

Université de Montréal

Évaluation de l'implantation et des impacts d'une intervention en communication sociale
auprès d'enfants du primaire présentant des difficultés d'adaptation et de comportement

Par

Tania Carpentier

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

en sciences de l'éducation, option psychopédagogie

Août 2022

© Tania Carpentier, 2022

Université de Montréal

Unité académique : département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de
l'éducation

Cette thèse intitulée

**Évaluation de l'implantation et des impacts d'une intervention en communication sociale
auprès d'enfants du primaire présentant des difficultés d'adaptation et de comportement**

Présentée par

Tania Carpentier

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Josianne Robert

Présidente-rapporteuse

Nadia Desbiens

Directrice de recherche

François Bowen

Membre du jury

Nancy Gaudreau

Examinatrice externe

Résumé

Depuis longtemps, la réussite éducative est au cœur des préoccupations des acteurs du milieu scolaire. Pour certains élèves, comme ceux qui présentent un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, il peut s'avérer ardu d'optimiser leur développement personnel, social et académique. Parmi ceux-ci, les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement constituent l'une des populations pour lesquelles les intervenants se sentent le plus dépourvus de ressources. La recherche a démontré l'efficacité d'interventions comme celles adoptant une approche cognitivo-comportementale ou celles misant sur le développement des compétences socioémotionnelles. Toutefois, les effets obtenus demeurent modestes et ne sont pas toujours maintenus à long terme. De surcroît, les jeunes ayant des difficultés d'adaptation et de comportement présentent des besoins diversifiés qui sont parfois occultés. Notamment, plusieurs d'entre eux auraient des difficultés de langage et de communication. Des difficultés de communication sociale, particulièrement sur le plan des habiletés pragmatiques, seraient présentes chez ces élèves. Pourtant, ces dernières ne seraient que rarement identifiées, signifiant que les interventions qui leur sont proposées ne les prendraient pas en considération.

Conséquemment, la présente thèse doctorale détaille l'implantation et les impacts d'une intervention ciblant la communication sociale, et spécifiquement les habiletés pragmatiques, chez des élèves du primaire fréquentant une classe spécialisée de soutien au comportement en raison de difficultés comportementales significatives et persistantes. Grâce à un devis quasi expérimental, celle-ci poursuit trois objectifs : 1) évaluer les effets de l'intervention sur les habiletés pragmatiques de jeunes d'âge scolaire primaire présentant des difficultés d'adaptation et de comportement, 2) évaluer les effets de l'intervention sur leurs manifestations comportementales et 3) documenter la qualité de l'implantation de l'intervention. Ainsi, 29 enfants et quatre enseignantes d'un Centre de services scolaire de la grande région de Montréal ont été recrutés. Une intervention hebdomadaire en classe leur a été proposée pendant huit semaines et des questionnaires avant et après celle-ci ont été remplis par les parents et les enseignantes.

Trois articles composent cette thèse. Le premier article expose la problématique entourant les relations entre le langage, la communication et le comportement chez l'enfant. Il soutient la pertinence sociale et scientifique de ce projet. Il aborde les principaux concepts de l'étude, dont celui de la communication sociale.

Le second article propose une synthèse des connaissances liant la pragmatique développementale aux difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant. Il examine ces liens à la fois pour les manifestations comportementales intériorisées et extériorisées, ainsi que dans le contexte de la maltraitance qui s'avère fréquemment associé aux comportements inadaptés.

Le dernier article situe l'importance de la communication sociale au sein du modèle du traitement de l'information sociale. Il présente les résultats obtenus dans ce projet de recherche.

Bien que cette thèse doctorale ne démontre pas de changements statistiquement significatifs à la suite de l'intervention implantée, celle-ci accentue la pertinence d'étudier les relations entre le langage, la communication et le comportement. Elle stimule la réflexion sur les interventions en milieu scolaire et sur les recherches futures afin d'assurer la réussite éducative des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement.

Mots-clés : communication sociale, difficultés de comportement, habiletés pragmatiques, compétence sociale, traitement de l'information sociale, pratiques collaboratives, langage, intervention éducative.

Abstract

In schools, educational success of all students is central. However, optimizing personal, social and academic development can be difficult for some students, such as those with a disability or with adaptation or learning difficulties. More specifically, helping students with adjustment and behavioural difficulties can be quite challenging for educators who are not always adequately equipped to face their challenges. Over the years, research has demonstrated the effectiveness of cognitive-behavioural approaches and interventions focusing on the development of socio-emotional skills. However, the effects obtained with those interventions remain modest and are not always maintained over time. Moreover, children with adjustment and behavioural difficulties have diverse needs that are sometimes overlooked in both research and practice. In fact, most of them present language and communication impairments that impact their social communication and pragmatic skills. However, these difficulties are rarely identified, and therefore not considered in the interventions they receive.

In light of these findings, this doctoral thesis details the implementation and impacts of an intervention targeting social communication, and more specifically pragmatic skills, in elementary school students with significant and persistent behavioural difficulties attending a specialized behavioural support class. Using a quasi-experimental design, the study had three objectives: 1) to evaluate the intervention's effects on the pragmatic skills of elementary school-aged children with adjustment and behavioural difficulties attending a specialized class, 2) to evaluate the intervention's effects on the children's behavioural manifestations, and 3) to document the quality of the intervention's implementation. Thus, 29 children and four teachers from a school board in the greater Montreal area were recruited. A weekly classroom intervention was offered for eight weeks, and pre- and post-intervention forms were completed by parents and teachers.

This thesis is built around three articles. The first article presents the relationship between language, communication, and behaviour in children. It supports the social and scientific relevance of this research project and discusses the study's main concepts, including social communication.

The second article synthesizes the knowledge linking developmental pragmatics to adaptation and behavioural difficulties in children. This overview examines the links between those concepts for both internalized and externalized behavioural manifestations, as well as in the context of maltreatment, which is frequently associated with maladaptive behaviours.

The third and final paper situates the importance of social communication within the social information processing model. It presents the results obtained in this research project.

Although this doctoral thesis does not show statistically significant changes following the intervention's implementation, it highlights the relevance of examining the relationship between language, communication, and behaviour. It paves the way for a reflection on the type of interventions that need to be implemented in the school environment and on the research that should be pursued to ensure the educational success of students with adjustment and behavioural difficulties.

Keywords : social communication, behaviour problems, pragmatics, social competence, social information processing, interprofessional collaboration, language, educational intervention.

Table des matières

<i>Résumé</i>	5
<i>Abstract</i>	7
<i>Table des matières</i>	9
<i>Liste des tableaux</i>	12
<i>Liste des figures</i>	13
<i>Liste des sigles et abréviations</i>	14
<i>Remerciements</i>	17
<i>Premier chapitre : introduction et problématique</i>	18
Introduction	18
Problématique	19
Présentation du premier article	25
Premier article.....	27
La communication sociale chez les enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement : une avenue vers des interventions prometteuses	27
Résumé et mots-clés	28
Abstract and keywords.....	29
Introduction.....	30
Hypothèses explicatives de la relation entre le langage et le comportement	31
Données épidémiologiques.....	33
Les habiletés de communication sociale et leurs liens avec le comportement.....	39
Conclusion	46
<i>Deuxième chapitre : cadre théorique et état des connaissances</i>	48
Les interactions sociales	48
L'adaptation sociale	49
Le traitement de l'information sociale	50
Les fonctions exécutives.....	50
Les fonctions sociocommunicatives.....	51
Les connaissances sociales.....	52
La théorie de l'esprit.....	53
La connaissance de soi	55
La communication sociale	56
Revue des interventions sur la communication sociale auprès des enfants.....	57
Types de devis	60
Nombre de sujets	61
Caractéristiques personnelles, démographiques et socioéconomiques des participants	62

Types d'intervention.....	65
Présentation du deuxième article	69
Deuxième article	71
L'apport occulté de la pragmatique développementale dans la compréhension des difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant.....	71
Résumé et mots-clés	72
Abstract and keywords.....	73
Introduction.....	74
Développement pragmatique chez l'enfant.....	75
Émergence des difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant	78
Habilités pragmatiques des enfants ayant des difficultés de comportement intériorisées.....	80
Habilités pragmatiques des enfants ayant des difficultés de comportement extériorisées	82
Habilités pragmatiques et autres difficultés de comportement extériorisées	85
Habilités pragmatiques des enfants maltraités.....	86
Pistes d'intervention en classe.....	90
Conclusion	91
Troisième chapitre : objectifs, méthodologie et résultats.....	92
Objectifs de recherche.....	92
Méthodologie.....	92
Participants.....	93
Déroulement	94
Intervention	95
Présentation du troisième article	96
Troisième article	98
Implantation et retombées d'une intervention ciblée en communication sociale auprès d'élèves du primaire ayant des difficultés d'adaptation et de comportement.....	98
Résumé et mots-clés	99
Abstract and keywords.....	100
Introduction.....	101
Les difficultés d'adaptation et de comportement.....	103
Le langage et la communication	104
Comorbidité.....	105
Vers un modèle alliant communication sociale et comportement.....	106
Méthodologie	108
Résultats	113
Discussion des résultats	125
Conclusion	127
Quatrième chapitre : discussion générale et conclusion.....	129
Discussion générale	129
Premier objectif.....	130
Second objectif.....	133
Troisième objectif.....	135
Pistes d'intervention futures.....	138
Limites.....	140

Conclusion générale.....	143
<i>Bibliographie</i>	145
<i>Annexes</i>	178
Annexe A - Formulaire de consentement parental pour le groupe expérimental	178
Annexe B - Formulaire de consentement parental du groupe contrôle	184
Annexe C - Formulaire de consentement pour le personnel enseignant.....	189
Annexe D - Questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques	193
Annexe E - Canevas du journal de bord de la chercheuse	195
Annexe F - Exemple de questionnaire d’appréciation de l’atelier rempli par les élèves	196
Annexe G - Questionnaire final d’appréciation rempli par les élèves	197
Annexe H - Questionnaire de satisfaction générale au personnel enseignant	199

Liste des tableaux

Tableau 1	<i>Descripteurs utilisés pour la recherche d'articles sur les interventions touchant la communication sociale, ses composantes et le comportement chez l'enfant.....</i>	57
Tableau 2	<i>Critères de sélection des études empiriques recensées.....</i>	59
Tableau 3	<i>Critères d'inclusion et d'exclusion des participants à l'étude.....</i>	94
Tableau 4	<i>Moyennes et écarts-types des résultats en rangs centiles obtenus aux sous-tests du CELF CDN-f pour les groupes expérimental et témoin.....</i>	114
Tableau 5	<i>Moyennes et écarts-types des données brutes obtenues au prétest et au posttest du questionnaire CCC-2 complété par les enseignants et les parents.....</i>	115
Tableau 6	<i>Moyennes et écarts-types des données brutes obtenues au prétest et au posttest du questionnaire CBCL/6-18 complété par les enseignants et les parents.....</i>	117
Tableau 7	<i>Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest au CCC-2 et au questionnaire sur les habiletés pragmatiques complétés par les enseignant·e·s pour les groupes expérimental et témoin.....</i>	119
Tableau 8	<i>Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest au CCC-2 complétés par les parents pour les groupes expérimental et témoin.....</i>	120
Tableau 9	<i>Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest du CBCL/6-18 complétés par les enseignantes pour les groupes expérimental et témoin.....</i>	121
Tableau 10	<i>Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest du CBCL/6-18 complétés par les parents pour les groupes expérimental et témoin.....</i>	122

Liste des figures

Figure 1	<i>Reproduction et traduction du modèle du développement langagier et comportemental axé sur l'interaction selon Chow et coll. (2002a).....</i>	24
-----------------	---	-----------

Liste des sigles et abréviations

APA	American Psychological Association
C&ED	Sous-test Concepts et exécution de directives du CELF-CDN-F
CASEL	Collaborative for Academic Social and Emotional Learning
CASL	Comprehensive Assessment of Spoken Language
CBCL/6-18	Child Behavior Checklist
CCC-2	Children's Communication Checklist- Second Edition
CELF-CDN-F	Outil d'évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
CSS	Centre de services scolaires
DAC	Difficultés d'adaptation et de comportement
DCE	Difficultés de comportement extériorisées
DCI	Difficultés de comportement intériorisées
DPLF	Développement du langage de production en français
DSM	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
DSM-III	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 3e édition
DSM-IV	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4e édition
DSM-5	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5e édition
EHDA	Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
FM2	Sous-test Familles de mots 2 du CELF-CDN-F

FM2E	Sous-test Familles de mots 2 expressif du CELF-CDN-F
FM2R	Sous-test Familles de mots 2 réceptif du CELF-CDN-F
FM2T	Sous-test Familles de mots 2 total du CELF-CDN-F
HP	Habiletés pragmatiques
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
QHP	Questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques
Rph	Sous-test Répétition de phrases du CELF-CDN-F
SEAL	Social and Emotional Aspects of Learning
SCIP	Social Communication Intervention Programme
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TDLO	Trouble développemental du langage oral
TL	Trouble(s) du langage
TOM	Théorie de l'esprit
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
VE	Sous-test Vocabulaire expressif du CELF-CDN-F

À Jade et Chloé, mes meilleures professeures.

Remerciements

Le parcours doctoral est un chemin ardu qu'il serait impossible de traverser sans le soutien de personnes bienveillantes et dévouées. Mes premières pensées vont vers Nadia, ma directrice de recherche. Dès le départ, tu m'as accordé ta confiance et tu m'as épaulée dans cette grande aventure. Je suis reconnaissante d'avoir pu profiter de ton expertise, de ta rigueur et de ton professionnalisme. Ton humanité, ta sagesse et ton soutien indéfectible ont été d'un grand réconfort.

J'aimerais également remercier plusieurs professeures et professeurs qui m'ont appuyée et conseillée durant mon cheminement, ainsi que ceux et celles qui ont accepté d'être membres de mon jury de thèse : Josianne Robert, François Bowen et Nancy Gaudreau.

Un merci bien senti également à Oxana qui a éveillé chez moi le désir de retourner aux études supérieures pour mieux comprendre la réalité des jeunes en difficulté, pour faire de moi une meilleure professionnelle, une meilleure personne. Nos échanges, parfois sérieux et d'autres fois loufoques, sont une véritable inspiration. Je remercie également Eve Julie d'avoir été une conseillère hors pair et une oreille attentive tout au long de mon cheminement.

Je remercie le Conseil en recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), le Centre de recherche sur les jeunes et les familles (CRUJeF), le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC), la faculté des sciences de l'éducation et les généreux donateurs aux fonds et bourses des Études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier.

Je termine ces remerciements en honorant ceux et celles sans qui tout cela aurait impossible à accomplir : mon amoureux et complice, Louis-Philippe, mes enfants, Jade et Chloé, mes parents et mon parrain Richard. Votre amour, votre présence et vos encouragements constants sont le cadeau le plus précieux que j'aie reçu.

Chacun d'entre vous, à sa manière, aura contribué à mon évolution et à mon succès.

Premier chapitre : introduction et problématique

Introduction

Les difficultés d'adaptation et de comportement que présentent certains élèves constituent une préoccupation centrale pour les acteurs et les actrices du milieu scolaire¹. Leurs besoins variés sur les plans personnel, social et académique engendrent des obstacles à l'atteinte de la mission de l'école québécoise qui vise à instruire, socialiser et qualifier tout un chacun. La complexité et les répercussions de ces difficultés mobilisent souvent plusieurs ressources et elles mènent parfois les intervenants et les intervenantes à remettre en question leurs compétences professionnelles.

L'adoption d'une perspective psychodéveloppementale permet de considérer la multiplicité des facteurs d'influence au sein d'une trajectoire développementale pouvant mener vers une adaptation ou une inadaptation comportementale. Ainsi, plusieurs facteurs, que ce soit sur les plans personnel (p. ex.: facteurs biologiques et psychologiques), familial (p. ex.: pratiques parentales, fonctionnement familial, ressources économiques), social (p. ex. : relations d'amitié, soutien communautaire) et scolaire (p. ex.: climat éducatif, pratiques éducatives, relations enseignant-élève) ont été étudiés et différentes avenues ont été proposées pour soutenir la réussite éducative des jeunes présentant des difficultés d'adaptation ou de comportement. Malgré toutes les avancées scientifiques ayant favorisé le développement d'interventions probantes dans le domaine, une relation semble avoir été particulièrement négligée : celle qui lie le langage et la communication au comportement chez l'enfant. Pourtant, les connaissances théoriques et empiriques acquises à ce jour mettent en évidence la pertinence de s'intéresser à cette dernière.

En ce sens, la présente recherche doctorale contribue au développement des connaissances sur ces relations. Elle repose notamment sur trois articles qui nourrissent différentes parties de cette

¹ Tout en considérant la pertinence de l'écriture épïcène et inclusive, le masculin générique est parfois utilisé dans ce document afin de ne pas nuire à la compréhension du lecteur ou de la lectrice.

thèse. La première partie présente la problématique en abordant l'inclusion des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage dans le milieu scolaire québécois et, plus spécifiquement, les élèves qui présentent des difficultés d'adaptation et de comportement et celle et ceux ayant des difficultés de langage et de communication. Cette partie se termine sur la présentation du premier article qui approfondit les données épidémiologiques et les hypothèses théoriques explicatives liant le comportement, le langage et la communication. Enfin, cet article ouvre la voie au concept de communication sociale, socle du projet de recherche développé.

La seconde partie définit le cadre conceptuel en situant la communication sociale au sein d'un modèle connu de conceptualisation du traitement de l'information sociale. Elle intègre le deuxième article qui offre une vision innovante des relations conceptuelles entre les habiletés pragmatiques, identifiées comme étant spécifiquement lacunaires chez les jeunes présentant des difficultés d'adaptation et de comportement, et le comportement.

Enfin, avant de conclure, les dernières sections de cette thèse résument successivement la méthodologie, les résultats et la discussion émergeant de l'analyse des données recueillies pendant le projet de recherche. Le troisième article est aussi présenté et il contribue à l'enrichissement de chacune de ses parties. La discussion permet également de proposer des pistes d'intervention pour le milieu scolaire et des pistes à explorer en recherche pour les années futures, ainsi que les forces et les limites de la présente thèse.

Problématique

En 2017, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSÉ) publiait un avis sur l'éducation inclusive. Bien que ces enjeux aient été constatés plusieurs années auparavant, le CSÉ soulignait l'écart persistant entre les visées de réussite éducative et de développement du plein potentiel de chaque élève et la réalité observée dans les écoles québécoises (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Face au nombre grandissant d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA), le CSÉ privilégie l'éducation inclusive pour répondre à leurs besoins multiples et complexes tout en conservant une vision multifacette de la réussite. Ainsi, l'école québécoise devrait agir en amont sur les obstacles qui peuvent entraver « l'engagement de l'élève

dans son projet éducatif, son sentiment d'appartenance à l'école et son développement personnel et professionnel » afin qu'elle ou qu'il puisse développer son plein potentiel tout en considérant ses aptitudes et ses champs d'intérêt (CSÉ, 2002, p.48).

Parmi les EHDA, certains présentent des difficultés d'adaptation et de comportement (DAC). Ces difficultés peuvent être de nature réactionnelle et temporaire et liées, par exemple, à un contexte précis comme le divorce parental, à un déménagement ou à l'apparition d'autres facteurs de stress dans l'environnement familial, social, culturel ou scolaire. Généralement, ce type de manifestations disparaît lorsque des interventions permettent de modifier les facteurs environnementaux en cause. Toutefois, les DAC peuvent parfois perdurer dans le temps, s'aggraver, se complexifier et s'ancrer dans le fonctionnement neuropsychologique de l'enfant dans lequel cas un trouble d'adaptation et de comportement sera envisagé (Massé, Lanaris et coll., 2020). En fonction de la fréquence, de la durée, de l'intensité, de la constance et de la complexité des comportements inadaptés observés et des conséquences de ceux-ci pour l'élève lui-même et pour ses pairs, l'enfant pourrait être scolarisé en classe spécialisée.

Les DAC se manifestent de façons multiples. Deux types de manifestations comportementales sont habituellement identifiées : 1) les manifestations intériorisées comme le retrait social, le repli sur soi, les comportements anxieux, dépressifs ou les idées suicidaires et 2) les manifestations extériorisées qui incluent l'inattention, l'hyperactivité, l'impulsivité, les comportements agressifs, violents, opposants, provocateurs, vindicatifs, les problèmes de conduite et l'usage ou l'abus de substances psychoactives (Massé, Lanaris et coll., 2020). Toutefois, les deux types de manifestations apparaîtraient fréquemment en cooccurrence chez un même individu (Lizotte et coll., 2008).

La prévalence des DAC en milieu scolaire québécois est difficile à établir notamment parce que l'approche écologique encourage la considération des besoins de chacun plutôt que l'attribution de services selon une approche médicale (CSÉ, 2017). Une récente revue de littérature s'appuyant sur les critères diagnostiques de la quatrième édition du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders ([DSM-IV]; American Psychiatric Association, 1994) rapporte une prévalence médiane variant entre 3 % et 6 % pour les difficultés de nature extériorisée (p. ex. : trouble

déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), trouble d'opposition et de provocation, troubles de la conduite, abus de substances psychoactives) et entre 4 % et 8 % pour les difficultés de nature intériorisée (p. ex. : anxiété et dépression). Une grande variabilité de la prévalence est relevée en fonction de l'âge des participants et des considérations méthodologiques de chaque étude analysée (Merikangas et coll., 2022).

En milieu scolaire, la gestion des comportements problématiques serait perçue comme l'une des principales sources de stress pour le personnel enseignant et cela pourrait constituer une des raisons pour lesquelles ce dernier choisit de quitter la profession (Massé et coll., 2015). De plus, l'engagement dans une trajectoire développementale inadaptée sur les plans socioémotionnel et comportemental entraîne plusieurs risques pour la société et pour l'individu lui-même. Notamment, les élèves présentant des DAC sont plus susceptibles de présenter des difficultés d'apprentissage, de décrochage scolaire, de délinquance et de judiciarisation (Dunn et coll., 2017; Lessard et coll., 2020).

D'autres EHDA présentent des difficultés de langage et de communication. La prévalence de celles-ci se situerait entre 3 % et 7 % chez les enfants dépendamment de leur âge et de la définition établie pour l'identification des difficultés (Bishop et coll., 2017). Entre 2001 et 2012, un comité d'experts a observé une augmentation de 252 % du nombre de déclarations reliées au code de difficulté ministériel identifiant les élèves présentant une déficience langagière (code de difficulté 34; Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires, 2014; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Or, cette approche médicale n'identifie qu'une partie des enfants présentant de telles difficultés, ce qui pourrait sous-estimer le nombre réel d'élèves ayant des besoins sur le plan du langage et de la communication.

Les difficultés de langage et de communication peuvent se décliner à l'oral comme à l'écrit, tant sur les versants expressifs (expression verbale ou écriture) que sur les versants réceptifs (compréhension verbale ou lecture). Celles-ci peuvent atteindre une ou plusieurs composantes : 1) la phonologie, qui réfère aux sons d'une langue, 2) la morphologie, qui correspond à la structure interne des mots, par exemple les affixes et les flexions verbales, 3) la syntaxe, qui

concerne la structure des phrases, 4) le contenu, notamment les aspects lexicaux et sémantiques et 5) la pragmatique qui réfère à l'utilisation du langage lors d'interactions sociales (Davialt, 2011). Enfin, les difficultés de langage et de communication peuvent être qualifiées en termes de sévérité, allant ainsi de difficultés légères à sévères. Ces multiples caractéristiques peuvent se combiner, engendrer des profils langagiers et communicationnels très variés et faire en sorte que ces difficultés passent inaperçues chez certains enfants.

Les difficultés de langage et de communication peuvent également engendrer des conséquences significatives sur divers plans. Notamment, les élèves ayant ce type de difficultés sont plus à risque de présenter des difficultés d'apprentissage, de socialisation et d'insertion socioprofessionnelle à l'âge adulte (Norbury et Sonuga-Barke, 2017). Environ la moitié de la population incarcérée présenterait également des difficultés de langage oral selon une revue de littérature effectuée à partir d'études conduites au cours des 20 dernières années (Morken et coll., 2021).

Afin de soutenir les EHDA dans leur réussite éducative, le personnel du milieu scolaire met en place différents types de services et d'interventions qui soutiennent l'élève lui-même, son enseignant ou son enseignante ou son milieu familial. Par exemple, les élèves présentant des DAC ont parfois accès aux services de psychoéducation ou de psychologie. Les élèves présentant des difficultés de langage et de communication sont plus fréquemment dirigés vers l'orthophoniste. Selon les cas, la disponibilité des ressources et les priorités du milieu, les deux types d'EHDA peuvent bénéficier de soutien en orthopédagogie étant donné leurs fréquentes difficultés d'apprentissage. Enfin, toutes et tous peuvent bénéficier de pratiques de gestion de classe efficaces (Gaudreau, 2017). Ultiment, quand la classe ordinaire ne répond plus aux besoins d'un élève, que ce soit en raison de DAC ou de difficultés de langage et de communication, la scolarisation en classe spécialisée est envisagée (Trépanier et Dessureault, 2014).

Bien que la cooccurrence des DAC et des difficultés de langage et de communication serait élevée selon la littérature scientifique, les interventions proposées se concentrent fréquemment sur une seule problématique. En effet, une méta-analyse a démontré que 81 % des enfants présentant un trouble du comportement auraient également des atteintes langagières non identifiées (Hollo et

coll., 2014). Cette négligence en regard des difficultés langagières et communicationnelles chez les individus présentant des DAC a également été observée dans d'autres études (Chow et Hollo, 2021).

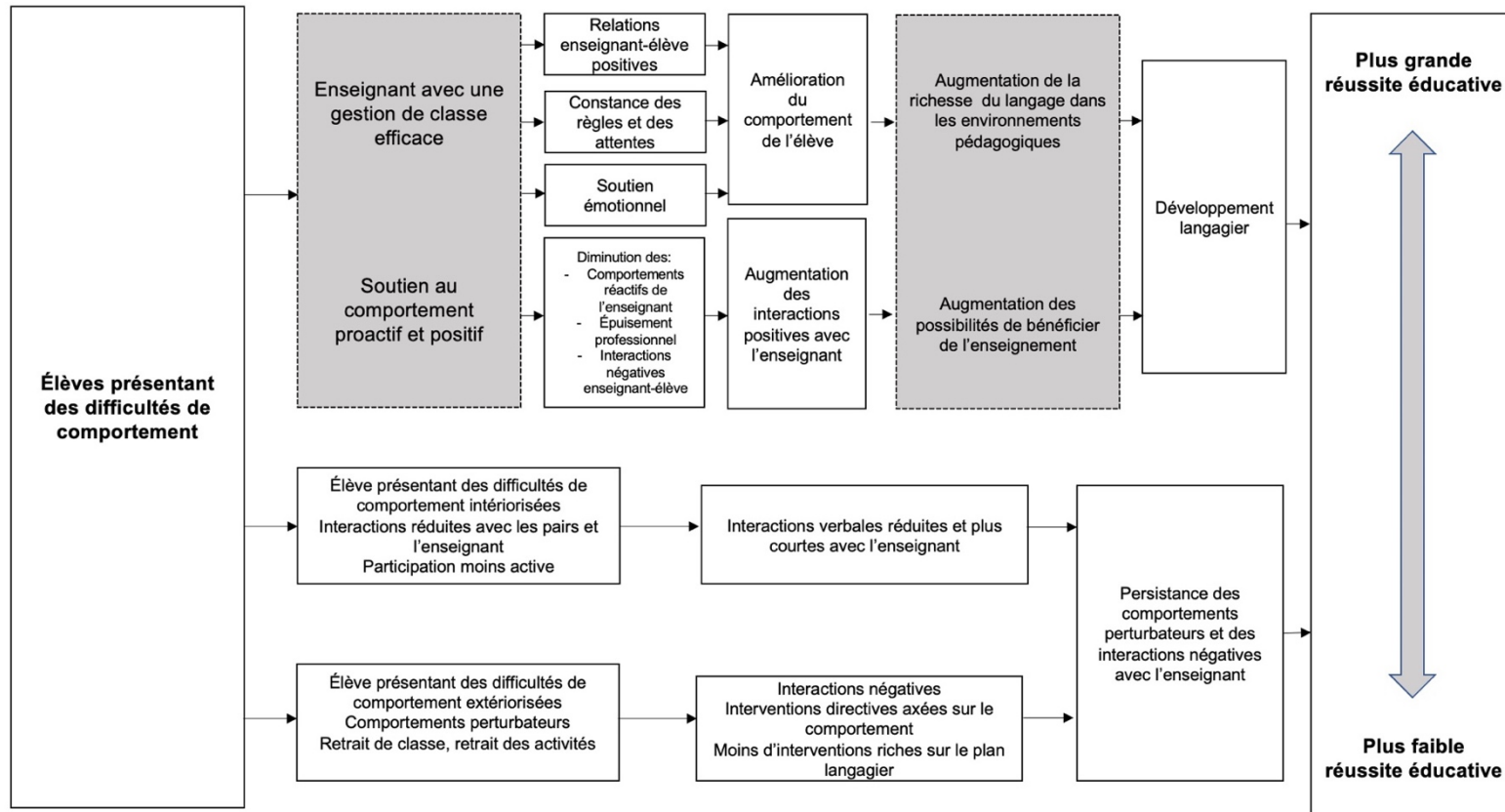
Inversement, une méta-analyse s'intéressant aux études effectuées auprès de jeunes de moins de 18 ans présentant un trouble du langage soutient que ceux-ci présentent plus de difficultés comportementales que leurs pairs au développement typique (Curtis et coll., 2018). Dans leur revue narrative systématique, Benner et coll. (2002) soulignent également que 57 % des enfants présentant des difficultés langagières auraient aussi un trouble du comportement. Une méta-analyse longitudinale répertoriant les études conduites chez les individus de moins de 21 ans a également démontré que le développement langagier précoce permet de prédire la présence ultérieure de difficultés de comportement extériorisées (Chow et coll., 2018).

Parmi les solutions proposées, les interventions cognitivo-comportementales et le développement des habiletés socioémotionnelles, dont font partie les habiletés sociales, constituent des avenues privilégiées auprès des élèves présentant des DAC. Bien que ce type d'interventions entraîne des effets positifs, ceux-ci sont généralement modestes et leur maintien ainsi que leur généralisation demeurent des défis à surmonter (Durlak, et coll., 2010 ; Lamboy, 2018 ; Sandler, et coll., 2014 ; Wanless, et coll., 2015). Force est de constater que ces interventions reposent largement sur l'utilisation du langage oral et de la communication. Ainsi, la prise en considération de difficultés langagières et communicationnelles chez les élèves ayant des DAC pourrait améliorer la portée des actions des intervenantes et des intervenants et favoriser leur réussite éducative (Chow et Hollo, 2021).

En ce sens, Chow, Cunningham et coll. (2020) ont proposé un modèle théorique, illustré à la figure 1, qui définit comment un soutien efficace au développement de comportements adaptés et au développement du langage et de la communication pourrait favoriser une plus grande réussite éducative chez les élèves.

Figure 1

Reproduction et traduction du modèle du développement langagier et comportemental axé sur l'interaction selon Chow et coll. (2002a)



Note. Traduit de *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: Interdisciplinary developmental perspectives on children and youth*, par Thomas W. Farmer, Maureen A. Conroy, Elizabeth M.Z. Farmer et Kevin S. Sutherland, 2020, Routledge. Copyright © 2020 Taylor and Francis Group, LLC, a division of Informa plc. Adapté avec permission.

Selon ce modèle, l'adoption de pratiques de gestion de classe efficaces et la mise en place d'un soutien proactif et positif au comportement permettraient de multiplier les interactions sociales positives entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves et de favoriser l'adoption de comportements adaptés par ces derniers. Par le fait même, cela créerait un climat de classe favorable à l'instauration de relations interpersonnelles harmonieuses et d'un environnement riche sur le plan langagier en permettant de multiplier et de diversifier les échanges entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes. Cette situation pourrait donc permettre un développement langagier et communicationnel plus important chez les élèves et conséquemment, favoriser leur réussite éducative. Inversement, une gestion de classe inefficace laisserait plus de place à des manifestations comportementales inadaptées et au maintien de celles-ci. Les élèves présentant des difficultés intériorisées pourraient réduire leurs interactions sociales au minimum, ce qui nuirait au développement de leurs habiletés communicationnelles. Quant aux élèves ayant davantage de difficultés extériorisées, ils pourraient également bénéficier d'une stimulation langagière moins riche si l'enseignant tente de contrôler leurs comportements en se montrant plus directif ou autoritaire. Dans les deux cas, la réussite éducative pourrait considérablement diminuer.

Additionné aux données épidémiologiques, le modèle de Chow, Cunningham et coll. (2020) appuie la pertinence de s'intéresser à l'intervention sur le plan du langage et de la communication auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement.

Présentation du premier article

Le premier article s'intitule *La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses* et il a été publié dans la revue *Enfance en difficulté*, volume 8, au mois de février 2021. Il offre une revue de littérature sur les relations entre les difficultés d'adaptation et de comportement, le langage et la communication chez l'enfant. Il expose tout d'abord la pertinence sociale et scientifique de la problématique, puis il précise les données épidémiologiques et les hypothèses théoriques pouvant expliquer ces relations.

L'originalité de cet article relève particulièrement de la présentation du concept de communication sociale, tel que décrit par Adams (2005), qui permet d'envisager les difficultés des élèves présentant des DAC sous un nouvel angle. Selon cette conceptualisation, la compétence en communication sociale découlerait de l'association entre : 1) les interactions sociales, un aspect se situant au cœur même des enjeux que rencontrent les jeunes présentant des DAC, 2) la cognition sociale, qui est fréquemment touchée chez ceux-ci, 3) les habiletés langagières expressives et réceptives et 4) les habiletés pragmatiques. Ces quatre domaines sont donc abordés plus en détail et mis en relation avec les DAC. Une importance accrue est offerte aux relations entre les comportements inadaptés et les habiletés pragmatiques, ces dernières étant citées comme l'aspect communicationnel sans doute le plus déficitaire chez les jeunes présentant des DAC (Van Schendel et coll., 2013). Le concept de communication sociale se trouve d'ailleurs au cœur du cadre conceptuel élaboré par la suite. En somme, cet article jette les bases du projet de recherche mené dans le cadre de cette thèse doctorale.

Premier article

La communication sociale chez les enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement : une avenue vers des interventions prometteuses

Tania Carpentier et Nadia Desbiens

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Revue Enfance en difficulté, vol.8

©2021

Résumé et mots-clés

Les enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement représentent un défi pour le personnel scolaire œuvrant auprès de ceux-ci. Alors que ces intervenantes et les intervenants recherchent différents moyens de les soutenir dans leur réussite éducative et sociale, peu d'entre elles et 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 des difficultés d'adaptation et de comportement.

Mots-clés : difficultés d'adaptation et de comportement, communication sociale, langage, pragmatique, collaboration interprofessionnelle, intervention éducative

Abstract and keywords

Title: *Social communication in children with behavioural disorders: a promising path to intervention*

Intervening with children with emotional and behavioural 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 behaviour; more specifically, that social communication skills would be particularly related to children's behavioural and emotional profile; few have explored the impact an intervention on social communication has on a child's behaviour.

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 behavioural disorders.

Keywords: emotional and behavioural disorder, social communication, language, pragmatics, interprofessional collaboration, educational intervention

Introduction

L'augmentation continue du nombre d'élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) est un phénomène connu dans le milieu scolaire. Les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec démontrent notamment une augmentation de 50 % des EHDA 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 EHDA 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 EHDA, on compte les enfants et les adolescents présentant des difficultés d'adaptation et de comportement (DAC). 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 des DAC sont scolarisés au sein d'une classe spéciale regroupant des élèves ayant des besoins similaires (Trépanier et Dessureault, 2014). Ainsi, on retrouve, dans différents centres de service scolaires, des classes de soutien au comportement desservant les enfants aux prises avec des difficultés importantes de comportement.

De plus, les enfants présentant des DAC 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 DAC soient souvent considérées 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 des difficultés de comportement extériorisées (DCE), qui implique notamment la présence de comportements agressifs, défiants, vindicatifs ou d'opposition (Gendreau et Vitaro, 2014). Inversement, près de trois enfants sur quatre présentant des DCE auraient 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 DAC, 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 et les actrices 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 intervenantes et intervenants sur les plans personnel et professionnel. Par exemple, elles favoriseraient l'augmentation du sentiment d'autoefficacité personnelle en leur permettant 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 DAC 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 des DCE 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 DAC sont avancées dans les écrits scientifiques. Tout d'abord, les chercheuses et 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 et certaines chercheuses évoquent la possibilité que les difficultés langagières constituent un des facteurs de risque possibles contribuant au développement de DAC (Roskam, 2012). D'ailleurs, la seconde hypothèse suggère que des difficultés d'adaptation et de comportement constitueraient 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 trouble du langage.

