

La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses

Tania Carpentier et Nadia Desbiens

Volume 8, février 2021

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075506ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075506ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Carpentier, T. & Desbiens, N. (2021). La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses. *Enfance en difficulté*, 8, 47–70. <https://doi.org/10.7202/1075506ar>

Résumé de l'article

Les enfants présentant un trouble du comportement représentent un défi pour les intervenants oeuvrant auprès de ceux-ci. Alors que ces intervenants recherchent différents moyens de les soutenir dans leur réussite éducative et sociale, peu d'entre eux songent aux difficultés langagières et communicationnelles qui pourraient alimenter leurs difficultés d'intégration sociale et d'apprentissage. À cet égard, la recherche établit pourtant de plus en plus de liens entre le langage, la communication et le comportement de l'enfant. Plus spécifiquement, certains soulignent que les habiletés de communication sociale seraient particulièrement liées au profil comportemental des individus. Malgré tout, très peu d'études se sont penchées sur l'impact d'une intervention visant la communication sur le comportement des enfants. La présente recension constitue donc une revue critique de la littérature abordant les relations théoriques entre ces concepts et elle justifie l'importance de s'intéresser à l'intervention en communication sociale auprès d'enfants présentant un trouble du comportement.



La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses

Tania Carpentier et Nadia Desbiens

Université de Montréal

L'augmentation continue du nombre d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un phénomène connu dans le milieu scolaire. Les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec démontrent notamment une augmentation de 50 % des EHDAA sur une période de 10 ans. En 2011-2012, ces élèves représentaient désormais 20 % de tous les élèves des commissions scolaires québécoises. En 2012-2013, le financement pour soutenir les EHDAA s'élevait à plus de 2,1 milliards de dollars de la part du gouvernement provincial (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014).

Parmi les EHDAA, on compte les enfants et adolescents présentant des troubles du comportement (TC). Afin de desservir cette population de manière optimale, plusieurs types de regroupements peuvent être envisagés en milieu scolaire. Dans plusieurs provinces canadiennes, l'intégration de ces élèves en classe ordinaire se doit d'être privilégiée (ministère de l'Éducation du Québec, 1999; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2007). Toutefois, afin de favoriser leur réussite éducative, certains enfants présentant un TC sont scolarisés au sein d'une classe spéciale regroupant des élèves ayant des besoins similaires (Trépanier et Dessureault, 2014). Ainsi, on retrouve, dans différentes commissions scolaires, des classes de soutien au comportement desservant les enfants aux prises avec des difficultés importantes de comportement.

De plus, les enfants présentant un TC doivent fréquemment composer avec d'autres problèmes associés, tels que des difficultés de langage et de communication (Hollo et coll. 2014). Bien que ces difficultés et les TC soient souvent considérés de manière distincte, ceux-ci peuvent survenir de manière concomitante chez un même individu. Environ un enfant sur deux présentant des difficultés langagières identifiées manifesterait aussi un trouble du comportement extériorisé (TCE), qui implique notamment la présence de comportements agressifs, défiants, vindicatifs ou d'opposition (Gendreau et Vitaro, 2014). Inversement, près de trois enfants sur quatre ayant reçu un diagnostic de TCE présenteraient des difficultés langagières cliniquement significatives (Benner et coll., 2002). Malgré la cooccurrence fréquente de ces atteintes, ce phénomène demeure peu étudié. Pourtant, les difficultés de langage et de communication, tout comme les TC, peuvent entraîner des conséquences importantes, telles que des difficultés d'apprentissage, du décrochage scolaire, des problèmes de toxicomanie et de délinquance juvénile (Benner et coll., 2002; Fortin et coll., 2005; Reed, 2005; Hollo et coll., 2014). Ces conséquences ont, à leur tour, un impact important sur les plans financier et social pour la société québécoise. Il apparaît donc primordial de développer une meilleure compréhension des difficultés de comportement et de celles touchant le langage et la communication, ainsi que des liens qui les unissent, afin de pouvoir les prévenir, intervenir précocement, efficacement, et limiter les impacts négatifs de ces troubles, à la fois pour l'individu qui en souffre, mais aussi pour la société en général. Les acteurs du milieu scolaire tireraient avantage à travailler en collaboration afin de soutenir les élèves présentant de telles difficultés. À ce sujet, Beaumont et coll. (2010) soulignent l'importance et la pertinence des pratiques collaboratives en milieu scolaire : celles-ci contribueraient à la réussite éducative des élèves, elles augmenteraient l'efficacité des interventions, sans compter les bienfaits qu'elles procureraient aux intervenants sur les plans personnel et professionnel. Par exemple, elles favoriseraient l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité personnelle en permettant aux intervenants de soutenir plus efficacement les jeunes qui doivent composer avec des défis sur le plan comportemental.

Afin de mettre en lumière les liens étroits entre les TC et les difficultés de langage et de communication, la présente recension des écrits propose un survol des hypothèses avancées, à ce jour, pour expliquer ces liens. Puis, nous abordons les données épidémiologiques reliant ces problématiques. Ensuite, nous explorons les types de

difficultés langagières présentes chez les enfants ayant un TCE et nous abordons le concept de communication sociale, qui permettra d'établir les liens théoriques entre ces concepts.

Hypothèses explicatives de la relation entre le langage et le comportement

Quatre hypothèses tentant d'expliquer la relation entre les troubles du langage (TL) et les TC sont avancées dans les écrits scientifiques. Tout d'abord, les chercheurs soulignent la possibilité que la présence des deux problématiques s'explique simplement par la comorbidité (Roskam et coll., 2010). Cependant, les taux de prévalence élevés relevés dans certaines études (Benner et coll., 2002; Hollo et coll., 2014) stimulent la réflexion à ce sujet. De plus, certains chercheurs évoquent la possibilité que les difficultés langagières constituent un des facteurs de risque possibles contribuant au développement d'un TC (Roskam, 2012). D'ailleurs, la seconde hypothèse suggère qu'un TC constituerait une conséquence de la présence d'atteintes langagières. Ainsi, l'enfant présentant des difficultés langagières vivrait plus d'échecs, sur le plan de la communication verbale, ce qui entraînerait des difficultés dans les relations interpersonnelles (Petersen et coll., 2013; Van Schendel et coll., 2013). Dans leur revue systématique, Yew et O'Kearney (2013) soulèvent la possibilité que les enfants présentant un trouble développemental du langage oral (TDLO) éprouvent des difficultés spécifiques dans la gestion de leurs émotions et de leurs comportements. Deux modèles sont proposés pour expliquer la présence de difficultés comportementales chez les enfants aux prises avec un TL. Tout d'abord, le modèle de déviance sociale suggère que les différences comportementales observées entre l'enfant présentant un TL et l'enfant présentant un développement typique seraient dues à des différences sous-jacentes qui guident le développement socio-émotionnel. Le second modèle, celui de l'adaptation sociale, est cependant privilégié par ces chercheurs. Ce modèle stipule que les difficultés comportementales des enfants présentant un TL reflèteraient la manière dont ils parviennent à s'adapter socialement en fonction de leurs difficultés langagières (Maggio et coll., 2014).

