



**Canevas pour évaluer et stimuler des compétences socio-émotionnelles d'enfants ayant une déficience intellectuelle, avec autisme ou trouble de comportement**  
**Guidelines to Assess and to Stimulate Socio-Emotional Competences in Children with Intellectual Disability, with Autism or Behaviour Disorders**

Nathalie Nader-Grosbois

Volume 23, 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1011599ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1011599ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue francophone de la déficience intellectuelle

ISSN

1929-4603 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Nader-Grosbois, N. (2012). Canevas pour évaluer et stimuler des compétences socio-émotionnelles d'enfants ayant une déficience intellectuelle, avec autisme ou trouble de comportement. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 34–42. <https://doi.org/10.7202/1011599ar>

Article abstract

This paper propose the integration of several axes for assessment and for intervention targeting emotional and social competences in atypically developing children and adolescents, on the basis of a recent heuristic model of the social outcomes of childhood (Yeates et al. (2007), inspired from empirical studies in social neuroscience and in developmental psychology. It creates links between three levels of social functioning in atypical children and adolescents that includes social information processing (Theory of Mind, socio-perceptive processing, social knowledge), social interactions (with peers and adults), social adjustment and quality of relationships. For each specific level, this manuscript gives types of instruments of assessment and useful guidelines in order to support their abilities or to limit their particular deficits.

## CANEVAS POUR ÉVALUER ET STIMULER DES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES D'ENFANTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE, AVEC AUTISME OU TROUBLE DE COMPORTEMENT

Nathalie Nader-Grosbois

Cet article propose l'intégration de plusieurs axes d'évaluation et d'intervention ciblant les compétences socio-émotionnelles chez des enfants et adolescents à développement atypique, sur base d'un récent modèle heuristique du fonctionnement social de Yeates et al. (2007), inspiré des travaux menés en neuroscience sociale et en psychologie du développement. Il crée des articulations entre trois niveaux de fonctionnement social d'enfants et d'adolescents atypiques : en l'occurrence, le traitement de l'information sociale (Théorie de l'Esprit, traitement socio-perceptif, connaissances sociales), les interactions sociales (avec pairs et adultes), l'adaptation sociale et la qualité des relations. Pour chaque niveau spécifique, cet article propose des types d'instruments d'évaluation et des indications utiles pour soutenir leurs compétences ou pour limiter leurs déficits particuliers.

### **INTRODUCTION ET OBJECTIF**

Cet article vise à fournir un cadre structuré d'axes d'évaluation et d'intervention ciblant les compétences socio-émotionnelles qui soit utile aux professionnels de l'intervention précoce, aux enseignants et aux éducateurs ayant pour mission d'optimiser l'adaptation sociale et l'intégration d'enfants et d'adolescents atypiques. À cette fin, nous avons procédé à une revue de littérature de modèles heuristiques et d'études empiriques récentes portant sur les déficits des domaines émotionnels et sociaux des enfants ayant une déficience intellectuelle, avec autisme ou trouble de comportement ainsi que d'études mettant en évidence l'efficacité de certains programmes d'intervention. Ces axes peuvent aider les professionnels (et même les chercheurs) à mieux sélectionner les outils d'évaluation des compétences versus les déficits de ces enfants et les situations d'intervention, selon une logique intégrée de leur fonctionnement psychologique et

des facteurs de risque et de protection jouant dans le développement socio-émotionnel.

Lorsqu'on s'intéresse au développement social et émotionnel d'enfants présentant des troubles de développement, les chercheurs et les psychologues sont confrontés à un foisonnement de conceptions auxquelles ils peuvent se référer et à une multitude d'outils visant des objectifs différents et se présentant sous des formes variées. Or, la plupart des modèles n'offrent que des approches conceptuelles morcelées du fonctionnement socio-émotionnel des enfants typiques et atypiques. Au cours de cette dernière décennie, les avancées en psychologie du développement, en psychopathologie du développement et en neuro-psychologie justifient un regard intégrateur des diverses interprétations à propos du fonctionnement socio-émotionnel des enfants typiques et atypiques.

