

Valérie Schürch

Les difficultés de comportement: un changement de perspective

Résumé

Cet article introductoire contient trois parties : nous présentons d'abord différentes terminologies utilisées en lien avec les difficultés de comportement et proposons une conception alternative. Nous exposons ensuite quelques chiffres sur leur prévalence, ainsi que sur la scolarisation et les prestations de soutien offertes aux élèves présentant ce type de difficultés, notamment en Suisse romande. Nous soulignons enfin l'importance de la prévention et de l'intervention précoce comme moyen de soutenir ces jeunes dans leur développement.

Zusammenfassung

Dieser einleitende Artikel besteht aus drei Teilen: Zuerst präsentieren wir verschiedene Definitionen, die in Verbindung mit schwierigen Verhaltensweisen verwendet werden, und stellen alternative Konzepte vor. Danach stellen wir einige Zahlen zur Prävalenz von schwierigen Verhaltensweisen vor sowie zur Beschulung und zu Unterstützungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit entsprechenden Schwierigkeiten, insbesondere in der Westschweiz. Schliesslich unterstreichen wir die Bedeutung von Prävention und Frühintervention als Mittel, um die betroffenen Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2020-09-01

Introduction

Les difficultés de comportement suscitent énormément d'intérêt dans les domaines de la pratique et de la recherche. En effet, la présence de troubles du comportement importants pendant l'enfance peut être liée à des conséquences négatives sur le parcours scolaire et de vie de la personne (p.ex. risque d'exclusion et de décrochage scolaire, de conduites à risque ou délinquantes; Landsford et al., 2016). D'autre part, la tâche éducative des parents et des enseignants est compromise en raison de la pénibilité que ces comportements représentent, ce qui met en danger le lien entre ces jeunes et leurs personnes de référence. Or, sans une intervention adéquate, ces comportements peuvent conduire à une situation de vie précaire et complexe.

Les difficultés de comportement sont multiples et peuvent se manifester sous diffé-

rentes formes (Evans et al., 2004). Ce caractère multiforme, ainsi que la diversité des termes employés pour les désigner, représente un défi pour les chercheurs et les professionnels. Par ailleurs, le choix de la terminologie utilisée pour se référer à la problématique de ces jeunes a des conséquences importantes, notamment pour l'accès aux prestations de soutien (p.ex. Kauffman, 2013), mais aussi par rapport à une possible stigmatisation.

1. Les principales définitions utilisées dans la recherche et la pratique

Les définitions issues de la psychopathologie

Deux approches complémentaires sont souvent utilisées en psychopathologie: l'approche catégorielle, qui cherche à établir un

langage commun pour les cliniciens et les chercheurs au travers de systèmes de classification basés sur des critères diagnostiques concrets, tels que la CIM-10 (OMS, 2008) et le DSM-5 (APA, 2013). L'approche dimensionnelle, qui se focalise sur la fréquence et l'intensité des symptômes présentés, et vise à comprendre leur impact sur le développement et le fonctionnement des jeunes (Dumas, 2007).

Le DSM-5 (APA, 2013) est l'outil le plus souvent utilisé parmi les systèmes de classification. Il représente un système multiaxial qui tient compte des symptômes observés, du contexte dans lequel ils se développent, ainsi que de leur influence sur le fonctionnement du jeune. Il intègre ainsi les deux approches mentionnées ci-dessus. Dans la dernière édition, la catégorie liée aux problèmes d'autocontrôle des émotions et des comportements comprend : le trouble oppositionnel avec provocation, indiqué par une humeur irritable, un comportement provocateur et un esprit vindicatif ; le trouble explosif intermittent, comprenant des « épisodes de comportement explosifs récurrents témoignant d'une incapacité à résister à des impulsions agressives » (p. 198) ; le trouble des conduites, qui inclut de l'agressivité envers les animaux ou les personnes, des conduites de fraude ou vol, la destruction des biens matériels ainsi que des violations graves de règles établies ; la personnalité antisociale ; la pyromanie et la kleptomanie.