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 socioémotionnel. Le second modèle, celui de l'adaptation sociale, est cependant privilégié par ces chercheurs et chercheuses. Ce modèle stipule que les difficultés comportementales des enfants présentant un trouble du langage 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 soient causées par un trouble du comportement. Les enfants présentant des DAC 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 et les chercheuses semblent préférer la dernière hypothèse aux deux précédentes, qui sont de nature causale et unidirectionnelle. Selon celle-ci, les TL et les difficultés d'adaptation et de comportement 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 DAC 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

Certaines chercheuses et 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 difficultés d'adaptation et de comportement et les difficultés langagières semblent indéniables (Amato, 2014). D'ailleurs, la prévalence des DAC chez les enfants devant composer avec des difficultés langagières a été étudiée par certaines chercheuses et certains chercheurs. Une revue narrative systématique (Benner et coll., 2002) rapporte ainsi que 57 % des enfants ayant des atteintes langagières présenteraient également des difficultés d'adaptation et de comportement. 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 DAC 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 DAC 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 difficultés d'adaptation et de comportement 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 trouble développemental du langage oral 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 DCE semblent plus fréquents chez les enfants en bas âge, alors que les difficultés de comportement intériorisées (DCI) 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 DCI chez les plus âgés (Van Schendel et coll., 2013).

D'autres chercheuses et d'autres chercheurs rapportent que les DCI, tels que l'anxiété et la dépression, sont les troubles les plus fréquemment rencontrés chez les enfants âgés de 4 à 8 ans. Elles et ils soulignent également une plus grande complexité des difficultés comportementales

lorsque les enfants présentent des atteintes langagières mixtes plutôt que des difficultés 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 trouble développemental du langage oral 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 des difficultés d’adaptation et de comportement. Les études relèvent également des taux de prévalence de difficultés langagières élevés chez les enfants ayant des difficultés d’adaptation et de comportement. Une revue de littérature (Benner et coll., 2002) a permis d’établir qu’en moyenne, 71 % des enfants ayant des DAC 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 des DAC 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 des DAC 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 des DAC 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 chercheuses et chercheurs (Hollo et coll., 2014) ont étudié la prévalence des difficultés langagières non identifiées chez les enfants de 5 à 13 ans présentant des DAC identifiées selon une approche catégorielle. 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, elles et ils 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 des DAC, 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 des DAC 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 DCE et les troubles du langage. Les personnes présentant un tel trouble manifestent des comportements surréactifs, contrairement à ceux aux prises avec des DCI. Ainsi, à travers leur

revue de la littérature, les chercheuses ont détaillé, par composante langagière, les atteintes retrouvées chez les enfants présentant des DCE.

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 DCE 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 DCE. Cependant, le peu d'études sur le sujet et le manque de précision des données ne permettent pas aux autrices 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 DCE. Bien que les versants réceptif et expressif du langage puissent être touchés, les difficultés de compréhension morphosyntaxique seraient présentes chez les enfants atteints de DCE 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 chercheuses (Van Schendel et coll., 2013) estiment, dans ce cas, que ceux-ci semblent plutôt être une conséquence des DCE, 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 des difficultés de comportement extériorisées. 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 difficultés de comportement extériorisées. 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 (Camarata 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 DCE. Qui plus est, bien que les enfants ayant des DCE 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).

Différentes chercheuses et 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 difficultés d'adaptation et de comportement.

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 difficultés d'adaptation et de comportement 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 difficultés d'adaptation et de 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. Elles et 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 (Trevvarthen 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 (Trevvarthen 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'enseignante ou 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). 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 (p. ex. : reconnaître une expression faciale) afin de pouvoir résoudre des problèmes sociaux (Houssa et Nader-Grosbois, 2017).

Différents liens sont suggérés entre la cognition sociale et les DAC. 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.

Certaines chercheuses et 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 » (Davialt, 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 (Davialt, 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 » (Davialt, 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 (Davialt, 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 (Davialt, 2011; Paul et Norbury, 2012).

Bien que la pragmatique constitue une composante distincte du modèle de Bloom et Lahey (Lahey, 1988), certaines autrices et 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 trouble développemental du langage oral 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 DAC et la communication sociale. Les difficultés d'adaptation et de 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 le personnel enseignant (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 DCE 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 difficultés de comportement, peu d'interventions visant celles-ci sont proposées aux enfants présentant des DCE, 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 des DAC. 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). Certes, certaines interventions, telles que les programmes visant le développement des habiletés

sociales, ont démontré des effets positifs sur le plan comportemental. Toutefois, ces effets demeurent souvent modestes et ils s'avèrent difficiles à maintenir à long terme et à généraliser à divers contextes (Durlak et coll., 2011; Lamboy et coll., 2014; Sandler et coll., 2014; Wanless et coll., 2015). De plus, ces programmes reposent largement sur les habiletés langagières et communicationnelles pour intervenir. Bien que certaines d'entre elles soient stimulées à travers différents programmes, comme la capacité à « parler au je » ou à tenir une conversation, la multiplicité des dimensions constituant le langage et la communication et leurs effets sur le comportement ne semble pas suffisamment pris en considération.

Dans une perspective psychodéveloppementale, il apparaît donc essentiel de trouver des moyens de répondre aux multiples besoins des enfants présentant des DCE en adoptant une vision plus compréhensive. Certaines chercheuses et 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).

Deuxième chapitre : cadre théorique et état des connaissances

Les relations sociales harmonieuses reposent notamment sur la capacité de chaque individu à utiliser ses connaissances, à déployer ses habiletés et à choisir des comportements adaptés à la situation. En d'autres mots, celles-ci sont influencées par la compétence sociale qui permet de poursuivre des buts personnels tout en établissant des relations interpersonnelles positives (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Alors que les approches comportementalistes considéraient que celle-ci dépendait uniquement des habiletés permettant de créer et de maintenir des relations interpersonnelles, il est maintenant admis que la compétence sociale englobe un éventail beaucoup plus large de composantes (Bowen et coll., 2020). À cet égard, Yeates et coll. (2007) ont étudié le développement de celle-ci chez les enfants présentant des anomalies cérébrales. Elles et ils suggèrent que la compétence sociale résulterait de l'interaction entre le traitement de l'information sociale, les interactions sociales et l'adaptation sociale, cette dernière étant elle-même influencée par différents facteurs intrinsèques à l'enfant (p. ex. : fonctionnement neuropsychologique) et par des facteurs environnementaux (p. ex. : pratiques parentales, niveau socioéconomique, qualité de la relation parent-enfant, caractéristiques du milieu scolaire). Le modèle de Yeates et coll. (2007) a par la suite été francisé et adapté par Nader-Grosbois (2011b) dans le but que celui-ci puisse sous-tendre des travaux empiriques et théoriques effectués auprès d'enfants avec ou sans particularités développementales, notamment ceux présentant des DAC. Cette adaptation s'avère pertinente dans le cadre de ce projet de recherche, puisqu'elle mentionne explicitement la contribution de la communication dans le traitement de l'information sociale. C'est pourquoi les différentes composantes du modèle proposé par Nader-Grosbois (2011b) sont approfondies ci-après.

Les interactions sociales

Selon le dictionnaire de psychologie de l'American Psychological Association (s.d.), les *interactions sociales* constituent un « processus qui implique une stimulation réciproque ou une réponse entre deux ou plusieurs individus » (traduction libre). Plus spécifiquement, celles-ci prennent racine à

travers les relations interpersonnelles en situation de coprésence et elles impliquent une influence réciproque des comportements, des cognitions et des affects entre les individus (Marc et Picard, 2016). C'est à ce niveau que Nader-Grosbois (2011b) inclut l'influence 1) des comportements prosociaux, 2) de la régulation socioémotionnelle, 3) de l'engagement et de la participation sociale de chaque individu impliqué dans l'interaction, 4) de la diversité des comportements socioémotionnels et sociocommunicatifs, 5) de la modulation du comportement de chacun en fonction de l'atteinte d'un but, que celui-ci soit commun ou non et 6) de la présence possible de manifestations comportementales intériorisées ou extériorisées. Les interactions sociales se traduiraient donc en comportements observables et seraient influencées par la relation liant les personnes concernées et les caractéristiques de la situation sociale dans laquelle ces interactions s'inscrivent (Nader-Grosbois, 2011a). Bien que les comportements sociocommunicatifs soient évoqués à ce niveau, ceux-ci ne sont pas définis clairement par l'auteur. Il est possible que ceux-ci fassent référence aux différents moyens de communication mis en branle par les individus afin d'atteindre le but d'une interaction sociale. Au fil du temps, chacun développe des perceptions qui influencent sa compétence sociale. Celles-ci sont considérées dans le niveau concernant l'adaptation sociale.

L'adaptation sociale

L'*adaptation sociale* permet de considérer la qualité des relations qu'une personne entretient avec les autres en fonction de son âge développemental. Celle-ci serait appréciable par le biais de la perception de soi en contexte social et de la perception que les autres possèdent de ce même individu (Yeates et coll., 2007). En ce qui concerne les enfants présentant des DAC, ceux-ci présentent fréquemment des pensées et des sentiments erronés à leur propre égard les conduisant à surévaluer ou sous-évaluer leur valeur personnelle et leur compétence sociale (Massé, Bluteau et coll., 2020). D'un autre côté, la perception des autres, qu'il s'agisse des parents, des pairs ou du personnel enseignant, permet aussi d'apprécier l'adaptation sociale d'un individu.

Enfin, la compétence sociale est également influencée par le traitement de l'information sociale. Ce dernier niveau est sans doute l'un des mieux étudiés auprès des enfants présentant des DAC.

La conceptualisation de Nader-Grosbois (2011b) ouvre également la voie à l'approfondissement du rôle de la communication sociale dans le traitement de l'information sociale.

Le traitement de l'information sociale

Lors d'une situation sociale, chacun doit percevoir, encoder et traiter des informations lui permettant de résoudre différents problèmes sociaux, ce qui constitue le *traitement de l'information sociale*. La compréhension et l'interprétation des indices sociaux seraient donc liées aux comportements manifestés par les individus (Lemerise et Arsenio, 2000). Le modèle de Crick et Dodge (1994) est sans doute l'un des plus connus pour décrire le traitement de l'information sociale. Celui-ci permet de décrire le processus cognitif permettant la gestion des situations sociales à travers six étapes : 1) l'encodage des stimuli qui consiste à percevoir les indices verbaux et non verbaux présents, 2) l'interprétation des indices sociaux, une étape visant à attribuer du sens aux indices perçus comme des causes ou des intentions à son interlocuteur ou interlocutrice, 3) l'établissement des buts que l'individu souhaite poursuivre dans cette situation, 4) la génération de solutions possibles pour atteindre les buts établis, 5) la sélection de la solution la plus optimale à mettre en œuvre et 6) l'actualisation de cette solution par le biais du comportement (Semrud-Clikeman, 2007). Bien que ce modèle constitue un apport considérable à la compréhension de la compétence sociale, certaines chercheuses et certains chercheurs ont soulevé des lacunes en ce qui concerne la représentation de plusieurs domaines cognitifs et affectifs exerçant une influence notable sur le traitement de l'information sociale, tels que la régulation émotionnelle et les habiletés pragmatiques (Lemerise et Arsenio, 2000; Nader-Grosbois, 2011b). L'approfondissement du modèle de Yeates et coll. (2007) par Nader-Grosbois permet de détailler davantage certains de ces domaines comme il est décrit ensuite.

Les fonctions exécutives

Les *fonctions exécutives* permettent de poursuivre et d'atteindre des buts en favorisant une autorégulation intentionnelle des émotions, des pensées et des comportements. Elles comprennent divers processus mentaux qui sous-tendent l'accomplissement d'activités variées

telles que la capacité à suivre des consignes, la résolution d'un conflit ou la capacité à s'organiser dans une tâche et à la compléter (Chevalier, 2010).

Bien qu'il s'agisse de processus qui évoluent et se développent avec l'âge, il est reconnu que des déficits sur le plan des fonctions exécutives sont régulièrement présents chez les enfants qui présentent des DAC (Riggs et coll., 2006). L'activation, l'attention sélective, partagée et soutenue, l'autorégulation comportementale et émotionnelle, la mémoire de travail, la gestion du temps, l'inhibition, la flexibilité cognitive, l'organisation et la planification font partie des fonctions exécutives régulièrement atteintes chez ces individus (Massé et coll., 2020c; Romero-López et coll., 2018). Le développement des fonctions exécutives soutiendrait celui de la compétence sociale en permettant notamment une meilleure autorégulation émotionnelle et comportementale favorable à l'établissement de relations interpersonnelles harmonieuses (Benavides-Nieto et coll., 2017). En plus des fonctions exécutives, les fonctions sociocommunicatives contribueraient également au traitement de l'information sociale.

Les fonctions sociocommunicatives

Pour Nader-Grosbois (2011b), les *fonctions sociocommunicatives* réfèrent à la pragmatique de la communication. Cette dernière est définie de manières différentes dans la littérature scientifique. S'inscrivant dans la lignée des modèles systémiques dynamiques, Perkins (2007) propose un modèle explicatif de la pragmatique qu'il nomme modèle émergent. Plutôt qu'une composante distincte du langage, Perkins (2007) conçoit la pragmatique comme le fruit de l'interaction entre les habiletés linguistiques et non linguistiques permettant de communiquer. Ainsi, c'est de l'interaction entre les systèmes cognitif, sensorimoteur et linguistique, à la fois chez l'individu lui-même et à travers ses relations interpersonnelles, qu'émergerait la pragmatique. Adams (2005) soutient, de son côté, que la synergie créée par les interactions sociales, la cognition sociale, les habiletés langagières expressives et réceptives et les habiletés pragmatiques générerait la communication sociale. Certes, bien que les termes choisis soient différents selon les chercheuses et les chercheurs et que cela puisse entraîner une certaine confusion, Adams choisissant de parler de la communication sociale alors que Perkins opte pour la pragmatique, la définition

conceptuelle retenue par chacun de ces chercheurs et chercheuses est similaire. À cet effet, Perkins (2007) souligne d'ailleurs la pertinence de s'interroger sur l'utilisation du terme « pragmatique » pour rendre pleinement compte d'un épiphénomène qui émerge d'une interaction entre les composantes des différents systèmes social, cognitif et langagier.

Ainsi, le concept de communication sociale permet de prendre en compte cette réalité complexe tout en distinguant les habiletés pragmatiques qui seront définies plus explicitement subséquemment. Quoiqu'il en soit, lorsqu'un individu présente des difficultés de communication sociale, on doit s'interroger sur les atteintes possibles de ces différentes composantes ainsi qu'au sujet des interactions entre les systèmes. C'est pourquoi le modèle de la communication sociale d'Adams (2005), détaillé dans l'article 1, se situe au cœur du modèle conceptuel de ce projet de recherche.

Les connaissances sociales

Le modèle proposé par Nader-Grosbois (2011b) lie les *connaissances sociales* aux règles et aux conventions sociales. Or, comme le souligne Culpeper (2021), la pragmatique repose, du moins en partie, sur la connaissance des normes et des conventions sociales. Précisément, les études s'intéressant à la pragmatique à travers les différentes langues et cultures la distinguent souvent en deux sous-composantes : la pragmalinguistique et la sociopragmatique. La première composante concerne la capacité à utiliser les éléments linguistiques afin de pouvoir produire un acte de langage, c'est-à-dire de pouvoir influencer son environnement par le biais de l'utilisation du langage (Chang, 2011). Quant à la sociopragmatique, celle-ci réfère davantage aux aspects sociologiques impliqués dans la pragmatique, c'est-à-dire à l'influence de facteurs environnementaux non linguistiques sur l'utilisation du langage (Marmaridou, 2011). Or, plusieurs règles et conventions sociales sont propres à une culture, une société ou un contexte spécifique, ce qui exige que celles-ci soient connues pour qu'un individu puisse démontrer sa compétence pragmatique, et donc indirectement sa compétence sociale. Par exemple, parler en même temps que quelqu'un d'autre peut s'avérer acceptable dans certaines cultures alors que cela peut être considéré comme impoli pour d'autres. En somme, les connaissances sociales,

pouvant être rattachées à certains égards aux habiletés pragmatiques, contribuent au traitement de l'information sociale d'un individu. Celles-ci s'amalgament également à la capacité de percevoir et de comprendre les états internes de soi-même et des autres, notamment grâce à la théorie de l'esprit.

La théorie de l'esprit

La *théorie de l'esprit* (TOM) réfère à la capacité à comprendre ses propres états mentaux, tout comme ceux des autres, et de pouvoir comprendre et prédire les comportements de chacun en fonction de ces états. Au-delà d'une simple compréhension des pensées, des croyances, des intentions et des désirs, la théorie de l'esprit implique aussi la reconnaissance des émotions et l'inférence de l'état émotionnel de soi et des autres. Ce construit se déploie donc à la fois sur les plans cognitif (TOM cognitive) et affectif (TOM affective), ainsi que sur les plans intrapersonnel et interpersonnel, ce qui contribue à la régulation émotionnelle et comportementale des individus, et par le fait même, à leur compétence sociale (Westby et Robinson, 2014).

Les liens établis dans les écrits entre le langage et la TOM sont multiples, tant sur le plan théorique que neuroanatomique (Mar, 2011). Certains avancent que le développement de la TOM survient avant celui du langage alors que d'autres estiment que le développement langagier est essentiel à l'établissement de la TOM (Frank, 2018).

Des hypothèses sont tissées entre la compréhension des fausses croyances, qui implique qu'un individu soit conscient qu'une personne peut avoir une perception erronée de la réalité, et le langage. Notamment, le langage peut être perçu comme un outil permettant le développement de la compréhension des fausses croyances puisqu'il ouvre la porte aux interactions sociales et permet ainsi de confronter ses pensées à celles des autres. D'un autre côté, le langage, en tant que système de représentation, permettrait à chacun de gérer les fausses croyances (Milligan et coll., 2007).

En ce qui concerne les liens entre la pragmatique et la TOM, différents points de vue se confrontent dans la littérature. En effet, certaines chercheuses et certains chercheurs estiment que la pragmatique constitue une sous-composante de la TOM, alors que d'autres soutiennent

que ce sont deux habiletés distinctes, bien qu'elles puissent se chevaucher (Bosco et coll., 2018; Frank, 2018; Sperber et Wilson, 2002). Dans leur étude, Russell et Grizzle (2008) ont d'ailleurs noté que plusieurs instruments servant à évaluer les habiletés pragmatiques incluent des épreuves concernant la TOM.

Bien que les recherches empiriques demeurent toujours restreintes sur le sujet, des liens unissant la TOM et les comportements inadaptés ont été hypothésisés. Notamment, des déficits en cognition sociale, et particulièrement en TOM, pourraient contribuer aux difficultés de compréhension des croyances, ainsi que de la reconnaissance et de l'identification des causes et des conséquences des émotions chez les enfants ayant des DAC (Nader-Grosbois et coll., 2013). Ces atteintes de la TOM pourraient également entraîner des erreurs dans le processus de traitement de l'information sociale (Crick et Dodge, 1994). Toutefois, certains enfants privilégiant l'utilisation de l'agressivité proactive pourraient démontrer de bonnes compétences en TOM leur permettant ainsi de mieux planifier leurs actes d'agression et leurs conséquences (Nader-Grosbois et Fiasse, 2011).

Les relations unissant la TOM et les difficultés d'adaptation et de comportement ont aussi été étudiées dans le cadre de psychopathologies comme la schizophrénie ou auprès d'enfants présentant un développement atypique comme le TSA (Brüne, 2005; Carter Leno et coll. 2021). Une étude a évalué la TOM affective et cognitive et l'autorégulation auprès de 15 enfants d'âge primaire présentant des comportements extériorisés et une déficience intellectuelle (DI) (Nader-Grosbois et Fiasse, 2011). Bien qu'il s'agisse d'une étude exploratoire, des relations positives significatives ont été établies entre la compréhension en TOM et l'autorégulation lors de la résolution de problèmes socioémotionnels. Une autre étude effectuée auprès de 116 enfants âgés d'environ quatre à dix ans, dont 43 présentaient des DAC de type extériorisé et une DI, 40 présentaient une DI seulement et 33 présentaient un développement typique, a comparé la TOM et la résolution de problèmes socioémotionnels entre les groupes (Nader-Grosbois et coll., 2013). Les chercheuses ont notamment utilisé une version adaptée et validée de différentes tâches visant l'évaluation de la TOM retrouvées dans la littérature, une grille d'évaluation de l'autorégulation en contexte de résolution de problèmes socioémotionnels et le questionnaire du Profil socioaffectif ([PSA]; Dumas et coll., 1997). Les résultats obtenus démontrent une plus faible

compréhension des causes des émotions chez les enfants présentant des DAC avec DI et ceux présentant une DI uniquement comparativement à leurs pairs au développement typique. Ces enfants ont également obtenu des scores significativement plus faibles aux épreuves d'évaluation la TOM affective et cognitive (croyances). De plus, des résultats significatifs démontrent que l'adaptation générale des jeunes présentant des DAC et une DI est grandement prédite par leurs compétences en TOM affective et par leurs capacités d'autorégulation. Enfin, leurs compétences en TOM cognitive permettent de prédire la qualité de leurs interactions avec leurs pairs.

Bref, il est fort probable que les compétences en TOM des enfants présentant des DAC contribuent significativement au traitement qu'ils font d'une situation sociale. Toutefois, leur connaissance de soi contribuerait également aux perceptions qu'ils ont de leurs interactions avec les autres.

La connaissance de soi

La *connaissance de soi* implique la capacité à reconnaître ses propres forces et défis, ses émotions, ses pensées et ses valeurs. Le développement de celle-ci permet à l'individu de définir son identité, d'évaluer son autoefficacité, de développer son intégrité, ses intérêts et de donner un sens à ses actions (*Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL), 2020*). Or, plusieurs enfants ayant des DAC présenteraient des distorsions cognitives susceptibles de générer des émotions négatives et provoquant une interprétation erronée d'une situation sociale (Massé et coll., 2020a). Par exemple, un croc-en-jambe involontaire de la part d'un pair pourrait être interprété comme un geste d'agression intentionnel, et ce, même si d'autres indices situationnels laissent croire le contraire. Un enfant ayant une bonne connaissance de soi pourrait toutefois mieux évaluer ses biais cognitifs, comprendre les liens entre ses émotions et ses pensées et ainsi favoriser une interprétation plus juste de la situation. Une meilleure connaissance de soi serait également bénéfique pour les enfants aux prises avec un TDAH qui présenteraient souvent un biais d'illusion positive envers eux-mêmes. En effet, ces derniers auraient tendance à surévaluer leurs compétences sociales et académiques comparativement à la perception de leurs parents, leur enseignante ou enseignant et leurs pairs (Steward et coll., 2017).

Somme toute, la littérature scientifique permet d’entrevoir les multiples entraves possibles au développement des compétences sociales chez les enfants présentant des DAC, que ce soit sur le plan des interactions sociales, de l’adaptation sociale ou du traitement de l’information sociale. De surcroît, l’influence probable de la communication sociale, et des habiletés pragmatiques plus spécifiquement, transparaît à travers plusieurs composantes de la compétence sociale telle que conceptualisée par Nader-Grosbois (2011b). C’est pourquoi la communication sociale et ses composantes sont discutées plus en détail dans la prochaine section.

La communication sociale

Pour plusieurs, la compétence sociale repose sur la capacité à pouvoir répondre adéquatement à ses propres besoins et à ceux des autres lors d’une interaction sociale (Rubin et Rose-Krasnor, 1992). Pour y parvenir, un individu doit posséder des connaissances et des habiletés lui permettant d’adopter des comportements prosociaux et de faire preuve d’initiative lors d’interactions sociales. À cet égard, la communication sociale semble essentielle au déploiement de la compétence sociale. Par exemple, la capacité à communiquer ses besoins, à imposer ses limites, à apporter du réconfort à l’autre et à coopérer repose, du moins en partie, sur les habiletés communicationnelles. Pour certaines chercheuses et certains chercheurs, ces comportements permettent à une personne de démontrer sa compétence sociale (Huber et coll., 2019).

Comme il en a été question dans le premier article, la *communication sociale* relève, selon Adams (2005), de l’amalgame entre les interactions sociales, la cognition sociale, les habiletés langagières expressives et réceptives et les habiletés pragmatiques. Comparativement aux interactions sociales et à la cognition sociale, les relations entre les habiletés langagières, les habiletés pragmatiques et le comportement ont été moins étudiées à ce jour. Pourtant, leurs relations seraient particulièrement étroites, surtout en ce qui concerne les habiletés pragmatiques (Van Schendel et coll., 2013). C’est pourquoi, dans le cadre de cette thèse, il a été décidé de mettre en place une intervention ciblant la communication sociale auprès des jeunes présentant des DAC. Afin d’établir les modalités d’une telle intervention, une revue des interventions antérieurement évaluées en recherche a été réalisée.

Revue des interventions sur la communication sociale auprès des enfants

Face à la multiplicité et à l'importance des relations établies entre la communication sociale et le comportement, il a été décidé de déployer une intervention ciblant plus spécifiquement la pragmatique dans le cadre de ce projet de recherche. Afin d'en établir les modalités, une revue de littérature sur le sujet a été effectuée. Puisque les études abordant spécifiquement l'intervention en pragmatique chez les enfants présentant des DAC sont quasi inexistantes actuellement, les recherches empiriques s'intéressant plus largement à la communication sociale et à ses composantes ont été considérées. Les descripteurs utilisés pour la recherche d'articles sont résumés dans le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1

Descripteurs utilisés pour la recherche d'articles sur les interventions touchant la communication sociale, ses composantes et le comportement chez l'enfant

Descripteurs en lien avec la communication sociale	Descripteurs en lien avec le comportement	Descripteurs généraux
<i>Communication</i>	<i>Behavio(u)r</i>	<i>Children</i>
<i>Discourse</i>	<i>Behavio(u)ral disorder</i>	<i>Intervention</i>
<i>Empathy</i>	<i>Conduct disorder</i>	<i>Pupils</i>
<i>Language difficulties</i>	<i>Defiant</i>	<i>School</i>
<i>Language impairment</i>	<i>Disruptive behavio(u)r</i>	<i>School-Age</i>
<i>Language skills</i>	<i>Emotional behavio(u)ral disorder</i>	<i>Review</i>
<i>Pragmatics</i>	<i>Emotional disorder</i>	<i>Meta-analysis</i>
<i>Social cognitive</i>	<i>Emotion socialization</i>	<i>Literature review</i>
<i>Social cognition</i>	<i>Externalized behavio(u)r</i>	<i>NOT autism</i>
<i>Social communication</i>	<i>Externalizing behavio(u)r</i>	
<i>Social skills</i>	<i>Oppositional defiant disorder</i>	
<i>Social understanding</i>	<i>Oppositional</i>	
<i>Theory of mind</i>		

Les articles publiés entre 2000 et 2017 sur les bases de données ERIC, PsychInfo, Scopus et le moteur de recherche Google Scholar ont été consultés avant le début de l'expérimentation. Une recherche ancestrale a également été effectuée à travers la bibliographie des articles initialement retenus. Il est à noter que les recherches effectuées à l'aide de descripteurs équivalents en français n'ont pas permis de sélectionner d'études répondant aux critères de sélection établis.

À la suite des recherches effectuées dans les différentes bases de données, un survol des titres des articles proposés a été effectué. Pour tous les articles dont le titre semblait pertinent au projet doctoral, les résumés ont été consultés. Les études dont les résumés étaient en lien avec le sujet de recherche et respectant les critères de sélection établis dans le tableau 2 ont été lues de manière approfondie.

Au total, 570 études ont été répertoriées, dont deux revues systématiques (Cheney et coll., 2014; Law et Plunkett, 2009). De nombreux articles ont été répertoriés plus d'une fois lors des recherches, ce qui a grandement contribué à l'obtention d'un si grand nombre d'études. D'une autre part, en respectant les critères de sélection décrits dans le tableau 2 et en limitant le nombre d'études ne s'intéressant uniquement qu'aux enfants présentant un TSA, 14 études ont été conservées, dont trois (Heneker, 2005; Hyter et coll., 2001; Law et Sivyver, 2003) sont également incluses dans la revue systématique de Law et Plunkett (2009). Bien que ce nombre apparaisse plutôt faible et que cela limite les conclusions que l'on puisse tirer sur le sujet, il est semblable au nombre d'études répertoriées par les revues systématiques qui font, elles aussi, partie des études retenues (Cheney et coll., 2014; Law et Plunkett, 2009). En effet, Cheney et coll. (2014) ont retenu 16 études et Law et Plunkett (2009) ont analysé 21 études. Une fois de plus, cela appuie l'idée que la recherche empirique portant sur la communication sociale et les DAC apparaît actuellement limitée et accentue la pertinence de s'y intéresser.

Tableau 2

Critères de sélection des études empiriques recensées

Critères de sélection	Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Population	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants de plus de trois ans et de moins de dix-huit ans • Sujets présentant des difficultés de comportement extériorisées • Sujets présentant un trouble des conduites ou un trouble d'opposition et provocation 	<ul style="list-style-type: none"> • Études incluant uniquement des enfants âgés de moins de trois ans (certaines ayant étudié plusieurs tranches d'âge à la fois)
Sphères d'intervention	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Communication sociale ou ses composantes (cognition sociale, langage expressif ou réceptif, pragmatique, interactions sociales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adultes (plus de 18 ans) • Déficience intellectuelle • Handicap visuel, auditif ou physique identifié • Sujets ne présentant pas de difficultés de comportement extériorisées • Interventions ne visant pas l'amélioration de la communication, la communication sociale ou d'une de ses composantes
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> • Mesure de l'effet sur la communication • Mesure de l'effet sur la communication sociale ou l'une de ses composantes • Mesure de l'effet sur les difficultés de comportement extériorisées 	<ul style="list-style-type: none"> • Études ne mesurant pas l'effet de l'intervention sur la communication, la communication sociale et les difficultés de comportement extériorisées

Ainsi, les différents types de devis, les caractéristiques des échantillons et des participants et les caractéristiques des interventions proposées dans les études consultées sont résumés à la suite.

Types de devis

Globalement, tous les devis recueillis sont de nature quantitative. Parmi les études recueillies, trois d'entre elles (Brassart et Schelstraete, 2015; van Manen et coll., 2004; Webster-Stratton et coll., 2008) présentent un devis expérimental véritable de type avant-après avec groupe témoin. Aucune étude rapportée par la revue systématique de Law et Plunkett (2009) ne présente un tel type de devis.

Une importante proportion des études (60,7 %), parmi celles individuellement recueillies et celles mentionnées par Law et Plunkett (2009), emploient des devis à cas unique. Ce type de devis en est souvent un de choix dans le cadre d'études visant à mesurer des changements de comportement en recherche appliquée (Fortin, 2010), ce qui appuie son intérêt dans le cadre des études répertoriées ici.

Parmi les 17 études employant un devis à cas unique, huit d'entre elles proposent un devis de type ABA, sept présentent un devis à bases multiples et deux études répertoriées par la revue systématique (Law et Plunkett, 2009) ne spécifient pas clairement le type de devis à cas unique choisi.

Par la suite, trois études sélectionnées (Havighurst et coll., 2015; Kirkhaug et coll., 2016; Law et Sivyer, 2003), trois études mentionnées dans la revue systématique de Law et Plunkett (Cooper et coll., s.d.; Smith et coll., 2004; Stringer, 2006, cités dans Law et Plunkett, 2009) et 11 études (Cooper et coll., 2001; Cooper et Whitebread, 2007; Gerrard, 2005; Humphrey et coll. 2005; Humphrey et coll., 2010; Liddle et Macmillan, 2010; Ohl et coll., 2008; Reynolds et coll., 2009; Sanders, 2007; Scott et Lee, 2009; Seth-Smith et coll., 2010, cités dans Cheney et coll., 2014) de la revue systématique de Cheney et coll. (2014) proposent un devis quasi expérimental avant-après avec groupe témoin non équivalent.

Enfin, quatre études (Binnie et Allen, 2008; Cooke et coll., 2008; Maddern, Franey et coll., 2004; O'Connor et Colwell, 2002, cités dans Cheney et coll., 2014) incluses dans une revue systématique, ainsi qu'une étude recueillie individuellement (Masi et coll., 2013) emploient un devis avant-après avec groupe unique.

Somme toute, la majorité des études portant sur l'implantation d'une intervention visant l'amélioration de la communication sociale (ou de l'une de ses composantes) chez les enfants présentant des DAC emploient des devis quasi expérimentaux. Notamment, la spécificité du profil recherché limite les possibilités d'effectuer une sélection et une répartition aléatoires des participants à l'étude.

Outre les différents types de devis employés dans les études, les caractéristiques des échantillons sélectionnés peuvent également varier. Spécifiquement, le nombre de sujets impliqués dans les études, ainsi que les caractéristiques personnelles et socioéconomiques des participants sont présentées ci-après.

Nombre de sujets

Le nombre de participants inclus dans les échantillons varie grandement entre les études, allant d'un seul participant (p. ex.: Datyner et coll., 2016; Timler et Olswang, 2005) à 1768 participants dans le cadre d'une étude longitudinale comparant des classes entières (Webster-Stratton et coll., 2008). Malgré ce dernier nombre impressionnant de sujets, la moitié des études consultées comportent 20 participants ou moins. La moyenne de sujets pour ces mêmes études se situe à environ 115 participants, alors que la médiane est, quant à elle, à 23 participants. Cette dernière statistique descriptive brosse un portrait plus fidèle des échantillons retrouvés à travers les études consultées.

Bien que le nombre de participants influence la possibilité de généraliser les résultats obtenus à la population, les caractéristiques personnelles et socioéconomiques de ceux-ci constituent également des facteurs à considérer comme décrites dans la section suivante.

Caractéristiques personnelles, démographiques et socioéconomiques des participants

La majorité (71,6 %) des études recueillies, incluant celles de la revue systématique de Law et Plunkett (2009), rapportent un nombre plus important de garçons que de filles. Quant à Cheney et coll. (2014), ceux-ci soulignent que la majorité des études analysées comprennent plus de 55 % de garçons.

Puis, les études consultées incluent des enfants âgés entre un peu plus de trois ans jusqu'à un peu plus de 14 ans. La revue systématique de Law et Plunkett (2009), quant à elle, répertorie des études auprès d'enfants âgés entre trois et treize ans, alors que celle de Cheney et coll. (2014) comprend des études auprès de participants âgés entre quatre et dix-huit ans.

De plus, l'origine ethnique et culturelle des participants est parfois soulignée par les chercheuses et les chercheurs. Les revues systématiques de Cheney et coll. (2014) et de Law et Plunkett (2009) ne rapportent pas ces informations concernant les études analysées. Cinq des autres études recueillies mentionnent spécifiquement (Brassart et Schelstraete, 2015, Law et Sivyer, 2003; van Manen et coll., 2004) ou largement (Datyner al., 2016; Webster-Stratton et coll., 2008) l'origine ethnique et culturelle des sujets composant l'échantillon. Bien que cette variable ne puisse pas, à elle seule, permettre d'anticiper la présence de difficultés comportementales chez un individu, des études (p. ex. : Bird et coll. 2001; Breslau et coll., 2006; Qi et Kaiser, 2003) suggèrent que certaines communautés (p. ex. : Portoricains) puissent présenter moins de difficultés comportementales que d'autres (ex. : autres communautés hispanophones, Afro-Américains).

Une seconde caractéristique considérée dans la description des échantillons est le milieu socioéconomique. Une fois de plus, les revues systématiques rapportées (Cheney et coll., 2014; Law et Plunkett, 2009) ne distinguent pas cette caractéristique à travers les études recueillies. Pour ce qui est des études sélectionnées individuellement, quatre d'entre elles (Brassart et Schelstraete, 2015; Havighurst et coll., 2014; van Manen et coll., 2004; Webster-Stratton et coll., 2008) spécifient le statut socioéconomique des familles des enfants impliqués dans l'étude. Une revue de littérature réalisée par Qi et Kaiser (2003) suggère que les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés sont plus à risque de développer des difficultés de comportement extériorisées.

Troisièmement, quatre études (Brassart et Schelstraete, 2015; Havighurst et coll., 2015; Hyter, et coll., 2001; Law et Sivyer, 2003) offrent des informations sur la langue maternelle ou dominante des participants à l'étude (ou des parents de ceux-ci, s'ils participent à l'étude). Ici encore, cette information n'est pas relevée à travers les revues systématiques de Cheney et coll. (2014) et de Law et Plunkett (2009). Toutefois, puisque la communication verbale se situe au cœur des interventions touchant la communication sociale, une maîtrise non suffisante de la langue utilisée lors des interventions pourrait constituer un obstacle à l'efficacité de celles-ci. À cet effet, Hyter, et coll. (2001) ont exclu tous les parents ne parlant pas le norvégien de leur étude.

