

ment des élèves et une diminution du rendement scolaire (Hamre et Pianta, 2001; Malmberg et Hagger 2009; Roorda *et al.*, 2011; Roth *et al.*, 2007). De plus, elles contribuent à l'augmentation des difficultés comportementales de nature extériorisée (Decker *et al.*, 2007; Hamre et Pianta, 2001, 2004; Hugues *et al.*, 1999; Ladd et Burgess, 2001; O'Connor *et al.*, 2011; Silver *et al.*, 2005) et intériorisée (Hamre et Pianta, 2004).

Développer des relations positives avec les élèves



Les intervenants scolaires sont des agents de socialisation importants. Par leurs attitudes et leurs comportements, ils font la promotion des valeurs et des attentes comportementales prônées par l'école (Hallet et Hallet, 2016). Sans surprise, lorsque les élèves perçoivent positivement leur relation avec les enseignants, ils adoptent davantage de comportements d'engagement à l'école (Danielsen *et al.*, 2010) et adoptent moins de comportements oppositionnels et antisociaux que ceux qui la perçoivent négativement (Hamre *et al.*, 2008).

Somme toute, le plus important pour les élèves est de: 1) prendre le temps de les connaître, s'intéresser à eux; 2) transmettre des consignes claires; 3) demeurer impliqué, superviser le travail qu'ils accomplissent; 4) gérer les comportements de façon respectueuse, juste et équitable; 5) démontrer de l'ouverture à les aider; 6) varier les activités qui se déroulent en classe et 7) offrir des opportunités de vivre des réussites à l'école (en classe ou en dehors de la classe) (Corbett et Wilson, 2002).

2. Pratiques punitives

Cette deuxième catégorie regroupe toutes les pratiques punitives, négatives, abusives, coercitives, répressives ou agressives visant à casser le jeune ou son comportement. Les deux punitions les plus fréquemment mentionnées par les congressistes sont la retenue et la copie. À ce propos, le point de vue d'élèves en difficulté de comportement est assez unanime: les pratiques visant à punir sont inefficaces (Bernier *et al.*, 2021b). Voici d'ailleurs deux extraits qui en témoignent:



« Ça me dérange pas d'avoir des retenues. Je fais juste niaiser aux retenues. Je fais rien. Écoute, tu les mets sur une chaise pendant

45 minutes. C'est pas vraiment efficace. » (2.15.A)

« Moi, je trouvais ça inefficace parce que j'aimais bien ça faire des copies là, je trouvais pas ça plate. Tu sais, je prenais pas vraiment conscience de ce qu'ils voulaient dire derrière ça là. Tu sais, moi, c'était comme plus: ah, je le copie, puis c'est fini là. » (2.17.D)



De nombreuses études ont déjà mis en évidence plusieurs effets négatifs associés à l'utilisation de ces pratiques. Elles sont associées à une escalade des conflits (Michail, 2012; Sellman, 2009), à une diminution des comportements d'attention à la tâche (Clunies-Ross *et al.*, 2008; Leflot *et al.*, 2010), à une réduction de la motivation à apprendre (Payne, 2015) et à une augmentation des comportements indésirables (Payne, 2015; Trotman *et al.*, 2015). De plus, elles entraînent le développement de relations négatives avec les enseignants (Payne, 2015; Trotman *et al.*, 2015) et leur inefficacité provoque souvent une escalade de mesures de plus en plus coercitives (Clunies-Ross *et al.*, 2008).

Prévenir, guider et aider



Pour remédier à l'utilisation de ces pratiques, il convient de s'interroger sur la qualité des mesures universelles d'intervention déployées dans les milieux éducatifs:

- 1) la gestion de classe (p. ex. la gestion du temps, de l'espace et du matériel, l'établissement de règles et de consignes claires, le développement de relations positives au sein du groupe, la qualité des activités offertes en classe et leur capacité à favoriser l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage et les pratiques de gestion des écarts de conduite mineurs);
- 2) le code de vie de l'école;
- 3) l'utilisation efficiente des ressources professionnelles de l'école;
- 4) la collaboration famille-école-communauté.