La définition issue des sciences de l'éducation

Le concept de « troubles émotionnels et comportementaux » (TEC) est souvent utilisé dans la recherche en sciences de l'éducation. Ces troubles sont caractérisés par la présence de réponses émotionnelles ou comportementales qui impactent de manière négative les performances scolaires. Ces réponses dif-

fèrent des normes culturelles et d'âge et ne peuvent pas être considérées comme temporaires ou comme des réponses à une situation de stress. Par ailleurs, elles persistent après la mise en place d'interventions personnalisées (Kauffman, 1997). Cette définition, délibérément large, vise d'une part à souligner la comorbidité élevée entre les troubles internalisés (ou émotionnels) et les troubles externalisés (ou de comportement), comme le montrent les statistiques de santé mentale (p. ex. Merikangas et al., 2009). D'autre part, elle permet d'éviter l'utilisation d'étiquettes plus précises qui engendreraient une stigmatisation de l'élève. Cette définition permettrait ainsi de s'écarter d'une vision psychopathologique en donnant plus d'importance aux facteurs contextuels et sociaux, notamment l'école (Bilton & Cooper, 2013).

L'importance des mots utilisés pour désigner les difficultés de comportement

Pour Kauffman (1997), l'utilisation des catégories psychopathologiques influence la construction identitaire du jeune en agissant comme une prophétie autoréalisatrice, ce qui impliquerait que la modification de ces étiquettes une fois établies peut être difficile, voire impossible. Ces catégories peuvent influencer les représentations des camarades de classe de manière négative et amener une plus grande distance sociale (Walker et al., 2008), entraînant ainsi la ségrégation de ces jeunes (Hjörne & Säljö, 2013). À long terme, la stigmatisation qu'elles génèrent pourrait altérer leurs opportunités d'éducation, d'emploi et de socialisation (Kauffman, 1997).

Toutefois, d'autres auteurs argumentent que ces étiquettes sont nécessaires, car elles permettraient l'accès aux services spécialisés. Selon Hjörne et Säljö

(2013), les diagnostics serviraient officiellement à la distribution des ressources et à l'organisation de l'enseignement. Pour sortir de cette impasse, il est important d'encourager une réflexion chez les élèves et les professionnels afin de réduire le stigma social qui les accompagne.

Les difficultés de comportement comme un continuum

La notion de « difficultés de comportement » est parfois utilisée pour désigner les enfants qui ne remplissent pas les critères diagnostiques d'un trouble du comportement, mais qui présentent des comportements inadaptés ou problématiques. Pour Massé et al. (2006), les difficultés de comportement sont « des manifestations réactionnelles (désobéissance répétée, mensonge, crise, etc.) liées à un contexte donné (période développementale plus exigeante, présence des facteurs de stress dans l'environnement familial, scolaire, social ou culturel) » (p. 2).

Or, cette notion peut aussi être utilisée d'une manière plus globale, en analogie avec l'approche dimensionnelle mentionnée auparavant. Selon Dumas (2007), « la distinction entre le normatif et le pathologique est souvent difficile, voire impossible, à établir » (p. 35). Par ailleurs, les comportements observés chez un jeune à un moment donné de son parcours de vie sont influencés par un grand nombre de variables. En conséquence, le risque pour lui de basculer du « normal » au pathologique est élevé lorsque l'on ne tient pas compte des facteurs de risque et de protection présents, de l'influence du contexte et de la période développementale dans laquelle il se situe.

Dans nos travaux précédents (Schürch, 2018), nous proposons la notion de « difficultés de comportement » comme un conti-

num, avec des manifestations d'intensité variable qui peuvent nécessiter des prises en charge plus ou moins conséquentes à différents moments du parcours de vie de la personne. Dans cette conception, les comportements perturbateurs sont considérés comme des réponses à un contexte parfois perçu comme inadapté ou menaçant. Cette notion ouvre donc les possibilités d'intervention, en impliquant davantage les professionnels de l'éducation (Schneider, 2009), en mettant en avant l'influence des différents systèmes qui interagissent avec le jeune (p. ex. Bronfenbrenner, 2005).

Nous proposons la notion de « difficultés de comportement » comme un continuum, avec des manifestations d'intensité variable qui peuvent nécessiter des prises en charge plus ou moins conséquentes à différents moments du parcours de vie de la personne.

Cependant, le choix nosologique n'est pas anodin, car il peut avoir une influence sur les statistiques liées à la prévalence des différents troubles ainsi que sur l'accès aux prestations comme celles de l'enseignement spécialisé.