Quatrièmement, cinq des études recueillies (Brassart et Schelstraete, 2015; Heneker, 2005; Hyter, et coll., 2001; Law et Sivyer, 2003; Timler et Olswang, 2005) offrent des détails sur le profil langagier des participants. Toutefois, toutes ces études avaient comme objectif d'évaluer les effets de leur intervention sur les habiletés expressives ou réceptives des participants. Il est à noter que la majorité des participants inclus dans ces études ne présentaient pas un trouble du langage officiellement identifié. De leur côté, Law et Plunkett (2009) indiquent que 57 % des études analysées s'intéressent principalement aux enfants ayant des difficultés expressives, 47 % d'entre elles explorent les difficultés réceptives et 26 % se concentrent sur les difficultés touchant les deux sphères à la fois. De plus, ces chercheuses et chercheurs mentionnent que 38 % des études de leur échantillon analysent les difficultés langagières en utilisant des mesures plus générales évaluant le fonctionnement langagier. À l'opposé, toutes les études (Datyner et coll., 2016; Havighurst et coll., 2015; Kirkhaug et coll., 2016; Masi et coll., 2013; van Manen et coll., 2004; Webster-Stratton et coll., 2008) abordant les autres composantes de la communication sociale que la pragmatique et le langage (c.-à-d. les interactions sociales et la cognition sociale), de même que la revue systématique de Cheney et coll. (2014), ne fournissent pas d'informations au sujet du profil langagier des participants. L'une d'entre elles (Datyner et coll., 2016) mentionne toutefois que leur participant présentait un retard de langage ayant nécessité une intervention orthophonique vers l'âge de deux ans.

Finalement, le type de difficultés et les diagnostics inclus dans les études consultées varient également de manière importante. En effet, très peu d'études ont évalué une intervention en communication sociale auprès des enfants présentant des DAC. Notamment, plusieurs études

incluent des enfants présentant un TSA, ce qui pourrait être lié au fait que cette population présente fréquemment des difficultés comportementales et des difficultés de communication sociale. Ainsi, la revue systématique de Law et Plunkett (2009) comprend 15 études, parmi les 22 études analysées, qui s'intéressent particulièrement à la population présentant un TSA. Quant à la revue systématique de Cheney et coll. (2014), il n'y a pas de précision sur les difficultés et les diagnostics attribués aux participants des différentes études rapportées. Cela pourrait être dû au fait que cette revue s'intéresse aux interventions de groupe, ce qui n'engendre pas nécessairement une sélection individuelle des participants à l'étude. Parmi les articles sélectionnés individuellement, seulement trois d'entre eux (Havighurst et coll., 2015; Law et Sivyer, 2003; Masi et coll., 2013) mentionnent clairement le diagnostic du TSA comme critère d'exclusion des participants à la recherche. Certaines chercheuses et certains chercheurs établissent toutefois des critères d'exclusion notamment en ce qui concerne la présence d'une déficience intellectuelle, d'une déficience auditive, d'un trouble développemental, d'un trouble d'apprentissage ou d'une trouble d'ordre médical chez les sujets de l'échantillon recueilli (Brassart et Schelstraete, 2015; Law et Sivyer, 2003; Masi et coll., 2013; van Manen et coll., 2004). Puis, l'étude de Timler et Olswang (2005) implique un cas unique présentant un syndrome d'alcoolisme fœtal. Bien que ce syndrome soit distinct de la population d'intérêt, cette étude a été retenue puisqu'elle s'intéresse spécifiquement à une intervention visant l'amélioration de la communication sociale et qu'elle mesure les effets de celle-ci sur les habiletés de cognition sociale du sujet. Enfin, même si les études s'intéressent aux enfants présentant des DAC, plusieurs d'entre elles n'incluent pas obligatoirement des enfants présentant un trouble du comportement. En effet, plusieurs chercheuses et chercheurs (Brassart et Schelstraete, 2015; Havighurst et coll., 2015; Heneker, 2005; Kirkhaug et coll., 2016; Law et Sivyer, 2003; Webster-Stratton et coll., 2008) ont sélectionné leurs participants en fonction de la présence de difficultés comportementales, sans nécessairement que ceux-ci présentent un trouble du comportement formellement diagnostiqué.

En somme, la recension des écrits effectuée sur les interventions visant l'amélioration de la communication sociale chez les enfants présentant des difficultés ou un trouble du comportement révèle une documentation très limitée sur le sujet. De plus, les recherches

effectuées présentent des échantillons éminemment différents, que ce soit en ce qui concerne le nombre de participants, leurs caractéristiques personnelles ou démographiques. De plus, ces mêmes échantillons diffèrent de la population ciblée pour le présent projet de recherche au regard des critères d'inclusion et d'exclusion établis par les chercheurs et les chercheuses. Il demeure, néanmoins, que ces études intègrent toutes une intervention sur une ou plusieurs composantes de la communication sociale et qu'elles s'intéressent à l'impact de cette intervention sur les DAC des enfants, ce qui ouvre la voie aux recherches ultérieures sur le sujet.

À travers les études consultées, différents types d'intervention sont mis de l'avant. Les modalités et les sphères d'intervention choisies ont été explorées et elles sont résumées ensuite.

Types d'intervention

La communication sociale étant un concept récent et englobant, la majorité des études portent sur une composante plus spécifique de celle-ci. De plus, les interventions proposées peuvent se déployer selon diverses modalités. La présente section brosse donc un portrait d'ensemble des caractéristiques des principales interventions visant la communication sociale auprès d'enfants présentant des DAC.

Modalités d'intervention. Parmi les études sélectionnées individuellement, deux d'entre elles (Law et Sivyer, 2003; van Manen et coll., 2004) offrent uniquement une intervention en groupe aux enfants participant à l'étude. Ces groupes comprennent entre trois et cinq enfants. Également, deux études (Hyter, et coll., 2001; Webster-Stratton et coll., 2008) se consacrent à l'implantation d'une intervention en classe.

Alors que la première est véritablement implantée dans une classe spécialisée pour les enfants ayant des difficultés d'adaptation et de comportement, la seconde recherche s'effectue en classe ordinaire, pour ensuite effectuer des analyses plus spécifiques sur un sous-échantillon d'enfants présentant des difficultés comportementales. Puis, deux autres études testent l'efficacité d'une intervention s'adressant soit aux parents (Brassart et Schelstraete, 2015) ou au personnel enseignant (Kirkhaug et coll., 2016) uniquement. Enfin, plusieurs études proposent des interventions mixtes comprenant à la fois des rencontres individuelles et de groupe pour les

enfants (Heneker, 2005; Timler et Olswang, 2005), des rencontres individuelles avec le parent et l'enfant (Datyner et coll., 2016), des rencontres individuelles pour les enfants et des groupes de parents (Masi et coll., 2013) ou des groupes de parents, des groupes d'enfants et de la formation offerte aux intervenantes et aux intervenants scolaires (Havighurst et coll., 2015). En ce qui concerne les revues systématiques consultées, celle de Cheney et coll. (2014) n'inclut que des interventions de groupe. Celle de Law et Plunkett (2009), quant à elle, inclut notamment des interventions visant la formation du personnel enseignant, des interventions individuelles adressées à l'enfant, des interventions en petits groupes d'enfants et d'autres en classe.

Les interventions offertes aux enfants varient également en termes de fréquence et de durée. Elles sont majoritairement offertes sur une base hebdomadaire (ex. : Datyner et coll., 2016; Heneker, 2005; Law et Sivyer, 2003; van Manen et coll., 2004), mais peuvent être plus fréquentes (ex. : Hyter, et coll., 2001; Webster-Stratton et coll., 2008). Les formations offertes aux parents sont également hebdomadaires (Brassart et Schelstraete, 2015), alors que celles offertes aux intervenants scolaires (enseignantes, enseignants, éducateurs et éducatrices en service de garde) peuvent se déployer à intervalles de plusieurs semaines (Kirkhaug et coll., 2016). En ce qui concerne la durée, la plupart des rencontres incluant les enfants varient entre trente minutes et quatre heures, les interventions les plus longues s'adressant généralement à de petits groupes ou à des classes entières. L'étude offrant de la formation aux parents propose, quant à elle, des ateliers d'une durée d'une heure et trente minutes. Enfin, la formation offerte au personnel scolaire peut durer des journées entières, comme dans le cadre de l'étude de Kirkhaug et coll. (2016).

Enfin, en ce qui concerne le contexte d'intervention auprès des enfants, toutes les études comprises dans la revue de Cheney et coll. (2014) se déroulent en contexte scolaire, sans toutefois que le type de classe fréquentée par les enfants ne soit spécifié. Environ 36 % des études incluses dans celle conduite par Law et Plunkett (2009) ont lieu en classe ordinaire. Il est toutefois impossible de déterminer quelle proportion des études de cette revue systématique est implantée dans d'autres types de contextes en milieu scolaire, tels que les classes spécialisées, par exemple. D'autre part, l'analyse des autres études recueillies ne permet pas toujours de déterminer précisément dans quel contexte les expérimentations ont été réalisées. Toutefois, les

études de Havighurst et coll. (2015), Heneker (2005), Hyter, et coll. (2001), Law et Sivyer (2003), ainsi que celle de Webster-Stratton et coll. (2008) se sont déroulées en milieu scolaire.

Somme toute, alors que les études offrant des interventions individuelles s'adaptent aux besoins spécifiques des sujets, les interventions de groupe permettent, quant à elle, d'augmenter la taille de l'échantillon. De plus, cette modalité permet de réaliser plus facilement des activités authentiques stimulant la communication dans un contexte social grâce à l'interaction entre les enfants. Plusieurs études offrent des interventions s'adressant à la fois aux enfants ciblés et aux adultes significatifs de leur entourage.

Au-delà des modalités possibles, les objectifs que vise l'intervention sont essentiels à déterminer afin de bien la planifier. La prochaine partie détaille donc les principales sphères d'intervention établies dans les études consultées.

Sphères d'intervention. Les différentes sphères d'intervention des études peuvent être regroupées selon les composantes de la communication sociale. Premièrement, les études s'intéressant à la cognition sociale abordent toutes le traitement de l'information sociale (Datyner et coll., 2016; Havighurst et coll., 2015; Masi et coll., 2013; Timler et Olswang, 2005; van Manen et coll., 2004; Webster-Stratton et coll., 2008). Certaines visent spécifiquement à développer l'empathie des enfants participant à leur étude (Datyner et coll., 2016; Havighurst et coll., 2015; Webster-Stratton et coll., 2008). Enfin, une étude (Webster-Stratton et coll., 2008) mentionne clairement que certaines des activités proposées portent sur le développement de la théorie de l'esprit. Toutefois, il n'est pas impossible que cette dernière soit stimulée dans d'autres études au cours des activités d'intervention portant sur la résolution de problème, par exemple. La revue de systématique de Cheney et coll. (2014) comprend, elle aussi, trois études abordant des aspects de la cognition sociale tels que l'empathie, dans le cadre du programme Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL).

Quant aux interventions visant l'amélioration des interactions sociales, celles-ci mettent généralement en place des activités concernant les habiletés sociales, que ce soit dans le cadre d'un programme spécifique (Havighurst et coll., 2015; Kirkhaug et coll., 2016; Liddle et MacMillan,

2010, cités dans Cheney et coll., 2014; Webster-Stratton et coll., 2008) ou non (Masi et coll., 2013; van Manen et coll., 2004).

Puis, hormis la revue systématique de Law et Plunkett (2009) dont la majorité des études visent le développement des habiletés de langage oral, quatre études sélectionnées (Heneker, 2005; Hyter, et coll. 2001; Law et Sivyver, 2003; Timler et Olswang, 2005) ont pour objectif le développement des habiletés réceptives ou expressives des participants à l'étude.

Finalement, cinq études s'intéressent plus globalement à l'effet de l'intervention sur la communication sociale (Heneker, 2005; Hyter, et coll., 2001; Law et Sivyver, 2003; Timler et Olswang, 2005) ou sur la communication en général (Brassart et Schelstraete, 2015).

Une limite importante de plusieurs des études analysées est le manque de détails sur le type d'activités proposées, ce qui les rend difficilement reproductibles. En effet, bien que la plupart mentionnent les objectifs poursuivis lors des rencontres d'intervention, ceux-ci demeurent nombreux et vagues (ex. : résolution de problème), ce qui fait en sorte qu'il est difficile de déterminer ce qui a réellement été réalisé lors de l'expérimentation. De plus, il apparaît pertinent de relever que la majorité, voire la totalité, des activités proposées lors des interventions reposent sur la communication verbale et donc, sur les habiletés de langage oral des participants.

Somme toute, l'information recueillie grâce à cette recension des écrits a jeté les bases pour établir les objectifs de recherche et la méthodologie adoptés dans ce projet de recherche qui est décrite par la suite. Toutefois, avant de détailler ces aspects, une revue de la littérature s'intéressant à la pragmatique développementale et aux DAC chez l'enfant est proposée au sein du deuxième article constituant cette thèse doctorale.

Présentation du deuxième article

Les sections précédentes ont démontré l'état des connaissances sur les plans théorique et conceptuel en ce qui concerne la communication sociale, et plus spécifiquement les habiletés pragmatiques, les difficultés d'adaptation et de comportement et les liens entrevus entre ces concepts. Afin de bien éclairer le lectorat, nous présentons ici un résumé des définitions et des choix conceptuels retenus pour cette thèse. Comme il en a été question précédemment, le modèle intégratif des compétences sociales des enfants proposé par Nader-Grosbois (2011) permet d'entrevoir plus précisément la contribution de la communication sociale au sein du traitement de l'information sociale, un processus souvent déficitaire chez les enfants aux prises avec des difficultés d'adaptation et de comportement. Hormis les interactions sociales et la cognition sociale, les habiletés pragmatiques constituent la composante de la communication sociale qui apparaît actuellement la plus corrélée avec les difficultés d'adaptation et de comportement. Ces habiletés réfèrent à la capacité d'un individu à adapter ses habiletés de communication verbale et non verbale, dont son langage, et ce, autant en compréhension qu'à l'expression, selon le contexte social dans lequel il se retrouve (Adams, 2005; Perkins, 2007). Quant aux difficultés d'adaptation et de comportement, elles se caractérisent par l'établissement de relations interpersonnelles peu satisfaisantes et difficiles à maintenir, par un non-respect des règles établies, par une régulation émotionnelle et une utilisation des fonctions exécutives défaillantes (Massé et coll., 2020). Ces difficultés peuvent se généraliser aux différents contextes de vie de l'enfant, persister et même s'aggraver avec le temps en fonction des influences des facteurs personnels et environnementaux présents et de leurs interactions. Ainsi, ces concepts, tels que définis précédemment, servent de guides pour la suite de cette thèse, dont le second article présenté subséquemment, et le choix des variables à l'étude.

Intitulé *L'apport occulté de la pragmatique développementale dans la compréhension des difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant*, le second article a été publié dans la revue *Enfance* en décembre 2022. Conformément à la demande de l'éditrice, le lectorat intéressé par celui-ci est invité à le consulter directement sur le site web de la revue. La section qui suit propose plutôt une version distincte, produite antérieurement et abordant les mêmes enjeux que

cet article. Celui-ci propose une revue de la littérature abordant les relations entre le développement pragmatique chez l'enfant et le comportement. Précisément, il relate les liens établis entre les difficultés de comportement de nature intériorisée, puis celles de nature extériorisée, et les habiletés pragmatiques. Puis, considérant les relations existantes entre la maltraitance, le comportement et la communication, le développement des habiletés pragmatiques chez les enfants victimes de maltraitance est abordé. En effet, ces jeunes seraient significativement plus enclins à présenter des difficultés de régulation émotionnelle, des comportements agressifs et des affects négatifs que ceux ne faisant pas face à ce genre d'adversité (Lavi et coll., 2019). La maltraitance augmenterait également le risque de présenter des manifestations anxieuses ou dépressives (Gardner et coll., 2019). Enfin, la maltraitance entraînerait également une augmentation du risque de développer des difficultés de langage et de communication, particulièrement sur le plan pragmatique (Ciolino et coll., 2021). En conclusion, l'article propose des pistes d'intervention pertinentes pour le milieu scolaire.

Cet article offre une vue d'ensemble de ce que la recherche a permis de découvrir, à ce jour, sur les liens entre la pragmatique développementale et le comportement. En effet, plutôt que de se focaliser sur un seul type de difficulté d'adaptation ou de comportement, il passe en revue plusieurs articles et il permet de synthétiser l'information pertinente recueillie sur le sujet à ce jour. En ce sens, il contribue de manière novatrice à l'avancement des connaissances sur les relations entre la communication et le comportement.

Deuxième article

**L'apport occulté de la pragmatique développementale dans la compréhension des difficultés
d'adaptation et de comportement chez l'enfant**

Tania Carpentier et Nadia Desbiens

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Revue Enfance, no.4

© 2022

Résumé et mots-clés

Alors que de plus en plus d'éléments lient le développement langagier et communicationnel au comportement, peu d'interventions concernent le langage et la communication des enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement. Le présent article aborde le concept de pragmatique développementale et recense les études sur le sujet chez des enfants pour lesquels ces problèmes pourraient être liés à des conditions de vie difficiles telles que la maltraitance. Il justifie l'importance de s'y attarder en apportant un éclairage novateur sur les relations entre les habiletés pragmatiques et le comportement. Des pistes d'intervention en classe sont également proposées.

Mots-clés : difficultés de comportement, habiletés pragmatiques, pragmatique développementale, intervention pédagogique, maltraitance

Abstract and keywords

Title: *The hidden contribution of developmental pragmatics in understanding adjustment and behaviour difficulties in children.*

While there is a growing body of evidence linking language and communication development to behaviour, few interventions have focused on language and communication interventions for children with adjustment and behavioural difficulties, particularly in schools. This article addresses the concept of developmental pragmatics and identifies studies on the topic involving children with adjustment and behavioural problems possibly related to difficult living conditions such as maltreatment. It justifies the importance of focusing on this aspect by providing innovative insights into the relationships between pragmatic skills and behaviour, and offers suggestions for interventions in the classroom.

Keywords: behavioural difficulties, pragmatic skills, developmental pragmatics, educational intervention, maltreatment

Introduction

Communiquer s'avère essentiel pour tout être humain. Dès ses premiers jours, les pleurs permettent au nourrisson de partager ses besoins fondamentaux à son donneur de soin. Au fur et à mesure qu'il se développe, l'enfant multipliera et complexifiera les façons et les raisons de communiquer avec son entourage.

D'un point de vue linguistique, la communication peut être considérée comme « un processus, visant à transmettre, d'une source à une destination, un message via un code » (Moeschler et Auchlin, 2005, p.155). Globalement, la communication consiste donc en un échange d'information entre des êtres vivants et n'est pas propre à l'être humain, la danse des abeilles étant citée par certaines chercheuses et certains chercheurs comme un exemple de communication chez d'autres espèces (Benveniste, 1976; Cosnier, 1977).

Contrairement au règne animal, la communication humaine présente deux modes distincts: la communication verbale et la communication non verbale. La communication verbale utilise le langage comme canal de transmission d'un message. La langue parlée ou écrite (le français, par exemple) constitue, quant à elle, l'actualisation du langage d'un individu (Daviault, 2011). Inversement, la communication non verbale comprend tous les moyens de communication qui n'emploient pas la parole ou l'utilisation du langage écrit (Hennel-Brzozowska, 2008). McCroskey, Richmond et McCroskey (2006) proposent dix catégories de comportements particulièrement pertinents pour analyser la communication non verbale : 1) l'apparence physique, 2) la gestuelle des mains, 3) le comportement cinétique des autres parties corporelles, 4) les expressions faciales, 5) le regard, 6) le toucher, 7) les signes vocaux, aussi appelés paralangage 8) la proxémie, 9) l'organisation de l'environnement et 10) la chronémique.

Ainsi, la communication est multimodale, impliquant à la fois la compréhension et l'expression du langage, mais également la capacité à exprimer et à interpréter des éléments extralinguistiques comme les aspects mélodiques de la parole, l'occupation de l'espace ou les gestes (Hwa-Froelich, 2015; Reed et Baker, 2005). Si cette multimodalité permet aux interlocutrices et aux interlocuteurs d'apporter de fines nuances aux échanges interpersonnels, elle peut également complexifier les messages par l'intégration d'éléments contradictoires.

Depuis quelques années, un concept plus inclusif émerge de la littérature, soit celui de la communication sociale. Intégrant tous les facteurs impliqués dans la communication humaine, celle-ci résulterait de la synergie entre quatre domaines: les habiletés d'interaction sociale, la cognition sociale, les habiletés langagières expressives et réceptives et les habiletés pragmatiques d'un individu (Adams, 2005).

La communication sociale est cruciale à l'intégration sociale et au bien-être de chacun (Adams, 2015; Paul et Norbury, 2012). En effet, de bonnes habiletés de communication sociale contribueraient à l'actualisation de la compétence sociale. Ainsi, le fait de posséder une bonne connaissance des règles communicationnelles et de pouvoir l'actualiser adéquatement dans un contexte donné permettrait de combler les besoins et de répondre aux attentes des individus impliqués dans une interaction sociale (Hwa-Froelich, 2015).

Afin de rendre une communication efficace, les interlocuteurs et les interlocutrices doivent adapter l'utilisation de leurs habiletés langagières à la situation sociale à laquelle ils font face. Cette adaptation au contexte fait appel au concept de pragmatique, initialement issu de travaux en philosophie, apparu à la moitié du 20e siècle (Bernicot, 2005; Moeschler et Auchlin, 2005).

Développement pragmatique chez l'enfant

Issue des recherches en philosophie, 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). Bates (1976) et Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977), des pionnières de la recherche en pragmatique développementale, ont mis en lumière 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 (Dardier, 2004; Laval et Guidetti, 2004). Malgré la multiplicité des définitions 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) 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 » (p. 124). 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).

Le développement communicationnel débute dès la naissance, alors le nourrisson est impliqué dans des interactions avec son donneur de soin qui constitueront un terreau fertile pour le développement de différentes compétences, dont les habiletés pragmatiques. Notamment, celui-ci sera particulièrement attiré par la voix de sa mère et pourra transmettre ses besoins et ses émotions précocement par le biais de pleurs, de cris ou de sourires (Kail, 2020; Rollins, 2017). Dès la fin du deuxième mois de vie, le nourrisson bénéficiant d'un donneur de soin attentionné commencera à utiliser certaines habiletés essentielles à la conversation, comme le tour de rôle. Ce tour de rôle précoce, qui peut s'inscrire dans le concept de protoconversation, est ponctué de chevauchements entre les vocalisations de l'enfant et celles du donneur de soin et constitue la prémisse de l'acquisition du tour de parole (Gratier et coll. 2015). Dès l'étape des mots isolés, l'enfant parvient donc à produire une diversité d'actes de langage lui permettant de participer de manière active aux activités discursives (Hickmann, 2003). Au fil du temps, la multiplication des interlocuteurs et des interlocutrices et le développement de diverses habiletés cognitives et motrices permettront à l'enfant de développer des habiletés pragmatiques de plus en plus variées et complexes lui permettant éventuellement de démontrer sa compétence communicationnelle dans un contexte social donné. En retour, cette compétence communicationnelle concourt au développement de la compétence sociale d'un individu (Hwa-Froelich, 2015) en favorisant la perception, l'interprétation et la production d'informations verbales et non verbales adaptées à son environnement social.

Afin de soutenir le travail des praticiens et d'alimenter la recherche dans ce domaine, les chercheuses intéressées et les chercheurs intéressés par la compétence en pragmatique ont tenté d'identifier, de catégoriser ou de regrouper les différentes habiletés pragmatiques existantes. Par exemple, Ninio et Snow (1996) proposent plusieurs pistes de recherche pertinentes à l'exploration de la 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. De son côté, l'American Speech-Language-Hearing Association (s.d.) identifie trois domaines majeurs d'habiletés à développer en pragmatique, soit les buts communicationnels, l'adaptation du langage à l'interlocuteur et au contexte et les règles régissant la conversation et la narration.

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. Parmi ces domaines, six d'entre eux apparaissent de manière majoritaire : la formulation de demandes, la communication non verbale, les habiletés discursives servant à la négociation ou l'explication, les caractéristiques et la fluidité de la parole, la théorie de l'esprit et le langage relié aux émotions ainsi que les habiletés narratives. Dans la francophonie, Bassano et coll. (2005) proposent un outil d'évaluation indirecte du développement langagier des enfants âgés de 18 mois à 42 mois. Par le biais d'un questionnaire standardisé destiné aux parents, le Développement du langage de production en français (DPLF) permet de recueillir des données sur le développement lexical, grammatical et pragmatique des enfants. La dernière partie de l'outil, intitulée « Communication et utilisation du langage », permet d'évaluer la compétence pragmatique des jeunes enfants selon trois sections : 1) la participation aux échanges langagiers et aux conversations, 2) l'utilisation du langage par le biais des actes de parole et 3) l'organisation discursive des messages. Chacune de ces sections est divisée en capacités, elles-mêmes détaillées en indicateurs permettant ainsi de documenter la compétence pragmatique à l'aide de 53 items au total (Bassano et coll., 2020a; Bassano et coll., 2020b). Le DPLF constitue l'un des quelques outils d'évaluation disponibles en français pour l'évaluation de la compétence pragmatique des jeunes enfants.

Par ailleurs, divers facteurs peuvent influencer le développement de la compétence pragmatique chez les enfants. En raison de la fréquence des relations entre celle-ci et les difficultés d'adaptation et de comportement, cela constitue un sujet d'intérêt grandissant pour les chercheuses, les chercheurs, les professionnels et les professionnelles (Hollo et coll., 2014). Afin de mettre en lumière ces relations, le présent article propose une revue des données scientifiques disponibles sur le sujet.

Dans une perspective psychodéveloppementale, les difficultés d'adaptation et de comportement sont analysées de manière fonctionnelle, plutôt que normative, et décrites selon la présence de manifestations intériorisées ou extériorisées chez l'enfant (Massé et coll., 2013). Ce second point de vue est de plus en plus privilégié par les acteurs, les actrices, les chercheuses et les chercheurs en éducation, car il adopte une analyse écologique qui évite la catégorisation de l'élève et permet la mise en place d'un processus de résolution de problème appuyé sur les besoins de l'enfant tels qu'ils sont perçus au moment de l'observation (Tremblay et Royer, 1992). Toutefois, étant donné l'importante proportion d'études utilisant des critères diagnostiques normatifs sur le sujet, cette littérature a été consultée. La perspective psychodéveloppementale constitue néanmoins la toile de fond des prochaines sections.

Émergence des difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant

Les difficultés d'adaptation et de comportement sont observables en fonction de la capacité d'un individu à tisser et maintenir des relations interpersonnelles satisfaisantes, à utiliser adéquatement ses fonctions exécutives, telles que les capacités attentionnelles, la mémoire de travail, l'inhibition, l'organisation, la planification et l'autorégulation émotionnelle et comportementale et à suivre des règles (Massé et coll., 2020). La conceptualisation de ces difficultés selon les modèles écologiques et transactionnels du développement permet d'affirmer que celles-ci résultent de l'interaction entre divers facteurs de risque et de protection influençant plusieurs processus développementaux (Bronfenbrenner, 1977; Sameroff, 2009). Certes, les caractéristiques individuelles de l'enfant telles que les facteurs génétiques, neurologiques, le tempérament et les capacités cognitives influencent l'adaptation comportementale. Toutefois, l'environnement au sein duquel l'enfant apprend à initier, à maintenir et à approfondir des relations sociales apporte également une influence importante à son développement. Enfin, des influences réciproques continues s'installent entre les caractéristiques individuelles de l'enfant et son environnement et influencent le développement de ce dernier (Campbell, 2016).

À travers ces systèmes dynamiques complexes, certains facteurs exercent une influence plus proximale que d'autres sur le développement de l'enfant dont sa trajectoire comportementale.

Le milieu familial, en tant que premier socle de l'apprentissage et de la socialisation, possède une influence notable sur le développement de difficultés d'adaptation et de comportement. À son tour, le milieu scolaire exerce aussi une influence sur la trajectoire adaptative des jeunes (Massé et coll., 2020c). Ainsi, ces environnements exerceront notamment une influence marquée sur le développement de mécanismes d'autorégulation, ces derniers s'avérant essentiels à l'adoption de comportements adaptés (Bowen et Desbiens, 2011).

L'autorégulation réfère à la capacité à planifier, à anticiper, à contrôler et à moduler son comportement, ses émotions et ses stratégies cognitives en fonction des indices internes et externes perçus afin d'atteindre un but (McClelland et coll., 2011). Celle-ci repose sur certains processus développementaux comme l'établissement de liens positifs avec les autres, l'adoption de pratiques éducatives de qualité et la présence de modèles positifs d'apprentissage social (Bowen et coll. 2018). Comme il en a été question précédemment, dès la naissance, le poupon commence à adapter son comportement en fonction des réponses fournies à ses tentatives de communication par son donneur de soin principal. En fonction de la disponibilité et de la sensibilité de ce dernier, l'enfant développe un lien d'attachement plus ou moins sécurisant, qui servira lui-même de guide pour l'établissement d'autres relations sociales, que ce soit avec les pairs ou les enseignants, par exemple (Ainsworth, 1991). Inversement, les caractéristiques individuelles de l'enfant, comme son tempérament, qui réfère au style comportemental constitutionnel relativement stable à travers le temps et les circonstances chez un individu, influencent à leur tour les agissements du parent (Normand et Schneider, 2009). En ce sens, l'établissement d'un attachement sécurisant, contrairement aux autres styles d'attachement, permet à l'enfant de considérer son donneur de soin comme base de sécurité lors de situations stressantes ce qui favorisera chez lui une régulation émotionnelle et comportementale adéquate ultérieurement (Massé et coll., 2020). D'une autre part, les pratiques éducatives adoptées par les adultes significatifs entourant l'enfant contribuent également au développement de l'autorégulation. Ainsi, un style d'encadrement démocratique, qui assure un équilibre entre les exigences imposées à l'enfant et la sensibilité de l'adulte à l'égard de ses besoins, contribuerait de manière optimale à l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes contribuant au contrôle des émotions, au développement des habiletés de négociation, à l'intégration des

normes comportementales et à la capacité d'autocontrôle. À l'opposé, les styles d'encadrement autoritaire, permissif ou négligent influenceraient négativement le développement de l'autorégulation et donc, les trajectoires adaptative et comportementale (Desbiens et coll., 2011). À l'âge scolaire, la relation enseignant-élève, caractérisée par la disponibilité, la chaleur et la proximité de l'enseignant envers son élève, permet non seulement de soutenir l'engagement et la réussite éducative par le biais de l'établissement de liens significatifs, mais également de favoriser une meilleure régulation émotionnelle et comportementale chez ce dernier (Massé et coll., 2020; Pianta et coll., 2012). Enfin, en cohérence avec la théorie de l'apprentissage de Bandura (1971), l'enfant reproduira certains comportements par le biais de l'apprentissage vicariant et l'observation du renforcement de certaines conduites. Cet apprentissage contribuera donc à l'adoption de stratégies adaptées ou non, contribuant à l'autorégulation (Bowen et coll., 2018).

L'interaction des différents facteurs de risque et de protection au sein de ces processus développementaux influencera ainsi le développement de l'autorégulation socioémotionnelle chez l'enfant qui constitue un domaine souvent déficitaire chez les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation et de comportement. Hormis l'environnement familial, le développement langagier et communicationnel fait également partie des facteurs d'influence contribuant au développement de l'autorégulation (Normand et coll., 2009). Or, comme il en sera question subséquemment, des relations étroites sont établies entre le langage, la communication, et plus spécifiquement les habiletés pragmatiques, et les difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant.

Habiletés pragmatiques des enfants ayant des difficultés de comportement intériorisées

Certains enfants ayant des difficultés d'adaptation présentent des manifestations comportementales intériorisées, aussi appelées manifestations sous-réactives. L'anxiété, la somatisation, la dépression, les idées suicidaires et le retrait social sont des exemples de ce type de difficultés d'adaptation (Massé et coll., 2020b).

Les recherches portant spécifiquement sur les liens entre les comportements intériorisés et les habiletés pragmatiques se font rares. Par le biais de questionnaires transmis aux mères et au personnel enseignant ainsi qu'à l'aide d'entrevues individuelles avec les enfants, Coplan et Weeks (2009) établissent une corrélation négative significative entre la timidité et les habiletés pragmatiques chez des enfants fréquentant la première année du primaire. Ils démontrent aussi l'effet modérateur des habiletés pragmatiques sur la relation entre la timidité et des difficultés d'adaptation. Ainsi, de bonnes habiletés pragmatiques favoriseraient une meilleure adaptation des jeunes manifestant de la timidité. Une étude effectuée auprès de 73 enfants âgés de huit à treize ans et recrutés dans une clinique psychiatrique suggère que les enfants présentant des difficultés pragmatiques, selon les résultats obtenus au questionnaire Child Behavior Checklist soumis aux parents, manifesteraient des difficultés significatives plus importantes aux sous-échelles mesurant les comportements intériorisés (Achenbach et Rescorla, 2001; Brenne et Rimehaug, 2019). Enfin, bien que l'étude de Hollo et coll. (2018) suggère des habiletés langagières dans la norme, ou tout près de celle-ci, chez 46 garçons d'âge primaire présentant des difficultés de comportement intériorisées, leur performance s'est avérée inférieure à l'échelle d'évaluation des habiletés pragmatiques de l'outil Comprehensive Assessment of Spoken Language (CASL; Carrow-Woolfolk, 1999). Ainsi, bien que relativement préservées, leurs habiletés pragmatiques, utiles à l'établissement d'interactions sociales harmonieuses, étaient moins bien développées que les autres aspects du langage expressif et réceptif.

Actuellement, les connaissances sur les liens explicatifs entre les difficultés de comportement intériorisées et les habiletés pragmatiques ne sont pas très avancées. Sur le plan des habiletés langagières en général, Gallagher (1999) émet l'hypothèse que les difficultés de comportement intériorisées pourraient s'accroître en vieillissant chez les enfants ayant des difficultés langagières par le biais d'une diminution de l'estime personnelle résultant d'échecs répétés à travers leurs échanges communicationnels. Toutefois, le faible nombre d'études abordant spécifiquement les difficultés de comportement intériorisées et les habiletés pragmatiques ne permet pas de bien cerner toute l'étendue du phénomène à ce jour. Nonobstant, selon la méta-analyse de Gardner et coll. (2019), la maltraitance serait intimement liée aux comportements intériorisés chez les enfants et les jeunes de moins de 18 ans. En effet, ces chercheuses et ces

chercheurs ont démontré que les abus physiques, sexuels et psychologiques ainsi que la négligence et l'exposition à la violence conjugale présentent tous une relation significative avec le développement de manifestations anxieuses ou dépressives. Il semble donc qu'il s'agisse d'une piste intéressante à explorer davantage sur le plan de la recherche.

Les difficultés d'adaptation et de comportement peuvent également se manifester de manière extériorisée chez l'enfant. Une fois de plus, des relations émergent entre ce type de manifestations comportementales et la présence d'habiletés pragmatiques déficitaires.

Habiletés pragmatiques des enfants ayant des difficultés de comportement extériorisées

Bien que modeste, la littérature scientifique est un peu plus riche en ce qui concerne les relations entre les habiletés pragmatiques et les difficultés de comportement extériorisées. Ces dernières peuvent notamment se manifester par des difficultés d'attention et de concentration, de l'impulsivité, des difficultés d'inhibition, de l'opposition, de la provocation, ainsi que des conduites violentes et agressives (Massé et coll., 2020c). Selon les écrits scientifiques, les enfants victimes de maltraitance semblent plus à risque de démontrer des comportements inadaptés de type extériorisé (Delaville et Pennequin, 2019; Even et Sutter-Dallay, 2019). Par exemple, l'exposition à un tel contexte de vulnérabilité pourrait nuire à l'attention sélective, augmenter les comportements agressifs, malveillants, dérangeants et diminuer les comportements prosociaux de ces enfants envers leurs pairs (Cicchetti et Toth, 2005). Actuellement, les relations les mieux étudiées sont sans doute celles reliant le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), établi selon une approche normative, aux habiletés communicationnelles. D'ailleurs plusieurs études soulignent une fréquente cooccurrence des difficultés langagières et attentionnelles chez un même individu (Bruce et coll., 2006; Ebert et Kohnert, 2011; Redmond, 2016).

