DOCUMENT D'INFORMATION

Recherche pour éclairer la pratique

Recherches actuelles concernant le temps de retrait

« Coin calme »… « Endroit pour réfléchir »… « Temps d'arrêt »… « Local de repos »… « Temps de retrait ». … « Isolement »… Une révision des lignes directrices et des protocoles provenant de partout en Amérique du Nord et portant sur la gestion des comportements problématiques ou potentiellement dangereux a permis de relever différents termes, dont certains sont plutôt inoffensifs, tandis que d'autres peuvent évoquer des images désagréables, voire pénibles, dans l'esprit des enfants, des parents et des professionnels de l'éducation.

Ces termes font souvent référence à des procédures visant les objectifs suivants :

1. Diminuer la fréquence d'un comportement problématique en retirant l'accès à toute source de renforcement positif à la suite d'un comportement précis.
2. Maintenir la sécurité en empêchant un apprenant de se blesser, de blesser ses pairs ou des adultes, ou d'endommager sérieusement des biens.

On signale que le temps de retrait est utilisé dans les écoles lorsqu'un apprenant commet une agression verbale ou physique, refuse de travailler, ne respecte pas les directives, utilise un langage inapproprié, endommage des biens ou ne termine pas son travail. Malgré les initiatives des systèmes d'éducation pour élaborer des politiques, des lignes directrices et des protocoles relatifs à l'utilisation du temps de retrait, les débats à ce sujet se poursuivent et l'on dispose de peu de renseignements sur la fréquence de son utilisation dans les écoles.

Il y a encore beaucoup de confusion au sujet du temps de retrait, soit sur le moment où il pourrait convenir de l'utiliser et sur la façon dont il faut le mettre en œuvre. Toutefois, des recherches appuient tout de même son utilisation dans certaines situations, et c'est peut-être là le cœur du débat. Il y a une littérature scientifique importante à ce sujet, en particulier dans le domaine de l'analyse appliquée du comportement (AAC) qui a déjà fait l'objet de nombreuses recherches, et qui montre que le temps

Les documents d'information fournissent des sommaires de recherche et des recommandations d'actualité fondés sur des données empiriques dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme. Notre objectif est que cette information oriente la planification réfléchie de l'enseignement dans un contexte de pratiques reposant sur des données probantes et contribue à mieux faire connaitre les avantages et les risques potentiels de toute intervention mise en œuvre.

Avis de non-responsabilité

Le présent document fait la synthèse des connaissances actuelles et offre des recommandations à prendre en considération.

Il ne constitue pas une politique provinciale en matière d'éducation et il n'engage pas les ministères de l'Éducation en ce qui concerne les activités décrites. Le présent document a été préparé par le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique.

de retrait peut être efficace pour diminuer la fréquence des comportements problématiques chez les personnes présentant diverses difficultés de comportement, y compris celles ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Campbell, 2002) ou présentant des troubles du comportement (Mace et coll., 1986).

Le temps de retrait a été utilisé avec succès auprès de personnes adoptant divers comportements problématiques ou perturbateurs à la maison, à l'école ou dans la communauté (Donaldson et coll., 2011; Kostewicz, 2010; Vegas, Jenson, et Kircher, 2007). La triste réalité, c'est que certains apprenants présentent des comportements problématiques ou potentiellement dangereux à l'école et que les professionnels de l'éducation doivent utiliser des moyens efficaces de les aborder. Toutefois, des procès ont été intentés au Canada et aux États-Unis à la suite de l'utilisation à l'école de procédures de temps de retrait plutôt intrusives, certains éducateurs ont également exprimé leurs préoccupations professionnelles et éthiques à l'égard de la mauvaise utilisation potentielle de cette stratégie. C'est ce débat en cours ainsi que les malentendus relatifs aux « temps de retrait », concernant le terme lui-même et la procédure comportementale, qui poussent depuis de nombreuses années les chercheurs et les praticiens à exiger des politiques et des lignes directrices sur la bonne utilisation de cette intervention (Gast et Nelson, 2001; Nelson, 1997; Rozalski, Yell et Boreson, 2006; Ryan, Peterson et Rozalski, 2007; Shriver et Allen, 1996). De nombreuses associations professionnelles, notamment l'Association of Professional Behaviour Analysts (2009), le Council for Exceptional Children (2009) et l'Association for Behavior Analysis International (2010), ont publié des énoncés de position sur l'utilisation de la contention et de l'isolement, deux procédures qui sont parfois confondues avec le temps de retrait et qui peuvent souvent être mal comprises ou mal utilisées.

Comprendre le temps de retrait

Qu'est-ce que le temps de retrait?

Le terme « temps de retrait » est souvent utilisé de différentes façons, mais il fait référence à une procédure appelée plus précisément « temps de retrait du renforcement positif ». En termes comportementaux, il s'agit d'une « procédure punitive », c'est-à-dire une intervention dans le cadre de laquelle on applique une conséquence immédiatement après un comportement dans le but d'en diminuer la fréquence à l'avenir (Cooper, Heron et Heward, 2007). Le temps de retrait consiste à retirer l'accès au renforcement qui pourrait faire en sorte que les comportements problématiques ou perturbateurs persistent, afin de diminuer la fréquence de ceux-ci ou de les faire cesser. Le temps de retrait est considéré comme une procédure intrusive de diminution de la fréquence des comportements, puisqu'elle interrompt le programme d'enseignement de l'apprenant (Nelson, 1997). Toutefois, contrairement à certaines idées répandues, elle ne nécessite pas le retrait de l'apprenant dans un endroit isolé. Il serait peut-être plus juste de voir le temps de retrait comme une partie intégrante d'un continuum de stratégies visant à diminuer la fréquence du comportement problématique (Cooper et coll., 2007; Horner et Sugai, 2009; Nelson, 1997; Ryan et coll., 2007). Selon la plupart des descriptions, il existe deux **principaux types** de temps de retrait, soit le temps de retrait sans exclusion (ou inclusif) et le temps de retrait avec exclusion.

Dans le cas du **temps de retrait sans exclusion**, l'apprenant n'est pas retiré de son milieu d'apprentissage. Cette stratégie peut être appliquée de différentes façons. Par exemple, il peut s'agir tout simplement d'un membre du personnel qui se détourne d'un apprenant pendant quelques secondes et évite de lui porter attention lorsqu'il adopte un comportement problématique afin d'éviter de renforcer le comportement en question. On appelle cette stratégie « **ignorer intentionnellement** » (Nelson et Rutherford, 1983; Ryan et coll., 2007). On peut aussi retirer à l'apprenant son objet préféré ou l'empêcher de faire son activité favorite pendant une période donnée, cette stratégie est nommée « **retrait de matériel** » (Burchard et Barrera, 1972; Ryan et coll., 2007). Par exemple, si un apprenant du primaire joue avec des blocs et commence à les lancer, on peut lui en retirer l'accès jusqu'à la fin de la période d'activité. De même, si un apprenant de niveau intermédiaire commence à parler fort et de façon impolie pendant une activité de mathématiques à l'ordinateur, on peut lui retirer l'accès à l'ordinateur jusqu'à la fin de l'activité.

Parmi les procédures de temps de retrait sans exclusion, on compte aussi l'« **observation conditionnelle** » (Mace et Heller, 1990; Porterfield, Herbert-Jackson et Risley, 1976). Dans le cadre de cette stratégie, on empêche l'enfant de participer à une activité, tout en lui permettant de l'observer. Par exemple, si un apprenant qui participe à une partie de basketball dans un cours d'éducation physique commence à pousser et à bousculer ses camarades de classe, on pourrait lui demander de s'assoir sur un banc dans le gymnase pendant une période donnée et de regarder la partie, sans toutefois lui permettre de participer à nouveau avant la fin de la période du temps de retrait. Le temps de retrait sans exclusion est une stratégie utilisée par de nombreux éducateurs pour corriger les comportements problématiques présentant un faible risque et pouvant survenir au quotidien dans le milieu d'apprentissage.

Un autre exemple d'un temps de retrait sans exclusion qui est basé sur la recherche, mais très peu utilisé dans les milieux scolaires inclusifs est le « **ruban pour le temps de retrait** » (Alberto, Heflin et Andrews, 2002; Foxx et Shapiro, 1978; Kostewicz, 2010). Lors de l'utilisation du ruban pour le temps de retrait, tous les apprenants

Termes clés

Temps de retrait: *l'accès au renforcement est retiré pour un certain temps suivant l'adoption d'un comportement problématique prédéterminé, afin d'atténuer ou de faire cesser ce comportement.*

Temps de retrait sans exclusion : *lorsque le comportement problématique est manifesté, l'accès au renforcement est retiré pendant un certain temps, mais la personne demeure dans le milieu; il en résulte une diminution du comportement problématique.*

Ignorer intentionnellement : *consiste à n'accorder aucune attention à la personne et à s'abstenir de toute interaction verbale et de tout contact physique avec elle pendant un certain temps à la suite de l'adoption d'un comportement problématique.*

Ruban pour le temps de retrait : l'apprenant reçoit un objet (ruban, autocollant, etc.) qui indique si celui-ci a accès au renforcement. Si l'apprenant adopte un comportement précis non désiré, l'objet indiquant l'accès au renforcement est brièvement retiré, et l'apprenant ne peut accéder au renforcement pendant ce temps.