La troisième hypothèse propose que les difficultés langagières seraient causées par un trouble du comportement. Les enfants présentant un TC seraient des partenaires de jeux moins appréciés des autres enfants, donc, leurs expériences sociales seraient moins fréquentes, ce

qui limiterait les possibilités de développer leur communication verbale tout en ayant pour effet d'entraver leur développement langagier (Van Schendel et coll., 2013).

Les chercheurs semblent préférer la dernière hypothèse aux deux précédentes, qui sont de nature causale et unidirectionnelle. Selon celle-ci, les TL et les TC seraient sous-tendus par la présence d'un ou de plusieurs facteurs communs sous-jacents. Parmi ceux-ci, on souligne notamment l'influence des conditions socioéconomiques, des pratiques éducatives ainsi que du fonctionnement neuropsychologique de l'enfant, dont les fonctions exécutives. À ce jour, il apparaît plausible que la présence de difficultés langagières et comportementales, chez un même individu, soit le fruit d'interactions complexes entre des facteurs constitutionnels et environnementaux (Ketelaars et coll., 2010; Van Schendel et coll., 2013).

Bien que les relations théoriques entre les TC et les difficultés langagières et communicationnelles doivent encore être approfondies, les écrits scientifiques proposent un regard sur l'importance de ces relations par le biais des données épidémiologiques, elles-mêmes abordées ci-après.

Données épidémiologiques

Certains chercheurs ont étudié la prévalence des atteintes langagières chez les enfants présentant des difficultés comportementales. Inversement, des données épidémiologiques ont également été recueillies en ce qui concerne la présence de difficultés comportementales chez les enfants présentant, de prime abord, des difficultés langagières. La présente section en offre un survol.

Atteintes comportementales chez les enfants présentant des difficultés langagières

Bien qu'ils soient souvent sous-estimés, les liens entre les TC et les difficultés langagières semblent indéniables (Amato, 2014). D'ailleurs, la prévalence des TC chez les enfants devant composer avec des difficultés langagières a été étudiée par certains chercheurs. Une revue narrative systématique (Benner et coll., 2002) rapporte ainsi que 57 % des enfants ayant des atteintes langagières présenteraient également un TC. Étant donné le manque de précision des données dans les études recensées, les auteurs n'ont toutefois pas été en mesure d'identifier le type d'atteinte langagière présente chez ces enfants. Selon ceux-ci,

certaines études constatent une stabilité relative de la prévalence des TC chez les enfants ayant un déficit langagier à travers les années, alors que d'autres rapportent une augmentation du taux de comorbidité entre les deux problématiques au fil du temps.

Alors que la prévalence moyenne des TC s'élève à 63 % lorsque les enfants sont recrutés dans des cliniques orthophoniques, celle-ci est de 46 % dans la population en général (Benner et coll., 2002). Cela oriente, une fois de plus, la réflexion sur le fait qu'il existe certainement des relations significatives entre le langage et le comportement. De plus, toutes les données de prévalence mentionnées précédemment sont nettement supérieures à celles concernant la population en général, dans laquelle la prévalence des TC se situe généralement entre 3 et 18 %, selon le type de trouble identifié (Massé et coll., 2013).

Selon Yew et O'Kearney (2013), les enfants aux prises avec un TDLO identifié en bas âge auraient deux fois plus de risques que les enfants typiques de présenter des problèmes émotionnels et plus de deux fois plus de risques de présenter des difficultés comportementales. La probabilité d'être atteint d'un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) serait, elle aussi, presque deux fois plus élevée que dans la population sans TDLO. Ces chercheurs estiment que les enfants ayant un TDLO présenteraient un risque léger à modéré de vivre des difficultés d'ordre émotionnel ou comportemental plus tard durant l'enfance ou l'adolescence.

D'autre part, les types de difficultés comportementales présents chez les enfants ayant un TL ont également été étudiés. Ainsi, les TCE semblent plus fréquents chez les enfants en bas âge, alors que les troubles de comportement intériorisés (TCI) apparaîtraient davantage chez les enfants plus âgés et les adolescents. En plus de présenter un TL, les jeunes enfants ayant des habiletés langagières moins développées pour leur âge opteraient pour des moyens de communication plus « immédiats, égocentriques et physiques » (Van Schendel et coll., 2013, p. 378), ce qui expliquerait la présence plus importante de manifestations comportementales extériorisées. En revanche, l'accumulation d'échecs, sur les plans de la communication, des relations sociales, et scolaire, contribuerait à l'apparition des TCI chez les plus âgés (Van Schendel et coll., 2013).

D'autres chercheurs rapportent que les TCI, tels que l'anxiété et la dépression, sont les troubles les plus fréquemment rencontrés chez les enfants âgés de 4 à 8 ans. Ils soulignent également une plus grande

complexité de difficultés comportementales chez les enfants présentant un TDLO mixte qu'un TDLO affectant uniquement la sphère expressive (Maggio et coll., 2014).

Enfin, certains chercheurs (Yew et O'Kearney, 2013) estiment qu'il existe des indices préliminaires selon lesquels les jeunes ayant un TDLO pourraient être plus à risque de souffrir de dépression. Toutefois, le manque d'études portant sur d'autres troubles psychopathologiques (trouble d'anxiété généralisée, phobie spécifique, phobie sociale, trouble panique et trouble des conduites) ne permet pas de tirer de conclusion concernant leur relation avec le TDLO. Les auteurs mentionnent qu'il n'est donc pas possible d'affirmer avec certitude que les enfants ayant un TDLO sont plus à risque de présenter un trouble de santé mentale spécifique (Yew et O'Kearney, 2013).