Une récente revue systématique a comparé les études s'intéressant au profil pragmatique de jeunes âgés de cinq à dix-huit ans présentant un TDAH à d'autres recherches portant sur les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) ou sur des enfants ayant un développement typique (Carruthers et coll., 2021). Que ce soit par le biais de questionnaires aux

parents ou au personnel enseignant, ou encore, grâce à l'utilisation d'outils d'évaluation standardisés, les chercheurs et les chercheuses soulignent que les enfants aux prises avec un TDAH présenteraient des habiletés pragmatiques déficitaires. Bien que leur compétence pragmatique soit souvent mieux développée que celles des enfants ayant un TSA, les enfants présentant un TDAH seraient tout de même moins compétents que leurs pairs neurotypiques. De plus, leurs habiletés pragmatiques seraient habituellement plus faibles que leur profil langagier en général, et ce, même lorsque l'influence des habiletés langagières structurelles, comme la production de phrases ou le vocabulaire, par exemple, est contrôlée. D'autre part, Green et coll. (2014) avancent qu'il existerait une forte corrélation négative entre les manifestations d'hyperactivité et d'inattention et les difficultés pragmatiques, de sorte que cette association serait observable même chez les individus n'ayant pas reçu de diagnostic formel de TDAH.

La revue systématique mentionnée précédemment relève trois domaines spécifiques de la pragmatique souvent déficitaires chez les enfants présentant des difficultés d'attention et d'hyperactivité: la présupposition, les habiletés conversationnelles et le discours narratif (Carruthers et coll., 2021). La présupposition fait généralement référence à la compréhension et l'utilisation du langage non littéral et à l'utilisation du contexte social pour bien interpréter les interactions. La majorité des études analysées soulignent la présence de difficultés significatives, chez les jeunes présentant un TDAH, à identifier le sarcasme, l'ironie et à faire les inférences nécessaires à une bonne compréhension de la situation.

Sur le plan des habiletés conversationnelles, toutes les études examinées suggèrent que les enfants ayant un TDAH adopteraient un style plus hostile et plus dominant à travers leurs interactions verbales. Ainsi, ils pourraient avoir de la difficulté à demander de l'aide ou des informations. Ils poseraient plus de questions et auraient davantage tendance à prendre le contrôle de la conversation, ou encore, à se montrer plus confiants et moins amicaux lors des situations conflictuelles (Carruthers et coll., 2021). Ils se montreraient aussi moins habiles pour initier les échanges et pour respecter les tours de parole (Green et coll., 2014).

En ce qui a trait aux habiletés narratives, les enfants présentant un TDAH mentionneraient moins d'éléments essentiels à la compréhension de la macrostructure narrative. Globalement, leurs

narrations seraient également moins cohérentes puisqu'ils éprouveraient de la difficulté à maintenir le fil conducteur de l'histoire ou à utiliser des marques de transition. De plus, ils mentionneraient moins les objectifs des personnages que leurs pairs neurotypiques (Carruthers et coll., 2021; Green et coll., 2014). Toutefois, ces jeunes fourniraient autant d'informations sur le contexte (p. ex. : lieu et temps) et sur les états internes des personnages que les autres enfants. En ce qui concerne la microstructure du discours narratif, certaines études (Lorch et coll., 1999; Purvis et Tannock, 1997) rapportent que les enfants aux prises avec un TDAH feraient plus de références ambiguës ou erronées lors de l'utilisation de pronoms et qu'ils seraient moins enclins à mentionner une résolution à la fin de leurs histoires (Derefinko et coll., 2009).

Une nuance est toutefois soulignée par certaines autrices et certains auteurs (Bignell et Cain, 2007; Kim et Kaiser, 2000) qui rapportent que certains enfants ayant un TDAH pourraient démontrer de bonnes connaissances sur le plan des habiletés pragmatiques lors de la passation de tests standardisés bien qu'ils puissent difficilement les mettre en pratique lors de situations sociales réelles. Ceci soulève donc des questionnements en ce qui concerne la distinction entre la connaissance et la performance. Ces constats accentuent aussi la pertinence d'évaluer et d'intervenir sur les habiletés pragmatiques en contexte naturel. De plus, une multiplication des études empiriques permettrait de documenter le large éventail d'habiletés incluses dans le domaine de la pragmatique comme discuté précédemment.

Sur le plan théorique, différentes hypothèses sont mises de l'avant pour expliquer les relations unissant les difficultés attentionnelles et l'hyperactivité et les difficultés pragmatiques. Une première hypothèse suggère que les difficultés pragmatiques constitueraient des manifestations typiques du TDAH. Plus précisément, certaines chercheuses et certains chercheurs soulignent que des difficultés pragmatiques, telles que le non-respect des tours de parole, la difficulté à fournir la bonne quantité d'informations, ou encore, la difficulté à retenir ou interpréter certaines informations contextuelles, font partie des critères considérés dans l'établissement du diagnostic du TDAH dans différentes versions de l'outil diagnostique Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) (Camarata et Gibson, 1999; American Psychiatric Association, 1980, 2000; Giddan, 1991).

Une seconde hypothèse propose qu'un déficit sur le plan des fonctions exécutives, qui regroupent l'ensemble des processus neurocognitifs permettant à un individu de gérer ses comportements et ses pensées afin d'atteindre un but spécifique, puisse engendrer des difficultés pragmatiques (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec, 2018; Green et coll., 2014). Par exemple, l'attention soutenue, la mémoire de travail et la capacité d'inhibition sont essentielles pour suivre les propos de son interlocuteur, s'en souvenir, parler au bon moment et s'avérer pertinent lors d'une conversation. Par ailleurs, les enfants aux prises avec un TDAH bénéficieraient moins des interactions avec leur parent pour développer leur communication, car ils porteraient moins attention aux rétroactions offertes et changeraient de sujet avant de compléter l'échange verbal (Van Schendel et coll., 2003). Or, il est reconnu que les fonctions exécutives sont intimement liées aux capacités attentionnelles (Guay et Laporte, 2009).

Quoi qu'il en soit, les études empiriques permettant de valider ces hypothèses demeurent à ce jour très limitées et il est donc difficile de tirer des conclusions claires concernant les relations entre l'attention, l'hyperactivité et les difficultés pragmatiques chez l'enfant.

Habilités pragmatiques et autres difficultés de comportement extériorisées

La littérature s'avère moins riche et moins spécifique en ce qui concerne d'autres difficultés de comportement extériorisées que celles liées au TDAH. Alors que certaines études soutiennent que les difficultés de comportement extériorisées seraient davantage liées aux difficultés langagières réceptives (Cohen et coll., 1996; Cohen et coll., 1993; Hooper et coll., 2003), d'autres suggèrent qu'il y aurait une prévalence et une sévérité plus élevées des difficultés expressives chez cette même population (Hollo et coll., 2014).

Actuellement, peu d'études semblent s'être spécifiquement intéressées aux relations entre les profils de difficultés comportementales et les types d'atteintes communicationnelles observées chez les enfants. Dans leur recherche incluant 46 garçons âgés de sept à dix-sept ans, Hollo et coll. (2019) rapportent qu'environ 23 % des participants présentaient un profil de difficultés de comportement extériorisées uniquement, alors que près de la moitié d'entre eux présentaient à la fois des manifestations comportementales intériorisées et extériorisées. Spécifiquement, les

jeunes présentant uniquement des difficultés de comportement extériorisées performaient moins bien que ceux ayant seulement des difficultés de comportement intériorisées. Par ailleurs, les garçons ayant un profil mixte présentaient le profil langagier le plus faible. Toutefois, pour tous les groupes, les habiletés pragmatiques constituaient la sphère communicationnelle la moins bien développée.

Une hypothèse explicative avancée pour lier les difficultés pragmatiques aux difficultés de comportement extériorisées soutient que les enfants manifestant des difficultés comportementales constitueraient des partenaires de jeux moins prisés. Ainsi, ils auraient donc moins d'opportunités d'échanger avec d'autres enfants, ce qui limiterait leur développement, notamment sur les plans social et pragmatique (Van Schendel et coll., 2003).

De manière générale, les chercheuses et les chercheurs ne sont pas unanimes sur les liens entre le type de manifestations comportementales observées et le développement communicationnel. Certaines et certains soulèvent la présence de difficultés langagières et communicationnelles chez les jeunes présentant des comportements intériorisés (Benner et coll., 2002; Crozier et Perkins, 2002), alors que d'autres mentionnent que leurs habiletés verbales expressives pourraient être mieux développées que chez les jeunes présentant des manifestations extériorisées (Eadie et coll., 2021; Chow et Wehby, 2018).

Enfin, considérant les liens cités précédemment entre les difficultés d'adaptation et de comportement et la maltraitance, il semble pertinent d'explorer le développement pragmatique des enfants qui en sont victimes. D'ailleurs, comme il en sera question à la suite, la littérature scientifique offre un éclairage pertinent sur le sujet, ce pourquoi nous en proposons une synthèse.

Habiletés pragmatiques des enfants maltraités

La maltraitance inclut toutes les formes de violence et d'abus (Clément et coll., 2018). Parmi celles-ci, la négligence, soit le fait de ne pas répondre aux besoins physiques, psychologiques ou sociaux des enfants, ou le risque sérieux de négligence, constitue le motif de signalement le plus fréquent auprès des services de protection de l'enfance, notamment au Québec (Direction de la Protection de la Jeunesse et Gouvernement du Québec, 2020). En France, une enquête de

l'Observatoire national de la protection de l'enfance (2018) souligne, quant à elle, une augmentation des signalements pour les cas de négligence sérieuse dans les dernières années. Il s'agit également du type de maltraitance ayant les liens les plus documentés avec les difficultés langagières et communicationnelles identifiées chez les enfants d'âge préscolaire. En effet, Sylvestre et Mérette (2010) rapportent que, dès l'âge de trois ans, 41,7 % des enfants victimes de négligence parentale présentaient aussi un retard sur le plan langagier. De plus, une recension des écrits sur les facteurs de risque associés à la négligence et ses conséquences sur les enfants stipule que les enfants négligés seraient cinq à dix fois plus nombreux que les enfants de la population générale à présenter des difficultés langagières et pragmatiques (Petitpas et coll., 2019). Également, les enfants ayant des incapacités seraient particulièrement à risque d'être victimes de maltraitance, dont les enfants ayant des incapacités communicationnelles (Westby, 2007).

Les difficultés communicationnelles des enfants maltraités sont de divers ordres. Sylvestre et coll. (2016) ont conduit une méta-analyse concernant les habiletés langagières réceptives et expressives et les habiletés pragmatiques chez les enfants abusés et négligés de la naissance à l'âge de douze ans. S'appuyant sur l'analyse de 22 études ayant utilisé au moins une mesure standardisée du langage, celle-ci met en évidence les effets délétères de la maltraitance; un écart à la moyenne significatif est observé à la fois pour les habiletés réceptives ($\sigma = -.53$), expressives ($\sigma = -.67$) et pragmatiques ($\sigma = -.48$) chez les enfants, particulièrement pour ceux en bas âge. Ces résultats sont d'ailleurs cohérents avec d'autres recensions des écrits sur le même sujet qui relatent également la présence de délais développementaux sur le plan langagier chez les enfants victimes de maltraitance (Hwa-Froelich et Matsuo, 2019; Law et Conway, 1992; Lum et coll., 2015; Veltman et Browne, 2001). Il appert toutefois que la quantité d'études disponibles sur le sujet demeure limitée à ce jour, particulièrement en ce qui concerne la compétence pragmatique de ceux-ci. De plus, des limites méthodologiques, notamment en ce qui concerne la description et la considération des caractéristiques sociodémographiques des échantillons, la prise en compte de l'histoire et du type de maltraitance dans l'analyse des données recueillies, ainsi que la rareté d'études longitudinales mériteraient d'être considérées dans de futures études. Une analyse plus détaillée du type de difficultés communicationnelles observables constituerait également une

avenue de recherche pertinente afin de dégager des pistes d'intervention adaptées aux jeunes victimes de maltraitance.

En plus des effets néfastes sur le développement neurologique, cognitif et socioémotionnel des enfants, la maltraitance entraîne souvent des interactions réduites, voire quasi inexistantes, entre l'enfant et son parent, ou encore, une plus faible réactivité de ce dernier face à ses initiatives communicationnelles (Hyter, 2021; Lum et coll., 2015). Or, des interactions fréquentes et de qualité sont essentielles pour permettre à l'enfant de développer ses habiletés communicationnelles et ainsi favoriser sa participation sociale.

Plus précisément sur le plan pragmatique, la recherche souligne d'importantes difficultés chez les enfants négligés, et ce, avant même l'âge de cinq ans (Di Sante, Sylvestre, Bouchard et Leblond, 2020; Sylvestre, Payette et Tribble, 2002). Une récente étude effectuée auprès de 45 enfants âgés de 42 mois soutient que 44,4 % d'entre eux présenteraient des difficultés pragmatiques significatives comparativement à 4,2 % des enfants non négligés (Di Sante et coll., 2019). Cette étude, s'appuyant sur la complétion du questionnaire parental Language Use Inventory-French (Pesco et O'Neill, 2016), met en lumière une importante différence dans la compétence pragmatique des jeunes enfants négligés, et ce, malgré un niveau d'éducation parental, un revenu familial brut et une structure familiale similaires.

Dans leur étude rétrospective portant sur les enfants âgés de cinq à quinze ans victimes de trauma complexe, Ciolino et coll. (2021) soulignent que les plus jeunes enfants (entre 6;6 ans et 9;5 ans) performant mieux sur le plan de la cohésion narrative que les plus âgés (entre 9;5 ans et 15;11 ans). Bien que les études soient encore peu nombreuses à ce sujet, ces chercheuses et ces chercheurs émettent l'hypothèse que l'exposition à un plus grand nombre de traumas et la chronicité de ceux-ci, notamment par la fréquentation de centres d'hébergement, pourraient expliquer les performances plus faibles des enfants plus âgés. Cependant, cette étude démontre également que 45,9 % des enfants ne pouvaient reconnaître les états internes des personnages d'une histoire et que 63 % des enfants les plus jeunes et 52 % des plus âgés ne pouvaient identifier correctement les croyances de second ordre dans une histoire. Enfin, ces chercheuses et ces chercheurs rapportent qu'à l'instar d'autres études sur la pragmatique auprès de diverses

populations (p. ex. : trouble du spectre de l'autisme et syndrome du X fragile), les filles performeraient généralement mieux que les garçons sur ce plan.

De plus, dans sa revue systématique portant sur les conséquences de la maltraitance sur la communication sociale chez les individus de moins de 18 ans, Hyter (2021) aborde deux aspects pragmatiques évalués chez cette population : les fonctions de la communication et les habiletés narratives. En ce qui a trait aux fonctions de la communication, les jeunes enfants victimes de maltraitance seraient moins informatifs, moins descriptifs et moins pertinents que leurs pairs. De plus, dès l'âge de trois ans, les enfants victimes de négligence performeraient moins bien sur tous les aspects pragmatiques, notamment en ce qui concerne leurs capacités à faire des demandes, des commentaires, à poser des questions, à utiliser le langage pour s'introduire dans une activité, à raconter une histoire ou à adapter la conversation aux besoins de leur interlocuteur. Enfin, Hyter (2021) rapporte que les enfants maltraités âgés de six à dix-huit ans vivant dans des centres d'hébergement présenteraient, entre autres, des difficultés à répondre à des questions concernant la théorie de l'esprit, à formuler et répondre à des questions et à demander de l'information.

D'autre part, Eadie et coll. (2021) ont étudié le développement communicationnel de 41 enfants âgés de six à douze ans présentant des difficultés d'adaptation et de comportement et fréquentant une école spécialisée australienne. Parmi ceux-ci, 63,4 % des enfants avaient vécu ou étaient soupçonnés de vivre de la maltraitance et les deux tiers de ce groupe atteignait le seuil clinique d'établissement d'un trouble pragmatique au questionnaire Children's Communication Checklist- Second Edition (2e édition; CCC-2; Bishop, 2006).

Force est donc de constater que, bien que le nombre d'études portant sur les habiletés pragmatiques des enfants maltraités soit modeste, particulièrement chez ceux d'âge scolaire, les résultats obtenus à ce jour mettent en lumière la nécessité de s'y attarder davantage.

Bien qu'il reste beaucoup de travail à faire afin de mieux comprendre les relations entre le développement pragmatique et comportemental chez les enfants, certaines pistes d'intervention pouvant être utilisées en classe afin de soutenir rapidement et précocement cette population commencent à émerger de la littérature.

Pistes d'intervention en classe

Les enfants d'âge scolaire passant la majorité de leur temps en classe, les enseignants constituent donc des acteurs privilégiés pour contribuer au développement langagier et communicationnel des jeunes présentant des difficultés d'adaptation et de comportement. De plus, l'école pourrait constituer un facteur de résilience pour les enfants ne bénéficiant pas d'un milieu familial bienveillant et stimulant comme ceux victimes de maltraitance. À ce jour, une seule étude, effectuée auprès de six garçons d'âge primaire scolarisés en classe spécialisée pour des difficultés comportementales, a analysé et constaté les effets positifs d'une intervention en pragmatique offerte en classe (Hyter et coll., 2001). Les chercheurs et les chercheuses ont en effet noté une amélioration des habiletés descriptives, de la capacité à émettre une opinion, ainsi que de la capacité à porter attention et à comprendre son interlocuteur chez les sujets.

De manière générale, le personnel enseignant peut adopter des pratiques permettant de développer et de modéliser explicitement les stratégies de communication en classe. Notamment, celui-ci peut fournir un enseignement explicite du vocabulaire puisque des difficultés sur les plans lexical et sémantique favoriseraient le développement de difficultés comportementales (Chow et Wehby, 2018; Henrichs et coll., 2013). De plus, parler avec un débit de parole réduit et laisser régulièrement place au silence favoriserait le traitement de l'information par les enfants. Le fait d'offrir des opportunités fréquentes et variées de converser en classe, de poser des questions ouvertes et d'encourager la participation verbale pourrait aussi s'avérer propice à leur développement (Chow, Walters et coll., 2020). Enfin, exposer les enfants au langage inférentiel, offrir des modèles de phrases complexes, allonger et reformuler leurs productions verbales sont aussi des manières de développer leurs habiletés communicationnelles (Chow, Cunningham et coll., 2020).

Sur le plan pragmatique, l'enseignante ou l'enseignant peut offrir des modèles variés et complexes de différents types de discours tels que la narration, la négociation ou l'argumentation. Le fait de tenir des conversations fréquemment permet aussi aux enfants de pratiquer leurs habiletés concernant, par exemple, le respect du tour de rôle et le maintien du sujet (Chow, Cunningham et coll., 2020). Chez les enfants victimes de maltraitance, Ciolino et coll.

(2021) soulignent l'importance de soutenir le développement des habiletés narratives, particulièrement à partir de l'âge de neuf ans, qui seraient plus particulièrement déficitaires. Par exemple, les intervenantes et les intervenants en milieu scolaire gagneraient à enseigner explicitement et à modéliser les éléments essentiels à inclure dans une histoire racontée, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit.

Conclusion

En somme, un environnement scolaire riche et complexe en matière d'interactions verbales à travers des activités favorisant des interactions sociales harmonieuses, tel que le confirment les exemples offerts précédemment, permettrait de soutenir le développement optimal de ces enfants.

Finalement, les liens entre le langage, la communication, et plus particulièrement les habiletés pragmatiques, et le développement comportemental des enfants apparaissent indéniables. Malgré cela, les études empiriques et les pratiques déployées auprès des jeunes en situation de vulnérabilité ou présentant des difficultés d'adaptation et de comportement semblent, à ce jour, occulter l'apport de la pragmatique développementale pour guider l'implantation d'interventions optimales. Adopter un point de vue dimensionnel et multidisciplinaire pourrait toutefois contribuer au développement de pratiques probantes favorisant le développement global des jeunes et ainsi mieux soutenir leur réussite éducative et sociale comme souhaité depuis des années déjà.

Troisième chapitre : objectifs, méthodologie et résultats

Objectifs de recherche

En abordant le développement de l'enfant selon un modèle systémique dynamique, il est possible d'envisager qu'une intervention ciblée en communication sociale puisse influencer le comportement chez l'enfant (Hwa-Froelich, 2015; Sylvestre et coll., 2002). Appuyé sur cette conception et misant sur l'implantation d'une intervention en classe touchant les habiletés pragmatiques chez des élèves du primaire présentant des DAC, ce projet doctoral poursuit les objectifs de recherche suivants : 1) évaluer les effets de l'intervention sur les habiletés pragmatiques de jeunes d'âge scolaire primaire présentant des DAC et fréquentant une classe spécialisée 2) évaluer les effets de l'intervention sur les manifestations comportementales des enfants de l'échantillon et 3) documenter la qualité de l'implantation de l'intervention.

En fonction des informations retirées de la revue de littérature sur les interventions en communication chez les enfants présentant des DAC, la méthodologie présentée ci-après a été développée.

Méthodologie

Les sections précédentes ont permis de souligner l'importance des liens entre la communication sociale et les DAC. Plus spécifiquement, les liens entre les habiletés pragmatiques et ces dernières ont été soulignés. Un survol de différentes interventions visant la communication sociale et ses composantes a aussi été proposé. En considérant toutes ces informations et les contraintes du milieu scolaire, un devis quasi expérimental avant-après avec groupe témoin non équivalent a été choisi. Effectivement, puisque les élèves sélectionnés fréquentaient des classes spécialisées en soutien au comportement, il aurait été difficile, voire impossible, de sélectionner aléatoirement les participants et de les assigner aux groupes expérimental et témoin de façon randomisée.

Participants

Les participants ont été recrutés dans des classes primaires spécialisées d'un centre de services scolaire (CSS) de la grande région de Montréal. Afin d'accéder à une classe spécialisée en soutien au comportement, les enfants doivent avoir été évalués par un professionnel compétent (p. ex. : psychologue, psychoéducateur ou psychoéducatrice) qui recommande la fréquentation d'une classe de ce type en raison de la persistance, de la constance, de la fréquence et de l'intensité des difficultés comportementales observées.

Une invitation à participer au projet de recherche, en collaboration avec les responsables des services éducatifs, a été acheminée à toutes les écoles primaires du CSS ayant des classes spécialisées en soutien au comportement. Habituellement, ce CSS comprend, en moyenne, sept à neuf classes de ce type au primaire réparties dans deux ou trois écoles différentes. En fonction de l'intérêt manifesté par les milieux, un nombre égal de classes a été attribué au groupe expérimental et au groupe contrôle, soit deux classes dans chaque groupe.

Un formulaire de consentement a été rempli par les parents des enfants participant au projet de recherche (voir annexes A et B). L'intervention se déroulant en classe, tous les enfants ont profité des activités proposées, mais les données ont été recueillies seulement auprès des élèves pour lesquels les parents ont consenti à participer au projet. De plus, les enseignantes participant au projet ont signé un formulaire de consentement de participation à la recherche (voir annexe C). L'assentiment des élèves participant à la recherche a aussi été obtenu. Enfin, le comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie de l'Université de Montréal (projet CEREP-18-004-D) a également approuvé le projet de recherche. Au total, 29 enfants âgés entre six ans et sept mois et onze ans et cinq mois, ainsi que quatre enseignantes ont participé au projet.

Critères d'inclusion et d'exclusion. Les enfants recrutés pour le présent projet devaient répondre à deux critères d'inclusion soient : 1) fréquenter une classe de soutien au comportement et 2) être âgés entre 6 ans et moins de 12 ans, donc fréquenter une école primaire, au moment de l'étude. À l'instar d'autres chercheuses et chercheurs (Brassart et Schelstraete, 2015; Law et Sivyver, 2003; Masi et coll., 2013; van Manen et coll., 2004) et afin de sélectionner un échantillon représentatif de la population à l'étude, les critères d'exclusion suivants ont été

respectés : 1) présence d'un trouble du spectre de l'autisme ou d'un retard global de développement diagnostiqué, 2) présence d'un handicap visuel, auditif ou physique non corrigé 3) présence d'une déficience intellectuelle, 4) présence de difficultés langagières expressives ou réceptives sévères identifiées à l'étape de préintervention et 5) présence d'une atteinte sévère de l'intelligibilité identifiée à l'étape de préintervention. Le tableau 3 résume les critères d'inclusion et d'exclusion considérés afin de constituer l'échantillon.

Tableau 3

Critères d'inclusion et d'exclusion des participants à l'étude

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
<ul style="list-style-type: none"> • Enfants âgés entre 6;0 and et 12;0 ans au début de l'expérimentation • Enfants fréquentant une classe de soutien au comportement 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfants âgés de moins de 6;0 ans ou de plus de 12;0 ans au début de l'expérimentation • Enfants ayant reçu un diagnostic formel de trouble du spectre de l'autisme • Enfants ayant reçu un diagnostic formel de retard global de développement • Enfants présentant une intelligibilité sévère touchée identifiée à l'étape de préintervention • Enfants présentant des difficultés langagières réceptives ou expressives sévères identifiées à l'étape de préintervention • Enfants présentant un handicap visuel, auditif, physique ou intellectuel

Déroulement

L'expérimentation a été divisée en trois étapes. En février 2019, les données initiales sur le profil langagier des participants, grâce à l'évaluation individuelle du profil langagier des enfants par le

biais de l'utilisation de l'outil d'évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada (CELF CDN-F) (Secord et coll., 2009), ont été recueillies. Au même moment, les parents et les enseignantes ont rempli les questionnaires Children Communication Checklist- Second edition (CCC-2; Bishop, 2006) et Child Behavior Checklist 6-18 ans (CBCL/6-18; Achenbach et Rescorla, 2001) afin de documenter le profil comportemental et pragmatique des participants. Les enseignantes ont également rempli un questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques permettant de cibler celles spécifiquement travaillées lors de l'intervention. Deuxièmement, l'intervention planifiée a été mise en place hebdomadairement en classe pendant huit semaines consécutives au cours des mois de mars et d'avril 2019. Finalement, les questionnaires proposés à l'étape de préintervention ont à nouveau été soumis aux parents et aux enseignantes pour recueillir des données postintervention. Une mesure six mois postintervention a également été tentée, mais des facteurs circonstanciels, comme plusieurs déménagements et changements de classement des élèves, ont freiné la collecte de données.

Intervention

Comme il en est question dans le troisième article, l'intervention proposée a été influencée des travaux de Webster-Stratton et Reid (2003). La structure et le type d'ateliers mis en place ont également été développés en s'inspirant du *Social Communication Intervention Programme* (SCIP) élaboré par Adams et Gaile (2015). Ce programme s'inspire de travaux de certaines chercheuses et certains chercheurs portant sur le développement des habiletés conversationnelles (Brinton et Fujiki, 1995; Brinton et coll., 2005) ainsi que de la conceptualisation de la pragmatique comme épiphénomène telle que décrite de Perkins (2007). Ainsi, en s'appuyant sur l'idée que la communication sociale résulte d'une interaction entre les capacités cognitives, sociales et langagières d'un individu, les chercheurs et les chercheuses proposent une intervention directe et individualisée, offerte par un intervenant formé, pouvant être implantée en milieu scolaire ou à domicile et s'adressant aux enfants de six à onze ans (Adams, 2015).

Au-delà de ses assises théoriques, le SCIP constitue un programme intéressant, puisqu'il a été éprouvé à travers diverses études (Adams et coll., 2012; Adams et coll., 2015; Adams et coll.,

2012; Adams et coll., 2006). En milieu scolaire, par exemple, il a fait l'objet d'un essai randomisé contrôlé auprès de 88 enfants, âgés entre six ans et onze ans, scolarisés en classe ordinaire et présentant des difficultés pragmatiques identifiées par des orthophonistes (Adams et coll., 2012). Des effets positifs statistiquement significatifs ont été notés sur les habiletés conversationnelles chez la moitié des participants du groupe expérimental, et ce, même six mois après la fin des interventions. Les parents ont rapporté des changements positifs, qui se sont maintenus dans le temps, sur le plan de la communication sociale et du comportement en contexte social chez leur enfant. Enfin, les chercheurs et les chercheuses ont relevé une différence significative dans la perception du personnel enseignant des habiletés d'apprentissage de leurs élèves ayant participé au SCIP six mois après la fin de l'intervention. Quoique la majorité des participants présentaient des traits pouvant s'apparenter à un TSA, les difficultés de communication sociale peuvent survenir chez des enfants n'ayant pas un tel diagnostic. À cet effet, Law et coll. (2014) mentionnent qu'il serait intéressant d'évaluer les effets du SCIP chez les enfants présentant des difficultés comportementales. Bien que l'étude d'Adams et coll. (2012) ne ciblait pas particulièrement cette population, il s'avère néanmoins que plus de la moitié de l'échantillon présentait également des difficultés comportementales significatives selon ces chercheuses. Dans le même ordre d'idées, Adams (2015) souligne qu'il serait important de poursuivre les recherches concernant les liens entre la communication sociale et les DAC étant donné les impacts significatifs de celles-ci sur le bien-être personnel et l'intégration sociale des individus.

Le SCIP propose une intervention longue et exhaustive et il n'aurait donc pas été possible de la mettre en place intégralement dans le cadre de ce projet. Toutefois, la pertinence de ce programme justifie le fait que celui-ci ait inspiré l'intervention déployée au cours de cette étude.

Ainsi, le troisième et dernier article inclus dans cette thèse, présenté subséquemment, offre les détails concernant la méthodologie et les résultats obtenus.

Présentation du troisième article

Le troisième article intégré dans cette thèse doctorale s'intitule *Implantation et retombées d'une intervention ciblée en communication sociale auprès d'élèves du primaire ayant un trouble du*

comportement. Il a été soumis à la Revue des sciences de l'éducation à l'été 2022. Alors que les deux premiers articles abordaient les relations entre la communication sociale et le comportement dans le cadre conceptuel de la communication sociale proposé par Adams (2005), ce dernier article introduit l'importance de la communication sociale et des habiletés pragmatiques, plus spécifiquement, dans le développement de la compétence sociale. Il situe la contribution de la communication sociale dans le traitement de l'information sociale, cet élément ayant été abordé plus en détail dans une section précédente.

S'appuyant sur les définitions retenues des concepts principaux de l'étude telles que détaillées dans la présentation du second article, cet article détaille aussi les objectifs et la méthodologie du projet de recherche mené dans la cadre de cette thèse. Les résultats concernant les effets de l'implantation de l'intervention sur les habiletés pragmatiques et les DAC des élèves de l'échantillon y sont détaillés. La qualité de l'implantation est également décrite et tous les résultats sont discutés ensuite. Bien que les résultats obtenus ne suggèrent pas d'effet statistiquement significatif de l'intervention proposée, la problématique et le cadre conceptuel proposés, jumelés aux arguments présentés dans la discussion, soutiennent la pertinence du sujet. En ce sens, il constitue un premier pas dans l'exploration des interventions en communication sociale chez de nouvelles populations comme les enfants qui présentent des DAC.

Troisième article

**Implantation et retombées d'une intervention ciblée en communication sociale auprès
d'élèves du primaire ayant des difficultés d'adaptation et de comportement**

Tania Carpentier et Nadia Desbiens

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Revue des sciences de l'éducation (soumis)

© 2022

Résumé et mots-clés

Cet article présente l'évaluation de l'implantation et des effets d'une intervention visant l'amélioration de la communication sociale d'élèves d'âge primaire fréquentant une classe spécialisée en soutien au comportement. L'étude a été réalisée selon un devis quasi expérimental auprès d'un groupe expérimental comprenant 15 élèves et d'un groupe témoin de 14 élèves. Des test U de Mann-Whitney ont permis de comparer les habiletés pragmatiques et les manifestations comportementales évaluées avant et après l'intervention à partir des données recueillies par questionnaires transmis aux parents et aux enseignantes. Bien que les résultats obtenus ne montrent pas d'amélioration significative au posttest, certaines données liées à l'implantation suggèrent que les élèves ayant des difficultés d'adaptation et de comportement pourraient bénéficier d'une telle intervention pour améliorer leur communication sociale avec autrui. Notamment, les résultats ouvrent la voie à l'exploration des relations étroites existant entre la communication sociale et le comportement.

Mots-clés : comportement, pragmatique, communication sociale, intervention éducative, collaboration interprofessionnelle

Abstract and keywords

Title: *Implementation and impact of a social communication intervention for school-age children with behaviour difficulties*

This article presents the results of a research project aimed at assessing the implementation and the impact on behaviour and communication of a social communication intervention offered to elementary school-age children in special classes. The study was conducted using a quasi-experimental design with 15 students in the experimental group and of 14 students in the control group. Mann-Whitney U tests were used to compare pragmatic abilities and behaviour before and after the intervention from data collected by parent and teacher questionnaires. Although the results obtained are not statistically significant, some implementation data suggest that students with behaviour difficulties could benefit from such an intervention to improve their social communication with others. This study highlights the relevance of exploring relationships between social communication and behaviour.

Keywords: behaviour, pragmatics, social communication, educational intervention, interprofessional collaboration

Introduction

Le développement des compétences socioémotionnelles des enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement (DAC) constitue un moyen efficace de soutenir leur réussite éducative (Battagliese et coll., 2015; Cook et coll., 2008; Durlak et coll., 2010). En effet, renforcer la capacité qu'ont ces enfants à gérer leur comportement, leur affect et leurs habiletés cognitives pour atteindre des buts sociaux qui sont positifs pour eux-mêmes et autrui demeure un apprentissage fondamental pour améliorer leur adaptation scolaire et sociale (Bowen et Desbiens, 2011). Les compétences socioémotionnelles regroupent cinq grands domaines d'intervention : la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décisions responsables (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2020). Ainsi, l'individu doit développer des habiletés au sein de ces domaines qui lui permettront de créer et de maintenir des relations harmonieuses avec les autres. Bien que nécessaires, les interventions visant les apprentissages socioémotionnels ont toutefois des effets somme toute modestes chez les individus, en plus des limites importantes qui sont constatées quant au maintien et à la généralisation des apprentissages (Gresham, 2016; Maag, 2006). Ces limites stimulent la réflexion quant à la nécessité de découvrir de nouveaux moyens d'augmenter l'efficacité de l'intervention et de répondre plus efficacement aux besoins multiples et variés des élèves présentant des DAC.

Afin d'établir des relations interpersonnelles positives et satisfaisantes, un individu doit être capable de gérer son propre comportement, ses cognitions et ses affects, tout en prenant en compte le contexte social, en intégrant des connaissances et en manifestant des habiletés (savoir-faire) permettant de répondre aux besoins de tous les acteurs impliqués dans une interaction sociale ; en somme, il doit développer sa compétence sociale (Huber et coll., 2019). Parmi tous les modèles existants, le modèle intégratif des compétences sociales de Yeates et coll. (2007), adapté par Nader-Grosbois (2011), offre un point de vue intéressant parmi les modèles théoriques existants puisqu'il distingue trois niveaux interreliés dans la compétence sociale soient le traitement de l'information sociale, les interactions sociales et l'adaptation. Les relations entre la compétence sociale, et plus spécifiquement entre le comportement et le traitement de

l'information sociale, ont été largement étudiées (Crick et Dodge, 1994; Lemerise et Arsenio, 2000). Il a été démontré que des déficits dans l'une ou plusieurs des six étapes proposées dans le modèle de traitement de l'information sociale peuvent générer un comportement inadapté chez un individu. Notamment, le modèle de Crick et Dodge (1994) permet de décrire le processus cognitif sous-tendant le traitement de l'information sociale à travers six étapes distinctes soit 1) l'encodage des indices verbaux et non verbaux présents, 2) l'interprétation de ces indices afin de leur attribuer un sens, 3) l'établissement des buts à poursuivre dans cette situation, 4) la génération de solutions possibles pour atteindre ces buts, 5) le choix de la solution la plus optimale à utiliser et 6) l'actualisation de cette solution par le biais du comportement (Semrud-Clikeman, 2007). Or, alors que le traitement de l'information sociale chez les enfants ayant des DAC a fréquemment été analysé sous l'angle des processus cognitifs et émotionnels, le modèle bien connu de Crick et Dodge (1994) n'accorde que peu d'attention à l'influence des capacités langagières et communicationnelles à travers celui-ci (Lemerise et Arsenio, 2000; Nader-Grosbois, 2011). Pourtant, le modèle intégratif des compétences sociales proposé par Nader-Grosbois (2011) met en lumière quatre dimensions constituant le traitement de l'information sociale : 1) les fonctions cognitives, exécutives et l'autorégulation, 2) les fonctions socioaffectives et la pragmatique de la communication, 3) la résolution de problèmes sociaux et les connaissances sociales et 4) la théorie de l'esprit. La compétence sociale, à travers le traitement de l'information sociale, repose donc partiellement sur la compréhension et l'utilisation appropriée du langage oral et des indices communicationnels verbaux et non verbaux inclus dans une situation sociale (Hwa-Froelich, 2015). Conséquemment, l'exploration des relations entre la communication et le comportement constitue donc une piste prometteuse. La littérature scientifique met d'ailleurs en lumière des liens considérables entre ces deux concepts. Plus spécifiquement, certaines chercheuses et certains chercheurs rapportent que les habiletés pragmatiques (HP), qui réfèrent à l'utilisation du langage en fonction du contexte social, constitueraient la composante communicationnelle la plus touchée chez cette population (Benner et coll., 2002; Van Schendel et coll., 2013). Bien que certains programmes visant le développement d'habiletés sociales identifient des composantes communicationnelles à travailler, par exemple les habiletés d'écoute, le « parler au je » ou le tour de rôle, il demeure le développement des habiletés

pragmatiques, réceptives et expressives chez les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement ont, à ce jour, été moins étudiées par les chercheurs et les chercheuses.