Par ailleurs, il est recommandé d'opter pour des pratiques d'intervention éducatives, comme: l'enseignement explicite des comportements, l'évaluation fonctionnelle du comportement, le renforcement des comportements, l'autoévaluation, l'auto-observation, la proximité, l'aide opportune et la précorrection.

3. Retrait de classe

Cette troisième catégorie réfère à des formes de retrait de classe qualifiées de punitifs, automatiques, express, gratuits, rapides, répétitifs, abusifs ou encore fréquents par les congressistes. Le retrait de classe « avec exclusion » est généralement perçu peu efficace par les élèves présentant des difficultés de comportement qui ont toutefois un point de vue très nuancé par rapport à cette pratique très fréquente (voire trop fréquente) à l'école (Bernier *et al.*, 2021a). La surutilisation de pratiques visant à exclure, comme le retrait de classe, est d'ailleurs susceptible d'entraîner plusieurs conséquences négatives sur l'expérience et le parcours scolaire de ces élèves (Bernier *et al.*, accepté), comme en témoignent ces deux extraits:



« 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)

« Bien, j'étais toujours au retrait, ça fait que j'aime pas le prof là. Ça me porte pas non plus à aimer l'école, parce que tu t'en vas voir ce prof-là. (...) C'est à cause de ça que j'ai commencé à choker [m'absenter]. (...) Ça fait que, j'ai été mis dehors de l'école, puis je suis rendu ici [classe d'adaptation scolaire], puis depuis le début de l'année, bien ça va bien. » (2.16.C-2)



La recherche sur le sujet montre que le retrait de classe est une mesure efficace à court terme pour diminuer les comportements perturbateurs des élèves (Kazdin, 2012) et permettre un arrêt d'agir (Fournier *et al.*, 2018; Lane et al, 2011; Trader *et al.*, 2017). Il y a toutefois plusieurs dangers liés à la mauvaise utilisation ou à l'utilisation trop fréquente. Par exemple, plus le retrait est long et disproportionné à la faute, plus de risque d'augmenter le ressentiment des élèves est élevé (Fournier *et al.*, 2018; Kazdin, 2012). À long terme, une utilisation fréquente peut accroître la manifestation des comportements perturbateurs (Kazdin, 2012; Lane *et al.*, 2011; Trader *et al.*, 2017) de même qu'un entraînement de comportements agressifs ou d'automutilation (Westling *et al.*, 2010). Il convient d'ailleurs de rappeler que certains élèves provoquent délibérément un retrait de la classe pour éviter la tâche (Fournier *et al.*, 2018).

Opter pour le retrait éducatif



Le retrait de classe peut s'inscrire dans une visée développementale permettant de soutenir l'autocontrôle et l'autorégulation émotionnelle des élèves (p. ex. Armstrong, 2018). Certaines formes plus éducatives de retrait sont alors suggérées. Tout d'abord, il y a l'autoretrait qui consiste à aménager un espace propice au calme dans un coin de la classe à l'abri des stimuli où l'élève peut se déplacer afin de retrouver son calme. Il est alors important de présenter cet espace comme une mesure d'aide et de faire voir à l'élève les avantages associés à son utilisation. Afin d'être efficace, il est recommandé d'aider l'élève à identifier les moments où le retrait serait susceptible de l'aider à mieux gérer ses émotions et ses comportements (Bernier *et al.*, 2021a; Gaudreau et Nadeau, 2019). Ensuite, il y a la procédure de retrait interclasse qui consiste à offrir à l'élève la possibilité de poursuivre ses activités d'apprentissage dans un lieu plus propice à sa concentration ou encore à son autocontrôle comportemental. Si le climat de la classe ou les activités qui s'y déroulent nuisent à la concentration de l'élève (p. ex. reprise d'un examen) ou contribuent au maintien de certains comportements inappropriés, il est alors possible qu'un petit coin tranquille dans une classe voisine puisse répondre aux besoins de l'élève. Enfin, le retrait dans une petite salle d'apaisement sous la supervision d'un professionnel peut aussi être une option intéressante pour les élèves qui auraient besoin de se calmer dans un local prévu à cet effet.