Observation conditionnelle : *pendant un certain temps après, avoir adopté un comportement problématique, la personne est placée dans un endroit d'où elle peut observer l'activité en cours, mais ne peut y participer.*

Temps de retrait avec exclusion : *lorsque le comportement problématique est manifesté, la personne est retirée du milieu pour un certain temps et ne peut participer à l'activité renforçatrice ni même l'observer; il en résulte une diminution du comportement problématique.*

Isolement : *une personne est placée seule dans un espace séparé sous la supervision d'un adulte, souvent utilisé lors d'une procédure d'urgence, afin de maintenir la sécurité; peut entrainer une diminution du comportement problématique, mais pas dans tous les cas.*

reçoivent un objet (ruban, autocollant, etc.) qui indique qu'ils ont accès au renforcement. Si un apprenant adopte un comportement problématique précis, l'objet indiquant l'accès au renforcement est brièvement retiré, et l'apprenant ne peut accéder au renforcement pendant ce temps. Si cette procédure est utilisée dans une salle de classe, il serait important de s'assurer que l'ensemble des apprenants ne puisse pas déterminer qui a accès ou non au renforcement. Voici un exemple d'une façon d'utiliser le ruban pour le temps de retrait. L'enseignant pourrait placer une carte sur le pupitre de tous les apprenants. Il pourrait ensuite enlever ou tourner la carte de l'apprenant qui adopte le comportement non désiré, et ce pour une courte période de temps (p.ex., une carte rouge/verte attachée à l'aide de Velcro sur le coin de chaque pupitre). La recherche indique que la procédure du ruban pour le temps de retrait peut être efficace à réduire des comportements problématiques à haute fréquence, mais d'intensité faible. Par contre, cette procédure peut être moins efficace lorsqu'on désire améliorer des comportements appropriés (Kostewicz, 2010). Comme pour toute autre procédure de temps de retrait, un des éléments les plus importants à considérer est que l'environnement d'apprentissage soit renforçant. Il est aussi essentiel d'enseigner des compétences appropriées et des comportements de remplacement, et non seulement mettre l'accent sur la réduction ou l'arrêt des comportements problématiques.

Dans le cas d'un **temps de retrait avec exclusion**, on retire l'apprenant de l'activité renforçatrice et on ne lui permet pas d'y participer ni de la regarder. On peut, par exemple, placer l'apprenant dans la même pièce ou la même zone, mais derrière un coin de mur ou une cloison où il ne peut voir ses camarades de classe participer à l'activité. Dans la majorité des cas, puisque l'organisation physique des classes ne permet pas d'avoir recours à un temps de retrait avec exclusion à l'endroit même où l'activité a lieu, l'apprenant est retiré vers un autre endroit supervisé de l'école. Par exemple, si l'apprenant qui a poussé ses camarades de classe pendant une partie de basketball et à qui l'on a demandé de s'assoir sur un banc dans le gymnase continue d'adopter ce comportement, on pourrait lui demander de quitter le gymnase et de se rendre au bureau du directeur ou à un autre endroit supervisé. Le temps de retrait avec exclusion est plus restrictif que celui sans exclusion.

Le temps de retrait: ce qu'il n'est pas

Il est important de comprendre ce qu'est le temps de retrait, mais il importe tout autant de comprendre ce qu'il n'est pas. Une certaine incompréhension subsiste au sujet du terme « temps de retrait » et de l'utilisation de cette procédure. Il existe de nombreuses raisons pour mettre un apprenant à l'écart de ses pairs pendant une période donnée; ***dans beaucoup de cas, il ne s'agit pas d'un temps de retrait***. Par exemple, certains apprenants ont besoin d'un milieu exempt de toute distraction pendant de courtes périodes dans un but précis; il ne s'agit pas d'un temps de retrait. Certains apprenants ont besoin de périodes d'enseignement individuel afin d'apprendre des compétences précises avant de pouvoir les utiliser en classe ou dans d'autres milieux d'apprentissage; il ne s'agit pas non plus d'un temps de retrait. L'objectif du temps de retrait est de diminuer la fréquence d'un comportement problématique ou de le faire cesser en retirant l'accès à un renforcement pendant une

> Il existe de nombreuses raisons pour lesquelles un apprenant peut être mis à l'écart de ses pairs pendant une période donnée, et beaucoup ne constituent pas un temps de retrait.

période donnée. Dans cette optique, le cas d'un apprenant qui reçoit de l'enseignement individuel ou en petit groupe ou qui travaille seul dans un environnement calme dans le but d'être le moins distrait possible et de favoriser son apprentissage ne répond pas à l'objectif ni à la définition du temps de retrait.

Sachant que le temps de retrait vise à empêcher une personne d'avoir accès à du renforcement, la plupart des cas où un apprenant est envoyé dans le corridor ou au bureau du directeur ne constituent pas non plus des temps de retrait. Quand un enseignant sort un apprenant de la classe, c'est avec l'intention de diminuer la fréquence d'un comportement problématique; toutefois, dans la plupart des cas, lorsque l'apprenant s'assoit dans le corridor ou se rend au bureau du directeur et interagit avec un membre de l'équipe de direction, il a accès à beaucoup de renforcement, qui se présente sous forme d'attention de la part des adultes, de ses pairs ou des deux. Pour certains apprenants, il peut être désagréable d'aller au bureau du directeur, ce qui peut entrainer un changement de comportement. Cependant, une visite au bureau du directeur risque le plus souvent d'augmenter les occasions d'accéder à du renforcement (c.-à-d. niveau élevé d'attention ou éviter des tâches non plaisantes). C'est pourquoi cette procédure n'est généralement pas considérée comme un temps de retrait. Si une intervention ne diminue pas la fréquence d'un comportement, il ne s'agit pas réellement d'un temps de retrait.

Que nous indique la recherche au sujet de l'utilisation du temps de retrait?

L'utilisation du temps de retrait pour diminuer la fréquence de divers comportements problématiques chez les enfants, qui constitue une méthode efficace lorsqu'elle est mise en œuvre comme il se doit, est bien documentée dans la littérature professionnelle (Turner, 1999). Des études de recherche menées au cours des dernières années ont montré que l'utilisation du temps de retrait est efficace pour diminuer la fréquence des comportements agressifs et problématiques chez les enfants d'âge préscolaire; des comportements problématiques chez les apprenants du primaire qui ont un développement normal et chez ceux présentant différents besoins d'apprentissage; des comportements problématiques chez les enfants ayant un TSA; des comportements agressifs chez les apprenants du primaire présentant des retards importants et des comportements d'agression, d'automutilation, d'accès de colère et de fugue; et chez les enfants, les jeunes et les jeunes adultes présentant des retards d'apprentissage et de développement (Kostewicz, 2010; Vegas et coll., 2007; Donaldson et Vollmer, 2013). Cependant, l'examen de cent-dix-sept études portant sur différentes interventions comportementales et représentant près de deux-cents personnes ayant un TSA âgées de deux à trente-et-un ans montre que les interventions comportementales, y compris le temps de retrait, sont plus efficaces si elles sont précédées d'une évaluation fonctionnelle (Campbell, 2003) visant à déterminer les causes et les facteurs de maintien liés au comportement. La fonction du comportement permet de mieux comprendre les conséquences qui contribuent à le renforcer. Il s'agit de renseignements essentiels lorsqu'on envisage d'utiliser le temps de retrait.

Il est très important d'être conscient des risques associés aux procédures de punition, incluant le temps de retrait, lorsqu'on planifie utiliser ces procédures. Il est possible que les procédures de punition aient comme effet d'augmenter l'agressivité, puisque le comportement de l'apprenant peut s'intensifier pendant ou après la procédure. L'apprenant pourrait aussi essayer d'éviter ou

d'échapper aux conséquences punitives, ou à la personne ayant mis en œuvre ces conséquences. L'apprenant pourrait essayer de se sauver de cette personne, du contexte ou essayer constamment de les éviter. Ceci pourrait nuire à la relation ou affecter la présence à l'école. De plus, l'utilisation des procédures de punition pourrait avoir comme effet que l'apprenant développe une attitude négative envers lui-même et l'école (Mayer, Sulzer-Azaroff et Wallace, 2012). Il est donc important de mesurer les risques potentiels et les avantages liés à une procédure de punition, y compris le temps de retrait, lors de la planification de la mise en œuvre.

Comment le temps de retrait cadre-t-il dans les plans d'intervention?

