
School-wide Positive Behavior Support : Analyse de l'implémentation du dispositif dans une école primaire spécialisée

Auteur : Fourneau, Hyacinthe

Promoteur(s) : Baye, Ariane

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2020-2021

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/13406>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

School-wide Positive Behavior Support

Analyse de l'implémentation du dispositif dans une école primaire spécialisée

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation, à
finalité spécialisée en Enseignement

Promotrice : Baye A.

Superviseurs : Dacht D. et Pressia F.

Lecteurs : Baron J. et Michel A.

FOURNEAU Hyacinthe

Année académique 2020-2021

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la réalisation de ce mémoire :

- ma promotrice, Mme Baye, pour sa disponibilité, sa confiance, et la réelle opportunité qu'elle m'a donnée de réaliser ce mémoire expérimental au sein de mon école ;
- M. Pressia, pour les nombreuses heures consacrées à me former, m'aiguiller, me conseiller ou simplement m'écouter, tant en distanciel qu'en présentiel ainsi que pour sa relecture de mon pré-mémoire et de mon premier jet de mémoire. Son accompagnement a été sans faille et d'une importance capitale ;
- Mme Deltour, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et son partage d'expérience, principalement au début du projet ;
- M. Dachet, pour sa relecture de mon pré-mémoire et ses conseils avisés dans l'optique de la réalisation du mémoire ;
- mes lecteurs, Mme Michel et M. Baron, pour leur intérêt pour cette recherche et pour avoir accepté d'en être les lecteurs ;
- ma directrice d'école, pour son soutien, sa confiance, sa motivation, sa précieuse collaboration et son envie perpétuelle de faire évoluer positivement notre école ;
- les membres du PO de l'école, pour leur soutien, leurs conseils et les moyens nécessaires à la mise en place d'un tel dispositif au sein d'une école ;
- mes collègues, pour leur adhésion, dès les premiers instants, à ce projet lorsqu'il a été proposé ainsi que pour leur investissement et leur confiance lors de sa mise en place ;
- les élèves de l'école pour leur intérêt, leur motivation et leurs précieux retours sur l'implémentation du dispositif ;
- ma famille et mes amis, pour leur soutien de tous les instants et leur compréhension durant ces quatre dernières années ;
- Mme Martine Glesner et Mme Laurence Toussaint, pour leur relecture attentive de l'orthographe ;
- ma moitié, sans qui tout cela n'aurait pas été possible, pour avoir été un véritable moteur durant ces quatre années ;

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	3
1. Grands principes du SWPBS.....	4
1.1. Fondements et définition.....	4
1.2. Piliers	5
2. Implémentation.....	10
3. Fidélité d'implémentation.....	20
3.1. Définition, intérêts et implications.....	20
3.2. Instruments.....	20
4. Adoption de comportements inappropriés	24
Partie pratique	26
I. Question de recherche et hypothèses.....	27
II. Méthodologie	30
1. Public cible et échantillon	30
2. Outils et données récoltées	31
3. Chronologie de la recherche.....	35
III. Résultats et analyse réflexive	36
IV. Discussion	72
Retour aux hypothèses de départ.....	72
4.1. Hypothèse 1	72
4.2. Hypothèse 2	73
4.3. Hypothèse 3	74
4.4. Hypothèse 4	75
Choix méthodologiques effectués	77
V. Conclusion et perspectives	79
Bibliographie	81
Table des illustrations.....	91
Figures	91
Tableaux	91
Résumé de la recherche.....	92

Introduction

Depuis des décennies, dans beaucoup d'écoles, les équipes éducatives adoptent bien souvent des stratégies davantage réactives et punitives que préventives pour agir face aux problèmes croissants de comportements auxquels elles sont confrontées quotidiennement (Boudreault *et al.*, 2019). Pour éviter l'exacerbation des problèmes de comportements des élèves pouvant mener à un échec scolaire et à des conflits entre adultes et élèves suite à l'adoption de stratégies punitives par l'équipe éducative (Boudreault *et al.*, 2019), Barrett *et al.* (2008) insistent sur la responsabilité au niveau du développement et du maintien des apprentissages scolaires et comportementaux des élèves. En effet, le nombre d'élèves ayant un comportement agressif, perturbateur ou antisocial augmente régulièrement et nécessite des services d'éducation spécialisée supplémentaires (Sugai & Horner, 1994, 1999, cités par Barrett *et al.*, 2008). Les écoles ont donc besoin de stratégies efficaces et efficaces pour répondre aux besoins croissants de discipline de leurs élèves. Pour ce faire, des pédagogies nouvelles ont vu le jour, dont certaines s'inscrivent dans un courant que l'on peut qualifier de comportementaliste. C'est dans ce courant que s'inscrit la thématique qui fait l'objet de cette recherche et qui s'intitule « School-wide Positive Behavior and Support » (SWPBS¹) ou « Soutien aux Comportements Positifs » (SCP) à l'échelle de toute l'école.

Le choix de traiter cette thématique trouve son origine dans les quatre éléments suivants. Premièrement, lors de deux années de travail dans l'enseignement spécialisé de type 2 ainsi que d'une année supplémentaire d'enseignement auprès d'élèves relevant des types 1 et 8 qui, pour la plupart, sont en manque de confiance en eux ou en conflit avec l'école, au sens ordinaire du terme, nous avons pu expérimenter l'enseignement explicite et la valorisation des comportements attendus qui y sont souvent pratiqués. Ces trois années d'expérience ont constitué un premier déclic quant à l'intérêt porté aux deux sujets précédemment cités.

Deuxièmement, dans le cadre de l'écriture du plan de pilotage de l'école dans laquelle nous travaillons, il est ressorti des questionnaires complétés par les élèves, leurs parents et les membres de l'équipe éducative, que le climat scolaire était perfectible. Effectivement, bon nombre de faits de violence constatés principalement dans la cour de récréation ont été rapportés par les élèves. Ce constat a amené le comité de coordination du plan de pilotage de l'école (COPP) à faire de l'instauration d'un climat non-violent lors des récréations un des objectifs prioritaires à remplir lors des six années suivantes. La réflexion nécessaire à la

¹ Dans le cadre de cette recherche, les deux appellations que sont le « School-wide Positive Behavior Support » à travers l'acronyme « SWPBS » en anglais et le « Soutien au Comportement Positif » sous l'acronyme « SCP » en français seront utilisées pour évoquer une même réalité.

rédaction des différentes actions et sous actions permettant d'atteindre l'objectif établi a constitué un second déclic dans l'intérêt porté aux méthodes comportementales.

Troisièmement, une conférence du professeur S. Bissonnette suivie dans le cadre du cours de *Dispositifs pédagogiques destinés à lutter contre le décrochage et l'exclusion dans les systèmes d'enseignement et de formation* dispensé par A. Baye à l'ULiège, a constitué un troisième déclic. En effet, le discours de ce professeur, exerçant à la télé-Université (TÉLUQ) au Québec, a su répondre aux différentes attentes que nous avons et, surtout, donner l'envie d'approfondir le sujet ainsi que de l'expérimenter sur le terrain au quotidien.

Quatrièmement, le voyage au Canada de la directrice de l'établissement qui nous engage a fait naître chez elle l'envie d'importer ses découvertes au sein de son école.

Finalement, après un cheminement personnel guidé par la pratique d'un enseignement spécialisé au quotidien, la réflexion nécessaire à l'instauration d'un climat non-violent à l'école et le suivi d'une conférence sur le SWPBS, une volonté commune d'expérimenter le dispositif, entre une directrice d'école primaire spécialisée et un de ses enseignants, est née. Ce qui n'était alors qu'une idée s'est concrétisé en un véritable projet de recherche après l'avoir soumise au service AIDE de l'ULiège, responsable de l'implémentation du dispositif en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), qui a accepté de soutenir ce projet inédit. Effectivement, cette recherche a le potentiel de se distinguer de celles qui lui ressemblent dans la mesure où l'implémentation du SWPBS dans une école spécialisée en FWB n'avait alors pas encore eu lieu. De plus, les écoles, dites « pilotes », en FWB sont suivies sur le terrain de façon régulière par un coach extérieur de l'ULiège, ce qui n'est pas le cas de l'école d'implémentation faisant l'objet de cette recherche. C'est donc par le fait qu'elle s'adresse à un public cible inédit et que l'implémentation se fait sans la présence régulière d'un coach externe sur le terrain que cette recherche se différencie des autres.

La question de recherche suivante a donc naturellement émergé : « ***L'implémentation du dispositif "School-wide Positive Behavior and Supports" (SWPBS) au sein d'une école primaire spécialisée est-elle possible et quels en seraient les leviers, les freins ainsi que les répercussions sur l'adoption de comportements problématiques par les élèves ?*** ».

Afin d'y répondre, différents points théoriques et méthodologiques sont abordés avant que l'histoire de la mise en œuvre du dispositif au sein de l'école d'implémentation ne soit relatée au travers des résultats présentés. Avant de conclure, ces derniers sont alors discutés au regard de la littérature scientifique et des hypothèses préalablement posées.

Partie théorique

1. Grands principes du SWPBS

1.1. Fondements et définition

Le SWPBS est un dispositif originaire des États-Unis qui a pour postulat de départ qu'une des causes importantes des problèmes de comportement dont peuvent faire preuve les élèves serait leur méconnaissance de ce qui est précisément attendu d'eux (Baye *et al.*, 2020). Cette méconnaissance des attendus comportementaux favorise donc l'adoption de comportements inappropriés qui, elle-même, impacte négativement le temps consacré à l'enseignement ainsi que les résultats scolaires des élèves (Baye *et al.*, 2020).

Le SWPBS s'inscrit dans une perspective systémique dont les interventions sont fondées sur l'analyse fonctionnelle du comportement ainsi que la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Sugai & Horner, 2009). Cette théorie soutient que c'est par l'observation d'autrui que l'apprentissage se fait étant donné que les individus sont, selon cette théorie, capables de réaliser des apprentissages à partir d'exemples vus, au moins de façon approximative, avant de produire le comportement attendu (Bandura, 1976, cité par Bissonnette & St-Georges, 2014). Toujours selon cette théorie, les individus ont besoin d'exemples pour apprendre car nul ne dispose d'un répertoire inné de comportements. C'est par l'observation au moyen du modelage doté d'une fonction d'information que la plupart des comportements humains sont appris et accumulés dans un répertoire évolutif (Bandura, 2003).

Pour résumer, les stratégies favorisant l'apprentissage de comportements mises en avant par Bandura (2003) consistent en la structuration des activités en termes explicites, l'utilisation de modèles reproduisant les comportements à apprendre et la répétition des démonstrations afin de promouvoir le transfert des acquis, traduire les efforts en termes de récompenses et favoriser l'influence positive des pairs.

Horner *et al.* (2004) mettent en avant que, historiquement, le SWPBS ne ciblait que les enfants qui adoptent des comportements problématiques à haute fréquence ou à haute intensité. Ils ajoutent que des ressources ont traditionnellement été allouées pour identifier ces enfants, fournir une évaluation et un diagnostic des problèmes présentés, et développer des efforts de soutien du comportement individualisés pour contenir ou résoudre les problèmes de comportement. Parmi les changements les plus importants qui se sont produits au cours des quinze dernières années, les mêmes auteurs indiquent qu'il y a le changement d'orientation vers la prévention ainsi que la correction des comportements problématiques, et

l'investissement dans les pratiques à l'échelle de l'école ainsi que les interventions individualisées.

Bissonnette et St-Georges (2014, p. 179), en se basant sur les écrits de Horner *et al.* (1990), définissent le SWPBS comme « un terme générique qui décrit un ensemble de stratégies et de procédures visant à améliorer les comportements des jeunes en utilisant des techniques systématiques, non punitives et proactives ». Sugai et Horner (2006) évoquent la caractéristique non curriculaire du SWPBS qui s'appuie sur des principes comportementaux, d'apprentissage social et d'organisation, ciblant le comportement du personnel pour promouvoir un changement positif chez les élèves dans tous les contextes scolaires. Pour ce faire, Bradshaw et Pas (2011) indiquent que le SWPBS modifie l'environnement scolaire en créant des systèmes améliorés (par exemple, la discipline, le renforcement et la gestion des données) et des procédures (par exemple, l'orientation des bureaux, la formation, le leadership).

1.2. Piliers

Concrètement, le SWPBS repose sur cinq piliers majeurs.

1.2.1. Prise en charge des besoins en matière de comportement et d'apprentissage à l'échelle de toute l'école sur base de valeurs communes

Baye *et al.* (2020) indiquent qu'il s'agit ici de prendre en charge les besoins de l'ensemble des élèves non seulement du point de vue des apprentissages (lors de l'implémentation en classe) mais également du point de vue du comportement (lors de l'implémentation dans tous les lieux communs) afin de créer et de maintenir ce que Bissonnette et St-Georges (2014) appellent un milieu propice à l'apprentissage. Baye *et al.* (2020) indiquent également que le système préconise l'implémentation d'une approche à l'échelle de l'école dans laquelle l'équipe éducative prend les devants en matière de discipline. Pour ce faire, les comportements attendus, après avoir été préalablement définis grâce aux récoltes de données, sont enseignés à travers des leçons de comportements fondées sur la base de l'enseignement explicite (voir point 1.4.3.).

1.2.2. Prévention : système de soutien à trois niveaux croissant en intensité

Le SWPBS est un dispositif basé sur la prévention des comportements perturbateurs et problématiques en développant des systèmes universels, ciblés et intensifs de soutien des

comportements positifs. Il est basé sur le modèle de santé publique à trois niveaux aussi appelé le modèle de réponse à l'intervention (Walker *et al.*, 1996).

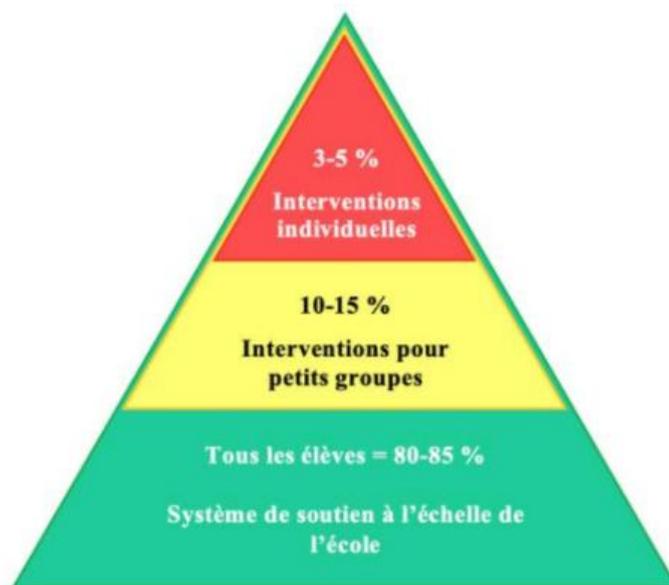


Figure 1 : Modèle de réponse à l'intervention

Les messages clés de ce modèle sont que « les écoles ont besoin de plusieurs systèmes de soutien comportemental pour créer des environnements sûrs et encourageants et que l'approche la plus efficace pour réduire les comportements problématiques dans les écoles consiste à investir dans la prévention » [traduction libre] (Horner *et al.*, 2004, p. 4). Baye *et al.* (2020) rejoignent d'ailleurs ces auteurs en indiquant que, pour garantir le bon fonctionnement des interventions, la priorité doit être mise sur la prévention des problèmes de comportement. Conformément à une approche de réponse à l'intervention pour la prévention des problèmes de comportement définie ultérieurement par Hawken *et al.* en 2008, Walker *et al.* (1996), avancent que les enfants qui ne répondent pas adéquatement au système universel auront non seulement besoin d'une évaluation individuelle de leurs préoccupations mais aussi de soutiens supplémentaires pour répondre à leurs besoins.

Ce modèle montre non seulement que chaque groupe visé exige des interventions différentes et de plus en plus spécifiques (Baye *et al.*, 2020) mais prévoit aussi, par exemple, que la majorité de la population scolaire (environ 80%) répondra positivement au modèle universel, et que les 20% restants auront besoin de soutiens et de services ciblés ou intensifs (Bradshaw & Pas, 2011). Il est important de maximiser les efforts au niveau universel, car des systèmes universels bien établis permettent à davantage d'élèves de réussir ainsi que de réduire le nombre d'étudiants nécessitant un soutien aux niveaux secondaire et tertiaire (Kim *et al.*, 2014).

1.2.2.1 Niveau 1

Baye *et al.* (2021) indiquent que le premier niveau d'intervention, intitulé la prévention universelle, consiste à définir, enseigner, suivre et valoriser positivement un petit nombre de valeurs déclinées en comportements attendus. Ces mêmes auteurs indiquent qu'une réflexion concernant la manière de gérer les comportements problématiques doit être organisée dans un souci d'harmonisation des conséquences en lien avec ces comportements. Il est également essentiel, à ce stade, en plus des attentes comportementales et du continuum de conséquences associées, de définir un système de renforcement (jetons, bracelets, billets,...). De plus, l'équipe doit mettre en place une collecte de données afin de pouvoir les utiliser pour guider ses choix et décisions (Baye *et al.*, 2021).

À ce niveau d'intervention, tous les élèves sont concernés mais on estime à 80-85 % le pourcentage d'élèves qui vont répondre favorablement au dispositif, c'est-à-dire, les élèves ayant déjà développé des bases positives sur le plan socio-émotionnel et sur le plan de l'apprentissage (Baye *et al.*, 2020). L'enjeu pour ces élèves, pouvant constituer des exemples pour les 15-20 % ne répondant pas favorablement au niveau 1, est de maintenir puis renforcer ces compétences déjà acquises préalablement. Pour ce faire, les stratégies préventives mises en place doivent être appropriées, faciles à mettre en œuvre et destinées à tous les élèves, sans examen des cas individuels au préalable (Baye *et al.*, 2020).

Finalement, il s'agit, à ce niveau, de construire une véritable culture d'école amenant les élèves à connaître les attentes comportementales propres à l'établissement qu'ils fréquentent et à maximaliser le temps destiné à leurs différents apprentissages (Baye *et al.*, 2021). En constatant que les comportements attendus sont non seulement prédictibles, cohérents, sécurisants mais aussi positifs, les élèves ont la possibilité d'éviter des problèmes ultérieurs, dont la gestion, à travers des interventions cohérentes, logiques et les plus immédiates possibles, est tout de même prévue par le premier niveau d'intervention (Baye *et al.*, 2021).

1.2.2.2 Niveau 2

Le second niveau d'intervention est destiné aux élèves (environ 15 %) qui sont à risque en termes de problèmes comportementaux mais pour qui une intervention individualisée et intensive n'est pas nécessaire (Horner *et al.*, 2005). Ces mêmes auteurs indiquent que les problèmes de comportement manifestés par ces élèves s'expliquent par des difficultés scolaires, un manque de soutien au niveau familial, des mauvaises fréquentations, de la pauvreté ou encore des problèmes de santé.

Il s'agit alors de rassembler ces élèves, nécessitant un soutien adapté, par groupes et d'intervenir avec un niveau d'intensité plus soutenu dans l'objectif de non seulement réduire la fréquence des comportements problématiques adoptés mais également d'en prévenir l'escalade (Peshak-George *et al.*, 2009). Baye *et al.* (2020) indiquent que l'intensité de l'intervention dépend de l'ampleur et de la complexité des mauvais comportements adoptés. Parmi les interventions proposées à ce niveau, on retrouve le Check-in/check-out (CICO) qui est un programme souvent utilisé et dont l'efficacité ne doit plus être prouvée (McIntosh *et al.*, 2009 ; Simonsen *et al.*, 2010, cités par Baye *et al.*, 2021). En plus d'utiliser des programmes de soutien tels que le CICO, on peut également faire appel à des intervenants spécialisés, désigner des enseignants responsables d'offrir de l'attention complémentaire ou encore mettre en place un système de récompenses parallèle au système déjà installé (Baye *et al.*, 2020).

Avant de mettre en place ce genre d'interventions et d'y former l'équipe, il est nécessaire d'implémenter fidèlement les interventions de niveau 1 et c'est dans le cadre de cette implémentation initiale que la présente recherche s'inscrit.

1.2.2.3 Niveau 3

Dans le cas où les interventions de niveau 2 ne fonctionnent pas, il faut alors agir à un troisième niveau d'intervention. Les élèves concernés (maximum 5%) sont ceux qui ont le plus de difficultés comportementales et qui ont besoin d'une aide individualisée et spécifique de la part de psychologues et non plus uniquement des enseignants comme lors des deux premiers niveaux d'intervention. Ces derniers ont alors un rôle de collaboration qui a toute son importance (Baye *et al.*, 2021). Cette collaboration doit se baser sur l'évaluation fonctionnelle des comportements problématiques et persistants observés que Baye *et al.* (2021, p.19) définissent comme « un processus spécifique permettant à la personne formée et outillée à cet effet de comprendre à quel(s) besoin(s) le comportement problématique de l'élève répond ».

En évaluant de la sorte la fonction des comportements observés, l'équipe sera à même de non seulement comprendre et anticiper les situations susceptibles de produire des stratégies d'évitement ou d'obtention chez l'élève mais également de construire un plan d'intervention comportementale permettant de mettre en place des stratégies nouvelles notamment à travers l'enseignement progressif de comportements de remplacement (Baye *et al.*, 2021). Baye *et al.* (2020) ajoutent qu'une condition à la réussite de ce genre d'intervention est la collaboration des parents.

Tout comme pour les interventions de niveau 2, avant de pouvoir former l'équipe aux interventions de niveau 3, il est nécessaire que les interventions de niveau 1 soient ancrées dans le fonctionnement de l'école. C'est pourquoi ces interventions ciblées ne s'inscrivent pas dans la présente recherche.

1.2.3. Approche positive : enseigner et reconnaître les comportements attendus

Baye *et al.* (2020) soulignent que les comportements attendus, en lien avec les valeurs préalablement définies, sont enseignés à travers des leçons de comportements respectant la philosophie de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et dispensées activement à tous les élèves de l'école. Une fois les comportements attendus appris, leur adoption doit être systématiquement valorisée par l'équipe éducative à travers un renforcement verbal qui doit être aléatoirement couplé à un renforcement tangible (jetons, bracelets,...) en respectant une proportion de quatre verbaux pour un tangible. Ces mêmes auteurs mettent en exergue que bien que l'approche soit dite « positive », les comportements inappropriés ne restent cependant pas sans conséquence. En se concentrant de la sorte sur l'apprentissage et la reconnaissance des comportements attendus plutôt que sur la punition des comportements inappropriés, le SWPBS casse les codes bien ancrés et suggère un réel changement de mentalité dans l'exercice de l'enseignement (Baye *et al.*, 2020).

1.2.4. Prise de décision sur base de récolte de données

En ayant régulièrement recours à des récoltes de données pour guider ses décisions tant lors de la mise en place du dispositif que de sa régulation, le SWPBS objective véritablement ces dernières et ne laisse pas de place aux décisions subjectives (Baye *et al.*, 2020). Gilbert (1978, cité par Horner, 2005) soutient d'ailleurs qu'aucune stratégie n'est plus efficace pour produire un changement dans une organisation que la collecte de données et la communication de celles-ci.

Les récoltes sont organisées dès la préparation de la mise en œuvre du dispositif en collectant des données quant à l'adoption par les élèves de différents comportements problématiques, préalablement listés par l'équipe éducative. Durant la mise en place du SWPBS, les mêmes types de données sont à nouveau récoltés afin de mesurer l'impact du dispositif sur l'adoption de comportements problématiques. Les interventions implantées dans chaque lieu sont également évaluées grâce aux récoltes de données axées sur les comportements inadaptés. C'est en récoltant ce type de données que l'on peut déterminer si un élève répond à la prévention universelle (niveau 1) ou s'il a besoin d'une intervention plus

ciblée (niveaux 2 et 3). Bissonnette et St-Georges (2014) soulignent également l'importance de déterminer ses propres besoins en recueillant et en analysant de façon systématique des données sur les problèmes comportementaux rencontrés et en faisant en sorte que le personnel travaille en équipe pour élaborer une approche cohérente et positive de la discipline dans l'école.

1.2.5. Partenariat avec les parents et coopération avec les autres partenaires de l'école

Le cinquième pilier du SWPBS met en avant l'importance de créer des ponts entre tous les acteurs gravitant autour des élèves, et ce, dans un objectif de cohérence (Baye *et al.*, 2020). Effectivement, les parents constituent des partenaires privilégiés de l'école avec qui il est essentiel de collaborer. En incluant les parents dans les changements entrepris par l'école, le lien « école-famille » se voit renforcé et une certaine cohérence, entre les règles rencontrées par les élèves dans leurs milieux de vie principaux, est visée. Au-delà des parents, des ponts peuvent également être construits avec les intervenants extérieurs amenés à collaborer avec l'école de manière régulière, et ce, dans une logique d'harmonisation des pratiques (Baye *et al.*, 2020).