Pour fonder nos travaux dans l'équipe de la Chaire Baron Frère en orthopédagogie, nous nous référons au modèle heuristique du fonctionnement social de Yeates et al. (2007) inspiré des travaux menés en neuroscience sociale et en psychologie du développement. Il crée des articulations entre plusieurs processus contribuant au développement social d'enfants typiques et atypiques (Nader-

---

Nathalie Nader-Grosbois, Université Catholique de Louvain, Institut de Recherche en Sciences Psychologiques, Chaire Baron Frère en orthopédagogie, Adresse électronique : [nathalie.nader@uclouvain.be](mailto:nathalie.nader@uclouvain.be)

Grosbois, 2011a). Il peut aider les chercheurs et les psychologues à appréhender celui-ci en fournissant un cadre structuré à l'évaluation et à l'intervention auprès de ces enfants en distinguant divers niveaux de compétences sociales. Ce modèle est applicable à des enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux (comme l'autisme), certains troubles prénataux ou des lésions cérébrales acquises, une déficience intellectuelle ou des difficultés dans leur développement social. Dans ce cadre de référence, la compétence sociale est considérée comme la capacité à poursuivre des buts personnels dans l'interaction sociale tout en maintenant des relations positives avec les autres à travers le temps et à travers les situations vécues (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). La personne est envisagée d'une part pour elle-même par la satisfaction de ce qu'elle souhaite et d'autre part pour ce qu'elle développe comme relations positives avec autrui.

Ce modèle intègre trois niveaux principaux. Le premier correspond au traitement de l'information sociale qui repose sur des fonctions cognitives et représentationnelles. Il implique la construction d'une cognition sociale par l'enfant lui permettant de prédire et d'anticiper les stratégies de résolution de problèmes sociaux, telles qu'interpréter les signaux, clarifier les buts, générer des réponses alternatives, sélectionner et activer une réponse spécifique, et en évaluer le résultat. Plusieurs composantes interviennent : traiter les informations socio-perceptives nécessaires à la reconnaissance des émotions exprimées par le visage et par la voix d'autrui ; considérer les perspectives, les croyances, les intentions des autres personnes (grâce aux acquisitions en Théorie de l'esprit ou ToM) ; utiliser sa communication pragmatique ; mobiliser ses connaissances sociales dont les règles sociales et anticiper des résolutions de problèmes socio-émotionnels. Par la théorie de l'esprit, l'enfant découvre les états mentaux des autres et peut prédire ce qu'elles pensent ou ressentent (Bibby et McDonald, 2005 ; Nader-Grosbois, 2011b). La contribution des fonctions exécutives cognitives peut aider un traitement de l'information sociale plus ou moins efficace.

Le deuxième niveau correspond aux comportements émis lors d'interactions sociales, par l'enfant. Les interactions sociales des enfants peuvent varier en fonction de la situation sociale (Baurain et Nader-Grosbois, 2011a) et de la nature

des relations qu'ils entretiennent avec les personnes avec lesquelles ils interagissent (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowics, Buskirk, 2006 ; Rubin, Bukowski, Parker, 2006). Concernant la variabilité suivant les contextes, Krasnor et Rubin (1983) observent que : des enfants manifestent des comportements sociaux différents lorsqu'ils essayent d'entrer dans une activité avec un pair et lorsqu'ils répondent à la provocation d'un pair ; ils utilisent des stratégies différentes quand ils tentent d'accéder à des objets et qu'ils veulent attirer l'attention des autres. On observe que dans un contexte de résolution de problème de type coopératif, les enfants s'engagent et expriment plus volontiers leurs émotions positives à l'égard de leur pair (Gottman, 1986 ; Herbé, 2007). Quant à la nature des relations, les enfants interagissent plus aisément et efficacement avec des pairs familiers qu'avec des pairs non familiers, en contexte de jeux ou d'apprentissage (Doyle et Connolly, 1980 ; Dunn, Cutting, Fisher, 2002 ; Howes et Norris, 1993). Par conséquent, la variabilité et la flexibilité des comportements sociaux des enfants émis en différents contextes et au sein de diverses relations sont considérées comme des repères attestant de compétences sociales (Baurain et Nader-Grosbois, 2011a ; Dodge, Petit, McClaskey et Brown, 1986 ; Rose-Krasnor, 1997 ; Rubin, Booth, Krasnor et Mills, 1995). Bien qu'il existe une multitude de protocoles d'observation ou de codage pour examiner les interactions sociales des enfants (Bierman, 2004 ; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis, Balaraman et al., 2003 ; Rubin et al., 2006 ; Hebert-Myers et al., 2006), trois types de comportements peuvent être identifiés : prosociaux ou affiliatifs, agressifs ou agonistiques, replis sur soi ou retraits. Une autre dimension importante à observer, c'est la régulation socio-émotionnelle (Baurain et Nader-Grosbois, 2009, 2011a-b-c).

