

Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ?

Vincent Bernier, Nancy Gaudreau et Line Massé

Volume 9, juin 2022

Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091302ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091302ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université Laurentienne

ISSN

1920-6275 (imprimé)

1929-8544 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bernier, V., Gaudreau, N. & Massé, L. (2022). Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés ? *Enfance en difficulté*, 9, 175–198.
<https://doi.org/10.7202/1091302ar>

Résumé de l'article

En contexte inclusif, gérer la classe de manière à répondre à la diversité des besoins des élèves représente un défi complexe pour les enseignants. Face aux comportements difficiles, ils sont nombreux à recourir au retrait de classe; une pratique fréquemment utilisée auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Mettant à profit la voix des principaux concernés, cet article vise à documenter leurs perceptions concernant le retrait de classe. À l'aide d'un devis de recherche descriptif et narratif, des entrevues individuelles ont été réalisées avec quatorze élèves présentant des difficultés comportementales scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire et soumises à une analyse thématique par catégorisation émergente. Les analyses ont permis d'identifier six conditions d'efficacité et six types de retraits qui ont été classés en fonction de leur efficacité perçue par les participants. Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales et de soutenir leur bien-être à l'école.



Le recours au retrait de la classe pour gérer les comportements difficiles au secondaire : qu'en pensent les élèves concernés?

Vincent Bernier

Université du Québec à Montréal

Nancy Gaudreau

Université Laval

Line Massé

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Alors que le Québec a amorcé un virage inclusif au cours des dernières années, la scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant des difficultés comportementales (PDC) est souvent jugée difficile à réaliser et suscite encore plusieurs réserves et réticences (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017; Hornby et Evans, 2014; Rousseau et al., 2015). En fait, ces élèves sont souvent perçus comme les plus difficiles à scolariser dans les classes ordinaires ou comme étant tout simplement inaptes à les fréquenter (Kauffman et Landrum, 2018; Lavoie, 2017; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). À ce jour, les élèves PDC représentent d'ailleurs une des seules catégories d'élèves en difficulté à être davantage scolarisés en classe d'adaptation scolaire (Gaudreau et al., 2008). Certains auteurs qualifient même ces élèves des seuls « exclus de l'inclusion » (Heflin et Bullock, 1999, p. 105).

De manière générale, plusieurs études — autant qualitatives que quantitatives — menées dans divers pays indiquent que les élèves PDC ont tendance à qualifier leur expérience scolaire au secondaire de *négative, déplaisante et injuste* (p. ex. Cefai et Cooper, 2010; Fortier et Prochnow, 2018; Whitley et al., 2010). Ils sont également soumis à des procédures disciplinaires perçues comme étant plus négatives et plus sévères que les autres groupes d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés en classe ordinaire (Whitley et al., 2009). Ils se sentent d'ailleurs moins bien accueillis dans ce type de classe (Bradley et al., 2008), d'où ils sont aussi plus fréquemment retirés ou suspendus, que les autres élèves en difficulté (Kennedy-Lewis et Murphy, 2016), voire jusqu'à trois fois plus, selon Blackorby et ses collaborateurs (2005). En effet, les élèves PDC vivent encore de nombreuses mises à l'écart qui tendent à contribuer à l'émergence ou à l'aggravation de leurs difficultés ainsi qu'à leur marginalisation et à un risque élevé de décrochage (Fortier, 2014; Fortin et al., 2004). Les pratiques de gestion de classe des enseignants revêtent une importance particulière, puisqu'elles sont susceptibles de prévenir leur exclusion (Gaudreau et al., 2016; Scanlon et Barnes-Holmes, 2013). Pour plusieurs auteurs, gérer efficacement sa classe représente d'ailleurs une condition importante pour assurer leur succès en classe ordinaire (Gaudreau et al., 2016; Gül et Vuran, 2015).

Or, plusieurs études montrent qu'il existe un écart entre les pratiques utilisées par les enseignants et celles reconnues comme efficaces par la recherche (Casale-Giannola, 2012; Cooper et al., 2018; Evans et al., 2012; Maggin et al., 2011). Ces études indiquent également que plusieurs enseignants disposent d'un registre de pratiques peu diversifié au regard des défis que pose l'inclusion des élèves PDC dans leurs classes, ce qui est susceptible de les amener à surutiliser certaines d'entre elles. À cet égard, un portrait des pratiques utilisées auprès des élèves PDC au secondaire montrait que plusieurs pratiques de gestion de classe réactives moins recommandées, comme la retenue, la suspension, la perte de privilège et, surtout, le retrait de l'élève, continuaient d'être fréquemment utilisées par les enseignants québécois (Massé et al., 2016).

Par ailleurs, certaines études soulignent également que même lorsque les enseignants utilisent les pratiques recommandées, plusieurs d'entre eux le feraient de manière inadéquate pour contribuer à un changement significatif de comportement chez les élèves (Casale-Giannola, 2012; Gable et al., 2010; Maggin et al., 2011). À ce propos,

le recours au retrait de classe comme pratique de gestion des écarts de conduite semble particulièrement problématique dans plusieurs milieux scolaires. D'une part, le retrait est souvent surutilisé, dû au mince éventail de pratiques dont disposent certains enseignants, et, d'autre part, il est parfois utilisé de manière inappropriée, dû au manque de connaissances par rapport aux conditions d'efficacité liées à son utilisation. Ainsi, certains enseignants vont procéder à un retrait de classe d'une trop longue durée, souvent disproportionnée par rapport aux comportements dérangeants, ce qui risque d'augmenter le ressentiment des élèves (Fournier et al., 2018; Kazdin, 2019). À court terme, le retrait de classe est généralement assez efficace pour diminuer les comportements difficiles des élèves (Kazdin, 2019), puisqu'il permet un arrêt d'agir (Fournier et al., 2018) en dirigeant l'élève vers un contexte plus approprié et, notamment, exempt de l'influence des pairs (Kern et al., 2016). Cependant, à long terme, la surutilisation du retrait de classe pourrait à l'inverse accroître la fréquence des comportements perturbateurs (Kazdin, 2019; Lane et al., 2011; Trader et al., 2017) et des comportements agressifs ou d'automutilation (Westling et al., 2010).