4. Suspension externe

La quatrième catégorie de pratiques à éviter réfère à l'utilisation, à répétition, de la suspension à l'externe, c'est-à-dire à la maison, à l'extérieur de l'école. Du point de vue d'élèves en difficulté de comportement, la suspension externe s'avère une pratique inefficace, comme le souligne ce participant (Bernier, 2021) :



« Genre, quand qu'ils nous revoient chez nous, je trouve ça naïeux là, parce qu'ils ne veulent pas qu'on le prenne comme une récompense, mais ils veulent qu'on le prenne comment? J'ai un ami qui est suspendu jusqu'à lundi prochain, bien ça va rien changer là. (...) Genre, les conséquences c'est inefficace parce que j'ai des amis, je les ai jamais vus revenir super sages d'une suspension là. » (2.15.B)



Plusieurs études ont déjà montré l'inefficacité de la suspension externe pour réduire les comportements inappropriés (Green *et al.*, 2018; Severini *et al.*, 2018; Welsh et Little, 2018). Cette pratique a aussi des effets négatifs sur l'engagement scolaire, les résultats scolaires, les absences, la persévérance, le décrochage scolaire et le niveau d'éducation (Brobey, 2018; Noltemeyer *et al.*, 2015; Welsh et Little, 2018). De plus, elle est susceptible d'avoir des effets plus dommageables pour ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage, pour les minorités ethniques, les milieux défavorisés et les garçons (Brobey, 2018; Noltemeyer *et al.*, 2015). Elle contribue à un processus graduel de désengagement scolaire et social, ce qui augmente conséquemment la probabilité d'exclusions disciplinaires subséquentes, d'échec scolaire et d'abandon (Severini *et al.*, 2018). La suspension est d'ailleurs associée à une augmentation des risques d'affiliation à des pairs déviants ou à des gangs de rue (Noltemeyer *et al.*, 2015) et à une augmentation du risque de criminalité (Welsh et Little, 2018).

Enseignement, concertation et soutien



La recherche dans le domaine a permis d'identifier plusieurs pratiques susceptibles de prévenir l'usage de la suspension scolaire. Par exemple, il est reconnu que la présence d'un climat de collaboration et de respect mutuel entre les gestionnaires scolaires et les éducateurs est associée à une plus grande volonté d'aborder, en équipe, les problèmes de comportement avant qu'il soit nécessaire d'envisager la suspension de l'élève (Ohlson, 2009). Ainsi, lorsque les directions d'écoles sont impliquées dans la vie de l'école et proactives dans la gestion des problèmes de comportement, on observe une diminution du nombre de suspensions. Plusieurs approches d'intervention sont associées à un plus faible taux de suspension scolaire, comme le Soutien au comportement positif (SCP/SWPBIS) (Grasley-Boy *et al.*, 2019) et la mise en place de mesures d'apaisement pour prévenir les crises et aider les élèves à autoréguler leurs émotions (Baroni *et al.*, 2020).

Lorsque la situation de l'élève l'exige (p. ex. manquements graves qui menacent l'intégrité physique ou psychologique d'autrui), la mise en place de programme d'alternative à la suspension peut être envisagée. À cet égard, l'étude de Higgins et

Tyler (2017) suggère d'établir un service basé sur les principes de la pratique réparatrice où les élèves reçoivent sur une base volontaire des services éducatifs au lieu d'être suspendus à la maison pendant cinq jours. Le programme suggéré va comme suit :

- Jour 1 : Identification du comportement problématique et de ses effets sur soi-même et sur autrui;
- Jour 2 : Identification et mise en œuvre des comportements de remplacement;
- Jour 3 : Établissement d'objectifs;
- Jour 4 : Reconnaissance des personnes blessées directement et indirectement;
- Jour 5 : Soutien à la réintégration en classe et recours à l'approche Check-in Check-out (utilisation de fiches de suivi).

Enfin, pour prévenir la suspension scolaire, les auteurs réitérent l'importance d'établir un lien de confiance accru entre les élèves et les membres du personnel, d'utiliser des stratégies d'enseignement innovantes et flexibles et de privilégier des activités d'apprentissage basées sur les expériences.