Le troisième niveau d'adaptation sociale concerne les relations sociales qui se tissent au fil du temps et qui induisent une perception du soi social par l'enfant lui-même et une perception de la part d'autrui. Il réfère à la façon dont les enfants atteignent des buts socialement acceptables en fonction de leur période de développement. D'un point de vue méthodologique, l'évaluation et les mesures de l'adaptation sociale reposent soit sur les propres perceptions des enfants, soit sur les perceptions des autres (pairs, parents ou

enseignants ; Parker et al., 2006 ; Rubin et al., 2006). À propos des perceptions de l'adaptation sociale par des pairs, elles peuvent se récolter par l'estimation du degré d'acceptation par les pairs, la réputation comportementale de tel élève dans une classe.

Dans le modèle de Yeates et al. (2007), les relations entre les trois niveaux sont bidirectionnelles. Ainsi, le traitement d'information sociale peut influencer sur les interactions sociales qui, à leur tour, peuvent influencer sur l'adaptation sociale. Inversement, les perceptions de soi et des autres à propos de l'adaptation sociale peuvent influencer sur les interactions sociales et contribuer à modeler le traitement d'information sociale.

Les enfants dont le traitement d'information sociale (premier niveau) est mobilisé de façon appropriée interagissent socialement aisément, initient, maintiennent des relations positives et manifestent des comportements prosociaux (deuxième niveau). Par conséquent, ils sont susceptibles d'être socialement acceptés par les pairs et de bénéficier des relations d'amitié satisfaisantes (troisième niveau). Quant aux enfants qui manifestent des déficits dans le traitement d'information sociale, ils sont souvent agressifs ou au contraire socialement anxieux, repliés sur eux-mêmes, dans leurs interactions sociales avec les autres enfants. Ces interactions résultent régulièrement de vécus de rejets de la part des pairs ou du fait qu'ils soient considérés comme moins désirables en tant qu'amis.

## **AXES D'ÉVALUATION ET D'INTERVENTION À L'ÉGARD DE L'ENFANT ET DES PARENTS**

Nous suggérons des principes de base pour l'évaluation et l'intervention structurée selon le canevas inspiré du modèle de Yeates et al. (2007) (voir Nader-Grosbois, 2011a).

### **Premier axe : prérequis à la ToM**

Cet axe vise à évaluer et à assurer les prérequis à la ToM qui peuvent être stimulés à des âges précoces : attention conjointe, communication interactive précoce impliquant la pragmatique intentionnelle, imitation, jeu de « faire-semblant », empathie à l'égard des émotions d'autrui.

Valdivia-Salas, Luciano, Gutierrez-Martinez et Visdomine (2009) relèvent qu'entraîner l'empathie figure dans des programmes d'intervention visant le développement de prise de perspective et d'aptitudes sociales chez des enfants à retard de développement. Ils fournissent des principes pour soutenir le développement de leur empathie de façon structurée, en se référant à chaque stade de l'empathie, sur base d'expériences et d'événements évoqués, pour faciliter leur compréhension de leurs propres émotions, celle des autres et la manifestation de réponses empathiques à leur égard.