Dans ce contexte, les élèves PDC disposent d'un important bagage d'expériences en lien avec le retrait de classe qu'ils ont, pour la plupart, expérimenté sous une multitude de formes et parfois même de manière délibérée pour éviter une tâche (Fournier et al., 2018; Kennedy-Lewis et Murphy, 2016; Montouro et Lewis, 2015). Pour certains, le retrait est davantage une récompense à obtenir, une manière d'éviter un travail, ou tout simplement un jeu qu'une conséquence à éviter. Or, qu'en pensent-ils vraiment? Jugent-ils cette pratique efficace? Si oui, dans quel contexte et à quelles conditions? Sinon, pourquoi? Quel type de retrait perçoivent-ils comme efficaces? Cette recherche met donc à profit la voix des élèves PDC afin de mieux comprendre comment le retrait de classe devrait être utilisé pour soutenir leur engagement et leur bien-être à l'école.

Cadre conceptuel

Dans le cadre de cette recherche, trois concepts principaux doivent être définis. Tout d'abord, les perceptions des élèves renvoient « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). Ensuite, à l'instar de Kauffman et Landrum (2018), cette recherche s'inspire de Forness et Knitzer (1992) et définit les élèves PDC comme étant

ceux dont les manifestations comportementales ou émotionnelles à l'école diffèrent significativement par rapport à leur groupe d'âge, à leur stade de développement, aux normes culturelles ou aux règles établies et affectent négativement leur rendement scolaire et le développement de leurs compétences (p. 13).

Enfin, les pratiques de gestion de classe correspondent à

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (Gaudreau, 2017, p. 7).

Le modèle des cinq composantes de la gestion de classe (CCGC) de Gaudreau (2017) a été retenu puisqu'il a été développé à partir des connaissances issues de la recherche et qu'il permet de catégoriser les sphères d'intervention et diverses pratiques associées à la gestion de classe, indépendamment des approches utilisées par les enseignants. Ce modèle stipule que pour gérer efficacement une classe, un enseignant doit mettre en œuvre des pratiques probantes visant à :

- 1) gérer les ressources;
- 2) établir des attentes claires;
- 3) développer des relations positives;
- 4) capter l'attention et maintenir l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage; et
- 5) gérer les écarts de conduite (Gaudreau, 2017; Gaudreau et al., 2016).

Cette dernière composante du modèle inclut des pratiques préventives (p. ex. l'enseignement explicite des comportements, l'aide opportune, la proximité, la limitation de l'espace et du matériel, l'analyse fonctionnelle, la précorrection) et des pratiques réactives (p. ex. le renforcement positif, l'ignorance intentionnelle, l'appel direct, l'application de conséquences, les systèmes de renforcement, le retrait) (Gaudreau, 2017).

Le retrait de classe dont il est question dans cet article s'inscrit donc dans la 5^e composante du modèle et, plus spécifiquement, dans les pratiques réactives visant à punir et à exclure (avec, par exemple, la retenue et la suspension). Dans la littérature, le retrait de la situation correspond au fait de « retirer l'élève d'une situation qui lui permet d'obtenir un certain

renforcement suite à l'apparition du comportement problématique » (Nadeau et al., 2020, p. 276). Dans ce contexte, le retrait est parfois appelé « suspension de renforcement » (p. ex. l'attention des pairs) ou « temps d'arrêt » (*time-out*, pause, arrêt d'agir). Le retrait de classe représente donc une stratégie qui permet de séparer un élève de ses pairs en lui offrant un temps d'arrêt dans un environnement plus approprié (souvent à l'extérieur de la classe, mais pas uniquement) où il sera moins exposé à des stimulations et des renforcements (Kern et al., 2016). Le retrait de classe peut d'ailleurs prendre plusieurs formes (p. ex. avec ou sans exclusion) et s'inscrit généralement dans un continuum d'intervention où il devrait être utilisé de manière ponctuelle, avec parcimonie et seulement en dernier recours (Nadeau et al., 2020). À ce propos, la littérature rapporte généralement trois grandes catégories de retraits :

- 1) le retrait inclusif, où l'élève prend un temps d'arrêt sans quitter l'environnement de la classe (p. ex. coin calme, espace de repos);
- 2) le retrait exclusif, où l'élève est retiré de l'environnement de la classe (p. ex. dans le corridor, auprès de la direction ou au local de retrait où il peut y avoir plusieurs élèves); et
- 3) l'isolement, où l'élève est dirigé, seul et sous la supervision d'un adulte, dans une pièce adaptée à sa condition (p. ex. salle d'apaisement, local d'isolement, *calming room*) (Wolf et al., 2006).

Enfin, dans cet article, les perceptions des élèves renvoient « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi).

Objectif

L'objectif principal du projet de recherche dans lequel s'inscrit cet article était de documenter les perceptions d'élèves PDC concernant l'efficacité des pratiques de gestion de classe des enseignants (Bernier, 2021). Exploitant une partie des données de ce projet, cet article vise spécifiquement à présenter les résultats obtenus par rapport à un des sous-objectifs qui visait à documenter l'efficacité perçue de divers types de retrait de classe expérimentés par les élèves PDC durant leur parcours scolaire et les facteurs qui influencent leur efficacité.

Cadre méthodologique

Cette recherche repose sur un devis descriptif et narratif qui vise à comprendre en profondeur un phénomène sur la base des expériences

personnelles des participants (Creswell et Poth, 2018). Pour ce faire, elle recourt à une approche méthodologique qualitative interprétative. Des entrevues individuelles ont ainsi permis de documenter en détail les perceptions d'élèves PDC des pratiques de gestion de classe et, plus particulièrement, vis-à-vis du retrait de classe.

Participants

Cette étude a été menée auprès de 14 élèves PDC (3 filles et 11 garçons)¹ scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire. Les participants sont issus de quatre écoles différentes — deux écoles ordinaires publiques, un centre de formation alternatif et une école spécialisée privée — réparties dans deux régions de la province de Québec (Canada). Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1 — Principales caractéristiques des participants

Caractéristiques	Moyenne (étendue)
Âge	15 (14 – 17)
Nombre d'écoles fréquentées depuis le début de la scolarité	4 (2 – 7)
Nombre d'années en classe d'adaptation scolaire	3 (1 – 7)
Nombre de diagnostics reçus (excluant les codes du milieu scolaire ²)	2 (0 – 4)

Déroulement

Après avoir obtenu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche sur des sujets humains de l'université du chercheur responsable, ce dernier est entré en contact avec 16 directions d'école secondaire ayant des classes d'adaptation scolaire pour les élèves PDC. Quatre d'entre

¹ La proportion de garçons et de filles de l'échantillon est assez représentative de la population québécoise d'élèves PDC scolarisés en classe spécialisée qui compte 2 filles pour 10 garçons (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2016).