2. Implémentation

Avant de détailler en quoi consiste l'implémentation du dispositif SWPBS, il convient de souligner que, l'origine de ce dernier étant américaine, une adaptation doit être opérée pour qu'il concorde avec les besoins et la culture des écoles européennes ainsi que des enseignants qui s'impliquent dans l'implémentation (Goei, 2013). Effectivement, bien que les effets positifs de l'implémentation du SWPBS ont été démontrés par des preuves empiriques aux États-Unis (Benedict *et al.*, 2007 ; Carr & Pratt, 2008; Kutash *et al.*, 2006 ; Vaughn *et al.*, 1997, cités par Nelen *et al.*, 2019) , au Canada (McIntosh *et al.*, 2011), en Australie (Yeung *et al.*, 2015) ou encore en Norvège (Sørli et Ogden, 2015), on ne peut pas en dire autant des pays avec des normes culturelles et sociales différentes (Nelen *et al.*, 2019). Singer et Wang (2009) indiquent que bon nombre de caractéristiques du SWPBS reflètent des valeurs et des croyances ancrées dans la culture américaine et diffèrent des croyances relatives à certaines autres cultures. Afin de garantir une implémentation réussie et durable du SWPBS, il conviendra donc de réaliser une « refonte de l'environnement » définie par McIntosh *et al.* (2009) et ainsi d'ajuster le cadre d'implémentation à l'organisation ainsi qu'à la culture de

l'école accueillant le dispositif (Nelen *et al.*, 2019). En agissant de la sorte, on parvient à trouver la congruence entre les caractéristiques essentielles du SWPBS et les besoins ainsi que l'environnement identifiés d'une école (Albin *et al.*, 1996, cités par Nelen *et al.*, 2019). Par exemple, des différences majeures demeurent entre les différents pays en ce qui concerne non seulement la législation, le financement, les ressources, la structure éducative, la taille de l'école ainsi que les systèmes de soutien à l'intérieur et à l'extérieur des écoles mais aussi en ce qui concerne les perceptions des équipes éducatives, des étudiants et des familles vis-à-vis du dispositif mis en place (Nelen *et al.*, 2019). Néanmoins, il convient d'effectuer des adaptations au contexte scolaire conformes aux fondements conceptuels du dispositif pour éviter d'en affaiblir l'efficacité potentielle (Smith *et al.*, 2011). C'est le service AIDE de l'ULiège qui a été chargé de cette mission pour la FWB. Fort de son observation depuis une dizaine d'années de la mise en place réussie du dispositif aux Pays-Bas et après avoir analysé les effets du SWPBS ailleurs ainsi que les potentialités d'adaptations culturelles, le service AIDE a trouvé pertinente l'idée d'adapter le dispositif à la FWB. Cependant, des précautions ont été prises en lançant d'abord un projet pilote dans quelques écoles dans le but d'examiner la faisabilité et l'impact de la mise en place d'un tel dispositif avant d'ambitionner de l'étendre plus largement (Baye *et al.*, 2021).

L'importance de l'adaptation du dispositif à la culture de l'école ayant été soulignée, il convient, à présent, de détailler les étapes nécessaires à l'implémentation du SWPBS.

Tout d'abord, afin de préparer l'implémentation et d'organiser son bon suivi, les écoles sont amenées à constituer une équipe composée de quatre à cinq enseignants, d'un directeur et d'un chef d'équipe (Barrett *et al.*, 2008). Il est important de noter que ce nombre peut varier selon la taille de l'école d'implémentation. Le chef d'équipe coordonne et facilite généralement les réunions d'équipe, reste en contact étroit avec le coach externe SWPBS, et génère et présente les récoltes de données disciplinaires aux autres membres de l'équipe ainsi qu'au personnel de l'école (Barrett *et al.*, 2008). Baye *et al.* (2020) insistent sur l'importance de la présence d'un membre de la direction ainsi que de la représentativité des différentes composantes de l'école au moment de choisir les membres de l'équipe SCP. Sugai et Horner (2002) les rejoignent en soulignant que la présence des directeurs parmi les membres de l'équipe SCP est essentielle vu leurs capacités de leadership uniques et leur pouvoir de décision. Ils indiquent également qu'il peut être intéressant d'intégrer les parents dans l'équipe afin qu'il y ait un représentant des familles, et ce, dans l'optique de resserrer les liens « école-famille ». Cette recrue de membres du personnel pour intégrer l'équipe SCP se fait sur base

volontaire à la suite d'une assemblée générale destinée à présenter le dispositif et à demander au personnel de se positionner en faveur ou en défaveur de son implémentation. En plus de la caractéristique volontaire des membres de l'équipe restreinte, Baye *et al.* indiquent qu'il est important qu'ils aient un minimum d'expertise dans le domaine des comportements, de connaissances en matière d'exemples de résultats et de comportements typiques des élèves ainsi que de connaissances dans le domaine de l'organisation interne de l'école, des sections, des années, et des programmes. Sugai et Horner (2002) ajoutent à ces critères que l'équipe doit être composée d'individus respectés par leurs collègues, représentatifs de l'école (par exemple, par niveau scolaire ou par département), ayant collectivement des compétences comportementales, ayant des moyens efficaces de communiquer avec l'ensemble du personnel de l'école, et ayant le soutien de leur direction.

Une fois l'équipe constituée, Baye *et al.* (2020) soulignent qu'une formation d'une durée de six à sept jours doit être mise en place afin de familiariser chacun avec les éléments constituant le SWPBS et ainsi préparer au mieux l'implémentation du système. Une fois que l'équipe SCP est formée au dispositif, l'implémentation peut commencer et requiert une réunion bimensuelle ou mensuelle de l'équipe dans l'objectif de la réguler. Effectivement, ces mêmes auteurs précisent qu'il s'agit là de veiller à la définition, la mise en place concrète ainsi qu'au suivi des différentes procédures disciplinaires. Pour ce faire, il est recommandé de libérer les membres de l'équipe SCP de leurs tâches habituelles. Il est également important de noter que pour réaliser ce travail de manière efficace, différents rôles sont attribués aux membres de l'équipe SCP dès sa constitution.

Afin de soutenir l'équipe, il est essentiel pour la réussite de l'implémentation du SWPBS qu'un coach externe soit présent. Effectivement, l'équipe SCP, et le personnel scolaire ont besoin d'un accompagnement soutenu sur le plan comportemental (Bissonnette & St-Georges, 2014). Cet accompagnement, en fonction des problématiques identifiées et des besoins définis, peut prendre la forme de formation à la gestion de classe efficace, à la gestion des comportements difficiles ou encore à l'évaluation fonctionnelle des comportements (Bissonnette & Saint-Georges, 2014). En effet, le coach reçoit une formation spécialisée en SWPBS, en évaluation fonctionnelle du comportement et en soutien intensif pour les élèves ayant des besoins plus élevés et peut faire bénéficier plusieurs écoles de son expertise (Barrett *et al.*, 2008). Il est important de noter que le coach externe peut être accompagné d'une personne-ressource, pouvant être un conseiller pédagogique ou un professionnel, qui pourra

ainsi mieux connaître le système et éventuellement, elle-même accompagner de nouvelles écoles intéressées par le dispositif (Bissonnette & Saint-Georges, 2014).

Sugai et Horner (2002) mettent en exergue l'importance de minimiser, dans la mesure du possible, le nombre de membres dans l'équipe afin d'éviter les redondances et d'être inefficaces. Ils ajoutent qu'un seul rôle de leadership à l'échelle de l'école devrait être établi concernant toutes les initiatives, actions et décisions liées au comportement.

Ensuite, au début de la préparation de l'implémentation du SWPBS, l'équipe SCP organise une journée de formation pour l'équipe complète (Bissonnette & St-Georges, 2014). À l'occasion de cette journée, l'équipe complète est amenée à définir la vision de l'école, les missions de l'école et surtout les valeurs prônées par l'école. Il est recommandé d'en fixer et d'en définir trois mais ce nombre peut parfois monter jusqu'à cinq.

Baye *et al.* (2021) soulignent l'importance de cette étape en qualifiant les valeurs choisies de socle sur lequel l'ensemble du dispositif s'appuiera.

En outre, l'équipe SCP répertorie les différents comportements ressentis comme étant problématiques dans tous les lieux communs afin de pouvoir les objectiver à travers une récolte de données réalisée avec l'aide de tout le personnel de l'école (Baye *et al.*, 2021).

En tenant compte des données récoltées, l'équipe SCP doit imaginer des aménagements de l'environnement qui pourraient potentiellement impacter l'adoption de comportements inappropriés par les élèves. Cela peut se traduire par l'installation de poubelles supplémentaires ou encore par le marquage de flèches au sol pour indiquer le sens de circulation dans les couloirs. En fonction de leur faisabilité, tant financière que matérielle, l'équipe complète valide ou non les propositions faites. (Baye *et al.*, 2021).

Après cela, Bissonnette et St-Georges (2014) indiquent que l'étape suivante pour l'équipe SCP sera de transposer les valeurs identifiées et définies lors de la journée de réflexion en équipe complète en attentes comportementales observables et formulées positivement, et ce pour tous les lieux communs de l'école. En définissant les attentes comportementales de la sorte, on favorise l'adoption des comportements appropriés chez les élèves plutôt que de se centrer sur les nombreux comportements interdits (Horner, 2005).

Ce travail de transposition des valeurs en comportements attendus permet de construire une matrice de comportements qui devient alors ce que Bissonnette et St-Georges (2014) appellent le « code de vie de l'école ». Baye *et al.* (2021) ajoutent qu'il s'agit ici de partir des comportements problématiques relevés lors de la récolte de données et non pris en charge par des aménagements de l'environnement pour construire la matrice.

Une fois cette matrice faite, on peut considérer que tous les comportements attendus chez les élèves sont identifiés avec précision et qu'ils sont prêts à être enseignés (Bissonnette & St-Georges, 2014).

Suite à cela, l'équipe SCP construit des leçons destinées aux enseignants de l'école afin d'assurer et d'harmoniser l'enseignement explicite des comportements attendus auprès de tous les élèves (Bissonnette & St-Georges, 2014). Concrètement, dans chacun des lieux de l'école, les élèves vivent des leçons de comportement basées sur le principe de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée, pratique autonome) et lors desquelles un lien entre le comportement attendu et la valeur à laquelle il est rattaché est réalisé. Selon Horner *et al.* (2005), les valeurs vont gagner en pertinence une fois qu'elles seront traduites en attentes comportementales qui seront alors enseignées. Baye *et al.* (2021) précisent que l'objectif principal de ces leçons est de montrer le comportement attendu dans un premier temps, puis de le faire exercer un maximum en situation réelle par les élèves.

Afin de faciliter l'adoption des comportements attendus chez les élèves, des affiches reprenant les attentes comportementales et les valeurs auxquelles elles se rattachent sont affichées dans chaque lieu commun (Bissonnette & St-Georges, 2014). Horner *et al.* (2005) soulignent l'importance de revenir régulièrement sur les attentes comportementales tout au long de l'année scolaire lorsque cela est nécessaire.

Aussi, l'équipe SCP élabore un système de renforcement dans le but de reconnaître, valoriser et encourager les comportements qui ont été préalablement enseignés (Bissonnette & St-Georges, 2014). Le renforcement tangible choisi (jetons, bracelets, billets ou autres) doit être utilisé de manière aléatoire et avec parcimonie, contrairement au renforcement verbal qui, lui, doit être systématique (Baye *et al.*, 2021). La collecte des renforcements tangibles permet aux élèves, à l'issue d'une période déterminée, de choisir des privilèges (Baye *et al.*, 2021).

Bien que les différentes procédures de renforcement aient fait débat au sein de la communauté scientifique, bon nombre de chercheurs considèrent que les critiques formulées au sujet des systèmes de renforcements constituent une surgénéralisation fondée sur une série très limitée de circonstances (Akin-Little & Little, 2004 ; Cameron, 2001 ; Cameron, Banko, & Pierce, 2001 ; Cameron, Pierce, Banko, & Gear, 2005 ; Paquet & Clément, 2008 ; Pierce, Cameron, Banko, & So, 2003 ; Reder, Stephan, & Clément, 2007 ; Reiss, 2004, 2005, cités par Bissonnette & St-Georges, 2014). Ces recherches ont même prouvé les effets positifs des procédures de renforcement à condition qu'elles soient adéquatement appliquées lors de l'acquisition du comportement attendu (Bissonnette & St-Georges, 2014). On peut citer

également l'étude de Reder *et al.* (2007), réalisée en milieu scolaire qui conclut qu'aucun effet délétère des récompenses sur la motivation intrinsèque des élèves à respecter les règles en vigueur n'existe. Enfin, la méta-analyse de Stage et Quiroz (1997) et celle de Little *et al.* (2014) ont prouvé que le fait de recourir au renforcement positif est l'intervention la plus puissante en vue de modifier des comportements inadaptés dans les écoles publiques, particulièrement les systèmes d'économie de jetons et la contingence de groupe. Cette dernière amène les conséquences à être délivrées par l'un des membres du groupe ou par l'ensemble du groupe en fonction des performances d'un membre du groupe ou de l'ensemble du groupe (Rivière, 2006). Tous les élèves sont alors amenés à participer à une célébration à l'effort à l'échelle de la classe ou même de l'école (Bissonnette & Richard, 2013)

Il convient aussi de souligner que pour qu'une école puisse considérer avoir un système de renforcement efficace, au moins 80% des élèves interrogés doivent déclarer avoir reçu une forme de reconnaissance dans les dix derniers jours d'école écoulés (Horner *et al.*, 2005).

En guise d'intervention préventive supplémentaire, le SWPBS exige de l'équipe éducative qu'elle pratique une surveillance dite active, en changeant leurs habitudes à la suite d'une formation spécifique (Baye *et al.*, 2021). En surveillant activement, l'équipe éducative évite l'adoption de comportements inadaptés par les élèves tout en soutenant et renforçant les comportements attendus dans toute l'école (Baye *et al.*, 2020).

La surveillance active se divise en six éléments (Baye *et al.*, 2020) :

Bouger

Il s'agit ici de se déplacer constamment, en choisissant un trajet au hasard et en étant particulièrement attentif aux lieux problématiques.

Observer

Ce second élément consiste à regarder continuellement autour de soi et écouter attentivement, être attentif aux différents comportements (tant négatifs que positifs), prêter une attention particulière aux lieux problématiques ainsi qu'à augmenter les possibilités de contacts positifs.

Etablir un contact positif

Il est attendu des membres de l'équipe éducative qu'ils établissent un contact amical, serviable et ouvert avec les élèves, et ce, de manière systématique. Il leur est également recommandé de réagir à de nombreux faits et gestes.

Renforcer positivement

Qu'il soit verbal, non-verbal ou tangible, un renforcement doit être fait directement après l'observation du comportement attendu et doit lui correspondre ainsi que respecter une certaine cohérence.

Etablir une correction éducative

Lorsqu'un comportement inapproprié est observé, l'équipe éducative se doit d'évaluer la gravité du fait observé. La correction éducative se fera dans le cas où il s'agit d'un fait mineur nécessitant moins de deux minutes pour le régler. L'idée est alors de « faire rappeler le comportement attendu en lieu et place du comportement adopté » (Baye *et al.*, 2021, p.15) et de faire le lien avec la valeur reliée. Il est ensuite demandé à l'élève de démontrer concrètement le comportement souhaité. En cas de refus, un choix est proposé à l'élève entre adopter le bon comportement et accepter une conséquence proposée. Ainsi, l'élève prend conscience qu'il est responsable du choix qu'il posera ainsi que des conséquences liées.

Travailler en équipe.

La participation de tous les membres du personnel est requise pour que la surveillance active soit efficace. Il est également essentiel que l'équipe communique entre elle et qu'elle soit soutenue par la direction. Baye *et al.* (2021) considèrent cette façon de faire comme un changement de pratique important pour l'équipe éducative qui doit suivre une formation spécifique pour s'y préparer. Afin d'assurer une durabilité de la qualité de l'encadrement, des séances nommées « Boost Sessions » sont régulièrement organisées (Baye *et al.*, 2021). L'enjeu majeur de la surveillance active est, selon Baye *et al.* (2020), la vérification de l'adoption des comportements, attendus et enseignés préalablement, par les élèves dans les différents lieux de l'école.

Par ailleurs, lors de la phase préparatoire à l'implémentation, l'équipe SCP est amenée à élaborer les continuums d'interventions et conséquences en lien avec les comportements problématiques (Baye *et al.*, 2021). Pour ce faire, Bissonnette et St-Georges (2014) indiquent qu'une classification des comportements inappropriés allant de mineur à majeur doit être réalisée par l'équipe SCP. Ces mêmes auteurs avancent que cela permet l'identification explicite des comportements problématiques qui sont gérés exclusivement par les enseignants (comportements dits mineurs) et ceux gérés par la direction de l'école ou le responsable de l'encadrement des élèves (comportements dits majeurs). Ils ajoutent qu'au-delà de cette classification, l'équipe doit imaginer une série de conséquences et d'interventions possibles face aux comportements problématiques observés. Baye *et al.* (2021) indiquent que ces

dernières doivent respecter des critères de logique, de cohérence et de proportionnalité vis-à-vis du comportement négatif observé. L'idée derrière tout ce travail préparatoire est l'harmonisation des pratiques de gestion comportementale et la garantie de retirer un élève du lieu avec un motif préalablement déterminé et autorisé (Bissonnette et St-Georges, 2014).

De plus, lorsqu'un comportement problématique est observé, une trace écrite décrivant le comportement ainsi que les actions mises en place par l'équipe doit être rédigée (Baye *et al.*, 2021). L'objectif est double : réguler la mise en place des interventions de niveau 1 et repérer les élèves nécessitant des interventions de niveau 2 et 3.

Aussi, une étape nécessaire à l'implémentation du dispositif SCP dans une école est la réalisation d'un arbre décisionnel qui va guider les actions à entreprendre ainsi que définir les personnes responsables (Baye *et al.*, 2021). Cet arbre, dont un exemple figure à la page 24 de l'annexe 4.2, recense les différentes manières d'agir selon la gravité et la fréquence du comportement observé et permet à l'ensemble du personnel de l'école d'agir de façon cohérente. De plus, cet outil doit impérativement être validé par l'ensemble du personnel, en ce compris la direction, et doit être respecté lors de l'implémentation.

En plus de tous ces éléments, il convient de noter que la pérennisation de l'implémentation est un objectif majeur à atteindre et qu'elle possède ses propres freins et leviers potentiels. Tout d'abord, la pérennisation d'un dispositif est définie comme « la mise en œuvre continue d'une pratique avec une fidélité continue d'implémentation de ses composantes fondamentales, après que les ressources utilisées pour soutenir la formation initiale et l'implémentation aient été utilisées » [traduction libre] (Han & Weiss, 2005, p. 666). Les travaux de McIntosh *et al.* (2013) et de Pinkelman *et al.* (2015) révèlent que la limitation des ressources comme le temps et le financement, les taux *élevés* de rotation du personnel, la faible fidélité d'implémentation et l'adhésion insuffisante du personnel constituent des freins majeurs à la pérennisation du SWPBS. McIntosh *et al.* (2015) indiquent également à ce sujet qu'il existe des freins liés à des variables démographiques scolaires plus difficiles à faire varier comme le niveau scolaire et le taux de scolarisation. McIntosh *et al.* (2013), quant à eux, mettent en avant l'importance du soutien de la direction et de l'utilisation des données dans la pérennisation du SWPBS.

Il existe de nombreux facteurs pouvant constituer des freins ou des leviers à l'implémentation du SWPBS selon qu'ils soient exploités négativement ou positivement. En plus des explicitations qui suivent, un tableau reprenant l'ensemble de ces facteurs a été réalisé afin d'en faciliter la lecture (cfr. annexe A). Un facteur important, qui a été mis en

avant par de nombreuses recherches (Andreou *et al.*, 2015 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 ; Lohrmann *et al.*, 2008 cités par Turri *et al.*, 2016 ; Baye *et al.*, 2020), est la posture de la direction de l'école qui doit être soutenante et activement impliquée. À ce propos, Horner *et al.* (2004) indiquent qu'il est nécessaire d'obtenir le leadership des pratiques à l'échelle de l'école auprès de la direction qui crée une équipe pour développer, implémenter et gérer l'effort que demande le SWPBS dans l'école, qui fait partie de l'équipe et qui alloue suffisamment de temps à l'implémentation du dispositif en en faisant l'un des trois principaux objectifs d'amélioration de l'école. Cette posture de leadership de la direction est intimement liée avec l'implication de l'équipe éducative qui peut également impacter l'implémentation du dispositif (Baye *et al.*, 2020). En effet, Lohrmann *et al.* (2013), ont démontré qu'un message mitigé de la direction envers l'équipe éducative pouvait être interprété comme un besoin moindre de participer à l'implémentation. Certains auteurs ont mis en évidence d'autres éléments explicatifs du manque d'implication du personnel parmi lesquels on retrouve les croyances négatives concernant le dispositif dues à un manque d'adéquation entre les principes philosophiques du SWPBS et les croyances existantes du personnel (comme par exemple la conviction intime de l'efficacité de la punition) (Andreou *et al.*, 2015 ; Bambara *et al.*, 2012 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 ; Lohrmann *et al.*, 2008 ; Pinkelman *et al.*, 2015 cités par Turi *et al.*, 2016). La capacité de l'équipe éducative à implémenter le dispositif peut également influencer la qualité de l'implémentation. Cette variable dépend notamment de la qualité de la formation du personnel, de la présence d'assistance au quotidien et du nombre de membres du personnel formés (Bambara *et al.*, 2012 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 cités par Turi *et al.*, 2016) ou encore de l'alignement entre le SWPBS et les routines de l'école (Andreou *et al.*, 2015 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Coffey & Horner, 2012 cités par Turi *et al.*, 2016). En plus de cet alignement entre le dispositif et les routines de l'école, Baye *et al.* (2020) indiquent qu'il est nécessaire d'intégrer le SWPBS dans une approche plus large visant à améliorer toute l'organisation de l'école. Une autre condition à la mise en œuvre fidèle du SWPBS est l'adhésion de l'équipe éducative à hauteur de minimum 80% (Sugai & Horner, 2002).

Turi *et al.* (2016) indiquent le roulement du personnel comme un autre élément constitutif de la valeur de l'implémentation dans la mesure où un roulement trop important influence négativement la fidélité d'implémentation. D'un côté, s'il s'agit d'un changement de direction, les travaux de Sindelar *et al.* (2006) ont démontré que les priorités différentes et le soutien moindre du nouveau directeur étaient des éléments explicatifs d'une implémentation

inefficace. D'un autre côté, en ce qui concerne le roulement du personnel enseignant, l'implémentation peut être affectée par le départ des membres investis et leur remplacement par des personnes non formées (Turi *et al.*, 2016). Pour contrer cet effet, et surtout dans le cas d'un roulement élevé du personnel, il est recommandé de former les nouveaux membres du personnel en veillant à ne pas donner l'impression d'être dans un état d'implémentation initiale perpétuelle (Hatch, 2000). À ce propos, Baye *et al.* (2020) soulignent le fait d'utiliser du matériel efficace et simple tant pour les élèves que pour les membres du personnel en place ou récemment rentrés en fonction comme un levier potentiel à la mise en œuvre du dispositif.

Les pratiques concurrentes peuvent former une barrière à l'implémentation du SWPBS. Effectivement, de multiples initiatives relevant de différents niveaux de pouvoirs sont souvent proposées aux écoles et peuvent s'avérer concurrentes les unes par rapport aux autres dans la mesure où elles recouvrent certains champs d'actions communs (Turi *et al.*, 2016). Baye *et al.* (2020) ajoutent à cette liste d'éléments cruciaux dans la mise en place du SWPBS, le fait de veiller à la participation de tous les élèves, y compris ceux souffrant de problèmes de comportement sérieux qui nécessiteront des interventions d'un niveau d'intensité plus élevé ultérieurement, le fait de travailler les compétences socio-émotionnelles au moins une fois par semaine ou encore le fait d'entretenir régulièrement des contacts avec les parents d'élèves. En outre, l'étude de Kincaid *et al.* réalisée en 2007 nous permet d'ajouter l'utilisation des données, la fidélité d'implémentation, le renforcement via des récompenses, le temps, les perceptions sur le SWPBS, la présence d'une reconnaissance du travail de l'équipe, le fonctionnement de l'équipe, le soutien du comité de parents ou encore l'accès aux ressources à la liste des variables pouvant constituer des freins à l'implémentation les plus rapportées par les équipes interrogées. Le soutien du macro-système de l'école en organisant des formations au SWPBS et en informant quant à son efficacité est également un facteur pouvant impacter l'implémentation du dispositif selon Horner *et al.* (2004). Enfin, Sugai et Horner (2002) pointent du doigt l'importance d'obtenir des soutiens financiers, du matériel de mise en œuvre, des possibilités de formation continue ainsi que du temps.

3. Fidélité d'implémentation

3.1. Définition, intérêts et implications

La fidélité d'implémentation, parfois aussi appelée intégrité de traitement, est définie comme « la mesure dans laquelle une intervention est mise en œuvre conformément à sa conception initiale » [traduction libre] (Lane *et al.*, 2004, p. 37).

L'intérêt majeur de l'évaluation de la fidélité d'implémentation est d'éviter de tirer des conclusions hâtives sur l'efficacité du dispositif étant donné le rôle prépondérant de la fidélité sur les relations entre l'intervention et les résultats obtenus (Carroll *et al.*, 2007).

Un second intérêt réside dans l'obtention de résultats plus rapides, meilleurs ou d'une plus grande ampleur si le programme est implémenté avec fidélité, et ce, particulièrement dans le cas d'un dispositif basé sur le MRI comme le SWPBS (Keller-Margulis, 2012)

Une fidélité d'implémentation soutenue dans le temps peut mener à une pérennisation du dispositif mis en place. Cette dernière est fonction des aspects de la pratique, de sa mise en œuvre, de son contexte et des systèmes en place pour la soutenir (McIntosh et Turri, 2014). De nombreuses recherches ont démontré qu'une fidélité d'implémentation plus élevée se traduit par de meilleurs résultats attendus lors de l'implémentation du SWPBS (Flannery *et al.*, 2014 ; Noell *et al.*, 2002 ; Noell *et al.*, 2017 ; Sanetti & Kratochwill, 2008 cités par Khoury *et al.*, 2018). En particulier, une fidélité d'implémentation élevée est associée à une réduction des renvois au bureau de l'éducateur ou de la direction pour raisons disciplinaires (Taylor-Greene *et al.*, 1997 cités par Bradshaw *et al.*, 2009) et des suspensions scolaires (Horner *et al.*, 2005), à une augmentation des performances académiques (Nelson *et al.*, 2002) ainsi qu'à l'amélioration des rapports du personnel sur la santé organisationnelle de l'école (Bradshaw *et al.*, 2008).

3.2. Instruments

Plusieurs instruments ont été élaborés pour mesurer la qualité de la fidélité d'implémentation parmi lesquels on retrouve deux grandes familles : les instruments de mesure externe et ceux de mesure interne. Ce premier type d'instruments peut prendre la forme d'observation directe, nécessitant la mobilisation de beaucoup de ressources selon Gresham (1989, cité par Khoury *et al.*, 2018), d'entretiens (consistant en des auto-évaluations guidées) ou encore d'enquêtes effectuées par un évaluateur externe (Khoury *et al.*, 2018). L'externalité des mesures réalisées avec ces instruments en font les outils les plus sûrs en termes de biais potentiels liés à la mesure (Khoury *et al.*, 2018). Les instruments appartenant

au second type prennent la forme d'auto-évaluations (non guidées) et sont réputés comme étant efficaces mais ils suscitent le débat parmi les chercheurs quant à leurs potentiels biais de mesure. Effectivement, certaines recherches comme celle de Noell *et al.* (2005), mettent en exergue la possibilité que les scores mesurés soient surestimés par les répondants vu leur implication directe dans l'implémentation. En revanche, l'étude de Koziel & Burns (1986 cités par Khoury *et al.* 2018) révèle que ce type de mesure peut s'avérer fiable au fil du temps, ce qui amène à considérer l'importance de différents facteurs comme l'année de mise en œuvre ou l'état dans lequel l'école se trouve (à risque d'abandon ou pas) qui peuvent influencer l'évaluation de l'implémentation par les participants (Khoury *et al.* 2018).