2. Quelques chiffres...

La prévalence des troubles de comportement

Le nombre de jeunes signalés comme ayant un trouble du comportement dépend d'un grand nombre de facteurs. Les critères et outils diagnostiques utilisés, la source des observations, les normes culturelles, ainsi que les choix statistiques, auront un impact important sur les chiffres obtenus (Schürch,

2018). Pour cette raison, les critères proposés dans des outils tels que le DSM-5 sont parmi les plus utilisés, car ils permettent d'avoir un repère commun et facilitent ainsi la comparaison de différentes populations.

Le nombre de jeunes ayant des symptômes qui ont un impact sur leur fonctionnement et qui auraient besoin d'une prise en charge, mais qui ne remplissent pas les critères diagnostiques, est élevé.

Par exemple, Polanczyk et al. ont effectué en 2015 une méta-analyse sur la prévalence mondiale des troubles mentaux des enfants et des adolescents. Ce travail compare les résultats de 198 études issues de 27 pays, basés sur l'utilisation d'un système de classification tel que le DSM ou la CIM. Les résultats montrent une prévalence générale du trouble oppositionnel avec provocation de 3,6 % et celle des troubles de conduites de 2,1 %, ce qui donne une estimation de 113 millions de jeunes qui présenteraient ce type de troubles dans le monde (Polanczyk et al., 2015). Les auteurs signalent par ailleurs que le nombre de jeunes ayant des symptômes qui ont un impact sur leur fonctionnement et qui auraient besoin d'une prise en charge, mais qui ne remplissent pas les critères diagnostiques, est élevé (ce qui correspondrait à la première définition évoquée concernant les difficultés de comportement). Toutefois, ces jeunes n'apparaissent pas dans ce type de statistiques.

Un autre élément essentiel dont il faut tenir compte est la différence entre la prévalence ponctuelle (à un moment donné) et cumulative (au long de la vie). Par exemple,

la comparaison établie par Bodenmann en 2013 montre que la prévalence ponctuelle des troubles du comportement chez les jeunes dans l'UE et les États-Unis serait de 7,5 %, alors qu'elle augmenterait jusqu'à 25 % lorsque l'on analyse la prévalence à vie (OFSP, 2015).

En Suisse, les données concernant les troubles de comportement des enfants et des adolescents sont rares, surtout parce que les statistiques officielles de santé ne tiennent pas compte de cette population (OFSP, 2015). L'une des rares études suisses sur cette thématique analyse la prévalence des troubles émotionnels et du comportement parmi des enfants en âge préscolaire (Stülz et al., 2019). Il s'agit d'une étude longitudinale sur une année, avec un échantillon représentatif de la population suisse. Au début de l'étude, 7,6 % des enfants remplissaient les critères cliniques pour être désignés comme ayant des troubles du comportement. Une année après, 7,4 % des enfants appartenaient à cette catégorie. Or, seulement 2,8 % des enfants ont été classés dans cette catégorie lors des deux temps de mesure. Les auteurs attribuent ce résultat aux tâches développementales plus ou moins difficiles que les enfants peuvent traverser au moment de la mesure, ce qui peut les amener à présenter des comportements perturbateurs. Ces résultats confirment le caractère muant de ces difficultés, ainsi que l'importance de tenir compte du contexte dans lequel elles s'inscrivent.

La scolarisation des élèves présentant des difficultés de comportement

Les formes de scolarisation et les mesures de soutien proposées aux élèves présentant des difficultés de comportement dépendent du contexte, des systèmes éducatifs et des principes philosophiques qui les sous-