Les provinces et les régions peuvent utiliser des termes qui leur sont propres pour désigner les plans élaborés en vue d'aborder les comportements difficiles ou problématiques présentés en classe par les apprenants. Par exemple, certaines provinces réunissent dans un seul document les buts, objectifs et résultats liés à la planification des programmes d'enseignement et comportementaux, tandis que d'autres utilisent des documents distincts pour chacun. Pour obtenir des renseignements supplémentaires sur les exigences précises en matière de documentation, il faut consulter les politiques et les lignes directrices des différentes provinces et des conseils ou des districts. Dans le présent document d'information, le terme « plan d'intervention » fait référence aux plans élaborés pour diminuer la fréquence des comportements problématiques et pour augmenter la fréquence des comportements souhaitables afin de favoriser la réussite des apprenants.

L'utilisation de quelque type que ce soit de temps de retrait doit être considérée dans le contexte du soutien comportemental positif (SCP) dans l'ensemble de l'école. Des approches positives de gestion du comportement des apprenants doivent être en place et mises en œuvre de façon cohérente afin de favoriser les comportements positifs de l'ensemble des apprenants fréquentant l'école. Le personnel des écoles doit recevoir suffisamment de formation pour être en mesure de faire preuve de compétence et d'assurance dans la mise en œuvre des stratégies de SCP. La recherche appuie l'utilisation d'approches comme le soutien comportemental positif dans l'ensemble de l'école (SCPEE) et les interventions et le soutien comportemental positif (ISCP) pour enseigner à tous les apprenants d'une école les bons comportements à adopter et pour les renforcer, afin de favoriser la réalisation de progrès sociaux et scolaires tout en diminuant la fréquence des comportements problématiques chez l'ensemble des apprenants (Horner et Sugai, 2009). Dans le cas contraire, de la formation et du soutien supplémentaires doivent être offerts afin de veiller à ce que le soutien comportemental positif soit mis en œuvre avant l'utilisation de procédures plus intrusives.

Cependant, lorsque des procédures d'exclusion plus intrusives sont envisagées, il est impératif que des politiques et des lignes directrices concernant le recours au temps de retrait soient en place, à l'échelle de la province comme à celle du conseil scolaire ou du district. Il est important que le personnel connaisse et comprenne les politiques en vigueur afin de pouvoir déterminer à quel moment il serait pertinent d'envisager un temps de retrait, qui doit participer à la prise de décisions en ce qui a trait à son utilisation impliquant un apprenant en particulier et quelles procédures de collecte de données, d'accompagnement et de suivi doivent être appliquées. Certaines des procédures de temps de retrait sans exclusion les moins restrictives telles

qu'ignorer intentionnellement et l'observation conditionnelle, sont régulièrement utilisés dans les écoles pour remédier aux comportements problématiques. Par contre, il est important de se souvenir que ce sont quand même des temps de retrait. Peu importe la procédure de temps de retrait choisie, les considérations lors de l'utilisation du temps de retrait et les facteurs influençant son efficacité sont les mêmes (Donaldson, J.M., communication personnelle, 13 novembre 2015).

Si une procédure de temps de retrait est considérée, la mise en œuvre devrait inclure les facteurs suivants :

Lorsque vous devez déterminer si une procédure de temps de retrait est appropriée :

- **Enrichir l'environnement duquel on retire l'apprenant lors du temps de retrait.** La distinction entre l'environnement duquel on retire l'apprenant lors du temps de retrait et l'environnement dans lequel s'effectue le temps de retrait lui-même est extrêmement importante. Plus la différence entre la valeur renforçatrice du premier et l'absence de cette valeur dans le second est grande, plus le temps de retrait sera efficace (Cooper, 2007). Si l'environnement d'apprentissage n'exerce pas un effet renforçateur sur l'apprenant qui adopte un comportement problématique, on ne peut s'attendre à ce qu'une intervention par temps de retrait soit efficace. Les stratégies de renforcement que vous choisirez, dépendront de chaque apprenant, mais des stratégies comme multiplier les éloges tout au long de la journée, permettre aux apprenants d'aider dans la classe, intégrer des moments où ils pourront s'assoir à côté d'un pair, donner une « pause de cerveau » de trois minutes et leur offrir une variété de tâches parmi lesquelles choisir. Cette approche pourrait leur permettre d'opter à l'occasion du moins, pour une activité de prédilection qui rendrait la salle de classe plus attrayante aux yeux de certains.
- **Collecter des données pour le niveau de base du comportement problématique**. Il est important avant de mettre en œuvre une intervention pour un comportement problématique d'avoir une compréhension précise de ce qui fait que le comportement est un problème. Un comportement peut être problématique par sa fréquence (le nombre de fois qu'il se produit), sa durée, sa sévérité (intensité) ou par une combinaison de ces facteurs. Peu importe les raisons pourquoi, le comportement est ciblé, il est essentiel d'avoir une mesure précise du comportement, et ce, dans un contexte habituel (niveau de base). Cela permet au personnel de prendre des décisions basées sur des données à propos de la nature du comportement et les besoins d'intervention, ainsi que voir les transformations du comportement pendant et après l'intervention.

> Le temps de retrait, à lui seul, ne suffira jamais à accroitre les comportements désirés.

- **Engager l'équipe des Services d'appui aux apprenants et la famille**. Dans le cas des apprenants présentant divers besoins d'apprentissage, y compris ceux ayant un TSA, les parents ou tuteurs, ainsi que le personnel des Services d'appui aux apprenants, doivent être consultés dès le début des discussions et de la prise de décisions relatives à l'utilisation de procédures visant à diminuer la fréquence d'un comportement, notamment le temps de retrait (Colorado, 2000).

- **Déterminer la fonction et les facteurs de maintien du comportement.** En général, le comportement vise soit à obtenir quelque chose que la personne désire (de l'attention, des objets, des sensations agréables, etc.), soit à fuir ou à éviter quelque chose qui lui apparait comme indésirable (tâches difficiles ou déplaisantes, personnes qu'elle aime moins, situations désagréables, etc.). Si l'apprenant adopte un comportement en vue de fuir les tâches qui lui sont demandées ou d'éviter l'environnement d'apprentissage, quelle qu'en soit la raison, une intervention par temps de retrait viendra probablement renforcer ce comportement et se traduira, dans le futur, par l'***augmentation*** de la fréquence du comportement. Prenons le cas de Jacob, un apprenant de l'école intermédiaire ayant un TSA. Les tâches d'écriture sont particulièrement difficiles pour Jacob; au cours des derniers jours, chaque fois qu'on lui en a donné une, il a jeté son matériel par terre. Lorsque cela se produit, son enseignante l'envoie s'assoir sur une chaise du coin de lecture pendant quelques minutes. Quand Jacob finit par revenir à son bureau, le groupe est déjà passé à une nouvelle activité, et il n'a généralement pas à accomplir la tâche qui lui était demandée. Jacob continuera probablement de jeter ses choses par terre lorsqu'on lui donne une tâche d'écriture, car il parvient ainsi à éviter cette tâche en se faisant mettre en temps de retrait dans le coin de lecture. De même, si l'apprenant peut accéder à un renforcement pendant le temps de retrait (c.-à-d. recevoir l'attention d'adultes ou de pairs, avoir accès à des objets ou à des activités de prédilection, etc.), celle-ci s'avèrera inefficace et accroitra la fréquence du comportement problématique. Voici un autre exemple, Molly est une apprenante de 1re année qui tire les cheveux de ses camarades et se fait envoyer au bureau du directeur. Lorsqu'elle s'y retrouve, elle discute de son comportement, mais aussi de son nouveau chiot et de ses sorties à la piscine avec ses amies. Chaque fois que Molly est envoyée au bureau du directeur, elle reçoit quinze ou vingt minutes d'attention individuelle de la part de ce dernier, et a l'occasion de parler de certains de ses sujets préférés. Ce qui se voulait un temps de retrait risque fort, dans ce cas, d'avoir l'effet inverse de celui escompté. Pour Jacob et Molly, le temps de retrait ne constitue pas une intervention appropriée, car elle ne tient pas compte de la fonction du comportement. Jacob et Molly nous ont fourni de bons exemples de ce qui n'est PAS un temps de retrait. **Il n'est pas assuré qu'une intervention destinée à être un temps de retrait répondra à cette fonction.**

  Avant d'instaurer une procédure de temps de retrait, une évaluation fonctionnelle du comportement doit donc être réalisée, avec le soutien d'un professionnel possédant de l'expérience dans l'application de cette méthode. Si l'évaluation détermine que le comportement problématique est maintenu par l'attention de l'enseignant ou des pairs, un temps de retrait peut être un choix approprié. Le temps de retrait peut aussi être efficace s'il peut bloquer le renforcement, comme l'accès à un objet préféré (tangible) ou à une expérience sensorielle plaisante (renforcement automatique). Rappelez-vous que l'apprenant ne doit recevoir aucune attention ou avoir accès à des éléments tangibles lorsqu'une procédure de temps de retrait est mise en œuvre.