Parmi les instruments de mesure de la fidélité on recense notamment le « School-wide Evaluation Tool », communément appelé le SET et défini par Sugai *et al.*, (2001), les « Benchmarks of Quality » communément appelé les BoQ (définis par Cohen *et al.*, 2007, cités par Kim *et al.*, 2018), le « Team Implementation Checklist », usuellement appelé le TIC (défini par Sugai *et al.*, 2001), l'« Implementation Phases Inventory », surnommé le IPI et développé par Bradshaw *et al.* (2004, cités par Bradshaw *et al.*, 2009), le « Tiered Fidelity Inventory », généralement appelé le TFI et défini dans la version 2.1 par Algozzine *et al.* (2019), ou encore le « Self-Assessment Survey » généralement appelé le SAS et construit par Sugai *et al.* (2000, cités par Khoury *et al.* 2018). Algozzine *et al.* (2010) indiquent que ces instruments de fidélité ont de multiples fonctions telles qu'aider à la recherche, guider les efforts d'implémentation vers une implémentation complète ou évaluer l'implémentation des écoles et identifier les besoins d'amélioration de leurs systèmes (Kim *et al.*, 2018).

La présente recherche se concentre sur l'utilisation de deux instruments parmi ceux précités : le SET et le TFI.

SET

Le SET est l'instrument le plus souvent employé pour mesurer la fidélité d'implantation du SWPBS dans un contexte de recherche (Bissonnette & St Georges, 2014). Pour ce faire, les moyens utilisés sont les entrevues, les observations et la vérification de certains éléments tels que la présence des valeurs choisies sur des affiches et des attendus au niveau du comportement (Horner *et al.*, 2004). Cet outil de mesure, qui nécessite deux à trois heures de travail et qui doit être effectué chaque année (Sugai *et al.*, 2001), se présente sous la forme de 28 items à évaluer, en attribuant la valeur 0, 1 ou 2 (Horner *et al.*, 2004), qui sont répartis en 7 sous-échelles représentant les conditions essentielles à l'implémentation du SWPBS et dont les résultats vont se traduire par deux indices, l'un spécifique et l'autre global (Bissonnette &

St-Georges, 2014). Ces conditions sont la définition des attentes comportementales, leur enseignement à tous les élèves de l'école, le renforcement via des récompenses en cas de respect des attentes, la mise en place d'un continuum cohérent de conséquences pour les comportements problématiques, le recensement des problèmes de comportements, l'utilisation de ce dernier pour prendre des décisions, le soutien et l'implication de la direction et le soutien du macro-système de l'école (Horner *et al.*, 2004). Pour déterminer la fidélité d'implémentation, Sugai *et al.* (2001) indiquent qu'un seuil de minimum 80% pour le score global comme pour chacune des sous-dimensions doit être atteint. En ce qui concerne la qualité de cet outil, les travaux de Horner *et al.* (2004) et de Vincent *et al.* (2010, cités par Bissonnette et St-Georges, 2014) l'ont démontrée tant au niveau de la validité qu'au niveau de la fidélité. En revanche, les travaux de ces derniers auteurs ont mis en exergue une meilleure adaptation de l'outil aux écoles primaires qu'aux écoles secondaires. Même s'il est possible d'évaluer la fidélité de l'implémentation du SWPBS avec le SET, Bissonnette et St-Georges (2014), ont démontré qu'il est indispensable d'ajouter systématiquement des informations descriptives, en consultant les rapports mensuels et en effectuant un entretien semi-dirigé avec le coach externe, afin d'avoir un portrait de la situation le plus complet possible des écoles, et ce tant dans les écoles secondaires que primaires. Une limite du SET relevée par Horner *et al.* est qu'il n'évalue que le système de prévention universelle (Tiers 1) du dispositif et pas les deux autres tiers.

TFI

Le TFI, quant à lui, évalue, séparément ou ensemble, les trois niveaux du SWPBS (Algozzine *et al.*, 2019), ce qui en fait un instrument de mesure unique et complet (Kittelman *et al.*, 2018). Il s'agit d'un instrument fortement inspiré d'autres instruments tels que le SET, les BoQ, le TIC ou encore le SAS, qui peut être utilisé à différents moments. En effet, le TFI peut s'avérer utile pour déterminer si une école a besoin d'implémenter le SWPBS, pour servir de guide aux actions et améliorations éventuelles en cours d'implémentation (dans les trois tiers confondus), pour vérifier la pérennisation du dispositif dans le temps et pour identifier les écoles qui doivent être reconnues dans leurs efforts de mise en place du dispositif (Algozzine *et al.*, 2019). L'efficacité et la rapidité d'utilisation de cet outil de mesure ont été prouvées empiriquement par les travaux de McIntosh *et al.* (2016). Concrètement, c'est l'équipe qui coordonne l'implémentation, comprenant notamment la direction et un coach externe, dont la présence est fortement recommandée pour gagner en précision par les recherches de McIntosh *et al.* (2016), qui est amenée à utiliser le TFI au moment venu

(Algozzine *et al.*, 2019). La mesure consiste en l'évaluation de 45 items (15 au niveau 1, 13 au niveau 2 et 17 au niveau 3) en leur attribuant le code 0 en cas d'absence, 1 en cas de présence partielle et 2 en cas de présence complète (Kittelman *et al.*, 2018). Les résultats obtenus mettent en lumière dans quelle mesure les principales fonctionnalités du Tiers 1, du Tiers 2 et du Tiers 3 sont en place (Algozzine *et al.*, 2019). Le seuil de fidélité du TFI, selon les auteurs et les années, peut être placé à 70 ou 80%. Dans le cadre de notre travail, nous avons choisi de nous baser sur Algozzine *et al.* (2019) et de prendre comme seuil la valeur de 70%. Il convient tout de même de signaler qu'il s'agit là d'un seuil minimal dont l'atteinte, bien que révélatrice d'une implémentation fidèlement mise en œuvre, ne constitue pas une fin en soi. Effectivement, c'est le rapprochement du seuil plafond de 100% qui constitue un réel but à atteindre afin de garantir la meilleure fidélité d'implémentation possible. Le seuil minimal de 70%, reproduit au moins lors de trois évaluations consécutives, est requis pour chaque Tiers évalué afin de pouvoir considérer l'implémentation comme étant fidèle au cadre de référence.

4. Adoption de comportements inappropriés

À propos de l'impact du dispositif sur l'adoption de comportements inappropriés, la méta-analyse réalisée par Solomon *et al.* (2011) a démontré que davantage de supervision de comportements à travers la définition et l'enseignement explicite des comportements attendus, dans un environnement structuré, mène à une réduction des incidents disciplinaires. Cependant, il convient d'être prudent étant donné que cette recherche contient certaines limites comme le recours à une très courte majorité d'études rapportant une mesure exacte de la fidélité d'implémentation, l'utilisation de la méthode « Allison-MT » qui aurait tendance à gonfler les effets mesurés ou encore le rassemblement de designs quasi-expérimentaux et expérimentaux limitant la validité potentielle des analyses (Solomon *et al.*, 2011).

De plus, les travaux de Cushing (2000) ; Luiselli *et al.* (2002) ; Nakasato (2000) ; Nelson *et al.* (1996) ; Nelson *et al.* (1998) ; Nersesian *et al.* (2000) ; Sadler (2000) ; Taylor-Greene *et al.* (1997) et Taylor-Greene et Kartub (2000), cités par Horner *et al.* (2004), qui ont précédés la méta-analyse de Solomon et al (2011), vont dans le même sens. En effet, ils ont observé, dans les écoles implémentant le SWPBS en veillant à en respecter les piliers fondamentaux, une réduction oscillant entre 20% et 60% des renvois au bureau de la direction ou de l'éducateur pour raisons disciplinaires ainsi qu'une amélioration du climat scolaire et des performances académiques. Il est important de noter que des variables telles que les renvois au bureau pour raisons disciplinaires, les retenues, l'assiduité ou les renvois à la maison, qui sont des éléments régulièrement retenus dans les études pour témoigner de l'efficacité du dispositif, ne sont pas uniquement affectés par le comportement des élèves mais aussi par les décisions prises par les adultes et l'ensemble des systèmes de gestion au sein d'une école (Horner *et al.*, 2005). Cela étant dit, Irvin *et al.* (2004, cités par Horner *et al.*, 2005) qualifient tout de même le taux de renvois au bureau de la direction ou de l'éducateur pour raisons disciplinaires d'indicateur très utile de la santé sociale d'une école.

Aussi, Horner *et al.* (2004) déclarent qu'un soutien comportemental proactif à l'échelle de l'école pour tous les élèves constitue la stratégie la plus efficace pour améliorer la culture comportementale au sein d'une école.

Enfin, l'étude de Childs *et al.* (2015) a mis en exergue non seulement une diminution des renvois au bureau pour raisons disciplinaires mais aussi des jours d'exclusion au sein et en dehors de l'école, et ce, de manière rapide lorsque le dispositif est fidèlement implémenté. Ces résultats ont été confirmés dans l'Illinois par les travaux de Simonsen *et al.* (2012).

Pour ce qui est des résultats observés en FWB, Baye et al. (2021) ont mis en exergue une progression des établissements scolaires du groupe d'intervention entre le pré-test et le post-test étant donné que le pourcentage d'élèves détectés comme potentiellement à risque a diminué. Ces chercheurs ont constaté une baisse des problèmes de comportement dans les écoles pilotes, surtout pour les écoles implémentant le dispositif avec fidélité.

C'est ici que s'achève cette partie théorique. Nous allons, dès lors, amorcer la partie pratique avec la définition des hypothèses en lien avec la question de recherche dans un premier temps, la présentation de la méthodologie utilisée dans un second temps puis l'exposition des résultats suivis d'une discussion dans un troisième temps.

Partie pratique

I. Question de recherche et hypothèses

Avant d'aborder nos hypothèses de recherche, il convient de rappeler notre question de départ qui est : « *L'implémentation du dispositif "School-wide Positive Behavior and Supports" (SWPBS) au sein d'une école primaire spécialisée est-elle possible et quels en seraient les leviers, les freins ainsi que les répercussions sur l'adoption de comportements problématiques par les élèves ?* ». Dans le cadre de cette question de recherche, nous émettons plusieurs hypothèses.

Premièrement, nous posons comme hypothèse que le dispositif SWPBS sera fidèlement implémenté au sein de l'école d'implémentation. En d'autres termes, nous postulons que l'implémentation du dispositif est possible au sein d'une école primaire spécialisée. Nous basons cette hypothèse sur le fait que le SWPBS trouve son origine dans l'enseignement spécialisé où il était utilisé à la fin des années 80 à des fins interventionnistes avant de l'être à des fins préventionnistes (Solomon *et al.*, 2011). L'implémentation du dispositif dans l'enseignement spécialisé ayant eu un réel succès, les autorités américaines ont voté la Loi sur l'éducation des personnes porteuses de handicap (Individuals with Disabilities Education Act ou IDEA en anglais) en 1997 dans l'objectif d'inciter à l'utilisation du SWPBS pour tout enfant de l'enseignement spécialisé ayant des troubles émotionnels ou comportementaux (Solomon *et al.*, 2011). À la suite de cette décision politique, le SWPBS n'a cessé de s'étendre dans les écoles américaines, tant spécialisées qu'ordinaires, avant de séduire d'autres pays dans le monde.

Deuxièmement, nous gageons que l'implémentation du dispositif SWPBS aura pour effet de diminuer l'adoption de comportements inappropriés par les élèves de l'école d'implémentation, et ce, dans tous les lieux communs. Pour cela, nous nous appuyons sur la littérature scientifique qui nous indique que le SWPBS est une pratique fondée sur les preuves (Horner *et al.*, 2010) dont l'efficacité a été démontrée par de nombreux chercheurs que ce soit au niveau comportemental, relationnel, pédagogique ou encore du climat scolaire (Bradshaw *et al.*, 2008 ; Horner *et al.*, 2005 ; Horner *et al.*, 2009). De plus, Solomon *et al.* (2011) ont démontré que l'effet du SWPBS était significativement plus élevé dans les lieux communs, considérés comme des lieux non-structurés, que dans les classes qui ne sont pas prises en compte dans la présente recherche.

Troisièmement, nous supposons que la dynamique positive de l'équipe, habituée à mener des projets en équipe, et le soutien de l'ensemble des partenaires de l'école d'implémentation constitueront des leviers à l'implémentation. Comme relevé dans la revue de la littérature

scientifique, bon nombre de chercheurs se rejoignent pour avancer que le fonctionnement de l'équipe éducative (Kincaid *et al.*, 2007) et son implication (Baye *et al.*, 2020) vis-à-vis du SWPBS constituent des éléments facilitateurs d'une mise en place réussie. De même, le soutien de la direction (McIntosh *et al.*, 2013 ; Andreou *et al.*, 2015 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 ; Lohrmann *et al.*, 2008 cités par Turri *et al.*, 2016), du macro-système de l'école (Horner *et al.*, 2004) et du personnel de l'école (Sugai & Horner, 2002) sont également cités comme des facteurs pouvant impacter positivement l'implémentation du SCP.

Quatrièmement, nous imaginons que l'absence d'une présence régulière sur le terrain d'un coach externe, la longueur dans le temps du dispositif mis en place ainsi que la cohabitation entre le SWPBS et le dispositif « École Citoyenne » déjà mis en place dans l'école constitueront des freins à l'implémentation.

Concernant le premier frein éventuel, nous avons fait le pari de fonctionner sans pouvoir recourir aux interventions régulières sur le terrain d'un coach externe garant de la théorie et fort d'une certaine expérience dans le domaine, ce qui pourrait mettre à mal l'implémentation du dispositif. Effectivement, la communauté scientifique souligne l'importance de la présence d'assistance au quotidien (Bambara *et al.*, 2012 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 cités par Turi *et al.*, 2016) et de la présence d'un coach externe qui pourrait remédier aux difficultés en proposant une formation à la gestion de classe efficace, à la gestion des comportements difficiles ou encore à l'évaluation fonctionnelle des comportements (Bissonnette & St-Georges, 2014). Toutefois, il est utile de noter que dans l'objectif de minimiser cet obstacle potentiel, un lien est possible, à distance, entre nous (coach interne) et le coach externe qui nous a formé afin de guider au mieux nos actions et lever un certain nombre de questions dans les limites imposées par la distance.

Concernant le second frein hypothétique, la longue durée séparant la préparation de la mise en place de la mesure de ses effets pourrait mener à une éventuelle baisse de motivation de l'équipe SCP et du personnel en général devant l'ampleur de la tâche. Kincaid *et al.* (2007) mentionnent le temps comme un élément important à prendre en compte dans l'implémentation du SWPBS. Tout est dans la mesure à ce propos : accorder un laps de temps trop court pour la préparation et le lancement du dispositif serait certainement contre-productif mais en accorder trop pourrait mener à une lassitude de l'équipe éducative, ne voyant pas rapidement les bénéfices des efforts fournis, et donc à un décrochage de celle-ci.

Concernant le troisième frein potentiel, il se pourrait que l'équipe ne comprenne pas pourquoi implanter un nouveau dispositif de gestion comportementale en plus du dispositif «

École citoyenne » qui existe déjà dans l'école et qui est plutôt efficace. Effectivement, Turi *et al.* (2016) mettent en garde contre les pratiques concurrentes pouvant constituer des barrières à l'implémentation, surtout dans le cas où elles recouvrent certains champs d'actions communs avec le SWPBS, ce qui est le cas du dispositif « École Citoyenne ». Tout l'enjeu réside dans la recherche de l'alchimie permettant de faire cohabiter les deux dispositifs, dans une logique complémentaire et non supplémentaire.

II. Méthodologie

1. Public cible et échantillon

L'école d'implémentation, située en province du Luxembourg, est une école fondamentale spécialisée organisant les enseignements de types 1, 2 et 8 pour un total de 99 élèves âgés de 5 à 13 ans répartis en 10 classes en interne. La répartition des sexes est d'environ 75% de garçons et 25 % de filles. Dans le cadre de cette recherche, seuls les élèves relevant de l'enseignement de type 1 et de type 8, c'est-à-dire 77 élèves, sont repris dans l'échantillon d'élèves car l'enseignement de type 2 est non seulement organisé de manière décalée tant au niveau spatial que temporel mais recense aussi des élèves présentant un retard mental modéré ou sévère. Leurs difficultés de compréhension et de développement nous semblent dès lors moins adaptées à l'objectif de la présente recherche. Cependant, il convient de noter qu'une version simplifiée du dispositif a été implémentée par l'équipe de l'enseignement de type 2. Par exemple, les attentes comportementales ont été adaptées au public en les limitant dans un premier temps à une attente par valeur. Cette implémentation étant partielle, elle ne correspond pas aux objectifs poursuivis dans le cadre du présent mémoire.

Pour ce qui est du personnel de l'école, seules les personnes travaillant en interne parmi les 62 intervenants de l'équipe prennent part à l'implémentation, ce qui représente environ une quarantaine de personnes. Effectivement, les membres du personnel travaillant en intégration ne sont pas concernés par la mise en place du dispositif.

Ces derniers remplissent les fonctions d'enseignant, d'éducateur, de directrice, de membres du personnel paramédical (logopède, ergothérapeute, psychomotricienne, psychologue, infirmière sociale) et de membres du personnel administratif ainsi que d'entretien.

Concernant la composante éthique de cette recherche, il est important de préciser que des précautions ont été prises afin de garantir l'anonymat de l'école d'implémentation accueillant le dispositif et du personnel qui la compose. De plus, un recueil des consentements de l'entièreté des répondants est organisé (cfr. annexe 1.7). Enfin, cette recherche s'inscrit dans un projet de recherche plus large prenant place dans le cadre de la présentation d'une thèse et ayant rempli les critères requis par le comité d'éthique de la faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'ULiège. À noter également que les données récoltées sont conservées de façon sécurisée et que leur destruction est programmée dans les délais prévus par le comité d'éthique.

2. Outils et données récoltées

Tout d'abord, concernant la fidélité d'implémentation, les piliers fondamentaux de l'implémentation seront évalués séparément par deux outils que sont le SET (réalisé par un membre de l'ULiège) et le TFI (réalisé par l'équipe SCP). Un seuil de 80% pour le premier et un seuil de 70% pour le second permettra de définir si le dispositif est implémenté de manière fidèle ou non (Sugai *et al.*, 2001 ; Algozzine *et al.*, 2019).

Ensuite, un carnet de bord a été réalisé tout au long de l'implémentation par nos soins et sert de documentation à la mise en œuvre du dispositif. Cet outil, considéré comme un outil de premier plan dans le cadre de recherches qualitatives (Miles et Huberman, 1994, cités par Laszczuk & Garreau, 2018), consiste en un document (physique ou numérique) dans lequel le chercheur rassemble un ensemble d'informations concernant sa personne, ses pensées, ses réflexions, ses réactions ou encore la qualité des rapports qu'il entretient avec les personnes impliquées dans la recherche (Mucchielli, 2009, cité par Laszczuk & Garreau, 2018). Il a l'avantage de non seulement permettre une description riche et continue des événements mais aussi d'aider à l'identification de relations entre les données collectées et la théorisation formelle ou informelle qui en émerge (Baribeau, 2005). De plus, c'est un outil qui offre la possibilité de rendre compte d'expériences continues et de processus sociaux et psychologiques du quotidien tout en reconnaissant l'importance des contextes dans lesquels ces processus interviennent (Bolger *et al.*, 2003). Dans le cadre de la présente recherche, cet outil a été d'une importance capitale, dans la mesure où, à chaque moment clé, nous avons pu déposer notre ressenti vis-à-vis des événements que nous vivions. En quelque sorte, en complétant régulièrement un carnet de bord, nous avons adopté une posture introspective qui a non seulement permis de nous décharger d'un certain nombre de sentiments durant ces nombreux derniers mois mais également de garder une trace précieuse des éléments de contexte pouvant faire l'objet d'une discussion dans le présent mémoire.

En outre, l'impact de l'implémentation du dispositif sur l'adoption de comportements inappropriés par les élèves sera mesuré par la comparaison entre les récoltes de données effectuées une semaine en janvier 2020 et une semaine en mars 2020 (avant implémentation) et celles effectuées une semaine en janvier 2021 et une semaine en mars 2021 (après deux et quatre mois d'implémentation). Ces récoltes se font via une observation et un relevé des comportements inappropriés par les membres du personnel dans tous les lieux communs préalablement définis. Toutes les données sont encodées dans un fichier Excel de manière à pouvoir effectuer des totaux mais également d'établir différents graphiques qui en facilitent la

représentation et l'analyse. De plus, le logiciel « Le profileur de comportements » est utilisé tout au long de l'implémentation et permet de recenser les comportements problématiques relevés. Ce programme a pour mission de garder la trace et de faire le suivi des incidents disciplinaires à l'école dans le but de modifier les comportements par des interventions, de faire des analyses et d'en tirer des statistiques utiles. Ces dernières permettent d'avoir un portrait réaliste de l'école et ainsi de planifier des stratégies d'interventions efficaces et qui répondent à un réel besoin (Deslandes, 2021).

Enfin, les freins et leviers éventuels liés à l'implémentation du dispositif sont mesurés par la réalisation et l'analyse d'une série d'entretiens semi-directifs, auprès de six membres de l'équipe dont trois faisant partie de l'équipe SCP et trois n'en faisant pas partie (cfr. annexes 1.1 à 1.6). Ces entretiens sont réalisés dans l'objectif de saisir le sens du phénomène complexe qu'est l'implémentation du SWPBS tel qu'il est perçu par six participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens (Imbert, 2010). Il s'agit donc ici de viser la profondeur et la qualité des données auto-rapportées puis analysées, et non leur mesure (Dionne, 2018) ou la mise en évidence de lois universelles (Dumez, 2011). Le choix de réaliser des entretiens semi-directifs s'explique par le fait qu'il s'agit d'une technique qui permet à la personne interrogée de décrire son expérience avec une certaine richesse, de mettre au clair ses opinions, ses sentiments, ses croyances à propos de l'objet d'étude, le SWPBS dans le cas présent (Savoie-Zajc, 2009). Il s'agit, selon Fugier (2010), du meilleur compromis entre le « laisser-aller » de l'entretien non-directif et le dirigisme de l'entretien directif (qui prend quasiment la forme d'un interrogatoire plutôt que d'un entretien). Toujours selon cet auteur, la posture semi-directive emprunte ses principales caractéristiques à deux approches sociologiques que sont l'approche compréhensive et l'approche clinique. Dans un souci d'anonymat, les personnes sollicitées pour les entretiens ont été codées, de P1 à P6, dans l'ordre de passation des entretiens. Concernant les choix des personnes interrogées parmi les membres de l'équipe SCP, il nous paraissait intéressant de recueillir le ressenti de trois membres de l'équipe SCP occupant au sein de celle-ci les rôles de référent comportement de l'école (P1) pour obtenir le regard d'une personne ayant passé énormément de temps avec les élèves dans les lieux communs et ayant géré les écarts de conduite observés, de gestionnaire de données (P2) pour solliciter un regard plus cartésien et appuyé sur les chiffres, de secrétaire travaillant à mi-temps en interne et à mi-temps en intégration dans d'autres écoles (P3) pour avoir un regard avec davantage de hauteur de vue ainsi qu'une potentielle comparaison avec les pratiques vécues dans d'autres écoles. En ce qui concerne les choix

opérés parmi les membres du personnel hors équipe SCP, il nous a paru intéressant d'obtenir le regard d'une enseignante (P4) ayant exercé cinq années en intégration et obtenant un poste de titulaire en interne à la rentrée 2020 dans la mesure où les pratiques de gestion comportementale précédentes lui sont inconnues et qu'elle est forte d'une expérience au sein de différentes écoles partenaires de l'école d'implémentation, d'une enseignante étant titulaire de classe depuis cinq années (P5) et ayant, donc, véritablement vécu les pratiques de gestion comportementale précédentes puis d'une enseignante ayant 25 ans d'ancienneté dans l'école (P6) et ayant montré des signes de réticence lors de la présentation du dispositif. Concernant la durée des interviews menées, elle est d'environ 25 minutes en moyenne.

Préalablement aux différents entretiens, un guide d'entretien (cfr. annexe B), a été rédigé selon les hypothèses de recherche. Ce dernier a pour objectif d'orienter la discussion, sans que cela ne puisse se faire sentir, grâce à une liste de thèmes et de sous-thèmes à aborder dans un ordre qui reste libre (Delhez, 1985, cité par Faulx, 2007). Ces derniers sont l'appartenance à l'équipe restreinte et les raisons de ce choix, le regard général et l'état d'esprit portés sur le dispositif de décembre 2019 à juin 2021, la définition de la qualité des relations entre collègues et envers les élèves et l'impact potentiel du SCP les concernant, la définition de la dynamique de travail en équipe avant et depuis le SCP, l'impact potentiel du SCP sur les pratiques pédagogiques des enseignants, l'évolution potentielle du comportement des élèves depuis la mise en place du SCP, les éventuels leviers et freins à l'implémentation ainsi que la proposition d'une carte blanche pour clôturer l'entretien. Ces différentes thématiques ont été développées dans la partie théorique et sont en lien avec les hypothèses de recherche.

Avant d'aborder les différentes thématiques, des remerciements sont adressés à la personne interrogée pour le temps consacré et les objectifs de l'entretien sont explicités. Après cela, l'accord pour enregistrer l'entretien en garantissant l'anonymat, dans le but d'en faciliter la retranscription, est demandé.