Face à ces constats, et en s'inscrivant dans un modèle systémique dynamique, il est possible qu'une intervention visant la communication, et plus particulièrement les habiletés pragmatiques, puisse influencer le comportement d'un élève présentant des DAC, puisque les interactions systémiques seraient fondamentales au développement de l'enfant et non seulement les composantes isolément (Sylvestre et coll., 2002). S'enracinant dans la théorie générale des systèmes, ce modèle soutient que l'évolution de chaque sphère développementale, qu'il s'agisse des habiletés cognitives, motrices, langagières ou comportementales, par exemple, influence et repose à la fois sur celle des autres sphères (Fogel et Thelen, 1987; Sameroff, 1983). C'est dans cette perspective que la présente étude visait à évaluer l'implantation et les impacts d'une intervention en communication sociale, touchant les habiletés pragmatiques ainsi que sur les manifestations comportementales d'élèves scolarisés en classes spéciales en raison des DAC qu'ils manifestent.

Les difficultés d'adaptation et de comportement

Alors que l'approche catégorielle privilégiée par les milieux médicaux aborde les troubles d'adaptation et du comportement selon des diagnostics généralement appuyés par des ouvrages de référence tels que la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, aussi connu sous l'abréviation DSM-5 (American Psychological Association, 2015), les experts en éducation favorisent plutôt l'adoption d'une approche dimensionnelle à travers laquelle les manifestations comportementales sont décrites en fonction de leur fréquence, de leur intensité, de leur durée, de leur constance et de leur complexité (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR], 2015). De plus, lorsque celles-ci entravent sérieusement les interactions sociales dans plusieurs milieux de vie, et ce, durant une période prolongée, les professionnels du milieu scolaire identifient alors un trouble d'adaptation et du comportement plutôt que des difficultés temporaires et des mesures plus spécialisées sont alors mises en place pour soutenir le jeune dans sa réussite éducative.

Les DAC peuvent se manifester par la présence de comportements inadaptés de nature intériorisée ou extériorisée. Les difficultés de nature intériorisée, aussi appelées comportements sous-réactifs, se manifestent notamment par des comportements anxieux, dépressifs ou des comportements de retrait. Celles de nature extériorisée, aussi nommées comportements surréactifs, se manifestent par la présence de difficultés attentionnelles, d'hyperactivité, d'impulsivité, de comportements agressifs, opposants, provocateurs et vindicatifs par exemple (Fortin et coll., 2000; Tremblay et Royer, 1992). Les deux types de manifestations ne sont pas mutuellement exclusives et cooccurrent souvent chez un même individu (Massé et coll., 2020b). Les enfants fréquentant une classe spécialisée en soutien au comportement sont habituellement référés vers ce service après avoir été évalués par des professionnels habilités à le faire. Ils démontrent majoritairement des difficultés d'adaptation et de comportement de nature extériorisée qui nuisent à leur fonctionnement, leurs apprentissages et au bien-être des autres élèves en classe ordinaire, ce qui justifie leur scolarisation dans un tel type de regroupement (Gaudreau, 2011). Toutefois, cela n'exclut pas qu'ils puissent présenter aussi des manifestations comportementales de nature intériorisée.

Le langage et la communication

De manière générale, la communication peut se définir comme l'encodage et la transmission d'un signal de la part d'un transmetteur vers un récepteur, qui lui, reçoit et décode celui-ci afin d'y répondre de manière appropriée (Beattie et Ellis, 2017). En ce sens, elle se retrouve chez plusieurs autres espèces que l'être humain que ce soit chez les insectes, les oiseaux ou les mammifères qui utilisent divers moyens, tels que le mouvement ou le son, pour communiquer.

Chez l'être humain, la communication peut s'actualiser de manière non verbale notamment grâce aux gestes, aux expressions faciales ou à l'utilisation d'images ou de symboles, ou de façon verbale, grâce au langage oral et écrit. C'est d'ailleurs le langage qui apparaît le canal de communication le mieux développé chez l'humain. Traditionnellement, le modèle de Bloom et Lahey (1978) est privilégié par les professionnels et il permet de décortiquer celui-ci en trois différentes composantes interreliées : la forme, le contenu et l'utilisation. La forme correspond à

la phonologie, qui réfère aux sons d'une langue et aux règles qui régissent leur organisation. Cette composante inclut également la morphologie, qui tient en compte les plus petites unités porteuses de sens et de fonction comme les affixes. Elle contient aussi la syntaxe du langage, qui comprend les règles qui sous-tendent l'organisation des mots dans une phrase. Puis, le contenu constitue la deuxième composante du langage et réfère aux aspects lexical et sémantique permettant de donner un sens spécifique au message véhiculé. Finalement, l'utilisation du langage, aussi appelée pragmatique, inclut une multitude d'habiletés permettant d'adapter son langage et l'information au contexte dans lequel les interlocuteurs et les interlocutrices se retrouvent (Davialt, 2011). Elle inclut, entre autres, les intentions de communication, les types de discours, les caractéristiques et la fluidité de la parole et même la communication non verbale pour certains et certaines (Russell et Grizzle, 2008). En effet, bien que considérée comme une des trois composantes langagières fondamentales par Bloom et Lahey (1978), d'autres considèrent la pragmatique de manière distincte englobant même les autres habiletés langagières comprises dans la forme et le contenu du langage (Perkins, 2007). Enfin, les habiletés langagières se déploient à la fois dans les versants expressifs et réceptifs, ainsi que sous les formes orale et écrite. Alors que le langage constitue un outil essentiel à la socialisation chez l'être humain, il apparaît pertinent de l'étudier dans un concept plus large tel que celui de la communication sociale, qui met en relation les interactions sociales, la cognition sociale, les habiletés d'expression et de compréhension langagières et la pragmatique (Adams, 2015).

Comorbidité

Bien que les difficultés touchant distinctement le comportement et la communication préoccupent les actrices et les acteurs du milieu scolaire, il faut considérer leur cooccurrence chez un même individu. À cet égard, les données épidémiologiques disponibles sont éloquentes. Effectivement, une revue narrative systématique rapporte que 57 % des enfants qui présentent des difficultés langagières auraient également des DAC (Benner et coll., 2002). Certaines chercheuses et certains chercheurs soutiennent que les enfants présentant un trouble développemental du langage identifié en bas âge seraient au moins deux fois plus à risque que

les enfants tout-venant de présenter des difficultés émotionnelles ou comportementales (Yew O’Kearney, 2013).

Inversement, une méta-analyse effectuée par Hollo et coll. (2014) révèle qu’environ 81 % des enfants d’âge scolaire aux prises avec des difficultés d’adaptation et de comportement formellement diagnostiquées présenteraient des difficultés langagières non identifiées. Parmi les atteintes les plus fréquemment présentes sur le plan de la communication et du langage, les difficultés touchant la pragmatique semblent, à ce jour, les plus étroitement liées aux difficultés d’adaptation et de comportement (Van Schendel et coll., 2013). Certaines chercheuses et certains chercheurs affirment aussi qu’il est essentiel d’étudier plus spécifiquement les relations entre la communication sociale et ceux-ci (Adams, 2015; Amato, 2014; et Law et coll., 2014). Néanmoins, force est d’admettre qu’il existe très peu de recherches s’intéressant à l’impact d’interventions en communication sociale, particulièrement sur le plan pragmatique, auprès des élèves présentant des difficultés d’adaptation et de comportement.

Vers un modèle alliant communication sociale et comportement

Le langage ne peut se développer sans que l’enfant n’entre en relation avec les gens et des objets qui l’entourent, sans qu’il ne prenne part aux évènements rencontrés, bref sans qu’il ne s’investisse dans le monde qui l’entoure (Bloom et coll., 2001). Conséquemment, la communication sociale, telle que résumée ici, offre un éclairage conceptuel innovant pour mieux expliquer les interactions entre le comportement, le langage et les habiletés pragmatiques (Carpentier et Desbiens, 2021).

Selon Adams (2005), la compétence en communication sociale émergerait de l’association des habiletés d’interaction sociale, de la cognition sociale, des habiletés langagières expressives et réceptives et des habiletés pragmatiques d’un individu. Les interactions sociales constituent un domaine très atteint chez les élèves présentant des DAC de sorte que celles-ci se retrouvent au cœur même de la définition ministérielle des troubles du comportement à l’école (MEESR, 2015). La cognition sociale, quant à elle, inclut l’empathie, qui permet d’entrevoir et de comprendre les émotions d’une autre personne, la théorie de l’esprit, soit la capacité à attribuer des états

mentaux aux autres ainsi qu'à soi-même et le traitement de l'information sociale qui favorise la détection, le décodage et l'interprétation des indices permettant de bien comprendre un contexte social donné (Giguère et coll., 2013). Des liens ont été établis entre les difficultés de cognition sociale, le développement et le maintien de comportements inadaptés, particulièrement ce qui concerne les comportements agressifs ou les troubles de la conduite (Yaghoub Zadeh et coll., 2007). Puis, les habiletés langagières expressives et réceptives contribuent également à la compétence communicationnelle d'un individu. Enfin, les habiletés pragmatiques, dont les relations avec les DAC semblent étroites sur le plan théorique, quoique peu explorées sur le plan empirique, permettent aux individus de communiquer efficacement en adaptant leurs habiletés langagières au contexte social dans lequel ils se retrouvent. Ainsi, des difficultés pragmatiques pourraient être interprétées de manière erronée comme des manifestations comportementales extériorisées par les acteurs et les actrices du milieu scolaire (Hughes et Lecce, 2010). De plus, la présence de difficultés de comportement extériorisées chez un enfant pourrait engendrer un cycle de coercition dans lequel l'adulte favoriserait le contrôle des comportements perturbateurs au détriment des échanges communicatifs, ce qui serait particulièrement nuisible au développement des habiletés pragmatiques (Patterson, 2002; Van Schendel et coll., 2013).

À ce jour, peu d'études ont évalué les effets d'une intervention touchant les habiletés pragmatiques chez les enfants présentant des DAC. Webster-Stratton et Reid (2003) ont toutefois émis certains constats concernant les difficultés pragmatiques des enfants présentant des DAC. Initialement élaborés par Webster-Stratton (1990), les différents curriculums regroupés sous l'appellation Incredible Years® proposent notamment des programmes d'intervention pour prévenir ou traiter les difficultés d'adaptation et de comportement en soutenant les compétences sociales, émotionnelles et scolaires des enfants (<http://www.incredibleyears.com/>). Ces programmes ont fait l'objet de plusieurs essais randomisés contrôlés et sont basés sur des données probantes (Webster-Stratton, 2001; Webster-Stratton et Reid, 2010). Ainsi, à travers leur étude sur le *Dinosaur Program*, un des curriculums de la série Incredible Years® pouvant être implantés en classe, Webster-Stratton et Reid (2003) soulignent différentes habiletés de communication à développer chez les enfants ayant des DAC et relevant de la composante

pragmatique, telles que : 1) le tour de rôle, 2) les habiletés conversationnelles, 3) la formulation de demandes, 4) les habiletés discursives contribuant notamment à la négociation (en contexte de jeu, par exemple) et 5) l'utilisation des marques de politesse. Compte tenu du faible nombre d'études disponibles au sujet d'interventions stimulant la composante pragmatique chez les enfants présentant des DAC, les constats émis par ces chercheuses constituent un point de départ pertinent pour élaborer de nouvelles études.

À la lumière des données épidémiologiques, des données empiriques et du concept de communication sociale, une intervention touchant les habiletés pragmatiques a été élaborée, puis implantée auprès d'élèves d'âge primaire fréquentant une classe spécialisée en soutien au comportement avec l'objectif de répondre aux questions suivantes : 1) quel est l'effet d'une intervention en classe visant les HP sur ces mêmes habiletés chez des élèves du primaire fréquentant une classe spécialisée de soutien au comportement? 2) quel est l'effet de cette intervention sur les comportements de ces élèves ? Afin de mieux nuancer les résultats obtenus, la qualité de l'implantation de l'intervention proposée a également été analysée.

Methodologie

Dans le cadre de l'étude décrite, un devis quasi expérimental avant-après avec groupe témoin non équivalent a été déployé. La réalité du milieu scolaire rend difficile la répartition aléatoire des participants; peu d'écoles accueillent des classes spécialisées en soutien au comportement et ces dernières sont également peu nombreuses dans chaque école. De plus, le projet de recherche devait s'insérer au sein de l'horaire habituel de chaque participant, ce qui rendait difficile la formation de nouveaux groupes constitués d'élèves provenant de différents groupes classes. Le choix du devis a donc été fait en considérant les limites et les besoins du terrain.

Participants. Les participants au projet de recherche ont été recrutés dans deux écoles primaires d'un centre de services scolaire de la communauté métropolitaine de Montréal et fréquentaient des classes spécialisées pour les élèves présentant des DAC en raison de la persistance, de la constance, de la fréquence et de l'intensité des difficultés comportementales manifestées. Quinze élèves, répartis dans deux classes, ont constitué le groupe expérimental et

quatorze élèves faisaient partie du groupe contrôle, provenant de deux groupes classes, pour un total de 29 sujets âgés entre six ans et sept mois et onze ans et cinq mois, dont 25 garçons et quatre filles. L'âge moyen du groupe expérimental était de 8;3 ans et celui du groupe témoin de 9;6 ans. La différence entre ces moyennes peut s'expliquer par le fait que ces groupes sont formés en fonction de tranches d'âge approximatives et non selon le niveau scolaire de chaque élève.

Quatre enseignantes associées aux groupes sélectionnés pour l'intervention ont participé au projet. En raison de la stabilité de l'équipe enseignante dans une des écoles depuis plusieurs années, cette dernière a été choisie pour constituer le groupe expérimental. Les enseignantes du groupe expérimental cumulaient respectivement 10 et 15 ans d'expérience en enseignement alors que ceux du groupe témoin pratiquaient depuis moins de cinq ans.

À l'instar d'autres chercheuses et chercheurs (Brassart et Schelstraete, 2015; Law et Sivyer, 2003; Masi et coll., 2013; van Manen et coll., 2004) et afin de sélectionner un échantillon représentatif de la population à l'étude, les critères d'exclusion suivants ont été respectés : 1) présence d'un trouble du spectre de l'autisme ou d'un retard global de développement diagnostiqué, 2) présence d'un handicap visuel, auditif ou physique non corrigé 3) présence d'une déficience intellectuelle, 4) enfant présentant des difficultés langagières expressives ou réceptives sévères identifiées à l'étape de préintervention et 5) enfant présentant une atteinte sévère de l'intelligibilité identifiée à cette même étape.

Un comité d'éthique de la recherche du milieu universitaire a approuvé le projet de recherche. Le consentement écrit, de la part du parent ou du tuteur légal, a été recueilli avant de débiter toute étape de l'expérimentation. L'assentiment des directions d'école et des enfants participants a également été recueilli, ainsi que le consentement écrit des enseignantes impliquées.

Intervention. Le choix des cibles d'intervention réalisée en classe auprès des élèves DAC a été guidé par les constats émis par Webster-Stratton et Reid (2003) suite à l'implantation et à l'évaluation de deux programmes crédibles touchant en partie aux habiletés langagières, mais pas spécifiquement aux habiletés pragmatiques, soit le programme Incredible Years® et le curriculum Dinosaur Program. Ces cibles sont les suivantes :

- Le tour de rôle;

- Les habiletés conversationnelles;
- La formulation de demandes;
- Les habiletés discursives contribuant notamment à la négociation;
- L'utilisation des marques de politesse.

De plus, comme recommandé dans une revue de littérature sur l'efficacité des interventions auprès des enfants présentant des DAC (Webster-Stratton et Taylor, 2001), les méthodes d'entraînement des habiletés visées telles que la modélisation par vidéo, les jeux de rôle et les activités permettant de mettre en pratique les habiletés enseignées, plutôt que des exposés magistraux uniquement, ont été mises de l'avant.

Instrumentation. Un outil psychométrique et trois questionnaires ont été sélectionnés afin d'obtenir les données associées aux variables d'intérêt, soit l'outil d'évaluation clinique des notions langagières fondamentales, version pour francophones du Canada ([CELF CDN-F]) (Secord et coll., 2009), le Children's Communication Checklist 2 ([CCC-2], Bishop, 2006) et le Child Behavior Checklist 6-18 ans ([CBCL/6-18], Achenbach et Rescorla, 2001). En ce qui concerne les habiletés pragmatiques, un questionnaire maison a été élaboré, car aucun questionnaire validé ne permettait, à notre connaissance, d'évaluer spécifiquement les aspects stimulés au cours de ce projet de recherche.

Profil langagier des participants. Le CELF CDN-F (Secord et coll., 2009) est une batterie d'évaluation standardisée permettant de documenter les habiletés langagières réceptives et expressives grâce à 17 sous-tests, ainsi qu'à deux questionnaires avec une échelle de type Likert. Elle a été normalisée auprès de 520 participants québécois âgés entre quatre ans et seize ans et onze mois. Sur le plan psychométrique, l'outil démontre une cohérence interne satisfaisante, les coefficients moyens de fidélité interne variant entre 0,74 et 0,98 selon les sous-tests ou les indices choisis. Il présente également une stabilité temporelle acceptable avec des coefficients moyens de stabilité variant entre 0,52 et 0,94. Le CELF CDN-F est actuellement un des seuls outils ayant été normalisés auprès de la population canadienne francophone, ce qui justifie son utilisation dans les études effectuées au Québec.

Le CELF-CDN-F a été utilisé (Secord et coll., 2009) pour obtenir les données concernant les habiletés langagières. Les sous-tests Concepts et exécution de directives (C&ED) et Répétition de phrases (RPh) ont été administrés à tous les participants. Selon les normes établies pour cette batterie d'évaluation, le sous-test Vocabulaire expressif (VE) a été utilisé auprès des élèves âgés entre six et neuf ans et le sous-test Familles de mots 2 (FM2) a été privilégié chez les plus de neuf ans.

Profil pragmatique des participants. Le Children's Communication Checklist 2 (CCC-2) (Bishop, 2006) a été complété par les enseignantes et les parents afin de documenter les habiletés pragmatiques, les forces et les difficultés communicationnelles générales et les caractéristiques communicationnelles des participants au projet. Le CCC-2, initialement élaboré par Bishop, apparaît actuellement comme l'outil ayant les propriétés psychométriques les plus intéressantes pour évaluer la pragmatique (Adams, 2015). En effet, la stabilité temporelle du questionnaire est généralement élevée (r moyen de 0,85; Bishop, 2006), ce qui suggère une bonne fidélité de l'outil. Le CCC-2 a récemment été traduit et adapté en franco-québécois (Vézina et coll., 2011). C'est donc cette version, avec l'approbation des chercheuses et de l'éditeur, qui a été utilisée au cours de la présente étude. Il s'agit d'un questionnaire autoadministré comprenant 70 items et utilisant une échelle de trois points marquant la fréquence d'occurrence de divers comportements de communication. Les items sont répartis en dix sous-échelles permettant de documenter la phonologie et la fluidité, la morphosyntaxe, la sémantique, la cohérence, l'initiation de la conversation, la présence de langage stéréotypé, l'utilisation du contexte, la communication non verbale, les relations sociales et les intérêts de l'enfant (Vézina et coll., 2011). La version américaine du CCC-2 (Bishop, 2006) a été normée auprès de 950 jeunes Américains âgés entre 4;0 ans et 16;11 ans. Le degré de scolarité des parents, l'origine ethnique et la région géographique habitée par les enfants formant l'échantillon ont été considérés afin de s'assurer de la représentativité de l'échantillon. La version franco-québécoise a été traduite selon les lignes directrices de la Commission Internationale d'adaptation des tests (Geisinger, 2003, cité dans Vézina et coll., 2011) afin de produire une version équivalente à l'instrument d'origine, mais adaptée sur les plans linguistique et culturel. Les chercheuses ont également évalué l'équivalence conceptuelle de leur version du CCC-2 en procédant à des analyses qualitatives comparant le

questionnaire à trois outils québécois fréquemment utilisés pour évaluer la pragmatique en contexte clinique.

Enfin, un questionnaire maison (QHP) composé de neuf énoncés à coter sur une échelle de Likert en quatre points et portant sur les habiletés pragmatiques spécifiquement abordées dans le cadre de l'intervention a été également soumis aux enseignantes (voir annexe D). Afin d'assurer la pertinence de son contenu, ce dernier a préalablement été validé par des expertes et des experts dans le domaine.

Difficultés d'adaptation et de comportement. Le questionnaire Child Behavior Checklist 6-18 ans (CBCL/6-18) a été complété par les enseignantes et les parents (Achenbach et Rescorla, 2001). En raison de l'âge des élèves et de leurs difficultés scolaires, la version du questionnaire pouvant être rempli par l'élève n'a pas été utilisée dans le cadre de cette étude. Le CBCL/6-18 est un outil fréquemment utilisé par les professionnels en milieu scolaire pour détecter les difficultés comportementales présentes chez un individu. Il comporte 113 items, cotés sur une échelle de type Likert en trois points, et il évalue différents domaines de l'adaptation psychosociale tels le retrait, la réactivité émotionnelle, l'anxiété, les symptômes dépressifs, le trouble de l'attention, la somatisation et l'agressivité. Ceux-ci sont regroupés en deux échelles globales; les troubles intériorisés et les troubles extériorisés. Le CBCL/6-18 est un outil possédant de bonnes propriétés psychométriques. Selon l'étude initiale d'Achenbach et Rescorla (2001), toutes les versions démontrent une bonne stabilité temporelle (r entre 0,89 et 0,92), de même qu'une bonne cohérence interne (alphas entre 0,90 et 0,95).

Données d'implantation. Un journal de bord de la chercheuse a été rempli après chaque intervention en classe afin de documenter la qualité de l'implantation des interventions (voir annexe E). Des questionnaires de satisfaction ont été remplis par les participants du groupe expérimental à la fin de chaque atelier. Les enseignantes et les participants ont également rempli un questionnaire de satisfaction générale à l'égard du projet à la dernière rencontre.

Déroulement. Le projet s'est déroulé en trois étapes. La première étape a permis de recueillir les données initiales concernant le profil comportemental, langagier et communicationnel des participants, grâce à l'évaluation individuelle du profil langagier des

enfants. Au total, l'évaluation des habiletés langagières structurelles a exigé environ deux rencontres individuelles d'une heure pour chaque enfant. Durant cette période, les questionnaires CCC-2 et CBCL/6-18 ont été remplis par les parents et les enseignantes, ces dernières ayant également répondu au questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques ciblées par l'intervention. À la suite de cette étape, l'intervention en classe, d'une durée prévue d'une heure, a été mise en place pendant huit semaines consécutives. Puis, deux semaines après la fin des interventions, les questionnaires susmentionnés ont à nouveau été soumis aux parents et aux enseignantes pour recueillir des données postintervention.

Les huit rencontres d'intervention ont été structurées de la même manière, chacune visant des habiletés pragmatiques différentes. Respectivement, une rencontre a été dédiée à l'apprentissage du tour de rôle, des habiletés discursives, de la formulation de demandes et de l'utilisation des marques de politesse et trois rencontres ont abordé les habiletés conversationnelles. Chaque rencontre commençait par un rappel des habiletés abordées les semaines précédentes, sauf la première fois, et par une introduction des habiletés à travailler avec le groupe. Ensuite, une discussion avait lieu sur l'importance et la pertinence de ces habiletés dans les relations sociales. Puis, une activité ludique visant l'entraînement des habiletés visées était proposée et pouvait s'effectuer en groupe ou en sous-groupes. Enfin, chaque rencontre se concluait en résumant les éléments essentiels à retenir en lien avec les habiletés travaillées, et par la complétion d'un court questionnaire de satisfaction à l'égard de la rencontre effectuée par les élèves (voir annexe F). Lors de la dernière rencontre, un retour sur les habiletés travaillées au cours du projet a été effectué en suivant la même structure que pour les rencontres précédentes et un questionnaire de satisfaction en regard du projet global a été soumis aux élèves et aux enseignantes (voir les annexes G et H).

Résultats

Des analyses descriptives ont été utilisées afin de comparer les profils langagiers des groupes témoin et expérimental. Afin d'apprécier les résultats de l'intervention, des tests non paramétriques U de Mann-Whitney ont été utilisés pour comparer les groupes entre eux compte

tenu du nombre restreint de participants recrutés. Enfin, une analyse de la qualité de l'implantation a permis de nuancer les résultats des analyses statistiques effectuées.

Description et profil langagier des participants. Pour vérifier l'équivalence des groupes expérimental et témoin, sur le plan langagier, une évaluation individuelle a été réalisée grâce aux sous-tests du CELF-CDN-F. Cela a aussi permis d'assurer le respect des critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis. Le profil langagier des participants de chaque groupe est décrit dans le tableau 4.

Tableau 4

Moyennes et écarts-types des résultats en rangs centiles obtenus aux sous-tests du CELF CDN-f pour les groupes expérimental et témoin

Sous-tests	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	n	m	E-T	n	m	E-T
C&ED	15	37,33	26,04	14	42,57	29,81
Rph	15	38,00	22,25	14	37,21	22,80
VE	9	34,11	30,37	0	-	-
FM2R	6	38,67	35,08	14	34,29	23,90
FM2E	6	31,00	6,57	14	20,10	16,23
FM2T	6	34,00	18,24	14	25,24	20,73

Note. C&ED : concepts et exécution de directives, Rph : répétition de phrases, VE : vocabulaire expressif, FM2R : familles de mots 2- réceptif, FM2E : familles de mots 2- expressif et FM2T : familles de mots 2- total

Afin de respecter les directives d'utilisation du CELF CDN-f, certains sous-tests ont été utilisés et d'autres non en fonction de l'âge des participants. Ainsi, le sous-test Vocabulaire expressif (VE) peut être utilisé chez les enfants âgés entre quatre et neuf ans. Le sous-test Famille de mots 2, qui se décline selon les scores réceptif (FM2R), expressif (FM2E) et total (FM2T) a donc été utilisé avec les enfants de plus de neuf ans. Selon les résultats obtenus, aucune différence significative ($p < 0,01$) n'est relevée entre les participants du groupe témoin et du groupe expérimental en ce qui concerne leur profil langagier, et ce, à tous les sous-tests du CELF-CDN-F administrés. Les deux

groupes sont donc estimés équivalents, sur le plan des habiletés langagières expressives et réceptives, avant la mise en œuvre de l'intervention.

Analyses descriptives. Une première analyse descriptive des données recueillies a été réalisée en calculant la moyenne et l'écart-type de ces dernières obtenues grâce à la complétion des questionnaires CBCL/6-18 et CCC-2 par les parents et les enseignants.

Le tableau 5 présent les moyennes et les écarts-types des données brutes au questionnaire CCC-2 portant sur les habiletés pragmatiques au prétest et au posttest, à la fois pour les parents et les enseignants, ainsi que pour le groupe expérimental et le groupe témoin. L'obtention d'un score élevé à une sous-échelle reflète de moins bonnes habiletés pragmatiques. Globalement, les scores sont légèrement plus élevés au prétest sur le plan de l'initiation de la conversation, et ce, à la fois chez les parents et les enseignants, mais également dans le groupe témoin et le groupe expérimental. De plus, les scores sont souvent moins élevés chez les parents que chez les enseignants, ce qui pourrait indiquer que les parents identifient moins de difficultés sur le plan des habiletés pragmatiques chez leur enfant. Toutefois, de manière générale, il est possible de constater que les écarts-types sont plutôt grands, ce qui suggère une grande répartition des scores autour de la moyenne.

Tableau 5

Moyennes et écarts-types des données brutes obtenues au prétest et au posttest du questionnaire CCC-2 complété par les enseignants et les parents

Sous-échelles		Enseignants				Parents			
		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
		m	E-T	m	E-T	m	E-T	m	E-T
Parole	pré	4,14	5,39	3,64	4,07	2,31	2,06	1,80	2,04
	post	3,73	3,88	3,71	4,70	2,00	2,26	2,13	3,94
Syntaxe	pré	4,36	4,70	4,21	4,00	1,77	1,88	1,60	2,22
	post	3,13	4,07	4,36	5,05	1,75	1,86	2,13	3,36

Sous-échelles		Enseignants				Parents			
		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
		m	E-T	m	E-T	m	E-T	m	E-T
Sémantique	pré	7,14	4,80	7,43	1,95	5,15	2,67	5,20	3,77
	post	6,93	4,79	6,93	3,22	5,42	2,75	4,50	3,96
Cohérence discursive	pré	6,14	5,83	5,93	4,68	5,08	3,75	4,10	3,84
	post	7,40	4,78	6,50	4,82	5,00	3,91	3,75	4,68
Initiation de la conversation	pré	7,36	4,88	8,00	3,14	7,31	4,29	7,20	3,12
	post	6,67	3,89	6,93	3,95	8,33	4,68	6,13	4,12
Langage stéréotypé	pré	4,07	3,50	4,29	3,60	4,17	1,87	2,60	2,50
	post	5,00	3,82	4,71	3,29	4,17	2,86	1,88	2,53
Utilisation du contexte	pré	6,71	5,54	6,57	3,48	5,15	2,44	5,40	4,35
	post	6,80	5,28	6,50	4,11	5,08	2,54	3,63	4,41
Communication non verbale	pré	5,57	4,85	5,71	3,15	4,23	2,42	4,30	3,77
	post	5,53	5,37	5,36	3,86	5,08	2,57	2,75	3,69
Relations sociales	pré	5,36	3,15	6,43	4,09	3,85	2,70	4,91	3,42
	post	7,33	5,41	6,36	4,88	3,33	2,57	2,88	3,23
Intérêts	pré	5,29	3,50	7,43	2,10	6,77	2,80	8,73	2,20
	post	5,27	3,61	7,79	2,29	6,83	2,82	6,88	3,44

De manière semblable à ce qui a été présenté préalablement, le tableau 6 expose les moyennes et les écarts-types des données brutes au questionnaire CBCL/6-18 portant sur le comportement des participants, au prétest et au posttest, à la fois pour les parents et les enseignants, ainsi que pour le groupe expérimental et le groupe témoin. L'obtention d'un score élevé à une sous-échelle de ce questionnaire souligne la présence plus importante de manifestations comportementales inadaptée. De manière générale, les comportements inadaptés qui prédominent, selon les parents et les enseignants, seraient les problèmes d'attention et les comportements agressifs, et ce, à la fois pour le groupe expérimental et pour le

groupe témoin. Une fois de plus, les écarts-types sont souvent très grands ce qui représente une grande dispersion des données.

Tableau 6

Moyennes et écarts-types des données brutes obtenues au prétest et au posttest du questionnaire CBCL/6-18 complété par les enseignants et les parents

Sous-échelles		Enseignants				Parents			
		Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin	
		m	E-T	m	E-T	m	E-T	m	E-T
Anxiété/dépression	pré	9,36	4,33	10,71	4,94	6,92	3,62	6,36	5,37
	post	14,13	8,92	10,21	4,30	5,25	2,45	4,50	3,02
Retrait/dépression	pré	3,50	3,52	4,21	3,14	2,85	2,12	3,91	2,59
	post	6,47	4,29	3,93	3,71	2,25	2,18	4,13	3,00
Plaintes somatiques	pré	0,79	1,25	0,36	0,63	2,15	2,12	1,64	1,69
	post	1,60	1,59	0,43	0,94	2,17	1,90	2,25	2,25
Problèmes sociaux	pré	7,21	3,96	5,21	4,28	5,38	3,18	4,18	4,42
	post	10,27	5,02	5,43	3,88	4,83	3,88	3,88	3,83
Problèmes de la pensée	pré	5,93	5,05	2,79	1,81	5,31	4,71	4,36	4,30
	post	7,33	4,51	3,07	2,64	5,42	4,64	5,75	4,86
Problèmes d'attention	pré	27,43	12,67	22,00	10,60	10,15	2,79	7,27	3,66
	post	30,87	14,81	25,14	9,54	9,42	3,70	6,63	4,90
Transgression règles	pré	4,93	2,53	3,57	2,06	5,31	2,81	5,09	2,70
	post	7,33	4,27	5,86	2,54	5,67	3,11	6,50	4,57

	Enseignants				Parents				
	Groupe expérimental		Groupe témoin		Groupe expérimental		Groupe témoin		
	m	E-T	m	E-T	m	E-T	m	E-T	
Comportement	pré	16,57	9,17	14,79	7,09	15,00	6,34	14,82	7,07
agressif	post	21,00	10,25	16,79	7,05	13,50	8,68	15,50	8,93
Autre	pré	2,93	1,59	2,00	1,18	5,69	3,71	6,82	2,86
	post	4,60	2,38	2,71	1,94	5,08	2,81	6,00	3,70

Afin d'établir si des différences statistiquement significatives sont observées à la suite de l'intervention mise en place auprès du groupe expérimental, le test non paramétrique U de Mann-Whitney a été utilisé pour comparer les résultats obtenus aux questionnaires CBCL/6-18, au CCC-2 et au QHP remplis par les enseignantes avant le début de l'intervention et à la fin de celle-ci. Soulignons ici que les questionnaires prétests n'ont pas été remplis par l'enseignante d'un des élèves du groupe expérimental puisque celui-ci avait trop récemment intégré le groupe classe, ce qui explique la différence entre le nombre de participants recrutés et celui utilisé dans l'analyse des données recueillies auprès des enseignantes du groupe expérimental.

Comme cela peut être observé au tableau 7, aucune différence significative ($p < 0,01$) n'est relevée entre les deux groupes selon les réponses au questionnaire CCC-2 et au questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques (QHP), lorsque complétés par les enseignantes participant à l'étude.

Tableau 7

Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest au CCC-2 et au questionnaire sur les habiletés pragmatiques complétés par les enseignant-e-s pour les groupes expérimental et témoin

Sous-échelles	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	n	M	E-T	n	M	E-T
Parole	14	-0,21	3,04	14	0,07	2,02
Syntaxe	14	-1,07	2,53	14	0,14	1,75
Sémantique	14	-0,07	2,3	14	-0,5	1,91
Cohérence discursive	14	1,36	2,47	14	0,57	2,98
Initiation de la conversation	14	-0,71	2,61	14	-1,07	3,25
Langage stéréotypé	14	0,93	1,33	14	0,43	1,34
Utilisation du contexte	14	0,14	2,07	14	-0,07	2,23
Communication non verbale	14	0,07	2,06	14	-0,36	2,13
Relations sociales	14	1,93	3,6	14	-0,07	2,3
Intérêts	14	-0,36	1,78	14	0,36	1,5
Questionnaire maison-QHP	14	3,5	4,93	14	1,64	3,37

Parallèlement, comme le démontre le tableau 8, les résultats obtenus entre le prétest et le posttest au questionnaire CCC-2 rempli par les parents des enfants de l'échantillon ne démontrent pas de différence statistiquement significative en ce qui concerne les habiletés pragmatiques des participants ($p < 0,01$).

Tableau 8

Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest au CCC-2 complétés par les parents pour les groupes expérimental et témoin

Sous-échelles	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	n	M	E-T	n	M	E-T
Parole	11	-0,18	1,99	7	-0,29	1,5
Syntaxe	12	0,33	1,83	7	-0,14	2,61
Sémantique	12	0,5	1,73	7	-0,57	2,07
Cohérence discursive	12	0,08	3,75	7	-2	2,89
Initiation de la conversation	12	0,58	2,94	7	-2,86	3,29
Langage stéréotypé	12	1	2	7	0,57	1,62
Utilisation du contexte	12	0,25	2,09	7	-2,14	2,97
Communication non verbale	12	0,75	2,14	7	-2,43	2,51
Relations sociales	12	-0,58	2,27	7	-2,29	2,98
Intérêts	12	-0,25	3,89	7	-2,71	2,75

Le tableau 9, présenté ci-dessous, révèle une différence statistiquement significative ($p < 0,01$) à l'échelle mesurant les comportements de retrait/dépression suggérant une diminution de ceux-ci chez le groupe témoin. Celle-ci suggère que les manifestations comportementales liées aux comportements de retrait et aux comportements de nature dépressive ont significativement diminué chez les élèves du groupe témoin, selon les perceptions des enseignantes. Les différences entre les deux groupes s'avèrent non significatives à toutes les échelles du CBCL/6-18 en fonction des réponses aux questionnaires complétés par les enseignantes.