- **Identifier le comportement que l'élève doit adopter en remplacement du comportement problématique et déterminer si l'élève possède déjà cette compétence.** Certains élèves présentent des compétences déficitaires qui les empêchent

de manifester les comportements qu'on attend d'eux. À moins qu'on ait enseigné à l'élève comment afficher le comportement désiré et qu'il se soit montré capable de le faire de façon constante dans divers contextes et dans différentes circonstances, on ne doit pas présumer qu'il possède les compétences nécessaires pour faire ce qui lui est demandé. Prenons le cas d'un élève qui prendrait régulièrement la parole en classe sans avoir levé la main. L'enseignant doit s'assurer que l'élève comprend en quoi consiste le comportement attendu (c.-à-d. lever la main) et qu'il possède les compétences nécessaires pour lever la main au moment approprié. Dans le cas contraire, un plan devra être mis en place pour lui enseigner ces compétences. En fonction de la situation, il pourrait aussi s'avérer approprié de mettre en œuvre, en même temps qu'on apprendra à l'élève à lever la main, une intervention visant à éviter qu'il prenne la parole sans y avoir été invité. L'enseignant et l'équipe scolaire doivent étudier les différentes options possibles et décider de la meilleure approche pour chaque élève et chaque situation.

- **Réfléchir à la faisabilité de la mise en œuvre de la procédure de temps de retrait.** Il y a certains critères qui doivent être satisfaits afin qu'un temps de retrait soit efficace (**voir Mise en œuvre réussie du temps de retrait ci-dessous**). Posez-vous les questions suivantes : « Est-ce que le temps de retrait peut être mis en œuvre de façon constante? », « Est-ce que le personnel peut s'assurer que l'apprenant ne pourra pas quitter l'endroit du temps de retrait avant que celui-ci ne soit terminé? ». Si les composantes nécessaires ne peuvent être assurées, le temps de retrait n'est probablement pas le meilleur choix (Donaldson, J.M., communication personnelle, 13 novembre 2015).

- **Déterminer les risques que comporte la mise en œuvre de la procédure du temps de retrait par rapport au *statuquo* (c.-à-d. ne pas appliquer cette procédure).** L'équipe scolaire et la famille doivent réfléchir aux résultats désirés et aux avantages potentiels associés à la mise en œuvre d'une procédure de temps de retrait tout en tenant compte des désavantages et des risques potentiels. Il est important de s'arrêter au temps d'enseignement et aux occasions d'apprentissages qui seront ainsi perdus, aux effets négatifs que pourrait avoir le temps de retrait sur l'apprenant du point de vue émotionnel, à son incidence sur la perception des autres apprenants dans l'environnement d'apprentissage et aux conséquences négatives qu'elle pourrait avoir sur les interactions entre pairs.

- **Obtenir le consentement éclairé.** Il pourrait y avoir, au sein du conseil scolaire, des pratiques ou des politiques quant aux stratégies nécessitant un consentement éclairé officiel. En général, les procédures de temps de retrait les moins intrusives comme ignorer intentionnellement ou l'observation conditionnelle sont couramment utilisés, et il n'est habituellement pas nécessaire d'obtenir un consentement informé avant d'y avoir recours, bien que l'on puisse s'attendre à ce que les parents en soient tenus informés. Si une procédure de temps de retrait plus restrictive telle que l'exclusion est envisagée afin de diminuer un comportement problématique, elle doit être documentée dans le plan d'intervention/plan de soutien comportemental individuel de l'apprenant, et le consentement parental doit être obtenu. L'objectif et l'utilisation de la procédure doivent être expliqués de façon claire aux parents pour que ceux-ci comprennent parfaitement pourquoi et comment celle-ci sera mise en œuvre.

Si une procédure de temps de retrait a été déterminée comme étant appropriée, voici quoi faire avant la mise en œuvre de la procédure :

- **Définir le ou les comportements menant à un temps de retrait afin de s'assurer que l'ensemble du personnel concerné sait exactement quel comportement est ciblé; et par souci de cohérence.** Il est important de cerner le comportement ou, à la rigueur, les deux comportements les plus importants à cibler en tout temps dans le cadre de l'intervention. Essayer de cibler plusieurs comportements à la fois accroit le risque qu'une intervention soit mise en œuvre de manière incohérente ou appliquée chaque fois que survient un comportement problématique, ce qui pourrait mener à sa surutilisation et susciter la confusion chez l'apprenant comme chez le personnel. Si cela devait se produire, le comportement ne s'en trouverait pas diminué.

- **Décider du type de temps de retrait (avec ou sans exclusion).** Si l'on détermine qu'une procédure de temps de retrait constitue l'intervention appropriée pour un apprenant, les décisions concernant le type de temps de retrait à employer doivent découler des besoins d'apprentissage individuels de l'apprenant ainsi que du souci d'opter, en premier lieu, pour les approches les moins intrusives possible (Gast, 2001). Il faudrait également déterminer quelles personnes doivent participer à la planification et à la mise en œuvre de la procédure. S'agit-il d'une décision qui doit être prise par l'enseignant titulaire, ou une approche d'équipe est-elle nécessaire? Qui possède le niveau d'expertise, de formation et d'expérience approprié pour planifier, mettre en œuvre et superviser l'intervention? Si une procédure de temps de retrait avec exclusion est envisagée, le personnel compétent des Services d'appui aux apprenants et l'équipe de l'école doivent avoir un rôle à jouer.

- **Déterminer la façon dont les données seront collectées**. Lors du recours à une procédure de temps de retrait, il est important de recueillir des données et d'évaluer régulièrement l'efficacité de l'intervention. Les données recueillies devraient être en lien avec le comportement problématique (fréquence, durée, etc.), tout comme les données prises avant le début de l'intervention. De plus, des données devraient être recueillies sur la fréquence et la durée du temps de retrait, et ce, à tous les jours (Donaldson, J.M., communication personnelle, 13 novembre 2015). L'équipe devrait décider du système de mesure qui sera utilisé afin de recueillir des données fiables. Il faut également s'assurer que les demandes reliées à la collecte de données seront appropriées pour les personnes qui prendront les données.

- **Déterminer le lieu du temps de retrait.** Si l'on décide de recourir à une procédure de temps de retrait impliquant l'exclusion, l'espace doit être exempt de distractions telles que des livres, des jouets, des affiches, etc., et ne doit pas contenir d'objets ou d'activités susceptibles de constituer des sources de renforcement. L'apprenant ne doit pas, lorsqu'il s'y trouve, avoir l'occasion d'interagir avec des adultes ou des pairs. L'espace doit être adéquatement éclairé et ventilé, et il doit être possible de garder les yeux sur l'apprenant en tout temps. Les lignes directrices provinciales pour les locaux de temps de retrait, s'il en existe, doivent être respectées (***voir Annexe A pour des renseignements supplémentaires***).

- **Établir des procédures pour la durée du temps de retrait.** Quels que soient le comportement auquel on tente de remédier et le type de temps de retrait choisi, ce dernier doit être d'une durée prédéterminée. Des recherches ont montré qu'un bref temps de retrait, d'aussi peu qu'une à cinq minutes, pouvait être aussi efficace qu'un temps de retrait plus long pour réduire les occurrences du comportement problématique (Donaldson et Vollmer, 2011; Gast et Nelson, 2001).

- **Il est important d'expliquer les règles du temps de retrait.** Dans la mesure du possible, l'apprenant doit comprendre quels comportements entraineront un temps de retrait et comment celui-ci se déroulera. Les règles et attentes en matière de temps de retrait doivent être expliquées à l'apprenant d'une manière qu'il comprendra. Le recours à des explications verbales, à des supports visuels ou auditifs ou à d'autres stratégies ou signaux susceptibles de faciliter le processus peut être utile. Le jeu de rôles d'une situation de temps de retrait peut aider un apprenant (Turner et Watson, 1999) à comprendre les attentes ainsi que donner l'occasion de fournir des félicitations verbales lorsque l'apprenant suit la consigne de se rendre à l'endroit désigné pour le temps de retrait ou s'assoit silencieusement pendant le temps de retrait. Il devrait être évident pour l'apprenant que le jeu de rôles est seulement une pratique et non un vrai temps de retrait (Donaldson, J.M., communication personnelle, 13 novembre 2015). Cependant, certains apprenants n'auront pas les compétences verbales pour comprendre l'explication du jeu de rôles. Cela ne signifie pas que le temps de retrait ne devrait pas être utilisé avec ces apprenants. Le temps de retrait lorsqu'il est mis en œuvre correctement, est efficace, et ce, peu importe si l'apprenant peut ou ne peut pas expliquer les raisons du temps de retrait.

> *Le personnel ne devrait pas interagir avec l'apprenant durant le temps de retrait, la discussion pourrait être une source de renforcement pour celui-ci.*

La mise en œuvre réussie du temps de retrait

- **Utiliser une minuterie aussitôt que l'apprenant est à l'endroit désigné pour le temps de retrait.** L'utilisation d'une minuterie peut aider à s'assurer que la durée du temps de retrait demeure constante et ne se prolonge pas plus longtemps que prévue. Une minuterie peut aussi aider l'apprenant à savoir exactement quand le temps de retrait sera terminé, à réduire la possibilité que celui-ci adopte le comportement problématique à la fin de la période de retrait ou que l'apprenant reçoive accidentellement du renforcement pour des comportements se produisant lorsque le temps de retrait est presque terminé (Donaldson et Vollmer, 2011).

