

Valérie Schürch et Pierre-André Doudin

L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : une réflexion sur les pratiques efficaces

Résumé

Dans le contexte éducatif actuel, les troubles émotionnels et comportementaux (TEC) sont considérés comme un des plus grands défis dans la mise en place de l'inclusion scolaire. Quelles sont les pratiques à adopter afin de promouvoir de bonnes conditions sociales et d'apprentissage pour les élèves présentant ces troubles ? Le but de cet article est de présenter brièvement différentes pratiques visant à améliorer les comportements, les compétences sociales et les apprentissages de ces élèves, ainsi qu'à faciliter leur inclusion scolaire.

Zusammenfassung

Emotions- und Verhaltensstörungen gelten im heutigen Bildungsumfeld als eine der grössten Herausforderungen bei der Umsetzung der schulischen Inklusion. Welche Vorgehensweisen müssen eingeführt werden, um gute Sozial- und Lernbedingungen für Schülerinnen und Schülern mit solchen Störungen zu fördern? In diesem Artikel sollen einige Vorgehensweisen kurz vorgestellt werden, mit denen das Verhalten, die Sozialkompetenz und der Lernprozess dieser Schülerinnen und Schüler verbessert werden sollen, um deren schulische Inklusion zu erleichtern.

Introduction

Les élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux (TEC) sont susceptibles d'être rejetés par leurs pairs, d'avoir des problèmes relationnels avec leur famille et les professionnels de l'enseignement (Caldarella, Young, Richardson, Young, & Young, 2008), d'avoir des résultats scolaires insuffisants (Dunlap, Ostry, & Fox, 2006) et d'être exclus de la classe régulière (OCDE, 2000). En outre, plus de la moitié de ces élèves abandonne l'école obligatoire avant l'obtention de leur diplôme, ce qui se traduit par un taux de chômage et de sous-emploi élevé (par exemple, Bradley, Doolittle, & Bartolotta, 2008). À l'adolescence, ces élèves sont à haut risque de conduites délinquantes et d'abus de substances (Ibid). Leur exclusion scolaire risque d'amplifier leurs difficultés, « une expérience subjective [...] vécue potentiellement comme une destruction de soi » (Dubet, 2000, p. 54). Pour ces différentes raisons,

cette thématique occupe actuellement une place prédominante dans la recherche en éducation. L'objectif est d'identifier des pratiques efficaces afin d'intervenir auprès de ces élèves en contexte inclusif.

Dans cet article, nous proposons une brève revue de ces pratiques. La sélection des interventions présentées se base sur des critères d'efficacité statistiquement confirmés. Ce choix méthodologique entraîne une prédominance de pratiques d'ordre behavioriste, au détriment de plusieurs interventions notamment systémiques. Toutefois, nous justifions ce choix par le souhait, d'une part, de montrer les pratiques qui ont une validité scientifique et d'autre part, de susciter une réflexion autour de leur faisabilité.

Ainsi, nous commençons par définir les TEC et par exposer brièvement les enjeux autour de l'inclusion et de l'exclusion des élèves présentant ces troubles. Ensuite, nous présentons des interventions pour

améliorer leurs comportements, leurs compétences sociales et leurs apprentissages. Enfin, nous élaborons une réflexion sur les acteurs qui interviennent dans l'inclusion de ces élèves.

TEC: définition, caractéristiques et prévalence

La définition des troubles du comportement est souvent problématique à cause de la polysémie de ce terme (Dumas, 2002). Cette définition dépend généralement de l'approche théorique utilisée et de la sévérité du trouble. Parmi les différentes significations, le concept de troubles émotionnels et comportementaux est régulièrement utilisé dans la recherche en éducation. Ce concept se définit comme la présence de réponses émotionnelles ou comportementales incompatibles avec les normes d'âge et culturelles qui se manifestent dans le milieu scolaire et qui vont inéluctablement affecter les performances scolaires de ces élèves (Kaufmann, 1997). Comme le précisent Evans, Harden, Thomas, et Benefield (2003), ces élèves peuvent présenter: des comportements qui interfèrent avec leurs apprentissages ou

aux Etats-Unis. En Suisse, les dernières statistiques disponibles montrent que 0,65 % des élèves en scolarité obligatoire présenteraient de tels troubles (OCDE, 2000). Parmi ces élèves, les deux tiers étaient scolarisés dans des classes spéciales et un tiers dans des écoles spécialisées (*Ibid.*). Pratiquement aucun élève n'était donc inclus en classe régulière. A notre connaissance, il n'existe pas de données plus récentes nous permettant d'évaluer si le placement de ces élèves a évolué en Suisse.