² Tous les participants avaient un code de difficulté du milieu scolaire : 10 d'entre eux étaient identifiés en troubles de comportement (code 12) et 4 d'entre eux en troubles graves de comportement (code 14) (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007).

elles ont accepté de soutenir le déroulement de cette recherche. Les participants potentiels ont d'abord été identifiés par les directions à partir des critères fournis (c.-à-d. élèves PDC, scolarisés en classe d'adaptation scolaire et âgés de 14 à 18 ans), puis invités à rencontrer le chercheur. Des rencontres d'information ont été tenues dans les quatre écoles participantes où 18 élèves ont été rencontrés afin de leur expliquer le projet, ses implications, ses risques et ses avantages. De ce nombre, 14 ont accepté de participer à l'étude. Ils ont tous signé un formulaire de consentement et leurs parents ont tous reçu une lettre d'information à propos de la recherche à laquelle leur enfant acceptait de prendre part. La collecte de données s'est effectuée de février à avril 2019. Dans chaque école, une rencontre préparatoire a d'abord été réalisée avec les participants afin de faire connaissance avec eux dans un cadre informel, de récupérer leurs formulaires de consentement signés et de consulter leurs dossiers scolaires. Enfin, une entrevue semi-dirigée d'environ une heure a été réalisée et enregistrée avec chaque participant dans son école à un moment qui ne nuisait pas à ses apprentissages (p. ex. sur l'heure du dîner, à la fin des cours, durant des périodes d'option ou de travail individuel).

Outils de collecte de données

Les documents consultés lors de la rencontre préparatoire ont été analysés à l'aide d'un court formulaire permettant d'obtenir les mêmes données pour tous les participants. Ces informations ont ensuite permis au chercheur de préparer des rencontres personnalisées. Quant à l'entrevue, elle a été réalisée à l'aide d'un guide d'entretien comportant 16 questions qui touchaient principalement trois thèmes :

- 1) les pratiques des enseignants en gestion de classe (p. ex. Qu'est-ce que les enseignants font quand les élèves adoptent des comportements inappropriés en classe?);
- 2) leur influence sur l'expérience scolaire des élèves PDC (p. ex. Comment la gestion de classe des enseignants influence-t-elle ton expérience?); et
- 3) les enjeux relatifs à la réintégration des élèves PDC en classe ordinaire (p. ex. Comment les pratiques de gestion de classe des enseignants pourraient-elles t'aider à réintégrer la classe ordinaire?).

Les résultats présentés dans cet article proviennent principalement des réponses au premier thème de l'entrevue, dont une partie portait sur les

pratiques réactives de gestion des comportements. Les participants y ont, entre autres, abordé spontanément les punitions (p. ex. réprimande, copie, fiche de suivi, travail supplémentaire), les retraits, les retenues et les suspensions.

Analyse des données

Toutes les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio, retranscrites dans Word, anonymisées et intégrées au logiciel NVivo (version 12) pour y être soumises à une analyse thématique par catégorisation émergente dans le modèle CCGC (Gaudreau, 2017). Les composantes du modèle ont servi de cadre afin de catégoriser les pratiques abordées par les participants, dont le retrait de classe. La procédure d'analyse des données a été adaptée de Creswell et Poth (2018). Les données obtenues dans les dossiers scolaires (p. ex. âge, genre, niveau scolaire, nombre d'écoles fréquentées, rendement, parcours — redoublement, durée du placement en adaptation scolaire) ont permis de créer des attributs spécifiques à chaque participant. Dans la base de données NVivo, des mémos (petites synthèses) ont été écrits afin de décrire et de faire ressortir les éléments importants ayant émergé du discours des participants pour chacune des six conditions d'efficacité et chacun des six types de retrait. Ensuite, les extraits les plus représentatifs des propos des participants ont été sélectionnés par les auteurs afin de soutenir la présentation des résultats. La technique de triangulation du chercheur a été utilisée au cours du processus d'analyse de manière à garantir la production de résultats crédibles et rigoureux (Miles et al., 2014). Enfin, un code est utilisé afin d'identifier le participant tout en préservant la confidentialité (1 = fille, 2 = gars; âge; école actuelle [A, B, C, D]).

Résultats

L'analyse des résultats montre que le retrait de classe représente la pratique de gestion de classe la plus abordée par les quatorze participants. En effet, ces derniers ont abordé cette pratique qui occupe 24 % de l'ensemble de leurs propos sur les pratiques de gestion de classe des enseignants (c'est-à-dire pour l'ensemble des cinq composantes du modèle CCGC). Toutes catégories du modèle confondues, le retrait est donc la pratique de gestion de classe la plus discutée par les participants, ce qui tend à montrer à quel point ce type d'intervention est fréquent au secondaire. Le retrait de classe occupe également 40 % de leurs propos

à l'intérieur de la composante « Gérer les écarts de conduite ». Dans un premier temps, ces résultats témoignent à quel point les participants ont été exposés à cette intervention qui semble, de leur point de vue, très fréquemment — et parfois trop — utilisée par les enseignants pour gérer les écarts de conduite. Elle représente également la principale punition annoncée par les enseignants qui semblent peu l'utiliser de manière éducative. À ce propos, les participants mettent clairement en évidence une certaine forme de surutilisation du retrait de classe pour gérer les problèmes de comportement, comme en témoigne l'extrait suivant :

L'année passée, c'était vraiment quelque chose... Il a fallu qu'on ouvre une autre classe littéralement, parce que le local de retrait devenait trop rempli. Cette année-là a été très mouvementée. Ça fait qu'ils ont ouvert une autre classe rien que pour nous autres, parce que c'est nous qui remplissons le local de retrait autant que ça. Ce qui fait qu'on avait genre notre propre retrait. (2.14.D)³

Aux yeux des participants, l'efficacité du retrait de classe est d'ailleurs très variable. Dans un premier temps, l'analyse du discours des participants a permis de dégager six conditions d'efficacité, résumées dans le Tableau 2, relatives à l'utilisation du retrait afin de gérer efficacement les comportements problématiques.