- **Ne fournir aucune attention pendant le temps de retrait.** La mise en œuvre appropriée du temps de retrait signifie que le personnel ne doit aucunement interagir avec l'apprenant au cours du temps de retrait, puisque lui parler pourrait constituer une source de renforcement.

- **Ne pas laisser l'apprenant quitter l'endroit désigné du temps de retrait.** Lorsque la procédure de temps de retrait débute et que la minuterie est en marche, l'apprenant doit demeurer à l'endroit désigné jusqu'à ce que le temps soit écoulé. Il est important de s'assurer que le temps de retrait dans son entier est fait. La faisabilité de s'assurer que l'apprenant demeure à l'endroit désigné tout au long du temps de retrait doit être considérée avant de prendre la décision de mettre en œuvre un temps de retrait.

- **Appliquer le temps de retrait de façon cohérente et appropriée.** Une fois que sont établis les paramètres du temps de retrait (comportement, type d'intervention, durée, etc.), il est important que le personnel se montre cohérent dans l'application de la procédure. La procédure de temps de retrait doit être mise en œuvre chaque fois que l'apprenant adopte le comportement problématique. Il est possible que les enseignants ne voient pas toutes les situations, mais la cohérence est très importante si l'on veut réduire ou arrêter le comportement problématique (Donaldson et Vollmer, 2012). La mise en œuvre incohérente du temps de retrait sera source de confusion et n'aura pas l'effet escompté sur le comportement de l'apprenant.

- **Combiner le temps de retrait à des approches positives pour enseigner et renforcer les comportements de remplacement appropriés.** Le temps de retrait étant une procédure de réduction du comportement, il n'accroit pas directement les comportements désirés. Toute intervention destinée à réduire ou à faire cesser un comportement problématique doit par conséquent être combinée à une intervention d'intensité égale, voire supérieure. L'intervention doit viser à accroitre le comportement approprié par l'utilisation de stratégies d'enseignement ciblées, d'occasions de mettre ce comportement en application et de renforcement de haut niveau. Si, par exemple, vous travaillez avec une apprenante qui frappe ses pairs et les adultes lorsqu'elle désire obtenir leur attention, il est important de travailler à réduire ce comportement. Cependant, il est également essentiel qu'elle apprenne une manière appropriée d'attirer l'attention des gens. Vous pourriez décider d'utiliser un bref temps de retrait en la faisant assoir dans un coin de la classe loin de ses camarades lorsqu'elle frappe quelqu'un, mais cette mesure doit être combinée à un plan visant à lui enseigner comment obtenir leur attention de façon appropriée. Si elle possède des compétences verbales, elle pourrait avoir besoin de soutien pour s'exercer à s'adresser à ses pairs et aux adultes en disant « bonjour » ou « excuse-moi ». Par ailleurs, si elle éprouve des difficultés à l'oral, on pourrait devoir lui enseigner à échanger un pictogramme avec quelqu'un ou à lui taper doucement sur l'épaule pour obtenir son attention. Quel que soit le comportement de remplacement qui lui sera enseigné, l'apprenant doit recevoir beaucoup d'attention et d'éloges chaque fois qu'elle utilise le nouveau comportement pour attirer l'attention de quelqu'un au lieu de recourir aux coups.

> Isolement n'est pas synonyme de temps de retrait.

- **Mesurer et évaluer l'efficacité.** Le personnel pourrait mesurer les changements dans la fréquence ou l'intensité du comportement, les données devraient également faire l'objet d'une révision régulière (toutes les semaines, ou encore toutes les deux semaines) afin de

voir si elles reflètent le changement au comportement désiré. Si les données n'indiquent pas une réduction du comportement, c'est que la procédure de temps de retrait ou un quelconque aspect du plan d'intervention est inefficace. Dans ces situations, il pourrait s'avérer nécessaire d'ajuster le plan ou d'opter pour une autre procédure. Le personnel des Services d'appui aux apprenants ou de l'équipe collaborative doit être consulté lors de l'analyse continue des données.

Il peut être utile d'avoir recours à un outil structuré, comme le document ***Planification du temps de retrait*** pour orienter le personnel dans le processus de révision des facteurs importants relatifs à l'élaboration d'un plan efficace d'intervention utilisant le temps de retrait et visant un apprenant en particulier (***voir Annexe B***).

Isolement et contention physique : Des lignes directrices d'organisations professionnelles

Les termes « temps de retrait » et « isolement » sont parfois employés à tort comme des synonymes, mais ce n'est pas le cas. L'isolement consiste à placer un enfant ou un jeune seul dans une pièce ou une zone qu'il ne peut quitter (Council for Exceptional Children, 2010), peu importe la raison ou les conséquences sur le comportement de la personne. L'isolement est parfois utilisé lorsque le comportement d'un apprenant devient perturbateur ou agressif au point de présenter un risque pour la sécurité des autres apprenants, du personnel ou de l'apprenant lui-même. Selon le niveau de risque, il peut être nécessaire et approprié d'avoir recours à l'isolement, mais il ne s'agit pas d'un temps de retrait pour autant. Une intervention d'isolement visant à empêcher l'apprenant de blesser quelqu'un et à maintenir la sécurité en interrompant immédiatement un comportement perturbateur ou agressif peut être efficace dans certains cas précis, que ce soit pour permettre à la personne de se calmer ou pour empêcher que quelqu'un d'autre ne soit blessé. Toutefois, si elle n'a pas d'effet sur la fréquence du comportement à l'avenir, il ne s'agit pas d'un temps de retrait.

> Le *Council for Exceptional Children* reconnait la contention et l'isolement comme une intervention d'urgence, et non comme un traitement.

L'utilisation de l'isolement et de techniques de contention physique a suscité une vive controverse et a incité de nombreuses organisations professionnelles à élaborer des énoncés de position et des politiques à ce sujet. L'isolement et la contention physique sont parmi les interventions les plus intrusives utilisées dans les écoles en réaction aux épisodes d'agressivité grave. Cependant, le public a récemment été sensibilisé aux dangers propres à l'utilisation de ces procédures aversives (Ryan et coll., 2007). Dans sa **Politique relative à la contention physique et à l'isolement en milieu scolaire** (*Policy on Physical Restraint and Seclusion Procedures in School Settings* [en anglais seulement]), le Council for Exceptional Children (CEC) définit la contention physique comme suit : méthode où une personne ou plus limite la liberté de mouvement ou d'activité physique d'une autre personne, ou encore l'accès normal à son corps. Il s'agit d'un moyen de contenir les mouvements de cette personne, de reprendre le contrôle de son comportement, et d'établir et de maintenir la sécurité de la personne hors contrôle, pour les autres ainsi que pour le personnel de l'école

(CEC, 2010). Le CEC signale aussi que la contention physique et l'isolement sont souvent étroitement liés, puisque les techniques de contention physique sont habituellement utilisées pour transporter une personne vers un endroit isolé. La politique du CEC met l'accent sur le droit de tous les enfants et de tous les jeunes à être traités avec dignité, sur le droit des personnes à recevoir le soutien nécessaire en matière d'enseignement et de santé mentale, sur l'utilisation d'interventions comportementales axées sur la prévention et le soutien comportemental positif, et sur la formation obligatoire du personnel en stratégies visant à désamorcer les conflits et en intervention en cas de crise. La politique du CEC favorise également la réalisation d'une évaluation pédagogique appropriée, y compris une évaluation fonctionnelle du comportement, dans les situations où le comportement d'un apprenant perturbe régulièrement son propre apprentissage ou celui des autres. Le CEC reconnait la contention et l'isolement comme des interventions d'urgence, et non comme des traitements. Il indique que la contention physique et l'isolement ne doivent être utilisés en milieu scolaire que s'il existe un risque immédiat pour la sécurité de l'apprenant, ou des autres.
(http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/restraint%20and%20seclusion.pdf)

L'Ontario Association for Behaviour Analysis (ONTABA), l'Association for Behaviour Analysis International (ABAI) et l'Association of Professional Behaviour Analysts (APBA) ont également élaboré des énoncés de position sur le recours à la contention et à l'isolement. L'ONTABA n'appuie le recours à la contention et à l'isolement qu'en situation d'urgence, en dernier recours, lorsque le risque associé au comportement (p. ex., risque de se blesser grièvement) est plus important que celui associé à la procédure elle-même (ONTABA, 2013). L'ABAI et ses membres s'opposent vivement à l'utilisation inappropriée ou non nécessaire de l'isolement, de la contention ou d'autres interventions intrusives et soutiennent que la contention peut être nécessaire en de rares occasions, sous supervision et contrôle cliniques méticuleux, et que même si l'isolement est parfois nécessaire, les analystes du comportement n'appuient que les pratiques les plus surveillées et les plus éthiques associées à pareille utilisation (ABAI, 2010). L'ABAI fait la distinction entre l'utilisation de procédures de contention et d'isolement et le recours à un temps de retrait et soutient qu'une utilisation bien planifiée et surveillée du temps de retrait peut être acceptable dans certaines circonstances
(http://www.ontaba.org/pdf/ontaba_position_statement_on_restraint_and_seclusion_2013.pdf) [en anglais seulement]
(https://www.abainternational.org/about-us/policies-and-positions/restraint-and-seclusion,-2010.aspx) [en anglais seulement].