5. Mesures contraignantes

Dans cette dernière catégorie, nous retrouvons l'ensemble des pratiques associées au maintien physique, aux mesures contraignantes ou de contention, aux interventions physiques, parfois injustifiées et souvent associées à l'isolement. Les témoignages d'élèves en difficulté de comportement montrent une réelle aversion pour ces pratiques jugées peu efficaces (Bernier, 2021), comme le souligne cette participante :



« Au primaire, ils ont des isolements pour les élèves quand ils sont en crise. Mais, tu sais, j'ai souvent vu un élève genre se faire carrément pogner. Genre, il pognait l'élève, puis il le gardait serré contre lui jusqu'à temps qu'il se calme. Ça, moi je trouve que ça aide vraiment pas. Genre, ça va juste lui donner encore plus le goût d'exploser, puis de se débattre. Tu sais, il y a des profs pis des intervenants ici qui en ont mangé des coups là, justement à cause qu'ils utilisaient cette technique-là. » (1.15.D)



Ces mesures sont utilisées trop tôt, trop souvent et pas pour les bonnes raisons ou sans mesures préventives (Dowell et Larwin, 2016; Green-Hennessy et Hennessy, 2015; Ho-

gan-Chapman, 2015; National Association of School Nurses, 2015; Nelson, 2017; Westling *et al.*, 2010). Elles provoquent des effets néfastes chez les élèves : peur, ressentiment, sentiment d'insécurité, maux physiques (mal, difficulté à respirer, etc.), détérioration du lien avec les adultes, traumatisme, etc. (Fournier *et al.*, 2018; Miguel, 2017; Westling *et al.*, 2010; Yurtbasi *et al.*, 2016).

Prévenir, protéger et planifier



Afin d'éviter l'utilisation de mesures contraignantes, Gaudreau et Duchaine (2020) recommandent de miser sur la formation du personnel scolaire afin qu'il soit en mesure de mieux prévenir et intervenir lors

des situations de crise. La distinction des types de crise, leur phase de développement et les interventions à privilégier au cours de chacune de celles-ci sont des exemples de contenus de formation à privilégier. Par ailleurs, toutes les écoles devraient élaborer et mettre en œuvre un protocole d'intervention en situation de crise qui prévoit des balises pour prévenir, intervenir dans l'immédiat et planifier la postvention. En terminant, rappelons que le recours aux mesures contraignantes ne doit être envisagé seulement lors d'une situation d'urgence où la vie ou l'intégrité physique d'une personne est menacée dans l'immédiat et selon une utilisation minimale et exceptionnelle (Gouvernement du Québec, 2020c, art. 118.1).

Conclusion

Comme le dit l'adage : « Si le chapeau te fait, mets-le! » ou, dans ce cas-ci, enlève-le! En terminant, nous vous invitons à poser un regard sur votre propre chapeau et nous vous encourageons à porter de plus en plus le chapeau vert. Nous espérons également que cet article aura fourni suffisamment d'arguments aux personnes qui voudraient cesser de porter le chapeau rouge et modifier certaines pratiques discutables dans leur milieu. Forts de ces arguments, nous vous invitons à devenir des agents de changement dans vos milieux pour améliorer les pratiques utilisées auprès des jeunes présentant des difficultés comportementales. ■

Mots-clés : manque de respect, pratiques punitives, retrait de classe, suspension externe, mesures contraignantes.

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/>
- Baroni, B., Day, A., Somers, C., Crosby, S., et Pennefather, M. (2020). Use of the monarch room as an alternative to suspension in addressing school discipline issues among court-involved youth. *Urban Education*, 55(1), 153-173. <https://doi.org/10.1177/0042085916651321>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021a). Autopsie des retraits de classe : le point de vue d'élèves présentant des difficultés comportementales. *La foucade*, 21(2), 5-8.
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021b). La gestion de classe sous le prisme des perceptions des élèves avec difficultés comportementales : une recension des écrits. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 167-186. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2021-1-page-167.htm>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (2021c). 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/10.7202/10814744r>
- Bernier, V., Gaudreau, N. et Massé, L. (soumis). Teachers' attitudes in classroom management as perceived by pupils with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*.
- Brobby, G. (2018). Punishing the vulnerable: Exploring suspension rates for students with learning disabilities. *Intervention in School & Clinic*, 53(4), 216-219. <https://doi.org/10.1177/1053451217712953>
- Clunies-Ross, P., Little, E. et Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693-710. <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Corbett, D. et Wilson, B. (2002). What urban students say about good teaching. *Educational Leadership*, 60(1), 18-22.
- Danielsen, A.G., Wiium, N., Wilhelmson, B.U. et Wolb, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.02.002>
- Fournier, C., Massé, L., Verret, C., Doyon, J., Delisle, G. et Picher, M. J. (2018, septembre). Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement sur les mesures d'apaisement spécialisées. Dans M. Lapalme, A.-M. Tougas et M.-J. Letarte (dir.), *Recherches qualitatives et quantitatives en sciences humaines et sociales* (p. 113-137). Éditions JFD.
- Decker, M. D., Dona, P. D. et Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83-109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- Dowell, R. et Larwin, K. (2016). Investigating the impact of school administrator's on the frequency of physical restraint in K-12 schools. *International Journal of Special Education*, 31(2), 191-208.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Duchaine, M.P. (2020). L'intervention en situation de crise. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : comprendre pour mieux intervenir* (p. 265-291). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. et Nadeau, M. F. (2019). Le retrait : une intervention punitive ou éducative? *La Foucade*, 19(2), 41-43.
- Gouvernement du Québec (2020). Loi sur les services de santé et les services sociaux. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/S-4.2.pdf>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A. et Lombardo, M. (2019). Effect of SWPBIS on disciplinary exclusions for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 86(1), 25-39. <https://doi.org/10.1177/0014402919854196>
- Green-Hennessy, S. et Hennessy, K. D. (2015). Predictors of seclusion or restraint use within residential treatment centers for children and adolescents. *Psychiatric Quarterly*, 86(4), 545-554. <https://doi.org/10.1007/s11126-015-9352-8>
- Green, A. L., Maynard, D. K. et Stegenga, S. M. (2018). Common misconceptions of suspension: Ideas and alternatives for school leaders. *Psychology in the Schools*, 55(4), 419-428. <https://doi.org/10.1002/pits.22111>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297-318. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.04.006>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. et Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>
- Higgins, B. et B. Tyler. (2017). The Alternative to Suspension Model: Discipline in the 'with'. *Leadership*, 46(5), 36-39.
- Hogan-Chapman, A. (2015). *The influence of physical restraint policy on special education students in Texas public schools* ProQuest Information & Learning]. psych. États-Unis. <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2015-99130-366&site=ehost-live>
- Hugues, J. A., Cavell, T. A. et Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of School Psychology*, 28, 173-184. https://doi.org/10.1207/s15374424jscp2802_5
- Kazdin, A. E. (2012). *Behavior modification in applied setting* (7^e éd.). Brooks/Cole Publishing Company.
- Ladd, G. W. et Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Lane, K. L., Kalberg, J. R., Menzies, H., Bruhn, A., Eisner, S. et Cnabori, M. (2011). Using systematic screening data to assess risk and identify students for targeted supports: Illustrations across the K-12 continuum. *Remedial & Special Education*, 32(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/0741932510361263>
- Leflot, G., van Lier, P. A. C., Onghena, P. et Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9411-4>
- Malmberg, L. E. et Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 677-694. <https://doi.org/10.1348/000709909X454814>
- Massé, L., Desbiens, N. et Lanaris, C. (dir.). *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Michail, S. (2012). «...because suspension doesn't teach you anything» [sic] : What students with challenging behaviours say about school suspension. Uniting Care Australia.
- National Association of School Nurses (2015). The use of restraints or seclusion in the school setting. Position statement. *NASN School Nurse*, 30(2), 128-129. <https://doi.org/10.1177/1942602X14560340>
- Nelson, L. (2017). Out of the institution, into the classroom: Legal challenges to the use of restraint and seclusion in school settings in the united states. *International Journal of Law and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2017.05.013>
- Noltemeyer, A. L., Marie, R., McLoughlin, C. et Vanderwood, M. (2015). Relationship between school suspension and student outcomes: A meta-analysis [Article]. *School Psychology Review*, 44(2), 224-240. <https://doi.org/10.17105/spr-14-0008.1>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. et Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120-162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>