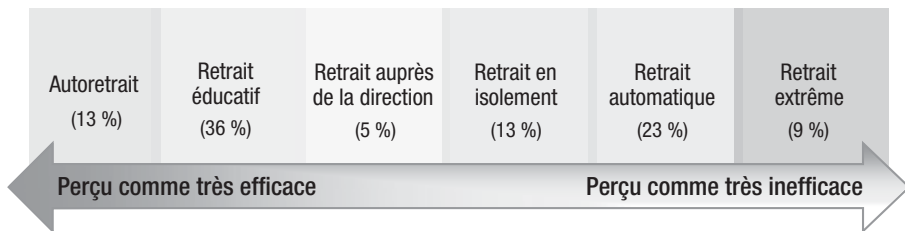
³ Tous les extraits de verbatims présentés dans l'article pour appuyer les résultats sont rapportés textuellement.

Tableau 2 — Conditions d'efficacité liées à l'utilisation du retrait de classe

<p>1. Recourir au retrait seulement lorsque nécessaire et tenter de maintenir l'élève en classe le plus possible.</p>	<p>«Eux autres, ils pensent que c'est nous envoyer au local de retrait, mais en fait, moi je pense juste que ça serait de garder l'élève dans le groupe, puis juste comme de lui faire comprendre que c'est dans le groupe sa place. Pas ailleurs dans l'école.» (1.15.D)</p>
<p>2. Tenir compte de la manière dont le retrait est perçu par l'élève afin d'éviter qu'il agisse comme un renforcement négatif.</p>	<p>«C'était mon but d'y aller, mais après ça, direct quand je m'en allais au local de retrait, soit que je travaillais ou que je parlais à l'intervenant tout le cours. C'était ma stratégie pour pas travailler.» (1.15.B)</p>
<p>3. Expliquer les motifs du retrait, en procédant de manière discrète, afin de diminuer le risque d'argumentation et d'opposition (en public).</p>	<p>«Tu sais, des fois je ne comprenais même pas pourquoi j'étais sorti. [...] Dire ce qu'ils ont fait. Pourquoi tu les sors? Je pense que c'est vraiment quelque chose de gros ça. Genre, les gens, ils veulent vraiment savoir pourquoi tu les sors. Puis, ils ne vont pas sortir tant qu'ils ne le savent pas.» (2.15.D)</p>
<p>4. Opter pour des retraits de courte durée (environ 10 à 15 minutes/éviter de retirer un élève toute une période) et les utiliser de manière graduelle et proportionnelle à la gravité des comportements problématiques.</p>	<p>«Ça dépend toujours de l'ampleur de la connerie qu'il a faite. A'mettons qu'un élève commence à traiter le prof de nom, à l'envoyer chier, puis à l'envoyer promener ou y lancer des affaires, là, il y a de fortes chances qu'il passe la période au local de retrait. Si a'mettons l'élève fait juste comme déconner avec les autres élèves dans la classe, ils vont l'envoyer au retrait 10-15 minutes, le temps qu'il se calme, puis, après ça, ils vont le réessayer en classe. Si ça ne marche pas, là, ils vont le renvoyer au retrait jusqu'à temps qu'il se calme. Quand qu'ils voient qu'on est capable de nous gérer, ils nous ramènent en classe.» (1.15.D)</p>
<p>5. Présenter le retrait comme une mesure d'aide pour l'élève plutôt que comme une punition ou une manière de se débarrasser de lui.</p>	<p>«Oui, sortir de la classe, ça me fait perdre un peu de temps de mon cours, mais pour que je revienne en classe correctement, j'aime mieux qu'ils [les enseignants] le fassent. [...] Juste lui dire [à l'élève] : sors dehors, j'aimerais ça te parler, je veux savoir c'est quoi que tu as, pourquoi t'es comme ça, ça va aider l'élève.» (1.16.B)</p>
<p>6. Assurer la continuité des apprentissages scolaires lors du retrait en demandant à l'élève d'effectuer le travail prévu en classe (et non de la copie) et en évitant d'accumuler les périodes de cours manquées.</p>	<p>«Dès qu'on faisait de quoi de pas correct, il nous sortait de la classe, puis il nous envoyait au local de retrait. Ça fait que j'étais pas mal souvent au retrait. Puis, quand qu'on allait au retrait, il nous donnait six pages de verbe à copier. Personne les faisait. Il savait qu'on les faisait pas, ce qui fait que quand qu'on arrivait dans son cours, le prochain cours, il avait déjà nos billets de retrait. Dès qu'il voyait qu'on les avait pas faits, il nous renvoyait au retrait. Il nous le disait direct : retrait. J'ai pas passé mon année justement parce que j'étais beaucoup plus souvent au retrait.» (2.16.C-2)</p>

Dans un deuxième temps, les témoignages des participants ont fait émerger six principaux types de retrait de classe et ont permis d'en documenter l'efficacité perçue. Les six catégories de retrait ont donc émergé lors des analyses. L'imposante expérience que cumulaient les participants par rapport à ce type de pratique de gestion de classe se reflète directement dans la richesse de leurs propos qui s'avèrent à la fois nuancés et précis. Ces catégories sont présentées en ordre d'efficacité perçue à la Figure 1. La gradation de l'efficacité est directement tirée des témoignages des participants qui ont abordé, spontanément, ces types de retrait de classe puisqu'aucune question spécifique sur ceux-ci ne leur a été posée durant l'entrevue. Cette figure présente en outre une indication, en pourcentage, du poids relatif de chacun des types de retrait par rapport à l'ensemble du corpus analysé sur le retrait de classe. Ces résultats montrent que les participants ont abordé à part presque égale des types de retrait de classe efficaces (à visée éducative) et inefficaces (à visée punitive).

Figure 1 — Les six types de retrait identifiés par les participants classés en ordre d'efficacité perçue avec leur taille relative dans le corpus analysé



1) *L'autoretrait*

L'autoretrait est décrit par les élèves comme le plus efficace, mais également comme un des moins utilisés par les enseignants. Il permet à l'élève de se retirer lui-même, à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, avec l'accord préalable de son enseignant :

C'est une entente qu'on a avec les profs, puis les intervenants que si à mettons *ça va pas* dans la classe, bien on peut juste sortir, puis aller se promener. Ça, c'est une autre technique que je trouve qui est vraiment efficace de pouvoir sortir quand on veut, pis juste aller prendre l'air. Moi, ça revient toujours à comme 10-15 minutes là. (1.15.D)

Ainsi, il permet de laisser du temps à l'élève pour se retirer de situations ou d'interactions qui ne lui conviennent plus et qui sont susceptibles de l'amener à moins bien se comporter. L'élève peut alors choisir d'utiliser ce moyen afin de décompresser, de prendre l'air, de se calmer et de se changer les idées :

Moi, quand tout le monde pogne les nerfs, je sors, je m'en vais marcher, tu sais, pour pas rentrer là-dedans. Tu sais, moi j'ai des moyens. Quand je commence peut-être à me désorganiser un peu, moi j'ai un moyen, c'est de demander à M. Z : est-ce que je peux sortir aller marcher ? Puis là, je fais le tour de l'école et je reviens. (2.15.D)

L'autoretrait est avantageux pour l'enseignant puisqu'il ne requiert pas d'intervention immédiate (bien qu'un retour avec l'élève soit préférable après son utilisation) et pour l'élève puisqu'il lui permet d'apprendre à s'autoréguler (autogestion de ses émotions, de ses comportements, etc.).