Dans la même veine, l'Association of Professional Behaviour Analyst (APBA) soutient que l'utilisation abusive et inappropriée de la contention et de l'isolement auprès de personnes vulnérables est intolérable et représente une violation claire des principes éthiques et des pratiques professionnelles acceptées (APBA, 2009). Conformément au jugement professionnel des membres d'autres organisations semblables, l'APBA soutient qu'il faut faire une distinction entre les situations où la contention ou l'isolement sont utilisés de façon inappropriée et celles où l'utilisation de pareilles procédures peut être nécessaire ou acceptable. L'APBA affirme que pour assurer une application éthique, humaine et compétente des procédures de contention et d'isolement, il faut que leur utilisation respecte toutes les normes légales, cliniques et éthiques applicables. Celles-ci comprennent la supervision par des professionnels qualifiés, la formation

du personnel axée sur les compétences, une application complète et constante de la loi, la transparence, la reddition de comptes et l'évaluation rigoureuse de l'efficacité de l'intervention. L'APBA met en garde contre l'interdiction complète de la contention et de l'isolement, puisqu'elle juge que ces procédures peuvent être nécessaires pour traiter des comportements problématiques graves. Toutefois, elle souligne qu'elles ne doivent être utilisées que dans certaines circonstances bien établies, et ce, seulement sous la supervision et la surveillance intensive de personnel bien formé et qualifié. (http://www.apbahome.net/Restraint_Seclusion%20.pdf)

Il est essentiel que le personnel éducatif qui travaille avec des apprenants présentant des comportements perturbateurs ou problématiques en milieu scolaire, y compris les apprenants ayant un TSA, détienne des connaissances et des compétences relativement à différentes stratégies d'intervention comportementale fondées sur des données probantes (**voir le document d'information Pratique fondée sur des preuves d'Autisme en éducation).** Pour utiliser efficacement ces stratégies, il est important de comprendre le but de chacune d'entre elles, y compris le temps de retrait, ainsi que la bonne façon de les appliquer. Il importe aussi de connaitre les politiques et lignes directrices applicables et d'avoir suffisamment de formation, de soutien et de supervision pour déterminer quand il pourrait être approprié d'appliquer une intervention visant à diminuer la fréquence d'un comportement et comment la mettre en œuvre correctement.

Procédures d'urgence et mesures de sécurité

Il est possible, en de rares situations, que le comportement d'un apprenant comporte un danger immédiat important pour lui-même, les autres apprenants, les adultes ou l'environnement (c.-à-d. qu'il peut causer d'importants dommages matériels). Il peut donc être nécessaire d'avoir recours à des procédures d'urgence. Il peut s'agir notamment de retirer l'apprenant dans un endroit isolé (en maintenant la supervision en tout temps) ou, en dernier recours, utiliser des interventions physiques ou des techniques de contention approuvées par la province, le district ou le conseil, toujours dans le but de maintenir la sécurité. Quand une telle situation d'urgence se présente, il est important de connaitre différentes considérations et lignes directrices relatives à l'utilisation de l'isolement. Dans le cas de l'utilisation de l'isolement comme procédure d'urgence dans les écoles, les conditions suivantes ont été suggérées par des chercheurs et des praticiens du domaine de l'éducation et de la psychologie scolaire (Horner et Sugai, 2009; Nelson, 2007; Peterson, 2010; Ryan, Peterson et Rozalski, 2007; Department of Education of the United States, 2012) :

- L'isolement convient uniquement lorsqu'un apprenant présente un comportement violent intense qui comporte un risque important pour l'apprenant lui-même ou les autres, lorsque la menace pourrait être dissipée si l'apprenant était dans un lieu sûr à l'écart des autres apprenants et du personnel et lorsque le recours à d'autres interventions moins contraignantes est impossible ou n'a pas donné de résultat.

- L'isolement ne doit être utilisé qu'en dernier recours, après avoir essayé d'autres méthodes moins contraignantes afin de mettre fin à la situation dangereuse.

- L’isolement ne doit durer que le temps nécessaire et doit être interrompu lorsque l’apprenant ne présente plus de menace immédiate pour lui-même ou pour les autres.

- Tous les membres du personnel concernés doivent posséder les connaissances et la formation liées à l’ensemble des politiques et des lignes directrices de la province et du conseil ou du district concernant l’utilisation des procédures d’urgence.

- Seuls les membres du personnel ayant reçu une formation précise en intervention en cas de crise approuvée par le Ministère, le conseil ou le district et ayant démontré leurs compétences par la réussite d’une évaluation des connaissances et des compétences peuvent avoir recours à l’isolement.

- L’isolement doit être utilisé uniquement si l’apprenant peut être transporté au lieu d’isolement de façon sécuritaire par des membres du personnel qualifiés au moyen des techniques apprises lors de la formation en intervention en cas de crise.

- Si l’on s’attend à ce qu’un comportement violent se répète souvent, il faut établir clairement des procédures d’urgence dans un plan d’intervention documenté. Celles-ci peuvent comprendre l’isolement en vue de veiller à la sécurité de l’apprenant et des autres. Le plan doit être surveillé de près afin de déterminer son efficacité, et il doit être modifié si les données n’indiquent aucun progrès.

Il ne faut pas avoir recours à l’isolement pour forcer l’apprenant à respecter les directives du personnel ni dans les situations suivantes :

- S’il n’y a plus de risque important pour la sécurité.

- Lorsque l’apprenant souffre d’un trouble médical, physique ou psychologique connu qui rendrait les mesures d’isolement dangereuses (p. ex., l’apprenant manifeste des idées suicidaires, souffre de troubles cardiaques ou circulatoires, a des antécédents de traumatisme ou est atteint d’autres troubles). Dans de tels cas, il faut prévoir des stratégies de rechange en collaboration avec les parents et en consultation avec un médecin spécialiste ou un spécialiste en santé mentale.

- Lorsqu’un apprenant adopte un comportement pouvant le blesser grièvement et qu’il ne porte pas l’équipement de protection nécessaire (p. ex., casque, manches, gants).

Résumé et conséquences sur la pratique

Le temps de retrait comprend toute une gamme de stratégies comportementales visant à diminuer la fréquence d'un comportement cible ou à le faire cesser en retirant un objet, une activité, un évènement ou une situation qui agit comme renforçateur. Selon la recherche, il est indéniable que le temps de retrait peut être une stratégie efficace pour diminuer la fréquence d'un comportement dans certaines situations et pour certaines personnes. Cependant, il est aussi important de garder en tête qu'il s'agit d'une procédure visant à diminuer la fréquence d'un comportement et que, même si elle est efficace, elle n'entraine aucun autre résultat; ***le temps de retrait n'augmente pas la fréquence des comportements désirés et n'enseigne pas de nouveaux comportements plus appropriés.*** L'utilisation exclusive du temps de retrait plutôt que d'autres stratégies d'intervention diminue son efficacité et augmente la possibilité d'abus (Gast et Nelson, 2001). Par ailleurs, le manque de connaissances, de formation et d'expérience peut mener, même avec les meilleures intentions, à une mauvaise utilisation des procédures de temps de retrait.

Lorsque le personnel envisage de recourir à une procédure de temps de retrait, il doit comprendre les principes de changement du comportement, posséder suffisamment de formation et d'expérience en la matière, examiner soigneusement toutes les interventions possibles et être au courant des risques potentiels. Puisqu'il est possible que les procédures de temps de retrait soient mal comprises et mal utilisées, il est important que des politiques et des lignes directrices complètes et claires au sujet de leur utilisation soient en place et que le personnel reçoive la formation appropriée. Il est particulièrement important de favoriser et de maintenir le plus possible la sécurité et la dignité des apprenants.

Juin 2014; mise à jour mars 2016

Le présent document est préparé par le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique. Il sera modifié à mesure que de nouveaux renseignements émergeront grâce à la recherche et à la littérature. Pour tout commentaire ou pour fournir des renseignements supplémentaires sur ce sujet, vous pouvez communiquer avec : Shelley_McLean@apsea.ca.

Si vous désirez citer ce document d'information : McLean, S., Breitenbach, M., Cowan, I., Jackman, P., Jozsa, S., et Michaud, J. (2014/2016). Recherches actuelles concernant le temps de retrait. Autisme en éducation partenariat atlantique, Atlantic Provinces Special Education Authority, Halifax, Nouvelle-Écosse.

Collaborateurs
Shelley McLean, M. Éd., BCBA
Marlene Breitenbach, M. Sc Éd., BCBA
Isabelle Cowan, MASP, L. Psych., BCBA
Paulette Jackman, M Sc., S.L.P. (c)
Susan Jozsa, M. Sc., S.L.P. (c)
Julie Michaud, B.A., B. Éd.