Atteintes langagières chez les enfants présentant un trouble du comportement

Les études relèvent également des taux de prévalence de difficultés langagières élevés chez les enfants ayant un TC. Une revue de littérature (Benner et coll., 2002) a permis d'établir qu'en moyenne, 71 % des enfants ayant un TC présentaient des atteintes langagières significatives sur le plan clinique. Les chercheurs soulignent toutefois que, étant donné le manque de consensus entre les études concernant la définition théorique et opérationnelle du trouble du langage, la prévalence pourrait en être affectée. Selon les critères d'établissement du seuil de pathologie adoptés dans les différentes études, la prévalence varierait donc entre 66 et 91 %. Il semble que la prévalence des difficultés langagières chez les enfants ayant un TC soit plus élevée en milieu scolaire (88 %) qu'en milieu clinique (66 %).

Cette même recension des écrits a également distingué la prévalence en fonction du type d'atteinte langagière identifié. Elle suggère qu'en moyenne, 64 % (variant entre 39 et 89 %, selon le critère diagnostique) des enfants âgés de 4 à 19 ans et ayant un TC présentaient des difficultés expressives et 56 % (variant entre 45 et 70 %, selon le critère diagnostique), des difficultés réceptives.

Une étude utilisant un critère diagnostique peu sévère a estimé la prévalence des atteintes pragmatiques à 55 % (Benner et coll., 2002). Plus récemment, une méta-analyse a suggéré que 56 % des enfants ayant un TC présentaient des difficultés expressives légères et que 27 % devaient composer avec des difficultés langagières modérées à sévères. Sur le

plan réceptif, ces taux étaient respectivement de 45 % et 18 % (Hollo et coll., 2014). Ces données suggèrent que les difficultés langagières chez les enfants présentant des atteintes comportementales sont plus fréquentes qu'on ne l'imagine et qu'il s'avère pertinent d'approfondir nos connaissances des liens qui les unissent.

D'autres chercheurs (Hollo et coll., 2014) se sont penchés sur la prévalence des difficultés langagières non identifiées chez les enfants de 5 à 13 ans présentant un TC diagnostiqué. Leur méta-analyse, basée sur 22 études, rapporte que 81 % des enfants, en moyenne, étaient aux prises avec des difficultés langagières non identifiées. De plus, les auteurs mentionnent que 34 % des enfants présentaient des atteintes langagières légères, alors que 47 % avaient des déficits langagiers modérés à sévères. Somme toute, les difficultés langagières semblent fréquentes chez les jeunes ayant un TC, bien qu'elles soient souvent non identifiées (Hollo et coll., 2014).

Benner et coll. (2002) ont également étudié le type de difficultés langagières répertoriées chez les jeunes présentant un TC en fonction du milieu dans lequel l'échantillon était recruté. Lorsque l'échantillon provenait d'un milieu clinique, 55 % des enfants présentaient une atteinte pragmatique, c'est-à-dire de la capacité à adapter son langage au contexte social; 58 %, des difficultés expressives; et 54 %, des difficultés réceptives. D'un autre côté, lorsque les participants étaient recrutés en milieu scolaire, les taux de prévalence des difficultés étaient alors de 86 %, 88 % et 68 % pour les composantes pragmatique, expressive et réceptive respectivement. Ainsi, ces taux de prévalence nettement plus élevés en milieu scolaire accentuent l'intérêt de s'attarder aux difficultés langagières et communicationnelles des enfants d'âge primaire présentant aussi des difficultés comportementales.

Van Schendel et coll. (2013) se sont intéressées plus spécifiquement aux relations entre les TCE et les troubles du langage. Les personnes présentant un tel trouble manifestent des comportements surréactifs, contrairement à ceux aux prises avec un TCI. Ainsi, à travers leur revue de la littérature, les chercheuses ont détaillé, par composante langagière, les atteintes retrouvées chez les enfants présentant un TCE.

Tout d'abord, les chercheuses soulignent l'importance de tenir compte du type d'atteintes langagières (c.-à-d. des difficultés langagières expressives et réceptives [mixtes] ou expressives uniquement), les atteintes expressives étant associées à de meilleures performances sur le plan comportemental que les atteintes mixtes. Le degré de sévérité

des difficultés langagières serait aussi une variable à considérer. Comme discuté précédemment concernant la définition du trouble du langage, l'hétérogénéité des TCE ainsi que leur définition variable peuvent influencer les résultats obtenus dans les études.

En ce qui concerne les différentes composantes langagières, Van Schendel et coll. (2013) rapportent la présence de difficultés sur le plan articulatoire ou phonologique (la distinction entre ces deux aspects n'étant pas clairement établie dans les résultats des études) chez des enfants ayant des TCE. Cependant, le peu d'études sur le sujet et le manque de précision des données ne permettent pas aux auteurs de tirer de conclusion.

En outre, les données de la littérature concernant les aspects lexical et sémantique suggèrent la présence de difficultés expressives (p. ex. dénomination, fluence sémantique) et réceptives (p. ex. vocabulaire émotionnel). L'accès lexical, quant à lui, semble inexploré. Une fois de plus, Van Schendel et coll. (2013) soulignent le nombre limité d'études sur le sujet et remarquent aussi la présence de faiblesses méthodologiques dans les études existantes.

Ensuite, les habiletés morphosyntaxiques, qui sont en lien avec la constitution des mots et des phrases, semblent également déficitaires chez les enfants ayant des TCE. Bien que les versants réceptif et expressif du langage puissent être touchés, les difficultés de compréhension morphosyntaxique seraient présentes chez les enfants atteints de TCE plus sévères. Il apparaît toutefois que les tâches utilisées pour l'évaluation de la composante morphosyntaxique devraient être mieux sélectionnées afin de limiter l'influence de certaines autres, telles que la sémantique.

Concernant les déficits observés sur le plan du discours (réceptif et expressif), les chercheurs (Van Schendel et coll., 2013) estiment, dans ce cas, que ceux-ci semblent plutôt être une conséquence des TCE, et plus précisément des difficultés attentionnelles. Toutefois, bien que peu d'études aient été répertoriées sur le sujet, l'une d'entre elles (Sanchez et coll., 1999) rapporte des difficultés à comprendre l'information d'ordre causal dans une histoire chez les enfants présentant un TDAH, et ce, indépendamment de leur attention à la tâche. Ces résultats soulèvent l'intérêt d'étudier la présence de telles difficultés auprès d'enfants présentant un TCE. Une incompréhension des liens causaux reliant des événements pourrait entraîner des réactions inappropriées occasionnant des comportements surréactifs.