Les entretiens réalisés constituent des données que nous allons chercher nous-mêmes (Silverman, 2017, cité par Dionne, 2018) et qui prennent la forme de textes composés des transcriptions des entrevues (Dionne, 2018). À l'issue de la passation, les entretiens sont retranscrits en subdivisant les échanges en différents verbatims numérotés afin d'en faciliter le référencement. Pour ce qui est de l'analyse des données recueillies, les étapes proposées par Wolcott (1994), cité par Dionne (2018), soit la description, l'analyse elle-même et l'interprétation sont respectées. Effectivement, à la suite d'une première lecture, les apports des informateurs sont décrits sous la forme d'un résumé en regard des verbatims afin d'en

dégager le sens général. Ensuite, une analyse thématique (cfr. annexe C), définie par Quintin (2012, p.49) comme l'action de « classer (et de confronter) les propos de chacun des répondants en regard des thèmes et sous-thèmes, élaborés eux-mêmes en relation au questionnement qui mobilise le chercheur dans son étude », est opérée. À cette fin, les éléments descriptifs en regard des verbatims sont reportés dans un tableau à double entrée comprenant les thématiques abordées de façon verticale et les six entretiens de façon horizontale. S'en suit un travail de regroupement des informations semblables recueillies dans différents entretiens afin de leur donner du sens. Pour ce faire, nous avons eu recours à différentes couleurs. Les couleurs de fond attestent d'un caractère positif (vert), négatif (rouge) ou d'un entre-deux (orange). Pour ce qui est des autres couleurs utilisées, elles servent à percevoir si l'information apportée par un informateur se retrouve dans d'autres entretiens. Enfin, les données obtenues sont interprétées au moment de la discussion.

Il convient d'être attentif aux limites d'une recherche qualitative que sont la faiblesse de la validité externe et de l'objectivité (Krefting, 1990, cité par Imbert, 2010). Un second point d'attention sera de tenir compte de notre « soi » et de notre « héritage du passé » qui teinteraient notre lentille, mais aussi de notre position par rapport à notre recherche (Mason, 2018 ; Paillé et Mucchielli, 2016, cités par Dionne, 2018). Dionne (2018) met également en garde quant à l'importance de la relation qui s'établit entre le chercheur et les acteurs du terrain et de l'influence de cette relation sur les données recueillies et leur analyse. Il conviendra également d'être particulièrement attentif à la combinaison de l'empathie et de la « juste distance » et à celle du respect et du sens critique qui sont particulièrement difficiles à obtenir selon De Sardan (2008). Un dernier point de vigilance est avancé par Kaufmann (1996, cité par Fugier, 2010) qui souligne l'importance de se détacher du guide d'entretien car, selon lui, la meilleure question est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur et non dans le guide d'entretien.

Dans la continuité des limites avancées par ces différents chercheurs, il convient de préciser certains éléments de contexte liés à notre cadre de recherche. Effectivement, on peut citer le fait de porter plusieurs casquettes telles que celle de coach interne au sein de l'équipe SCP, celle d'étudiant à l'ULiège axant son mémoire sur l'analyse de la mise en œuvre du SWPBS dans l'école d'implémentation et celle d'enseignant dans la même école comme un élément influençant notre objectivité de chercheur. En outre, notre position d'implication totale dans la mise en place du dispositif au sein de l'école d'implémentation constitue une limite à notre recherche étant donné que notre lentille de chercheur s'en voit considérablement

teintée. Aussi, la relation, tant professionnelle que personnelle, qui nous unis aux acteurs de terrain depuis plusieurs années est également un facteur pouvant potentiellement consister en une limite à notre recherche dans la mesure où un biais tel que celui de la désirabilité sociale ou individuelle pourrait être observé.

3. Chronologie de la recherche

Afin d’avoir une vue d’ensemble des étapes de cette recherche, celles-ci ont été répertoriées dans un calendrier sous forme d’un tableau.

Les étapes de la recherche		Mois	Année
1°	Formation du chercheur au dispositif SWPBS par le service AIDE	novembre à décembre	2019
2°	Présentation du dispositif SWPBS au PO et aux membres du personnel de l'école d'implémentation	décembre	
3°	Création de l'équipe SCP		
4°	Formation de l'équipe SCP et rédaction du guide	janvier à juin	2020
5°	Récolte de données concernant les comportements inappropriés	janvier	
6°	Première journée de formation de l'équipe éducative		
7°	Début de la rédaction du carnet de bord		
8°	Récolte de données concernant les comportements inappropriés	mars	
9°	Deuxième journée de formation de l'équipe éducative	juin	
10°	Début de l'implémentation du dispositif	novembre	
11°	Récolte de données concernant les comportements inappropriés	janvier	2021
12°	Récolte de données concernant les comportements inappropriés	mars	
13°	Passation du TFI en équipe SCP	mai	
14°	Passation du SET par un coach externe de l'ULiège	juin	
15°	Fin de la rédaction du carnet de bord		
16°	Analyse des données récoltées et rédaction du mémoire	juin à août	
17°	Remise et défense du mémoire	août et septembre	

III. Résultats et analyse réflexive

La présente section est réservée à la présentation des résultats obtenus en respectant la chronologie des événements constitutifs de l'implémentation du SWPBS au sein de l'école d'implémentation, le tout en adoptant une structure narrative inspirée du « storytelling ». Une dimension réflexive est intégrée aux résultats présentés dans des encadrés grisés.

L'histoire de la mise en place du dispositif commence par notre formation au SWPBS dispensée par le coach externe du service AIDE de l'ULiège sur une durée d'environ trois jours, répartis en six après-midi, en novembre et décembre 2019. À cette même période, nous avons présenté la philosophie du SWPBS à la direction et à un membre du Pouvoir Organisateur de l'école. Ensuite, le 10 décembre 2019, nous avons présenté le dispositif à l'équipe éducative (cfr. annexe 2.1.) et avons organisé un vote d'adhésion. Afin de se donner toutes les chances de mettre en place fidèlement le dispositif, nous avons décidé de respecter le seuil minimal d'adhésion fixé à 80% par Sugai et Horner (2002). Parmi 42 votants, 41 se sont positionnés en faveur du dispositif, ce qui définissait le taux d'adhésion de l'équipe éducative à 97,61 %.

Le score obtenu constituait, selon nous, une belle preuve de la détermination et de la motivation de l'équipe éducative ainsi qu'un véritable soulagement tant nous étions stressés au moment de présenter un dispositif qui était relativement nouveau pour nous. Effectivement, bien que notre formation ait été de bonne qualité, nous ne pouvions que relater les bienfaits du dispositif sans nous appuyer sur des éléments vécus. L'équipe nous a fait confiance malgré ce manque relatif d'expérience de terrain et cela nous a considérablement motivé pour la suite des événements.

Dans la foulée du vote et dans le respect des indications de Baye *et al.* (2020), l'appel à candidats pour intégrer l'équipe SCP a été lancé. À notre grande surprise, une dizaine de personnes se sont portées volontaires pour s'investir dans l'équipe restreinte. Comme le soulignent Barrett *et al.* (2008), l'équipe SCP doit idéalement être composée de quatre à cinq enseignants, d'un directeur et d'un chef d'équipe, ce nombre pouvant varier selon la taille de l'école. Il a donc fallu opérer des choix en veillant à la représentativité des différentes composantes de l'école comme le suggèrent Baye *et al.* (2020). Nous avons donc sélectionné, en plus de la direction de l'école, l'éducateur/référent comportement, un enseignant de chaque type d'enseignement organisé dans l'école (1, 2, et 8), une enseignante exerçant en

intégration, une enseignante exerçant à la fois en interne et en intégration et un professeur d'éducation physique, ce qui portait le total à 8 personnes.

La première réunion d'équipe SCP a été organisée le lundi 16 décembre 2019 (cfr. annexe 2.2.) afin de définir les rôles de chacun ainsi que de définir les objectifs et échéances à venir.

Membre de l'équipe	Rôle(s) attribué(s)	Responsabilités
Directrice	Chargée de communication externe	<ul style="list-style-type: none"> Gestion des contacts avec le PO, les partenaires extérieurs et les parents
Éducateur (P1 dans les entretiens)	Président et référent comportements	<ul style="list-style-type: none"> Gestion du temps de paroles, du timing, du respect de l'ordre du jour et du cadre de la réunion Préparation du local Gestion de la convivialité Gestion des présences et absences des membres de l'équipe SCP Gestion des élèves présentant de graves écarts aux comportements attendus
Enseignant au type 1 (auteur de la présente recherche)	Pilote/coach interne	<ul style="list-style-type: none"> Préparation des réunions et de l'ordre du jour Centralisation des informations Gestion des relais avec l'ULiège Garant de la théorie
Enseignante au type 2	Secrétaires	<ul style="list-style-type: none"> Constitution du guide SCP Rédaction de rapports de réunions
Enseignante mi-temps interne et mi-temps intégration (P3 dans les entretiens)		
Enseignante au type 8	Chargées de communication interne	<ul style="list-style-type: none"> Relais avec l'équipe complète Gestion de la page Facebook Gestion des affichages
Enseignante en intégration		
Professeur d'éducation physique (P2 dans les entretiens)	Gestionnaire des données	<ul style="list-style-type: none"> Encodage des données récoltées Référent "Profileur de comportements"

Tableau 2 : Equipe SCP : Rôles et responsabilités

Parmi les éléments qui ont motivé les membres de l'équipe éducative à intégrer l'équipe SCP, on retrouve le rôle d'éducateur, référent comportement déjà exercé dans l'école (P1), l'envie d'apporter un plus à l'école et l'attrait pour le Canada (P2) et le constat de la violence à l'école et des incompréhensions des attendus comportementaux chez les élèves couplés à une

philosophie séduisante (P3). À l'inverse, plusieurs éléments ont été des freins pour d'autres membres du personnel à l'intégration de l'équipe SCP. Parmi ceux-ci, nous retrouvons l'absence à la présentation de décembre 2019 (P4), l'implication dans le comité de coordination dans le plan de pilotage (COPP) et un nouveau défi professionnel (P5) ainsi que la peur des responsabilités et de l'ajout de lourdes tâches à la charge de travail (P6). Néanmoins, il convient de souligner que P4 et P5 sont plutôt ouvertes à une potentielle entrée dans l'équipe SCP à l'avenir. Pour justifier cette ouverture, elles mettent en avant l'attrait pour les affiches et panneaux réalisés (P4) et l'envie de mener une réflexion sur l'école et de travailler en équipe (P5).

P1 - Verbatim 2 : *« En tant qu'éducateur de l'école, j'estime que je suis au centre de ce programme qui vise l'amélioration du comportement des élèves. J'étais déjà responsable auparavant du système de comportement qui était mis en place avec l'école citoyenne. Donc, je pense que le plus apte à être au centre de celui là, c'était bien moi. »*

P2 - Verbatim 2 : *« Le nouveau projet par rapport à un plus qu'on peut apporter à l'école et aussi mon envie de partir au Canada où ils travaillent aussi comme ça. Les deux éléments étaient dans la balance et je ne regrette rien parce que c'est vraiment du plus pour l'école. »*

P3 - Verbatim 2 : *« La philosophie du SCP quand tu l'as présenté, je trouvais que c'était vraiment quelque chose d'intéressant à mettre en place dans l'école surtout au vu des violences et parfois de l'incompréhension des enfants dans tout ce qui était demandé. Et je trouvais que c'était un beau projet à mettre en place dans l'école. »*

P4 - Verbatim 4 : *« Ben j'aime bien... J'ai déjà vu le travail que vous avez réalisé. Je pense aux affiches. Enfin, vous, cette année-ci, vous avez créé tout de A à Z et c'est vrai que ça aurait été sympa, ça me tente bien la réalisation des dessins. J'ai tout suivi via P1 indirectement et c'est un beau projet. Et, comme on les voit partout dans l'école, c'est beau. Le panneau qui est à l'entrée est magnifique, donc voilà.. »*

P5 - Verbatim 4 : *« Je trouve que c'est une réflexion super intéressante sur l'école. De manière générale, je veux dire tout ce processus est vraiment super chouette et comme on fait partie d'une équipe, je trouve que c'est important de s'impliquer de près parfois et de plus loin à d'autres moments mais voilà c'est un sujet qui m'intéresse et dans lequel je sais que je pourrais m'impliquer de manière authentique. »*

P6 - Verbatim 3 : *« Je voulais bien participer mais en effet je ne veux pas m'ajouter de lourdes tâches, des responsabilités comme celles-là, voilà, tout simplement. »*

Lors de cette première réunion, le stress affiché lors de la présentation en assemblée générale a laissé place à une certaine aisance dans notre chef. Cela pourrait s'expliquer par le fait que l'ensemble des membres de l'équipe SCP a montré de l'envie, de la disponibilité et de la motivation dès le départ mais surtout par le fait que l'équipe a fait preuve de compréhension vis-à-vis de notre pauvre expérience concrète en matière de SWPBS.

Le 7 janvier 2020 s'est tenue la seconde réunion en équipe SCP avec pour double objectif de préparer la première récolte de données (cfr. annexe 3.1.) et de mener une première réflexion sur les aménagements facilitateurs potentiels ainsi que le système de renforcement (cfr. annexe 2.3.).

En ce qui concerne le premier objectif de la réunion, l'équipe a réalisé un inventaire des différents comportements ressentis comme étant problématiques dans tous les lieux communs afin de pouvoir les objectiver à travers une récolte de données réalisée avec l'aide de tout le personnel de l'école (Baye *et al.*, 2021). Un horaire a également été construit et posté sur le drive de l'école pour organiser la récolte.

En ce qui concerne le second objectif, les premières propositions d'aménagements facilitateurs tels que la réalisation d'horloges géantes à exposer dans la cour de récréation, la construction d'espaces de rangements à placer dans la zone bleue ou encore l'ajout de portemanteaux supplémentaires, ont été faites. De même, le choix du système de renforcement tangible s'est porté vers des bracelets à distribuer étant donné la facilité de les garder au bras entre la réception et le dépôt en classe. Dans la foulée de cette réunion en équipe restreinte, une réunion en équipe complète a été organisée afin de compléter les inscriptions à la récolte de données (cfr. annexe 3.2.).

À en croire les notes prises dans notre carnet de bord, la dynamique de cette seconde réunion en équipe restreinte fut bonne. Effectivement, les idées fusaient et chacun connaissait dès lors son rôle et le remplissait correctement. D'un point de vue plus personnel, nous nous sentions porté par la grande motivation affichée par l'équipe.

La semaine du 13/01/20 au 17/01/20 a eu lieu la première récolte de données précédant l'implémentation du dispositif. Baye *et al.* (2021) soulignent que l'objectif de cette récolte est de mettre en lumière différents comportements problématiques répétés et d'imaginer, sur cette base, des aménagements de l'environnement qui pourraient potentiellement impacter l'adoption de comportements inappropriés par les élèves.

Les notes prises durant cette semaine-là témoignent du comportement « intrigué » manifesté par bon nombre d'élèves le premier jour. Effectivement, beaucoup d'élèves posaient des questions aux personnes occupées à récolter des données. Les plus jeunes élèves ont rapidement repris leurs activités alors que les plus âgés ont globalement perçu rapidement qu'ils étaient observés à propos de leurs comportements. Finalement, après la première journée, ils ont aussi, en quelque sorte, oublié les surveillants supplémentaires qui prenaient des notes. Certains membres de l'équipe ont fait part de quelques modifications à apporter pour la fois suivante comme le fait de scinder les 40 minutes de surveillance des toilettes en deux. Notre ressenti à l'issue de la semaine était positif et nous avons également souligné l'investissement de l'équipe dans le projet (cfr. annexe 3.3.).

Les billets de récolte ont été remis au gestionnaire de données de l'équipe SCP qui s'est chargé d'encoder les données dans un fichier Excel.

Le 21 janvier 2020, l'équipe SCP s'est réunie dans un double objectif : porter un premier regard sur les données récoltées et préparer la première journée de formation en équipe complète fixée au 28 janvier. Les constats concernant les résultats de la récolte sont que certains comportements problématiques anticipés par l'équipe se produisent moins qu'attendu (jeter ses déchets par terre, parler pendant les consignes de l'adulte ou amener des objets personnels). À l'inverse, certains comportements inadaptés, comme la violence dans la cour de récréation ou encore le ton de voix ainsi que le moyen de déplacement adoptés, qui avaient été ressentis par l'équipe se sont confirmés dans les données récoltées. Une analyse complète a également été réalisée (cfr. annexe 3.4.) dans l'objectif de préparer la communication des résultats de la récolte de données à l'équipe complète. En créant une synthèse plus littéraire et moins mathématique des résultats obtenus, nous maximisons nos chances qu'aussi bien les personnes plus littéraires que celles avec un esprit plus cartésien puissent comprendre les données présentées.

Le 28 janvier 2020 a eu lieu la première journée de formation en équipe complète (cfr. annexe 2.4.). L'objectif de cette journée était de définir la vision de l'école, les missions de l'école et surtout les valeurs prônées par l'école. Bien que le nombre de valeurs puisse atteindre cinq, nous avons décidé de suivre les recommandations des chercheurs en fixant et définissant trois. Cette étape était cruciale pour la suite des événements car les valeurs choisies constituent ce que Baye *et al.* considèrent comme le socle sur lequel l'ensemble du dispositif s'appuiera. Cette journée de formation, au même titre que celle du 30 juin 2020, a

d'ailleurs été considérée par une des personnes de l'équipe interrogées (P5) comme un élément facilitateur de l'implémentation.

P5 - Verbatim 32 : « *Après, au niveau personnel tout le travail qu'on a pu faire l'année dernière, ça a déjà permis d'allumer un peu la mèche.* »

Les missions de l'école qui ont été définies par l'équipe éducative sont présentées ci-dessous. Pour chacune d'entre elles, lorsque cela est possible, un lien avec le Code de l'Enseignement est réalisé dans les parties encadrées afin de vérifier l'adéquation des missions proposées par l'école d'implémentation et ce dernier.

- Veiller au bien-être des enfants.

Article 1.7.9-1. - § 1er. Le directeur et l'équipe éducative développent un climat d'école favorisant le **bien-être des élèves**, le vivre ensemble et la sérénité propice à l'apprentissage.

- Les mettre en valeur, valoriser leurs forces, l'estime de soi.

Article 1.7.1-28. - § 2 : Le plan personnalisé, construit pour et avec l'élève, peut comprendre : 6° des activités visant à **faire croître** la motivation, la confiance, **l'estime de soi** ;

- Leur donner les mêmes chances, peu importe leur milieu social.

Article 1.4.1-1. - La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes : 4° **assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.**

- Proposer un environnement serein et adapté à chaque enfant et arriver à ce que chaque élève progresse et développe son potentiel dans un milieu où il se sent bien, en sécurité ainsi qu'en confiance.

Indicateur 7: A construire dans le cadre de la réalisation d'une enquête multidimensionnelle et systémique, réalisée tous les 5 ans auprès des différents publics de l'école, tant dans l'enseignement ordinaire que dans l'enseignement spécialisé (élèves, parents, équipes éducatives), ciblant les relations au sein de la communauté scolaire, le **plaisir d'apprendre** et d'enseigner, **l'environnement d'apprentissage**, la **sécurité**, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance, et se basant également sur les données relatives à l'exclusion, l'absentéisme des élèves, à la stabilité des équipes éducatives...

- Proposer des apprentissages permettant aux enfants d'évoluer au maximum de leurs capacités physiques et intellectuelles afin de les préparer à vivre en société.

Article 1.4.1-2. - Les savoirs, les savoir-faire et les compétences sont placés dans la perspective de ces missions prioritaires. Ils assurent l'**acquisition** de connaissances constitutives d'une culture commune, de clés de compréhension et d'actions sur le monde, **d'aptitudes et de savoir-être citoyens.**

Article 1.4.1-1. - La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :
3° **préparer tous les élèves à être des citoyens responsables**, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures ;

- Donner et rendre aux enfants l'envie d'aller à l'école.

Article 1.5.2-3. - § 2 : Dans le cadre de l'élaboration des stratégies visées au paragraphe 1er, 7°, l'école identifie parmi les thématiques suivantes celles qui nécessitent des actions nouvelles à mettre en œuvre prioritairement : 2° les dispositifs d'**accrochage scolaire** ;

- Créer un climat de respect entre les élèves pour favoriser les apprentissages.

Les savoirs, les savoir-faire et les compétences s'acquièrent tant dans les cours que dans les autres activités éducatives et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne de l'école. A cet effet, la Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives veillent à ce que l'école :

12° **éduque au respect** de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école ;

- Que chacun se sente impliqué, concerné par les apprentissages sans les subir, en prenant conscience de ses forces et en se sentant ainsi valorisé et gagnant (confiance et estime de soi).

Article 1.4.1-1. - La Communauté française, les pouvoirs organisateurs et les équipes éducatives remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :
1° **promouvoir la confiance en soi** et le **développement de la personne** de chacun des élèves ;

- Accueillir avec bienveillance.
- Apprendre en jouant.

De manière générale, les missions sont venues assez facilement chez les membres du personnel. En fin de journée, une fois la synthèse réalisée et les doublons éliminés, l'équipe était pleinement satisfaite du travail réalisé. D'un point de vue personnel, nous trouvions que les missions établies représentaient bien le travail réalisé quotidiennement au sein de l'école.

L'équipe éducative a également défini la vision de son école en la caractérisant d'école « dynamique, accueillante et sécurisante qui prend en compte les besoins spécifiques de chacun des élèves afin de leur donner les moyens de se découvrir, d'apprendre et de se préparer à l'avenir dans un cadre épanouissant et bienveillant. »

Les trois valeurs choisies sont le respect, l'autonomie et l'entraide et ont été définies comme suit :

Le respect, c'est avoir des comportements en accord avec les règles définies, dans notre école, qui nous amènent à prendre soin de nous, des autres, de notre environnement, à accepter l'autre comme il est et à agir avec lui comme nous voudrions qu'il agisse avec nous.

L'autonomie, c'est s'investir dans des tâches répondant à ses propres besoins, ou ceux des autres en prenant et assumant des décisions, en adoptant les comportements attendus pour les réaliser correctement et entièrement.

L'entraide, c'est avoir conscience de ses forces et de ses faiblesses afin d'oser demander et accepter l'aide lorsqu'on se trouve en difficulté ou proposer son aide lorsqu'un camarade est à son tour en difficulté. C'est savoir qu'ensemble, on est plus fort !

Bien que le travail ait été réalisé avec sérieux, bon nombre de membres de l'équipe éducative ont fait part de leur frustration d'avoir vécu une journée relativement abstraite alors qu'ils s'attendaient à davantage de concret. À l'issue de la journée, nous notions dans notre carnet de bord que nous étions bien conscients de cela mais qu'il s'agissait d'une étape cruciale de la préparation de l'implémentation. Toutefois, cette remarque générale a été notée en vue d'en tenir compte au moment d'organiser la seconde journée de formation en équipe complète. Un autre élément qui a pu avoir un impact sur le déroulement de la journée a été le choix de garder les élèves à l'école et de les faire encadrer par des stagiaires de la Haute-École partenaire. Beaucoup d'élèves ont profité de la situation pour se faire remarquer et les informations nous étaient remontées régulièrement, ce qui n'a pas favorisé la concentration de l'équipe. D'un point de vue purement personnel, nous n'étions pas découragé mais nous regrettons que les circonstances n'aient pas permis à l'équipe de profiter au maximum des activités proposées.

Le 17 février 2020, une rencontre avec un graphiste en vue de réaliser les dessins de la mascotte à partir du dessin d'un élève a été organisée. Les prix étant relativement élevés, il a été décidé de se tourner vers une solution en interne, c'est-à-dire, la professeure d'arts plastiques de l'école secondaire qui partage les mêmes locaux que l'école d'implémentation. Un projet de réalisation d'une mascotte avait déjà été lancé dès janvier 2020 auprès des élèves. Le défi a été lancé à chaque élève de dessiner une mascotte pour l'école. Ce projet a eu un franc succès et un vote a été réalisé auprès des élèves et de l'équipe éducative pour choisir la mascotte gagnante puis un second vote a été réalisé ultérieurement pour choisir son prénom. Le prénom qui a été retenu est « Guizmo » (cfr. annexe D).

Une des personnes interrogées lors des entretiens (P1) a d'ailleurs souligné l'implication de toute l'école dans l'élaboration de la mascotte.

P1 - Verbatim 35 : *« Je me souviens qu'on avait commencé le projet mascotte en janvier 2020. D'ailleurs, ça les aide beaucoup ce système de mascotte. Je trouve qu'ils accrochent super bien surtout les plus jeunes qui en sont babas. Ça a été dès le départ un projet d'école pour trouver le nom de la mascotte, la dessiner... C'était super chouette de faire ça avec toute l'école ! »*

Le choix d'avoir recours à l'utilisation d'une mascotte se justifie par le fait que bon nombre d'enfants s'identifient plus facilement à un personnage qui a un prénom et une histoire plutôt qu'à un simple logo. De plus, cela nous paraissait visuellement plus impactant et plus cohérent pour les élèves de voir la même mascotte dans différentes positions sur les affichages plutôt que des représentations différentes des comportements attendus. Enfin, ce projet était une manière d'impliquer toute l'école dans la préparation de l'implémentation du dispositif, et ce, dès le départ.

Le 5 mars 2020, la formation de l'équipe SCP a continué (cfr. annexe 2.5.). Différents groupes de travail ont été réalisés afin de maximiser le temps. Certains travaillaient sur les aménagements facilitateurs, d'autres sur le système de renforcement et d'autres encore sur le projet « mascotte ».

La formation suivait son cours et tout le monde remplissait ses tâches. Nous avons décidé de nous répartir des sujets en petits groupes puis de les partager en grand groupe pour être plus efficaces. La matrice des comportements attendus a également été amorcée. Il s'agissait de transposer les valeurs identifiées et définies lors de la journée du 28 janvier 2020 en

attentes comportementales observables et formulées positivement, et ce pour tous les lieux communs de l'école (Bissonnette & St-Georges, 2014).