Lecteurs critiques
Don Glover, M. Éd.
Brian Kelly, M. Éd.
Bernie Ottenheimer, R. Psych., M. Éd.
Tanya Roy, M.Éd.
Adrian Smith, M.Éd.
Bertram Tulk, D. Éd.

Reconnaissance : Le comité interprovincial Autisme en éducation partenariat atlantique désire sincèrement remercier Jeanne Donaldson, Ph. D., BCBA-D, pour ses commentaires pertinents envers la version précédente de ce document d'information. Nous sommes reconnaissants de son appui lors de la mise à jour de ce document.

Juin 2014, mise à jour mars 2016

© APSEA. Ce matériel peut être réimprimé, traduit ou distribué électroniquement à condition que la source originale soit mentionnée, que le contenu ne soit pas modifié ni vendu, que le matériel lui-même ne soit pas utilisé pour promouvoir ni endosser quelque produit ou service que ce soit et qu'il ne soit pas utilisé dans un contexte inapproprié ou trompeur.

Références

Alberta Department of Education (2002). *Guidelines for Using Timeout in Schools*. Special Programs Branch.

Alberto, P., Heflin, L. J., & Andrews, D. (2002). Use of the timeout ribbon procedure during community-based instruction. *Behavior Modification, 26*, 297-311.

Association for Behavior Analysis International (2010). *Statement on Restraint and Seclusion.* Récupéré de : http://www.abainternational.org/abai/policies-and-positions/restraint-and-seclusion,-2010.aspx

Association of Professional Behavior Analysts (2009). *The Use of Restraint and Seclusion as Interventions for Dangerous and Destructive Behaviors*. Récupéré de: http://www.apbahome.net/Restraint_Seclusion%20.pdf

British Columbia Department of Education (1996). *Teaching Students with Learning and Behavioural Differences: A Resource Guide for Teachers*.

Burchard, J. D., & Barrera, F. (1972). An analysis of timeout and response cost in a programmed environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 5*(3), 271-282.

Campbell, J. M. (2003). Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: A quantitative synthesis of single-subject research. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 120-138.

Clark, H. B., Rowbury, T., Baer, A. M., & Baer, D. M. (1973). Timeout as a punishing stimulus in continuous and intermittent schedules. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(3), 442-455.

Colorado Department of Education (2000). *Guidelines for the Use of Non-exclusionary and Exclusionary Time-out.*

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied Behavior Analysis*, 2nd edition. Columbus, OH: Pearson Education Inc.

Costenbader, V., & Reading-Brown, M. (1995). Isolation timeout used with students with emotional disturbances. *Exceptional Children, 61* (4), 353-363.

Council for Exceptional Children (2010). *CEC's Policy on Physical Restraint and Seclusion Procedures in School Settings.* Récupéré de: http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Policy/Restraint%20and%20Seclusion/policy%20on%20r%20and%20s.pdf

Couvillon, M. A. (2003). Understanding restraint and time-out in schools. *Beyond Behavior*, 10-11.

DiGennaro Reed, F. D., & Lovett, B. J. (2008). Views on the efficacy and ethics of punishment: Results from a national survey. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, *4*(1), 61-67.

Donaldson, J. M., & Vollmer, T. R. (2012). A procedure for thinning the schedule of time-out. *Journal of Applied Behavior Analysis, 45*, 625-630.

Donaldson, J. M, Vollmer, T. R., Yakich, T. M., & Van Camp, C. (2013). Effects of a reduced time-out interval on compliance with the time-out instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *46*, 369-378.

Donaldson, J. M., & Vollmer, T. R. (2011). An evaluation and comparison of time-out procedures with and without release contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*, 693-705.

Fisher, W. A. (1994). Restraint and seclusion: A review of the literature. *The American Journal of Psychiatry*, *151*(11), 1584-1591.

Foxx, R. M., & Shapiro, S. T. (1978). The timeout ribbon: A non-exclusionary timeout procedure. *Journal of Applied Behavior Analysis, 12*, 125-136.

Gast, D. L., & Nelson, C. M. (2001). Legal and ethical considerations for the use of timeout in special education settings. *The Journal of Special Education*, *11*(4), 457-467.

Gresham, F. M. (1979). Comparison of response cost and timeout in a special education setting. *The Journal of Special Education*, *13*(2), 199-208.

Hanley, G. P., Piazza, C. C., Fisher, W. W., & Maglieri, K. A. (2005). On the effectiveness of and preference for punishment and extinction components of function-based interventions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *38*, 51-65.

Harkin, T (chair). (2014). *Dangerous use of seclusion and restraints in schools remains widespread and difficult to remedy: A Review of Ten Cases*. Washington, DC: US Health, Education, Labor, and Pensions Committee.

Harris, K. R. (1985). Definitional, parametric, and procedural considerations in timeout interventions and research. *Exceptional Children*, *51*(4), 279-288.

Horner, R., & Sugai, G. (2009). *Considerations for seclusion and restraint use in school-wide positive behavior supports*. OSEP Center on Positive Behavioral Interventions & Supports.

Iwata, B. A., Rolider, N. U., & Dozier, C. L. (2009). Evaluation of timeout programs through phased withdrawal. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *22*, 203-209.

Kentucky Department of Education (2000). *Effective Use of Timeout*. Récupéré de: http://www.state.ky.us/agencies/behave/homepage.html

Kostewicz, D. E. (2010). A review of timeout ribbons. *Behavior Analyst Today, 11,* 95-104.

Laing, S. O., & Taylor, M. (2001). *LRBI: Positive Behavioral Supports and Selection of Least Restrictive Behavioral Interventions or Use with Students with Disabilities*. Utah State Board of Education.

Lang, L. (1997). Often effective, timeout target in abuse cases. *Education Week, 16* (25). Récupéré de: http://www.edweek.org/ew/articles/1997/03/19/25time.h16.html

Lerman, D. C., & Vorndran, C. M. (2002). On the status of knowledge for using punishment: Implications for treating behavioral disorders. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *35*, 431-464.

Lindeman, D. P., Miltenberger, R. G., & Lennox, D. B. (1992). Acceptability of behavioral interventions: Perceptions of superintendents of public residential facilities. *Behavioral Residential Treatment, 7*(1), 35-44.

Mace, F. C., & Heller, M. (1990). A comparison of exclusion time-out and contingent observation for reducing severe disruptive behavior in a 7-year-old boy. *Child & Family Behavior Therapy, 12*(1), 57-68.

Mace, F. C., Page, T. J., Ivancic, M. T., & O'Brien, S. (1986). Effectiveness of brief time-out with and without contingent delay: A comparative study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *19*, 79-86.

Magee, S. K., & Ellis, J (2001). The detrimental effects of physical restraint as a consequence for inappropriate classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *34*(4), 501-504.

Matson, J. L., & LoVullo, S. V. (2013). A review of behavioral treatments for self-injurious behaviors of persons with autism spectrum disorders. *Behavior Modification, 32*(1), 61-76.

May, D. M. (2002). Examining the therapeutic utility of restraints and seclusion with children and youth: The role of theory and research in practice. *American Journal of Orthopsychiatry, 72*(2), 266-278.

Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2012). Behavior Analysis for Lasting Change (2nd ed.). Cornwall-on-Hudson, NY: Sloan Publishing.

McGaughey, J., & Bell, J. (2013). *No More Scream Rooms in Connecticut Schools: A Report of the Office of Protection and Advocacy for Persons with Disabilities and the Office of the Child Advocate.*

Nelson, C. M. (1997). *Effective Use of Time-out*. Kentucky Department of Education. Récupéré de la page d'accueil de Behavior: www.ky.us/agencies/behave.html

Nelson, C. M., & Rutherford, R. B. (1983). Timeout revisited: Guidelines for its use in special education. *Exceptional Education Quarterly, 3*, 56-67.

New Brunswick Department of Education and Early Childhood Development (2002). *Time-out Guidelines for New Brunswick Schools*. Educational Programs and Services Branch. Récupéré de: http://www.gnb.ca/0000/publications/ss/Time-outGuidelines-r.pdf

Newfoundland and Labrador Department of Education (2013*). Non-violent Crisis Intervention Guidelines.* Récupéré de: http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/procedure_4.pdf

Newfoundland and Labrador Department of Education (2014). *Time-out Intervention Guidelines.*

Nova Scotia Department of Education and Early Childhood Development (2010). *Guidelines for Using Designated Time-out Rooms in Nova Scotia School*s. Récupéré de: https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Time_Out_Guidelines_and_Sample_Form.pdf

Ontario Association for Behaviour Analysis, Inc. (2013). *Statement on the Use of Restraint and Seclusion*. Récupéré de: http://www.ontaba.org/pdf/ontaba_position_statement_on_restraint_and_seclusion_2013.pdf

Peterson, R. L. (2010). Developing School Policies & Procedures for Physical Restraint and Seclusion on Nebraska Schools: A Technical Assistance Document Nebraska Department of Education.