### **Deuxième axe : traitement de l'information sociale**

Dans cet axe, on analyse le traitement des informations socio-perceptives dont le traitement des visages, du regard, la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles ainsi qu'au traitement des expressions émotionnelles gestuelles ou verbales. Certaines études ont examiné les stratégies de reconnaissance des émotions d'enfants atypiques ou ont vérifié l'efficacité d'intervention ciblée sur des capacités relevant de cet axe. Pour entraîner la reconnaissance des émotions sur les visages, plusieurs supports ont été utilisés : photos (Swettenham, 1996) ; images ou bandes dessinées avec entête (McGregor, Whiten et Blackburn, 1998) ou à bulles (Parsons et Mitchell, 1999 ; Wellman et al., 2002) ; supports multimédias (Golan et Baron-Cohen, 2006) ; logiciels tels que *Facial Action Coding System*, Ekman et Friesen, 1977 utilisé par Stewart et Singh (1995), *Gaining Face* (2007)<sup>1</sup>, *l'Emotion Trainer* (Silver, 2000) utilisé par Silver et Oakes, 2001, le *Mind Reading (Emotion Library, Baron-Cohen, 2004)*<sup>2</sup>. Ces deux derniers logiciels couplent également l'objectif d'entraîner la ToM émotions et croyances. Les épreuves en théorie de l'esprit (Nader-Grosbois et Thirion-Marissiaux, 2011)<sup>3</sup> et la Batterie Socio-Cognitive de Barisnikov, Van der Linden, Hippolyte (2005) et Barisnikov et Hippolyte, 2011, y compris la tâche de résolution de problèmes sociaux (RES), peuvent servir à établir des profils différenciés de leur traitement d'information sociale.

<sup>1</sup> Accessible sur <http://www.ccoder.com/GainingFace> (Stone Mountain software).

<sup>2</sup> Accessible sur <http://www.jkp.com/mindreading>.

<sup>3</sup> Le protocole et les supports illustrés des épreuves figurent dans l'annexe de l'ouvrage de Nader-Grosbois (2011a).

### **Troisième axe : interactions sociales en contexte**

Cet axe oriente l'évaluation et l'intervention de manière à ce qu'elle outille l'enfant au sein de ses interactions sociales, l'aide à manifester des comportements pro-sociaux et sociaux, en utilisant la communication. Réguler ses émotions, ses comportements de manière appropriée, contribue à un ajustement de l'enfant dans ses interactions sociales. Cet axe d'intervention vise à limiter la manifestation de troubles du comportement, externalisés ou internalisés.

Plusieurs programmes d'intervention, visant l'entraînement d'habiletés sociales pour améliorer les interactions sociales avec des pairs chez des enfants atypiques (avec handicap social ou autisme), ont intégré, parmi plusieurs activités d'intervention, une stimulation de compétences relevant de la ToM et ont montré une certaine efficacité quant à l'amélioration des compétences et habiletés sociales en situation naturelle (Ozonoff et Miller, 1995 ; Feng, Lo et Tsai, 2008 ; Cotugno, 2009).

D'autres programmes d'intervention ont ciblé la réduction des problèmes de comportement chez des enfants au sein des interactions sociales, en considérant les compétences en ToM et l'autocontrôle de leurs comportements (Buron et Curtis, 2004 ; Riggs, Greenberg, Kusche et Pentz, 2006 ; De Castro, Bosch, Veernam et Koops, 2004).

Comme Baurain et Nader-Grosbois (2009, 2011b-c) l'indiquent, il semble pertinent de varier les opportunités de réguler ses émotions et son comportement interactif en contextes induisant des climats ou atmosphères distincts, compétitifs, coopératifs... de manière à diversifier les expériences d'interactions sociales. Dans cette perspective, Macklem (2008) propose une série de suggestions pour entraîner la régulation émotionnelle chez l'enfant par les parents et les professionnels. Ces expériences peuvent créer peu à peu des représentations mentales utiles au développement de la ToM, à l'augmentation des connaissances socio-émotionnelles et à l'élaboration de stratégies de résolution de problèmes sociaux. Inversement, offrir des occasions de mobiliser ces connaissances socio-conceptuelles dans le cadre des interactions avec des pairs ou des adultes peut également être favorable à l'aisance de l'enfant à ajuster ses comportements aux exigences de l'interaction.

Plusieurs méthodes ont aussi travaillé sur la communication, les conversations au sein des interactions sociales avec des pairs ou des adultes pour favoriser le développement de la ToM chez des enfants atypiques. Étant donné que la ToM-croyances et la ToM-émotions sont alimentées par les contenus évocables à travers la communication interpersonnelle et le langage (car il aide à « mentaliser »), elles constituent des processus qui contribuent à l'organisation d'actions en vue de buts et à la prise de décision par la personne (Antonietti, Sempoi et Marchetti, 2006). Quelques études ont prouvé l'efficacité d'entraîner les aptitudes conversationnelles chez des enfants avec autisme ou trouble du comportement sur leurs compétences en ToM ou leur développement de la prise de perspective à l'égard de soi et d'autrui, à travers le langage (Chin et Bernard-Opitz, 2000 ; McHugh, Barnes-Holmes et Barnes-Holmes, 2009).

Par ailleurs, créer des mises en situation de dyades de parent-enfant qui incitent aux conversations sur les états mentaux, sur les croyances ou les émotions (avec à disposition des livres, des supports illustrant des situations socio-émotionnelles), peut aussi fournir un cadre structurant aux interactions propices à l'évocation mutuelle d'états mentaux et soutenir le développement de la ToM de l'enfant avec ou sans déficience (Cassidy et al, 1998 ; Daffe et Nader-Grosbois, 2009, 2011 ; Dyer, Shatz et Wellman, 2000 ; LaBounty, Wellman et Olson, 2008 ; Ontai et Thompson, 2002 ; Peterson et Slaughter, 2003).

### **Quatrième axe : adaptation sociale**

Cet axe concerne l'évaluation et l'intervention de la qualité des relations sociales et de l'adaptation sociale. Il reflète la sociabilité de l'enfant, à travers ses propres perceptions de son soi social et à travers les perceptions des pairs ou des adultes de l'entourage, parents, enseignants ou éducateurs. Plusieurs mesures d'adaptation sociale ou d'inadaptation sociale sont utilisables, en l'occurrence: le *Profil Socio-Affectif* (PSA, Dumas, LaFrenière, Capuano et Dubeau, 1997); l'*Échelle d'Adaptation Socio-Emotionnelle* (EASE, Hugues, Soares-Boucaud, Hochman et Frith, 1997 ; le *Child Behavior Checklist* (CBCL, Achenbach et Rescorla, 2000) ; le *Vineland Adaptive Behavior Scales* (VABS, Sparrow, Balla, Cicchetti et Doll, 1984). Pour coupler l'évaluation des habiletés fonctionnelles du domaine social et l'intervention, on peut utiliser *l'Évaluation*,

*Intervention et Suivi* (EIS, Bricker, 2002 ; programme traduit en version francophone par Dionne, Tavares et Rivest, 2006) dans ses versions 0-3 ans et 3-6 ans.

En tant que psychologue-praticien, Gutstein (2000) a élaboré une approche, *Solving the relationship puzzle*, favorisant le développement des habiletés sociales et des relations sociales d'enfants présentant de l'autisme et le syndrome d'Asperger ; il décrit des façons de les encadrer afin qu'ils se découvrent eux-mêmes, qu'ils construisent une conscience sociale, au fil des interactions au quotidien et qu'ils tissent leurs relations significatives, partagent leurs émotions avec les personnes avec lesquelles ils vivent.

#### **Cinquième axe : soutenir les compétences des parents, éducateurs et enseignants**

Si on se réfère à des sites présentant des lignes directrices d'intervention qui sont encouragées dans divers pays et qui sont destinées à des parents ou des professionnels, psychologues, éducateurs ou enseignants, il est clairement indiqué que le développement de la cognition sociale, de compétences socio-émotionnelles et en théorie de l'esprit figure dans les priorités à poursuivre dans l'éducation et l'accompagnement de personnes présentant des troubles de développement. Des guides de pratiques ont été élaborés pour aider des professionnels ou des parents à soutenir de telles compétences. Dans son manuel, Twachtman-Cullen (2000) propose des pistes pour ajuster ses propres attitudes d'éducateurs, d'enseignants au fonctionnement d'élèves présentant de l'autisme, en considérant leurs particularités sociales, émotionnelles, communicatives, exécutives ainsi qu'en ToM.

La formation parentale visant à améliorer leurs pratiques éducatives, leurs réactions face aux émotions de leurs enfants et à utiliser des

stratégies soutenantes doivent figurer dans les priorités de l'intervention, comme le suggèrent des programmes d'intervention et des travaux s'intéressant à la socialisation des émotions par les parents (Daffe et Nader-Grosbois, 2009 ; Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach, Blair, 1997 ; Eisenberg, Fabes et Murphy, 1996 ; Fabes et al., 1994).