2) Le retrait éducatif

Le retrait éducatif se caractérise par l'intention éducative de l'enseignant qui l'utilise en le présentant comme une mesure d'aide et non comme une punition. Il repose donc sur la volonté de l'enseignant d'essayer de comprendre la cause des écarts de conduite et les besoins de l'élève qui se cachent derrière ses comportements afin de lui offrir la meilleure des deux options suivantes :

Un retrait informel : très court, à proximité (p. ex. près de la porte de la classe dans le corridor ou à l'intérieur de la classe dans un coin calme), avec une réintégration rapide (dès que l'élève est prêt) et n'impliquant pas de ressource « école ». Aux yeux des participants, cette option est très efficace et permet de régler une grande partie des problèmes : « Ils peuvent le faire sortir à côté de la classe rien que pour deux minutes. Après deux minutes, le prof peut ressortir pour lui parler pendant une petite minute, puis après ça, il peut rentrer là. » (2.14.D)

Un retrait formel : d'une durée variable (généralement le restant de la période en cours), au local de retrait, avec réintégration à la période suivante et impliquant une ressource « école » (p. ex. responsable du local de retrait ou direction). Cette option est sans équivoque la plus fréquente selon les participants qui l'estime d'ailleurs assez efficace. Cette forme de retrait est parfois précédée d'un retrait informel, ce qui aide à graduer efficacement les interventions aux yeux des participants :

Souvent, après la deuxième fois (avertissement), elle nous laisse un 5 minutes dans le corridor pour aller se calmer. Puis, elle vient te voir : es-tu calme? Es-tu correct de retourner en classe? Après ça, on rentre, puis si ça fait rien, si je continue, bien là, elle nous envoie au local de retrait. Elle a pas le choix de me mettre dehors du cours parce qu'elle a pas juste moi à s'occuper. Puis, les profs ils le disent souvent : on ne vous met pas dehors parce qu'on vous aime pas, on vous met dehors parce qu'on peut plus vous gérer, puis on n'a pas juste vous à gérer, mais on a une classe au complet. Je trouve ça bien. Je comprends. C'est vrai. Je ne suis pas tout seul dans cette classe-là. (2.16.B)

3) Le retrait auprès de la direction

Ce type de retrait, qui consiste à envoyer l'élève au bureau de la direction, est moins fréquemment utilisé, d'après les participants. Ils mentionnent qu'il est peu ou parfois efficace, mais que cela varie grandement selon la direction à qui ils sont référés :

Moi, ça m'est arrivé une fois. Il est bien sympathique le directeur en passant. Mais écoute, il fait juste nous parler. Patati patata... Tu sais, c'est rare que ça arrive. Quelques fois par mois, puis c'est efficace si c'est le directeur de l'adaptation scolaire qui te parle. Il est pas *sévère*. (2.15.A)

4) Le retrait en isolement

Ce type de retrait vise à isoler un élève de ses pairs dans un autre endroit que le local de retrait de l'école, comme un petit bureau, un cubicule, une petite salle fermée ou un isoloir. Contrairement au local de retrait qui accueille généralement plusieurs élèves à la fois, le retrait en isolement fait en sorte que l'élève se retrouve seul, parfois même sans supervision d'un adulte. Aux yeux des participants, l'isolement est souvent associé à des interventions en situation de crise qui, parfois, vont justifier son utilisation. Il est aussi associé à l'utilisation de mesures contraignantes (p. ex. maintien physique) qui sont considérées comme étant peu aidantes par les participants. Enfin, le retrait en isolement est généralement jugé inefficace par les participants, qui soulignent qu'il tend davantage à aggraver les situations problématiques tout en engendrant chez eux de vifs sentiments de colère et d'injustice :

Dans le fond, ce local-là s'appelle la salle X, puis si on commençait à péter une coche, il te mettait dans une salle que la porte se ferme automatiquement. Pour qu'il l'ouvre, il

faut que tu sois tout tranquille, il faut que tu sois capable de revenir en classe. Puis, si tu n'es pas capable, il ne t'ouvre pas, mais tu n'es pas capable de l'ouvrir de l'intérieur. Je l'ai fait énormément de fois. (...) Le jeune peut pas s'enfuir. (...) Dans le local fermé, tu peux passer, pas deux jours, mais tu sais un midi complet, même deux ou trois périodes complètes si tu n'es pas capable d'aller en classe. (...) Ça venait quand même avec la colère. Ça venait nous chercher en dedans de nous. On se demandait c'est quoi qu'on a fait pour qu'il nous amène-là. (1.16.B)

5) Le retrait automatique

De nature punitive, le retrait automatique survient souvent très rapidement et de manière répétitive. Généralement, il exclut *de facto* l'élève de la classe, parfois avant même que le cours ne soit commencé, et est jugé très inefficace par les participants. Cette pratique les amène à être fréquemment retirés de la classe et à manquer quelques cours de suite, ce qui nuit à la progression de leurs apprentissages et, ultimement, à leur réussite. Avec ce genre de retrait, toutes les raisons sont bonnes pour sortir un élève de la classe. Les participants ont ainsi le sentiment que certains enseignants agissent volontairement de manière à ce qu'ils se comportent mal pour pouvoir les retirer :

Il [l'enseignant] faisait rien que menacer genre : je vais te sortir... Il faisait tout pour faire en sorte qu'on allait pogner les nerfs justement pour qu'il puisse avoir une raison valide de nous sortir. Dans le fond, il voulait rien que nous sortir pour avoir la paix après. Tu sais, comme je te dis, on arrivait dans la classe là, pis il nous sortait. Il disait : t'as l'air trop énervé, tu vas faire chier mon cours. (...) Lui, c'était son moyen de se débarrasser de nous autres là. Si le prof il veut te sortir, il va te sortir. (2.16.C-1)