Au niveau contextuel, l'arrivée progressive et inquiétante de l'épidémie de Covid-19 sur le territoire belge a fait naître un doute en nous quant à la faisabilité de la mise en place de la seconde récolte de données la semaine suivante dans un premier temps puis tout simplement quant à la faisabilité de continuer la formation de l'équipe SCP et la rédaction du guide dans des conditions idéales dans un second temps. Nous n'avons jamais pensé que le projet tomberait à l'eau car, malgré les circonstances particulières, ce n'est pas dans les mœurs de l'équipe éducative d'abandonner un tel projet en cours. La seule crainte qui persistait était celle de savoir si la vague de positivisme vis-à-vis du SWPBS sur laquelle nous surfions depuis environ quatre mois, n'allait pas s'estomper au vu des circonstances sanitaires inédites et de la redéfinition inévitable des priorités qu'elles impliquent.

Du 9 au 13 mars 2020 s'est déroulée la seconde semaine de récolte de données précédant l'implémentation. Comme en atteste notre ressenti exprimé dans notre carnet de bord, cette récolte de données s'est déroulée dans un climat relativement pesant. Effectivement, la menace d'une fermeture inédite des écoles, en raison de la propagation du virus Covid-19 dans le pays, planait dans l'air. Malgré l'incertitude et le stress, les données ont tout de même pu être récoltées à temps.

Il convient cependant de prendre du recul vis-à-vis des données récoltées le vendredi 13 mars, étant donné que la fermeture des écoles avait été annoncée la veille par les autorités. Tout le monde, élèves comme personnel de l'école, était sous le choc et en questionnement sur ce qui nous attendait dans les semaines suivantes.

Hormis cet élément de contexte important, nous avons senti que les élèves se posaient moins de questions qu'en janvier concernant la présence accrue d'adultes dans les lieux communs. Tout comme en janvier, les données récoltées ont été encodées et les résultats ont été analysés en regard de la récolte de janvier (cfr. annexes 3.5., 3.6. et 3.7.). Tout comme en janvier, les comportements problématiques les plus observés sont la violence dans la cour de récréation ou encore le ton de voix ainsi que le moyen de déplacement adoptés. En revanche, globalement, les occurrences de comportements problématiques sont moins élevées en mars 2020 qu'en janvier 2020.

L'annonce du confinement annoncée le 12 mars a rebattu considérablement les cartes en ce qui concerne l'organisation de la formation de l'équipe SCP ainsi que la rédaction du

guide. Comme en témoignent les notes prises dans le carnet de bord à l'époque, cette annonce a été perçue comme un véritable coup de massue. Il a fallu s'adapter et c'est ce que nous avons fait en continuant en distanciel. Un tableau d'organisation des tâches avec une description des attendus pour chacune d'elles a été élaboré et chaque membre de l'équipe restreinte a pu s'inscrire aux tâches qu'il se sentait capable de réaliser. Pour ce qui est des éléments théoriques à maîtriser, des visio-conférences ont été organisées (cfr. annexe 4.1.).

Entre le 16 mars et le 24 mai de l'année 2020, l'équipe SCP a réalisé les tâches du tableau de répartition une à une et est parvenue à terminer de rédiger le guide à présenter à l'équipe complète en fin d'année scolaire (cfr. annexe 4.2.).

On constate ici une réelle volonté de l'équipe éducative, au travers de l'équipe SCP, de faire évoluer son école, peu importe les conditions de travail imposées. Les craintes qui étaient les nôtres en début de confinement ont rapidement été effacées au vu du travail remarquable réalisé à distance par tous les membres de l'équipe SCP. Tout le monde a donné de son temps et de son énergie malgré la période plutôt anxiogène ainsi qu'une organisation à la maison considérablement chamboulée notamment par la présence des enfants des membres de l'équipe. D'un point de vue réflexif, ces heures de travail intense réalisées dans la bonne humeur, malgré la conjoncture de l'époque, ont, selon nous, permis de tisser des liens indéfectibles entre les membres de l'équipe SCP et ont constitué un socle solide sur lequel se reposer pour la suite des événements. Finalement, la période de confinement a eu des retombées positives non seulement sur le travail de formation de l'équipe SCP et de construction du guide vu le temps plus important qui a pu être consacré mais aussi sur les relations entre les membres de l'équipe éducative.

Le 4 juin 2020, l'équipe SCP a à nouveau pu se réunir en présentiel tout en respectant les gestes barrières en vigueur (cfr. annexe 2.6.). Cette réunion a été l'occasion de faire une mise au point sur tout le travail réalisé à distance durant le confinement par toute l'équipe ainsi que d'organiser le tournage d'une série de capsules vidéos destinées à présenter le guide réalisé par morceaux en y intégrant des situations concrètes (cfr. annexe 4.3.). L'objectif était non seulement de tenir compte des remarques émises par certains membres de l'équipe lors de la première journée de formation en janvier mais aussi d'éviter d'effrayer l'équipe avec soixante pages à lire d'un seul coup. Concrètement, la publication des vidéos sur le drive, accessible par tous les membres du personnel, était échelonnée sur plusieurs jours jusqu'au 30 juin. Les publications sur le drive étaient également publiées sur le groupe Facebook privé de l'équipe éducative.

Le visionnage des différentes capsules vidéos pour découvrir progressivement le guide a plu à bon nombre de membres de l'équipe. D'ailleurs, une des personnes interrogées lors des entretiens ne faisant pas partie de l'équipe SCP (P4) a considéré le recours à ces vidéos comme un élément facilitateur de la mise en place du dispositif.

P4 - Verbatim 15 : « *Et puis, le fait qu'au final ça devienne connu et maîtrisé, puisqu'on le fait tous les jours et que vous aviez quand même bien présenté les choses grâce aux petites vidéos etc que vous aviez faites. C'était très imagé notamment pour les enfants, donc pour nous c'est clairement abordable aussi.* »

P4 - Verbatim 30 : « *Quand je vois tous les dossiers que vous avez rédigés, les vidéos que vous avez faites, c'était vraiment du temps investi. Mais pas pour rien parce qu'au final on en est là et ça fonctionne.* »

Le 26 juin 2020 a eu lieu une réunion avec l'illustratrice de la mascotte dans ses différentes positions pour faire un point sur les différents croquis. L'objectif était de terminer les illustrations pour le mois d'août afin de pouvoir lancer l'impression des affiches et être prêts pour la rentrée de septembre.

À l'issue de l'année scolaire, le 30 juin 2020, la seconde journée de formation en équipe complète a été organisée (cfr. annexe 2.7.). L'objectif était de faire le point sur chaque vidéo de présentation d'un élément du guide en répondant aux différentes questions de l'équipe complète ainsi que de sensibiliser l'équipe à la fonction du comportement.

En ce qui concerne cette seconde journée de formation en équipe complète, on peut noter que les élèves ayant été mis en congé, les problèmes rencontrés en janvier ne se sont pas reproduits. En revanche, le fait d'avoir organisé cette journée le dernier jour de l'année scolaire n'était pas idéal dans la mesure où la concentration de l'équipe n'était pas au beau fixe. Habituellement, un barbecue en équipe est proposé ce jour-là. Nous pouvons donc comprendre que le programme ait été moins bien perçu qu'à l'habitude. Au niveau du contenu même de la journée, trois points sont à noter. Premièrement, il était intéressant de rédiger la matrice pour les membres du personnel dans la mesure où beaucoup d'entre eux ont compris qu'on ne pouvait pas être exigeant avec les élèves si on ne l'était pas d'abord avec nous-mêmes. Deuxièmement, les retours sur les vidéos étaient assez positifs. Cela a bien aidé l'équipe à intégrer le guide sans faire « d'indigestion ». Troisièmement, le point sur la fonction du comportement a été mis de côté car l'équipe n'était pas suffisamment réceptive, selon

nous. La partie « présentation du guide » avait déjà sollicité beaucoup de ressources cognitives et de concentration chez tout le monde.

Cette décision de mettre de côté le point sur la fonction du comportement et de la reporter à 2021 pour les raisons organisationnelles qui seront explicitées ultérieurement, s'est avérée être une mauvaise décision. Effectivement, il aurait sans doute fallu évoquer ce point avant l'implémentation et non pas après plusieurs semaines d'implémentation. De fait, deux personnes sur les six interrogées (P3 et P6) mettent en avant la difficulté de maîtriser cette notion au moment d'encoder un comportement négatif observé dans le Profileur de comportements.

P3 - Verbatims 30 et 31 : « *Au départ, c'était difficile de comprendre ce qui était attendu de nous rien que dans le profileur quand on doit choisir "éviter ou obtenir".[...] Ce n'était pas très clair pour tout le monde. Nous dans l'équipe SCP, on avait bien rempli le guide et donc c'était assez clair mais pour les autres c'était assez compliqué. Donc, je pense qu'à refaire je définirais ça un peu plus tôt.* »

P6 - Verbatims 39 à 41 : « *Il y avait aussi dans le profileur dernièrement où je me suis dit "Tiens, je n'ai peut-être pas accès à la partie où on doit définir ce qui incite les enfants à avoir ce comportement, d'où est-ce que ça vient la tendance d'avoir ce comportement [...] On peut l'encoder ? [...] Car à chaque fois que je notais j'avais l'impression que ça ne s'enregistrait pas.* »

Si c'était à refaire, nous aurions programmé la seconde journée de formation au mois de mai, comme cela était prévu avant la crise sanitaire, et nous commencerions par le point sur la fonction du comportement avant d'aborder l'ensemble du guide.

Le 3 août 2020, il nous a été annoncé que les travaux d'agrandissement de l'école prévus initialement à moyen terme commenceraient finalement au plus vite. À notre grande surprise, les discussions entre architectes, membres du PO, directions d'école et entrepreneurs ont eu une issue favorable plus vite que prévu. Les travaux allaient donc commencer rapidement et avoir un impact sur la mise en place du SCP. En effet, plusieurs classes allaient devoir déménager dans des modules placés au milieu de la cour de récréation pendant plusieurs semaines. De même, le lieu commun intitulé « Préau » n'allait pas pouvoir être utilisé. La décision a donc été prise de reporter le lancement du SCP à la rentrée après le congé de Toussaint.

C'était, selon nous, la meilleure décision à prendre pour se donner les meilleures chances de réussite, même s'il s'agissait, au départ, d'une nouvelle difficile à digérer. Effectivement, au moment de l'annonce, nous nous sommes, à titre personnel, posé pas mal de questions sur les effets potentiels d'un tel report sur la mise en œuvre du dispositif mais aussi sur la réalisation du présent mémoire. De fait, en réduisant le temps consacré à l'implémentation, nous imaginions que la fidélité d'implémentation, qui était un objectif en tant que tel, serait bien inférieure aux seuils requis dans les deux tests de fidélité utilisés. Au delà de cela, nous avions du mal à concevoir qu'une implémentation en cours d'année scolaire, à un mois des congés d'hiver, puisse être bien perçue par les élèves, leurs parents et les membres du personnel. Finalement, le temps nous a montré que nos craintes initiales n'avaient pas lieu d'être au vu du succès global que l'implémentation du dispositif a connu dans l'école.

Le 20 août 2020, le coach externe du service AIDE de l'ULiège s'est rendu à l'école d'implémentation dans l'objectif de nous initier au « Profileur de comportements » et de découvrir les lieux ainsi que les aménagements réalisés. Comme en attestent les quelques notes prises dans notre carnet de bord, ce fut un moment assez excitant de rendre concrète l'utilisation d'un logiciel qui paraissait si lointain lors de notre formation en novembre 2019. Rappelons que ce logiciel a pour mission de garder la trace et de faire le suivi des incidents disciplinaires à l'école dans le but de modifier les comportements par des interventions, de faire des analyses et d'en tirer des statistiques utiles. Ces dernières permettent d'avoir un portrait réaliste de l'école et ainsi de planifier des stratégies d'interventions efficaces et qui répondent à un réel besoin (Deslandes, 2021).

Le temps consacré à la configuration n'ayant pas été suffisant pour la terminer, c'est le gestionnaire des données de l'équipe SCP qui s'est chargé de la finir. Pour ce faire, le manuel à destination de l'administrateur, mis à disposition par les créateurs du logiciel, a été d'une grande aide. Bien que les premiers pas aient été compliqués, l'utilisation du logiciel a rapidement été plus aisée avec de l'entraînement. Aussi, la possibilité de recevoir une notification journalière à propos des comportements encodés la journée a été très bien perçue par la direction de l'école qui est bien souvent en première ligne pour répondre aux interrogations des parents. Grâce au logiciel, elle peut désormais être au courant des événements qui se sont déroulés au sein de son école, après une journée de réunions en dehors de l'école par exemple.

Lors de la semaine du 24 au 28 août, l'annonce du report du lancement du dispositif à novembre a été faite. De manière générale, cette annonce a été bien perçue par les membres de l'équipe éducative. Bien que le lancement soit reporté, nous avons décidé de présenter le « Profileur de comportements » à l'équipe le 8 septembre 2020 lors des premières heures de travaux collaboratifs (cfr. annexe 2.8.). Étant donné que nous avons l'intention d'utiliser le logiciel en septembre et octobre pour s'y habituer, il nous a semblé opportun de former l'équipe complète à son utilisation. Pour ce faire, différentes mises en situation avec des élèves fictifs ont été imaginées. Nous avons profité de l'occasion pour clarifier notre manière de faire vivre le dispositif « École Citoyenne » déjà en place et le dispositif SCP. L'idée que nous avons présentée n'était pas suffisamment claire pour tout le monde et nous avons donc pris la décision, tous ensemble, de scinder clairement ce qui se passe en classe et qui relève du dispositif « École Citoyenne » et ce qui se passe hors de la classe et qui relève du SCP.

Cette discussion en équipe était un point crucial de l'implémentation future car, comme le soulignent Turi *et al.* (2016), les pratiques concurrentes, que peuvent potentiellement être les pratiques relatives au dispositif « École Citoyenne », sont susceptibles de former une barrière à l'implémentation du dispositif SCP. Le projet de cohabitation des deux dispositifs qui a été présenté le 8 septembre 2020 manquait de clarté notamment au niveau des privilèges et de la façon d'atteindre un privilège. La clarté nécessaire a pu être apportée par l'échange verbal entre l'équipe SCP et l'équipe complète. Les collègues qui étaient plutôt sceptiques au début de la présentation ont alors revu leur jugement en considérant que scinder clairement les deux dispositifs en fonction du lieu d'adoption du comportement était une solution idéale. D'un point de vue personnel, nous nous sommes rendu compte de la délicatesse à avoir lorsqu'il s'agit de modifier des pratiques déjà bien ancrées dans l'école et ayant déjà fait leurs preuves. Nous étions finalement soulagé qu'un compromis ait pu être trouvé, par le dialogue, pour faire cohabiter les deux dispositifs.

Comme en témoignent le référent comportement de l'équipe SCP interrogé (P1), ce fut un véritable casse-tête de trouver l'alchimie entre les deux dispositifs.

P1 - Verbatim 37 : « Une autre chose qui était compliquée, ça a été de savoir ce qu'on pouvait retenir de l'ancien système de l'école citoyenne et ce qu'on devait mettre de côté. Finalement, c'était un atout d'avoir une base déjà présente mais la difficulté a été de trouver le liant. »

Néanmoins, séparant de la sorte la classe des lieux communs, bon nombre de membres de l'équipe ont associé le "Profileur de comportements" au SCP et se sont limités à y encoder uniquement les faits observés en dehors des classes. Hors, nous avons configuré le programme en insérant non seulement les comportements négatifs potentiellement observables en dehors de la classe mais également en classe. Comme en attestent les différentes entrevues réalisées, ce point était loin d'être clair pour tout le monde.

P1 - Verbatim 24 : *« Je pense que la plupart des enseignants ne l'ont pas compris, mais le "Profileur de comportements" peut être utilisé aussi pour les faits observés en classe. On m'a d'ailleurs rapporté récemment, alors que nous sommes en fin d'année, qu'il y avait eu un problème en classe et la personne voulait savoir si elle pouvait l'encoder dans le profileur. Pour moi c'est un super outil de travail mais c'est dommage que tout le monde ne l'ait pas bien compris dès le début. On s'est centré exclusivement sur les problèmes dans les lieux communs et pas sur ceux en classe... Je n'ai eu des retours sur les comportements négatifs de certains enfants en classe qu'il y a seulement un mois en mai. Tout ça parce que certains n'avaient pas compris que le profileur pouvait être utilisé pour des faits observés en classe également. Et je pense que c'est important qu'ils le sachent. »*

P5 - Verbatim 35 : *« Ce que j'ai eu un peu plus de mal, pas à comprendre mais en tout cas à m'y mettre, c'était le profileur. J'ai toujours un peu du mal à encoder parce que j'ai mis longtemps à me rendre compte qu'on pouvait encoder aussi des choses qui se passaient en classe parce que ça donnait une vision globale de l'élève finalement et pas que de sa vie dans les lieux communs. »*

En septembre et octobre 2020, l'élection des délégués de classe a été organisée dans un premier temps. Cette pratique est issue du dispositif « École Citoyenne » et nous avons décidé de la maintenir étant donné que le recours au conseil de citoyenneté, comprenant les délégués de classe, fait partie intégrante de notre arbre décisionnel pour la gestion des écarts de conduite. Cet arbre a pour fonction de guider les actions à entreprendre ainsi que de définir les personnes responsables de chaque action (Baye *et al.*, 2021).

Dans un second temps, les élèves ont été amenés à proposer des privilèges à choisir en échange d'un certain nombre de bracelets. L'équipe restreinte s'est chargée de trier les privilèges proposés en fonction de leur faisabilité et de leur cohérence vis-à-vis de la philosophie du dispositif, en supprimant les privilèges matériels par exemple. Chaque privilège sélectionné s'est alors vu attribuer une valeur par l'équipe SCP. La liste des privilèges a ensuite été présentée à l'équipe complète pour validation (cfr. annexe E). Une fois

cette étape réalisée, les élèves ont été informés à leur tour des récompenses qu'ils pouvaient revendiquer en cas d'accumulation d'un certain nombre de renforcements tangibles.

Cela a été l'occasion d'expliquer le fonctionnement choisi pour les bracelets : les bracelets bleus ont une valeur de 1, les oranges valent 10 bleus et les verts valent 10 oranges ou 100 bleus. Les couleurs n'ont pas été choisies au hasard. Effectivement, bon nombre de classes utilisent la méthode des "Pas Dix" pour les apprentissages en numération. Dans cette méthode, le personnage représentant la valeur 1 est bleu, celui représentant la valeur 10 est orange et celui représentant la valeur 100 est vert. Ce choix de faire le lien entre les apprentissages menés au sein des classes et le système de renforcement a été plutôt bien perçu à en croire deux témoignages parmi les personnes interrogées.

P4 - Verbatim 12 : *« C'était vraiment bien le système de bracelets pour récompenser les enfants. C'est super chouette au-delà des récompenses, ça travaille aussi des leçons de numération. »*

P6 - Verbatim 5 : *« Aussi pour les bracelets, je suis très contente parce que ça nous aide aussi à travailler la méthode des « Pas Dix » en mathématiques. Je suis très contente de voir que ce sont les mêmes couleurs que notre système de numération et toutes les semaines, quand je comptais avec les enfants combien chacun avait de bracelets, oui, et bien, c'est un beau rituel qui a vraiment installé le comptage. »*

En plus de ce lien avec les apprentissages vécus en classe, nous avons décidé de garder les mousquetons du système « École Citoyenne » pour ranger les différents bracelets récoltés. Effectivement, avant le SCP, chaque élève avait un mousqueton à son nom dans sa classe, sur lequel était représentée la couleur de la ceinture obtenue. Finalement, afin de continuer à valoriser les élèves ayant monté de ceinture durant plusieurs années, nous avons décidé de laisser ces mousquetons apparents et de les utiliser pour le stockage des bracelets en classe (cfr. annexe F).

Notre ressenti à cette période était un sentiment de hâte que le dispositif puisse être lancé ainsi qu'une grande motivation suite aux réactions des élèves lors de l'élaboration des privilèges notamment. Effectivement, une fois que le système leur a été présenté, les élèves étaient impatients de commencer à cumuler des bracelets sur leur mousqueton pour pouvoir bénéficier des privilèges qu'ils avaient préalablement proposés. De notre point de vue, nous avons trouvé que l'idée, proposée par un membre de l'équipe SCP, de faire le lien entre les apprentissages mathématiques et la valorisation du comportement, a permis d'apporter du crédit au système proposé ainsi que de l'intérêt des plus sceptiques pour celui-ci. De plus, en

attribuant des valeurs différentes aux bracelets et en permettant aux élèves d'échanger dix bracelets bleus contre un orange, nous avons pu remettre rapidement les bracelets bleus en circulation, et donc en acheter moins qu'initialement prévu, tout en gardant une trace des bracelets accumulés en classe grâce aux bracelets oranges et verts.

Le 5 novembre 2020, l'équipe SCP a profité du congé d'automne pour installer les derniers aménagements comme les horloges adaptées, les affichages, les crochets pour les manteaux et pour remettre un coup de peinture sur les zones de la cour (cfr. annexe G). C'était également l'occasion d'apporter des petites modifications aux aménagements plus anciens. Ces aménagements facilitateurs de l'environnement ont pour objectif de potentiellement impacter l'adoption de comportements inappropriés par les élèves (Baye *et al.*, 2021).

Lors d'un des entretiens réalisés, une personne interrogée, membre de l'équipe SCP, a d'ailleurs évoqué l'apport des aménagements et leur réalisation en équipe.

P3 - Verbatim 31 : « *Par exemple, on s'est rendu compte qu'on leur demandait d'essuyer leurs pieds, mais il n'y avait pas de paillason. Il y a eu aussi d'autres aménagements qui ont demandé des modifications mais vu qu'on s'est organisé en équipe ça a été.* »

Le 16 novembre, la journée de lancement du dispositif tant attendue était vécue. Préparer l'implémentation pendant presque un an, cela peut sembler long et c'était d'ailleurs une de nos craintes initiales. Cependant, le temps, mentionné par Kincaid *et al.* (2007) comme un élément important à prendre en compte dans l'implémentation du SWPBS et qui peut être à double tranchant s'il y en a trop ou trop peu, a finalement été relevé comme un levier à l'implémentation par une des personnes interrogées (P1).

P1 - Verbatim 35 : « *Une autre chose qui a facilité la mise en place, je pense que c'est le fait de s'y être pris très longtemps à l'avance. On a mis quasiment un an pour la préparer.* »

Avec un peu de recul, les circonstances qui nous ont amenés à reporter le lancement du dispositif ont peut-être été un mal pour un bien. En effet, nous avons eu deux mois et demi supplémentaires pour peaufiner la préparation et partager nos réflexions avec l'équipe complète. Ce laps de temps supplémentaire a apporté de la sérénité à toute l'équipe qui est, d'accoutumée, déjà suffisamment stressée par la rentrée au mois de septembre. Si l'équipe était plus sereine pour aborder l'implémentation du dispositif, cela était également notre cas d'un point de vue personnel. Effectivement, bien que légèrement stressé, nous nous sentions prêt à enfin lancer la mise en place dans l'école après tous ces mois de préparation.

Pour lancer la journée, un jeu de piste sur tablette à vivre par classe a été organisé. L'objectif de ce jeu était de comparer les lieux récemment aménagés avec des photos prises avant le congé d'automne pour découvrir les aménagements facilitateurs ainsi que les affiches contenant les valeurs et les attentes comportementales (cfr. annexe 5.1.). Cet exercice (cfr. annexe 5.2.) a été particulièrement apprécié par les élèves et les titulaires de classe. Une d'entre elles, bien que réticente au départ vis-à-vis du dispositif, a d'ailleurs considéré cet exercice sur tablette comme un élément facilitateur de la mise en place.

P6 - Verbatim 32 : « *C'était bien quand vous aviez réalisé les exercices sur les iPad.* »

En plus de ce jeu de piste, un spectacle a été présenté par l'éducateur de l'école, président de l'équipe restreinte et référent comportements, dans l'objectif d'expliquer aux élèves le fonctionnement global du SCP de manière décalée et humoristique.

Les jours suivants, les leçons de comportement ont été données en suivant un horaire préalablement établi afin d'éviter de se retrouver à deux classes dans le même lieu au même moment (cfr. point 8. de l'annexe 4.2.).

Les leçons de comportement ont été plus ou moins bien vécues par les titulaires de classe. Comme en témoignent les notes prises à ce moment-là, certains professeurs étaient stressés et avaient besoin d'être rassurés alors que d'autres étaient totalement emballés par l'idée et jouaient véritablement les comportements devant les enfants en ajoutant un côté théâtral qui plaisait beaucoup. Nous avons pu comprendre lors d'un des entretiens qui ont été menés que la source de stress était davantage liée au fait de devoir s'approprier une leçon qui n'est pas la sienne plutôt qu'à la pratique même de l'enseignement explicite.

P4 - Verbatims 31 et 32 (en répondant à une question sur les freins potentiels) : « *Enfin comme j'avais dit tantôt, se mettre dans les leçons à enseigner. Tu reçois une prépa à lire, c'est le début de l'année, tu as plein de choses à penser donc oui, on a un peu pris sur nous. Mais au final, voilà, ça valait la peine, c'était chouette à faire mais c'est peut-être ce côté-là [...] C'est le fait que ça ne soit pas ma leçon, que je ne la connaisse pas. Il faut que je rentre dedans, il faut que je rentre dans la tête de celui qui l'a construite. Il faut que je me l'approprie.* »

Du côté des élèves, les leçons les ont aidés à comprendre à quoi les adultes faisaient référence lorsqu'ils renforçaient leurs comportements.

À l'issue des leçons de comportements, un jeu sur tableau blanc interactif (TBI) a été proposé aux élèves afin de vérifier leur bonne compréhension des leçons vécues (cfr. annexe 5.3.). Ce jeu a d'ailleurs été relevé comme un levier à l'implémentation par une des personnes interrogées.

P6 - Verbatim 35 (suite à une question sur les leviers à l'implémentation) : « *L'outil que vous avez réalisé pour aider les enfants à situer les trois valeurs : autonomie, entraide, respect.* »

Globalement, la semaine de mise en place a été bien vécue tant par les élèves que les adultes. Une des personnes interrogées lors des entretiens a d'ailleurs souligné son intérêt et sa nécessité pour la suite de l'implémentation.