Porterfield, J. K., Herbert-Jackson, E., & Risley, T. R. (1976). Contingent observation: An effective and acceptable procedure for reducing disruptive behavior of young children in a group setting. *Journal of Applied Behavior Analysis, 9*(1), 55-64.

Rozalski, M. E., Yell, M. L., & Boreson, L. A. (2006). Using seclusion timeout and physical restraint: An analysis of state policy, research, and the law." *Journal of Special Education Leadership, 19*(2), 13-29.

Ryan, J. B., Peterson, R. L., & Rozalski, M. (2007). State policies concerning the use of seclusion timeout in schools. *Education and Treatment of Children, 30*(3), 215-239.

Ryan, J. B., Peterson, R. L., Tetreault, G., & Vander Hagen, E. (2007). Reducing seclusion timeout and restraint procedures with at-risk youth. *The Journal of At-risk Issues, 13*(1), 7-12.

Ryan, J. B., Sanders, S., Katsiyannis, A., & Yell, M. L. (2007). Using time-out effectively in the classroom. *Teaching Exceptional Children, 39*, 60-67.

Shriver, M. D., & Allen, K. D. (1996). The time-out grid: A guide to effective discipline. *School Psychology Quarterly*, *11*(1), 67-75.

Skiba, R., & Raison, J. (1990). Relationship between the use of timeout and achievement. *Exceptional Children*, *57*, 36-46.

Smith, D. E. P. (2012). Is isolation room time-out a punisher? *Behavioral Disorders*, *6*, 247-256.

Turner, H. S., & Watson, T. S. (1999). Consultant's guide for the use of time-out in the preschool and elementary classroom. *Psychology in the Schools*, *36*, 135-148.

US Department of Education (2012). *Restraint and Seclusion Resource Document*. Washington, DC. Récupéré de: www.ed.gov/policy/restraintseclusion

Vegas, K. C., Jenson, W. R., & 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.

Wolf, T. L., McLaughlin, T. F., & Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies: A brief review and recommendations. *International Journal of Special Education*, *21*(3), 22-29.

Wright, J. Behavior management: Time-out planning sheet. Récupéré en mai 2014 de : www.interventioncentral.org

Yell, M. L. (1994). Timeout and students with behavior disorders: A legal analysis. *Education and Treatment of Children*, *17*(3), 293-301.

Yell, M. L. (1990). The use of corporal punishment, suspension, expulsion, and timeout with behaviorally disordered students in public schools: Legal considerations. *Behavioral Disorders*, *15*, 100-109.

Zabel, M. K. (1986). Timeout use with behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*,*12*(1), 15-21.

Annexe A : Politiques et lignes directrices provinciales

Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador – Éducation
Non-violent Crisis Intervention Guidelines
http://www.ed.gov.nl.ca/edu/k12/safeandcaring/procedure_4.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse
Lignes directrices pour l'utilisation d'un local réservé aux temps morts dans les écoles de la Nouvelle-Écosse
https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Lignes_directrices_pour_les_temps_morts_et_exemple_de_formulaire.pdf

Annexe B : Planification du temps de retrait

Planification de la gestion comportementale : le temps de retrait

Le présent document de planification peut aider le personnel enseignant à mettre sur pied un programme de temps de retrait bien conçu pour répondre aux besoins d'un apprenant en matière de comportement. Il s'inspire de l'analyse des composantes d'un temps de retrait efficace réalisée par Kazdin (1989) et intègre les lignes directrices de Yell (1994) pour la mise en œuvre responsable du temps de retrait en contexte scolaire.

1. Y a-t-il quoi que ce soit qui laisse penser que l'apprenant trouve l'actuel cadre pédagogique/contexte de classe suffisamment renforçant pour que de courts temps de retrait constituent une stratégie de gestion comportementale efficace? ___OUI ___NON

2. L'utilisation de procédures de temps de retrait auprès des apprenants est-elle autorisée par les règlements de votre province en matière d'éducation et les politiques de fonctionnement de votre organisme ou district scolaire? ___OUI ___NON

3. Décrivez en termes précis et observables le ou les comportements qui entraineront un temps de retrait :

   A. _____

   B. _____

   C. _____

4. Définissez le ou les *comportements de remplacement* appropriés qui aideront l'apprenant à éviter le temps de retrait.
   Remarque : Veillez à donner un renforcement positif chaque fois que l'apprenant manifeste ces comportements de remplacement.

   A. _____

   B. _____

   C. _____

5. Quel type de temps de retrait prévoyez-vous utiliser? (Remarque : Les choix énoncés ci-après sont classés en ordre ascendant en fonction de leur caractère restrictif. Sélectionnez l'option la moins restrictive que vous estimez susceptible de diminuer les comportements problématiques) :

   ☐ Temps de retrait sans exclusion : l'enfant demeure dans le cadre pédagogique, mais se voit temporairement interdire de participer aux activités renforçatrices. Exemples : ignorer intentionnellement, retrait d'objets ou d'activités à caractère renforçateur.

   ☐ Temps de retrait sans exclusion : observation conditionnelle. L'apprenant est retiré du cadre pédagogique et placé dans une autre partie de la salle de classe. On lui demande de continuer à observer les activités pédagogiques, mais il ne peut y participer de quelque manière que ce soit.

À quel endroit dans la classe l'apprenant sera-t-il envoyé pour le temps de retrait de type « Observation conditionnelle»?

_____

☐ Temps de retrait avec exclusion (salle de classe) : L'apprenant est retiré de l'environnement d'apprentissage et placé dans une autre partie de la salle de classe. Il ne peut observer les activités pédagogiques ni y participer de quelque manière que ce soit. (Remarque : Lors d'un temps de retrait avec exclusion, l'apprenant doit être supervisé par un adulte en tout temps.)

À quel endroit dans la classe l'apprenant sera-t-il envoyé pour le temps de retrait avec exclusion?

_____

Qui supervisera l'enfant lors du temps de retrait avec exclusion?

_____

☐ Temps de retrait avec exclusion (autre local) : L'apprenant est retiré du cadre pédagogique et placé dans un local distinct pour le temps de retrait. (Remarque : Lors d'un temps de retrait avec exclusion, l'apprenant doit être supervisé par un adulte en tout temps.)

Où se situe le local pour le temps de retrait?

_____

Qui supervisera l'apprenant lors du temps de retrait avec exclusion?

_____

6. Combien de temps chaque période de temps de retrait durera-t-elle? (Des recherches ont montré que des temps de retrait de courte durée – aussi peut qu'une à cinq minutes – pourraient s'avérer aussi efficaces que des temps de retrait plus longs pour diminuer un comportement problématique).

   Durée de l'intervalle du temps de retrait: _____ minutes

7. Un avertissement sera-t-il donné à l'apprenant avant son temps de retrait (recommandé)?

   ____OUI ____NON

   LE CAS ÉCHÉANT, qui donnera cet avertissement, et dans quelles circonstances?

   _____

   _____

8. L'apprenant comprend-il quelles sont les attentes pour un retour en classe/aux activités de classe réussies?
   ____OUI ____NON

9. Comment l'apprenant sera-t-il informé qu'il peut retourner en classe à la fin du temps de retrait?
_____

_____

10. Y a-t-il une routine précise que l'apprenant doit suivre lorsqu'il revient en classe ou dans l'environnement d'apprentissage après le temps de retrait?
____OUI ____NON

Le cas échéant, décrivez cette routine : _____

_____

11. Qui devra informer l'apprenant des procédures de temps de retrait et le former à l'ensemble des étapes de la procédure?
_____

12. Qui, dans la classe ou parmi les membres du personnel de l'école, devra consigner par écrit les temps de retrait de l'apprenant (c.-à-d. le comportement ayant mené à chacun, ainsi que la fréquence, la durée et le résultat des temps de retrait)?
_____

13. Décrivez toute stratégie de gestion des comportements positifs (p. ex., l'utilisation de récompenses en cas de comportement approprié de la part de l'apprenant) que vous envisagez utiliser en plus de la procédure de temps de retrait (fortement recommandé).
_____
_____

14. Quelle est la date de début estimée pour la procédure de temps de retrait? _____/_____/_____
À quelle date les membres du personnel étudieront-ils la réaction de l'apprenant au temps de retrait et évalueront-ils l'efficacité de cette intervention? _____/_____/_____

15. Qui sera responsable d'examiner ce plan de temps de retrait avec les parents ou tuteurs de l'apprenant et d'obtenir leur autorisation écrite pour sa mise en œuvre? (REMARQUE : L'autorisation écrite des parents est fortement recommandée, particulièrement dans le cas de temps de retrait avec exclusion.)
_____

Références:
Kazdin, A. E. (1989). *Behavior modification in applied settings*, Pacific Grove (Californie), Brooks/Cole Publishing.
Yell, M. L. (1994). Timeout and students with behavior disorders: A legal analysis. *Education and Treatment of Children*, *vol. 17*, 293-301.

***Utilisé et adapté avec l'autorisation des auteurs.*