#### **CONCLUSION**

Cet article offre un canevas structuré d'axes d'évaluation et d'intervention ciblant le développement des compétences socio-émotionnelles, afin d'améliorer l'adaptation sociale d'enfants et d'adolescents atypiques. Fondés sur les résultats de travaux empiriques et sur des conceptions récentes du développement typique et atypique des compétences émotionnelles et sociales, ces axes peuvent guider les professionnels dans leur choix d'instruments d'évaluation, de mises en situation d'intervention et de stratégies d'étayage à l'égard de ces enfants et adolescents.

Évaluer ou intervenir uniquement sur un seul axe ne tirerait que des bénéfices très isolés et une compréhension parcellaire des compétences socio-émotionnelles de ces enfants et adolescents atypiques. Nous prônons la combinaison intégrée de ces axes pour une qualité de l'évaluation et de l'intervention à leur égard, en l'occurrence : en examinant les prérequis de la ToM, les processus de traitement socio-perceptif et de traitement de l'information sociale reposant sur la ToM et les connaissances sociales, en investissant les interactions sociales avec les pairs et les adultes, les perceptions par l'enfant, les pairs et les adultes à propos de l'adaptation sociale et enfin, en intégrant les pratiques parentales et professionnelles propices à soutenir leurs compétences socio-émotionnelles.

## GUIDELINES TO ASSESS AND TO STIMULATE SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY, WITH AUTISM OR BEHAVIOUR DISORDERS

This paper propose the integration of several axes for assessment and for intervention targeting emotional and social competences in atypically developing children and adolescents, on the basis of a recent heuristic model of the social outcomes of childhood (Yeates et al. (2007), inspired from empirical studies in social neuroscience and in developmental psychology. It creates links between three levels of social functioning in atypical children and adolescents that includes social information processing (Theory of Mind, socio-perceptive processing, social knowledge), social interactions (with peers and adults), social adjustment and quality of relationships. For each specific level, this manuscript gives types of instruments of assessment and useful guidelines in order to support their abilities or to limit their particular deficits.

### BIBLIOGRAPHIE

- Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Antonietti, A., Sempoi, O.L., Marchetti, A. (2006). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New-York: Springer.
- Barisnikov, K., Hippolyte, L. (2011). Batterie d'Évaluation de la cognition sociale et émotionnelle. In N. Nader-Grosbois, *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 125-142). Bruxelles : De Boeck.
- Barisnikov, K., Van der Linden, M., Hippolyte, L. (2005, September 29th and 30th). *Socio-Cognitive Battery : a new tool for persons with mental deficiency*. Paper presented at the 9th Congress of the Swiss Society of Psychology, University of Geneva.
- Baron-Cohen, S. (2004). *Mind reading: The interactive guide to emotions*. [computer software]. London, UK : Jessica Kingsley Publishers.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2009). Évaluation de la régulation émotionnelle et de la résolution de problèmes socio-émotionnels chez des enfants présentant une déficience intellectuelle : études de cas. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 20, 123-147.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2011a). Compétences émotionnelles, régulation émotionnelle en contextes interactifs et ToM - émotions chez des enfants typiques et avec déficience intellectuelle. In N. Nader-Grosbois, *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 213-240). Bruxelles : De Boeck.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2011b). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socio-émotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, 2, 179-221.
- Baurain, C., Nader-Grosbois, N. (2011c). Validation of a method of assessment of the socio-emotional regulation in preschoolers. *European Review of applied Psychology*, 61, 185-194.
- Bibby, H., McDonald, S. (2005). Theory of mind after traumatic brain injury. *Neuropsychologia*, 43, 99-114.
- Bierman, K.L. (2004). *Peer rejection: Developmental process and intervention*. New York : Guilford.
- Bricker, D. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children (AEPS), Second Edition*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Buron, K.D., Curtis, M. (2004). *The incredible 5-Point Scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Cassidy, K.W., Ball, L.V., Rourke, M.T., Werner, R.S., Feeny, N., Chu, J.Y., Lutz, D.J., Perkins, A. (1998). Theory of mind

