.
- KAZDIN, A. E., GRESEY, G. (1988) Enhancing classroom attentiveness by preselection of back-up reinforces in token economy. *Behavior modification*, 4, 98-114.
- LADOUCEUR, R., BEGIN, G. (1986) *Protocoles de recherches en sciences appliquées et fondamentales*. Saint-Hyacinthe: Edisem, 1980.
- LEDUC, A. (1984) *Recherche sur le béhaviorisme paradigmatique ou social*. Brossard: Behaviora.
- LEDUC, A. (1990) *La direction des mémoires et des thèses*. Brossard: Behaviora.
- MARTIN, R. (1980) *Writing and defending a thesis or dissertation in psychology and education*. Springfield IL: Charles C. Thomas.
- MOREAU, C. A. (1990) L'entraînement aux interactions sociales réciproques auprès d'enfants ayant une déficience intellectuelle: contribution des recensions d'écrits. *Comportement humain: psychologie, éducation, médecine et thérapie comportementales*, 4, 87-102.
- MOREAU, C. A. (1992) L'effet du procédé d'initiation de tuteurs multiples sur l'acquisition, la généralisation et le maintien des interactions sociales positives entre une élève vivant avec une déficience intellectuelle et ses pairs normaux. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- MOREAU, C. A. (1994) L'efficacité des procédés de médiation sociale des pairs sur l'acquisition d'interactions sociales positives d'enfants ayant une déficience intellectuelle: l'analyse des études primaires. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5, 103-115.
- ODOM, S. L., HOYSON, M., JAMIESON, B., STRAIN, P. S. (1985) Increasing handicapped preschooler's peer social interactions: cross-setting and component analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 18, 3-16.
- RAGLAND, E. V., KERR, M. M., STRAIN, P. S. (1978) Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn autistic children. *Behavior modification*, 2, 569-578.
- SASSO, G. M., RUDE, H. A. (1987) Unprogrammed effects of training high-status to interact with severely handicapped children. *Journal of applied behavior analysis*, 20, 35-44.
- STAATS, A. W. (1975) *Social behaviorism*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- STAATS, A. W. (1980) Behavioral interaction and interactional psychology theories of personality: similarities, differences and the need for unification. *British journal of psychology*, 71, 205-220.
- STAATS, A. W. (1986) *Béhaviorisme social*. Brossard: Behaviora, 1975. (Traduction: R. Beausoleil et A. Leduc).

- STAATS, A. W., EIFERT, H. G. (1992) La théorie behavioriste paradigmatique des émotions: un fondement de l'unification. *Comportement humain: psychologie, éducation, médecine et thérapie comportementales*, 6, 85-112.
- STRAIN, P. S. (1977) An experimental analysis of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children: some training and generalization effects. *Journal of abnormal child psychology*, 5, 445-455.
- STRAIN, P. S. (1982) Peer-mediated treatment of exceptional children's social withdrawal, in P. Strain (Ed.), *Social development of exceptional children* (pp. 93-105). Rockville: Aspen Systems Corporation.
- STRAIN, P. S. (1983) Generalization of autistic children's social behavior change: effects of developmentally integrated and segregated settings. *Analysis and intervention in developmental disabilities*, 3, 23-34.
- STRAIN, P. S., KERR, M. M., RAGLAND, E. U. (1979) Effects of peer-mediated social initiations and prompt reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of autism and developmental disorders*, 9, 41-54.
- STRAIN, P. S., SHORES, R. E., KERR, M. M. (1976) An experimental analysis of "spillover" effects on social interaction among behaviorally preschool children. *Journal of applied behavior analysis*, 9, 31-40.
- STRAIN, P. S., SHORES, R. E., TIMM, M. A. (1977) Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of applied behavior analysis*, 10, 289-298.
- STRAIN, P. S., TIMM, M. A. (1974) An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and her classroom peers. *Journal of applied behavior analysis*, 7, 583-590.
- VITARO, F., CARON, J. (1985) L'observation directe du comportement social des enfants. *Technologie et thérapie du comportement: revue internationale et multidisciplinaire*, 9, 173-192.
- YOUNG, C. C., KERR, M. M. (1979) The effect of a retarded child's initiations on the behavior of severely retarded school-aged peers. *Education and treatment of the mentally retarded*, 14, 185-190.