Canton	Terminologie	Prestations	Statistiques
Genève	<p>Terminologie : Troubles de la personnalité et des apprentissages (TPA).</p> <p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classes relais ou ateliers, pour des élèves en grande difficulté. Pas de données récentes. 	<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Année scolaire 2019-2020 : 588 élèves présentant des TPA accueillis en institutions spécialisées (SRED, 2020). • Pas de chiffres spécifiques aux troubles du comportement. 	
Vaud	<p>Terminologie : Troubles du comportement.</p> <p>Particularités : Concept 360 – école à visée inclusive. La prise en charge des troubles du comportement devient un objectif prioritaire (DFIC, 2019).</p>	<p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projet d'un dispositif socio-éducatif – soutien à la parentalité ; – travailleurs sociaux en milieu scolaire ; – réseau de professionnels. • MATAS (dispositifs-relais, durée 3 mois). • Accueil socio-éducatif de jour (SP). 	<p>Statistiques : Année 2018 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prise en charge de 292 élèves présentant des troubles du comportement (Statistique Vaud, 2019).
Neuchâtel	<p>Terminologie : Distinction entre les difficultés de comportement liées à l'éducation ou l'environnement et celles liées à un handicap (Conseil d'Etat, 2018).</p> <p>Prestations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les difficultés de comportement sont gérées dans le cadre habituel de l'école. • Mesures de pédagogie spécialisée envisagées lorsque d'autres handicaps sont présents (HP), TD(AH). • Pour les difficultés plus complexes, spécialisées ou un suivi scolaire en milieu psychiatrique peut être proposé. 		<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas disponibles.
Fribourg	<p>Terminologie : Élèves dont les comportements perturbent les cours, empêchent un enseignement efficace et engendrent une surcharge de travail pour les enseignants (DICS, 2015).</p> <p>Prestations : Mesures SED (3 niveaux) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mesures internes aux établissements scolaires ; 2. Intervention d'une unité mobile de spécialistes ; 3. Classes relais (durée max. de 4 mois, le but est de prendre du recul et développer de nouvelles attitudes vis-à-vis de l'école (SENOF, 2016). 		<p>Statistiques : Année scolaire 2016/2017 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 158 situations pour l'unité mobile ; • 27 élèves du cycle d'orientation pour la classe relais (DICS, 2018).
Valais	<p>Terminologie : Élèves présentant des difficultés de comportement.</p> <p>Prestations : Structure pour l'aide à la gestion des élèves présentant des difficultés de comportement (3 niveaux) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soutien à la gestion de classe par un enseignant ressource ; 2. Activation de l'unité cantonale ; 3. Classe relais (durée entre 4 à 8 semaines, afin de permettre au jeune de développer de nouvelles attitudes et lui permettre le retour à l'école ; DECS, 2011). 		<p>Statistiques : Année scolaire 2014/2015</p> <ul style="list-style-type: none"> • 25 élèves pris en charge par les classes relais (Pagnossin, Armi & Matei, 2015).
Jura	<p>Terminologie : Élèves en grande difficulté de comportement.</p> <p>Prestations : Dispositif relais (3 niveaux) ;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. mesures internes à l'établissement scolaire ; 2. équipe interdisciplinaire cantonale ; 3. dispositif d'accueil interdisciplinaire et l'Hôpital de jour (CMPEA). <p>• But : de proposer aux élèves en grande difficulté de comportement une aide, mais aussi de mettre des ressources à disposition des établissements scolaires pour assumer les comportements de ces élèves (Service de l'enseignement, Jura, 2018).</p>		<p>Statistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas disponibles.

Figure 1 : Comparatif des prestations destinées aux élèves présentant des difficultés de comportement dans les cantons romands

tendent. Dans la plupart des pays, une claire tendance à l'inclusion scolaire se manifeste, même si les élèves présentant des difficultés de comportement sont souvent considérés comme étant les plus difficiles à inclure (Evans & Lunt, 2002).

Aux États-Unis par exemple, les dernières statistiques (NCES, 2019) montrent que les enfants présentant des troubles émotionnels et du comportement sont majoritairement intégrés, mais à différents pourcentages (dont 48,5 % des enfants seraient présents pendant au moins 80 % du temps en classe régulière). Le reste est scolarisé dans des écoles d'enseignement spécialisé (12,5 %) ou d'autres institutions (3,8 %).

Une perspective systémique, centrée notamment sur la prévention et l'intervention précoce, peut aider ces jeunes à réduire les conséquences négatives qui résultent de leurs comportements.

En Suisse, depuis la publication de l'accord intercantonal en pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007, chaque canton est tenu de formuler son propre concept de pédagogie spécialisée. Ceci engendre une diversité de terminologies et de prestations. Nous présentons à la figure 1 un tour d'horizon des définitions, des mesures disponibles et des statistiques concernant les prestations proposées aux élèves présentant des difficultés de comportement par les offices d'enseignement spécialisé des cantons romands.