Tableau 9

Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest du CBCL/6-18 complétés par les enseignantes pour les groupes expérimental et témoin

Sous-échelles	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	n	M	E-T	n	M	E-T
Anxiété/dépression	14	4,07	6,22	14	-0,5	2,93
Retrait/dépression*	14	2,93	3,29	14	-0,29	1,98
Plaintes somatiques	14	0,79	1,76	14	0,07	1
Problèmes sociaux	14	2,93	3,43	14	0,21	1,72
Problèmes de la pensée	14	1,21	2,94	14	0,29	2,33
Problèmes attention	14	3,29	7,06	14	3,14	6,43
Transgression règles	14	2,29	3,5	14	2,29	2,43
Comportement agressif	14	3,64	4,68	14	2	4,87
Autres problèmes	14	1,43	1,65	14	0,71	1,38

Comme il a été mentionné précédemment, le fait que certains parents n'aient pas répondu aux questionnaires transmis lors du posttest a limité la production d'analyses descriptives à une partie des élèves de l'échantillon. Les résultats présentés au tableau 10 ne montrent pas de différence significative ($p < 0,01$) entre les groupes expérimental et témoin en ce qui a trait aux manifestations comportementales selon les perceptions des parents qui ont complété le questionnaire CBCL/6-18 avant et après l'intervention.

Tableau 10

Moyennes et écarts-types provenant de la différence entre les scores au prétest et au posttest du CBCL/6-18 complétés par les parents pour les groupes expérimental et témoin

Sous-échelles	Groupe expérimental			Groupe témoin		
	n	M	E-T	n	M	E-T
Anxiété/dépression	12	-2,17	2,92	7	-2,29	4,11
Retrait/dépression	12	-0,83	1,7	7	-1	2,16
Plaintes somatiques	12	-0,08	1,73	7	0,14	1,77
Problèmes sociaux	12	-0,92	3,34	7	-1	4,76
Problèmes de la pensée	12	-0,25	2,7	7	-1,86	2,85
Problèmes attention	12	-1	3,54	7	-1,71	3,45
Transgression règles	12	0	2,13	7	-0,43	2,3
Comportement agressif	12	-2	7,31	7	-2,14	9,46
Autres problèmes	12	-0,92	3,63	7	-2,57	2,7

En somme, les groupes témoin et expérimental étaient équivalents sur le plan des habiletés langagières structurelles avant le début de l'intervention selon les résultats obtenus aux sous-tests du CELF-CDN-F. Aucune différence statistiquement significative n'est relevée entre les deux groupes à la suite de l'intervention visant à stimuler les habiletés pragmatiques en classe et à en mesurer l'impact sur ces habiletés ainsi que sur les manifestations comportementales des participants. Une seule exception est notée : une amélioration significative est identifiée à l'échelle de retrait/dépression du CBCL/6-18 selon les résultats obtenus aux questionnaires remplis par les enseignantes s du groupe témoin. Les élèves constituant le groupe témoin démontraient donc moins de comportements de retrait ou de comportements dépressifs au moment du posttest que du prétest.

Implantation du programme. En s'appuyant sur les procédures d'analyse d'implantation de programme proposées par Rondeau et coll. (1999) et Bowen et coll. (2005), l'organisation et la planification des interventions, l'animation des ateliers et la participation des élèves, ainsi que le degré de satisfaction de ceux-ci et des enseignantes vis-à-vis les interventions ont été documentés afin d'analyser la qualité de l'implantation du programme.

Organisation et planification des interventions. Tout d'abord, la conformité des interventions offertes par rapport à leur planification initiale, ainsi que l'exposition des enfants aux ateliers ont été analysées.

En ce qui a trait à la durée des rencontres, 50 % d'entre elles ont duré une heure comme prévu. Un atelier dans chaque groupe classe a duré environ 65 minutes étant donné des interruptions causées par des membres du personnel scolaire venant en classe ou des interventions de gestion du comportement effectuées par l'enseignante auprès des enfants. Trois ateliers dans le groupe ayant la moyenne d'âge la moins élevée ont été écourtés d'environ 10 minutes pour faciliter la transition des enfants entre deux périodes et trois ateliers dans le groupe des enfants ayant la moyenne d'âge la plus élevée ont duré 50 minutes, car les activités proposées étaient facilement réussies.

Pour ce qui est du déroulement des rencontres, celui-ci a généralement suivi la planification établie et les activités prévues ont toutes été réalisées dans l'ordre (retour sur les ateliers précédents, présentation des règles, activité pratique, conclusion de la rencontre et complétion des questionnaires). Chez le groupe le plus âgé, il a été impossible de prendre connaissance de tous les exemples préparés pour une activité pratique lors d'un atelier, faute de temps, alors que ce fut le cas pour quatre ateliers chez les plus jeunes.

Finalement, l'exposition à l'intervention, c'est-à-dire le taux de présence des élèves aux rencontres, est jugée satisfaisante. Chez le groupe le plus jeune, tous les enfants ont été présents lors de la moitié des rencontres et les autres rencontres n'ont comporté qu'un seul absent. Chez les élèves les plus vieux, tous ont été présents à 62,5 % des rencontres. L'absence de trois élèves a été constatée à une rencontre et l'absence d'un élève à deux rencontres.

Animation et participation aux ateliers. Selon la planification établie, il était souhaité, mais non exigé, que les enseignantes réinvestissent les interventions proposées entre les rencontres. Toutefois, le matériel de référence lié aux notions abordées demeurait à leur disposition à la suite de chaque atelier. Le réinvestissement a été variable selon l'enseignante, l'une mentionnant avoir effectué quelques rappels spontanés en se référant aux notions apprises, alors que l'autre affirme avoir réutilisé les images et les exemples vus lors des ateliers dès que le contexte s'y prêtait. Toutefois, les deux personnes ont offert une pleine collaboration et une participation active pendant toutes les interventions.

À chaque rencontre, la participation des enfants aux ateliers a été évaluée sur une échelle de Likert de 1 à 5 allant d'*aucune participation* (1) à une *excellente participation* (5) dans le journal de bord de la chercheuse. En ce qui concerne le groupe des enfants ayant la moyenne d'âge la plus âgée, la participation moyenne était de 4 et le mode de 5, ce qui signifie que leur participation a été jugée excellente pour la majorité des ateliers. Pour l'autre groupe, la participation moyenne était la même et le mode de 4 ce qui correspond à une bonne participation à la plupart des rencontres. En somme, la participation des élèves du groupe expérimental s'est avérée satisfaisante.

Degré de satisfaction des participants. De manière générale, 85,7 % des enfants du groupe expérimental affirment avoir aimé participer aux ateliers proposés, 64,3 % ont aimé les discussions tenues et 78,6 % ont apprécié les explications et les exemples fournis lors des ateliers. Lors de tous les ateliers, la partie de l'intervention la plus appréciée par ceux-ci a été celle de l'activité pratique. Les ateliers, qui abordaient les règles conversationnelles à respecter pour être une bonne interlocutrice ou un bon interlocuteur, ont été les plus appréciés par 42,8 % des élèves. En revanche, les ateliers concernant les habiletés d'écoute ont été les moins appréciés chez 42,9 % des participants. Enfin, 92,3 % d'entre eux affirment qu'il dirait à un ami qu'il est amusant de participer aux ateliers proposés, 84,6 % estiment qu'ils ont maintenant de meilleures stratégies pour communiquer et 46,2 % croient que leur comportement s'est amélioré à la fin de l'intervention.

D'un autre côté, les enseignantes du groupe expérimental se sont dit satisfaites des ateliers d'intervention proposés dans ce projet et recommanderaient à un collègue d'y participer. Établir un moment à l'horaire pour travailler la communication et revoir les conventions sociales avec les élèves ont été relevés comme des points positifs apportés par le projet. Les enseignantes ont suggéré qu'une augmentation de la fréquence des activités, des ateliers plus spécifiquement liés à des besoins de certains sous-groupes et des interventions en contexte non structuré constitueraient des améliorations pertinentes à envisager.

Discussion des résultats

L'objectif de cette étude était d'évaluer les impacts et la qualité de l'implantation d'une intervention visant la communication sociale, et plus spécifiquement les habiletés pragmatiques, sur ces mêmes habiletés et sur les difficultés d'adaptation et de comportement manifestées par des élèves d'âge primaire fréquentant une classe spécialisée en soutien au comportement. Pour ce faire, des données ont été recueillies auprès des parents et des enseignantes des enfants participant au projet de recherche avant et après l'intervention réalisée auprès des élèves.

De manière générale, aucune différence n'est relevée entre le groupe expérimental et le groupe contrôle à la suite de l'intervention implantée. Bien qu'une amélioration des habiletés pragmatique et une réduction des manifestations comportementales chez les élèves du groupe expérimental auraient été souhaitables, des résultats non significatifs sur le plan statistique ne sont pas synonymes d'un non-résultat, car il se dégage une force épistémique en recherche grâce à la diversité. En effet, l'hétérogénéité des perspectives et des résultats en recherche permettrait de s'approcher davantage de la réalité (Oreskes, 2019). En ce sens, cette étude permet de faire avancer les connaissances scientifiques sur les relations entre la communication sociale et le comportement, ne serait-ce que de constituer un premier pas vers des interventions qui considèrent l'importance des habiletés pragmatiques dans la compétence sociale des élèves ayant des difficultés d'adaptation et de comportement.

Plusieurs limites à l'étude peuvent être énoncées. Tout d'abord, le nombre de participants étant restreint, cela a pu limiter sa représentativité et n'a notamment pas permis d'utiliser des tests

statistiques paramétriques. Il est également possible que les outils utilisés pour mesurer les différences entre le prétest et le posttest, sur les plans comportemental et pragmatique, n'aient pas été assez sensibles pour détecter de légers changements chez les participants.

En ce qui concerne le contenu des ateliers proposés, il pourrait s'avérer que celui-ci soit mieux adapté aux élèves à risque de développer des DAC et fréquentant une classe ordinaire. Les DAC étant possiblement moins ancrées dans leur fonctionnement cognitif et psychologique, il est possible que leurs manifestations comportementales soient moins cristallisées et donc, que leur comportement soit plus facilement modifiable que chez les participants de groupes spécialisés. Cependant, compte tenu des données épidémiologiques qui témoignent de la présence de difficultés de communication sociale chez les élèves ayant des DAC, il serait intéressant de réfléchir à des interventions plus spécifiques, voire individualisées, à ajouter à celles mises en place en classe. Ce type d'interventions pourraient engendrer des résultats positifs et définir la voie à suivre pour de futures recherches.

Quant aux modalités choisies pour les rencontres, la durée et l'intensité de celles-ci pourraient être redéfinies. Les écrits consultés permettent de constater que des études d'intervention touchant la communication de manière générale et le comportement proposent des rencontres allant de 30 à 240 minutes et pouvant se dérouler une fois ou plus par semaine (Hyter et coll., 2001; Masi et coll., 2013). Aussi, l'adhérence et l'exposition au programme pourraient être améliorées en exigeant, par exemple, un réinvestissement de la part des enseignantes et en offrant de la formation aux parents à l'instar d'autres programmes d'intervention (Havighurst et coll., 2015).

Il convient également de discuter de l'influence du milieu de scolarisation sur le développement des élèves et particulièrement chez ceux qui présentent des DAC. En effet il est reconnu que plusieurs facteurs, notamment la qualité des relations entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, les pratiques éducatives et le climat scolaire, peuvent influencer les trajectoires d'adaptation des élèves à risque (Massé et coll., 2020b). À l'égard de la différence significative observée chez le groupe témoin suggérant une diminution des comportements dépressifs et de retrait, il est donc possible qu'un climat relationnel de meilleure qualité ou des

pratiques éducatives proactives et bienveillantes aient pu favoriser le sentiment de sécurité et d'appartenance des élèves et que cela ait pu se refléter dans les résultats obtenus. Enfin, la possibilité que des difficultés pragmatiques puissent être identifiées erronément comme des difficultés d'adaptation et de comportement est envisageable (Hughes et Lecce, 2010). Ainsi, une méconnaissance des habiletés liées à communication sociale, et particulièrement des habiletés pragmatiques, de la part du personnel enseignant et des parents aurait pu faire en sorte qu'ils aient interprété des difficultés communicationnelles comme des manifestations comportementales. Cela pourrait donc avoir limité la perception de changements chez les enfants sur le plan des habiletés pragmatiques par les personnes ayant répondu aux questionnaires. Soulignons enfin que, dans une perspective dimensionnelle, il devient ardu de contrôler l'influence d'une grande multiplicité de facteurs sur l'intervention proposée. Toutefois, considérant l'importance reconnue des facteurs d'influence, mais également de leurs interactions à travers les processus développementaux critiques au développement comportemental, notamment sur le plan de l'autorégulation, l'établissement d'une intervention visant le développement de compétences socioémotionnelles, additionnée à la stimulation des habiletés pragmatiques, aurait pu engendrer des changements positifs chez les participants. Malgré tout, les liens établis à travers la littérature scientifique entre la communication sociale et les difficultés d'adaptation et de comportement devraient inciter la multiplication des recherches sur le sujet afin de mieux comprendre pourquoi et comment ces domaines développementaux sont interreliés.

Conclusion

En milieu scolaire, les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement présentent des besoins variés et complexes auxquels les intervenantes et intervenants tentent de répondre en s'appuyant à la fois sur leur expérience et sur les données probantes disponibles. Il devient nécessaire de repenser l'intervention auprès de ces élèves sous des angles renouvelés afin d'améliorer leur bien-être et leur réussite éducative. Dans le cadre du développement de la compétence sociale, l'importance de s'intéresser à la communication sociale, et spécifiquement aux habiletés pragmatiques, des enfants présentant des difficultés d'adaptation et de

comportement prend tout son sens. L'influence de ces habiletés dans le processus de traitement de l'information sociale semble évidente et devrait être étudiée davantage pour mieux comprendre et répondre aux besoins de ces enfants

Quatrième chapitre : discussion générale et conclusion

Discussion générale

Ce projet de thèse doctorale a permis d'étudier l'implantation et les retombées d'une intervention ciblée en communication sociale, et plus spécifiquement sur le plan des habiletés pragmatiques, auprès d'élèves du primaire fréquentant une classe spécialisée en raison de leurs DAC. Le premier article, intitulé *La communication sociale chez les enfants présentant un trouble du comportement : une avenue vers des interventions prometteuses* a exposé l'étroitesse des relations établies sur les plans théorique et épidémiologique entre le langage, la communication et le comportement chez l'enfant. Il a également permis d'introduire le concept de communication sociale, un apport novateur pour expliquer les difficultés communicationnelles présentes chez plusieurs enfants présentant des DAC. Puis, le second article, *L'apport occulté de la pragmatique développementale dans la compréhension des difficultés d'adaptation et de comportement chez l'enfant*, avait pour objectif de résumer les associations entre la pragmatique développementale et les DAC. Grâce à une recension des écrits, les liens connus entre les habiletés pragmatiques, les difficultés de comportement intériorisées et extériorisées ont été détaillés. Bien que la maltraitance et les DAC ne soient pas toujours associées, l'exploration de la littérature touchant les habiletés pragmatiques chez les enfants qui en sont victimes a offert un éclairage pertinent sur les conséquences développementales de grandir dans l'adversité. Enfin, le troisième article, intitulé *Implantation et retombées d'une intervention ciblée en communication sociale auprès d'élèves du primaire ayant un trouble du comportement*, a brièvement situé la communication sociale au sein du traitement de l'information sociale et souligné l'importance de développer de bonnes habiletés communicationnelles pour développer la compétence sociale d'un individu. Cet article a aussi permis de présenter les résultats du présent projet de recherche et d'amorcer la discussion à leur sujet.

Les écrits consultés ont permis de mettre en lumière le risque considérable de développer des difficultés de communication sociale chez les élèves présentant des DAC. Ils exposent les lacunes

que les jeunes sont susceptibles de démontrer à travers les quatre composantes qui la constituent soient les interactions sociales, la cognition sociale, les habiletés langagières expressives et réceptives et les habiletés pragmatiques. Ces dernières apparaissent comme des habiletés étant spécifiquement liées aux comportements inadaptés sans toutefois faire l'objet de recherches fréquentes, ce qui a justifié l'intérêt de leur accorder une attention particulière. Par le biais d'une intervention en classe primaire spécialisée de soutien au comportement, les effets d'une intervention ciblant la communication sociale ont été appréciés, tant sur le plan des habiletés pragmatiques que du comportement. La qualité de l'implantation du programme développé a également été considérée. Les objectifs initialement établis sont donc étudiés en fonction des résultats obtenus.

Premier objectif

Le premier objectif de cette thèse doctorale visait à mesurer l'effet d'une intervention ciblant la communication sociale, et plus précisément la composante pragmatique, sur les habiletés pragmatiques d'élèves fréquentant une classe primaire spécialisée en soutien au comportement.

D'emblée, il est possible de penser que les habiletés pragmatiques constituent un domaine développemental peu connu dans la population générale. D'ailleurs, comme il a été mentionné dans le premier article, Hughes et Lecce (2010) soutiennent que des difficultés pragmatiques pourraient être considérées erronément comme des comportements inadaptés de nature extériorisée. D'ailleurs, lors de l'implantation de l'intervention, une enseignante a soulevé le fait qu'un élève de son groupe se levait fréquemment pour la serrer dans ses bras pendant qu'elle enseignait à toute la classe. Cette enseignante qualifiait ce comportement de « manque de maturité » et l'interprétait comme une difficulté comportementale. Or, elle n'entrevoit pas la possibilité de difficultés pragmatiques chez cet élève. Pourtant, rester assis et ne pas étreindre une personne pendant une présentation en groupe relève fort souvent de l'apprentissage implicite d'une convention sociale, ce qui fait appel aux habiletés pragmatiques. Il est donc possible que cet élève ne possédait pas les habiletés pragmatiques nécessaires pour adapter sa communication dans ce contexte spécifique. Enfin, il est également probable que les parents

n'aient pas eu des connaissances suffisamment fines sur le sujet pour déceler des changements attribuables aux habiletés pragmatiques chez leur enfant.

Ces résultats peuvent aussi être revus à la lumière des concepts de pragmalinguistique et de sociopragmatique présentés dans le cadre théorique. Premièrement, pour démontrer sa compétence dans ses interactions sociales, un individu doit connaître et pouvoir manipuler les éléments linguistiques essentiels à l'atteinte de son but, ce qui relève de la pragmalinguistique. En d'autres mots, l'enfant doit faire appel à ses connaissances grammaticales pour adapter son message à la situation sociale rencontrée, comme cela pourrait être le cas lors de l'utilisation d'une demande indirecte en tant que formule de politesse (p. ex. : « As-tu un crayon rouge? » plutôt que « donne-moi un crayon rouge »). Ces connaissances peuvent parfois s'actualiser de manière subtile et se présenter dans certains contextes uniquement. En ce sens, des changements pourraient ne pas avoir été observés par les adultes. L'ajout d'une collecte de données par le biais de l'observation directe ou sur vidéo aurait pu permettre de détecter certains de ces changements. En ce qui concerne la sociopragmatique, celle-ci est davantage influencée par l'environnement socioculturel et permet à chacun de s'adapter aux conventions du milieu fréquenté, aux conventions sociales et aux usages implicitement convenus au sein d'une communauté (Laughlin et coll., 2015). Dans le cadre du projet, certains comportements pragmatiquement adaptés et prisés dans la société occidentale comme le contact visuel et le respect du tour de rôle ont été travaillés. Toutefois, plusieurs autres normes sociales qui influencent l'aspect sociopragmatique n'ont pas été abordées et ce pourrait être celles qui s'avéraient les plus déficitaires chez nos participants. D'ailleurs, la diversité des origines ethniques et culturelles observée chez les élèves engagés dans le projet n'a pas été considérée, ce qui constituerait une amélioration à apporter dans le futur. De plus, sachant que certaines chercheuses et certains chercheurs soulèvent la possibilité que les difficultés comportementales extériorisées soient plus présentes en milieux défavorisés, des informations sur le statut socioéconomique des familles recrutées permettraient aussi de mieux nuancer les résultats lors d'une étude future (Qi et Kaiser, 2003).

En somme, bien que les concepts de pragmalinguistique et de sociopragmatique semblent davantage étudiés dans des contextes différents que celui exposé dans cette thèse, comme dans

le cadre de l'apprentissage d'une langue seconde, par exemple, une analyse plus fine des difficultés observées chez les enfants présentant des DAC pourrait révéler des atteintes prépondérantes dans l'un ou l'autre de ces domaines. Cela pourrait éventuellement mieux orienter les interventions à déployer auprès de cette population ou même de certains jeunes individuellement. D'ailleurs, constatant une grande variabilité interindividuelle du type de difficultés pragmatiques observées à travers les études incluses dans leur revue systématique, Gerber et coll. (2012) suggèrent que les études de cas uniques pourraient constituer le design expérimental le plus approprié pour conduire des recherches dans ce domaine. Enfin, certains objectifs pourraient être plus appropriés selon l'âge des participants. Par exemple, Bernicot et coll. (2007) stipulent que la connaissance métapragmatique des demandes indirectes ne serait toujours pas acquise à l'âge de six ans, soit l'âge des plus jeunes participants au projet.

Ensuite, la différence entre les habiletés pragmatiques et les habiletés métapragmatiques pourrait aussi contribuer à expliquer les résultats obtenus dans le cadre de ce projet de recherche. La métapragmatique est une habileté métacognitive qui permet de réfléchir consciemment sur la pragmatique et sur ses composantes, c'est-à-dire d'explicitier les règles qui sont généralement implicites et qui régissent l'utilisation du langage en contexte social (Gombert, 1993). Or, la plupart des interventions visant le développement de la pragmatique utilisent des activités passant par la métapragmatique pour développer ces dernières (Gerber et coll., 2012). Toutefois, il appert que le fait de connaître les règles d'utilisation du langage en contexte social ne garantirait pas le déploiement de celles-ci en contexte d'interactions sociales. En effet, plusieurs enfants démontreraient de bonnes compétences sur le plan métapragmatique alors qu'il serait possible de constater des difficultés pragmatiques lors d'une observation en contexte d'interactions sociales (Lockton et coll., 2016). De plus, certaines chercheuses et certains chercheurs proposent que le développement pragmatique et le développement métapragmatique ne s'effectuent pas nécessairement en parallèle. Par exemple, la compréhension des expressions figurées apparaîtrait plus tardivement que la capacité à en exprimer sa connaissance sur le plan métapragmatique, alors la compréhension et la connaissance métapragmatique des inférences sémantiques apparaîtraient toutes deux à un jeune âge (Bernicot et coll., 2007).

Finalement, il est également possible de s'interroger sur la pertinence du choix des outils pour évaluer les effets de l'intervention. Tout d'abord, il convient de dire que le CCC-2 est fréquemment utilisé dans les études évaluant les habiletés pragmatiques chez les enfants. Selon les données fournies par l'autrice, l'outil présenterait une excellente stabilité temporelle (r variant entre 0,86 et 0,96 selon l'âge; Bishop, 2006). Toutefois, il est possible de se questionner à savoir si cette fidélité rend l'outil suffisamment sensible pour détecter de légers changements qui seraient survenus chez les participants après l'intervention. D'un autre côté, le questionnaire maison portant spécifiquement sur les habiletés travaillées pendant l'intervention a été révisé par des experts, mais il n'a pas fait l'objet d'une validation approfondie, ce qui peut avoir limité ses qualités métrologiques.

Second objectif

Le second objectif établi visait à mesurer l'effet de l'intervention stimulant les habiletés pragmatiques sur les DAC manifestées par des jeunes fréquentant une classe primaire spécialisée en soutien au comportement. Pour y parvenir, des données ont été récoltées auprès des parents et des enseignantes par le biais du CBCL/6-18 (Achenbach et Rescorla, 2001) un questionnaire validé et maintes fois utilisé en recherche. De manière générale, les résultats obtenus ne suggèrent pas de changement sur le plan des manifestations comportementales chez les participants à la suite de l'intervention. Une différence a toutefois été observée : le groupe contrôle se serait amélioré en ce qui concerne les manifestations dépressives et de retrait selon les enseignantes.

Comme il en a été question dans le troisième article, plusieurs facteurs pourraient expliquer, ou du moins contribuer à l'obtention de ce résultat. En plus de l'influence du climat scolaire général mentionné précédemment, l'attitude du personnel enseignant envers ses élèves peut constituer un facteur d'influence dans l'adaptation des élèves en milieu scolaire. Par exemple, un enseignant qui démontre davantage d'attitudes positives à leur égard contribuerait à l'adoption de comportements adaptés (Plouffe et coll., 2019). Offrir de la formation spécifique sur les besoins de la population ciblée, en plus d'outils et d'activités réflexives ou permettant de mettre en

pratique de nouvelles connaissances, seraient des façons d'améliorer les attitudes du personnel enseignant envers les élèves présentant des DAC (Massé et coll., 2015). D'un autre côté, d'aucuns pourraient croire que les attitudes des enseignants seraient plus positives lorsque leur expérience professionnelle est plus importante. Toutefois, la recherche ne permet actuellement pas de confirmer cela et pointe même vers une détérioration des attitudes avec l'augmentation de l'expérience (Massé coll., 2020d). Dans le cadre de cette étude, les enseignantes du groupe contrôle avaient peu d'expérience professionnelle (moins de cinq ans), alors que celles du groupe expérimental cumulaient chacun entre 10 et 15 ans d'expérience. Cette donnée est donc en cohérence avec les observations faites par d'autres chercheurs et chercheuses.

Puis, il est admis que la qualité de relation entre l'enseignant et ses élèves influence l'adaptation de ces derniers. Diverses études ont démontré que certaines caractéristiques personnelles du personnel enseignant, comme la chaleur, la disponibilité, la proximité et l'empathie, encouragent un développement socioémotionnel et comportemental plus adapté (Cornelius-White, 2007; Roorda et coll., 2011). En ce sens, il est possible que la relation établie entre les enseignantes du groupe contrôle et leurs élèves ait été de meilleure qualité, permettant ainsi de diminuer les manifestations intériorisées observables chez les jeunes au fil du temps. Toutefois, cet aspect ne se situant pas au cœur de ce projet de recherche, celui-ci n'a pas été mesuré.

Finalement, le stress des enseignantes peut aussi avoir influencé les résultats obtenus. D'entrée de jeu dans le cadre de cette thèse, il a été rapporté que les comportements perturbateurs constituaient l'une des sources de stress les plus importantes pour le personnel enseignant (Massé et coll., 2015). Toutefois, il est reconnu que l'interprétation d'une même situation stressante peut être différente d'une personne à l'autre. Selon cette interprétation, chaque individu peut donc produire une concentration de cortisol différente engendrant, pour certains et certaines, un stress menant à une performance optimale ou, pour d'autres, une détérioration de la performance (Lupien, 2020). Il est donc possible que deux enseignants, en fonction de leurs expériences antérieures, par exemple, vivent un stress d'intensité opposée face aux mêmes types de comportements problématiques. Bien que la littérature rapporte des résultats contradictoires à cet égard, certaines études rapportent que le personnel enseignant ayant le plus d'expérience

serait légèrement plus stressé que ses pairs, ce qui pourrait aussi contribuer à expliquer la différence observée au sein du groupe contrôle (Massé et coll., 2015).

Enfin, sur le plan méthodologique, l'adoption d'un seuil de signification différent pour les analyses descriptives aurait également pu modifier les résultats obtenus. Bien que la décision concernant l'établissement de ce seuil appartienne aux chercheurs et qu'il ait été établi à $p < 0,01$ dans le cadre de ce projet de recherche, une exploration des résultats obtenus à partir d'autres seuils de signification a été effectuée. Or, l'utilisation d'un seuil plus élevé aurait encore davantage favorisé le groupe témoin aux dépens du groupe expérimental. Une fois de plus, cela souligne l'importance de considérer l'influence plus proximale d'autres facteurs sur le comportement comme les processus développementaux sous-tendant le développement de l'autorégulation socioémotionnelle et donc, l'émergence et la persistance de difficultés d'adaptation et de comportement. Dans une perspective écologique et transactionnelle, bien que les habiletés langagières et communicationnelles puissent influencer la trajectoire comportementale des individus, il est fort probable que des facteurs comme la qualité de l'attachement, le style parental, les pratiques éducatives en milieu familial et scolaire, la relation enseignant-élève ou les relations avec les pairs exercent une influence plus forte et plus directe sur le développement des difficultés d'adaptation et de comportement. Une collecte d'information sur ces facteurs d'influence aurait peut-être permis de mieux expliquer l'amélioration observée dans le groupe témoin et ainsi mieux situer l'apport réel des habiletés pragmatiques dans l'explication du profil comportemental des élèves.

Troisième objectif

Le troisième et dernier objectif de cette thèse doctorale consistait à évaluer la qualité de l'implantation de l'intervention déployée. Pour ce faire, un journal de bord a été rempli après chaque rencontre d'intervention. Des questionnaires de satisfaction ont été soumis aux élèves du groupe expérimental après chaque rencontre. À la dernière rencontre, un questionnaire de satisfaction générale a été rempli par ces mêmes élèves et par leur enseignante. À partir des données recueillies, l'organisation des interventions et leur planification, l'animation des ateliers

et la participation des élèves, ainsi que le degré de satisfaction de ces derniers et des enseignantes vis-à-vis le projet de recherche ont été analysés.

En ce qui concerne la durée des rencontres, seulement 50 % d'entre elles ont duré le temps prévu initialement qui était d'une heure. Comme il a été mentionné dans le troisième article, certaines interruptions de la part du personnel scolaire en cours d'atelier ont entraîné l'allongement d'une rencontre. D'un autre côté, certains ateliers ont dû être écourtés afin de respecter l'horaire scolaire et de permettre une transition plus harmonieuse entre l'intervention proposée dans le projet de recherche et celle prévue par la suite par l'enseignante. Ainsi, afin de respecter les limites du cadre scolaire, il aurait peut-être été avantageux de prévoir des ateliers un peu plus courts en planifiant une pause facilitant la transition entre deux périodes. Ce constat a également été rapporté, par exemple, dans l'étude de Poirier et coll. (2017) qui ont implanté un programme de prévention de la dépression en milieu scolaire. De plus, sachant que les élèves de l'échantillon présentent des DAC et, probablement des difficultés de nature attentionnelle chez plusieurs d'entre eux, des activités plus courtes auraient pu maximiser leur attention et leur concentration (Purper-Ouakil et coll., 2006).

Puisque les interventions étaient menées par la chercheuse, les enjeux entourant le partage des connaissances, de l'expertise et l'entraînement d'autres intervenants ou intervenantes pour l'implantation du programme ont été évités. De plus, la structure et l'organisation du programme, qui contribuent à la qualité de l'implantation, ont été plutôt bien respectées (Joly et coll., 2005). La présence des enseignantes lors des rencontres leur a permis de profiter du modèle d'intervention offert par la chercheuse, mais elles n'ont pas systématiquement réinvesti les habiletés enseignées entre les rencontres d'intervention. Comme il en a été question dans le dernier article, offrir une formation au personnel enseignant et planifier un réinvestissement de leur part entre les ateliers auraient pu augmenter le dosage et éventuellement favoriser l'amélioration des comportements et des habiletés pragmatiques chez les élèves du groupe expérimental.

En ce qui concerne le taux de présence des élèves, celui-ci a été jugé satisfaisant : tous les élèves du groupe-classe ayant la moyenne d'âge la moins élevée ont été présents à la moitié des

rencontres et un seul absent a été noté lors de l'autre moitié. Chez le groupe le plus âgé, en moyenne, le taux de présence était un peu moins élevé : tous les élèves ont été présents à 62,5 % des rencontres, une rencontre a comporté trois absents et deux autres comprenaient un absent. Étant donné les DAC de ces élèves, il n'est pas rare que l'un ou plusieurs d'entre eux étaient retirés de la classe, pour une période beaucoup plus longue que ce qui est recommandé par la recherche, et qu'ils ne puissent pas la réintégrer pour participer à l'intervention (Gaudreau et Nadeau, 2019). Ainsi, certains d'entre eux n'ont pas bénéficié du dosage prévu pour l'intervention.

De façon générale, les enseignantes et les élèves du groupe expérimental se sont dit satisfaits de leur expérience. Les enfants ont démontré une préférence pour la partie pratique de chaque rencontre. Bien que l'exposé magistral permette de s'assurer que tous les élèves possèdent explicitement les connaissances essentielles au développement d'une compétence, la mise en pratique pourrait favoriser leur engagement et le maintien de leur attention à la tâche (Hattie, 2011). Du côté des enseignantes, ces dernières ont apprécié le fait que le projet inscrive un moment obligatoire à accorder à la stimulation des habiletés communicationnelles en classe. En effet, quoique la compétence « communiquer oralement » fasse partie intégrante du programme de formation de l'école québécoise, la recherche démontre que le personnel enseignant est souvent pris au dépourvu lorsqu'il s'agit d'enseigner et d'évaluer la communication orale, notamment car il posséderait de faibles connaissances sur le sujet (Dumais et Soucy, 2020; ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Conséquemment, il est probable que les enseignantes du groupe expérimental aient elles-mêmes bénéficié des connaissances transmises et de la modélisation offerte aux élèves dans le cadre de ce projet de recherche.

Malgré des résultats non significatifs sur le plan statistique, ces constats permettent d'envisager plusieurs pistes d'intervention, tant en recherche que dans les milieux scolaires, afin de permettre l'approfondissement des connaissances sur les relations entre le langage, la communication et le comportement chez l'enfant et d'améliorer continuellement les services qui leur sont offerts. À cet égard, diverses orientations futures sont discutées ci-après.

Pistes d'intervention futures

Selon la politique de la réussite éducative du gouvernement du Québec :

« Les milieux éducatifs doivent composer avec des situations de plus en plus complexes; ils doivent également saisir toutes les occasions d'améliorer les conditions d'apprentissage des enfants et des élèves, tout en tenant compte d'une grande diversité de besoins et de trajectoires dans leur offre de services. La réussite éducative prend un sens différent selon les capacités, les besoins et les aspirations des personnes, et requiert l'engagement de toute la société » (MEESR, 2017, p.26).

Conséquemment, les milieux éducatifs gagneraient à développer la communication sociale chez tous leurs élèves. Cela est d'autant plus vrai pour celles et ceux présentant des DAC compte tenu des relations étroites établies entre les deux problématiques. D'ailleurs, l'accumulation de difficultés dans divers domaines développementaux, même lorsque celles-ci sont légères, pourrait s'actualiser par une performance grandement affaiblie. En cohérence avec le modèle proposé par Chow, Cunningham et coll. (2020), la création d'environnements plus riches sur le plan du langage et de la communication favoriserait une plus grande réussite éducative chez ces élèves. Pour y parvenir, diverses précisions concernant les pratiques effectives de gestion de classe peuvent être envisagées. L'établissement d'attentes claires constitue une pratique cruciale à la gestion des écarts de conduites, par exemple (Gaudreau, 2017). Or, il pourrait être d'autant plus pertinent que les enseignants soient non seulement explicites, mais qu'ils réutilisent le même vocabulaire lorsqu'ils discutent de leurs attentes afin d'assurer une bonne compréhension de la part de leurs élèves (Chow et coll., 2018). De plus, les pratiques de gestion de classe encourageant les échanges verbaux fréquents et prolongés entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes constitueraient une avenue à explorer. Ainsi, il serait souhaitable que l'aménagement de l'espace favorise les interactions verbales en permettant à un maximum d'individus de pouvoir se regarder lorsqu'ils parlent. Les échanges verbaux nombreux et comprenant plusieurs tours de parole pourrait également permettre aux interlocuteurs les plus compétents sur le plan communicationnel de constituer des modèles pour ceux qui le nécessitent. L'enseignant peut profiter de ces moments pour développer le langage et la communication de ses élèves en

utilisant les stratégies générales de stimulation telles que l'utilisation d'un débit de parole réduit et des silences pour favoriser le traitement de l'information et la compréhension verbale, l'utilisation de questions ouvertes plutôt que fermées, l'enseignement explicite du vocabulaire et des règles pragmatiques régissant les échanges, la modélisation de phrases plus riches en allongeant et en complexifiant syntaxiquement les phrases mentionnées par les élèves, ou encore, la modélisation à voix haute du raisonnement verbal (Chow et coll., 2020b).

D'autres pistes d'intervention peuvent être envisagées pour mieux répondre aux besoins des élèves présentant des DAC. En ce qui concerne le personnel enseignant, une première piste de solution serait de mieux les outiller en lui offrant une formation initiale et continue plus complète et plus approfondie sur le plan du développement langagier et communicationnel chez l'enfant. Du côté des professionnels, ces derniers gagneraient également à élargir leurs connaissances qui s'éloignent de leur champ de pratique principale. Par exemple, les orthophonistes possèdent des connaissances approfondies sur le plan du langage et de la communication. Toutefois, ils sont souvent moins outillés pour comprendre et intervenir auprès des jeunes présentant des DAC. Le présent projet de recherche s'est principalement centré sur cette population, mais comme il en a été question dans le premier article, les enfants présentant des difficultés de langage et de communication auraient fréquemment des DAC pouvant être ignorées (Benner et coll., 2002). Même en contexte de classe spécialisée, il devient périlleux de tenir compte d'un seul aspect du développement des élèves à travers les interventions déployées. D'une autre part, le développement rapide des connaissances scientifiques justifie également la pertinence d'offrir de la formation continue aux intervenantes et aux intervenants une fois que celles-ci et ceux-ci ont intégré le marché du travail. Ce type de soutien pourrait amenuiser l'écart observé entre la connaissance des pratiques exemplaires auprès des élèves ayant des DAC et leur actualisation réelle dans les milieux éducatifs (Massé et coll., 2012).