TEC: inclusion ou exclusion ?

Les caractéristiques et les comportements des élèves ayant des TEC sont à l'origine d'un important débat sur leur lieu de scolarisation le plus adéquat (par exemple, Coleman, Webber, & Algozzine, 2008). D'une part, les chercheurs soutenant la posture inclusive se basent sur « le droit à avoir une participation pleine et entière de tout élève à la vie scolaire de sa communauté » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013, p. 137), mais aussi sur certains avantages dans le domaine des apprentissages (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). De plus, ils argumentent que l'exclusion peut provoquer une atteinte au sentiment de sécurité des élèves car elle implique une rupture – parfois violente – avec leur environnement (Doudin & Curchod-Ruedi, 2012). D'autre part, les partisans de la posture séparatiste mentionnent la pénurie de services professionnels dans les écoles régulières, un manque de formation spécifique à la gestion de comportements difficiles (Kauffman, Bantz, & Mccullough, 2002) et les attitudes souvent négatives du personnel scolaire et des pairs qui peuvent provoquer chez ces élèves un sentiment de rejet et d'isolement (Coleman et al., 2008).

En Suisse, les dernières statistiques disponibles montrent que 0,65 % des élèves en scolarité obligatoire présenteraient des TEC.

ceux de leurs pairs (par exemple, refus de travailler); de la turbulence émotionnelle (par exemple, pleurs inhabituels, retrait des situations sociales); des difficultés à établir et maintenir des relations positives (par exemple, isolement ou agressivité).

Selon Matsuda (2005), 1 % de la population totale d'élèves présenterait des TEC

La recherche sur l'efficacité de l'inclusion scolaire des élèves présentant des TEC est encore insuffisante pour trancher le débat sur la meilleure solution pour placer ces élèves (Simpson, 2004). Toutefois, indépendamment de ce relatif manque de résultats et en raison de politiques éducatives qui se veulent de plus en plus inclusives (CDIP, 2007), des élèves présentant des TEC se retrouvent actuellement en classe régulière. En conséquence, la recherche s'intéresse aux pratiques pour diminuer les difficultés de ces élèves et aux conditions qui permettent leur inclusion en classe régulière.

Les interventions pour la gestion des comportements inadéquats

La recherche dans ce domaine montre une prédominance des approches behavioriste et cognitivo-comportementale (Davis & Florian, 2004). Ainsi, les stratégies behavioristes les plus efficaces sont, sans surprise, les récompenses lorsque les comportements sont adéquats et les punitions (par exemple, suppression de la récréation) lorsqu'ils sont inadéquats. Toutefois, les effets de ces interventions ont tendance à être de courte durée. Au contraire, les interventions cognitivo-comportementales telles que les programmes d'entraînement à l'autorégulation ou à la gestion de l'agressivité font preuve d'efficacité de plus longue durée (Evans et al., 2003).

D'une manière générale, la recherche montre que les conséquences positives sont à privilégier. En effet, l'utilisation de mesures telles que les punitions, les suspensions et les exclusions peuvent détériorer le climat de classe et constituer un facteur de risque d'échec scolaire, de décrochage et même de délinquance (Gaudreau, 2011; Skiba & Kargera Rausch, 2006). Par conséquent, l'approche de la *discipline positive* (*PBS*,

Positive Behaviour Support) s'est développée ces dernières années. Cette approche se base sur des attentes comportementales élaborées de manière consensuelle qui sont implémentées dans tout l'établissement, le but étant de récompenser les élèves qui atteignent ou dépassent ces attentes (Sugai & Horner, 2002). Ce modèle a montré des résultats positifs pour la réduction de pro-

L'utilisation de mesures telles que les punitions, les suspensions et les exclusions peuvent détériorer le climat de classe et constituer un facteur de risque d'échec scolaire, de décrochage et même de délinquance.

blèmes de discipline (Luiselli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005) et permet d'accroître l'attention des élèves (Algozzine & Algozzine, 2008). De plus, les écoles utilisant cette approche sont perçues par le personnel scolaire comme étant un environnement plus sécurisant (Horner et al., 2009). Toutefois, selon Algozzine et Algozzine (2008), les élèves présentant des TEC sévères sont souvent insensibles aux approches proactives telles que la *PBS*. Néanmoins, la *PBS* peut aider à améliorer le climat de classe et l'environnement des apprentissages en général.

Le développement des compétences sociales

Rappelons que dans la presque totalité des cas, les TEC entraînent des relations interpersonnelles difficiles entre ces élèves et leurs pairs, ainsi qu'avec les adultes (Landrum, Tankersley, & Kauffman, 2003). Pour cette raison, les programmes de développement des compétences sociales font sou-

vent partie des stratégies d'intervention pour ces élèves (Maag, 2005). Toutefois, l'efficacité de ces programmes est souvent contestée. D'une part, ces programmes montrent des effets positifs mais qui disparaissent après un certain temps (Evans et

Les écoles-équipe, un modèle d'intervention systémique, illustre l'importance de la pratique collaborative.

al., 2003). D'autre part, ces recherches peuvent présenter des difficultés méthodologiques qui limitent l'évaluation du succès de ces interventions. Ainsi, la méta-analyse de Maag (2005) aboutit à trois conclusions principales :

1. ces interventions ne permettent pas de généraliser les apprentissages (c'est-à-dire reproduire le même comportement dans deux situations différentes);
2. les interventions manquent souvent de critères de fiabilité;
3. l'évaluation de résultats est souvent difficile, les critères d'amélioration n'étant pas clairement établis et les interventions n'étant pas adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève.

Cet auteur propose comme alternative à cette technique l'entraînement aux comportements de remplacement (RBT – *replacement behavior training*, Maag, 2005). Le but de cette approche est d'apprendre aux élèves des comportements adéquats qui ont la même fonction que le comportement indésirable (par exemple, apprendre à un élève à attirer l'attention d'un camarade en l'appelant plutôt qu'en le tapant). Toutefois et à notre connaissance, il n'existe pas d'études analysant cette approche, donc il est impossible de conclure quant à son efficacité.

Des interventions pour promouvoir les apprentissages

Les TEC ont des incidences sur la qualité des apprentissages de ces élèves. Ainsi, des interventions dans ce domaine semblent essentielles. La revue de la littérature de Ryan, Pierce, et Mooney (2008) identifie trois types de stratégies efficaces :

1. *les stratégies d'autorégulation*, basées souvent sur l'établissement de critères de performance que l'élève doit atteindre (par exemple, l'auto-évaluation, l'auto-instruction, l'autosurveillance – l'élève est filmé puis s'observe – et l'instruction stratégique – l'élève est guidé au travers d'une série d'étapes afin d'arriver à la résolution de problèmes de manière autonome);
2. *les stratégies de régulation par les pairs*, qui permettent aux élèves notamment d'atteindre de meilleurs résultats académiques (par exemple, le tutorat entre pairs, l'apprentissage coopératif, le modelage et le renforcement entre pairs, etc.);
3. *les stratégies de régulation par l'enseignant* se divisent en deux types : (a) celles qui visent le renforcement des réponses adéquates de l'élève (par exemple, le feedback écrit, l'octroi de temps libre à l'élève, etc.) et (b) celles qui ciblent la prévention de comportements inadéquats (par exemple, ajuster la difficulté de la tâche, adapter le programme scolaire ou la disposition de la classe, etc.).

Jusqu'ici nous avons exposé des *pratiques efficaces* qui ciblent les principales difficultés des élèves présentant des TEC. Comme nous allons le voir ci-après, des interventions d'ordre systémique prenant en compte l'ensemble de l'établissement semblent pro-

metteuses tant pour diminuer les difficultés de ces élèves que pour favoriser leur inclusion.

La collaboration dans l'inclusion des élèves présentant des TEC

L'importance de la collaboration étroite avec d'autres professionnels, notamment les psychologues et les enseignants spécialisés, est essentielle dans le cas de ces élèves. Les *écoles-équipe*, un modèle d'intervention systémique, illustre l'importance de la pratique collaborative. Ces écoles disposent d'un réseau de professionnels qui collabore avec les enseignants réguliers par le biais d'une approche consultative (Heath et al., 2004). Après une année d'implémentation de ce modèle dans des établissements scolaires au Canada, les résultats montrent, d'une part, que ces élèves améliorent leur image d'eux-mêmes et d'autre part, une diminution des symptômes internalisés (par exemple, la dépression). De plus, 96 % des enseignants sont positifs quant à la présence de ces élèves en classe régulière, même si seulement la moitié de ces professionnels ont constaté un changement dans leurs comportements. Ces résultats sont remarquables, notamment parce qu'ils indiquent une plus grande tolérance des enseignants, mais aussi parce qu'ils soulignent l'importance de soutenir ces professionnels afin qu'ils puissent soutenir ces élèves (Doudin, Meylan, & Curchod-Ruedi, 2013).

La collaboration avec les parents est également essentielle car elle permet de donner une continuité et une légitimité aux interventions mises en place à l'école. En outre, des interventions directement ciblées sur les parents donnent d'excellents résultats. Ainsi, une méta-analyse montre que les programmes cognitivo-comportementaux destinés aux parents s'avèrent très efficaces

non seulement pour l'amélioration des comportements de leurs enfants, mais aussi pour l'amélioration de leur propre santé mentale ainsi que de leurs compétences parentales (Woolfenden, Williams, & Peat, 2001).

Les pratiques des enseignants réguliers

L'inclusion des élèves présentant des TEC est souvent considérée comme un grand défi pour les enseignants. En effet, ces professionnels font souvent part d'un sentiment d'impuissance, conséquence habituelle d'un manque de préparation et de soutien pour affronter les comportements difficiles (Royer, 2005). Ces comportements peuvent augmenter leur niveau de stress et constituer un facteur de risque d'épuisement professionnel (Kokkinos, 2007). Ainsi, l'exclusion de ces élèves de la classe régulière peut se comprendre comme un besoin légitime de se protéger de conduites éprouvantes afin de pouvoir durer dans sa profession (Doudin, Curchod-Ruedi, & Baumberger, 2009).

L'exclusion de ces élèves de la classe régulière peut se comprendre comme un besoin légitime de se protéger de conduites éprouvantes afin de pouvoir durer dans sa profession.

D'une manière générale, les enseignants ont peu tendance à baser leur pratique sur des résultats de recherche et pour cause. Les critères qu'ils prennent en compte pour choisir leurs interventions sont la faisabilité, l'adéquation de la pratique à leurs élèves et la possibilité d'individualiser la technique (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes, & Klingner, 2005). Or, les interventions identi-

fiées comme efficaces par les recherches ne présentent pas toujours ces caractéristiques pourtant essentielles. Ceci illustre le fossé entre la recherche et la pratique.

Ainsi, quelles sont les interventions que les enseignants réguliers mettent en place dans leur classe? Evans, Weiss, et

leurs interventions en fonction des résultats de la recherche. Pour réduire ce fossé, une meilleure transmission des résultats et une analyse critique des résultats de recherche de leur part serait nécessaire afin qu'ils puissent élargir leur gamme d'interventions et les adapter par la suite à leur contexte spécifique.

Les pratiques des professionnels de l'enseignement semblent en majorité d'ordre behavioriste.

Cullinan (2012) montrent la prédominance des contrats comportementaux, des réprimandes, de la surveillance proche (par exemple, se rapprocher de l'élève lorsque des comportements indésirables se produisent) et la publication des règles de classe prime pour arrêter les comportements indésirables. En ce qui concerne les apprentissages scolaires, les instructions directes explicites prédominent. Les éloges et les récompenses (par exemple, des bonbons, du temps libre ou des récréations plus longues) sont très souvent utilisées dans la pratique pour encourager les comportements adéquats (Hoffmann, Huff, Patterson, & Nietfeld, 2009). Les pratiques des professionnels de l'enseignement semblent donc en majorité d'ordre behavioriste.

Conclusion

Cet article a permis de mentionner des pratiques que les recherches ont identifiées comme efficaces pour améliorer les difficultés des élèves présentant des TEC. Des pistes pour favoriser leur inclusion ont été mentionnées. Notre revue débouche sur deux constats :

1. Le fossé entre la recherche et les pratiques enseignantes ; comme déjà relevé, les enseignants ne choisissent pas

2. Dans la recherche comme dans la pratique enseignante, les interventions d'ordre behavioriste priment, en dépit de leur efficacité seulement à court terme. La large prédominance de ce type d'interventions dans la recherche sur les TEC s'explique, d'une part, par la plus grande facilité de les évaluer d'un point de vue quantitatif et, d'autre part, par la prédominance de ce courant dans les pays anglophones d'où sont issues la plupart des recherches. Néanmoins, d'autres interventions issues notamment de la systémique peuvent être très efficaces. Nous l'avons illustré avec un modèle basé sur la mise en place d'une équipe pluridisciplinaire au niveau de l'établissement qui semble améliorer l'état de ces élèves tout en facilitant grandement leur inclusion.

En conclusion, si la poursuite de recherches visant à réduire les difficultés comportementales et sociales de ces élèves se justifie pleinement, il convient également de développer des recherches permettant la mise en place de dispositifs facilitant leur inclusion en classe régulière. Pour ce faire, il conviendrait de dépasser l'individu et d'aborder l'établissement scolaire et sa culture. Dans ce sens-là, des interventions systémiques telles que les projets basés sur un travail en réseau et un soutien des professionnels de l'enseignement semblent prometteuses pour améliorer les conditions pour ces élèves.

Références

- Algozzine, K., & Algozzine, B. (2008). Classroom Instructional Ecology and School-Wide Positive Behavior Support. *Journal of Applied Psychology*, 24(1), 37-41.
- Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., & Klingner, J. (2005). Special Education Teachers' Views of Research-Based Practices. *The Journal of Special Education*, 39(3), 168-180.
- Bradley, R., Doolittle, J., & Bartolotta, R. (2008). Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4-23.
- Caldarella, P., Young, E. L., Richardson, M. J., Young, B. J., & Young, K. R. (2008). Validation of the Systematic Screening for Behavior Disorders in Middle and Junior High School. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 105-117.
- Coleman, M., Webber, J., & Algozzine, B. (2008). Inclusion and Students with Emotional/Behavioral Disorders. *Special Services in the Schools*, 15(1-2), 25-47.
- Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP). (2007). Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Repéré à www.edk.ch/dyn/14642.php.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social I. *ALTER – European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 7, 135-147.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study* (p. 1-90). Cambridge: Queen's Printer.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Meylan, N. (2013). Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants : Quelle formation? In J. Pharand & M. Doucet (Eds.), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement* (p. 97-113). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ? *Formation et Pratiques D'enseignement En Questions*, 9, 11-31.
- Dubet, F. (2000). L'école et l'exclusion. *Education et sociétés*, 5(1), 43-57.
- Dumas, J. E. (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. (4e ed.). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Dunlap, G., Ostry, C., & Fox, L. (2011). *Preventing the use of restraint and seclusion with young children: The role of effective, positive practices*. Florida.
- Evans, C., Weiss, S. L. & Cullinan, D. (2012). Teacher Perceptions and Behavioral Strategies for Students With Emotional Disturbance Across Educational Environments. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(2), 82-90.
- Evans, J., Harden, A., Thomas, J., & Benefield, P. (2003). *Support for pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary school classrooms: a systematic review of the effectiveness of interventions* (p. 1-92). London.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Valorisation de La Diversité En Éducation : Défis Contemporains et Pistes D'action*, 39(2), 122-144.

- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Hoffmann, K. F., Huff, J. D., Patterson, A. S., & Nietfeld, J. L. (2009). Elementary teachers' use and perception of rewards in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 843-849.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 10(3), 149-170.
- Kaufmann, J. M. (1997). *Characteristics of emotional and behavioral difficulties of children and youth*. (A. Castel Davis, Ed.) (6^{ème} ed., p. 612). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(Pt 1), 229-43.
- Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Emotional or Behavioral Disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148-156.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Maag, J. W. (2005). Social Skills Training for Youth With Emotional and Behavioral Disorders and Learning Disabilities: Problems, Conclusions, and Suggestions. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 13(3), 155-172.
- Matsuda, L. (2005). *Teaching students with severe emotional and Behavioral Disorders: Best practices Guide to Intervention. From Firwood & Oak Grove Schools*. (L. Matsuda, Ed.) (p. 1-114). Seattle.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs, enseignement et compétences* (p. 166). Paris.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in Education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135.
- Royer, E. (2005). The gap between research and practice: Achieving effective in-service training for teachers working with EBD students. In P. Clough, P. Garner, J. T. Pardeck, & F. Yuen (Eds.), *Handbook of Emotion and Behavioral Difficulties* (p. 373-380). London: SAGE Publications.
- Ryan, J. B., Pierce, C. D., & Mooney, P. (2008). Evidence-Based Teaching Strategies for Students With EBD. *Beyond Behavior*, 17(3), 22-29.
- Simpson, R. (2004). Inclusion of students with behavior disorders in general education settings: Research and measurement issues. *Behavioral Disorders*, (November 2004), 19-31.
- Skiba, R. J., & Karega Rausch, M. (2006). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In C. M. Everston & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (p. 1063-1089). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

Woolfenden, S., Williams, K. J., & Peat, J. (2001). *Family and parenting interventions in children and adolescents with conduct disorder and delinquency aged 10-17*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2001, Issue 2. Art. No.: CD003015. doi: 10.1002/14651858.CD003015



Valérie Schürch
Assistante diplômée
valerie.schurch@hepl.ch



Dr Psych. Pierre-André Doudin
Professeur, responsable
pierre-andre.doudin@hepl.ch

UER Développement de l'enfant à l'adulte
HEP Vaud
Avenue de Cour 33
1014 Lausanne
www.hepl.ch

Impressum

Revue suisse de pédagogie spécialisée
2/2014, juin 2014, 4^e année
ISSN 2235-1205

Editeur

Fondation Centre suisse
de pédagogie spécialisée (CSPS)
Maison des cantons
Speichergasse 6, CH-3000 Berne 7
Tél. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
csp@csps.ch, www.csps.ch

Rédaction et production

redaction@csps.ch
Responsable: Béatrice Kronenberg
Coordination: Céline Joss Almassri
Rédaction: Céline Joss Almassri,
Myriam Jost-Hurni
Layout: Monika Feller

Parution

Mars, juin, septembre, décembre

Délai rédactionnel

Pour septembre 2014: 2 juin 2014
Pour décembre 2014: 2 septembre 2014

Annonces

annonces@csps.ch
Délai: le 10 du mois précédent la parution
1/1 page: CHF 660.–
1/2 page: CHF 440.–
1/4 page: CHF 220.–
TVA exclue

Tirage

300 exemplaires

Impression

Ediprim SA, Bienne

Abonnement annuel

Suisse: CHF 35.90 (TVA incluse)
Etranger: CHF 42.00

Numéro isolé

Suisse: CHF 9.20 (TVA incluse)
Europe: CHF 9.00 (+ CHF 4.90 port)
Autres pays: CHF 9.00 (+ CHF 6.30 port)

Reproduction

Reproduction des articles autorisée avec
accord préalable de l'éditeur.

Responsabilité

Les textes publiés dans cette revue sont de
la responsabilité de leurs auteurs. Ils ne
reflètent pas forcément l'avis de la rédaction.

Informations

www.csps.ch/revue
csp@csps.ch