Finalement, les atteintes de la composante pragmatique sont celles qui apparaissent le plus évidemment liées aux TCE. La composante pragmatique est aussi appelée « utilisation du langage » et s'intéresse au « comment » et au « pourquoi » le langage est utilisé. Des revues de littérature rapportées par Van Schendel et coll. (2013) mentionnent que certaines difficultés pragmatiques, notamment associées à la gestion de la conversation, font partie des critères diagnostiques du *DSM-III* et du *DSM-IV* (Camarat et Gibson, 1999; Giddan, 1991, cités dans Van Schendel et coll., 2013). Certaines théories proposent que les difficultés attentionnelles et comportementales chez les enfants puissent même causer les difficultés langagières en nuisant à leurs relations sociales, ce qui, par le fait même, limiterait leurs expériences langagières et sociales et entraverait leur développement langagier et social (Brinton et Fujiki, 1993; Rice, 1993). Néanmoins, à ce jour, peu d'études empiriques ont abordé les liens entre les difficultés pragmatiques et les TCE. Qui plus est, bien que les enfants ayant un TCE semblent fréquemment présenter des difficultés de langage et de communication, les conséquences de celles-ci peuvent être minimisées par rapport aux manifestations comportementales plus saillantes (Amato, 2014). Différents chercheurs recommandent de se pencher plus attentivement sur les relations entre les difficultés de communication sociale et les difficultés de comportement (Adams, 2015; Law et coll., 2014), étant donné l'impact de celles-ci sur l'intégration sociale et le bien-être des enfants.

En somme, la recherche actuelle souligne les importantes relations envisagées entre le comportement et le langage, notamment en ce qui concerne la pragmatique. Cette dernière joue un rôle de premier plan dans les relations avec autrui. Ainsi, la prochaine section permet de situer le langage au sein d'un concept plus englobant, celui de la communication sociale, et de préciser ses liens avec les TC.

Les habiletés de communication sociale et leurs liens avec le comportement

Afin de pouvoir établir une communication efficace dans ses relations sociales, un individu ne doit pas seulement être en mesure de combiner des phonèmes, des mots, puis des phrases. Il doit également pouvoir utiliser et interpréter des indices verbaux et non verbaux, lesquels constituent la pragmatique du langage, qui permettent de rendre cette communication fonctionnelle.

Ainsi, la communication sociale tient aussi compte des relations interpersonnelles dans la communication, y compris la connaissance et l'utilisation appropriée de comportements sociaux, de compétences langagières et de règles pragmatiques à travers les relations entre les individus (Hwa-Froelich, 2015). Celle-ci comprend quatre principales dimensions : les habiletés d'interaction sociale, la cognition sociale, la pragmatique et les habiletés langagières (compréhension verbale et expression verbale). La communication sociale émergerait de la synergie entre ces quatre dimensions (Adams, 2005). Celle-ci apparaît essentielle au bien-être et à l'intégration sociale des individus (Adams, 2015; Paul et Norbury, 2012) puisqu'elle tient compte de plusieurs habiletés cruciales au développement de relations sociales harmonieuses. De plus, la communication sociale mérite d'être étudiée davantage, car Adams (2005, p. 181) rapporte que « les enfants présentant des difficultés de communication sociale constituent une des populations pédiatriques les moins bien connues, tout en étant l'une de celles qui se multiplient le plus rapidement actuellement ».

Afin de bien comprendre les relations envisagées entre les TC et la communication sociale, nous abordons, ci-dessous, les différentes dimensions de cette dernière.

Les interactions sociales

La recherche établit de plus en plus de liens entre la compétence en communication sociale et les difficultés émotionnelles et comportementales chez l'enfant. Tout d'abord, les difficultés d'interaction sociale ne sont plus à démontrer chez les enfants présentant des troubles du comportement. Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015, p. 11) souligne d'ailleurs que ceux-ci se manifestent par de « sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial ». D'autre part, Adams (2015) suggère la présence de difficultés dans les interactions et les relations sociales chez les enfants présentant un trouble de la communication sociale, ce qui limiterait leurs chances de bâtir des relations d'amitié. Ils auraient également moins d'occasions de développer leurs habiletés d'interaction sociale. Ces difficultés à établir des relations interpersonnelles persisteraient aussi à l'âge adulte.

Les habiletés d'interaction sociale dépendent, dès le plus jeune âge, de la capacité à reconnaître les autres comme des êtres sociaux et de l'intersubjectivité. Elles s'avèrent essentielles au développement

de la communication. Des difficultés précoces d'interaction sociale pourraient entre autres nuire au développement de la cognition sociale et des habiletés pragmatiques (Trevarthen et Aitken, 2003). Sur le plan empirique, une étude (Menting et coll., 2011) a notamment souligné le potentiel médiateur du rejet par les pairs dans la relation entre les habiletés de compréhension verbale et les difficultés de comportement extériorisées chez des enfants du primaire. Selon la théorie de l'intersubjectivité innée, le nourrisson chercherait instinctivement à interagir avec les autres, car il serait réceptif aux états subjectifs de ces derniers (Trevarthen et Aitken, 2003). De plus, sur le plan théorique, Carpenter et Drabick (2011) soulignent que l'instauration d'un cycle de coercition dans les interactions entre l'élève et l'enseignant, en lien avec le modèle de coercition de Patterson (2002), pourrait nuire au développement des habiletés langagières ou augmenter les risques de présenter des difficultés extériorisées de comportement. Par exemple, un enfant aux prises avec des difficultés langagières pourrait démontrer des comportements défiants en réaction à une incompréhension des demandes formulées par l'enseignant, ce qui, en retour, favoriserait l'application de mesures punitives de la part de ce dernier. Ces mesures punitives seraient alors susceptibles d'augmenter la fréquence et l'intensité des comportements perturbateurs de l'enfant et limiteraient ses occasions de développer sa communication et ses habiletés sociales (Carpenter et Drabick, 2011; Gaudreau, 2011). En plus des interactions sociales, la cognition sociale, dont il est question ci-après, jouerait également un rôle important dans la communication sociale.

La cognition sociale

L'être humain étant un être vivant en société, il apparaît logique que nos fonctions cognitives s'inscrivent dans une cognition dite sociale (Bertoux, 2016). La cognition sociale comprend les processus neurocognitifs permettant de percevoir, traiter et interpréter les émotions, les sentiments, les croyances et les idées des autres, ainsi que les nôtres, afin de comprendre ce qui motive le comportement humain (Bertoux, 2016; Sommerville, 2010).

Trois fonctions composent la cognition sociale : la théorie de l'esprit, l'empathie et le traitement de l'information sociale (Giguère et coll., 2013; Université catholique de Louvain [UCL], 2017). C'est grâce à la théorie de l'esprit, un concept central à la cognition sociale, que l'individu parvient à s'attribuer à lui-même, ainsi qu'aux autres, des

états mentaux (Westby et Robinson, 2014). Cela permet notamment aux enfants de s'entendre avec leurs pairs en voyant les choses de leur point de vue (Astington et Edward, 2010). L'empathie, quant à elle, est « la capacité de partager et de comprendre l'émotion des autres » (Bertoux, 2016, p. 2). Elle s'appuie à la fois sur la reconnaissance des émotions, la capacité à mentaliser les états mentaux des autres et la capacité à y réagir adéquatement sur le plan émotionnel (Giguère et coll., 2013). Enfin, le traitement de l'information sociale dépend à la fois des capacités de détection, de décodage et d'interprétation des indices sociaux (ex. : reconnaître une expression faciale) afin de pouvoir résoudre des problèmes sociaux (UCL, 2017).

Différents liens sont suggérés entre la cognition sociale et les TC. Tout d'abord, les enfants présentant des déficits en cognition sociale auraient plus de risques d'éprouver des difficultés en milieu scolaire pouvant « être considérées à tort comme des problèmes de comportement » (Cognition sociale, 2019, p. 3). La difficulté à comprendre le point de vue ou les émotions des autres pourrait notamment entraver leurs interactions sociales et entraîner des manifestations comportementales extériorisées, telles que des comportements violents. En effet, il semble que des compétences bien développées en cognition sociale pourraient contribuer positivement à la qualité des interactions sociales (Eisenberg, 2010; Miller, 2010). Cependant, Nader-Grosbois et Fiasse (2011) rapportent des études soulevant l'hypothèse inverse. Ainsi, de bonnes compétences en cognition sociale permettraient à certains enfants de démontrer des difficultés de comportement extériorisées prenant une forme plus indirecte, telles que l'intimidation ou la manipulation.

Certains chercheurs s'intéressent aux liens possibles entre la cognition sociale, le comportement et les capacités langagières et communicationnelles des enfants. Alors que certains soutiennent que c'est grâce à la cognition sociale que se développe le langage (Locke, 1997), d'autres soulèvent l'hypothèse contraire. Il est notamment suggéré que les difficultés langagières pourraient nuire au développement de la cognition sociale en limitant les interactions sociales (Botting et Conti-Ramsden, 2008). Enfin, la possibilité que le langage ainsi que la cognition sociale constituent des habiletés se développant parallèlement, étant toutes deux sous-tendues par d'autres habiletés cognitives, telles que la mémoire de travail ou les capacités liées au traitement de l'information, apparaît aussi probable (Bishop, 1997; Botting et Conti-Ramsden, 2008; Marton et coll., 2005). Malgré les différentes hypothèses tentant

d'expliquer la nature et le sens des relations entre ces aspects, des études (Marton et coll., 2005; Nader-Grosbois et Fiasse, 2011) démontrent que la cognition sociale et les habiletés langagières sont intimement liées.

Enfin, Hughes et Lecce (2010) soulignent des risques plus élevés, chez les enfants présentant des déficits en cognition sociale, de difficultés de transition vers l'école et d'instauration de cycles de violence entre l'enfant et son parent en réaction à un style parental très autoritaire. D'autre part, les habiletés langagières, que nous détaillons ci-après, constituent également une composante fondamentale de la communication sociale.

Les habiletés langagières expressives et réceptives

En contexte clinique, le modèle conceptuel de Bloom et Lahey (Lahey, 1988) est le plus utilisé afin d'apprécier le développement langagier chez l'enfant. Celui-ci regroupe les composantes du langage en trois grandes catégories : la forme, le contenu et l'utilisation du langage. Les composantes du langage oral, tant sur le plan de la forme, du contenu que de l'utilisation, peuvent être observées dans les deux versants du langage oral, soit le versant expressif (production verbale) et le versant réceptif (compréhension verbale) (Paul et Norbury, 2012).

La première composante du langage, la forme, comprend la phonologie, la morphologie et la syntaxe. Tout d'abord, la phonologie renvoie aux « règles régissant la nature et l'interaction des sons propres à une langue donnée » (Daviault, 2011, p. 18). Les sons d'une langue, appelés phonèmes, sont porteurs de sens. En modifiant un seul phonème, on peut créer deux entités lexicales et sémantiques différentes, telles que bain et pain, par exemple. Puis, la morphologie renvoie à des unités, appelées morphèmes, qui constituent les plus petites unités langagières porteuses à la fois de sens et de fonction. Cette composante permet donc de former de nouveaux mots (par l'ajout d'un suffixe ou d'un préfixe, par exemple) ou de faire varier un mot sur le plan grammatical, comme les marques du pluriel ou les conjugaisons verbales. Finalement, la syntaxe comprend les règles qui régissent l'organisation des mots dans les phrases en fonction d'une langue donnée (Daviault, 2011). Les règles syntaxiques du français, notamment, ne permettent pas de produire la phrase « Marie des pommes mange ». Tant dans la littérature que dans les milieux cliniques, il est fréquent de voir les deux dernières composantes regroupées sous l'appellation « morphosyntaxe ».

La seconde composante du langage, le contenu, renvoie aux aspects lexical et sémantique. Le lexique correspond à l'« ensemble des connaissances d'un individu incluant tous les mots compris et produits dans une langue donnée, ainsi que le réseau organisé de liens sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phonologiques les liant entre eux » (Daviault, 2011, p. 80). Le lexique et la sémantique sont donc intimement liés, puisque le premier permet de véhiculer le sens conceptuel du message. La sémantique permet d'organiser et de hiérarchiser son lexique mental en fonction des liens qui existent entre les mots. Ainsi, en vieillissant, non seulement l'enfant acquiert de nouveaux termes dans son lexique, mais il développe aussi sa conceptualisation de ceux-ci. Par exemple, il sait que les mots « pomme » et « banane » correspondent tous deux à des fruits, le mot « fruit » étant lui-même hiérarchiquement plus élevé, sur le plan sémantique, que les deux premiers. L'enfant organise également son lexique mental grâce à d'autres liens, tels que la synonymie ou l'antonymie (Daviault, 2011).

Enfin, la troisième composante du langage, l'utilisation, est généralement associée à l'aspect pragmatique. L'utilisation du langage s'intéresse au « comment » et au « pourquoi » le langage est utilisé. La pragmatique est également constituée de règles précises qui dictent ce qu'il est approprié ou non de dire, selon le contexte, ainsi que la façon dont l'information doit être transmise. Elle inclut plusieurs éléments, notamment la gestion de la conversation (p. ex. tour de parole, maintien du sujet, réparation des bris de communication), la cohérence du discours, les fonctions et les actes de langage, l'adaptation du style de communication selon le contexte ou encore l'utilisation ou l'interprétation adéquate des indices non verbaux (Daviault, 2011; Paul et Norbury, 2012).

Bien que la pragmatique constitue une composante distincte du modèle de Bloom et Lahey (Lahey, 1988), certains auteurs la considèrent comme une constituante plus large qui englobe notamment la phonologie, la sémantique et la morphosyntaxe (Paul et Norbury, 2012; Perkins, 2007). C'est pourquoi la section suivante tente de clarifier la définition de ce concept.

La pragmatique

Issue notamment des recherches en linguistique et en psychologie du développement, la pragmatique appliquée au développement de l'enfant apparaît comme un courant de recherche relativement récent (Dardier,

2004). Ainsi, Bates (1976) et Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977), qui ont souligné l'importance de s'intéresser non seulement à la grammaire du langage, mais également aux contextes de communication, ainsi qu'aux relations entre les deux, sont fréquemment citées comme des pionnières de la recherche en pragmatique développementale (Dardier, 2004; Laval et Guidetti, 2004). Malgré les différentes formes que peut prendre la définition théorique de la pragmatique, l'aspect de la prise en compte du contexte semble une idée centrale. En ce sens, alors que Bates (1976) la définit comme l'utilisation du langage en contexte social, Laval et Guidetti (2004, p. 124) soulignent que la pragmatique développementale comprend « les processus mentaux qui sous-tendent l'usage de la communication et du langage chez l'enfant en ancrant leur développement dans l'interaction sociale ». En somme, la pragmatique implique la capacité à utiliser ses habiletés langagières en tenant compte des règles sociales, des pratiques et des usages partagés par une communauté (Dardier, 2004).

Pour communiquer efficacement, un individu doit développer différentes habiletés pragmatiques. À ce sujet, Ninio et Snow (1996, citées dans Dardier, 2004; Laval et Guidetti, 2004) proposent plusieurs thèmes de recherche en pragmatique développementale, dont le développement des intentions communicatives, des capacités conversationnelles, des règles de langage ou encore le développement de la compréhension des liens entre la forme linguistique et la fonction sociale d'un message. D'autre part, dans leur recherche répertoriant les habiletés mesurées par les outils d'évaluation des habiletés pragmatiques, Russell et Grizzle (2008) ont identifié 17 domaines documentés par ces outils. Six de ces domaines apparaissent de manière prépondérante : la formulation de demandes, la communication non verbale, les habiletés discursives servant à la négociation ou à l'explication, les caractéristiques et la fluidité de la parole, la théorie de l'esprit et le langage lié aux émotions ainsi que les habiletés narratives. Force est donc de constater que la compétence en pragmatique regroupe un large éventail d'habiletés.

Outre les liens proposés entre les interactions sociales, la cognition sociale et le comportement, des relations entre la compétence pragmatique et les manifestations comportementales chez les enfants ont également été suggérées. Ainsi, la compétence pragmatique pourrait s'avérer un facteur contribuant significativement aux difficultés comportementales (Donno et coll., 2010). Une étude effectuée auprès d'enfants présentant des comportements perturbateurs persistants a

ainsi démontré que 42 % d'entre eux démontraient de pauvres habiletés pragmatiques, ce qui est cohérent avec les résultats obtenus par d'autres études semblables (Donno et coll., 2010; Gilmour et coll., 2004; Ketelaars et coll., 2010). D'un autre côté, une étude longitudinale effectuée auprès d'enfants présentant un TDLO souligne que les habiletés pragmatiques semblent directement liées aux difficultés vécues à travers les relations avec leurs pairs (St. Clair et coll., 2011). Law et coll. (2014) émettent aussi l'hypothèse que les habiletés pragmatiques puissent jouer un rôle crucial dans la relation émergente, chez le jeune enfant, entre le comportement et le langage, du moins en milieux défavorisés.

Les hypothèses scientifiques avancées sont peu explicites en ce qui concerne les mécanismes liant les TC et la communication sociale. Les troubles du comportement, entre autres, pourraient nuire aux interactions positives entre le parent et l'enfant, qui constituent elles-mêmes la base du développement communicationnel. Ainsi, le parent tenterait de contrôler le comportement de son enfant plutôt que de soutenir l'échange communicatif, ce qui engendrerait une spirale d'échecs interactifs limitant, par le fait même, la possibilité pour l'enfant de développer sa communication, particulièrement sur le plan pragmatique (Van Schendel et coll., 2013). Parmi les liens qui ont été étudiés entre la pragmatique et la cognition sociale, Cummings (2017) souligne l'importance de ceux liant les habiletés pragmatiques et la théorie de l'esprit. Ainsi, la conscience des états mentaux d'autrui permettrait, par exemple, de faire des inférences, de comprendre l'humour ou l'ironie. De plus, comme il a été mentionné précédemment, d'autres chercheurs établissent un lien entre les difficultés de cognition sociale et l'interprétation erronée de difficultés pragmatiques comme des difficultés de comportement extériorisées par les enseignants (Hughes et Lecce, 2010).

Enfin, rappelons également que la revue de la littérature réalisée par Van Schendel et coll. (2013) suggère que, par rapport aux autres sphères langagières, les liens théoriques entre les habiletés pragmatiques et les TCE sont actuellement les mieux documentés par la littérature.

Conclusion

En somme, la recherche actuelle met en lumière les importantes relations envisagées entre le comportement et les composantes de la communication sociale, notamment en ce qui concerne les interactions sociales, la cognition sociale, le langage expressif et réceptif, ainsi que

les habiletés pragmatiques. Alors que celles-ci apparaissent essentielles à la socialisation (Coplan et Weeks, 2009; Irwin et coll., 2002; Parsons et coll., 2017), elles sont toutefois rarement enseignées explicitement aux enfants. De plus, malgré les liens étroits pressentis entre les habiletés pragmatiques et les troubles de comportement, peu d'interventions visant celles-ci sont proposées aux enfants présentant un TCE, les thérapies cognitivo-comportementales étant largement plus répandues (Battagliese et coll., 2015; Hollo et coll., 2019). À notre connaissance, une seule recherche (Hyter et coll., 2001) s'est intéressée à l'intervention sur les habiletés pragmatiques auprès des enfants présentant un TC. De surcroît, une revue systématique portant sur l'efficacité des interventions en pragmatique chez les enfants présentant un trouble développemental du langage a souligné que les études publiées, à ce jour, sont de nature exploratoire et qu'aucun essai randomisé contrôlé n'a été répertorié (Gerber et coll., 2012).

Dans une perspective psychodéveloppementale, il apparaît donc essentiel de trouver des moyens de répondre aux multiples besoins des enfants présentant un TCE en adoptant une vision plus compréhensive. Certains chercheurs estiment même que les interventions effectuées auprès d'enfants présentant des difficultés de comportement extériorisées pourraient s'avérer inefficaces sans la prise en considération des difficultés de communication sociale associées (Donno et coll., 2010).

Références

- Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: Rationale and description. *Seminars in speech and language*, 26(3), 181-188. <https://doi.org/10.1055/s-2005-917123>
- Adams, C. (2015). Assessment and intervention for children with pragmatic language impairment. Dans D. A. Hwa-Froelich (dir.), *Social communication development and disorders* (p. 141-170). Psychology Press.
- Amato, S. (2014). Do children and adolescents with emotional/behavioural difficulties have associated deficits in language? <https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2013-14/Amato.pdf>
- Astington, J. W. et Edward, M. J. (2010). Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. Academic Press.
- Battagliese, G., Caccetta, M., Luppino, O. I., Baglioni, C., Cardi, V., Mancini, F. et Buonanno, C. (2015). Cognitive-behavioral therapy for externalizing disorders: A meta-analysis of treatment effectiveness. *Behaviour Research and Therapy*, 75, 60-71. DOI: 10.1016/j.brat.2015.10.008
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Université Laval (CRIRES).
- Benner, G. J., Nelson, J. R. et Epstein, M. H. (2002). Language skills of children with EBD: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43-56.
- Bertoux, M. (2016). Cognition sociale. *EMC Neurologie*, 13(4), 1-7. doi.org/10.1016/S1634-7072(16)81774-2
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. Psychology Press.
- Botting, N. et Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(2), 281-300. <https://doi.org/10.1348/026151007X235891>
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194-198. doi.org/10.1044/0161-1461.2404.194
- Carpenter, J. L. et Drabick, D. A. (2011). Co-occurrence of linguistic and behavioural difficulties in early childhood: A developmental psychopathology perspective. *Early child development and care*, 181(8), 1021-1045. doi.org/10.1080/03004430.2010.509795
- Chow, J. C. et Wehby, J. H. (2019). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82. doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z
- Cognition sociale : synthèse. (mise à jour 2019, décembre). Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/synthese>
- Coplan, R. J. et Weeks, M. (2009). Shy and soft-spoken: Shyness, pragmatic language, and socio-emotional adjustment in early childhood. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 18(3), 238-254. doi.org/10.1002/icd.622
- Cummings, L. (2017). Clinical pragmatics. Dans A. Barron, Y. Gu et G. Steen (dir.), *The Routledge handbook of pragmatics* (1^{re} éd., p. 419-432). Routledge. doi.org/10.4324/9781315668925
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies : comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Boréal.

- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Éducation.
- Donno, R., Parker, G., Gilmour, J. et Skuse, D. H. (2010). Social communication deficits in disruptive primary-school children. *The British Journal of Psychiatry*, 196(4), 282-289. doi.org/10.1192/bjp.bp.108.061341
- Eisenberg, N. (2010). Cognition sociale chez le jeune enfant : commentaires sur Astington et Edward, Miller, Moore et Sommerville. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-des-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>
- Ervin-Tripp, S. et Mitchell-Kernan, C. (dir.). (1977). *Child discourse*. Academic Press.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. doi.org/10.7202/1007731ar
- Gendreau, P. et Vitaro, F. (2014). Les conduites opposantes et agressives. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 19-32). Gaëtan Morin Éditeur.
- Gerber, S., Brice, A., Capone, N., Fujiki, M. et Timler, G. (2012). Language use in social interactions of school-age children with language impairments: An evidence-based systematic review of treatment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 43, 235-249. doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0047)
- Giguère, J.-F., Joyal, C. et Lemelin, S. (2013). Évaluation de la cognition sociale chez les personnes présentant un trouble de la personnalité limite. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 189-210.
- Gilmour, J., Hill, B., Place, M. et Skuse, D. H. (2004). Social communication deficits in conduct disorder: A clinical and community survey. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 967-978. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00289.x
- Gouvernement du Québec. (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves. Projet de politique de l'adaptation scolaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Hollo, A., Chow, J. C. et Wehby, J. H. (2019). Profiles of language and behavior in students with emotional disturbance. *Behavioral Disorders*, 44(4), 195-204. doi.org/10.1177/0198742918804803

- Hollo, A., Wehby, J. H. et Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186. doi.org/10.1177/001440291408000203
- Hughes, C. et Lecce, S. (2010). Cognition sociale précoce. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>
- Hwa-Froelich, D. A. (2015). *Social communication development and disorders*. Psychology Press.
- Hyter, Y. D., Rogers-Adkinson, D. L., Self, T. L., Simmons, B. F. et Jantz, J. (2001). Pragmatic language intervention for children with language and motional/behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23(1), 4-16.
- Irwin, J. R., Carter, A. S. et Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social-emotional development of “late-talking” toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324-1332. doi.org/10.1097/00004583-200211000-00014
- Ketelaars, M. P., Cuperus, J., Jansonius, K. et Verhoeven, L. (2010). Pragmatic language impairment and associated behavioural problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45(2), 204-214.
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Macmillan.
- Laval, V. et Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale : état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49(2), 121-130. doi.org/10.1016/j.psfr.2004.05.001
- Law, J., Rush, R. et McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28-40.
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58(2), 265-326. doi.org/10.1006/brln.1997.1791
- Maggio, V., Grañana, N. E., Richaudeau, A., Torres, S., Giannotti, A. et Suburo, A. M. (2014). Behavior problems in children with specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, 29(2), 194-202. doi.org/10.1177%2F0883073813509886
- Marton, K., Abramoff, B. et Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), 143-162. doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2013). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