P5 - Verbatim 32 : « *Clairement, la semaine de mise en place. C'était super nécessaire et intéressant.* »

D'un point de vue plus réflexif, nous pensons que cette semaine de lancement a été l'élément déclencheur d'un vent nouveau dans l'école. Tout le monde jouait le jeu de la verbalisation des attendus et des renforcements quels qu'ils soient. Comme en atteste notre carnet de bord, c'était un moment lors duquel l'enthousiasme régnait et cela reflète bien notre analyse réflexive. À l'issue de la semaine, nous étions, certes, fatigué mais nous étions soulagé que tout se soit bien passé et enthousiasmé par les réactions des collègues et des élèves qui se sont vite pris au jeu. Vu le succès de cette semaine de lancement, nous reprendrons certainement la même organisation lors de la rentrée 2021-2022 afin de relancer le dispositif à l'école.

Le 17 décembre 2020, une première proposition d'échange de bracelets contre des privilèges a été faite aux élèves. De manière générale, les élèves les plus jeunes ont décidé de profiter de leurs efforts à court terme en acceptant la proposition faite. Au contraire, les élèves les plus âgés ont majoritairement décliné la proposition pour pouvoir revendiquer un privilège de plus grande valeur la fois suivante. À la manière d'un adulte avec son portefeuille au magasin, chaque élève prenait conscience de la valeur de l'achat qu'il projetait de faire.

C'était un moment très intéressant à observer et qui a, de notre point de vue, contribué à ce que les élèves prennent conscience qu'en faisant des efforts à court terme, ils ne peuvent pas ambitionner d'obtenir les mêmes récompenses qu'en en produisant à moyen ou long terme.

Afin de marquer la décision prise, chaque élève a reçu un carnet de comportement avec une trace de son choix ainsi que les encouragements ou félicitations de circonstance (cfr.

annexe H). Une trace a également été laissée dans le « Profileur de comportements » (cfr. annexe J).

Les élèves ont adoré recevoir un petit bulletin de comportement avec une trace du choix qu'ils ont effectué. Nous pensons que c'est un outil essentiel à l'accrochage d'un maximum d'élèves au SCP dans la mesure où leur motivation est soit décuplée par l'encouragement qui est formulé soit par le fait d'avoir atteint un privilège qui était un objectif personnel.

Lors d'un des entretiens réalisés, une des personnes interrogées (P6) a souligné le bonheur généré chez les élèves par les privilèges qui leur sont proposés (cfr. annexe I).

P6 - Verbatim 11 : « *Je suis heureuse de voir l'installation des privilèges, de voir le bonheur que ça génère, les échanges, l'ouverture d'activités. C'est ça qui est aussi très positif.* »

La semaine du 18 janvier au 22 janvier 2021 s'est tenue la troisième récolte de données (cfr. annexe 3.8.). Il s'agissait de la première récolte réalisée pendant l'implémentation.

Il convient d'explicitier le contexte dans lequel cette récolte s'est déroulée. Effectivement, la météo était très froide et la neige était abondante, ce qui a sensiblement augmenté l'excitation des élèves. Les jeux habituellement mis en place durant les récréations n'ont quasiment pas pu être utilisés et la tentation de lancer des boules de neige était grande, ce qui a pu impacter la récolte de données.

D'un point de vue organisationnel, forte de son expérience de 2020, l'équipe était au point. Dans le respect des recommandations de Turi *et al.* (2016), un point d'attention a été donné aux nouveaux membres de l'équipe suite au roulement du personnel annuel. Effectivement, les membres du personnel ayant intégré l'école en septembre 2020 ont été briefés par l'équipe SCP à propos de l'organisation des récoltes de données vu qu'ils n'avaient pas participé à celles de 2020.

Globalement, ces nouveaux membres du personnel ont bien compris ce qui était attendu d'eux et se sont attelés à la tâche avec sérieux.

Dans la foulée de la récolte de données, lors d'une récréation le 26 janvier, l'éducateur a profité de la présence de stagiaires dans la cour pour observer les élèves par la fenêtre, noter les bons comportements observés puis récompenser les élèves devant tous les autres en verbalisant ce qu'il avait vu et pourquoi il donnait un bracelet. Cela a eu un effet majeur sur les élèves. Effectivement, ceux qui ont été renforcés étaient fiers car ils ne s'y attendaient pas et les autres se sont montrés encore plus déterminés à bien se comporter à chaque instant.

Le 11 février 2021, une seconde proposition d'échange de bracelets contre des privilèges a été faite aux élèves. La tendance, observée la fois précédente, s'est confirmée. Effectivement, l'option « économie » a de nouveau majoritairement été choisie par les élèves les plus vieux alors que les plus jeunes ont à nouveau, pour la plupart d'entre eux, choisi des privilèges de faible valeur.

Cela a également été l'occasion pour l'équipe, suite aux différentes remarques des élèves, de diminuer les valeurs attribuées aux privilèges qui avaient été initialement surévaluées.

D'un point de vue réflexif, cette décision a été fondamentale pour la suite de l'implémentation. Effectivement, bon nombre d'élèves montraient des signes de démotivation vis-à-vis de l'objectif de privilèges qu'ils s'étaient fixés. En prenant ces signes en considération, l'équipe a su, à notre sens, redonner un souffle de motivation aux élèves qui en avaient besoin. En apportant cette modification, nous avons réalisé de la régulation en cours de projet, ce qui constitue une condition à l'implémentation fidèle du dispositif. Concrètement, un plafond de 100 bracelets a été fixé pour les privilèges de plus grande valeur alors que le plus élevé avait une valeur initiale de 250 bracelets. La probabilité d'atteindre ces privilèges de grande valeur est devenue réelle une fois cette régulation faite.

Le 12 février 2021, une célébration à l'effort collectif a été organisée suite à la distribution du millième bracelet (cfr. annexe K). Cette célébration consistait à vivre une journée déguisée à l'occasion du carnaval. Il s'agissait à ce moment-là d'expérimenter la contingence de groupe définie par Rivière (2006) comme l'action d'amener les conséquences à être délivrées par l'un des membres du groupe ou par l'ensemble du groupe en fonction des performances d'un membre du groupe ou de l'ensemble du groupe. Concrètement, tout le monde, élèves comme membres du personnel, est venu déguisé avec le déguisement de son choix. Des ateliers ont été organisés sur le thème du carnaval tout au long de la journée.

Ce fut un grand moment de partage lors duquel chacun a pu profiter des efforts collectivement réalisés. C'est en vivant ce genre de moment que l'on se rend compte de la primauté de la collectivité sur l'individualité au sein d'une institution.

Le 23 février 2021, l'équipe SCP s'est rassemblée afin de faire le point sur la mise en place du dispositif et analyser en détails la récolte de données et ainsi réguler les actions mises en place (cfr. annexes 2.9. et 3.9.). Globalement, une nette amélioration a été observée dans la plupart des comportements observés en comparant les données récoltées en janvier 2020 avec celles récoltées en janvier 2021. Parmi les comportements problématiques n'ayant pas

diminués, on retrouvait le port du couvre-chef à l'intérieur et la mauvaise adaptation du moyen de déplacement au lieu fréquenté.

Le 25 février 2021, deux enseignantes d'une autre école ont demandé à nous rencontrer et à visiter notre école afin de découvrir le dispositif SCP mis en place dans l'établissement.

C'était très gratifiant de pouvoir partager notre expérience avec des personnes motivées et intéressées. C'était aussi l'occasion de prendre un peu de recul sur le travail en cours et de prendre conscience du chemin parcouru depuis décembre 2019.

Le 15 mars 2021, un élève a été le premier à atteindre le seuil des 100 bracelets, c'est-à-dire à atteindre le cap du bracelet de couleur verte (cfr. annexe L). Cet accomplissement a été chaleureusement célébré à travers de longs applaudissements par l'ensemble des élèves envers l'élève concerné. Ce moment a non seulement permis à cet élève d'être vivement félicité pour les efforts qu'il a consentis mais également de faire prendre conscience aux autres élèves qu'il était possible d'atteindre ce plafond, offrant le choix du roi au niveau des privilèges.

En mettant cet élève en exergue, nous pensons que la motivation des autres élèves a été exacerbée pour être à leur tour félicité par tous.

La semaine du 22 au 26 mars, la quatrième récolte de données (deuxième en 2021) a été organisée (cfr. annexe 3.10.). Une fois de plus, la situation sanitaire liée à la propagation du virus Covid-19 était assez préoccupante. Une fois encore, la menace de fermeture des écoles était dans l'air. Les trois premiers jours de récolte se sont déroulés normalement mais le mercredi 24 mars, nous apprenions que les écoles allaient fermer la semaine suivante. Il était vivement conseillé de pratiquer l'école du dehors pour les deux derniers jours restants. Quelques titulaires de classe ont alors organisé des sorties extérieures, bien souvent toute la journée, avec leur classe, ce qui a sensiblement diminué la population présente dans la cour lors des récréations. Aussi, l'accès au réfectoire durant le temps de midi a été fermé le jeudi 25 et le vendredi 26. En conséquence, les données récoltées ce jour-là étaient soit incomplètes, soit relativement biaisées par les conditions exceptionnelles du moment. Finalement, à l'issue de la semaine, nous nous disions que nous avions eu de la chance de pouvoir récolter nos données avant que les élèves ne quittent l'école pour une longue durée.

Avec un peu de recul, nous pensons que maintenir la récolte avant la fermeture annoncée des écoles était le meilleur choix à faire vu l'incertitude qui régnait sur la suite de l'année. L'expérience du confinement de 2020 nous a fortement influencé et nous a amené à penser

que des données, certes sensiblement biaisées et incomplètes pour la fin de la semaine, étaient toujours mieux que de ne potentiellement pas pouvoir en récolter avant de longues semaines.

La fermeture anticipée des écoles a été l'occasion pour l'équipe SCP d'analyser les données récoltées, en pouvant, cette fois-ci, comparer la moyenne de 2020 avec la moyenne de 2021.

Le tableau ci-après présente ces comparaisons de moyennes.

Comportements	janv-20	mars-20	Moyenne 2019-2020	janv-21	mars-21	Moyenne 2020-2021	%
Dans tous les lieux							
violents	232	111	171,5	99	50	74,5	-56,57
jeux physiquement violents	94	120	107	109	61	85	-20,56
langage inadapté	464	69	266,5	47	35	41	-84,62
ton de voix inadapté	478	330	404	233	181	207	-48,76
moyen de déplacement inadapté	58	279	168,5	153	148	150,5	-10,68
parlent pendant consignes adultes	17	62	39,5	16	20	18	-54,43
jettent leurs déchets par terre	0	16	8	3	1	2	-75
amènent/utilisent objets personnels	0	2	1	0	2	1	0
Les rangs							
ne se rangent pas directement	92	61	76,5	49	32	40,5	-47,06
mangent et boivent	0	1	0,5	1	2	1,5	+200
se rangent inadéquatement	195	118	156,5	72	63	67,5	-56,87
couvre-chef non adapté à la météo	18	32	25	5	34	19,5	-22
Cour de récréation (bleue, blanche, petite cour)							
ne partagent pas les jeux	6	3	4,5	0	1	0,5	-88,89
salissent main/bouche en mangeant	4	0	2	0	0	0	-100
abiment le mobilier et les jeux	18	8	13	6	9	7,5	-42,31
laisent trainer des choses au sol	14	5	9,5	5	2	3,5	-63,15
position inadéquate sur banc/table	43	47	45	6	26	16	-64,44
nourriture/boisson non-autorisées	3	0	1,5	0	1	0,5	-66,67
utilisent le matériel inadéquatement	85	23	54	5	8	6,5	-87,96
quittent la cour sans autorisation	4	4	4	1	2	1,5	-62,5
Cour récréation (jaune, verte)							
ne partagent pas les jeux	6	3	4,5	3	3	3	-33,33
salissent main/bouche en mangeant	4	4	4	1	1	1	-75
abiment le mobilier et les jeux	4	2	3	2	7	4,5	-50
laisent trainer des choses au sol	6	5	5,5	6	5	5,5	0
position inadéquate sur banc/table	32	32	32	21	10	15,5	-51,56
nourriture/boisson non-autorisées	2	0	1	0	1	0,5	-50
utilisent le matériel inadéquatement	55	34	44,5	9	22	15,5	-65,16
quittent la cour sans autorisation	17	28	22,5	10	6	8	-64,44
réfectoire							
manquent de propreté à table	28	6	17	4	0	2	-88,23
laisent trainer leurs vêtements au sol	1	1	1	2	0	1	0
portent un couvre-chef	9	8	8,5	11	3	7	-17,64
nourriture/boisson non-autorisées	0	0	0	0	0	0	0
Intérieur : couloirs - SAS							
se rangent inadéquatement	22	22	22	5	3	4	-41,82
laisent trainer leurs vêtements au sol	3	0	1,5	2	1	1,5	0
s'alimentent	0	0	0	0	0	0	0
portent un couvre-chef	22	14	18	54	24	39	+116,67
ne s'essuient pas les pieds en rentrant	108	122	115	36	45	40,5	-64,78
Extérieurs et escaliers							
se rangent inadéquatement	61	53	57	30	21	25,5	-55,26
s'alimentent	0	0	0	0	0	0	0
couvre-chef non adapté météo	2	2	2	1	2	1,5	-25
Toilettes							
ne quittent pas les lieux et jouent	10	1	5,5	3	10	6,5	+18,18
ne tirent pas la chasse	65	31	48	14	12	13	-72,92
font leurs besoins à côté du pot	5	1	3	2	0	1	-66,67
jettent des déchets dans le WC	0	1	0,5	0	2	1	+100
salissent le sol	2	2	2	3	2	2,5	+25
ne se lavent pas les mains	125	80	102,5	39	18	28,5	-72,19
s'alimentent	0	0	0	0	1	0,5	0

Tableau 2 : Comparaison des données 2020 et 2021

Parmi les comportements problématiques observés un nombre significatif de fois en moyenne sur une semaine, c'est à dire plus d'une fois par jour, correspondant à plus de 5 occurrences sur la semaine, les seuls en augmentation sont

- le port du couvre-chef à l'intérieur des bâtiments en passant de 18 à 39 occurrences en moyenne sur une semaine ;
- le fait de ne pas quitter les toilettes directement après utilisation et d'y jouer qui est passé de 5,5 à 6,5 occurrences en moyenne sur une semaine.

L'augmentation de l'observation du premier comportement cité (+117%) est nettement plus marquée que pour le second (+18%) dont le nombre d'occurrences observées frôlent la non-significativité. De fait, nous avons fixé le seuil de significativité à plus de 5 occurrences par semaine car nous considérons qu'un comportement qui ne se produit en moyenne qu'une fois par jour ne représente pas un danger notoire pour l'établissement scolaire.

Avec un peu de recul, il est difficile de concevoir que l'adoption d'un comportement qualifié d'inapproprié ait pu plus que doubler alors que le SCP a été lancé fin 2020. Cependant, une explication probable est sans doute que l'interdiction du port du couvre-chef à l'intérieur étant une nouvelle exigence de l'année 2020-2021, l'équipe y était moins attentive en 2020, ou du moins, considérait ce comportement comme potentiellement adapté, ce qui a impacté les récoltes de 2020. Néanmoins, les faits étant là, il conviendra d'avoir un œil attentif à l'adoption de ce comportement afin qu'une baisse soit observée entre 2021 et 2022. Pour ce faire, nous insisterons pour que les leçons de comportements soient données dans ce sens et pour que toute l'équipe applique une correction éducative à tout élève manquant à cette exigence.

Mis à part cette surprenante hausse, tous les autres comportements problématiques adoptés ont diminué entre 2020 et 2021. Certaines diminutions sont vertigineuses, parmi les comportements ayant été observés un nombre significatif de fois, comme l'utilisation d'un langage inadapté dans tous les lieux (-84,62 %), l'utilisation inadéquate du matériel dans les zones bleue et blanche de la cour de récréation (-87,96 %) ou encore le manque de propreté à table au réfectoire (-88,23%). Deux diminutions notoires sont également constatées aux toilettes avec l'oubli de tirer la chasse (-72,92%) et l'oubli de se laver les mains (-72,19%).

Notre sentiment à ce moment-là était que les résultats plutôt positifs observés amenaient un caractère objectif au ressenti global de l'équipe vis-à-vis de l'évolution positive du climat scolaire à l'école depuis la mise en place du dispositif. D'ailleurs, ce ressenti d'amélioration du climat scolaire a été évoqué à plusieurs reprises lors des entretiens réalisés.

P1 - Verbatim 15 : « *Exactement. C'est quelque chose qui fonctionne ! Qui fonctionne même très, très bien. Je suis super satisfait, comme je disais tantôt, pleinement satisfait. C'est une belle réussite.* »

P2 - Verbatim 3 : « *Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un plus pour l'école ? Les chiffres parlent d'eux-mêmes et aussi quand on voit les réactions de l'équipe et les comportements des élèves alors qu'on a fait que ça ne fait que 6 mois qu'on l'a mis en place.* »

P3 - Verbatim 3 : « *Et avec du recul, c'est quoi ton ressenti vis à vis de ce choix ? Est-ce que tu as des regrets ? Oh non, je ne regrette pas du tout car je trouve qu'on voit vraiment une évolution !* »

P4 - Verbatim 29 : « *Mais globalement, moi je trouve que oui, il y a un impact positif : il y a beaucoup moins de bagarres, tout le monde est plus positif.* »

P4 - Verbatim 10 : « *Franchement, ça se passe vraiment bien. Je pense que oui, il y a une amélioration.* »

P6 - Verbatim 5 : « *Donc au début, j'étais assez réticente. Et puis, au jour d'aujourd'hui, quand je vois ce que ça a généré au niveau de toute l'équipe, au niveau de l'éducation de nos élèves, je suis positive.* »

En plus des récoltes de données, le « Profileur de comportements » indique que les jeux violents (108 occurrences), le langage inadapté (55 occurrences) et les bagarres (48 occurrences) sont les comportements problématiques les plus encodés.

À la manière de ce que nous avons prévu concernant le port du couvre chef, une attention particulière sera donnée à ces comportements l'an prochain à travers l'organisation des mois à thèmes comme le mois du respect lors duquel la non-violence tant verbale que physique sera particulièrement travaillée.

Dans une moindre mesure, nous pouvons ajouter l'inadaptation du ton de voix au lieu (35 occurrences), le fait de pousser ou faire trébucher quelqu'un (35 occurrences) ou l'adoption de gestes inadaptés (31 occurrences). Le logiciel indique également que c'est le jeudi autour de 13h qu'il y a le plus de comportements problématiques observés et encodés. L'intervention la plus utilisée est la correction éducative (284 fois) devant le contact visuel précédent un avertissement (249 fois) et le retrait temporaire du lieu (151 fois). La cour de récréation est le lieu qui provoque le plus d'encodages de comportements problématiques (351), principalement pour les moments de récréation (330). En ce qui concerne la fonction du comportement, c'est l'obtention de l'attention par les pairs qui est la plus sélectionnée (168

fois), juste devant l'obtention de pouvoir et de contrôle (160 fois). L'obtention d'une stimulation sensorielle arrive en troisième position avec 55 occurrences. La fonction de l'évitement est bien moins observée avec un maximum de 27 occurrences pour l'évitement de la présence d'un ou plusieurs pairs, ce qui semble logique étant donné que l'implémentation du dispositif s'est déroulée dans les lieux communs et non en classe où la fonction de l'évitement est davantage observée.

Le 11 mai 2021, une assemblée générale a été organisée en vue de présenter les résultats des récoltes de données et de réaliser un premier bilan après quelques mois d'implémentation (cfr. annexe 2.10.). L'équipe s'est montrée très fière lors de la découverte des différents graphiques comparatifs des moyennes 2020 et 2021. À l'heure de dresser le bilan, certains membres de l'équipe éducative, n'étant pas tous les jours en contact avec les élèves, disent remarquer davantage de respect et de politesse dans le chef des élèves depuis la mise en place du dispositif.

D'un point de vue plus personnel, nous considérons ce bilan de fin d'année comme un moment charnière de l'implémentation dans la mesure où des données objectives ont pu confirmer un ressenti subjectif de diminution de l'adoption de comportements inappropriés par les élèves. Finalement, ces données donnent beaucoup de crédit aux efforts fournis par toute l'équipe éducative pendant plusieurs mois.

Bien que les résultats obtenus lors des récoltes de données soient encourageants, l'équipe SCP avait à cœur d'évaluer la qualité de l'implémentation en cours afin de guider les actions et définir des améliorations éventuelles en cours d'implémentation (Algozzine *et al.*, 2019). Pour ce faire, la passation du test de fidélité TFI a été réalisée le 18 mai 2021 en équipe SCP (cfr. annexe M). Rappelons que le seuil de fidélité a été fixé à 70 % dans cette recherche sur base de (Algozzine *et al.*, 2019). Le score de fidélité obtenu varie selon que l'on tienne compte ou non de l'item 8 qui concerne l'implémentation du dispositif en classe, ce qui n'est pas l'objectif de la présente recherche qui se concentre sur l'implémentation du SCP dans les lieux communs uniquement. En ne tenant pas compte de cet item, le taux de fidélité obtenu est de 67,9% (19 points sur 28). Ce taux passe à 63.3% (19 points sur 30) avec la prise en compte de l'item 8. Quoiqu'il en soit, que l'item 8 soit pris en compte dans le calcul ou non, le taux de fidélité est légèrement sous le seuil de fidélité préalablement fixé à 70%, ce qui constitue un bel accomplissement après seulement 20 semaines d'implémentation effective du dispositif au sein de l'école d'implémentation. Cependant, il convient de considérer ces résultats avec la plus grande prudence. Effectivement, ce test a été réalisé en équipe restreinte,

sous la forme d'une auto-évaluation, sans la présence d'un coach externe que McIntosh *et al.* (2016) recommandent fortement afin d'amener de la précision dans l'évaluation.

D'un point de vue réflexif, on peut se demander dans quelle mesure l'absence d'un regard externe au moment de la passation a pu influencer les résultats. Il y a fort à croire que l'équipe SCP a été plus sévère avec elle-même qu'en la présence d'un coach externe.

Dans la foulée du test TFI, un plan d'action a été élaboré par l'équipe SCP dans l'objectif d'améliorer la fidélité d'implémentation (cfr. annexe N). Parmi les mesures décidées, on compte notamment une nouvelle condition pour faire partie de l'équipe SCP (être au moins à mi-temps en interne, type 1 et/ou 8), la fixation d'une réunion par mois dans le calendrier de l'année, la mise en place de leçons de comportements en cours d'année selon les besoins, une meilleure communication envers les parents et l'équipe complète sur les procédures de prise en charge des comportements problématiques (présentation en début d'année), l'incitation de l'équipe à s'inscrire à des formations en lien avec la gestion comportementale ou encore la construction d'un calendrier anti-essoufflement.

Le 2 juin 2021 a eu lieu la passation du test de fidélité SET par le coach externe de l'ULiège (cfr. annexe 6.1.). Rappelons que le seuil minimal de 80 % fixé par Sugai *et al.* (2001) doit être atteint pour qualifier l'implémentation de fidèle. Le résultat obtenu pour l'école d'implémentation est de 87%. Ce taux peut être interprété avec moins de prudence que pour le test TFI étant donné que le test a été réalisé par un coach externe et que la qualité de l'outil utilisé, tant au niveau de la validité qu'au niveau de la fidélité, a été démontrée par les travaux de Horner *et al.* (2004) et de Vincent *et al.* (2010, cités par Bissonnette et St-Georges, 2014). Bien que le résultat obtenu soit plutôt positif, il n'en reste pas moins que des améliorations sont toujours possibles. Effectivement, à l'issue du test, le coach externe a indiqué la connaissance des trois valeurs par les élèves, la connaissance des membres du personnel sur le type de comportement qui peut amener à retirer un élève du milieu (comportement mineur ou majeur), la communication sur les membres de l'équipe SCP et leurs rôles/tâches, la participation de la direction aux réunions et l'implication des parents et partenaires de l'école pourraient être renforcées afin d'améliorer ce score de 87 %. La création d'un calendrier anti-essoufflement nous a également été suggérée afin de garantir la pérennisation du dispositif. À ce propos, les trois membres de l'équipe ne faisant pas partie de l'équipe SCP ont relevé l'importance des moments de relance durant l'année afin d'éviter un potentiel essoufflement de l'implémentation.

P4 - Verbatim 35 : « *Mais il y avait des petites relances, et c'était très intéressant à faire. Je pense qu'il faudra continuer parce qu'il y a toujours un petit moment où tout le monde s'essouffle.* »

P5 - Verbatim 33 : « *Puis, le fait qu'on remette un petit coup de pied de temps en temps "attention, n'oubliez pas de féliciter, de distribuer les bracelets, d'encoder dans le profileur", ça c'est vraiment nécessaire pour moi aussi. Pas qu'on s'essouffle mais ça devient ritualisé et puis finalement on s'oublie un petit peu. Et quand on remet un petit coup de pied, on se dit "ha oui, ok, il faut que je m'y remette".* »

P6 - Verbatim 36 : « *J'étais contente quand tu faisais la piqûre de rappel à propos de 4 pour 1:4 félicitations pour un bracelet ça c'était quelque chose que j'aime bien me redire.* »

Le 15 juin 2021, une réunion générale pour toute l'équipe a été organisée (cfr. annexe 2.11.). Les objectifs étaient de présenter les résultats obtenus aux tests TFI et SET ainsi que de faire une mise au point sur la fonction du comportement à travers diverses mises en situation. C'est un sentiment de fierté qui nous animait au moment de présenter les taux de fidélité obtenus aux deux tests. Les retours de l'équipe étaient très positifs et les propositions de régulation pour l'année 2021-2022 ont été bien perçues.

Avec un peu de recul, nous pensons qu'il était grand temps de clarifier cette notion de fonction du comportement qui est essentielle pour la prise en charge des élèves ne répondant pas à la prévention universelle. Beaucoup de collègues y voyaient d'ailleurs beaucoup plus clair à l'issue de la présentation.

La semaine du 21 juin, les six entretiens semi-directifs ont été réalisés avec trois membres de l'équipe SCP et trois membres n'y figurant pas. L'analyse thématique réalisée figure en annexe (cfr. annexe C), mais il convient tout de même de présenter les éléments importants qui en sont ressortis, bien que des éléments issus de ces entretiens aient déjà été exploités tout au long de cette section.