6) Le retrait extrême

Le retrait extrême a également une portée punitive et est généralement appliqué de manière quasi permanente, c'est-à-dire qu'il amène un élève à être retiré de tous ses cours pour une période indéterminée qui s'étire parfois sur plusieurs semaines, voire plusieurs mois. En ce sens, il équivaut en quelque sorte à une suspension interne continue qui a pour effet d'isoler complètement l'élève de la classe et de ses pairs, et ce, parfois même le midi et aux pauses. Cette pratique est perçue comme extrêmement inefficace par les participants, qui la qualifient même d'abusives. Plusieurs participants ont discuté de ses nombreux effets

négatifs qui peuvent aller jusqu'à une certaine forme de traumatisme « post retrait extrême » :

À la fin, l'année passée, j'ai passé deux mois de suite là [au local de retrait]. Pas de pause. Pas de midi. Dans le fond, je pouvais pas sortir avant la fin de la journée. J'arrivais le matin, quand la cloche sonnait, je prenais mes affaires puis il fallait que j'aille là. Ça fait que, je passais ma journée là. (2.16.C-1)

Discussion

Rarement documentées, les perceptions d'élèves PDC scolarisés en classe d'adaptation scolaire concernant les conditions d'efficacité du retrait de classe apportent un éclairage riche et pertinent sur cette pratique souvent controversée. Conformément à d'autres études, les résultats montrent que du point de vue des participants, le retrait de classe est une pratique très fréquente dans les écoles pour faire face aux écarts de conduite (Evans et al., 2012; Massé et al., 2016). Ils s'inscrivent en outre en cohérence avec ceux de Lewis et al. (2012), qui indiquaient que le retrait de classe est une technique susceptible de contribuer à l'amélioration des comportements des élèves uniquement lorsque certaines conditions sont respectées. Parmi celles-ci, ces auteurs rapportent le fait de donner des avertissements à l'élève avant de l'exclure, de lui expliquer les raisons du retrait et d'assurer le suivi après le retrait (p. ex. discussion avant le retour en classe). D'autres auteurs (Gaudreau, 2017; Nadeau et al., 2020) soulignent des conditions additionnelles, comme de privilégier une intervention individuelle et discrète, d'éviter l'isolement social prolongé, de permettre à l'élève de revenir rapidement en situation d'apprentissage et de s'assurer que l'élève reprenne les tâches scolaires auxquelles il s'est soustrait pendant le retrait. Ces conditions recourent directement celles ayant émergé des témoignages des participants qui soulignent que le retrait de classe peut s'avérer efficace et avoir des effets positifs sur leurs comportements à condition qu'il soit bien utilisé. De plus, l'estimation que font les participants de la durée optimale du retrait (environ 10 à 15 minutes) concorde bien avec la règle généralement acceptée qui consiste à offrir une minute de retrait par année d'âge de l'enfant (Royer, 2018; Webster-Sratton, 2012). En effet, des périodes de retrait plus longues n'augmentent pas l'efficacité de l'intervention (Kazdin, 2019; Webster-Sratton, 2012).

Il apparaît aussi que l'efficacité perçue des différents types de retraits identifiés lors des analyses semble surtout influencée par la

visée ou l'intention du retrait qui peut être de nature éducative ou punitive (Gaudreau et Nadeau, 2019). À ce sujet, les résultats, comme ceux d'autres études (p. ex. Boudreault et al., 2019; Kazdin, 2019; Lane et al., 2011; Trader et al., 2017), montrent que les retraits punitifs tendent à exacerber et à accroître les manifestations de comportements difficiles. De fait, plusieurs études indiquent que les retraits punitifs sont des pratiques inefficaces qui nuisent à la relation enseignant-élève et qui sont souvent controversées, au point où il faudrait cesser de les utiliser (particulièrement l'isolement) (p. ex. French et Wojcicki, 2018; Garric, 2019; Walker et al., 2004; Wolf et al., 2006). Ces retraits sont d'ailleurs susceptibles d'engendrer plusieurs conséquences négatives sur l'expérience scolaire des élèves PDC en influençant notamment leur parcours et leur rendement scolaires (Bernier et al., 2021).

En ce qui concerne l'efficacité perçue des divers types de retrait de classe, les résultats mettent en évidence le point de vue très nuancé des participants. Loin d'avoir une opinion tranchée, ils soulignent que la forme de retrait utilisée exerce une influence notable sur son efficacité et que cette pratique est utilisée de plusieurs manières. Comparativement à la littérature qui rapporte généralement trois grandes catégories de retrait : le retrait inclusif, le retrait exclusif et l'isolement (Wolf et al., 2006), les résultats de cette recherche ont permis d'identifier six types de retrait. Les participants soulignent également que les retraits les plus efficaces sont ceux qui sont les moins restrictifs, où ils demeurent impliqués et actifs. De fait, la seule forme de retrait inclusif à avoir été abordé est l'autoretrait, qui représente la forme la plus efficace selon les participants et, pourtant, la moins restrictive. Ce type de retrait ne nécessite pas toujours une sortie de la classe et permet de répondre immédiatement à un besoin de l'élève qui contrôle généralement certaines modalités du retrait (p. ex. lieu, durée) en collaboration avec l'enseignant. Ainsi, il peut s'effectuer à l'intérieur de la classe, dans un coin calme à l'abri des stimuli où l'élève peut se retirer lorsqu'il en ressent le besoin.

Enfin, il convient de souligner l'importance que les milieux scolaires utilisent une progression des formes de retrait (ou un plan de retrait) afin que les enseignants recourent moins aux formes plus extrêmes et plus restrictives (Verret et al., 2019). En effet, les résultats mettent en évidence l'efficacité des retraits ayant une visée éducative et développementale, puisqu'ils permettent aux élèves de développer leur autocontrôle et leur autorégulation (Armstrong, 2018; Ryan et al., 2007).

À ce sujet, les résultats de cette recherche s'inscrivent en cohérence avec ceux de plusieurs études qui montrent que le retrait de classe peut représenter une pratique efficace pour développer l'autonomie et la responsabilisation des élèves et réduire les problèmes de comportement (p. ex. Donaldson et al., 2013; Lewis et al., 2012; Vegas et al., 2007). Or, les pratiques favorisant l'autorégulation sont moins utilisées au secondaire, alors qu'elles pourraient prévenir l'utilisation (ou la surutilisation) du retrait (Massé et al., 2020). À cet égard, certaines études indiquent qu'offrir de la formation et de l'accompagnement aux enseignants à propos de la prévention et de la gestion des situations de crise et de l'utilisation de mesures d'autorégulation peut les aider à être proactifs, à diminuer la fréquence et la durée des retraits, à utiliser davantage l'autoretrait (et d'autres mesures d'apaisement), à recourir à l'isolement uniquement dans les situations qui l'exigent et à promouvoir l'autorégulation émotionnelle des élèves PDC (p. ex. entraînement de la gestion des émotions ou de techniques de relaxation, routines de décharge motrice) (Fournier et al., 2018; Verret et al., 2019).

Limites

Cette étude présente des limites qui invitent à interpréter les résultats avec prudence et nuance. Tout d'abord, la petite taille de l'échantillon ($N = 14$) ainsi que les caractéristiques très homogènes des participants (p. ex. âge, type de classe fréquentée, nature de leurs difficultés) ne permettent pas de généraliser les résultats présentés à l'ensemble de la population d'élèves PDC. Il semble toutefois que les résultats présentés témoignent assez fidèlement de leur vécu à l'école tout en offrant des pistes d'intervention concrètes pour les enseignants.

Conclusion

Cette étude met en évidence que certaines pratiques de gestion des comportements des élèves ont le pouvoir, d'une part, d'accélérer leur exclusion ou, d'autre part, de la ralentir. Il semble donc important de prendre conscience des effets que peuvent avoir des pratiques punitives comme le retrait de classe automatique ou extrême avant d'y recourir. Plusieurs alternatives à ces pratiques existent à l'intérieur même de la grande catégorie des retraits de classe, comme l'autoretrait ou le retrait éducatif. L'idée n'est donc pas d'éliminer complètement le retrait de classe des milieux scolaires, mais bien d'en utiliser seulement les formes éducatives et efficaces. À ce sujet, les participants à cette étude

sont d'ailleurs unanimes : pour être efficace, le retrait de classe doit être une mesure d'aide et non une punition. Il apparaît donc primordial de mettre à profit la voix des élèves PDC ayant pris part à cette étude et de suivre leurs recommandations, puisque la manière dont le retrait de classe est utilisé influence directement leur expérience scolaire. Ainsi, une remise en question et une analyse réflexive par rapport aux retraits de classe s'avèrent indispensables afin d'en faire une utilisation plus éducative et plus efficace pour soutenir le bien-être et la réussite d'une diversité d'élèves.

Références

- Armstrong, T. (2018). A kinder «time-out» that really works. *ADDitude inside the ADHD mind*. <https://www.additudemag.com/do-time-outs-really-work-adhd-children/>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021). Pratiques de gestion de classe, expérience scolaire et accessibilité à la classe ordinaire : perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(1), 110-135. <https://doi.org/10.7202/1081474ar>
- Blackorby, J., Wagner, M., Cameto, R., Davies, E., Levine, P., Newman, L., Marder, C. et Sumi, C. (2005). *Engagement, Academics, Social Adjustment, and Independence: The Achievements of Elementary and Middle School Students With Disabilities*. SRI Projet P10656: Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS).
- Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue — Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>
- Bradley, R., Doolittle, J. et 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. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>
- Casale-Giannola, D. (2012). Comparing inclusion in the secondary vocational and academic classrooms: Strengths, needs, and recommendations. *American Secondary Education*, 40(2), 26-42. <https://www.jstor.org/stable/43694128>

- Cefai, C. et Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- 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 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Cooper, J. T., Gage, N. A., Alter, P. J., LaPolla, S., MacSuga-Gage, A. S. et Scott, T. M. (2018). Educators' self-reported training, use, and perceived effectiveness of evidence-based classroom management practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1298562>
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4^e éd.). SAGE Publications.
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Yakich, T. M. et Van Camp, C. (2013). Effects of a reduced time-out interval on compliance with the time-out instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(2), 369-378. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jaba.40>
- Evans, C., Weiss, S. L. et Cullinan, D. (2012). Teacher perceptions and behavioral strategies for students with emotional disturbance across educational environments. *Preventing School Failure*, 56(2), 82-90. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.574170>
- Forness, S. R. et Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace «serious emotional disturbance» in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, 21(1), 12-20. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085587>
- Fortier, M.-P. (2014). *Inclusion and behavioural difficulties in secondary schools: Representations and practices* [thèse de doctorat, Massey University]. <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6455>
- Fortier, M.-P. et Prochnow, J. E. (2018). Quality of school life: Listening to and learning from teens. Dans J. Berman et J. MacArthur (dir.), *Student Perspectives on School — Informing Inclusive Practice* (p. 147-161). Brill Sense.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Picher, M.-J., Doyon, J. et Delisle, G. (2018). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales : pour une formation théorique et pratique appuyée empiriquement* (p. 113-137). JFD Éditions.

- French, D. D. et Wojcicki, C. A. (2018). Restraint and seclusion: Frequency, duration, and rate of injury for students with emotional and behavioral disorders. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 10(1), 35-47. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9240-5>
- Gable, S., Rothrauff, T. C., Thornburg, K. R. et Mauzy, D. (2010). Analysis of ongoing participation in a child care workforce cash incentive programme in the United States. *Early Child Development and Care*, 180(6), 719-734. <https://doi.org/10.1080/03004430802269018>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). Gestion de classe et inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, R. Vienneau, H. Duchesne et P. Bonvin (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139-152). DeBoeck Supérieur.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M.-F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative? *La Foucade*, 19(2), 41-43.
- Gül, S. O. et Vuran, S. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science/Egitim ve Bilim*, 40(180), 169-195. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4205>
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 43(3), 103-111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>
- Hornby, G. et Evans, B. (2014). Including students with significant social, emotional and behavioral difficulties in mainstream school settings. Dans P. Garner, J. M. Kauffman et J. Elliot (dir.), *The SAGE handbook of emotional and behavioral difficulties* (2^e éd., p. 335-348). SAGE.
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2018). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11^e éd.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Kazdin, A. E. (2019). *Behavior modification in applied settings* (8^e éd.). Brooks/Cole Publishing Compagny.