- Menting, B., van Lier, P. A. et Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 72-79. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x
- Miller, S. A. (2010). Développement sociocognitif dans la petite enfance. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Comité d'identification, de placement et de révision. Identification des besoins des élèves en difficulté*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/identiff.html>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Rapport du comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- Nader-Grosbois, N. et Fiasse, C. (2011). Théorie de l'esprit chez des enfants avec troubles du comportement et caractéristiques développementales, cognitives, affectives et en adaptation sociale. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit* (p. 283-299). De Boeck Supérieur.
- Parsons, L., Cordier, R., Munro, N., Joosten, A. et Speyer, R. (2017). A systematic review of pragmatic language interventions for children with autism spectrum disorder. *PloS one*, 12(4), e0172242. doi.org/10.1371/journal.pone.0172242
- Patterson, G. R. (2002). The early development of coercive family process. Dans J. B. Reid, G. R. Patterson et J. Snyder (dir.), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p. 25-44). American Psychological Association.
- Paul, R. et Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating*. Elsevier Health Sciences.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic impairment*. Cambridge University Press.

- Petersen, I. T., Bates, J. E., D'Onofrio, B. M., Coyne, C. A., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S. et Van Hulle, C. A. (2013). Language ability predicts the development of behavior problems in children. *Journal of abnormal psychology, 122*(2), 542-557. doi.org/10.1037/a0031963
- Reed, V. A. (2005). *An introduction to children with language disorders* (3^e éd.). Pearson Education.
- Rice, M. L. (1993). 'Don't talk to him; he's weird.': A social consequences account of language and social interactions. Dans A. P. Kaiser et D. B. Gray (dir.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (p. 139-158). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Roskam, I. (dir.) (2012). *Les enfants difficiles (3-8 ans). Évaluation, développement et facteurs de risque*. Mardaga.
- Roskam, I., Stievenart, M., Meunier, J.-C., Van de Moortele, G., Kinoo, P. et Nassogne, M.-C. (2010). Comment les parents, les enseignants et les cliniciens évaluent les troubles du comportement externalisé du jeune enfant? Étude de la variabilité des jugements évaluatifs et de son impact sur le développement de l'enfant. *Pratiques psychologiques, 16*(4), 389-401. doi.org/10.1016/j.prps.2009.06.001
- Russell, R. L. et Grizzle, K. L. (2008). Assessing child and adolescent pragmatic language competencies: Toward evidence-based assessments. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(1/2), 59-73. doi.org/10.1007/s10567-008-0032-1
- Sanchez, R. P., Lorch, E. P., Milich, R. et Welsh, R. (1999). Comprehension of televised stories by preschool children with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*, 376-385. doi.org/10.1207/S15374424jccp280310
- Schank, R. et Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An introduction into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum.
- Sommerville, J. A. (2010). Connaissances des nourrissons en matière de cognition sociale. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <http://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/le-developpement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>
- St. Clair, M. C., Pickles, A., Durkin, K. et Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders, 44*(2), 186-199. doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- Trépanier, N. et Dessureault, D. (2014). Le cadre organisationnel et légal de l'intervention. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 65-82). Gaétan Morin Éditeur.
- Trevarthen, C. et Aitken, K. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir, 15*(4), 309-428. doi.org/10.3917/dev.034.0309

- Université catholique de Louvain. (2017). *Compréhension des émotions et cognition sociale*. <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ipsy/comprehension-des-emotions-et-cognition-sociale.html>
- Van Schendel, C., Schelstraete, M.-A. et Roskam, I. (2013). Développement langagier et troubles externalisés du comportement en période préscolaire : quelles relations? *L'Année psychologique*, 3(113), 375-426. doi.org/10.4074/S0003503313003047
- Westby, C. et Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362-382. doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035
- Yew, S. G. et O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524. doi.org/10.1111/jcpp.12009

Correspondance

Tania Carpentier

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation

Case postale 6128, succursale Centre-Ville

Montréal (Québec) H3C 3J7

Téléphone : 514 343-7035

Courriel : tania.carpentier@umontreal.ca

Résumé

Les enfants présentant un trouble du comportement représentent un défi pour les intervenants œuvrant auprès de ceux-ci. Alors que ces intervenants recherchent différents moyens de les soutenir dans leur réussite éducative et sociale, peu d'entre eux songent aux difficultés langagières et communicationnelles qui pourraient alimenter leurs difficultés d'intégration sociale et d'apprentissage. À cet égard, la recherche établit pourtant de plus en plus de liens entre le langage, la communication et le comportement de l'enfant. Plus spécifiquement, certains soulignent que les habiletés de communication sociale seraient particulièrement liées au profil comportemental des individus. Malgré tout, très peu d'études se sont penchées sur l'impact d'une intervention

visant la communication sur le comportement des enfants. La présente recension constitue donc une revue critique de la littérature abordant les relations théoriques entre ces concepts et elle justifie l'importance de s'intéresser à l'intervention en communication sociale auprès d'enfants présentant un trouble du comportement.

Mots-clés : trouble du comportement, communication sociale, langage, pragmatique, collaboration interprofessionnelle, intervention éducative.

* * *

Abstract

Intervening with children with emotional and behavioral disorders is a real challenge for educators and professionals. While most professionals tend to focus on the different ways to help these students achieve educational and social success; they seem to overlook their communication and language difficulties that may contribute to the challenges they face regarding social integration and learning. While recent studies have shown an actual link between language, communication skills and behavior; more specifically, that social communication skills would be particularly related to children's behavioral and emotional profile; few have explored the impact an intervention on social communication has on a child's behavior.

This literature review offers a critical point of view of the studies that examine the theoretical relationships between these concepts and will show the importance of exploring social communication interventions with children with emotional and behavioral disorders.

Key words: emotional and behavioral disorder, social communication, language, pragmatics, interprofessional collaboration, educational intervention.