- concepts in children's literature. *Applied Psycholinguistics*, 19, 463-470.
- Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S., Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social development*, 12, 198-221.
- Chin, H.Y., Bernard-Opitz, V. (2000). Teaching conversational skills to children with autism : effect on the development of a Theory of Mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 569-583.
- Cotugno, A.J. (2009). Social competences and Social skills training and intervention for children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1268-1277.
- Daffe, V., Nader-Grosbois, N. (2009). Patterns de régulation parentale et développement de la théorie de l'esprit chez des enfants tout-venant et à déficience intellectuelle. In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Résilience, régulation et qualité de vie: concepts, évaluation et intervention* (pp. 161-169), Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Daffe, V., Nader-Grosbois, N. (2011). Comportements parentaux à l'égard des émotions et des croyances et Théorie de l'esprit chez l'enfant. In N. Nader-Grosbois (Ed.), *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 301-321). Bruxelles : De Boeck.
- DeCastro, B.O., Bosch, J.D., Veernam, J.W., Koops, W. (2004). The effects of emotion regulation, attribution, and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*, 27(2), 153-166.
- Denham, S.A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion*, 21, 65-86.
- Dionne, C., Tavares, C.A., Rivest, C. (2006). *Programme EIS, Évaluation, Intervention et Suivi auprès d'enfants de 0-6 ans*. Bruxelles : De Boeck.
- Dodge, K.A., Pettit, G.S., McClaskey, C.L., Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(2, Serial No. 213).
- Doyle, A.-B., Connolly, J. (1980). The effect of playmate familiarity on the social interactions of young children. *Child development*, 51, 217-223.
- Dumas, J., LaFrenière, P., Capuano, F., Durning, P. (1997). *Profil Socio-Affectif (PSA). Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ à 6 ans*. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Dunn, J., Cutting, A., Fisher, N. (2002). Old friends, new friends: Predictor's of children's perspective on their friends at school. *Child Development*, 73, 621-635.
- Dyer, J.R., Shatz, M., Wellman, H.M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B.C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions : relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67, 2227-2247.
- Ekman, P., Friesen, W.V. (1977). *Manual for the Facial Action Coding System*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Fabes, R., Eisenberg, N., Karbon, M., Bernzweig, J., Speer, A., Carlo, G. (1994). Socialization of children's vicarious emotional responding and prosocial behavior: relations with mothers' perceptions of children's emotional reactivity. *Developmental Psychology*, 30, 44-55.
- Feng, H., Lo, Y., Tsai, S. (2008). The effects of theory of mind and social skills training on the social competence in a sixth-grade student with autism. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 10(4), 228-242.



- Golan, O., Baron-Cohen, S. (2006). Systemizing empathy : teaching adults with Asperger syndrome or high functioning autism to recognize complex emotions using interactive multimedia. *Development and Psychopathology*, 18, 589-615.
- Gottman, J.-M. (1986). The world of coordinated-play : Same and cross-sex friendship in young children. In J.-M. Gottman & J.G. Parker (Eds), *Conversations of friends : speculations on affective development* (pp.139-191). Cambridge : Cambridge University Press.
- Gutstein, S.E. (2000). *Solving the relationship puzzle*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Hebert-Myers, H., Guttentag, C.L., Swank, P.R., Smith, K.E., Landry, S.H. (2006). The importance of language, social, and behavioral skills across early and later childhood as predictors of social competence with peers. *Applied Developmental Science*, 10(4), 174-187.
- Herbé, D. (2007) La coopération dyadique entre enfants de 5-6 ans : effets de la complexité cognitive et de l'activité motrice sollicitées par les situations de résolution de problème. *Enfance*, 59(4), 393-413.
- Howes, C., Norris, D.J. (1993). Commentary. *Human Development*, 36, 241-246.
- Hugues, C., Soares-Boucaud, I., Hochman, J., Frith, U. (1997). Social behaviour in pervasive developmental disorders: effects of informants group and "theory of mind". *European Child and Adolescents Psychiatry*, 6, 191-198.
- Krasnor, L., Rubin, K.H. (1983). Preschool social problem solving: Attempts and outcomes in naturalistic interaction. *Child Development*, 54, 1545-1558.
- LaBounty, J., Wellman, H.M., Olson, S. (2008). Mother's and father's use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17, 757-775.
- Macklem, G.L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Manchester : Springer.
- McGregor, E., Whiten, A., Blackburn, P. (1998). Teaching Theory of Mind by highlighting intention and illustrating thoughts: a comparison of their effectiveness with three-year-olds and autistic subjects. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 281-300.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D. (2009). Understanding and training perspective taking as relational responding. In R.A. Rehfeldt, Y. Barnes-Holmes & S.C. Hayes (Eds.), *Derived relational responding: applications for learners with autism and other developmental disabilities* (pp. 281-300). Oakland, CA : New Harbinger Publications.
- Nader-Grosbois, N. (2011a). Vers un modèle heuristique du fonctionnement et du développement social et émotionnel. In N. Nader-Grosbois, *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 45-63). Bruxelles : De Boeck.
- Nader-Grosbois, N. (2011b). *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Nader-Grosbois, N., Thirion-Marissiaux, A.-F. (2011). Évaluer la compréhension des états mentaux « émotions » et « croyances ». In N. Nader-Grosbois, *Théorie de l'esprit : entre cognition, émotion et adaptation sociale* (pp. 95-124; 369-392). Bruxelles : De Boeck.
- Ontai, L.L., Thompson, R.A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Ozonoff, S., Miller, J. (1995). Teaching theory of mind : a new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 415-433.
- Parker, J., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowics, J.C., Buskirk, A.A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, 2<sup>nd</sup> ed., pp. 419-493). New York : Wiley.