3. L'importance de la prévention

Comme nous pouvons l'observer à la figure 1, les cantons de Fribourg, du Jura et du Valais proposent des modalités d'intervention

qui correspondent au modèle de prévention de Walker et al. (1996).

Pour ces auteurs, l'école joue un rôle essentiel dans la prévention de comportements antisociaux chez les jeunes. Leur modèle mentionne trois niveaux d'intervention et de prévention qui s'ajustent au public visé : la prévention primaire ou universelle, qui concerne l'ensemble de la population (p. ex. développement de compétences comportementales et socio émotionnelles¹ ; des outils pour la résolution pacifique des conflits, des programmes pour réduire le harcèlement scolaire) ; la prévention secondaire, qui vise des jeunes à risque (p. ex. groupe de compétences sociales), et la prévention tertiaire, qui propose des interventions ciblées et personnalisées (p. ex. programme d'appui comportemental). La recherche montre que les pratiques les plus efficaces pour prévenir les difficultés de comportement intègrent ces trois niveaux (Dyke, 2008).

L'intervention précoce est également un élément essentiel dans la prévention de ces difficultés². Selon Merikangas et al. (2009), la probabilité d'avoir une comorbidité augmente de manière exponentielle chaque année de vie pour les enfants présentant un trouble mental. Ainsi, la probabilité d'avoir un trouble concomitant est de 18,2 % à l'âge de deux ans et de 49,7 % à l'âge de cinq ans. En conséquence, la prise en charge précoce des difficultés de comportement peut aider à réduire l'apparition de difficultés émotionnelles liées et vice-versa.

¹ Voir notamment l'article de Daniela Gäng-Pacífico sur l'apprentissage socio-émotionnel dans ce numéro.

² En raison de l'importance de cette intervention précoce, tous les cantons romands ont développé des services éducatifs itinérants qui proposent un soutien à domicile aux enfants d'âge préscolaire présentant des difficultés dans leur développement.

Les interventions qui semblent être très efficaces pour les enfants présentant des difficultés de comportement en bas âge sont les interventions cognitivo-comportementales auprès des parents (Furlong et al., 2013). Les résultats de leur méta-analyse montrent que non seulement les comportements des enfants s'améliorent de manière significative après ces interventions, mais que la santé mentale des parents ainsi que leurs compétences parentales progressent également. Ces interventions sont par ailleurs très rentables, car elles demandent peu de ressources et les bénéfices sont nombreux et à long terme.

Un autre exemple concerne les programmes multiaxiaux qui visent à préparer les enfants ayant des difficultés de comportement à l'entrée à l'école (p.ex. Hart et al., 2019). Ils intègrent des interventions comportementales, des consultations, des groupes de compétences spécifiques ainsi que de la guidance parentale. Ces programmes montrent non seulement une amélioration des comportements des enfants, mais aussi de leurs compétences scolaires, socio-émotionnelles et d'autorégulation.

Conclusion

En guise de conclusion, nous aimerions alimenter la réflexion sur l'importance des mots utilisés pour désigner les difficultés d'un enfant et de l'impact que ceux-ci peuvent avoir. La notion de « difficultés de comportement » en tant que continuum peut aider dans cette réflexion, en mettant l'accent sur l'importance du contexte et en réduisant la stigmatisation de l'élève. Une perspective systémique, centrée notamment sur la prévention et l'intervention précoce, peut aider ces jeunes à réduire les conséquences négatives qui résultent de leurs comportements, en leur permettant

ainsi d'avoir un parcours scolaire et de vie le plus harmonieux et positif possible.

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Bilton, K., & Cooper, P. (2013). ADHD and children with social, emotional and behavioural difficulties. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 32–39). Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. SAGE Publications.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dyke, N. (2008). *Difficultés de comportement: nouvelles connaissances, nouvelles interventions*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/general/complementaires/complementaires.html>
- Evans, J., Harden, A., & Thomas, J. (2004). What are effective strategies to support pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools? Findings from a systematic review of research. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 2–16. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00015.x>
- Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education*, 17(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/08856250110098980>
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2013). Cochrane review: behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct

- problems in children aged 3 to 12 years (Review). *Evidence-Based Child Health: A Cochrane Review Journal*, 8(2), 318–692. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008225.pub2>
- Hart, K. C., Maharaj, A. V., & Graziano, P. A. (2019). Does dose of early intervention matter for preschoolers with externalizing behavior problems? A pilot randomized trial comparing intensive summer programming to school consultation. *Journal of School Psychology*, 72, 112–133. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.12.007>
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). International labelling and pupil careers: Negotiating identities of children who do not fit in. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (1st ed., pp. 40–47). Routledge.
- Kauffman, J. M. (2013). Labeling and categorizing children and youth with emotional and behavioural disorders in the USA: Current practices and conceptual problems. In T. Cole, H. Daniels, & J. Visser (Eds.), *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 15–21). Routledge.
- Kauffman, J. M. (1997). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Sixth Edition*. Merrill Prentice Hall.
- Landsford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2016). A Public Health Perspective on School Dropout and Adult Outcomes: A Prospective Study of Risk and Protective Factors from Age 5 to 27. *Journal of Adolescent Health*, 58(6), 652–658. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.014>
- Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C. (2006). *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention*. Gaëtan Morin.
- Merikangas, K. R., Nakamura, E. F., & Kessler, R. C. (2009). Epidemiology of mental disorders in children and adolescents. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 11(1), 7–20.
- National Center for Education Statistics (NCES). (2019). *Digest of Education Statistics, 2018 (NCES 2020-009), Chapter 2*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/ch_2.asp
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2008). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, 10^e édition (CIM-10)* (vol. 1). Masson.
- Office Fédéral de la Santé Publique (OFSP). (2015). *Santé psychique en Suisse: État des lieux et champs d'action*. <https://www.bag.admin.ch/bag/fr/home/strategie-und-politik/politische-auftraege-und-aktionsplaene/politische-auftraege-im-bereich-psychische-gesundheit/dialogbericht-psychische-Gesundheit.html>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Schneider, M. (2009). The difference a word makes: Responding to questions on “disability” and “difficulty” in South Africa. *Disability and Rehabilitation*, 31(1), 42–50. <https://doi.org/10.1080/09638280802280338>
- Schürch, V., (2018). *Cognitions sociales, émotions et intentions d'agir d'étudiants à l'enseignement à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés de comportement* [Thèse de doctorat]. Université de Lausanne.
- Stülb, K., Messerli-Bürgy, N., Kakebeeke, T. H., Arhab, A., Zysset, A. E., Leeger-Aschmann,

- C. S., Schmutz, E. A., Meyer, A. H., Kriemler, S., Jenni, O. G., Puder, J. J., & Munsch, S. (2019). Prevalence and predictors of behavioral problems in healthy swiss preschool children over a one year period. *Child Psychiatry and Human Development*, 50(3), 439–448. <https://doi.org/10.1007/s10578-018-0849-x>
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-aged children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194–209. <https://doi.org/10.1177/106342669600400401>
- Walker, J. S., Coleman, D., Lee, J., Squire, P. N., & Friesen, B. J. (2008). Children's stigmatization of childhood depression and ADHD: Magnitude and demographic variation in a national sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 912–920. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e318179961a>

Valérie Schürch

Docteure en Psychologie

Responsable pédagogique du SEI et du

Jardin d'enfants inclusif de Senarclens

valerie.schurch@fondation-de-vernand.ch



Nouveauté de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive



L'Agence européenne a publié une nouvelle vidéo d'animation intitulée « Encourager la collaboration pour l'éducation inclusive » (Fostering Collaboration for Inclusive Education). Elle explique comment l'Agence européenne soutient ses pays membres et comment elle coopère avec diverses organisations.

La vision de l'Agence européenne est que tous les apprenants, quel que soit leur âge, se voient offrir des possibilités d'éducation significatives et de qualité dans leur communauté locale, aux côtés de leurs amis et de leurs pairs. Son principal objectif est d'aider les pays membres à améliorer leur politique et leurs pratiques éducatives. Pour ce faire, elle accorde les perspectives de la politique, de la pratique et de la recherche afin de fournir aux pays membres et aux parties prenantes au niveau européen des informations et des conseils fondés sur des preuves concernant la mise en œuvre de l'éducation inclusive.

Plus d'informations: www.european-agency.org → Resources → Multimedia