Premièrement, en ce qui concerne **l'état d'esprit en décembre 2019** des personnes interrogées, on remarque une conscience de l'importance du projet et de l'ampleur de la tâche (4 personnes sur 6), une séduction par le projet présenté (4 personnes sur 6, dont les 3 membres de l'équipe SCP), la crainte vis-à-vis d'un côté perçu comme étant « gaga », utopiste, rébarbatif ou encore culturellement en décalage par rapport à nos pratiques (4 personnes sur 6, 2 dans l'équipe SCP et 2 hors équipe SCP). Ce dernier point fait d'ailleurs écho aux propos de Singer et Wang (2009) en ce qui concerne bon nombre de caractéristiques du SWPBS qui

reflètent des valeurs et des croyances ancrées dans la culture américaine et qui diffèrent des croyances relatives à certaines autres cultures, nécessitant alors de procéder à une « refonte de l'environnement » définie par McIntosh et al. (2009). En plus des éléments précédemment cités, nous pouvons ajouter la crainte de devoir modifier des pratiques à l'échelle de toute l'école (2 personnes hors équipe SCP) ou encore la crainte d'un potentiel double emploi avec le dispositif concurrent « École Citoyenne » déjà en place et la volonté de composer avec lui plutôt que de le supprimer (2 personnes sur 6).

P1 - Verbatim 9 : « *Euh... j'essaie de me situer... Mon état d'esprit, c'était : "Waouh ! Quelle charge de boulot !" . Je me demandais pourquoi changer tout le système qui avait été mis en place. Dans ma tête, c'était déjà : "Oui d'accord, mais on ne peut pas complètement supprimer l'ancien système et il faudra trouver un compromis pour jongler entre les deux". Et hormis ma fonction d'éducateur, personnellement, je me suis dit "Ça a l'air gaga, je ne suis pas sûr que ça prenne".* »

P2 - Verbatim 6 : « *En fait quand tu l'as présenté je trouvais que c'était vraiment un chouette truc et d'ailleurs je me suis tout de suite impliqué dedans.* »

P3 - Verbatim 7 : « *J'étais totalement subjuguée par le projet ! Mais je me disais : "ça va être un projet qui va être sur le long terme et il va falloir consacrer du temps pour le mettre en place". Mais voilà, j'ai vraiment vraiment bien aimé le projet et c'est pour ça que je me suis mise dedans ! (rires)* »

P4 - Verbatim 12 : « *J'entendais beaucoup "SCP, SCP" mais je ne savais pas vraiment de quoi on parlait. C'est vrai que ça fait toujours peur, comme toutes les nouvelles choses qu'on essaie d'ancrer. Et même ici, c'est une chose qui reprend toute l'école donc ce n'est pas rien. Voilà, il faut se mettre dedans petit à petit et c'est vrai qu'au début, peut-être, ça peut paraître un peu rébarbatif : "Voilà, vous allez devoir faire ça". Il y avait les leçons à enseigner et au final, on se rend compte que c'est super bien construit et super bien suivi aussi par l'équipe.* »

P5 - Verbatim 7 : « *Conquête par l'idée ! Ça me paraissait un peu utopiste au départ toutes les vidéos qu'on avait vues mais ça me paraissait être un gros, un grand projet et ça me paraissait important que toute l'équipe rentre dedans à fond. Il ne fallait pas se dire "ça m'intéresse mais pas trop".* »

P6 - Verbatim 5 : « *Au départ, moi c'était ... je n'étais pas très tentée par cette installation. J'avais vraiment trop ... Enfin, quand ça fait autant d'années d'enseignement, on se dit qu'on doit mettre ça en place, encore quelque chose d'autre. Ça me paraissait très lourd. J'avais vraiment peur de devenir un peu "sotte". C'est vrai que je disais "Je vais devenir sotte, moi,*

avec tout ça, ces bracelets à donner ou à ne pas donner”. Donc au début, j’étais assez réticente. »

Deuxièmement, pour ce qui est de **l'état d'esprit en juin 2021** des personnes interrogées, on remarque une évolution positive et une certaine satisfaction chez l'ensemble des personnes interrogées, ce qui constitue une belle évolution par rapport à 2019. Cela s'explique notamment par l'observation des effets du dispositif chez les élèves (P1), l'observation des résultats obtenus lors des récoltes de données ainsi que l'observation des élèves dans la cour de récréation et de l'équipe (P2, P3 et P6), l'utilisation du système de renforcement en lien avec les apprentissages de classe (P4 et P6), le recours à des affichages explicites et attirants (P5 et P6), la mise en place progressive et à la portée de tous du dispositif (P3 et P5), l'utilisation d'un langage commun chez les enseignants (P6) ou encore l'observation de la transformation de la motivation extrinsèque en motivation intrinsèque chez certains élèves (P1).

Troisièmement, concernant **les relations entre collègues**, les six personnes interrogées sont d'accord pour dire qu'elles étaient très bonnes avant la mise en place du SCP. Cependant, trois personnes ont remarqué une amélioration depuis la mise en place du dispositif notamment à travers la création d'affinités particulières entre les membres du groupe restreint (P2 et P6) et une meilleure communication sur les comportements des élèves (P3). Une des personnes interrogées (P6) évoque également avoir conscientisé ses élèves au respect des dames de ménage. Cette même personne indique également que la mise en place du SCP a été la source d'un conflit avec l'éducateur au début de l'implémentation.

Pour aborder cette thématique, il a fallu rassurer les personnes interrogées (principalement P4) en expliquant qu'il ne fallait pas être gêné de ne pas percevoir d'impact du SCP sur la qualité des relations entre adultes qui semblait déjà très bonne. Cette gêne perçue était la preuve d'une volonté de correspondre à l'idée que l'on se fait d'un chercheur qui cherche à observer les impacts potentiels d'un dispositif. Nous pouvons donc observer ici un phénomène de désirabilité « individuelle » correspondant, selon Cambon (2006), aux motivations ou aux affects particuliers qu'une personne peut ressentir à l'égard d'un objet ou d'une personne.

Quatrièmement, **la dynamique de travail en équipe** a été unanimement qualifiée d' « excellente ». Effectivement, une véritable culture de la collaboration, justifiée par la composition pluridisciplinaire de l'équipe (P1), l'habitude hebdomadaire de travailler en travail collaboratif (P2) ou encore la curiosité de tester de nouvelles choses, semble

caractériser l'école d'implémentation. Un autre élément avancé par deux personnes interrogées (P3 et P4) est l'écart ressenti entre l'équipe travaillant en type 2 et l'équipe travaillant en type 1 et 8, le tout étant justifié par une réalité quotidienne de travail différente.

Bien que la dynamique de travail en équipe ait été unanimement qualifiée d'excellente, il n'en reste pas moins que le dispositif a pu l'améliorer d'après trois personnes interrogées. De fait, selon une des personnes interrogées (P1) l'installation de la zone de réflexion, comme aménagement facilitateur de la gestion des conflits, a amené davantage de cohésion d'équipe au moment de gérer un conflit. Aussi, la personne interrogée P3 souligne non seulement l'évolution de la communication en équipe vu l'adhésion de tous au projet mais aussi l'augmentation des interventions vis-à-vis d'élèves d'autres classes grâce à l'utilisation du logiciel « Profileur de comportements ». P5, quant à elle, souligne la remobilisation des troupes amenée par la mise en place d'un projet à l'échelle de l'école, la cohérence amenée par la mise en place d'un projet « fil rouge » ainsi qu'une meilleure harmonisation des pratiques et du langage au sein de l'équipe éducative.

Cinquièmement, en ce qui concerne **l'impact potentiel du dispositif sur les pratiques pédagogiques**, cinq personnes sur les six interrogées remarquent un effet « tache d'huile » de la philosophie SCP sur leurs pratiques en classe. On peut relever également le recours aux valeurs SCP choisies aussi lors des moments de classe (P5 et P6) ainsi que l'appréciation de la méthode de l'enseignement explicite utilisée lors des leçons de comportements (P4 et P6).

Sixièmement, pour ce qui est des **relations établies avec les élèves avant la mise en place du SCP**, trois personnes (P1, P2 et P6) sur les six interrogées révèlent avoir un contact facile avec les élèves depuis longtemps. P3 et P5 partagent cet avis mais soulignent avoir eu quelques difficultés dans la gestion des conflits (P3) ainsi qu'un manque de concret auquel se référer au moment de faire des remarques aux élèves, les rendant moins impactantes (P5). P4, quant à elle, confie avoir axé son regard sur les mauvais comportements des élèves lors des surveillances et avoir adopté une posture de « flic » en entrant négativement en contact avec les élèves et en faisant l'usage de punitions et de sanctions. Cela s'explique sans doute par le fait qu'avant le SCP, nous avons naturellement coutume de porter davantage notre regard sur les élèves perturbateurs afin de faire régner l'ordre. En ce qui concerne **l'évolution des relations envers les élèves depuis la mise en place du SCP**, une personne (P1) parmi les trois ayant déclaré avoir des facilités à entrer en contact confie être davantage dans le positivisme à présent. Chez les deux autres personnes (P2 et P6), une déclare ne pas percevoir d'effet du SCP sur ses relations avec les élèves et l'autre déclare en avoir de meilleures

maintenant mais indique que cela est davantage dû à un travail personnel qu'à l'implémentation du SWPBS. Les deux personnes, ayant souligné avoir un contact facile avec les élèves tout en essayant certaines difficultés (P3 et P5), observent un impact positif du SCP sur leurs relations avec les élèves, notamment grâce à l'installation d'une zone de réflexion et de gestion de conflits (P3) ou grâce au recours possible à des affichages concrets servant de bases aux discussions et apportant davantage de crédit à l'enseignant (P5). Enfin, la personne ayant déclaré avoir des difficultés à entrer positivement en relation avec les élèves déclare percevoir un apport du SCP, notamment en axant davantage son regard sur les bons comportements, en entrant en contact avec les élèves de façon positive et en découvrant des élèves plus discrets.

Septièmement, en ce qui concerne **le comportement des élèves**, l'ensemble des personnes avec qui nous nous sommes entretenu perçoivent une amélioration depuis la mise en place du SCP. Effectivement, P1 souligne la diminution du nombre de remarques à faire, particulièrement aux élèves sortants, ainsi que du nombre de faits majeurs observés, l'observation de l'ancrage des trois valeurs dans les comportements quotidiens ou encore l'effet du système de renforcement et des leçons sur l'adoption de comportements positifs. Cette dernière observation est partagée par P2 et P4. Ces derniers relèvent une plus grande attention des élèves vis-à-vis de leurs comportements ainsi que l'efficacité de la correction éducative en cas de débordement (P2) mais aussi une meilleure connaissance des règles par les élèves et davantage de tentatives de les respecter de leur part (P4). Aussi, quatre personnes interrogées indiquent remarquer une amélioration au niveau du respect en observant moins de chamailleries (P2, P4 et P6), l'essuyage systématique des pieds (P4), le respect des zones de la cour (P4 et P5), la politesse (P5). Des améliorations concrètes sont également observées au niveau de l'autonomie notamment dans le fait de demander l'autorisation pour quitter un lieu (P3), une mise en rang plus rapide (P3, P5 et P6), le lavage des mains (P4) ou encore l'utilisation adéquate du couvre-chef (P5). Enfin, trois personnes sur les six questionnées (P2, P3 et P5) remarquent une évolution au niveau de l'entraide notamment dans la cour de récréation lorsqu'un élève est en difficultés ou au moment de tenir la porte pour les autres dans les couloirs. Ces observations d'amélioration notable du climat scolaire font écho avec les conclusions de différentes recherches scientifiques telles que celles de Solomon et al. (2011) de Cushing (2000) ; Luiselli et al. (2002) ; Nakasato (2000) ; Nelson et al. (1996) ; Nelson et al. (1998) ; Nersesian et al. (2000) ; Sadler (2000) ; Taylor-Greene et al. (1997) et

Taylor-Greene et Kartub (2000), cités par Horner et al. (2004), de Childs et al. (2015) et de Baye et al. (2021).

Huitièmement, pour ce qui est des **leviers à l'implémentation** qui n'ont pas encore été évoqués, les trois membres de l'équipe SCP interrogés (P1, P2 et P3) ont souligné l'importance de notre présence en tant que coach interne dans le bon déroulement de l'implémentation. Les trois personnes n'appartenant pas à l'équipe restreinte ont avancé la présence d'une équipe restreinte comme levier à l'implémentation.

Il est intéressant de constater ici que, selon que les personnes questionnées fassent partie ou non de l'équipe SCP, leur regard est porté sur une seule personne pour ceux qui en font partie et sur l'équipe entière pour ceux qui n'en font pas partie. Bien que nous ayons été à l'initiative du projet, nous avons à cœur que ce soit le travail d'une équipe entière qui soit reconnu et c'est visiblement le cas pour les personnes hors équipe SCP. On peut comprendre aussi le point de vue des membres de l'équipe qui ne se sont, humblement et à tort, pas attribué un grand mérite dans l'implémentation.

De plus, quatre personnes sur les six interrogées (P1, P2, P3 et P4) ont relevé la dynamique positive de travail en équipe, de collaboration et de cohésion de groupe comme un levier majeur de l'implémentation. Ce facteur est également relevé par Baye et al. (2020) comme un levier potentiel à l'implémentation du SWPBS. Deux personnes parmi ces quatre-là (P1 et P4) ont indiqué avoir perçu un véritable effet de groupe de l'équipe SCP vers l'équipe complète. En outre, la participation et l'adhésion des élèves, potentiellement influencés par la dynamique de l'équipe éducative, ont également été cités comme des éléments facilitateurs de l'implémentation par deux personnes (P3 et P4). Cette participation de tous les élèves est également considérée comme un levier potentiel à l'implémentation par la communauté scientifique (Baye et al., 2020). On peut également citer l'entraide et le suivi au sein de l'équipe SCP (P2) ainsi que le soutien de la direction (P2). Ce dernier point est d'ailleurs également mis en avant par de nombreuses recherches (Andreou et al., 2015 ; Bambara et al., 2009 ; Kincaid et al., 2007 ; Lohrmann et al., 2008 cités par Turri et al., 2016 ; Baye et al., 2020). On peut ajouter aux précédents éléments cités, le projet lui-même, bien construit et ficelé de A à Z (P4), la pratique quotidienne amenant à une maîtrise progressive (P4), la liberté de planification dans l'enseignement spécialisé (P4), le constat du respect entre adultes et élèves dans les vidéos de présentation (P5) ainsi que l'utilisation du « Profileur de comportements » amenant à une meilleure connaissance de l'ensemble des élèves (P5).

Neuvièmement, concernant les freins potentiels à la mise en place du dispositif n'ayant pas encore été évoqués, on peut citer la crainte initiale de l'inconnu et la réticence d'abandonner des pratiques en cours pour en adopter de nouvelles (P1). L'importance de l'adéquation entre le dispositif et les routines de l'école est également soulignée par Andreou et al. (2015) ; Bambara et al. (2009) ; Coffey et Horner (2012) cités par Turi et al. (2016). D'autres freins tels que les éléments théoriques lorsqu'ils manquent de vulgarisation (P2) ou encore le budget limité restreignant le choix des aménagements facilitateurs (P2) ont été évoqués. Ce dernier point est d'ailleurs également pointé du doigt comme un frein potentiel à l'implémentation par Sugai et Horner (2002). On peut citer également la mise en place d'aménagements facilitateurs (P3), l'adaptation au public cible (P3), le constat d'une différence culturelle observée lors des vidéos de présentation (P3 et P5), l'essoufflement dans le temps (P4), l'investissement à fournir (P4) et l'ampleur du projet (P5). Ces éléments feront l'objet d'une discussion ultérieure pour répondre à la question de départ.

Enfin, différents éléments ont également été amenés via la dernière question du guide d'entretien amenant les personnes interrogées à **s'exprimer librement sur un sujet de leur choix en lien avec le SCP**. P1 a pointé un manque d'ergonomie dans l'utilisation du « Profileur de comportement » et la satisfaction liée à la distribution régulière de récompenses accentuant l'accrochage des élèves au système. P2 a souhaité souligner sa volonté de continuer l'année prochaine avec une équipe motivée pour cela ainsi que la bonne initiative que cela a été de proposer le projet (sentiment également partagé par P4). P3 a indiqué vouloir étendre le dispositif à d'autres écoles alors que P4 a mentionné avoir le sentiment qu'il durera dans le temps. P5 a indiqué prendre toutes les réussites comme du bonus, sentir l'équipe capable de faire mieux et être fière d'être dans les premières écoles à implémenter le dispositif en FWB. P6, quant à elle, a expliqué sa volonté de vouloir poursuivre le dispositif, du moins avec les élèves l'ayant connu, étant donné le changement de population (davantage d'élèves relevant de l'enseignement de type 2) dans sa classe en 2021-2022.

D'un point de vue réflexif, nous avons appris bien plus de choses lors de ces entretiens que ce à quoi nous nous attendions. Nous avons expérimenté l'importance, soulignée par Kaufmann (1996, cité par Fugier, 2010), de se détacher du guide d'entretien et de rebondir sur les informations données par l'informateur. Cependant, le guide d'entretien a été une véritable bouée à laquelle se rattacher afin d'être sûrs de ne pas laisser un sujet sur le côté. Aussi, la mise en garde de Dionne (2018) concernant l'influence potentielle de la place du chercheur vis-à-vis de sa recherche et de sa relation avec les informateurs s'est avérée pertinente. En

effet, nous avons senti à plusieurs moments que certains informateurs étaient embêtés de dire quelque chose de négatif sur le SCP ou de relever un impact ressenti nul de ce dernier sur une variable quelconque. Il a fallu les rassurer en leur expliquant que nous n'étions pas là pour entendre que tout était rose dans le SCP mais bien pour comprendre ce qui a pu aider à la mise en place, ce qui a pu être un frein et quels impacts éventuels le SCP a pu avoir sur différentes variables.

L'année scolaire s'est terminée par une après-midi consacrée aux privilèges (cfr. annexe O). L'idée était de permettre à un maximum d'élèves de vivre leur privilège en fin d'année et qu'il y ait du public pour les encourager, particulièrement pour le tournoi sportif contre les membres du personnel ou le tournoi de jeux vidéo. L'expérience s'est avérée positive et sera certainement reproduite en 2021-2022.

IV. Discussion

Cette section est consacrée dans un premier temps à la confrontation des différents résultats avec la littérature scientifique dans l'objectif de répondre aux hypothèses de départ. S'en suit, dans un second temps, une analyse critique de la méthodologie utilisée.

Retour aux hypothèses de départ

4.1.Hypothèse 1

Au moment de nous engager dans cette recherche, nous posons comme première hypothèse que le dispositif SWPBS serait fidèlement implémenté au sein de l'école d'implémentation en nous basant sur les recherches de Solomon *et al.* (2011) témoignant d'un réel succès du dispositif dans l'enseignement spécialisé aux Etats-Unis. Il convient effectivement de rappeler qu'aucune autre école spécialisée n'avait implémenté le dispositif en FWB avant l'école d'implémentation et qu'il était alors impossible de fonder cette hypothèse sur une expérience similaire ayant déjà fait l'objet d'une recherche en FWB.

Afin de vérifier cette hypothèse, il est nécessaire de se tourner vers les résultats obtenus aux deux tests de fidélités réalisés.

Concernant le test TFI, rappelons que pour considérer l'implémentation du dispositif comme étant fidèle, le seuil à atteindre a été fixé à 70% sur base des travaux menés par Algozzine *et al.* (2019) et que le taux de fidélité obtenu est de 67,9 % en ne tenant pas compte de l'item 8 et de 63,3% en le prenant en compte. Ces résultats, considérés de manière brute, bien que proches du seuil préalablement fixé, ne permettent pas de valider l'hypothèse de départ. Cependant, il convient de tenir compte du contexte dans lequel le test a été réalisé. Effectivement, l'équipe SCP a réalisé ce test, sous la forme d'une auto-évaluation, sans la présence d'un coach externe qui est pourtant fortement recommandée par McIntosh *et al.* (2016) afin d'amener de la précision dans l'évaluation. Par ailleurs, Algozzine *et al.* (2019) indiquent que l'utilisation du test TFI sans la présence d'un coach externe peut, au mieux, servir à suivre les progrès entre deux évaluations externes comme le SET mais pas les remplacer. Il n'en reste pas moins que le TFI reste un indicateur intéressant à exploiter dans la mise en place du SWPBS afin de réguler l'implémentation en cours à travers la mise en place d'un plan d'actions. Pour toutes ces raisons, nous pensons que le test externe SET réalisé, de par son caractère externe, permettra davantage de valider ou d'infirmer l'hypothèse de départ.

Ce dernier, pour lequel l'atteinte du seuil de 80% est requise par Sugai *et al.* (2001) afin d'avancer que le dispositif est fidèlement implémenté a montré un résultat de 87%.

Contrairement au test TFI, ce test a été entièrement réalisé par le coach externe de l'ULiège. En plus de ce caractère externe, la validité et la fidélité de cet outil a été démontrée par les travaux de Horner *et al.* (2004) et de Vincent *et al.* (2010, cités par Bissonnette et St-Georges, 2014). Ces éléments nous amènent à davantage faire confiance aux résultats obtenus lors du test SET que lors du test TFI, sans pour autant les ignorer. Dès lors, l'hypothèse de départ peut, selon nous, être validée.

4.2.Hypothèse 2

Lors des premiers pas effectués dans le cadre de cette recherche, nous gagnons que l'implémentation du dispositif SWPBS aurait pour effet de diminuer l'adoption de comportements inappropriés par les élèves de l'école d'implémentation, et ce, dans tous les lieux communs. Pour affirmer cela, nous nous basions sur les travaux menés par Horner *et al.* (2010), Bradshaw *et al.* (2008), Horner *et al.* (2005), Horner *et al.* (2009) et Solomon *et al.* (2011) concluant à l'efficacité du dispositif sur l'adoption de comportements inappropriés par les élèves dans les lieux communs. De plus, de nombreuses études abordées au point 4. de la revue de la littérature permettent de démontrer l'efficacité du dispositif sur le nombre de renvois au bureau pour raisons disciplinaires et le nombre d'exclusions lorsque le dispositif est fidèlement implémenté. Afin de mesurer l'impact du dispositif sur l'adoption de comportements problématiques par les élèves, il convient de se tourner vers les résultats obtenus aux récoltes de données réalisées en 2021, mises en comparaison avec les récoltes de données réalisées en 2020. Les résultats obtenus vont dans le sens de la validation de l'hypothèse. En effet, mise à part une surprenante hausse parmi les comportements problématiques observés un nombre significatif de fois en moyenne sur une semaine (port du couvre-chef à l'intérieur) et dont la probable raison a déjà été explicitée, tous les autres comportements problématiques adoptés un nombre significatif de fois ont diminué entre 2020 et 2021, et ce dans tous les lieux communs. Bien qu'il n'ait pas de valeur objective, le ressenti des membres de l'équipe éducative interrogés vient confirmer ces données chiffrées. En effet, l'ensemble des personnes avec qui nous nous sommes entretenus perçoivent une amélioration concernant l'adoption de comportements inappropriés par les élèves depuis la mise en place du SCP. Sur la base de ces différents éléments, tant subjectifs qu'objectifs, nous pouvons valider l'hypothèse définie au départ.

4.3.Hypothèse 3

À l'aube de cette recherche, nous faisons également le pari que la dynamique positive de l'équipe, habituée à mener des projets en équipe, et le soutien de l'ensemble des partenaires de l'école d'implémentation constitueraient des leviers à l'implémentation.

Concernant le premier levier potentiel, nous nous basions sur les études de Kincaid *et al.* (2007) et Baye *et al.* (2020), qui ont considéré le fonctionnement de l'équipe éducative et son implication dans la mise en œuvre comme un élément facilitateur de la mise en place, pour élaborer cette hypothèse. En nous tournant vers les résultats présentés, nous constatons que la dynamique de travail en équipe au sein de l'école d'implémentation a été unanimement qualifiée d' « excellente » par les membres de l'équipe avec lesquels nous nous sommes entretenu. De plus, quatre personnes sur les six interrogées (P1, P2, P3 et P4) ont relevé la dynamique positive de travail en équipe, de collaboration et de cohésion de groupe comme un levier majeur de l'implémentation. En plus de cela, la dynamique de l'équipe a, selon deux personnes interrogées (P3 et P4), eu un impact positif sur la participation et l'adhésion des élèves au système. Nous pouvons donc valider partiellement notre hypothèse en considérant, sur base de ces éléments, la dynamique positive de l'équipe comme un levier majeur de l'implémentation.

Concernant le second levier potentiel, bon nombre d'études hissent le soutien de la direction (Andreou *et al.*, 2015 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 ; Lohrmann *et al.*, 2008 cités par Turri *et al.*, 2016 ; Baye *et al.*, 2020), du macro-système de l'école (Horner *et al.*, 2004) et du personnel de l'école (Baye *et al.*, 2020 ; Kincaid *et al.*, 2007 ; Sugai & Horner, 2002) au rang de levier à l'implémentation .

Tout d'abord, si nous nous tournons vers les résultats, le soutien, sans faille, de la direction a été mentionné par une des personnes interrogées faisant partie de l'équipe restreinte (P2) comme un élément facilitateur de la mise en place. De plus, le fait que la direction ait été à l'initiative conjointe de la mise en place du dispositif et qu'elle ait donné sa pleine confiance à l'équipe travaillant sur le terrain, sont, selon nous, deux éléments qui constituent des facilitateurs de la mise en œuvre du dispositif.

Ensuite, le soutien du macro-système, constitué notamment du Pouvoir Organisateur de l'école à travers le financement du dispositif et du service AIDE de l'ULiège à travers l'accompagnement du coach externe, n'a pas été mentionné comme un levier potentiel lors des entretiens réalisés. Néanmoins, la validation, la confiance et l'enthousiasme témoignés par le PO lors de la présentation de novembre 2019 sont des éléments notoires ayant constitué des

leviers à l'implémentation dans la mesure où ils ont apporté des conditions de travail de départ, selon nous, idéales. De même, le soutien de l'ULiège, à travers l'accompagnement du coach externe, n'a pas été souligné comme un levier éventuel lors des entretiens réalisés. Toutefois, en regardant dans le rétroviseur, il semble évident que ce soutien a été crucial pour l'implémentation. Pour justifier cela, nous pouvons citer notamment notre formation au dispositif fin 2019 durant six après-midi, les retours sur les éléments abordés par mails comme la constitution du guide SCP, les nombreux conseils prodigués lors de différentes visio-conférences ou encore les deux visites à l'école en présentiel pour notre formation à l'utilisation du « Profileur de comportements » (août 2020) et la passation du test SET (juin 2021).