- Parsons, S., Mitchell, P. (1999). What children with autism understand about thoughts and thought-bubbles. *Autism*, 3, 17–38.
- Peterson, C., Slaughter, V. (2003). Opening windows into the mind: mothers' preference for mental state explanations and children's theory of mind. *Cognitive Development*, 18, 399-429.
- Riggs, N.R., Greenberg, M.T., Kusche, C.A., Pentz, M.A. (2006). The mediational role of metacognition in the behavioral outcomes of a socio-emotional prevention program in elementary school students: effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91-102.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Rubin, K. H., Booth, C., Krasnor, L. R., Mills, R.S.L. (1995). Social relationships and social skills: A conceptual and empirical analysis. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socio emotional development* (pp. 63–95). Norwood, NJ : Ablex Publishing.
- Rubin, K.H., Rose-Krasnor, L.R. (1992). Interpersonal problem-solving. In V.B. Van Hassett, & M. Herson (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York : Plenum.
- Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6<sup>th</sup> ed., pp. 571-645). New York : Wiley.
- Silver, M. (2000). *Can people with autistic spectrum disorders be taught emotional understanding?* The development and randomised controlled trial of a computer training package, unpublished Clinical Psychological Doctoral thesis, Hull University.
- Silver, M., Oakes P. (2001). Evaluation of a new computer intervention to teach people with autism or Asperger syndrome to recognize and predict emotions in others. *Autism*, 5(3), 299-316.
- Sparrow, S.S., Balla, D.A., Cicchetti, D.V., Doll, E.A. (1984). *Vineland Adaptive Behavior Scales: Interview edition, expanded form manual*. American Guidance Service Publisher.
- Stewart, C.A., Singh, N.N. (1995). Enhancing the recognition and production of facial expressions of emotion by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 16(5), 365-382.
- Swettenham, J. (1996). Can children with autism be taught to understand false belief using computers? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(2), 157-165.
- Twachtman-Cullen, D. (2000). *How to be a para pro: A comprehensive training manual for paraprofessionals*. Higganum, CT : Starfish Press.
- Valdivia-Salas, S., Luciano, C., Gutierrez-Martinez, O., Visdomine, C. (2009). Establishing empathy. In R.A. Rehfeldt, Y. Barnes-Holmes, & S.C. Hayes (Eds.), *Derived relational responding: applications for learners with autism and other developmental disabilities* (pp. 301-311), Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Wellman, H.M., Caswell, R., Gomez, J.C., Swettenham, J., Toye, E., Lagattuta, K. (2002). Thought-bubbles help children with autism acquire an alternative to a theory of mind. *Autism*, 6(4), 343-363.
- Yeates, K.O., Bigler, E.D., Dennis, M., Gerhardt, C.A., Rubin, K.H., Stancin, T., Taylor, H.G., Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder : a heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological Bulletin*, 133(3), 535-556.