- Kennedy-Lewis, B. L. et Murphy, A. S. (2016). Listening to “frequent flyers”: What persistently disciplined students have to say about being labeled as “bad”. *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.
- Kern, L., George, M. P. et Weist, M. D. (2016). *Supporting students with emotional and behavioral problems: Prevention and intervention strategies*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lane, K., Kalberg, J., Menzies, H., Bruhn, A., Eisner, S. et Crnobori, M. (2011). Using Systematic Screening Data to Assess Risk and Identify Students for Targeted Supports: Illustrations Across the K-12 Continuum. *Remedial and Special Education*, 32(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1177/0741932510361263>
- Lavoie, G. (2017). L'intervention auprès des élèves présentant des difficultés comportementales sous le prisme de l'éducation inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 139-152.
<http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2017-1-page-139.htm>
- Lewis, R., Romi, S. et Roache, J. (2012). Excluding students from classroom: teacher techniques that promote student responsibility. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 870-878. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.009>
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Partin, T. C. M., Robertson, R. et Oliver, R. M. (2011). A comparison of the instructional context for students with behavioral issues enrolled in self-contained and general education classrooms. *Behavioral Disorders*, 36(2), 84-99. <http://www.jstor.org/stable/43153527>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J. et Bernier, V. (2020). Facteurs influençant la fréquence d'utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Picher, M. J., Lagacé-Leblanc, J., Lussier, K., Lemieux, A., Guijarro, G. et Babin, J. (2016). *Portrait des pratiques éducatives utilisées pour les élèves présentant des difficultés comportementales au secondaire*.
https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_petcd/documents/Rapport_secondaire-preliminaire_Finaux.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3^e éd.). SAGE Publications, Inc.
- 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 (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Statistiques de l'éducation — Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire - Édition 2015*. Gouvernement du Québec.
- Montouro, P. et Lewis, R. (2015). Students' perception of misbehavior and classroom management. Dans T. E. Emmer et E. J. Sabornie (dir.), *Handbook of classroom management* (2^e éd., p. 344-362). Lawrence Erlbaum.
- Nadeau, M.-F., Couture, C. et Gaudreau, N. (2020). Les interventions comportementales : promouvoir l'adaptation scolaire et sociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (4^e éd., p. 262-288). Chenelière Éducation.
- Rousseau, N., Point, M. et Vienneau, R. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*.
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integratoin-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9
- Royer, É. (2018). *Petite encyclopédie de l'enseignant efficace : les problèmes émotifs et comportementaux à l'école*. École et Comportement.
- Ryan, J. B., Peterson, R., Tetreault, G. et Hagen, E. V. (2007). Reducing seclusion timeout and restraint procedures with at-risk youth. *Journal of At-Risk Issues*, 13(1), 7-12.
- Scanlon, G. et Barnes-Holmes, Y. (2013). Changing attitudes: Supporting teachers in effectively including students with emotional and behavioural difficulties in mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 18(4), 374-395. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.769710>
- Schunk, D. H. et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203052532>
- Trader, B., Stonemeier, J., Berg, T., Knowles, C., Massar, M., Monzalve, M., Pinkelman, S., Nese, R., Ruppert, T. et Horner, R. (2017). Promoting inclusion through evidence-based alternatives to restraint and seclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 75-88. <https://doi.org/10.1177/1540796917698830>
- Vegas, K. C., Jenson, W. R. et Kircher, J. C. (2007). A single-subject meta-analysis of the effectiveness of time-out in reducing disruptive classroom behavior. *Behavioral Disorders*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1177/019874290703200204>
- Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G. et Doyon, J. (2019). The impact of a schoolwide de-escalation intervention plan on the use of seclusion and restraint in a special education school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>

- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2^e éd.). Thomson/Wadsworth.
- Webster-Stratton, C. (2012). *Incredible teachers: Nurturing children's social, emotional, and academic competence*. Incredible Years.
- Westling, D. L., Trader, B. R., Smith, C. A. et Marshall, D. S. (2010). Use of restraints, seclusion, and aversive procedures on students with disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 116-127. <https://doi.org/10.2511/rpsd.35.3-4.116>
- Whitley, J., Lupart, J. L. et Beran, T. (2009). The characteristics and experiences of canadian students receiving special education services for emotional/behavioural difficulties. *Exceptionality Education International*, 19(1), 14-31.
- Whitley, J., Rawana, E. P., Brownlee, K. et Rawana, J. (2010). A longitudinal exploration of the academic and psychosocial outcomes of students with emotional/behavioural difficulties: The importance of student perceptions of themselves, their peer relationships, and their classrooms. *Brock Education: a Journal of Educational Research and Practice*, 19(2), 78-96.
- Wolf, T. L., McLaughlin, T. F. et Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies: A brief review and recommendations. *International Journal of Special Education*, 21(3), 22-29.

Correspondance

Vincent Bernier
Département de didactique
Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3P8 Canada
819-987-3000, poste 1390
bernier.vincent@uqam.ca

Résumé

En contexte inclusif, gérer la classe de manière à répondre à la diversité des besoins des élèves représente un défi complexe pour les enseignants. Face aux comportements difficiles, ils sont nombreux à recourir au retrait de classe; une pratique fréquemment utilisée auprès des élèves présentant des difficultés comportementales. Mettant à profit la voix des

principaux concernés, cet article vise à documenter leurs perceptions concernant le retrait de classe. À l'aide d'un devis de recherche descriptif et narratif, des entrevues individuelles ont été réalisées avec quatorze élèves présentant des difficultés comportementales scolarisés en classe d'adaptation scolaire au secondaire et soumises à une analyse thématique par catégorisation émergente. Les analyses ont permis d'identifier six conditions d'efficacité et six types de retraits qui ont été classés en fonction de leur efficacité perçue par les participants. Les résultats permettent de formuler plusieurs recommandations susceptibles d'améliorer la qualité de l'expérience scolaire des élèves présentant des difficultés comportementales et de soutenir leur bien-être à l'école.

Mots-clés : retrait de classe, efficacité, perceptions, élèves présentant des difficultés comportementales, école secondaire, classes d'adaptation scolaire.

* * *

Abstract

In an inclusive context, managing the classroom to meet the diverse needs of students is a complex challenge for teachers, many of whom use time-out from class to manage indiscipline. These practices are also frequently used with students with emotional and behavioral difficulties. Drawing on the voices of key stakeholders, this article aims to document their perceptions of time-out technique. Using a descriptive and narrative research design, individual interviews were carried out with fourteen emotional and behavioral difficulties students enrolled in special education classes at secondary school and subjected to a thematic analysis by emerging categorization. The analyzes identified six conditions for effectiveness and six types of time-out procedure that were ranked according to their perceived effectiveness by participants. The results provide several recommendations that could improve the quality of the school experience for emotional and behavioral difficulties students and support their well-being in school.

Keywords: time-out, effectiveness, perceptions, students with emotional and behavioral difficulties, secondary school, special education placement.