Enfin, le soutien du personnel de l'école a été démontré dès la présentation du dispositif en décembre 2019 à travers un score de 97,61 % obtenus lors du vote d'adhésion proposé. Bien qu'étant un indicateur d'une grande volonté d'implémenter le SWPBS, il était essentiel de confirmer les intentions par les actes, ce qui a été le cas. Effectivement, le carnet de bord réalisé, témoigne, à plusieurs reprises, de l'implication totale de l'équipe éducative.

Sur base des nombreux éléments discutés ci-dessus, nous pouvons totalement valider notre hypothèse de départ en déclarant le soutien de la direction, du macro-système de l'école et du personnel de l'école comme des réels leviers à l'implémentation du SWPBS au sein de l'école d'implémentation.

4.4.Hypothèse 4

Au moment de débiter cette recherche, nous supposons que l'absence d'une présence régulière sur le terrain d'un coach externe, la longueur dans le temps du dispositif mis en place ainsi que la cohabitation entre le SWPBS et le dispositif « École Citoyenne » déjà mis en place dans l'école constitueraient des freins à l'implémentation.

Tout d'abord, concernant l'absence d'une présence régulière sur le terrain d'un coach externe, bien que les études soient nombreuses à souligner son importance (Bambara *et al.*, 2012 ; Bambara *et al.*, 2009 ; Kincaid *et al.*, 2007 cités par Turi *et al.*, 2016 ; Bissonnette & St-Georges, 2014), les personnes interrogées lors des entretiens n'ont pas cité cet élément parmi les freins à l'implémentation. Plus encore, l'ensemble des personnes interrogées a souligné le travail de l'équipe SCP comme un levier à l'implémentation. Nous concluons de ces différents éléments que le lien possible, à distance, avec le coach externe afin de guider au mieux nos actions dans les limites imposées par la distance, a été suffisant pour implémenter fidèlement le dispositif. Finalement, pour piloter l'équipe SCP, notre rôle de coach interne,

largement influencé par la formation initiale et continue du coach externe, a fait ses preuves malgré les craintes initiales de ne pas pouvoir compter sur la présence régulière du coach externe. Cette première partie de la quatrième hypothèse ne peut donc être validée.

Ensuite, pour ce qui est de la longueur dans le temps du dispositif mis en place comme frein potentiel à l'implémentation et mentionné par Kincaid *et al.* (2007) comme un élément important à prendre en compte dans l'implémentation du SWPBS, elle a davantage été perçue comme un levier à l'implémentation par une des personnes interrogées (P1). Effectivement, en ce qui concerne la préparation de la mise en place, les circonstances organisationnelles ayant repoussé, de deux mois et demi, le lancement de l'implémentation ont finalement permis de peaufiner la réflexion en cours et de lancer le dispositif dans un contexte plus serein. En revanche, à propos de l'implémentation réelle du SCP, le ressenti d'un essoufflement dans le temps a été mentionné par une personne interrogée (P4). Afin d'éviter ce phénomène, trois personnes hors équipe SCP interrogées (P4, P5 et P6) ont relevé l'importance des relances comme un levier à l'implémentation. Nous pouvons donc conclure que le temps alloué à la préparation et l'implémentation effective du dispositif n'a pas été perçu comme un frein dans la mesure où un essoufflement probable a été évité par la pratique de relances régulières auprès de l'équipe éducative. Cette partie de notre quatrième hypothèse ne peut donc être validée.

Enfin, concernant la présence du dispositif « École Citoyenne », déjà mis en place dans l'école d'implémentation, constituant une pratique potentiellement concurrente dans la gestion comportementale qui peut d'après Turi *et al.* (2016) constituer un frein à l'implémentation, nos craintes initiales d'un éventuel double emploi ont été confirmées par deux personnes interrogées (P1 et P4). Néanmoins, la première personne interrogée (P1) a expliqué percevoir la présence du dispositif « École Citoyenne » comme un atout dans la mesure où il constitue une base sur laquelle s'appuyer. En outre, une étape cruciale dans la réflexion à ce propos est, selon nous, la discussion du 8 septembre 2020 avec l'équipe éducative menant à la décision de scinder véritablement les deux dispositifs en fonction des lieux fréquentés par les élèves (classes pour l'« École Citoyenne » et hors de la classe pour le SWPBS). Cependant, en agissant de la sorte, bien qu'ayant apporté davantage de clarté sur la cohabitation du dispositif, nous avons amené certains membres de l'équipe éducative à associer le logiciel « Profileur de comportements » à l'adoption de comportements problématiques observés uniquement dans les lieux communs, nous privant de l'utilisation du logiciel pour les comportements observés en classe (P1 et P5). Finalement, bien que nous ayons su trouver des solutions pour faire

cohabiter ces deux dispositifs, la réflexion qui a été nécessaire a constitué un réel frein en début d'implémentation tout comme les répercussions des décisions liées à cette cohabitation, ce qui nous amène à valider cette partie de notre quatrième hypothèse.

En conclusion de cette quatrième hypothèse, seule la présence du dispositif « École Citoyenne » potentiellement concurrent s'est avéré être un frein relatif à l'implémentation du dispositif. Les deux autres freins initialement supposés se sont finalement avérés ne pas en être réellement, ce qui nous amène à plutôt conclure à la non-validation de l'hypothèse n°4.

Choix méthodologiques effectués

Tout d'abord, il nous a semblé intéressant de varier les sources d'informations pouvant nourrir les résultats obtenus. Effectivement, en ayant recours à un carnet de bord retraçant l'historique de l'implémentation et recensant notre ressenti de chercheur, nous avons pu apporter des précisions concernant certains éléments de contexte ayant toute leur importance. De même, la réalisation des entretiens, de par leur caractère semi-directif, a, selon nous, non seulement permis de répondre à leur fonction première qui était de relever les freins et leviers à l'implémentation ressentis par six membres du personnel mais également de préciser certains éléments évoqués dans les résultats en leur apportant davantage de substance et d'éléments concrets. Finalement, les deux sources qualitatives de la recherche ont eu la capacité d'apporter davantage que ce que nous attendions initialement d'elles, ce que n'ont pas pu faire les sources quantitatives que sont les tests de fidélité, les récoltes de données et les statistiques issues du « Profileur de comportements » qui ont simplement répondu aux attentes initiales en apportant des données chiffrées permettant d'objectiver notre ressenti.

Ensuite, il nous semble important de souligner l'impact relatif de notre implication dans l'implémentation du dispositif sur les données qualitatives récoltées. Effectivement, Mason (2018) ainsi que Paillé et Mucchielli (2016), cités par Dionne (2018), mettent en garde quant à la position du chercheur par rapport à sa recherche ainsi qu'à l'impact du « soi » et de l'« héritage du passé » qui peuvent impacter la lentille du chercheur en la teintant. Sans doute qu'une personne totalement externe à la recherche aurait interprété les données récoltées différemment, en n'étant pas influencé par l'implémentation et il convient d'en être conscients. De même, les entretiens menés n'auraient sans doute pas été identiques s'ils avaient été conduits par un chercheur externe à l'implémentation. La relation établie depuis quelques années entre les personnes interrogées et nous-mêmes, mise en avant par Dionne (2018) a eu une influence certaine sur les entretiens menés. On peut citer ici pour preuve le biais de

désirabilité « individuelle » ressenti lors de l'entretien avec une des personnes interrogées (P4) qui était embêtée de ne pas trouver d'impact positif du SCP sur ses relations avec ses collègues.

Enfin, le choix des différentes personnes retenues pour réaliser les entretiens s'est avéré être le bon dans la mesure où chacun a su apporter ce qui était attendu de lui au moment du choix. Nous sommes également satisfait d'avoir choisi trois personnes dans l'équipe SPC et trois personnes hors équipe SCP, dont une ayant montré des réticences au départ. En effet, il était intéressant de constater des différences d'opinions selon que l'on fasse partie de l'équipe restreinte ou non et de constater l'impact du dispositif sur le ressenti des membres de l'équipe, peu importe leur état d'esprit initial.

V. Conclusion et perspectives

À l'heure de conclure la présente recherche, il convient de reprendre la question de recherche définie en introduction : « *L'implémentation du dispositif "School-wide Positive Behavior and Supports" (SWPBS) au sein d'une école primaire spécialisée est-elle possible et quels en seraient les leviers, les freins ainsi que les répercussions sur l'adoption de comportements problématiques par les élèves ?* ».

Concernant la possibilité d'implémenter fidèlement le SWPBS au sein d'une école spécialisée, les résultats présentés et discutés ont démontré que cela était possible après vingt semaines d'implémentation. Au départ, le doute était permis étant donné le caractère inédit relatif à cette recherche en ce qui concerne le public cible et les modalités de mise en œuvre. Finalement, les résultats obtenus aux tests de fidélités ne sont que la confirmation d'un ressenti général de l'équipe éducative largement souligné lors des différents entretiens.

Pour ce qui est des leviers et freins à la mise en œuvre du dispositif, nous constatons que nos suppositions au moment d'anticiper les leviers potentiels se sont révélées correctes, mais qu'il n'en fut pas de même pour les freins potentiels. Effectivement, la dynamique de l'équipe éducative ainsi que le soutien de la direction, du macro-système de l'école et du personnel de l'école se sont avérés être de réels leviers à l'implémentation. En plus de ces éléments qui avaient été anticipés, bien d'autres leviers ont été relevés dans les résultats. Cela nous fait penser que pour arriver à une mise en œuvre fidèle, il est important de maximiser le nombre de leviers potentiels afin d'augmenter les chances de réussite. Les freins réellement observés ont été plus difficiles à anticiper au départ. Effectivement, avec un peu de recul, l'absence d'un coach externe présent régulièrement sur le terrain s'est avérée être davantage une crainte personnelle qu'une crainte partagée par plusieurs membres de l'équipe. De même, la longueur du temps consacré, qui avait initialement été pensée comme un frein potentiel s'est finalement révélée être un levier réel à l'implémentation. Il était également intéressant de remarquer que, mise à part l'utilisation du logiciel « Profileur de comportements » relevée par une majorité de personnes interrogées comme un frein réel à l'implémentation, chaque personne a perçu des freins réels différents. Cela confirme bien le fait que ce qui est compris et acquis pour les uns ne l'est pas forcément pour les autres et qu'il s'agit d'être continuellement attentif aux retours faits par l'équipe complète.

En ce qui concerne les répercussions sur l'adoption de comportements problématiques par les élèves, les résultats ont été sans appel en démontrant une diminution de chaque comportement problématique observé en 2020, à l'exception d'un. Nous escomptions une

amélioration allant dans ce sens mais nous n'imaginions pas constater la quasi disparition de plusieurs comportements en nous contentant d'implémenter le premier niveau du SWPBS.

La question de recherche ayant, à présent, été discutée thème par thème, il convient d'évoquer les différentes perspectives liées à cette recherche.

Tout d'abord, l'objectif à remplir à court terme, autrement dit en 2021-2022, sera de maintenir l'implémentation à fidélité, voire même d'améliorer le taux de fidélité lors des évaluations futures.

Ensuite, dans le cas où l'objectif défini à court terme est rempli, il sera intéressant, en 2022-2023 de former l'équipe éducative à l'implémentation du dispositif au sein des classes. Au vu de l'effet « tache d'huile » du SWPBS vers les pratiques de classe qui a été observé chez une majorité de personnes interrogées, l'équipe semble vouloir tendre vers cela.

En outre, les années suivantes pourraient être consacrées à la mise en place des deux autres tiers du SWPBS afin d'accompagner mieux encore les élèves ne répondant pas à la prévention universelle. Il s'agira alors de maintenir un taux de fidélité maximal sur du long terme.

Puis, il serait également intéressant de pouvoir former les écoles, appartenant au même PO dans un premier temps, intéressées par la mise en œuvre du dispositif en leur faisant bénéficier de notre expérience.

Enfin, la perspective d'utilisation ultime que nous pourrions imaginer serait que la présente recherche serve de base de travail pour les écoles similaires à l'école d'implémentation intéressées par l'implémentation du dispositif. Effectivement, le travail de formation et de régulation à distance entre un coach externe de l'ULiège et un coach interne dans son école ayant porté ses fruits, il serait intéressant d'étendre cette pratique aux écoles intéressées par le projet. Ainsi, de plus en plus d'écoles pourraient se lancer dans l'aventure en même temps sans pour autant surcharger le service AIDE de l'ULiège en charge du suivi des écoles.

Bibliographie

- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., George, H., Horner, R., Lewis, T., Putnam, B., Swain-Bradway, J., McIntosh, K., & Sugai, G. (2019). *School-wide PBIS tiered fidelity inventory*. OSEP technical assistance center on positive behavioral interventions and supports. <https://www.pbis.org/>
- Algozzine, B., Horner, R. H., Sugai, G., Barrett, S., Dickey, C. R., Eber, L., Kincaid, D., Lewis, T., & Tobin, T. (2010, Janvier, 1). *Evaluation blueprint for school-wide positive behavior support: National technical assistance center on positive behavior interventions and supports (PBIS)*. PBIS. <https://www.pbis.org/resource/evaluation-blueprint-for-pbis>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: Éditions De Boeck Université.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données, *Recherches Qualitatives*, 98-114.
- Barrett, S. B., Bradshaw, C. P., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland statewide PBIS initiative: Systems, evaluation, and next steps. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1098300707312541>
- Baye, A., Bluge, V., Deltour, C., Michel, A., & Pressia, F. (2020). Soutien aux comportements positifs. Manuel pour la mise en place du niveau 1. Analyses et Interventions contre le Décrochage et l'Exclusion – AIDE. Document non publié. Université de Liège, Liège.
- Baye, A., Bluge, V., Dacht, D., Deltour, C., & Pressia, F. (2021). Soutien aux comportements positifs : Rapport final de recherche. Implémentation du dispositif

SCP dans sept écoles pilotes de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Document non publié. Université de Liège, Liège.

Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. (2003). Diary methods : Capturing life as it is lived, *Annual Review of Psychology*, 54 (1), 579-616.

Boudreault, A., Lessard, J. & Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86, 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>

Bradshaw, C. P., Debnam, K., Koth, C. W., & Leaf, P. (2009). Preliminary validation of the implementation phases inventory for assessing fidelity of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 145-160. <https://doi.org/10.1177/1098300708319126>

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462-473. <https://doi.org/10.1037/a0012883>

Bradshaw, C. P., & Pas, E. T. (2011). A statewide scale up of positive behavioral interventions and supports: A description of the development of systems of support and analysis of adoption and implementation. *School Psychology Review*, 40(4), 530-548.

Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). Le soutien au comportement positif et l'enseignement efficace. Unité d'enseignement et de recherche en Éducation. Université TÉLUQ, Québec.

Bissonnette, S., & St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises: Influence des directions d'écoles. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 177-194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>

- Cambon, L. (2006). Désirabilité sociale et utilité sociale, deux dimensions de la valeur communiquée par les adjectifs de personnalité. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 19(3-4), 125-151.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Risk, J., & Blain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 1-40.
<https://doi.org/10.1186/1748-5908-2-40>
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P., & Gage, N. A. (2015). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99.
<https://doi.org/10.1177/1098300715590398>
- Deslandes, C. (2021). *Le guide de l'utilisateur du profileur de comportements*. Document non publié. Toronto.
- De Sardan, J.P.O. (2008). La rigueur du qualitatif, les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. *Academia Bruylant*.
- Dionne, L. (2018). Analyse qualitative des données. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation: Etapes et approches* (5th ed., pp. 317-342). Montréal.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libelio d'AEGIS*, 7, 47-58.
- Faulx, D. (2017). *Psychosociologie clinique du harcèlement moral au travail et de ses liens avec l'hyperconflit: Approche processuelle, intégrative et dynamique de deux modes de relations de travail pathogènes* [Thèse de doctorat, Université de Liège]. ORBi.
<http://hdl.handle.net/2268/28347>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: Synthesis of the literature*. Tampa.
- Fugier, P. (2010). Les approches compréhensives et cliniques des entretiens sociologiques. *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*.

- Goei, S.L. (2013). *Public final report EUROPBS(50996)*. Université d'Amsterdam.
- Han, S.S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(6), 665-679. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-7646-2>
- Hatch, T. (2000). What does it take to "go to scale"? Reflections on the promise and the perils of comprehensive school reform, *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 5(4), 339-354. https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0504_2
- Hawken, L. S., Vincent, C. G., & Schumann, J. (2008). Response to intervention for social behavior: Challenges and opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1063426608316018>
- Horner, R. H, Dunlap, G., Koegel, R. L, Carr, E. G., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R. W., & O'Neill, R. E. (1990). Toward a technology of "nonaversive" behavioral support. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(3), 125-132.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1-14. <http://doi.org/10.17161/fec.v42i8.6906>
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1098300709332067>
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports of students with problem behavior plans* (pp. 359–390). Guilford.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The school-wide evaluation tool (SET): A research instrument for assessing school-

- wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(1), 3-12.
<https://doi.org/10.1177/10983007040060010201>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif: À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Association de Recherche en Soins Infirmiers*, 102, 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Keller-Margulis, M. (2012). Fidelity of implementation framework: A critical need for response to intervention models. *Psychology in the Schools*, 49(4), 342-352.
<https://doi.org/10.1002/pits.21602>
- Khoury, C. R., McIntosh, K., & Hoselton, R. (2018). An investigation of concurrent validity of fidelity of implementation measures at initial years of implementation. *Remedial and Special Education*, 40(1), 25-31. <https://doi.org/10.1177/0741932518795639>
- Kim, J., McIntosh, K., & Hoselton, R. (2014, Septembre). *Do schools with adequate tier 1 SWPBIS implementation have stronger implementation at tiers 2 and 3?*
<https://www.pbis.org/resource/do-schools-with-adequate-tier-1-swpbis-implementation-have-stronger-implementation-at-tiers-2-and-3>
- Kim, J., McIntosh, K., Mercer, S. H., & Nese, R. N. T. (2018). Longitudinal associations between SWPBIS fidelity of implementation and behavior and academic outcomes. *Behavioral Disorders*, 43(3), 357-369. <https://doi.org/10.1177/0198742917747589>
- Kincaid, D., Childs, K., Blase, K. A., & Wallace, F. (2007). Identifying barriers and facilitators in implementing schoolwide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9(3), 174-184. <https://doi.org/10.1177/10983007070090030501>
- Kittelman, A., Eliason, B. M., Dickey, C. R., & MacIntosh, K. (2018, Juin, 1). *How are schools using the SWPBIS tiered fidelity inventory (TFI)?* PBIS.
<https://www.pbis.org/resource/how-are-schools-using-the-swpbis-tiered-fidelity-inventory-tfi>

- Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., & Gresham, F. M. (2004). Treatment integrity: An essential but often forgotten component of school-based interventions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(3), 36-43. <https://doi.org/10.3200/PSFL.48.3.36-43>
- Laszczuk, A., & Garreau, L. (2018). Le journal de bord sibyllique. *Finance Contrôle Stratégie*, 21-3. <https://doi.org/10.4000/fcs.2773>
- Little, S. G., Akin-Little, A., & O'Neill, K. (2014). Group contingency interventions with children-1980-2010: a meta-analysis. *Behavior Modification*, 39, 322-341. <https://doi.org/10.1177/0145445514554393>
- Lohrmann, S., Martin, S. D., & Patil, S. (2013). External and internal coaches' perspectives about overcoming barriers to universal interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 26-38. <https://doi.org/10.1177/1098300712459078>
- McIntosh, K., & Bennett, J. L. (2011). Evaluation of social and academic effects of school-wide positive behaviour support in a canadian school district. *Exceptionality Education International*, 21(1), 46-60.
- McIntosh, K., Filter, K. J., Bennett, J. L., Ryan, C., & Sugai, G. (2009). Principles of sustainable prevention: Designing scale-up of school-wide positive behavior support to promote durable systems. *Psychology in the Schools*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1002/pits.20448>
- McIntosh, K., Massar, M. M., Algozzine, R. F., George, H. P., Horner, R. H., Lewis, T. J., & Swain-Bradway, J. (2016). Technical adequacy of the SWPBIS tiered fidelity inventory. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1098300716637193>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2015). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions

- and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), 209-218.
<https://doi.org/10.1177/1098300715599737>
- McIntosh, K., Predy, L. K., Upreti, G., Hume, A. E., Turri, M. G., & Mathews, S. (2013). Perceptions of contextual features related to implementation and sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1098300712470723>
- McIntosh, K., & Turri, M. G. (2014). Positive behavior support: Sustainability and continuous regeneration. In C. R. Reynolds, K. J. Vannest & E. Fletcher-Janzen (Eds.), *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (4th ed., pp. 2061–2064). Hoboken, NJ: Wiley.
- Nelen, M. J. M., Willemse, T. M., Van Oudheusden, M. A., & Goei, S.L. (2019). Cultural Challenges in Adapting SWPBIS to a Dutch Context. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 105-115. <https://doi.org/10.1177/1098300719876096>
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(3), 136-148.
<https://doi.org/10.1177/10634266020100030201>
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., Koenig, J. L., Resetar, J. L., & Duhon, G. J. (2005). Treatment Implementation Following Behavioral Consultation in Schools: A Comparison of Three Follow-Up Strategies. *School Psychology Review*, 34(1), 87-106.
- Peshak-George, H., Kincaid, D., & Pollard-Sage, J. (2009). Primary-tier interventions and supports. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 375-394). Springer.

- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders, 40*(3), 171-183. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-40.3.171>
- Quintin, J.-J. (2012). *Analyse de données qualitatives : Outils de production de données qualitatives et méthode d'analyse*. Université Lumière Lyon 2. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Analyse%20de%20donn%C3%A9es%20qualitatives_Outils%20de%20production%20de%20donn%C3%A9es%20qualitatives%20et%20m%C3%A9thode%20d%E2%80%99analyse...pdf
- Reder, F., Stephan, E., & Clément, C. (2007). Token economy programs in school settings: Is there a risk of a negative effect on motivation ? *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive, 17*, 165-169.
- Rivière, V. (2006). *Analyse du comportement appliquée aux enfants et adolescents*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, (5th ed., 337-360). Québec.
- Simonsen, B., Eber, L., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, D. (2012). Illinois statewide positive behavioral interventions and supports: Evolution and impact on student outcomes across years. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/1098300711412601>
- Sindelar, P. T., Shearer, D. K., Yendol-Hoppey, D., & Liebert, T. W. (2006). The sustainability of inclusive school reform. *Exceptional Children, 72*, 317–331.

- Singer, G. H. S., & Wang, M. (2009). The intellectual roots of positive behavior support and their implications for its development. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 17-46). Springer.
- Smith, T. B., Domenech Rodríguez, M., & Bernal, G. (2011). Culture. *Journal of Clinical Psychology*, 67(2), 166-175. <https://doi.org/10.1002/jclp.20757>
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M., & Peller, S. L. (2011). A meta-analysis of school-wide positive behaviour support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49(2), 105-121. <https://doi.org/10.1002/pits.20625>
- Sørli, M.-A., & Ogden, T. (2015) School-wide positive behavior support Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate, *International Journal of School & Educational Psychology*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Stage, S. A., & Quiroz, D. R. (1997). A meta-analysis of interventions to decrease disruptive classroom behavior in public education settings. *School Psychology Review*, 26, 333-368. <https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085871>
- Sugai, G., & Horner, R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining the implementation of school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches statewide. *Exceptionality*, 17, 223-237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24:1-2, 23-50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

- Sugai, G., Lewis-Palmer, T, Todd, A., & Horner, R. H. (2001). *School-wide evaluation tool*. Eugene, OR: University of Oregon.
- Turri, M. G., Mercer, S. H., McIntosh, K., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K. & Hoselton, R. (2016). Examining barriers to sustained implementation of school-wide prevention practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 42(1), 6-17. <https://doi.org/10.1177/1534508416634624>
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A., Dobia, B., Chen, Z., Schofield, J., Whitefield, P., & Lewis, T. J. (2015). Positive behavior interventions: the issue of sustainability of positive effects. *Educational Psychology Review*, 28, 145-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9305-7>

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Modèle de réponse à l'intervention

Tableaux

Tableau 1 : Equipe SCP : Rôles et responsabilités

Tableau 2 : Comparaison des données 2020 et 2021

Résumé de la recherche

Cette recherche est une étude de cas qui a pour objet l'implémentation du dispositif « School-wide Positive Behavior and Support » (SWPBS) au sein d'une école spécialisée en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Le SWPBS, qui est un dispositif de gestion comportementale originaire des États-Unis, n'est implémenté que depuis quelques années en FWB. Cette mise en place se fait progressivement sous la responsabilité du service AIDE, dirigé par A. Baye, de l'ULiège qui a la charge, après avoir apporté différentes adaptations culturelles au dispositif, d'accompagner les quelques écoles pilotes, relevant de l'enseignement ordinaire, dans leur implémentation. Pour ce faire, un coach externe de l'ULiège forme les équipes éducatives et les accompagne régulièrement sur le terrain. Le cadre de travail de la présente recherche diffère quelque peu du cadre d'implémentation précédemment décrit. Effectivement, le public cible de la recherche est inédit dans la mesure où l'école d'implémentation est une école spécialisée contrairement à l'ensemble des écoles pilotes suivies par le service AIDE. Aussi, le suivi habituel, sur le terrain de manière régulière, d'un coach externe de l'ULiège prend la forme d'un suivi à distance dans le cadre de cette recherche. Il convient de souligner également que les outils, créés et utilisés par les membres du service AIDE dans l'exercice de leurs missions d'accompagnement, sont également utilisés dans le cadre de cette recherche.

Le cadre contextuel étant désormais explicité, l'objet du présent mémoire est de relater l'expérience, inédite par ses modalités, de l'implémentation du dispositif SWPBS au sein de l'école d'implémentation. À travers l'expérience relatée, la fidélité de mise en œuvre du dispositif, son impact sur l'adoption de comportements inappropriés par les élèves ainsi que les freins et leviers à l'implémentation font l'objet d'une analyse.