Couplée à ces formations, la collaboration interprofessionnelle constitue, certes, une voie essentielle à emprunter pour mieux répondre à la complexité. Selon Beaumont et coll. (2011), les pratiques collaboratives en milieu scolaire favoriseraient non seulement le bien-être au travail et le sentiment d'autoefficacité personnelle des intervenantes et des intervenants, mais elles soutiendraient l'adoption d'interventions plus positives et mieux adaptées auprès des élèves

présentant des DAC. D'ailleurs, une collaboration interprofessionnelle bien établie engendrerait également des bénéfices pour les élèves eux-mêmes, tant sur le plan de la motivation, de l'estime personnelle, du rendement scolaire que de la qualité des relations enseignants-élèves.

Grâce à la volonté des acteurs, des actrices, des décideuses et des décideurs du milieu de l'éducation, ces pistes d'intervention pourraient être mises en place rapidement et leur efficacité pourrait être évaluée afin d'en apprécier la pertinence. Sur le plan de la recherche, les limites du présent projet, qui sont détaillées par la suite, pourraient permettre de développer une étude semblable dans le futur en évitant certains écueils.

Limites

Cette thèse de doctorat a mis en lumière, les relations multiples et étroites entre le comportement et le langage et la communication chez les jeunes. La littérature scientifique actuelle tisse sans équivoque des liens entre les DAC et les difficultés communicationnelles. Or, dans les milieux éducatifs, cette cooccurrence n'est pas toujours connue ou considérée.

Le cadre conceptuel adopté a introduit le concept de communication sociale comme point de vue innovant pour documenter le profil développemental des enfants ayant des DAC. Il a également situé ce concept au sein du modèle de traitement de l'information sociale de Crick et Dodge (1994), un modèle reconnu pour expliquer la présence de manifestations comportementales inadaptées chez les individus. Toutefois, ce projet doctoral contribue à élargir les hypothèses explicatives permettant d'expliquer les entraves au traitement de l'information sociale en approfondissant le modèle de la compétence sociale proposé par Yeates et coll. (2007), puis francisé et adapté par Nader-Grosbois (2011b). Ainsi, tant sur le plan des fonctions sociocommunicatives que des connaissances sociales, il est possible d'entrevoir l'influence significative du langage, de la communication, et particulièrement de la pragmatique, dans la capacité à encoder et à traiter les stimuli environnementaux impliqués au sein d'une situation sociale.

Enfin, bien que les résultats obtenus ne suggèrent pas de différence statistiquement significative à la suite de l'implantation de l'intervention déployée, l'analyse de la qualité de l'implantation

démontre que cette dernière a été appréciée par les participants et constitue un pas dans la bonne direction pour le développement d'interventions probantes.

Certes, ce projet de recherche comporte différentes limites méthodologiques. Comme il a été mentionné dans le troisième article, la petite taille de l'échantillon ne permet pas une généralisation des résultats obtenus. Une étude future pourrait reproduire celle-ci auprès d'un plus grand nombre de participants. De plus, comme il a été mentionné précédemment, l'utilisation de l'observation, et non seulement de questionnaires pourrait enrichir la collecte de données et ajouter de la profondeur aux résultats obtenus. D'un autre côté, les modalités choisies pour l'intervention (p. ex. : durée, intensité, fréquence, nombre de participants) pourraient être revues pour améliorer l'efficacité de celle-ci. À l'instar de plusieurs programmes décrits dans l'état des connaissances (p. ex. : Havigurst et coll., 2015; Webster-Stratton et coll., 2008), l'intervention pourrait inclure des rencontres avec le personnel enseignant et les parents afin de développer leurs connaissances et leurs compétences liées aux difficultés communicationnelles chez les jeunes présentant des DAC. De plus, si le contexte de recherche avait été favorable, une plus grande durée totale de l'intervention et une fréquence plus élevée des rencontres auraient pu contribuer à l'observation de changements chez les participants du groupe expérimental. En effet, certains programmes d'intervention analysés dans la revue de littérature présentée précédemment ont été mis en place sur plusieurs années et parfois à raison de plusieurs rencontres par semaine (p.ex. : Kirkhaug et coll., 2016; Webster-Stratton et coll., 2008). L'intervention proposée pourrait également s'avérer plus bénéfique pour des enfants à risque de développer des DAC persistantes. En conséquence, l'implantation de celle-ci auprès d'élèves fréquentant toujours une classe ordinaire, plutôt qu'une classe spécialisée, pourrait fournir des résultats plus intéressants. Cela s'inscrirait aussi en cohérence avec l'objectif gouvernemental d'inclusion. Puis, une évaluation langagière et communicationnelle approfondie des participants favoriserait le développement d'interventions individualisées répondant davantage aux besoins de chacun. Cela pourrait toutefois entraîner le choix d'un design expérimental différent, comme l'étude de cas, par exemple. De plus, il serait intéressant de considérer l'exposition des élèves à la langue d'enseignement, langue qui pourrait constituer une langue seconde et non dominante pour certains d'entre eux. En effet, comme il en a été question précédemment, la compétence

langagière et communicationnelle est influencée par l'exposition à une langue, ainsi qu'aux conventions sociales d'une société. Le temps et la qualité de l'exposition au français pourraient donc influencer les comportements observés chez les élèves.

De plus, l'intervention proposée pourrait être bonifiée et en lien avec les connaissances actuelles sur le développement et la persistance des difficultés d'adaptation et de comportement. Bien que ces difficultés puissent être en partie causées par des problèmes de communication sociale et de ses dimensions associées, notamment sur le plan cognitif et langagier, il demeure que les nombreux facteurs d'influence dans le développement et la persistance d'un phénomène aussi complexe que les DAC permettent difficilement leur prise en compte simultanée dans un contexte d'intervention, notamment en milieu scolaire. Idéalement, une intervention visant à développer diverses compétences, notamment sur le plan socioémotionnel, en plus des habiletés pragmatiques, aurait sans doute favorisé une approche plus holistique favorisant le développement de comportements plus adaptés. L'étude des habiletés pragmatiques en tant que variable modératrice aurait également pu s'avérer une avenue à explorer.

Malgré ces limites, il demeure que les relations entre le langage, la communication et le comportement sont réelles. Il est donc souhaitable que cette thèse constitue un pas de plus vers des recherches qui permettront d'approfondir et de peaufiner les connaissances sur le sujet.

Conclusion générale

Cela fait maintenant plus de 50 ans que le Québec se soucie de la réussite éducative des élèves. Or, force est de constater que, malgré les lois, les politiques et les efforts consentis, l'accessibilité à cette réussite à la fois sociale et académique demeure un défi pour les EHDAA. Parmi ceux-ci, les enfants présentant des difficultés d'adaptation et de comportement sont souvent perçus parmi les élèves les plus difficiles à accompagner par les intervenantes et les intervenants scolaires. L'adoption d'une approche psychodéveloppementale permet d'apprécier la diversité et la complexité de leurs profils, ainsi que les multiples facteurs influençant leur trajectoire d'adaptation.

Au cours des dernières années, des études ont tissé des liens étroits entre le langage, la communication et le comportement chez les individus. Plusieurs ont évoqué l'importance de considérer les habiletés langagières et communicationnelles des enfants ayant des DAC afin de favoriser leur inclusion. À ce jour, pourtant, les recherches empiriques évaluant l'implantation de programmes d'intervention touchant la communication auprès de cette population sont quasi inexistantes.

Cette thèse permet de mettre en lumière la contribution de la communication sociale, et de chacune de ses composantes, dans le développement de la compétence sociale d'un individu. Plus spécifiquement, elle souligne la contribution essentielle des habiletés pragmatiques au sein de celle-ci. L'influence des habiletés pragmatiques dans le traitement de l'information sociale a été explicitée. Elle apparaît désormais comme une explication supplémentaire permettant de lier les écueils potentiels dans le processus de traitement de l'information aux comportements inadaptés.

Les résultats obtenus n'auront pas permis de démontrer les améliorations attendues à la suite d'une intervention ciblant les habiletés pragmatiques d'élèves du primaire fréquentant une classe spécialisée de soutien au comportement. Toutefois, cette thèse doctorale aura permis d'ouvrir le chemin à d'autres recherches sur le langage, la communication et le comportement chez l'enfant d'âge scolaire. Elle aura aussi offert plusieurs pistes d'intervention pouvant, dès maintenant, être

mises en place auprès des élèves à risque ou qui présentent des DAC. Et, espérons-le, elle sensibilisera les scientifiques, les décideuses, les décideurs, les acteurs et les actrices du milieu de l'éducation sur l'importance de regarder au-delà des comportements observables, parfois même vers des horizons insoupçonnés.

Bibliographie

Achenbach, T. M. et Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*.

University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.

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.

Adams, C. (2005). Social communication intervention for school-age children: rationale and description. *Seminars in speech and language*, 26(3), 181-188. <https://doi: 10.1055/s-2005-917123>

Adams, C. et Gaile, J. (2015). The SCIP manual: Social communication intervention programme. Napier Hill Press.

Adams, C., Gaile, J., Lockton, E. et Freed, J. (2015). Integrating language, pragmatics, and social intervention in a single-subject case study of a child with a developmental social communication disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(4), 294-311. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0084

Adams, C., Lloyd, J., Aldred, C. et Baxendale, J. (2006). Exploring the effects of communication intervention for developmental pragmatic language impairments: a signal-generation study. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41, 41-65. <https://doi.org/10.1080/13693780500179793>

Adams, C., Lockton, E., Freed, J., Gaile, J., Earl, G., McBean, K., Nash, M., Green, J., Vail, A. et Law, J. (2012). The Social Communication Intervention Project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 233-244. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00146.x>

- Adams, C., Lockton, E., Gaile, J., Earl, G. et Freed, J. (2012). Implementation of a manualized communication intervention for school-aged children with pragmatic and social communication needs in a randomized controlled trial: the Social Communication Intervention Project. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 245-256. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00147.x>
- Ainsworth M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle. Dans C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde et P. Marris (dir.), *Attachment across the life cycle* (p.33-51). Routledge.
- Amato, S. (2014). *Do children and adolescents with emotional/behavioural difficulties have associated deficits in language?* Critical Review. <https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2013-14/Amato.pdf>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5e éd.). Elsevier Masson.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders—Fourth Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4e éd.).
- American Psychiatric Association. (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders—Third Edition (DSM-III)*. American Psychiatric Association.
- American Psychological Association (s.d.). Interactions sociales, notion de. Dans *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/social-interactions>
- American Speech-Language-Hearing Association (s.d.). *Social communication disorder*. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/social-communication-disorder/#collapse_6

- 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/ledeveloppement-de-la-theorie-de-lesprit-chez-les-jeunes-enfants>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Bassano, D., Labrell, F. et Bonnet, P. (2020a). Le développement du langage de production en français (DLPF) entre 18 et 42 mois : une synthèse. *Enfance*, 2, 151 - 174. <https://doi.org/10.3917/enf2.202.0151>
- Bassano, D., Labrell, F. et Bonnet, P. (2020b). *Évaluer les débuts du langage avec le DLPF – Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant*. HAL Open Science <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02436994>
- Bassano, D., Labrell, F., Champaud, C., Lemétayer, F. et Bonnet, P. (2005). Le DLPF : un nouvel outil pour l'évaluation du développement du langage de production en français. *Enfance*, 57, 171-208. <https://doi.org/10.3917/enf.572.0171>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.10.008>
- Beattie, G. et Ellis, A. (2017). *The psychology of language and communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315187198>
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval. https://crires.ulaval.ca/guide_sec_nouvelle_version.pdf

- Benavides-Nieto, A., Romero-López, M., Quesada-Conde, A. B. et Corredor, G. A. (2017). Basic executive functions in early childhood education and their relationship with social competence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 471-478.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.092>
- 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.
<https://doi.org/10.1177/106342660201000105>
- Benveniste, E. (1976). *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Bernicot, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. Dans B. Piérart (dir.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?* (p. 47-159). De Boeck & Larcier.
- Bernicot, J., Laval, V. et Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children: In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of pragmatics*, 39(12), 2115-2132. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.05.009>
- Bertoux, M. (2016). Cognition sociale. *EMC Neurologie*, 13(4), 1-7.
[https://doi.org/10.1016/S1634-7072\(16\)81774-2](https://doi.org/10.1016/S1634-7072(16)81774-2)
- Bignell, S. et Cain, K. (2007). Pragmatic aspects of communication and language comprehension in groups of children differentiated by teacher ratings of inattention and hyperactivity. *British Journal of Developmental Psychology*, 25(4), 499-512.
<https://doi.org/10.1348/026151006X171343>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. et THE CATALISE CONSORTIUM (2017). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1068– 1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, D. V. M. (2006). *Children's Communication Checklist – 2nd Edition*, U. S. Edition. PsychCorp.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. Psychology Press.

- Bloom, L. et Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. Wiley.
- Bloom, L., Tinker, E. et Scholnick, E. K. (2001). The Intentionality Model and Language Acquisition: Engagement, Effort, and the Essential Tension in Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(4), i–101.
<https://doi.org/10.1111/1540-5834.00163>
- Bosco, F. M., Tirassa, M. et Gabbatore, I. (2018). Why pragmatics and theory of mind do not (completely) overlap. *Frontiers in Psychology*, 9, 1453.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01453>
- 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>
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2011). *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale*. Solal.
- Bowen, F., Desbiens, N., Gendron, M., Morissette, E. et Bélanger, J. (2020). Les apprentissages socioémotionnels. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (3^e édition, p.319-340). Chenelière Éducation.
- Bowen, F., Fortin, F., Gagnon, I., Bélanger, J., Desbiens, N., Janosz, M. et Dufresne, C. (2005). *Rapport d'analyse des processus pour les trois années d'implantation du programme Vers le pacifique du Centre international de la résolution de conflits et de médiation (CIRCM)*. Groupe d'étude sur la médiation en milieu scolaire. https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2020/06/Rapport_EvaluationImplantationPrePri_2001-2004.pdf
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice et L. M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (p. 200–228). Institut national de santé publique du Québec.

- Brassart, E. et Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems. *Infants & Young Children*, 28(4), 337-354.
<https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000049>
- Brenne, E. et Rimehaug, T. (2019). Pragmatic language impairment general and specific associations to mental health symptom dimensions in a child psychiatric sample. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 7, 1-10.
<https://doi: 10.21307/sjcapp-2019-001>
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1995). Conversational intervention with children with specific language impairment. Dans M. Fey, J. Windsor et S. F. Warren (dir.), *Language Intervention: Preschool through the Intermediate Years* (p.183-212). Paul Brookes.
- Brinton, B. et Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194- 198. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2404.194>
- Brinton, B., Fujiki, M. et Robinson, L. A. (2005). Life on a Tricycle: A case study of language impairment from 4 to 19. *Topics in Language Disorders*, 25(4), 338-352.
<https://www.proquest.com/scholarly-journals/life-on-tricycle-case-study-language-impairment-4/docview/61996105/se-2>
- Bronfenbrenner U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bruce, B., Thernlund, G. et Nettelblatt, U. (2006). ADHD and language impairment. *European child & adolescent psychiatry*, 15(1), 52-60. <https://doi.org/10.1007/s00787-006-0508-9>
- Brüne, M.(2005). “Theory of mind” in schizophrenia: A review of the literature. *Schizophrenia Bulletin*, 31(1), 21–42. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbi002>
- Camarata, S. M. et Gibson, T. (1999). Pragmatic language deficits in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 5(3), 207-214. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1999\)5:3<207::AID-MRDD7>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1999)5:3<207::AID-MRDD7>3.0.CO;2-O)

- Campbell, S. (2016). Les troubles externalisés chez le jeune enfant à la lumière de la psychopathologie développementale. *Enfance*, 1, 35-49.
<https://doi.org/10.3917/enf1.161.0035>
- 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. <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.509795>
- Carpentier, T. et 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>
- Carrow-Woolfolk, E. (1999). *Comprehensive assessment of spoken language*. Pearson Assessment.
- Carruthers, S., Taylor, L., Sadiq, H. et Tripp, G. (2021). The profile of pragmatic language impairments in children with ADHD: A systematic review. *Development and Psychopathology*, 1-23. <https://doi:10.1017/S0954579421000328>
- Carter Leno, V., Chandler, S., White, P., Yorke, I., Charman, T., Jones, C. R. G., Happé, F., Baird, G., Pickles, A. et Simonoff, E. (2021). Associations between theory of mind and conduct problems in autistic and nonautistic youth. *Autism Research*, 14, 276-288.
<https://doi.org/10.1002/aur.2346>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>
- Chang, Y. F. (2011). Interlanguage pragmatic development: The relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. *Language Sciences*, 33(5), 786-798. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2011.02.002>
- Cheney, G., Schlösser, A., Nash, P. et Glover, L. (2014). Targeted group-based interventions in schools to promote emotional well-being: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 412–438. <https://doi.org/10.1177/1359104513489565>

- Chow, J. C., Cunningham, J. E. et Wallace, E. S. (2020a). Interaction-centered model of language and behavioral development. Dans T. Farmer, B. Farmer, K. Sutherland et M. Conroy (dir.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders: interdisciplinary developmental perspectives on children and youth* (p. 83-95). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429453106>
- Chow, J. C., Ekholm, E. et Coleman, H. (2018). Does oral language underpin the development of later behavior problems? A longitudinal meta-analysis. *School Psychology Quarterly*, 33(3), 337-349. <https://doi.org/10.1037/spq0000255>
- Chow, J. C. et Hollo, A. E. (2021). Language skills of students with emotional and behavioral disorders. *Intervention in School and Clinic*, 58(1), 46-50.
<https://doi.org/10.1177/10534512211047584>
- Chow, J. C., Walters, S. et Hollo, A. (2020b). Supporting students with co-occurring language and behavioral deficits in the classroom. *TEACHING Exceptional Children*, 52(4), 222-230.
<https://doi.org/10.1177/0040059919887760>
- Chow, J. C. et Wehby, J. H. (2018). Associations between language and problem behavior: A systematic review and correlational meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 61-82. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9385-z>
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant: Concepts et développement. *Psychologie canadienne*, 51(3), 149–163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>
- Cicchetti, D. et Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409-438. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029>
- Ciolino, C., Hyter, Y. D., Suarez, M. et Bedrosian, J. (2021). Narrative and other pragmatic language abilities of children with a history of maltreatment. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 230-241. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-00136

Clément, M. E., Gagné, M. H., Hélie, S. et Institut national de santé publique. (2018). La violence et la maltraitance envers les enfants. *Rapport québécois sur la violence et la santé*. Institut national de santé publique. <https://www.inspq.qc.ca/rapport-quebecois-sur-la-violence-et-la-sante/la-violence-et-la-maltraitance-envers-les-enfants>

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*. <http://www.enfantencyclopedie.com/cognition-sociale/synthese>

Cohen, N. J., Barwick, M. A., Horodezky, N. et Isaacson, L. (1996). Comorbidity of language and social-emotional disorders: Comparison of psychiatric outpatients and their siblings. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25(2), 192-200. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2502_8

Cohen, N. J., Davine, M., Horodezky, N., Lipsett, L. et Isaacson, L. (1993). Unsuspected language impairment in psychiatrically disturbed children: Prevalence and language and behavioral characteristics. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(3), 595-603. <https://doi.org/10.1097/00004583-199305000-00016>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). *What are the core competence areas and where are they promoted?*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>

Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires (2014). *Rapport du Comité d'experts sur le financement, l'administration, la gestion et la gouvernance des commissions scolaires*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>

- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0176-RF-gouverne-education-REBE-2001-2002.pdf>
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S. et Crews, S. D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131–144. <https://doi.org/10.1177/1063426608314541>
- 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. <https://doi.org/10.1002/icd.622>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. *Psychologie médicale*, 9(11), 2033-2049. http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II-1_Com_Non_Verbale.pdf
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Crozier, W. R. et Perkins, P. (2002). Shyness as a factor when assessing children. *Educational Psychology in Practice*, 18(3), 239-244. <https://doi.org/10.1080/0266736022000010267>
- Culpeper, J. (2021). Sociopragmatics: Roots and Definition. Dans M. Haugh, D. Kádár et M. Terkourafi (dir.), *The Cambridge Handbook of Sociopragmatics* (p. 15-29). Cambridge University Press. <https://doi:10.1017/9781108954105.003>
- Cummings, L. (2017). Clinical pragmatics. Dans A. Barron, Y. Gu et G. Steen (dir.), *The Routledge handbook of pragmatics* (1re éd., p. 419- 432). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315668925>

- Curtis, P. R., Frey, J. R., Watson, C. D., Hampton, L. H. et Roberts, M. Y. (2018). Language disorders and problem behaviors: A meta-analysis. *Pediatrics*, 142(2).
<https://doi.org/10.1542/peds.2017-3551>
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies: comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Éditions Bréal.
- Davault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière éducation.
- Datner, A., Kimonis, E. R., Hunt, E. et Armstrong, K. (2016). Using a novel emotional skills module to enhance empathic responding for a child with conduct disorder with limited prosocial emotions. *Clinical Case Studies*, 15(1), 35–52.
<https://doi.org/10.1177/1534650115588978>
- Delaville, E. et Pennequin, V. (2019). Effets de la maltraitance sur la régulation émotionnelle des enfants et des adolescents confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance. *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 177(7), 641-647.
<https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.011>
- Derefinko, K. J., Bailey, U. L., Milich, R., Lorch, E. P. et Riley, E. (2009). The effects of stimulant medication on the online story narrations of children with ADHD. *School Mental Health*, 1(4), 171-182. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9017-6>
- Desbiens, N., Bowen, F. et Allard, J. (2011). Environnement familial et conditions d'émergence des conduites agressives et violentes chez l'enfant et l'adolescent. Dans F. Bowen et N. Desbiens (dir.), *La violence chez l'enfant : approches cognitive, développementale, neurobiologique et sociale* (p.145-198). Solal.
- Direction de la Protection de la Jeunesse et Gouvernement du Québec (2020). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux 2020 : Plus forts ensemble!* https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscsmtl/files/media/document/2019_2020_BilanDPJ.pdf

- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C. et Leblond, J. (2020). Parental behaviors associated with the level of pragmatic language ability among 42-month-old neglected children. *Child abuse & neglect*, 104, 104482. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104482>
- Di Sante, M., Sylvestre, A., Bouchard, C. et Leblond, J. (2019). The pragmatic language skills of severely neglected 42-month-old children: Results of the ELLAN study. *Child maltreatment*, 24(3), 244-253. <https://doi.org/10.1177/1077559519828838>
- 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. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.108.061341>
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>
- Dumas, J. E., LaFrenière, P. J., Capuano, F. et Durning, P. (1997). *Profil Socio-Affectif (PSA). Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ à 6 ans*. Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Dunn, M. E., Shelnut, J., Ryan, J. B. et Katsiyannis, A. (2017). A systematic review of peer-mediated interventions on the academic achievement of students with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children* 40(4), 497-524. <https://doi.org/10.1353/etc.2017.0022>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P. et Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>

- Eadie, P. A., Snow, P. C., Stark, H. L., Sidoti, N. et Berndt, J. (2021). Language skills of vulnerable children with social, emotional, and behavioral difficulties: An Australian primary school sample. *Organization Studies*, 46(4), 597–616.
<https://doi.org/10.1177/0170840618772611>
- Ebert, K.D. et Kohnert K. (2011). Sustained attention in children with primary language impairment: A meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 54,1372–1384. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0231\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0231))
- 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-delesprit-chez-les-jeunes-enfants>
- Ervin-Tripp, S. M. et Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child discourse*. Academic Press.
- Even, M. et Sutter-Dallay, A. L. (2019). La santé mentale des enfants placés. Une revue de la littérature. *L'Encéphale*, 45(4), 340-344. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2019.03.006>
- Farmer, T. W., Conroy, M. A., Farmer, E. M. Z. et Sutherland, K. (dir). (2020). *Handbook of research on emotional and behavioral disorders: interdisciplinary developmental perspectives on children and youth*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106>
- Fogel, A. et Thelen, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: Reinterpreting the evidence from a dynamic systems perspective. *Developmental Psychology*, 23(6), 747–761. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.6.747>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Chenelière.
- 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.

- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2000). Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 197–218. <https://doi.org/10.7202/032034ar>
- Frank C. K. (2018). Reviving pragmatic theory of theory of mind. *AIMS neuroscience*, 5(2), 116-131. <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2018.2.116>
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 1–15. <https://doi.org/10.1097/00011363-199902000-00003>
- Gardner, M. J., Thomas, H. J. et Erskine, H. E. (2019). The association between five forms of child maltreatment and depressive and anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 96, 104082. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104082>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe. Cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144. <https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative? *La Foucade*, 19 (2), 47-49. https://www.researchgate.net/publication/335610988_Le_retrait_une_intervention_punitive_ou_educative
- 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* (2e 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. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0047\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0047))
- Giddan, J. J. (1991). School children with emotional problems and communication deficits: Implications for speech-language pathologists. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 22(1), 291-295. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2201.291>
- 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. https://www.researchgate.net/profile/Christian-Joyal/publication/259756844_EVALUATION_DE_LA_COGNITION_SOCIALE_CHEZ_LES_PERSONNES_PRESENTANT_UN_TROUBLE_DE_LA_PERSONNALITE_LIMITE/links/00b4952da10daabb06000000/EVALUATION-DE-LA-COGNITION-SOCIALE-CHEZ-LES-PER
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00289.x>
- Gombert, J.E. (1993). Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics, *International Journal of Psychology*, 28 (5), 571-580. <https://doi.org/10.1080/00207599308246942>
- 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
- Gratier, M., Devouche, E., Guellai, B., Infanti, R., Yilmaz, E. et Parlato-Oliveira, E. (2015). Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants. *Frontiers in Psychology*, 6(1167), 236-245. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01167>
- Green, B. C., Johnson, K. A. et Bretherton, L. (2014). Pragmatic language difficulties in children with hyperactivity and attention problems: an integrated review. *International Journal of*

Language & Communication Disorders, 49(1), 15-29. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12056>

Gresham, F. M. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth, *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788>

Guay, M-C. et Laporte, P. (2009). Profil cognitif des jeunes avec un TDAH. Dans N. Chevalier, M-C. Guay, A. Achim et H. Poissant (dir.), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : soigner, éduquer, surtout valoriser*. (p. 37-52). Presses de l'Université du Québec.

Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning* (1^{ère} édition). Routledge.

Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C. et Stargatt, R. (2015). An emotion-focused early intervention for children with emerging conduct problems. *Journal of abnormal child psychology*, 43(4), 749-760. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9944-z>

Heneker, S. (2005). Speech and language therapy support for pupils with behavioural, emotional and social difficulties (BESD) – a pilot project. *British Journal of Special Education*, 32, 86-91. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00376.x>

Hennel-Brzozowska, A. (2008). La communication non-verbale et paraverbale-perspective d'un psychologue. *Synergies Pologne*, 5, 21-30. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-communication-non-verbale-et-paraverbale/docview/2063806454/se-2>

Henrichs, J., Rescorla, L., Donkersloot, C., Schenk, J. J., Raat, H., Jaddoe, V. W., Hofman, A., Verhulst, F.C. et Tiemeier, H. (2013). Early vocabulary delay and behavioral/emotional problems in early childhood: The generation R study. *Journal of speech, language, and Hearing Research*, 56, 553-566. [https://doi:10.1044/1092-4388\(2012/11-0169\)](https://doi:10.1044/1092-4388(2012/11-0169))

Hickmann, M. (2003). *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486784>

- 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.
<https://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.
<https://doi.org/10.1177%2F001440291408000203>
- Hooper, S. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A. et Poe, M. (2003). Core language predictors of behavioral functioning in early elementary school children: Concurrent and longitudinal findings. *Behavioral Disorders*, 29(1), 10-24.
<https://doi.org/10.1177/001440291408000203>
- Houssa, M. et Nader-Grosbois, N. (2017). Chapitre 3. Stimuler les capacités en cognition sociale. Dans I. Roskam (dir.), *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant: Manuel à l'usage des praticiens* (p. 71-97). Mardaga. <https://www.cairn.info/la-prise-en-charge-des-troubles-du-comportement--9782804704001-page-71.htm>
- Huber, L., Plötner, M. et Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry* 28, 443–459.
<https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Hughes, C. et Lecce, S. (2010). Cognition sociale précoce. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et RDeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.
<https://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/cognition-sociale-precoce>
- Hwa-Froelich, D. A. (2015). *Social communication development and disorders*. Psychology Press.
- Hwa-Froelich, D. A. et Matsuo, H. (2019). Pragmatic language performance of children adopted internationally. *American journal of speech-language pathology*, 28(2), 501-514.
https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-18-0075

- Hyter, Y. D. (2021). Childhood maltreatment consequences on social pragmatic communication: A systematic review of the literature. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 262-287. https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-20-00222
- 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 emotional/behavioral disorders. *Communication Disorders Quarterly*, 23(1), 4-16. <https://doi.org/10.1177/152574010102300103>
- 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. <https://doi.org/10.1097/00004583-200211000-00014>
- Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L. S., Archambault, I. et Chouinard, R. (2017). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques et primaires secondaires*. Programme Actions concertées; Fonds de recherche du Québec–Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_2013-2014_resume_mjanosz.pdf
- Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2005). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110. <https://doi.org/10.7202/1017533ar>
- Kail, M. (2020). Chapitre III. L'organisation des capacités conversationnelles et discursives de l'enfant. Dans M. Kail , M. Fayol et D. Bassano (dir.), *L'Acquisition du langage* (3^e éd., p. 78-100). Presses Universitaires de France.
- 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. <https://doi.org/10.3109/13682820902863090>

- Kim, O. H. et Kaiser, A. P. (2000). Language characteristics of children with ADHD. *Communication disorders quarterly*, 21(3), 154-165.
<https://doi.org/10.1177/152574010002100304>
- Kirkhaug, B., Drugli, M. B., Handegård, B. H., Lydersen, S., Åsheim, M. et Fossum, S. (2016). Does the Incredible Years Teacher Classroom Management Training programme have positive effects for young children exhibiting severe externalizing problems in school?: a quasi-experimental pre-post study. *BMC Psychiatry*, 16 (1), 1-11.
<https://doi.org/10.1186/s12888-016-1077-1>
- Lahey, M. (1988). *Language disorders and language development*. Macmillan.
- Lambooy, B. (2018). Implanter des interventions fondées sur les données probantes pour développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : enjeux et méthodes. *Devenir*, 30, 357-375. <https://doi.org/10.3917/dev.184.0357>
- Laughlin, V. T., Wain, J. et Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series*, 2015 (1), 1-43. <https://doi.org/10.1002/ets2.12053>
- Laval, V. et Guidetti, M. (2004). La pragmatique développementale: état des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49(2), 121-130.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.05.001>
- Lavi, I., Katz, L.F., Ozer, E.J. et Gross, J.J. (2019). Emotion reactivity and regulation in maltreated children: A meta-analysis. *Child Development*, 90, 1503-1524.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13272>
- Law, J. et Conway, J. (1992). Effect of abuse and neglect on the development of children's speech and language. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34(11), 943-948.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1992.tb11399.x>
- Law, J. C. et Plunkett, C. (2009). *The interaction between behaviour and speech and language difficulties: does intervention for one affect outcomes in the other?* Technical Report. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.854960>
- Law, J. et Sivyer, S. (2003). Promoting the communication skills of primary school children excluded from school or at risk of exclusion: An intervention study. *Child language teaching and therapy*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.1191%2F0265659003ct241oa>
- Lemerise, E. A. et Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lessard, A., Archambault, I. et Dupéré, V. (2020). La prévention du décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (3^e édition, p.169-188). Chenelière Éducation.
- Lizotte, S., Déry, M. et Verlaan, P. (2008). Caractéristiques familiales d'élèves du primaire ayant des troubles extériorisés et intériorisés. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 189–204. <https://doi.org/10.7202/1017503ar>
- Lorch, E. P., Diener, M. B., Sanchez, R. P., Milich, R., Welsh, R. et Broek, V. D. (1999). The effects of story structure on the recall of stories in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Educational Psychology*, 91, 273–283. <https://doi:10.1037/0022-0663.91.2.273>
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58(2), 265-326. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1791>
- Lockton, E., Adams, C. et Collins, A. (2016). Do children with social communication disorder have explicit knowledge of pragmatic rules they break? A comparison of conversational pragmatic ability and metapragmatic awareness. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51 (5), 508-517. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12227>

- Lum, J. A., Powell, M., Timms, L. et Snow, P. (2015). A meta-analysis of cross sectional studies investigating language in maltreated children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 961-976. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-14-0056
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress* (2^e éd.). Éditions Va Savoir.
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavioral disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32(1), 4–17.
<https://doi.org/10.1177/019874290603200104>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0883073813509886>
- Mar, R. A. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual review of psychology*, 62(1), 103-134. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120709-145406>
- Marc, E. et Picard, D. (2016). Interaction. Dans Jacqueline Barus-Michel (éd.). *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (p. 191-198). Érès.
<https://doi.org/10.3917/eres.barus.2016.01.0191>
- Marmaridou, S. (2011). 3. Pragmalinguistics and sociopragmatics. Dans W. Bublitz et N. Norrick (dir.), *Foundations of Pragmatics* (p. 77-106). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110214260.77>
- Masi, G., Muratori, P., Manfredi, A., Lenzi, F., Polidori, L., Ruglioni, L. et Milone, A. (2013). Response to treatments in youth with disruptive behavior disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 54, 1009–1015. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2013.04.007>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>

Massé, L., Bégin, J.-Y., Couture, C., Plouffe-Leboeuf, T., Beaulieu-Lessard, M. et Tremblay, J. (2015). Stress des enseignants envers l'intégration des élèves présentant des troubles du comportement. *Éducation et francophonie*, 43(2), 179-200.

<https://doi.org/10.7202/1034491ar>

Massé, L., Bluteau, J., Verret, C. et Dumont, M. (2020a). Les interventions cognitivo-comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (3^e édition, p.289-318). Chenelière Éducation.

Massé, L., Couture, C. et Potvin, P. (2012). *Formation continue pour le personnel enseignant: comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement: rapport intégral*. Fonds de recherche Société et culture Québec.

https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/pt_massel_rapport-2014_formation-continue-enseignants.pdf

Massé, L. Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.) (2020b). *Les troubles de comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (3^e éd.). Chenelière Éducation.

Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles de comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

Massé, L., Lanaris, C., Nadeau, M. F., Bégin, J. Y., Bluteau, J., Verret, C. et Baudry, C. (2020c). Les difficultés d'adaptation socioaffectives et comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, C. (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (3^e édition, p.5-36). Chenelière Éducation.

Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020d). Facteurs influençant les attitudes des enseignant-e-s québécois-es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>

- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdottir, S., Cameron, C., Bowers, E., Duckworth, A., Little, T. et Grammer, J. Self-Regulation. Dans N. Halfon, C.B. Forrest, R.M. Lerner et E.M. Faustman (dir.), *Handbook of life course health development* (p.275-298). Springer. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. et McCroskey, L. L. (2006). Nonverbal communication in instructional contexts. Dans V. L. Manusov et M. L. Patterson (dir.), *The SAGE handbook of nonverbal communication* (p. 421-436). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/978-1-41297-615-2>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F. et Kessler, R. C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 7-20. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2009.11.1/krmerikangas>
- Miller, S. A. (2010). Développement sociocognitif dans la petite enfance. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et RDeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/developpement-sociocognitif-dans-la-petite-enfance>
- Milligan, K., Astington, J. W. et Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development* 78(2), 622-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- 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*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- 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*. Gouvernement de l'Ontario.
<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*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/rapport_comiteCS_mai2014v3p.pdf
- Moeschler, J. et Auchlin, A. (2005). *Introduction à la linguistique contemporaine* (2^e éd.). Armand Colin.
- Morin, C. et Laurier, C. (2020). L'identification des symptômes et des troubles intériorisés chez les jeunes contrevenants. *Revue québécoise de psychologie*, 41(3), 259-282.
<https://doi.org/10.7202/1075473ar>

Morken, F., Jones, L. Ø. et Helland, W. A. (2021). Disorders of language and literacy in the prison population: A scoping review. *Education Sciences*, 11(2), 77.

<https://doi.org/10.3390/educsci11020077>

Nader-Grosbois, N. (2011a). Introduction. Dans N. Nader-Grosbois (dir.), *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (p. 15-19). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0015>

Nader-Grosbois, N. (2011b). Vers un modèle heuristique du fonctionnement et du développement social et émotionnel. Dans N. Nader-Grosbois (éd.), *La théorie de l'esprit: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (p. 45-63). De Boeck Supérieur.

<https://doi.org/10.3917/dbu.nader.2011.01.0045>

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: Entre cognition, émotion et adaptation sociale* (p. 283-299). De Boeck Supérieur.

Nader-Grosbois, N., Houssa, M. et Mazzone, S. (2013). How could Theory of Mind contribute to the differentiation of social adjustment profiles of children with externalizing behavior disorders and children with intellectual disabilities?. *Research in developmental disabilities*, 34(9), 2642-2660. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.010>

Ninio, A et Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.

Norbury, C. F. et Sonuga-Barke, E. (2017), Editorial: New frontiers in the scientific study of developmental language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58, 1065-1067. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12821>

Normand, S., Maisonneuve, M.-F., Schneider, B.H. et Richard, J.F. (2009). Lorsque les mots de suffisent plus : les difficultés langagières et l'agressivité au cours de l'enfance. Dans B.H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M.A. Provost et G.M. Tarabulsky (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales* (p.83-104). Presses de l'Université du Québec.

- Normand, S. et Schneider, B.H. (2009). Ces enfants qui font du mal aux autres. Dans B.H. Schneider, S. Normand, M. Allès-Jardel, M.A. Provost et G.M. Tarabulsy (dir.), *Conduites agressives chez l'enfant : perspectives développementales et psychosociales* (p.83-104). Presses de l'Université du Québec.
- Observatoire national de la protection de l'enfance (2018). *Les chiffres clés en protection de l'enfance*. <https://www.onpe.gouv.fr/print/node/576>
- Oreskes, N. (2019). *Why trust science?*. Princeton University Press.
- 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. <https://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. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating*. Elsevier Health Sciences.
- Perkins, M. (2007). *Pragmatic impairment*. Cambridge University Press.
- Pesco, D. et O'Neill, D. K. (2018). *LUI-Français (Canada)*. Knowledge in Development.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0031963>
- Petitpas, J., Pauzé, R., Albert, J. et Julien, C. (2019). *Recension des écrits sur les facteurs de risque associés à la négligence, les conséquences possibles sur les enfants et sur les interventions*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS) de la Capitale Nationale; Université Laval.

- Pianta, R.C., Hamre, B.K. et Allen, J.-P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p.365-386). Springer Science and Business Media.
- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J.-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2017). Évaluation de la qualité de l'implantation du programme Pare-Chocs à l'école secondaire. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 355-377. <https://doi.org/10.7202/1040259ar>
- Purper-Ouakil, D., Wohl, M., Cortese, S., Michel, G. et Mouren, M. C. (2006). Le trouble déficitaire de l'attention–hyperactivité (TDAH) de l'enfant et de l'adolescent. *Annales Médico-psychologiques*, 164(1), 63-72. Elsevier Masson. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2005.11.003>
- Purvis, K. L. et Tannock, R. (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities, and normal controls. *Journal of abnormal child psychology*, 25(2), 133-144. <https://doi.org/10.1023/A:1025731529006>
- Redmond, S. M. (2016). Language impairment in the attention-deficit/hyperactivity disorder context. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 133-142. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-15-0038
- Reed, V. A. (2005). *An introduction to children with language disorders* (3e éd.). Pearson Education.
- Reed, V. A. et Baker, E. (2005). Language and human communication. Dans V.A. Reed (dir.), *An introduction to children with language disorders* (3e éd., p.1-42). Pearson Education, Inc.

- 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.
- Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J. E. et Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(4), 300-309. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002>
- Rollins, P. R. (2017). Developmental pragmatics. Dans Y. Huang (dir.), *The Oxford Handbook of Pragmatics*. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199697960.013.6>
- Romero-López, M., Pichardo, M. C., Ingoglia, S. et Justicia, F. (2018). The role of executive function in social competence and behavioural problems in childhood education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 34(3), 490-499. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.307391>
- Rondeau, N., Bowen, F. et Bélanger, J. (1999). *Évaluation d'un programme de promotion de la conduite pacifique en milieu scolaire primaire : Vers le Pacifique. Rapport final*. Centre Mariebourg.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.06.001>

- Rubin, K. H. et Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children. Dans V.B. Van Hasselt et M. Hersen (dir.), *Handbook of Social Development. Perspectives in Developmental Psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0694-6_12
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0032-1>
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. Dans A. Sameroff (dir.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (p. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- 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. <https://doi.org/10.1207/S15374424jccp280310>
- Sandler, I., Wolchik, S. A., Cruden, G., Mahrer, N. E., Ahn, S., Brincks, A. et Brown, C. H. (2014). Overview of meta-analyses of the prevention of mental health, substance use, and conduct problems. *Annual review of clinical psychology*, 10, 243–273. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185524>
- Schank, R. et Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: An introduction into human knowledge structures*. Lawrence Erlbaum.
- Secord, W. A., Wiig, E. H., Boulianne, L., Semel, E., et Labelle, M. (2009). *Évaluation clinique des notions fondamentales langagières® –version pour francophones du Canada (CELF® CDN–F)*. Pearson Canada Assessment Inc.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. Dans M. Semrud-Clikeman (dir.), *Social competence in children* (p. 1-9). Springer.

- Sommerville, J. A. (2010). Connaissances des nourrissons en matière de cognition sociale. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et RDeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/cognition-sociale/selon-experts/connaissances-des-nourrissons-en-matiere-de-cognition-sociale>
- Sperber, D. et Wilson, D. (2002), Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind & Language*, 17, 3-23. <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00186>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>
- Steward, K. A., Tan, A., Delgaty, L., Gonzales, M. M. et Bunner, M. (2017). Self-awareness of executive functioning deficits in adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 21(4), 316-322. <https://doi.org/10.1177/1087054714530782>
- Sylvestre, A., Bussi eres,  . L. et Bouchard, C. (2016). Language problems among abused and neglected children: A meta-analytic review. *Child maltreatment*, 21(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/1077559515616703>
- Sylvestre, A., Cronk, C., St-Cyr Tribble, D. et Payette, H. (2002). Vers un modèle écologique de l'intervention orthophonique auprès des enfants. *Journal of speech Language pathology and audiology*, 26(4), 180-96. https://cjslpa.ca/files/2002_JSLPA_Vol_26/No_04_165-220/Sylvestre_Cronk_Tribble_JSLPA_2002.pdf
- Sylvestre, A. et Mérette, C. (2010). Language delay in severely neglected children: A cumulative or specific effect of risk factors?. *Child abuse & neglect*, 34(6), 414-428. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.10.003>
- Sylvestre, A., Payette, H. et Tribble, D. S. C. (2002). Prévalence des problèmes de la communication chez des enfants négligés  g s de moins de trois ans. *Canadian journal of public health*, 93(5), 349-352. <https://doi.org/10.1007/BF03404567>

- Timler, G. R., Olswang, L. B. et Coggins, T. E. (2005). "Do I know what I need to do?" A social communication intervention for children with complex clinical profiles. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(1), 73-85. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/007\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/007))
- Tremblay, R. E. et Royer, E. (1992). *L'identification des élèves qui présentent des troubles du comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec. <http://www.comportement.net/publications/besoins.PDF>
- 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). Gaëtan Morin Éditeur.
- Trevarthen, C. et Aitken, K. (2003). Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique. *Devenir*, 15(4), 309-428. <https://doi.org/10.3917/dev.034.0309>
- van Manen, T. G., Prins, P. J. et Emmelkamp, P. M. (2004). Reducing aggressive behavior in boys with a social cognitive group treatment: results of a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(12), 1478-1487. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000142669.36815.3e>
- 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*, 113(3), 375-426. <https://doi.org/10.4074/S0003503313003047>
- Veltman, M. W. et Browne, K. D. (2001). Three decades of child maltreatment research: Implications for the school years. *Trauma, Violence, & Abuse*, 2(3), 215-239. <https://doi.org/10.1177/1524838001002003002>

- Vézina, M., Samson-Morasse, C., Gauthier-Desgagné, J., Fossard, M. et Sylvestre, A. (2011). Développement de la version québécoise francophone du Children's Communication Checklist-2 (CCC-2). Traduction, adaptation et équivalence conceptuelle: Development of a Quebec French version of the Children's Communication Checklist-2 (CCC-2). Translation, adaptation and conceptual equivalence. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie (RCOA)*, 35(3), 244-253.
https://www.cjslpa.ca/files/2011_CJSLPA_Vol_35/No_03_214-277/Vezina_Samson_Gauthier_Fossard_Sylvestre_CJSLPA_2011.pdf
- Wanless, S. B. et Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16, 1037–1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0612-5>
- Webster-Stratton, C. (2001). The incredible years: Parents, teachers, and children training series. *Residential treatment for children & youth*, 18(3), 31-45.
https://doi.org/10.1300/J007v18n03_04
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina dinosaur's social skills and problem-solving curriculum*. Incredible Years.
- Webster-Stratton, C. et Reid, M. J. (2010). Addressing multiple risk factors to improve school readiness and prevent conduct problems in young children. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 204-227). Routledge.
- Webster-Stratton, C. et Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143.
<https://doi.org/10.1177%2F10634266030110030101>

- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M. et Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>
- Webster-Stratton, C. et Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention science*, 2(3), 165-192. <https://doi.org/10.1023/A:1011510923900>
- Westby, C. E. (2007). Child maltreatment: A global issue. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 140-148. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/014\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/014))
- Westby, C. et Robinson, L. (2014). A developmental perspective for promoting theory of mind. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 362-382. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000035>
- Yaghoub Zadeh, Z., Im-Bolter, N. et Cohen, N. J. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: An investigation of the mediating role of language. *Journal of abnormal child psychology*, 35(2), 141-152. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9052-9>
- Yeates, K. O., Bigler, E. D., Dennis, M., Gerhardt, C. A., Rubin, K. H., Stancin, T., Taylor, H. G. et Vannatta, K. (2007). Social outcomes in childhood brain disorder: a heuristic integration of social neuroscience and developmental psychology. *Psychological bulletin*, 133(3), 535–556. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.3.535>
- 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. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12009>
- Zadeh, Z. Y., Im-Bolter, N. et Cohen, N. J. (2007). Social cognition and externalizing psychopathology: an investigation of the mediating role of language. *Journal of abnormal child psychology*, 35(2), 141–152. <https://doi.org/10.1007/s10802-006-9052-9>

Annexes

Annexe A - Formulaire de consentement parental pour le groupe expérimental



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS ET DES ENFANTS

ÉVALUATION D'UNE INTERVENTION VISANT LA COMMUNICATION SOCIALE AUPRÈS D'ENFANTS D'ÂGE PRIMAIRE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET DE COMPORTEMENT

Étudiante chercheuse :

Tania Carpentier, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche:

Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) Renseignements aux participantes et participants

1. Objectifs du projet de recherche

L'école de votre enfant s'est engagée à implanter une intervention en classe qui vise le développement de la communication sociale auprès d'enfants fréquentant les classes de soutien au comportement. À ce jour, les données scientifiques suggèrent que les enfants présentant des défis sur le plan comportemental auraient des difficultés à utiliser

efficacement leurs habiletés de communication dans leurs interactions avec les autres. Ce projet propose donc la mise en place d'ateliers visant à améliorer la communication sociale et à évaluer leurs effets sur l'amélioration des habiletés de communication et le comportement des enfants.

2. Participation des enfants au projet de recherche

Afin de recueillir les données sur les habiletés de communication de votre enfant, celui-ci participera à une courte évaluation individuelle (une rencontre d'une durée d'une heure chacune maximale). Pour ce faire, votre enfant sera rencontré par l'étudiante chercheuse qui lui présentera des tâches d'évaluation permettant de recueillir des informations sur sa compréhension et son expression à l'oral.

Puis, votre enfant participera à 8 rencontres en classe d'une durée d'une heure, et ce, sur une base hebdomadaire. Les rencontres auront lieu à l'école les **(préciser le jour de la semaine)**, de **(préciser l'heure)** avec l'étudiante chercheuse et en présence de l'enseignant. Au cours de ces 8 rencontres, les habiletés de communication par exemple, parler chacun son tour, formuler adéquatement des demandes ou converser avec plusieurs personnes, seront travaillées avec les élèves à l'aide de vidéos, de jeux de rôle et plusieurs activités leur permettant de mettre en pratique les habiletés enseignées.

En plus de sa participation aux activités, il sera demandé à votre enfant, à la fin de chaque rencontre, de compléter un court questionnaire de satisfaction.

Enfin, afin d'évaluer la pertinence du projet en général, un dernier questionnaire à propos de leur intérêt et de leur satisfaction à l'égard des activités leur sera remis à la suite des 8 rencontres.

3. Participation des parents au projet de recherche

D'autre part, nous sollicitons également la collaboration des **parents**. Nous solliciterons votre collaboration afin de compléter, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires visant à mesurer votre perception du comportement et des habiletés de communication de votre enfant.

Enfin, il est nécessaire que les deux parties, soit les parents et l'enfant, acceptent de participer au projet de recherche s'ils souhaitent y prendre part. Nous ne pourrions recueillir les données suffisantes si seul l'enfant ou les parents participent au projet.

4. Accès au dossier scolaire d'aide particulière

Nous souhaitons aussi avoir accès au dossier scolaire d'aide particulière de votre enfant afin de pouvoir bien connaître son profil et ses besoins.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participante ou participant à la recherche se verra attribuer un code d'identification et seule l'étudiante chercheuse et sa direction de recherche auront accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude (ex : la liste des participantes et participants et des numéros qui leur auront été attribués).

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels ainsi que les données anonymisées seront détruits 7 ans après la fin du projet.

6. Avantages et inconvénients pour l'enfant

En autorisant votre enfant à participer à ce projet de recherche, vous contribuez à l'amélioration à l'avancement des connaissances sur liens entre la communication et les difficultés d'adaptation et de comportement. De plus, la participation aux activités d'intervention pourrait aider votre enfant à améliorer ses habiletés de langage et de communication.

D'autre part, le présent projet de recherche s'effectuera pendant les heures de classe. Ainsi, lors de l'évaluation individuelle des habiletés langagières, votre enfant devra quitter la classe pour travailler avec l'étudiante chercheuse, à l'instar d'un service professionnel habituellement offert en milieu scolaire (ex. : évaluation en orthophonie).

De plus, puisque le projet vise l'amélioration des habiletés de communication, il est possible que votre enfant puisse se sentir découragé ou frustré face aux difficultés rencontrées pendant les interventions. Toutefois, si cette situation survenait, nous pourrions discuter avec votre enfant de ses sentiments et réajuster l'intervention proposée, au besoin.

7. Avantages et inconvénients pour les parents

En participant à ce projet de recherche, vous contribuez à l'amélioration à l'avancement des connaissances sur liens entre la communication et les difficultés d'adaptation et de comportement.

D'autre part, ce projet vous demandera d'accorder une vingtaine de minutes à la complétion des questionnaires avant le début de l'intervention, à la fin de la période d'intervention, ainsi que 6 mois après la fin de la période d'intervention.

8. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant à cette intervention est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous ou de le retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans

devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer ou de retirer votre enfant de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse en vous référant aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. À votre demande, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données.

9. Compensation

Les participantes et les participants ne recevront aucune compensation pour leur participation à cette étude.

10. Transmission des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez prendre connaissance des résultats de la recherche à travers un document résumant et vulgarisant les résultats de celle-ci. Nous créerons également un lien internet permettant de consulter la thèse de doctorat. Ces documents seront transmis aux services éducatifs de la Commission scolaire de Laval pour que ceux-ci puissent les diffuser aux personnes intéressées. Pour signaler votre intérêt à recevoir directement le document de vulgarisation et le lien internet menant à la thèse de doctorat, veuillez envoyer un courriel à l'étudiante chercheuse à tania.carpentier@umontreal.ca.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations concernant ce projet, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à l'intervention en communication sociale et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je donne, de manière libre et éclairée, mon accord pour **ma participation et/ou celle de mon enfant** à cette évaluation, selon les items cochés ci-dessous. Je sais que je peux me retirer en tout temps de cette étude, sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ma décision, et qu'il en va de même pour mon enfant. J'ai reçu une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement.

Consultation du dossier d'aide particulière de l'enfant

J'accepte que l'étudiante chercheuse accède au dossier scolaire d'aide particulière de mon enfant

Je refuse que l'étudiante chercheuse accède au dossier scolaire d'aide particulière de mon enfant

Évaluation enfant

J'accepte que mon enfant participe à l'évaluation individuelle de ses habiletés de communication

Je refuse que mon enfant participe à l'évaluation individuelle de ses habiletés de communication

Questionnaires enfant

J'accepte que mon enfant remplisse, après chaque intervention et à la fin des 8 rencontres d'intervention, un court questionnaire portant sur sa satisfaction à l'égard des activités proposées.

Je refuse que mon enfant remplisse, après chaque intervention et à la fin des 8 rencontres d'intervention, un court questionnaire portant sur sa satisfaction à l'égard des activités proposées.

Questionnaires parent

J'accepte de remplir, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires mesurant ma perception du comportement et des habiletés de communication de mon enfant.

Je refuse de remplir, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires mesurant ma perception du comportement et des habiletés de communication de mon enfant.

Assentiment de l'enfant

J'ai expliqué verbalement le projet de recherche à mon enfant et :

Il accepte de participer au projet

Il refuse de participer au projet

Nom et prénom de l'enfant : _____

Nom et prénom du parent ou du gardien légal: _____

Signature du parent ou du gardien légal: _____

Date : _____

Engagement de l'étudiante chercheuse

Ø Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom et prénom de l'étudiante chercheuse: Tania Carpentier

Signature de l'étudiante chercheuse: _____

Date : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse, Tania Carpentier, au numéro de téléphone suivant : (514) 123-4567, ou à l'adresse courriel suivante : tania.carpentier@umontreal.ca

Vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour faire part d'un incident, formuler toute plainte ou commentaire relatifs à votre participation à cette recherche. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Téléphone : (514) 343-2100 / Adresse courriel : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur·euse·s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participant·e·s>.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie. Projet no CEREP-18-004-D.

Dans ce document, le générique masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes. Cette décision ne présume d'aucune discrimination.

Annexe B - Formulaire de consentement parental du groupe contrôle



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES PARENTS ET DES ENFANTS

ÉVALUATION D'UNE INTERVENTION VISANT LA COMMUNICATION SOCIALE AUPRÈS D'ENFANTS D'ÂGE PRIMAIRE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET DE COMPORTEMENT

Étudiante chercheuse :

Tania Carpentier, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche:

Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) Renseignements aux participantes et participants

1. Objectifs du projet de recherche

L'école de votre enfant s'est engagée à implanter une intervention en classe qui vise le développement de la communication sociale auprès d'enfants fréquentant les classes de soutien au comportement. À ce jour, les données scientifiques suggèrent que les enfants présentant des défis sur le plan comportemental auraient des difficultés à utiliser efficacement leurs habiletés de communication dans leurs interactions avec les autres. Ce projet propose donc la mise en place d'ateliers visant à améliorer la communication sociale et à évaluer leurs effets sur l'amélioration des habiletés de communication et le comportement des enfants.

2. Participation de l'enfant au projet de recherche

Afin de recueillir les données sur les habiletés de communication de votre enfant, celui-ci participera à une courte évaluation individuelle (une rencontre d'une durée d'une heure chacune maximale). Pour ce faire, votre enfant sera rencontré par l'étudiante chercheuse qui lui présentera des tâches d'évaluation permettant de recueillir des informations sur sa compréhension et son expression à l'oral.

3. Participation des parents au projet de recherche

D'autre part, nous sollicitons également la collaboration des **parents**. Nous solliciterons votre collaboration afin de compléter, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires visant à mesurer votre perception du comportement et des habiletés de communication de votre enfant.

Enfin, il est nécessaire que les deux parties, soit les parents et l'enfant, acceptent de participer au projet de recherche s'ils souhaitent y prendre part. Nous ne pourrions recueillir les données suffisantes si seul l'enfant ou les parents participent au projet.

4. Accès au dossier scolaire d'aide particulière

Nous souhaitons aussi avoir accès au dossier scolaire d'aide particulière de votre enfant afin de pouvoir bien connaître son profil et ses besoins.

5. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participante ou participant à la recherche se verra attribuer un code d'identification et seule l'étudiante chercheuse et sa direction de recherche auront accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude (ex : la liste des participantes et participants et des numéros qui leur auront été attribués).

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels ainsi que les données anonymisées seront détruits 7 ans après la fin du projet.

6. Avantages et inconvénients pour l'enfant

En autorisant votre enfant à participer à ce projet de recherche, vous contribuez à l'amélioration à l'avancement des connaissances sur liens entre la communication et les difficultés d'adaptation et de comportement.

D'autre part, le présent projet de recherche s'effectuera pendant les heures de classe. Ainsi, lors de l'évaluation individuelle des habiletés langagières, votre enfant devra quitter la classe

pour travailler avec l'étudiante chercheuse, à l'instar d'un service professionnel habituellement offert en milieu scolaire (ex. : évaluation en orthophonie).

7. Avantages et inconvénients pour les parents

En participant à ce projet de recherche, vous contribuez à l'amélioration à l'avancement des connaissances sur liens entre la communication et les difficultés d'adaptation et de comportement.

D'autre part, ce projet vous demandera d'accorder une vingtaine de minutes à la complétion des questionnaires avant le début de l'intervention, à la fin de la période d'intervention, ainsi que 6 mois après la fin de la période d'intervention.

8. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant à cette intervention est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous ou de le retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer ou de retirer votre enfant de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse en vous référant aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. À votre demande, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données.

9. Compensation

Les participantes et les participants ne recevront aucune compensation pour leur participation à cette étude.

10. Transmission des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez prendre connaissance des résultats de la recherche à travers un document résumant et vulgarisant les résultats de celle-ci. Nous créerons également un lien internet permettant de consulter la thèse de doctorat. Ces documents seront transmis aux services éducatifs de la Commission scolaire de Laval pour que ceux-ci puissent les diffuser aux personnes intéressées. Pour signaler votre intérêt à recevoir directement le document de vulgarisation et le lien internet menant à la thèse de doctorat, veuillez envoyer un courriel à l'étudiante chercheuse à tania.carpentier@umontreal.ca.

Consultation du dossier d'aide particulière de l'enfant

J'accepte que l'étudiante chercheuse accède au dossier scolaire d'aide particulière de mon enfant

Je refuse que l'étudiante chercheuse accède au dossier scolaire d'aide particulière de mon enfant

Évaluation enfant

- J'accepte que mon enfant participe à l'évaluation individuelle de ses habiletés de communication
- Je refuse que mon enfant participe à l'évaluation individuelle de ses habiletés de communication

Questionnaires parent

- J'accepte de remplir, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires mesurant ma perception du comportement et des habiletés de communication de mon enfant.
- Je refuse de remplir, au début de l'expérimentation, à la fin de celle-ci et 6 mois après la fin de l'expérimentation, deux questionnaires mesurant ma perception du comportement et des habiletés de communication de mon enfant.

Assentiment de l'enfant

J'ai expliqué verbalement le projet de recherche à mon enfant et :

- Il accepte de participer au projet
- Il refuse de participer au projet

Nom et prénom de l'enfant : _____

Nom et prénom du parent ou du gardien légal: _____

Signature du parent ou du gardien légal: _____

Date : _____

Engagement de l'étudiante chercheuse

Ø Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom et prénom de l'étudiante chercheuse: Tania Carpentier

Signature de l'étudiante chercheuse: _____

Date : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse, Tania Carpentier, au numéro de téléphone suivant : (514) 123-4567, ou à l'adresse courriel suivante : tania.carpentier@umontreal.ca

Vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour faire part d'un incident, formuler toute plainte ou commentaire relatifs à votre participation à

cette recherche. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Téléphone : (514) 343-2100 / Adresse courriel : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur·euse·s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participant·e·s>.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie. Projet no CEREP-18-004-D.

Dans ce document, le générique masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes. Cette décision ne présume d'aucune discrimination.

Annexe C - Formulaire de consentement pour le personnel enseignant



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT

ÉVALUATION D'UNE INTERVENTION VISANT LA COMMUNICATION SOCIALE AUPRÈS D'ENFANTS D'ÂGE PRIMAIRE PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION ET DE COMPORTEMENT

Étudiante chercheuse :

Tania Carpentier, étudiante au doctorat, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche:

Nadia Desbiens, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) Renseignements aux participantes et aux participants

1. Objectifs du projet de recherche

Votre école s'est engagée à implanter une intervention en classe qui vise le développement de la communication sociale auprès d'enfants fréquentant une classe de soutien au comportement. À ce jour, les données scientifiques suggèrent que les enfants présentant des défis sur le plan comportemental auraient des difficultés à utiliser efficacement leurs habiletés de communication dans leurs interactions avec les autres. Ce projet vise donc la mise en place d'une intervention expérimentale et à évaluer les effets de celle-ci sur l'amélioration des habiletés de communication sociale sur le comportement et la communication des enfants.

2. Participation au projet de recherche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter, avant le début des interventions, à la fin de celles-ci et 6 mois après la fin de la phase d'expérimentation, deux questionnaires par élève permettant de recueillir votre perception sur les habiletés de communication et sur le comportement de ceux-ci.

De plus, vous serez invité à compléter un court questionnaire à la fin de la période d'intervention qui servira à documenter votre satisfaction générale et votre réinvestissement des objectifs d'intervention entre les ateliers qui seront offerts à votre groupe.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participante ou participant à la recherche se verra attribuer un code d'identification et seule l'étudiante chercheuse et sa directrice de recherche auront accès aux informations personnelles recueillies dans le cadre de cette étude.

De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé, situé dans un bureau fermé à l'Université de Montréal. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels ainsi que les données anonymisées seront détruits 7 ans après la fin du projet.

4. Avantages et inconvénients

En participant à ce projet de recherche, vous contribuez à l'amélioration à l'avancement des connaissances sur liens entre la communication et les difficultés d'adaptation et de comportement. De plus, la participation à cette étude pourrait vous outiller davantage face aux interventions à privilégier pour développer les habiletés de communication sociale des élèves.

D'autre part, le présent projet de recherche s'effectuera pendant les heures de classe. Ainsi, lors de l'évaluation individuelle des habiletés langagières, chaque élève devra quitter la classe pour travailler avec l'étudiante chercheuse, à l'instar d'un service professionnel habituellement offert en milieu scolaire (ex.: évaluation en orthophonie). Les interventions s'effectueront également en classe, durant les heures normales d'enseignement ce qui implique que vous consacrerez une heure par semaine, durant huit semaines, à la mise en place de ce projet.

Enfin, la complétion des questionnaires pour chaque élève exigera environ 2 heures de travail avant la mise en place de l'intervention, après la mise en place de celle-ci, ainsi que 6 mois après la fin de l'intervention.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet de recherche est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse en vous référant aux coordonnées indiquées à la dernière page de ce document. À votre demande, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données.

6. Compensation

Une lettre de remerciement et une carte-cadeau vous seront remises en signe de reconnaissance à votre participation au projet de recherche.

7. Transmission des résultats

Si vous le souhaitez, vous pourrez prendre connaissance des résultats de la recherche à travers un document résumant et vulgarisant les résultats de celle-ci. Nous créerons également un lien internet permettant de consulter la thèse de doctorat. Ces documents seront transmis aux services éducatifs de la Commission scolaire de Laval pour que ceux-ci puissent les diffuser aux personnes intéressées. Pour signaler votre intérêt à recevoir directement le document de vulgarisation et le lien internet menant à la thèse de doctorat, veuillez envoyer un courriel à l'étudiante chercheuse à tania.carpentier@umontreal.ca.

B) Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations concernant ce projet, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la mise en place de ce projet de recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens, de manière libre et éclairée, à prendre part à ce projet de recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision. J'ai reçu une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement.

Nom et prénom du·de la participant·e: _____

Signature du·de la participant·e: _____

Date : _____

Engagement de l'étudiante chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom et prénom de l'étudiante chercheuse: Tania Carpentier

Signature de l'étudiante chercheuse: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec l'étudiante chercheuse, Tania Carpentier, au numéro de téléphone suivant : (514) 123-4567, ou à l'adresse courriel suivante : tania.carpentier@umontreal.ca

Vous pouvez communiquer avec le Bureau de l'ombudsman de l'Université de Montréal pour faire part d'un incident, formuler toute plainte ou commentaire relatifs à votre participation à cette recherche. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Téléphone : (514) 343-2100 / Adresse courriel : ombudsman@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheur·euse·s concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participant·e·s>.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie. Projet no CEREP-18-004-D.

Dans ce document, le générique masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes. Cette décision ne présume d'aucune discrimination.

Annexe D - Questionnaire maison sur les habiletés pragmatiques

Questionnaire sur les habiletés de communication sociale de l'élève

Pour chacun des énoncés suivants, veuillez juger, sur une échelle de 1 à 4 (où 1= jamais et 4= toujours), de la fréquence observable de chaque habileté mentionnée chez votre élève.

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Cet élève établit le contact visuel avec son interlocuteur.	1	2	3	4
Cet élève adopte une position physique appropriée lors d'une conversation (se tient face à l'interlocuteur, ne tourne pas le dos, par exemple).	1	2	3	4
Cet élève respecte le sujet de la conversation.	1	2	3	4
Cet élève respecte les tours de parole (ex. : attend son tour, répond lorsqu'une question lui est posée).	1	2	3	4

	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
Cet élève est capable de bien raconter un évènement (bonne quantité et qualité de l'information fournie).	1	2	3	4
Cet élève formule des demandes polies (ex. : Est-ce que je peux avoir un crayon, svp? »).	1	2	3	4
Cet élève formule des demandes indirectes (ex. : « Crois-tu qu'il te reste des crayons à la mine? » pour demander un crayon poliment)	1	2	3	4
Cet élève adopte une distance physique adéquate avec son interlocuteur en fonction du contexte (pas trop près, ni trop loin).	1	2	3	4
Cet élève parle avec un bon volume de voix (selon le contexte) et une vitesse adéquate de parole.	1	2	3	4

MERCI !!!

Annexe E - Canevas du journal de bord de la chercheuse

Journal de bord

Date : _____

Atelier no. _____

Groupe : _____

Nombre d'enfants présents : _____/_____

Indiquer le nom des absent·e·s :

1. **Est-ce que la durée prévue pour l'atelier a été respectée?**

- Oui
- Non; pourquoi?

2. **Est-ce que toutes les activités ont été présentées?**

- Oui
- Non; lesquelles ont été omises et pourquoi?

3. **Est-ce que le déroulement prévu pour les différentes sections de l'atelier a été respecté?**

- Oui
- Non; pour quelle(s) section(s) et pourquoi?

4. **Y a-t-il eu des évènements qui ont modifié les interventions prévues?**

- Oui
- Non à lesquelles et pourquoi?

5. **Qualification de la participation générale des élèves à l'atelier :**

1	2	3	4	5
Aucune participation	Faible participation	Participation minimale	Bonne participation	Excellente participation

Annexe F - Exemple de questionnaire d'appréciation de l'atelier rempli par les élèves

Mon appréciation de l'atelier

Merci d'avoir participé l'atelier d'aujourd'hui. Nous avons parlé de **(inscrire l'objectif d'intervention de la rencontre)**. En terminant, j'aimerais que tu répondes à quelques questions qui me permettront de savoir ce que tu as apprécié de l'atelier.

1. Comment as-tu apprécié l'atelier d'aujourd'hui? Entoure ta réponse.



Pas du tout
aimé



Pas beaucoup
aimé



Un peu aimé



Assez aimé



Beaucoup
aimé

2. Quelle activité as-tu **le plus** aimée aujourd'hui?

- La présentation du sujet
- La discussion sur le sujet
- L'activité pratique
- Le retour sur l'activité à la fin de l'atelier

3. Quelle activité as-tu **le moins** aimée aujourd'hui?

- La présentation du sujet
- La discussion sur le sujet
- L'activité pratique
- Le retour sur l'activité à la fin de l'atelier






MERCI DE TA PARTICIPATION !

Annexe G - Questionnaire final d'appréciation rempli par les élèves

Ma participation aux ateliers d'intervention

Nous voulons te remercier d'avoir participé aux ateliers proposés. Nous espérons que tu as aimé ton expérience. Donne-nous ton opinion pour nous aider à améliorer les activités. Fais un crochet dans la case qui correspond à ce que tu penses.

1. As-tu aimé... (Mets un X dans la case qui te convient)

	 Pas du tout aimé	 Pas beaucoup aimé	 Un peu aimé	 Assez aimé	 Beaucoup aimé
a) ...participer aux ateliers?					
b) ... les activités proposées durant les rencontres?					
c) ...les discussions sur le sujet?					
d) ...les explications et les exemples donnés?					

2. Quelles activités as-tu **le plus** aimées lors des ateliers?

- Les activités sur les habiletés d'écoute (regarder, rester assis, écouter, attendre son tour de parole)
- Les activités sur les indices pour trouver ton tour de parole (la personne arrête de parler, la personne te regarde, la voix est plus aiguë à la fin de la phrase pour une question)
- Les activités pendant lesquelles tu pratiquais les trucs pour être un bon partenaire de conversation (feuille à cocher)
- Les activités avec des vidéos sur les trucs pour être un bon partenaire de conversation

- Les activités sur les différents types de demandes (demandes polies, demandes impolies et demandes indirectes)

3. Quelles activités as-tu **le moins** aimées lors des ateliers?

- Les activités sur les habiletés d'écoute (regarder, rester assis, écouter, attendre son tour de parole)
- Les activités sur les indices pour trouver ton tour de parole (la personne arrête de parler, la personne te regarde, la voix est plus aiguë à la fin de la phrase pour une question)
- Les activités pendant lesquelles tu pratiquais les trucs pour être un bon partenaire de conversation (feuille à cocher)
- Les activités avec des vidéos sur les trucs pour être un bon partenaire de conversation
- Les activités sur les différents types de demandes (demandes polies, demandes impolies et demandes indirectes)

4. Depuis que tu as participé aux ateliers, as-tu de meilleures stratégies pour communiquer avec les autres?



OUI



NON

5. Depuis que tu as participé aux ateliers, trouves-tu que ton comportement s'est amélioré?



OUI



NON

6. Si un ami te le demandait, lui dirais-tu que c'est amusant de participer aux ateliers?



OUI



NON

MERCI DE TA PARTICIPATION !

Annexe H - Questionnaire de satisfaction générale au personnel enseignant

Questionnaire de satisfaction à l'égard des interventions Personnel enseignant

École : _____

Date : _____

Niveau scolaire : _____

Durant cette année scolaire, les enfants de votre classe ont participé aux ateliers d'intervention portant sur l'amélioration de la communication sociale. Nous désirons donc avoir votre opinion à l'égard des interventions proposées. L'objectif ici n'est pas de juger de votre degré d'implication ou de vos connaissances sur le sujet, mais plutôt de recueillir des informations qui nous permettront d'améliorer les interventions pour mieux répondre aux besoins des enfants et des enseignant-e-s. Nous vous remercions de votre collaboration.

1. Combien d'années d'expérience possédez-vous en enseignement? _____

2. Combien d'années d'expérience possédez-vous en enseignement en adaptation scolaire auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation et de comportement?

3. Pour chacun des énoncés suivants, veuillez faire un X dans la case qui correspond le mieux à votre opinion.

	Totalement en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu en accord	Totalement en accord	Ne sais pas
Les interventions en classe m'ont amené à faire des changements dans certaines de mes pratiques éducatives avec les enfants présentant des problèmes de comportement.					
À ma connaissance, mes élèves ont mis en pratique certaines stratégies apprises.					
Je remarque des améliorations dans le comportement de mes élèves.					
Je remarque des améliorations des habiletés de communication de mes élèves.					

Je suis satisfait des ateliers d'intervention proposés dans le cadre de ce projet.					
Je recommanderais la participation aux ateliers d'intervention à un-e collègue.					

4. Avez-vous utilisé certains contenus des ateliers d'intervention au sein de votre classe ? Si oui, dans quel cadre?

5. Avez-vous utilisé certains contenus des ateliers d'intervention auprès de certain-e-s élèves de façon plus individuelle? Si oui, quel(s) contenu(s) et de quelle(s) façon(s)?

6. Êtes-vous en mesure de relever des points positifs des ateliers d'intervention? Si oui, lesquels?

7. Selon vous, y aurait-il des éléments à améliorer dans les ateliers d'intervention proposés? Si oui, lesquels?

9. Avez-vous d'autres commentaires dont vous voudriez nous faire part?

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !