

Soutien aux comportements positifs à l'échelle de l'école : Comparaison d'une école primaire spécialisée expérimentale mettant en place le dispositif avec une école primaire spécialisée contrôle ne mettant pas en place le dispositif

Auteur : Voz, Clémence

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/2268.2/13346>

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

Soutien aux comportements positifs à l'échelle de l'école

*Comparaison d'une école primaire spécialisée expérimentale mettant en place
le dispositif avec une école primaire spécialisée contrôle ne mettant pas en
place le dispositif.*

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 : Dachet D. et Pressia F.

Lecteurs : Michel A. et Hindryckx G.

Clémence VOZ

Année académique 2020-2021

Remerciements

Je souhaite dédier ces quelques lignes aux personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à la construction de ce travail et à la finalisation de mon Master en Sciences de l'Éducation.

Mme Ariane Baye, en tant que promotrice, m'a donné l'opportunité d'apporter ma contribution à leurs recherches. Ses conseils et interventions m'ont orientée.

M. Dylan Dachet pour l'aspect statistique de ce mémoire ; pour ses conseils réfléchis et son aide précieuse lors de la relecture de ce mémoire.

M. Fabian Pressia, assistant de Mme Baye, qui m'a formée et qui y est pour beaucoup dans l'aboutissement de ce mémoire. Sa bienveillance et sa disponibilité ont fait de lui un pilier sur lequel j'ai pu compter.

Mme Geneviève Hindryckx et Mme Aurore Michel pour leur intérêt envers ce mémoire et leurs lectures.

Les deux directions, tous les enseignants et tous les élèves qui ont accepté de m'accorder du temps pour répondre aux questionnaires de ce mémoire.

Mon directeur pour sa souplesse tout au long de mon master mais aussi pour son investissement dans les premières étapes de ce mémoire.

Mes collègues proches qui m'ont transmis leur passion de l'enseignement. Leur bienveillance et leur soutien durant ces quatre années furent pour moi de réelles motivations pour aller jusqu'au bout de ce projet.

Mes amis qui m'ont soutenue et qui m'ont permis de garder des moments de plaisir à partager en dehors des journées de travail dédiées à mon métier d'enseignante mais aussi à ce master qui comblait mes temps libres.

Ma famille qui m'a toujours soutenue et m'a permis de réaliser un parcours scolaire serein et épanouissant.

Ma maman, ma sœur et Laurence pour leur patience durant toutes ces années d'étude dans leurs nombreuses relectures.

Enfin, merci à ma moitié, mon partenaire de vie à chaque instant, avec qui j'ai partagé chaque moment de ces quatre années de master et avec qui j'ai pu aller jusqu'au bout de ce projet.

Table des matières

I.	Introduction	1
II.	Revue de la littérature	4
1.	Grands principes du SWPBS.....	4
1.1.	Historique.....	4
1.2.	Continuum d'interventions en trois niveaux.....	5
1.3.	Niveau 1 en tant que tel	7
1.4.	Conclusion	14
2.	Efficacité du dispositif	15
2.1.	Pratique fondée sur des preuves.....	15
2.2.	Fidélité d'implémentation.....	16
2.3.	Effets du dispositif SWPBS	18
2.4.	Conclusion	22
3.	Climat scolaire.....	23
3.1.	Pratiques fondamentales	24
3.2.	Des points de vue différents.....	25
3.3.	Conclusion	28
4.	Sentiment d'efficacité collective	29
4.1.	L'auto-efficacité et l'efficacité collective	29
4.2.	Mesures de l'efficacité collective	30
4.3.	L'efficacité collective	31
4.4.	Six conditions pour une efficacité collective	32
4.5.	Conclusion	33
III.	Question de recherche et hypothèses.....	34
IV.	Méthodologie	36
1.	Public cible et échantillon	36
2.	Outils	38
2.1.	Questionnaires.....	38
2.2.	Outils de mesure de la fidélité d'implémentation	42
3.	Procédures	42
4.	Types de données récoltées	44
5.	Traitements statistiques	47

V. Présentation des résultats	50
1. Questionnaires	50
1.1. Élèves	50
1.2. Parents	54
1.3. Personnel	56
2. Fidélité d'implémentation	62
2.1. TFI	62
2.2. SET	62
2.3. Comportements inappropriés	62
VI. Discussion	64
1. Confrontation des hypothèses aux résultats et à la revue de la littérature	64
1.1. Fidélité d'implémentation	64
1.2. Hypothèse 1	65
1.3. Hypothèse 2	69
1.4. Hypothèse 3	73
2. Limites et perspectives	75
VII. Conclusion	79
Bibliographie	81
Table des illustrations	90
Figures	90
Tableaux	90
Résumé de la recherche	91

I. Introduction

Une grande partie des membres d'une équipe éducative souhaite arrêter d'user des sanctions. En effet, selon Bar (2011), la punition n'a plus vraiment la cote dans l'enseignement tant au niveau de sa valeur éducative qu'au niveau de son efficacité. Lors de la formation initiale des enseignants, il est suggéré de maintenir un climat positif avec les enfants (Communauté française, 2019) et de renforcer l'adoption de comportements appropriés. Néanmoins, le monde professionnel ne donne pas toujours le même aperçu. En effet, selon l'analyse de Bar, la punition reste, dans certaines écoles, une pratique « institutionnalisée » à laquelle ont encore recours de nombreux enseignants. Cependant, ils ne l'utilisent plus de manière systématique ni avec la même sévérité que par le passé. Depuis lors, renforcer davantage les élèves positivement est devenu un objectif personnel, mais de nombreux doutes quant à la manière de l'exploiter subsistent. C'est à l'occasion d'une conférence présentée par S. Bissonnette qu'une remise en question personnelle et professionnelle a eu lieu. Celui-ci présentait le dispositif « *School-Wide Positive Behavior Support* » aussi appelé SWPBS, traduit par « *Soutien aux comportements positifs à l'échelle de l'école* », à travers des exemples prenants faisant échos avec le quotidien de nombreux enseignants. Effectivement, nous avons été confrontée avec la réalité de terrain car, de nos jours, nous continuons trop souvent à punir les comportements alors que ceux-ci n'ont pas été enseignés au préalable. En salle des profs, il n'est d'ailleurs pas rare d'entendre que les parents n'éduquent pas leurs enfants et qu'ils laissent cette tâche aux enseignants. Les enseignants tenant ce discours oublient toutefois qu'il leur appartient d'apporter une éducation secondaire en plus d'une éducation primaire à leurs élèves.

Ensuite, lors de l'établissement du Plan de Pilotage de notre école, des questionnaires mettant en évidence l'état des lieux du climat scolaire et de l'efficacité de l'équipe éducative ont été réalisés. Les résultats de ceux-ci reflétaient un climat scolaire mitigé ainsi qu'une efficacité collective fragile. En outre, la direction de l'école, accompagnée d'une collègue directrice d'une école voisine, s'est rendue au Canada à la rencontre de nouveaux dispositifs. À leur retour, fortes de leurs nombreuses découvertes, les deux directions sont revenues avec l'envie de mettre en place le dispositif SWPBS. Une rencontre entre la motivation de l'équipe des directions et le déclic vécu lors de la conférence a alors pu être opérée. Concrètement, le projet de proposer le dispositif SWPBS aux deux écoles est né.

Afin de soutenir cette démarche, le service AIDE dirigé par A. Baye de l'université de Liège, qui est responsable de l'implémentation du dispositif dans huit écoles pilotes en

Fédération Wallonie-Bruxelles, a été sollicité. Cette sollicitation ayant été fructueuse, nous avons pu suivre, avec un collègue enseignant au sein de l'établissement voisin, une formation afin de présenter et proposer le dispositif aux écoles. Suite aux assemblées générales adressées aux équipes séparément, le pourcentage idéal d'adhérence (fixé à 80%) n'a malheureusement pas été atteint dans notre école primaire ordinaire (55%) mais a bien été atteint dans l'école primaire spécialisée voisine (97.61%).

Enfin, malgré cet échec s'expliquant par la crainte de notre équipe de mener de concert ce nouveau dispositif avec une formation déjà en cours sur l'efficacité collective, l'envie restait toujours de traiter cette problématique. Ainsi, avec la collaboration du service AIDE, nous avons décidé d'opter pour un mémoire quantitatif afin de comparer les résultats de l'école de mon collègue qui met en place le dispositif SWPBS, devenant l'école expérimentale, avec une école contrôle comparable à différents points de vue ne mettant pas en place le dispositif en question. L'implémentation du SWPBS est un engagement sur le long terme afin d'aborder les comportements des élèves par des changements de systèmes à l'échelle de l'école. Lorsque le dispositif est bien implémenté, les élèves peuvent obtenir de meilleurs résultats sociaux et scolaires, les écoles voient leurs interventions aux comportements inappropriés diminuer et l'équipe éducative se sent plus efficace (« Center on Positive Behavioral Interventions and supports » [OSEP], 2019). Dans la présente recherche, l'analyse portera sur une durée d'une année de préparation et d'une année d'implémentation dans l'école expérimentale, ce qui permettra d'avoir un premier recul sur le dispositif. Ce mémoire permettra d'analyser deux variables qui correspondent à nos attentes d'écoles mais qui sont aussi en lien avec le dispositif. En effet, la première variable concerne le climat scolaire et la deuxième concerne le sentiment d'efficacité collective.

Notre question de recherche est rédigée dans cette perspective : « ***Quel est l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective des enseignants au sein d'une école primaire spécialisée comparativement à une école similaire ne mettant pas en place ce dispositif ?*** ».

Pour ce faire, des questionnaires adressés aux enseignants, aux parents et aux élèves sont administrés dans l'établissement mettant en place le dispositif SWPBS (l'école expérimentale) et dans un établissement ne mettant pas en place ce dispositif (une école contrôle comparable). En comparant les résultats aux questionnaires des deux établissements, la mesure de l'impact du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective des enseignants est possible. Cette recherche permettra d'apporter de nouveaux éclairages sur l'efficacité du dispositif quant au

climat scolaire et au sentiment d'efficacité collective. Elle se distinguera des autres recherches au niveau géographique, car elle s'inscrit dans le cadre de l'instauration du dispositif au sein des écoles pilotes en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB). Ensuite, elle se distinguera des recherches menées dans les autres écoles pilotes du pays par le caractère spécialisé des établissements repris dans la recherche. En effet, les enfants et l'équipe éducative repris dans l'échantillon sont dans une autre perspective d'éducation et d'enseignement que ceux des établissements primaires ordinaires.

Au fil des pages de cette recherche, se trouve tout d'abord une partie théorique composée d'une revue de la littérature dans laquelle nous retrouvons les grands principes du SWPBS, l'efficacité du dispositif ainsi que la littérature se rapportant aux deux variables. Ensuite, la partie pratique analysera les traitements statistiques de notre recherche issus de l'application de notre démarche méthodologique. Avant de conclure, une discussion permettra d'en tirer les enseignements nécessaires pour répondre à notre question de recherche à la lumière de la théorie et des limites méthodologiques.

II. Revue de la littérature

1. Grands principes du SWPBS

1.1. Historique

Le SWPBS a été créé par Walker et al. (1996, cités par McIntosh et al., 2006) et est, selon Bradshaw, Koth, Bevans et al. (2008), une stratégie de prévention universelle qui modifie l'environnement scolaire en mettant en place des procédures favorisant un changement positif tant au niveau de l'équipe éducative qu'au niveau des élèves. Pas et al. (2019) considèrent que ce changement résulte d'une adaptation de l'environnement scolaire qui peut impacter les comportements des élèves de manière positive. En effet, ils considèrent le SWPBS comme un dispositif basé sur des principes comportementaux, d'apprentissage social et de comportements organisationnels. Le SWPBS peut être utilisé dans une logique de réaction mais il a été modifié au fil des années pour être utilisé dans le cadre d'une prévention. En effet, Solomon et al. (2011) rappellent qu'avant que le SWPBS soit utilisé à des fins préventives, ce dispositif était utilisé pour les personnes porteuses d'un handicap afin d'intervenir pour adapter leur environnement. D'ailleurs, en réponse au succès du SWPBS auprès des élèves de l'enseignement spécialisé en Amérique, la Loi sur l'éducation des personnes handicapées (IDEA) a été restaurée en 1997. La modification de cette loi exige l'utilisation de « stratégies et soutien d'interventions comportementales positives » pour tout enfant de l'enseignement spécialisé avec des problèmes émotionnels et comportementaux (IDEA, 1997 cité par Solomon et al., 2011).

Les fonctionnalités principales du SWPBS ne sont pas nouvelles. En effet, elles sont issues de plusieurs décennies de recherche, de démonstration et d'innovation dans l'éducation, la santé mentale et l'analyse du comportement (Horner et al., 2010). Au fil du temps, plusieurs dispositifs qui sont maintenant reconnus comme SWPBS ont vu le jour sous plusieurs formes, par exemple, le projet PREPARE en 1993 développé par Colvin et al. (cités par Solomon et al., 2011), axé sur une approche cohérente de la gestion des problèmes de comportement, la considération que la discipline scolaire est une condition préalable à l'apprentissage scolaire, la prévention ainsi que l'efficacité de l'équipe éducative, la participation active de l'administration scolaire et l'engagement de l'équipe éducative. Ces mêmes auteurs ont, en 1997, commencé une ligne de recherche sur les composantes essentielles de l'intervention comportementale à l'échelle de l'école dans un établissement du Nord-Ouest des États-Unis. Ils ont mis en œuvre un « plan d'intervention » à l'échelle de l'école comprenant une recherche approfondie sur la « pré-correction » et la « supervision active » des enseignants. Le système en place n'était pas

encore appelé « soutien au comportement positif ». Les termes « pré-correction » et « supervision active » ont été définis dans la recherche comme « *la présentation d'une invitation pédagogique avant qu'un élève n'entre dans un contexte dans lequel un comportement problématique est susceptible de se produire* » pour la « pré-correction » et comme « *circuler dans la classe, balayer la classe, interagir avec les élèves et renforcer les démonstrations des comportements scolaires et sociaux attendus* » pour la « supervision active » [traduction libre] (De Pry & Sugai, 2002, p. 257). Selon De Pry et Sugai (2002), ce sont des stratégies efficaces pour réduire les problèmes de comportements. En effet, les résultats de leur étude démontrent une relation entre l'utilisation de ces stratégies et une diminution des comportements problématiques. Ces deux termes sont actuellement employés au sein du dispositif SWPBS comme « *pré-correction* » et « *surveillance active* » et dépassent le cadre de la classe.

Pour terminer, Greenberg et al. (2003) affirment que les programmes de prévention en milieu scolaire tels que le SWPBS, fondés sur un apprentissage social, émotionnel et scolaire, devraient être promus de l'enseignement préscolaire à l'enseignement secondaire. Les équipes font souvent le mauvais choix, selon Greenberg et al., d'investir encore plus de temps dans le rendement scolaire au lieu d'investir, au préalable, du temps à l'apprentissage des compétences sociales et émotionnelles. Celles-ci étant essentielles pour faire face aux changements d'aujourd'hui, aux situations de plus en plus complexes auxquelles les élèves sont confrontés en ce qui concerne les études, les relations, la citoyenneté et la santé (Greenberg et al., 2003).

1.2.Continuum d'interventions en trois niveaux

Le SWPBS met l'accent sur un continuum d'interventions en trois niveaux qui a été adapté du domaine de la santé publique. Tous les élèves reçoivent un soutien préventif avec une organisation et des interventions universelles et, à chaque passage au niveau supérieur, le niveau de soutien s'intensifie et répond aux besoins des élèves. Les trois niveaux du SWPBS sont la prévention primaire (souvent appelé soutien universel ou niveau 1), la prévention secondaire (interventions ciblées ou niveau 2) et la prévention tertiaire (soutiens intensifs, individualisés ou niveau 3) (Baye et al., 2020 ; Bradshaw, Koth, Bevans et al., 2008 ; Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) ; Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2010 ; Horner & Sugai, 2006 ; Kelm et al., 2014 ; McIntosh et al., 2006 ; Pas et al., 2019 ; Solomon et al., 2011). Selon O'Connel et al. (2009, cités par Pas et al., 2019), il est prévu que 80% des élèves dans l'ensemble de l'école répondront au système universel de soutien comportemental, qu'environ 15% des élèves auront besoin d'interventions ciblées ou en groupe et qu'environ 1 à 5% des élèves auront besoin d'un soutien individualisé et intensif. Il est important de souligner que ces niveaux se réfèrent aux

niveaux de soutien donnés aux élèves et non aux élèves eux-mêmes. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un étudiant reçoit du soutien de niveau 2 qu'il est un étudiant dit de « niveau 2 ». De plus, chaque niveau possède ses propres pratiques, même si certaines composantes apparaissent à chaque niveau. Chacune de ces composantes doivent être présentes pour que le SWPBS soit implémenté avec fidélité. (OSEP, 2019).

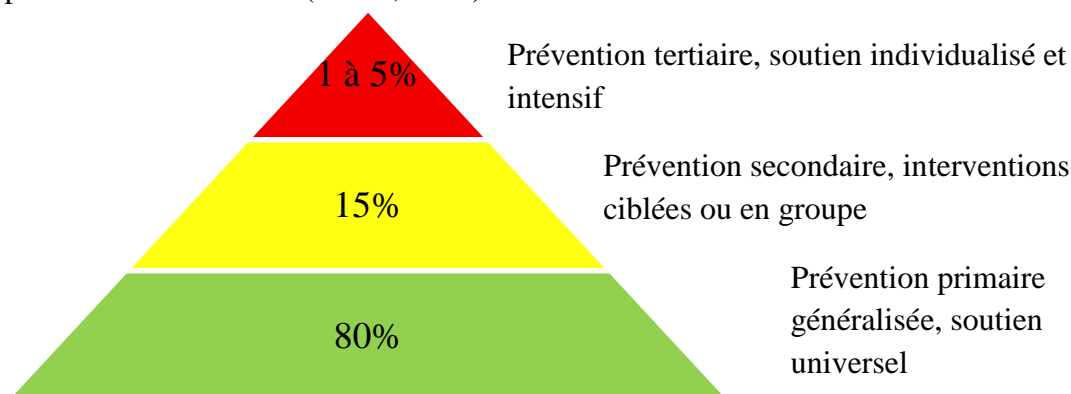


Figure 1 : continuum d'interventions en trois niveaux

Au niveau 1, selon Campbell et Anderson (2008), l'objectif est d'installer de nouvelles routines pour améliorer l'efficacité et le climat scolaire d'un établissement. Pour ce faire, le SWPBS consiste, à ce niveau, en l'utilisation de méthodes scolaires pour augmenter l'occurrence des comportements positifs et diminuer l'occurrence des comportements problématiques de tous les élèves. Les caractéristiques principales des systèmes à ce niveau de support, détaillées au point 1.3., comprennent l'organisation de l'équipe, l'utilisation des données pour guider la mise en œuvre et l'intégration de la formation et de l'orientation SWPBS dans le cadre du développement annuel du personnel (Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2010). Selon l'OSEP (2019), pour la plupart des élèves bénéficiant du dispositif, le programme de base leur donne ce dont ils ont besoin pour réussir et éviter d'éventuels problèmes futurs.

Au niveau 2, les écoles fournissent des interventions ciblées pour les étudiants ayant des besoins similaires et qui risquent de développer des problèmes comportementaux modérés. Selon l'OSEP (2019), fournir un soutien à un groupe d'étudiants offre plus de possibilités de pratique et de rétroaction tout en maintenant l'efficacité de l'intervention au maximum. D'ailleurs, selon Horner et al. (2010), la récolte de données est plus fréquente au niveau 2 afin que les interventions puissent être ajustées rapidement si un élève n'atteint pas des objectifs comportementaux prédéterminés. Comme l'OSEP le souligne, l'objectif est que les élèves bénéficiant d'un soutien de niveau 2 puissent, grâce aux interventions ciblées, revenir au soutien de niveau 1 auquel ils ne répondaient pas au départ. Selon Horner et al., il est important que les élèves bénéficiant d'un soutien secondaire continuent de participer à l'intervention primaire.

Au niveau 3, ce sont les soutiens les plus intensifs et les plus gourmands en ressources offerts par l'école en raison de l'approche individualisée de l'élaboration et de la mise en œuvre des interventions (Horner et al., 2009 ; Horner et al., 2010). Ce niveau s'adresse aux élèves dont le comportement n'a pas répondu aux deux premiers niveaux d'intervention et dont les comportements problématiques sont répétitifs. À ce niveau, selon Horner et al. (2010), les écoles s'appuient généralement sur des évaluations formelles pour déterminer les besoins multiples et uniques de chaque élève et élaborer un plan de soutien personnalisé. Le personnel est donc d'autant plus formé pour espérer influencer le contexte social dans lequel le jeune est inscrit. Même à ce niveau d'intensité, les élèves continuent d'avoir accès à l'intervention de prévention primaire. Selon Sugai et Horner (2006), les éducateurs spécialisés, les psychologues scolaires et les intervenants en comportement doivent avoir des compétences spécialisées pour élaborer des plans d'intervention comportementale en équipe et centrés sur les élèves.

1.3.Niveau 1 en tant que tel

Le dispositif dépasse le contexte de la salle de classe, il est guidé, selon Horner et Sugai (2006) par trois principes qui sont la prévention, la pratique fondée sur des preuves et la mise en œuvre des systèmes. En tant que telles, Kelm et al. (2014) mettent en exergue les interventions de niveau primaire qui fournissent un soutien comportemental préventif à l'ensemble des élèves dans tous les lieux de l'école. De plus, l'entièreté du personnel de l'école participe à l'implémentation du dispositif. Selon Horner et al. (2010), les participants comprennent non seulement les enseignants et la direction, mais aussi d'autres intervenants comme par exemple l'équipe éducative, les surveillants mais aussi les employés de réfectoire. L'équipe éducative atteint l'objectif du premier niveau à travers plusieurs caractéristiques du SWPBS. Pour atteindre les trois niveaux du SWPBS, le dispositif se base sur un processus de formation d'équipe qui s'étend sur une période de minimum trois ans (Horner et al., 2010).

1.3.1. Équipe SWPBS et formation au dispositif

Premièrement, l'ensemble de l'équipe constitue une équipe restreinte et spécifique au SWPBS pour diriger et coordonner le dispositif (Horner et al., 2005). Cette équipe, selon Bradshaw et al. (2010) composée de six à dix membres, est représentée par des intervenants diversifiés tels que les éducateurs, la direction, les enseignants, le personnel paramédical ou encore les parents qui prendront des décisions dans le cadre de l'implémentation du dispositif. Comme Baye et al. (2020) l'indiquent, un membre de la direction doit impérativement faire

partie de l'équipe car sa présence est un élément essentiel participant à la faisabilité, à l'efficacité et à la durabilité du dispositif.

Pour ce faire, Sugai et Horner (2006) ajoutent que les membres de l'équipe doivent être informés sur la prévention des comportements problématiques ainsi que sur l'enseignement et l'encouragement des compétences sociales. Selon Baye et al., (2020) afin d'être informés sur le SWPBS, l'équipe complète doit suivre deux journées de formation et entre celles-ci, l'équipe restreinte doit être formée l'équivalent de minimum six journées afin de créer les leçons de comportement, relire des documents, mettre en place des aménagements facilitateurs ou encore réaliser un guide. Selon Horner et Sugai, l'équipe coordonne six domaines dans la mise en place du SWPBS : l'institutionnalisation des pratiques et des systèmes SWPBS, le financement et les ressources nécessaires pour soutenir l'implémentation sur le long terme, la visibilité pour souligner les priorités et contrôler l'expansion du dispositif, l'encadrement pour faciliter l'efficacité et la durabilité de la mise en œuvre, des formations pour ne pas dépendre que d'un coach formé au SWPBS et l'évaluation continue pour suivre les progrès.

Concernant le coach, Bradshaw et al. (2010) indiquent que celui-ci est en général un psychologue ou un conseiller d'orientation qui a une expérience antérieure du SWPBS. Ce coach doit assurer une assistance sur place et effectuer des évaluations fonctionnelles des comportements. Le coach et l'équipe restreinte ont chacun leur rôle (président, secrétaire, gestionnaire des données, chargé de communication ou encore référent comportement) et établissent un plan d'action qui guide la mise en place du SWPBS. Pour coordonner tous les domaines de la mise en place du SWPBS, Bradshaw et al. ainsi que Horner et al. (2005) indiquent que l'équipe se réunit tous les quinze jours pour discuter des procédures de gestion du comportement dans l'école en remplissant leur rôle.

1.3.2. Valeurs communes, matrice et leçons de comportements

Deuxièmement, l'ensemble de l'école définit d'abord trois à cinq attentes fondamentales qui deviennent les valeurs de l'école (par exemple la solidarité, le respect ou encore l'autonomie) (Baye et al., 2020 ; Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2010 ; Solomon et al., 2011). En lien avec celles-ci, l'équipe SWPBS rend les règles de comportement des élèves explicites, positives, simples et cohérentes sur base de récolte de données concernant les comportements à risque relevés par l'équipe entière. Selon Baye et al. (2020), la formulation positive de ces règles aide les adultes à accorder de l'attention à ce qu'ils attendent plutôt qu'à ce qu'ils ne veulent pas. Les valeurs et les comportements attendus clairement formulés (par exemple « Je

garde mes mains, mes pieds et mes objets près de moi. ») permettent aux élèves de comprendre les attentes des enseignants (Baye et al., 2020).

Les comportements sont enseignés directement dans les lieux concernés en suivant les étapes de l'enseignement explicite (modelage, pratique guidée et pratique autonome) afin de donner les clés d'adoption des bons comportements aux élèves (Sugai et al., 2002). Les comportements attendus sont alors enseignés en situation réelle, selon Horner et al. (2010) en début d'année et rappelés une fois par mois par la suite. L'OSEP (2017) souligne qu'il faut définir, modéliser et pratiquer spécifiquement chaque attente, et utiliser des exemples positifs et négatifs pour que les élèves voient la frontière entre les comportements appropriés et inappropriés. Selon Kelm et al. (2014), une matrice d'enseignement (leçons de comportements), avec des exemples bien précis des différentes attentes dans chaque lieu de l'école, est créée pour assurer la cohérence de l'équipe éducative dans l'enseignement des comportements.

En outre, il est possible, selon Baye et al. (2020) de réaliser une matrice des comportements des membres du personnel sur base de la matrice destinée aux élèves. Cela permettra, selon ces auteurs, de créer un sentiment de cohérence et de justice aux yeux des élèves, puisque les adultes respectent les mêmes règles qu'eux. Au niveau de la visibilité, ils ajoutent que des affiches illustrant les attentes (Sugai et al., 2002) sont créées et placées dans toute l'école pour permettre aux élèves des rappels visuels des comportements attendus (par exemple avec une mascotte ou encore des pictogrammes). Selon Horner et al. (2005), les comportements attendus doivent être affichés dans au moins 80% des lieux communs de l'école.

Enfin, en fonction des récoltes de données, l'équipe SWPBS met en place des « aménagements facilitateurs » (bacs de jeux, flèches au sol, porte-manteaux ou encore un paillason). En effet, selon Baye et al. (2021), des aménagements de l'environnement réfléchis pourraient influencer une partie des comportements problématiques.

1.3.3. Système de renforcement et privilèges

Troisièmement, le vieil adage, souligné par Horner et al. (2005), selon lequel il ne faut jamais enseigner quelque chose qui n'est pas revu et récompensé régulièrement est tout aussi vrai pour les attentes comportementales que pour les attentes en mathématiques ou en français. Pour ce faire, l'équipe choisit un système de renforcement qui permettra de reconnaître régulièrement les comportements positifs des élèves. Celui-ci est, selon Bradshaw et al. (2010), commun à toute l'école et est utilisé de manière constante par tout le personnel. Selon Baye et al. (2020), le renforcement verbal sera aléatoirement couplé à un renforcement tangible sur la base du 4 pour 1 (c'est-à-dire 4 renforcements verbaux pour 1 renforcement tangible). Tous les

élèves reçoivent alors une reconnaissance fréquente pour avoir répondu avec succès aux attentes comportementales. (Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2010 ; Kelm et al., 2014 ; Solomon et al., 2011 ; Sugai et al., 2002). Solomon et al. (2011) ajoutent que les systèmes de renforcement tangibles, par exemple des jetons ou des billets, doivent être donnés de manière aléatoire et accompagnés d'une reconnaissance verbale pour souligner l'attention sociale positive des enseignants en tant que source pro-sociale importante du renforcement positif.

Le comportement pro-social est composé, selon Sørli et al. (2016), d'attention positive, de la pré-correction, de la surveillance active du comportement et du renforcement. Dans le comportement pro-social, il est important de ne pas confondre attention positive, qui n'est pas en lien avec la matrice de comportements, constituant un contact positif général avec l'élève selon Baye et al. (2020) (comme « Tu as un beau pull ! » ou encore « Je suis contente de te voir de bonne humeur ! ») ; et le renforcement (allant de pair avec une attention positive), qui est donné si l'élève a fait preuve d'un comportement attendu dans la matrice de comportement (comme « Tu as mis ton papier dans la bonne poubelle, c'est une belle marque de respect envers la nature et le personnel d'entretien »). Kelm et al. (2014) indiquent qu'il est important de noter que le mécanisme de soutien du comportement est la reconnaissance du succès, par le renforcement tangible lui-même. Celui-ci représente un système pour soutenir le personnel en lui rappelant d'engager des conversations positives avec les élèves sur leur comportement.

L'équipe établit ensuite une liste de privilèges collectifs ou individuels (en concertation avec les élèves) liés aux renforcements tangibles puisqu'une fois accumulés, les élèves pourront les échanger contre des privilèges (par exemple « Être l'assistant d'un enseignant une journée » ou encore « Se déguiser le temps d'une récréation »). Ceux-ci ne sont pas payants pour l'établissement étant donné que le but est qu'ils fassent plaisir aux élèves (Baye et al., 2020).

1.3.4. Continuum de conséquences, surveillance active et correction éducative

Quatrièmement, l'équilibre du SWPBS est constitué à la fois du renforcement des comportements attendus et de la gestion équitable et cohérente des comportements inappropriés (Baye et al., 2020). Pour les comportements inappropriés qui subsistent, les membres du personnel s'entendent sur ce qui constitue un problème de discipline et sur un continuum de conséquences sensées, créé en niveaux de gravité mineur ou majeur (Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2010). Selon Kelm et al. (2014) ; Ross et al. (2008), ce continuum est mis en œuvre pour garantir que les comportements problématiques soient traités de manière pédagogique et cohérente plutôt que simplement punitive. D'après Baye et al. (2020), à la place

des punitions ne faisant pas sens pour les élèves et engendrant un sentiment d'injustice, le SWPBS propose des conséquences justes, en lien direct avec le comportement incorrect de l'élève et en fonction de la gravité des faits. D'ailleurs, comme le soulignent Sørli et al. (2016), il n'y a aucune preuve empirique que des réactions dures et intrusives à un comportement problématique des élèves aient des effets bénéfiques ou empêchent une mauvaise conduite future. À l'inverse, selon ces auteurs, une gestion efficace du comportement, mais aussi des réponses adéquates et systématiques aux comportements perturbateurs semblent être efficaces pour gérer les comportements des élèves.

En effet, d'après Sørli et al. (2016), les corrections de comportement efficaces incluent des réponses prévisibles à des comportements sous forme de conséquences légères telles qu'une réprimande, un réapprentissage de la règle et du comportement attendu ou un délai d'attente. Par exemple, la rétroaction éducative immédiate (Solomon et al., 2011) après le comportement inapproprié, a pour objectif d'encourager les élèves à répondre aux problèmes de comportement de la même manière qu'ils le font pour les problèmes scolaires, avec une correction et un enseignement. En outre, selon Baye et al. (2020), la surveillance active exercée par les enseignants de manière assidue permet de faire respecter les comportements attendus mais aussi de donner un feedback positif, une pré-correction ou une correction éducative aux élèves. Il s'agit, d'après Baye et al. (2021) de ne pas dépasser les deux minutes pour qu'un problème soit réglé, sinon il faut en référer au responsable du comportement. La pré-correction ayant été définie (au point 1.1), la correction éducative est quant à elle la deuxième chance donnée à l'élève pour adopter le comportement attendu. En effet, selon ces auteurs, l'enseignant prend l'élève à part et lui explique le comportement inapproprié observé, demande à l'élève le comportement attendu et discute de son importance en lui faisant rappeler la valeur qui s'y rapporte, donne ensuite à l'élève le choix entre la conséquence ou l'adoption du comportement attendu. L'enseignant donne une conséquence adéquate si l'élève ne fait pas le bon choix, ou une reconnaissance de la collaboration de l'élève si celui-ci adopte le bon comportement. Si les surveillants ne réagissent pas directement à des comportements inappropriés, ces comportements deviennent alors acceptés aux yeux des élèves (Sandals et al., 2008). C'est ce qu'un témoignage d'un élève reflète dans le rapport de Sandals et al. (2008) lorsqu'il dit qu'utiliser un langage de type vulgaire ou arrogant est autorisé vu que les surveillants ne les reprennent pas lorsqu'ils l'utilisent.

1.3.5. Outils de gestion des comportements inappropriés

Cinquièmement, pour savoir quelle conséquence choisir ou comment agir, le membre du personnel peut se référer à trois outils créés par l'équipe SWPBS afin d'avoir une même ligne de conduite dans toute l'équipe : la classification en quatre niveaux des comportements mineurs et majeurs, l'arbre décisionnel ou le rapport d'incident (Baye et al., 2020). Les étapes à suivre de l'arbre décisionnel (c'est-à-dire un arbre à choix) permettent à l'équipe éducative de visualiser les actions à entreprendre et les personnes responsables à atteindre lorsqu'il faut agir (Baye et al. 2021). La classification en quatre niveaux est créée afin d'y faire référence dans les étapes à suivre de l'arbre décisionnel. En effet, selon que ce soit un comportement mineur ou majeur, les étapes à suivre seront différentes.

Quant au rapport d'incident, celui-ci est déjà régulièrement utilisé dans les écoles comme un rapport qui indique quel comportement inapproprié l'élève a adopté. Selon Baye et al. (2021), ce rapport d'incident constitue cette trace écrite mais indique aussi tout ce qui a été mis en œuvre par l'équipe éducative pour en assurer le suivi. Selon Campbell et Anderson (2008), les équipes peuvent modifier ce rapport d'incident afin qu'ils indiquent non seulement le comportement manifesté et « quand et où le comportement s'est produit », mais fournissent également leur meilleure estimation sur la fonction du comportement. Cette meilleure estimation, selon Campbell et Anderson, pourrait alors être utilisée pour guider le choix d'une intervention ciblée. Bradshaw et al. (2010) indiquent que les membres du personnel bénéficient d'une formation au sujet des procédures pour rendre compte des problèmes de discipline dans un rapport d'incident (par exemple les fonctions du comportement). Ce rapport varie en fonction du type d'encodage choisi au sein de l'établissement (papier, numérique ou encore via un logiciel payant « le profileur de comportement »).

Le profileur de comportement issu de l'Ontario, est une méthode proactive de discipline progressive positive. C'est un système d'information à l'échelle de l'école comportant une base de données en ligne qui est utilisée pour enregistrer les interventions, les comportements, les retenues... sur les problèmes de conduite des élèves (Irvin et al., 2004). Selon Irvin et al. (2004), les données peuvent être résumées par élève, par niveau scolaire, par enseignant référent, par lieu de l'école, par type de comportement inapproprié, par moment de la journée ou encore par période de l'année. Enfin, selon Solomon et al. (2011) une synthèse des données est ensuite utilisée par l'équipe SWPBS pour la planification des actions futures (par exemple augmenter la supervision du couloir après les repas). Ce logiciel a été adapté par le service AIDE (Baye et al., 2021) en collaboration avec des collègues du Québec. Il a ensuite été proposé aux écoles

pilotes de la FWB dont trois écoles l'ont adopté et en sont particulièrement satisfaites. Selon Baye et al. (2021), ce logiciel permet de rendre plus efficace le pilotage et la régulation du dispositif ainsi que le relevé des élèves pour qui un soutien plus intensif serait nécessaire.

Les écoles qui implémentent le SWPBS utilisent les ODRs (Office Discipline Referrals), la mesure la plus courante pour déterminer le niveau de comportement problématique de chaque élève, pour estimer le niveau de soutien du comportement requis sur base du continuum d'interventions en trois niveaux (Horner et al., 2005). Selon Ross et al. (2008), le SWPBS a un impact important sur les résultats sociaux et académiques auprès de tous les élèves. Il ne reste qu'un petit groupe d'élèves qui continue à manifester des comportements problématiques. Selon Horner et al. (2005), les élèves qui reçoivent 0 à 1 ODR par an n'auront probablement pas besoin d'un soutien au-delà de la prévention universelle (niveau 1), tandis que les élèves avec 2 à 5 ODRs auront probablement besoin d'un soutien supplémentaire (niveau 2). Selon Horner et al., les élèves avec 6 références ou plus par an auront besoin d'un soutien individuel intensif (niveau 3). Les critères chiffrés pour déterminer le niveau de soutien nécessaire ont été validés, selon Horner et al., dans 176 écoles aux États-Unis. Cependant, ces critères pourraient varier en fonction des régions, des écoles, des équipes et des élèves.

1.3.6. Récoltes de données

Sixièmement, toutes les décisions sont basées sur des récoltes de données (Sugai et al., 2002). Pour ce faire, un membre du personnel par lieu commun est réquisitionné durant les récréations et les temps de midi pour comptabiliser le nombre de comportements inappropriés observés dans chaque lieu commun à l'aide d'une liste reprenant les comportements relevés par l'équipe. Selon Bradshaw et al. (2010), les données sont systématiquement inscrites dans un rapport que l'équipe SWPBS utilise pour prendre des décisions quant au plan d'action établi. Ce rapport peut être présenté en version papier ou en version numérique. Comme le soulignent Horner et al. (2005), Horner et al. (2010) ainsi que Solomon et al. (2011), ces données sur les comportements problématiques sont collectées, résumées et utilisées pour éclairer les prises de décisions régulières par les équipes sur la manière de répondre aux besoins des élèves dans chacun des lieux qu'ils fréquentent à l'école. Selon Horner et al. (2009), les récoltes de données avant et pendant la mise en oeuvre du dispositif garantissent que les interventions atteignent avec succès les objectifs de l'école. De plus, les données sont collectées et utilisées pour surveiller et évaluer les progrès des élèves (OSEP, 2019). Ce sont ces mêmes récoltes de données ainsi que les rapports d'incident ayant trait aux comportements problématiques qui permettront, selon Baye et al. (2020), de déterminer si l'élève répond à la prévention universelle

ou s'il a besoin d'une intervention d'un niveau d'intensité plus ciblé. En outre, selon McIntosh, Horner et Sugai (2009, cités par Kelm et al., 2014), les données permettent d'augmenter les interactions positives entre l'élève et l'enseignant et réduire le recours à la discipline d'exclusion, qui sont tous deux des mécanismes importants pour améliorer les résultats à long terme des élèves. Enfin, dans certaines écoles où les décisions prises concernant les élèves reposent parfois sur des ressentis et sur une étiquette posée à un moment donné, les récoltes de données permettront d'objectiver les prises de décision (Baye et al., 2020).

1.4. Conclusion

Pour conclure les grands principes du SWPBS, nous tenons à rappeler que l'implémentation réussie et soutenue d'un programme de prévention en milieu scolaire, comme le SWPBS, est liée, en partie, aux écoles qui parviennent, selon Greenberg et al. (2003), à enseigner les compétences sociales des élèves directement dans le contexte réel ; encourager des relations respectueuses et solidaires entre les élèves, le personnel scolaire et les parents ; renforcer les comportements académiques et sociaux positifs grâce à un dispositif complet ; investir dans des programmes durables et combiner les efforts en classe et à l'échelle de l'école. D'après Horner et al. (2010), les objectifs du SWPBS sont de prévenir l'apparition de comportements problématiques en enseignant de nouvelles compétences, en veillant à ce que les comportements appropriés soient renforcés tout en minimisant la probabilité que les comportements le soient. En effet, Fairbanks et al. (2007) ajoutent que la mise en place d'un système de reconnaissance du comportement approprié ainsi qu'une rétroaction corrective directe et immédiate pour les comportements inappropriés peuvent déjà fournir une excellente base de niveau universel à partir de laquelle les équipes savent identifier les élèves qui peuvent avoir besoin de soutien plus spécifique.

Nous terminerons par le relevé de Horner et al. (2009) des trois principes importants sur lesquels se fondent le SWPBS. En premier lieu, ils mettent l'accent sur les trois niveaux de soutien dans lesquels les besoins des élèves sont évalués régulièrement. Ils ajoutent le caractère préventif de ces soutiens ainsi qu'une attention particulière portée à l'ensemble de l'école. En deuxième lieu, ils identifient une liaison entre les pratiques éducatives et les systèmes organisationnels pour que ces pratiques soient instaurées fidèlement et durablement. Pour terminer, le troisième principe se rapporte à l'utilisation active et cyclique des données pour prendre des décisions. Ces principes s'associent facilement aux cinq piliers du SWPBS, basés sur les valeurs communes d'une école, cités par Baye et al. (2020) comme suit : une prise en charge des défis en matière de comportements et d'apprentissage à l'échelle de toute l'école ; la

prévention via un système de soutien en trois niveaux croissant en intensité ; une approche positive par le biais de l'enseignement et la reconnaissance des comportements attendus ; un partenariat avec les parents et une coopération avec les autres partenaires de l'école et enfin une prise de décisions sur base de récolte de données.

2. Efficacité du dispositif

Un consensus dans la littérature soutient, selon Skiba et Peterson (1999, cités par Gersten & Ward 2013), que les méthodes punitives n'ont pas d'effet durable sur le comportement des élèves et, si elles réussissent, ne servent à atténuer les mauvais comportements qu'à court terme. En outre, selon Baye et al. (2020), l'approche punitive a plutôt un effet de renforcement des problèmes de comportement justement parce que l'enseignant y consacre une grande partie de son attention, car certains élèves sont précisément en recherche d'attention. Étant donné le manque d'efficacité d'une approche punitive face à un comportement problématique, comme l'ont souligné Ryoo et Hong (2011), les écoles ont recherché une approche innovante pour mieux soutenir les étudiants à risque de problèmes comportementaux. Horner et al. (2010) indiquent que des études rigoureuses ont été mises en œuvre afin de valider le SWPBS comme une pratique fondée sur des preuves pour l'utiliser dans les écoles pour diminuer les comportements problématiques et promouvoir le comportement pro-social. Ils ajoutent que de nombreuses pratiques, telles que le SWPBS, sont destinées à être utilisées dans divers contextes avec diverses populations, mais qu'une pratique polyvalente comme le SWPBS ne vise pas à produire tous les résultats pour tous les individus dans toutes les conditions.

2.1. Pratique fondée sur des preuves

Quelle que soit la taille ou la portée du dispositif, six critères aident, selon Horner et al. (2010) à définir une pratique avant d'évaluer si celle-ci est fondée sur des preuves. Sont définis : le dispositif de manière opérationnelle, les contextes dans lesquels la pratique devrait être efficace, les populations cibles pour lesquelles le dispositif est efficace, les qualifications des personnes qui peuvent utiliser le dispositif avec succès, les résultats que l'on peut attendre de l'utilisation de la pratique et enfin, la théorie conceptuelle et les mécanismes de base encadrant le dispositif (Horner et al, 2010). Ces mêmes auteurs ont appliqué ces six critères au dispositif de la présente recherche. Concernant le SWPBS, les pratiques recommandées à chaque niveau comportent des éléments clairement définis, les contextes dans lesquels le dispositif est pertinent sont les écoles élémentaires et secondaires, ce dispositif cible tous les élèves d'une école et est conçu pour être utilisé par tous les adultes d'une école. Ensuite, les résultats du

SWPBS se concentrent sur une réduction des comportements problématiques, une perception accrue de la sécurité à l'école, des niveaux accrus de satisfaction du personnel et de meilleurs résultats scolaires lorsque le SWPBS est utilisé avec un enseignement efficace. Enfin, le fondement conceptuel du dispositif réside dans l'analyse comportementale, la gestion des comportements, le soutien d'un climat scolaire positif, le soutien aux comportements positifs et l'étude de l'implémentation (Horner et al, 2010).

Pour éviter des effets secondaires négatifs et une utilisation inefficace des ressources et du temps, selon Sugai et Horner (2006), les pratiques innovantes doivent être testées et, si elles sont adoptées, évaluées tôt et régulièrement selon trois axes que sont l'efficacité, la pertinence et la durabilité.

2.2. Fidélité d'implémentation

Afin de prouver l'efficacité d'un dispositif, il faut pouvoir prouver que celui-ci a été mis en œuvre avec fidélité. Horner et al. (2010) indiquent que les éléments du niveau de prévention universel du SWPBS peuvent être mis en œuvre avec une grande fidélité. Pour évaluer la fidélité, il existe plusieurs outils déjà existants tels que le SET (ou School-Wide Evaluation Tool), les BoQ (ou BenchMarks of Quality), le SAS (ou Self-Assessment Survey) ou encore le TFI (ou Tiered Fidelity Inventory). Dans cette étude, nous allons nous concentrer sur le SET et le TFI. Pour guider les écoles dans la bonne direction, Walker et al. (2009) indiquent qu'une auto-évaluation continue, qui comprend une série de repères liés aux pratiques fondées sur des preuves, est essentielle pour la mise en place du SWPBS.

2.2.1. SET

Le SET qui a démontré sa fiabilité et sa validité et qui indique aux membres de l'équipe s'ils peuvent passer au niveau suivant de l'implémentation (Horner et al., 2004), est un outil important d'évaluation de la fidélité avec laquelle une école met en œuvre le SWPBS (Bradshaw, Koth, Thornton et al., 2008 ; Solomon et al., 2011 ; Kelm et al., 2014 ; Kelm & McIntosh, 2011 ; Pas et al., 2019 ; Ross & Horner, 2007 ; Solomon et al., 2011 ; Walker et al., 2009). Selon Horner et al. (2005) ainsi que Kelm et al. (2014), le SET est mené par des évaluateurs externes formés à utiliser l'observation directe ainsi que des entretiens pour évaluer dans quelle mesure les caractéristiques du SWPBS sont implémentées. Au cours de l'évaluation, l'observateur selon Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008), examine les documents écrits et les procédures disciplinaires établies ; note les affichages visuels des comportements attendus affichés ; interroge la direction, les enseignants et les élèves. Selon

Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) ; Horner et al. (2005) ; Pas et al. (2019) ; Ross et Horner (2007), le SET se compose de 28 éléments organisés en sept sous-échelles qui représentent les sept principales caractéristiques du SWPBS. Ces caractéristiques reprises par Ross et Horner sont les suivantes : la définition des attentes (comportements attendus), l'enseignement des attentes comportementales (leçons de comportements), le système de récompense des élèves et du personnel (système de renforcement), les procédures de correction (correction éducative, interventions, continuum de conséquences et gestes réparateurs), le suivi et l'évaluation du dispositif (plan d'action, réunions de régulation), la gestion du programme par l'équipe et le soutien à un plus haut niveau. Selon Horner et al. (2004) ; Horner et al. (2005) ; Kelm et McIntosh (2011), les écoles obtiennent un pourcentage global se rapportant aux caractéristiques critiques du SWPBS. Les écoles mettent en œuvre le SWPBS avec fidélité si elles obtiennent un score global égal ou supérieur à 80%.

2.2.2. TFI

Afin de traiter autrement la mesure dans laquelle le personnel scolaire applique les principales caractéristiques des interventions et du SWPBS, le TFI a pour objectif de fournir une mesure valide, fiable et efficace des niveaux 1, 2 et / ou 3 (Algozzine et al., 2019). Notez que les nouvelles écoles qui implémentent le SWPBS peuvent, selon Algozzine et al. (2019), commencer par utiliser uniquement la section de niveau 1 du TFI, et à mesure qu'elles améliorent leur implémentation, elles peuvent ajouter une évaluation des fonctionnalités de niveau 2 et / ou de niveau 3. Selon Algozzine et al. ; Deltour (2016), le TFI est complété par l'équipe SWPBS de l'école. De plus, ils soulignent qu'il est recommandé qu'un coach externe soit présent pour réaliser le TFI de manière précise. L'administration du TFI est relativement rapide, mais nécessite selon Algozzine et al. de faire, au préalable, le tour de l'école avec l'équipe SWPBS afin de recueillir des informations permettant de compléter le test. Selon Algozzine et al., le TFI est divisé en trois sections, en fonction des trois niveaux, qui peuvent être utilisées séparément ou en combinaison pour évaluer dans quelle mesure les fonctionnalités de base sont en place. Selon Deltour, il peut être utilisé comme mesure initiale pour déterminer les besoins de l'école, guide d'application d'un niveau, index d'implémentation durable ou comme outil de reconnaissance permettant d'identifier les écoles pour leurs efforts de mise en œuvre. Le TFI produit des scores d'échelle et de sous-échelle indiquant dans quelle mesure les principales fonctionnalités des différents niveaux sont en place. En règle générale, selon Algozzine et al., un score de 70% pour chaque niveau est accepté comme niveau de mise en œuvre. Il est important de préciser que selon les recherches et les années, ce score est soit de

70% soit de 80%. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons choisi de nous baser sur les récentes recherches d'Algozzine et al. et donc sur un seuil de 70%. Toutefois, plus le score sera élevé, plus l'implémentation sera fidèle.

2.2.3. TFI et SET

Selon Deltour (2016), le TFI est plus récent et il pourrait contenir un biais d'évaluation par son administration rapide et le fait que l'équipe SWPBS peut la réaliser elle-même. Au contraire, le SET est plus ancien et son administration peut uniquement être effectuée par un coach extérieur à l'école. De plus, sa mesure est normalement exempte de biais d'évaluation. Deltour souligne l'intérêt à conjuguer les deux mesures afin d'avoir une mesure interne et une mesure externe. La comparaison des deux mesures pourrait mettre en lumière des éléments qui doivent être améliorés en priorité afin d'assurer la fidélité, l'efficacité et la pérennisation du dispositif et d'établir un plan d'action qui guidera la mise en place.

2.3.Effets du dispositif SWPBS

Les recherches antérieures sur l'efficacité du dispositif SWPBS ont démontré des effets significatifs sur plusieurs points. En effet, les recherches de Bradshaw, Koth, Bevans et al. (2008) ainsi que Horner et al. (2009) ont montré des résultats au niveau comportemental, social, émotionnel et scolaire chez les élèves, au niveau des besoins des étudiants de soutien supplémentaire et au niveau du climat scolaire. En outre, l'étude de Lafrance (2011) a résumé les effets du SWPBS. Selon ce chercheur, ce dispositif engendre une diminution du nombre de comportements problématiques, une amélioration des comportements pro-sociaux et des relations entre pairs, une augmentation du temps d'enseignement, de la réussite scolaire et de la satisfaction au niveau du climat scolaire. Il est alors utile de citer les principaux points où l'efficacité du dispositif est discutée avant de les détailler : les résultats académiques, la réduction des comportements problématiques, l'amélioration du climat scolaire et la pérennisation, l'amélioration du sentiment d'efficacité collective.

Tout d'abord, selon Pas et al. (2019), les recherches existantes sur l'efficacité ont suggéré des effets positifs significatifs du SWPBS sur les résultats comportementaux et académiques. Les résultats de ces mêmes auteurs montrent qu'il y a des améliorations statistiquement significatives des suspensions et des compétences en lecture et en mathématiques dans les écoles primaires.

Concernant le lien entre le SWPBS et l'apprentissage des élèves, Sugai et al. (2002, cités par Pas et al. 2019) ont souligné qu'on s'attend à ce que les élèves créent et reçoivent moins de

perturbations en classe et donc que le temps d'enseignement et d'apprentissage augmente, ce qui se traduira par une amélioration des résultats scolaires. Madigan et Cross (2010, cités par Ward & Gersten, 2013) ont comparé les écoles utilisant le dispositif SWPBS avec des écoles contrôles qui ne mettent pas en œuvre le dispositif. Ils ont constaté que les élèves des écoles SWPBS pendant l'intervention de trois ans ont connu des progrès scolaires plus rapides que les élèves des écoles témoins. Dans leur étude, McIntosh et al. (2006) indiquent que pour aider tous les élèves à devenir, entre autres, des lecteurs compétents d'ici la fin de la troisième année, les équipes devraient s'efforcer d'aider tous les élèves à se comporter de manière appropriée. Cependant, selon Ryoo et Hong (2011), il semble que l'efficacité du SWPBS sur cette variable soit mitigée. Ainsi, d'autres recherches pour examiner l'effet longitudinal sont nécessaires. Horner et al. (2010) accentuent ces propos en disant qu'il est prématuré de prétendre qu'investir dans le SWPBS est causalement associé à des meilleurs résultats scolaires. En effet, selon Horner et al., on s'attend plutôt à ce que la mise en place d'une culture sociale prévisible, cohérente et positive améliore l'engagement comportemental des élèves dans l'apprentissage, et que si cet engagement est associé à un programme fonctionnel et à un enseignement efficace, les résultats scolaires se verront améliorés.

Concernant le lien entre le SWPBS et les résultats comportementaux, contrairement aux méthodes traditionnelles de gestion du comportement, les stratégies SWPBS sont proactives et pédagogiques, et les analyses précédentes ont démontré leur efficacité à réduire les comportements problématiques, y compris les suspensions, au niveau de l'école entière (Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2009 ; OSEP, 2017 ; Ward & Gersten, 2013). Dans la méta-analyse de Solomon et al. (2011), les résultats indiquent une AE de +0.33 de la mise en œuvre du SWPBS sur la diminution des ODRs traduits par les renvois aux bureaux de l'éducateur ou de la direction pour des raisons disciplinaires. De plus, ces mêmes auteurs relèvent un effet de +0.44 de l'implémentation du SWPBS sur la diminution des problèmes de comportements. Ces résultats sont encourageants mais peuvent être nuancés notamment par l'utilisation de la méthode Allison-MT qui gonflerait les effets de la méta-analyse.

En ce qui concerne les lieux, selon Solomon et al. (2011), l'effet du SWPBS était significativement plus faible dans la classe que dans des lieux non-structurés (couloirs, cour, réfectoire...). En effet, ils ajoutent que la probabilité d'adoption des comportements problématiques est plus élevée dans un environnement non-structuré étant donné qu'il y a plus d'élèves dans ces zones avec moins de supervision et moins de cohérence qu'en salle de classe. Cette situation crée alors une augmentation plus rapide des comportements positifs dans ces

contextes une fois le SWPBS mis en place. En outre, selon Horner et al. (2010), l'implémentation du niveau universel du SWPBS est associée à une réduction des signalements de problèmes de comportements et à une meilleure perception de la sécurité à l'école.

Ensuite, il a également été démontré que la mise en application du SWPBS améliore le climat scolaire dans les écoles (Bradshaw, Koth, Thornton et al., 2008 ; Horner et al., 2009). Dans l'essai randomisé mené par Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008), il est indiqué que les enseignants des écoles implémentant le SWPBS percevaient l'école comme ayant un meilleur climat scolaire qu'avant l'implémentation. De plus, ces enseignants ont déclaré avoir eu des interactions améliorées et un plus grand sentiment d'engagement avec leurs élèves. Selon ces mêmes auteurs, ces résultats sont cohérents avec la diminution des demandes de services de conseil en milieu scolaire. Sur la base des études empiriques examinées par Irvin et al. (2004), il a été constaté que les éléments du climat comportemental à l'échelle de l'école comprennent le mauvais comportement général des élèves, la fréquentation scolaire, les perceptions des élèves et des enseignants de la sécurité et de la victimisation, l'ordre dans la classe, les expériences des élèves face à la réussite (ou l'échec), l'adaptation sociale (ou l'inadaptation) et la pérennisation des incidents disciplinaires au sein d'une école dans le temps. Selon Irvin et al., des niveaux plus élevés d'ODRs à l'échelle de l'école étaient associés à des niveaux plus élevés de climats comportementaux problématiques dans les écoles. Sans interventions du SWPBS, des niveaux élevés d'ODRs et un climat comportemental scolaire problématique risquent de persister. Les preuves étayent, selon ces auteurs, l'interprétation des ODRs en tant qu'indicateurs du climat comportemental à l'échelle de l'école.

En outre, selon Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008), l'impact du SWPBS sur le climat scolaire pourrait culminer vers la troisième année et se stabiliser ou peut-être diminuer légèrement par la suite. Leurs analyses sur les effets du SWPBS jusqu'à la quatrième année de d'implémentation ont indiqué un effet variant de +0.21 à +0.29 quant à l'amélioration du climat scolaire. Il est possible, selon Bradshaw, Koth, Thornton et al., que les écoles implémentant le SWPBS obtiennent une bonne amélioration du climat scolaire au niveau universel mais devront fournir des efforts au niveau 2 afin de continuer à connaître une croissance du climat scolaire au cours des années suivantes. En outre, des recherches supplémentaires sont nécessaires au-delà de quatre années d'implémentation, selon ces auteurs, pour déterminer la trajectoire de croissance à long terme du climat scolaire dans les écoles implémentant le dispositif. Enfin, Bradshaw, Koth, Thornton et al. ont constaté que les scores SET ne sont pas particulièrement informatifs pour prédire l'amélioration ou non du climat scolaire.

Enfin, selon Sørli et al. (2016), des relations importantes ont été documentées entre la perception de l'efficacité des enseignants, l'apprentissage et les comportements des élèves. Sørli et al. indiquent, à l'issue de trois ans d'implémentation du dispositif SWPBS, que ce modèle a eu un effet principal positif sur les croyances en matière d'efficacité collective du personnel scolaire. Selon Sørli et Torsheim (2011), l'efficacité est une caractéristique stable au niveau de l'école qui varie d'une école à l'autre. Dans les travaux norvégiens de Sørli et al. (2016), les résultats indiquent un effet de +0.34 de l'utilisation du dispositif SWPBS sur l'efficacité collective, ce qui est plus élevé que l'effet du SWPBS sur l'auto-efficacité des enseignants dont l'effet est de +0.14. En ce qui concerne le lien entre les comportements problématiques des élèves et l'efficacité collective des enseignants, Gibbs et Powell (2011) ; Sørli et Torsheim (2011), ont constaté une forte relation inverse entre l'efficacité collective des enseignants et le nombre d'élèves exclus en raison des comportements problématiques. En effet, Sørli et Torsheim supposent que les enseignants des écoles avec une bonne perception de l'efficacité collective utilisent plus régulièrement une pratique de soutien au comportement positif que les enseignants des écoles dont l'efficacité collective perçue est moindre. Ils ajoutent que les écoles qui sont plus efficaces collectivement font probablement plus d'efforts pour réglementer les comportements problématiques et fournissent un ensemble de règles de l'école appliquées uniformément.

Sur la base des recherches de l'américaine Eells, Hattie (2016, cité par Donohoo et al., 2018) a placé l'efficacité collective en tête de liste des facteurs qui influencent les résultats des élèves (comprenant les résultats académiques et comportementaux) avec un effet de + 1.57. Il faut tout de même soulever que cet effet n'est donc pas un effet direct du SWPBS. En outre, Hattie place le seuil de significative d'un effet dans l'enseignement à +0.40. De son côté, Slavin (2018) considère qu'un effet de, par exemple, +0.15 ou +0.25 pourrait déjà être important. De plus, il critique les résultats du chercheur australien Hattie et lui reproche de ne pas prendre en compte la qualité des études et méta-analyses sélectionnées dont le design, la durée ou encore la taille de l'échantillon ont été démontrés comme étant des facteurs favorisant l'inflation de l'AE par Cheung et Slavin (2016). Slavin ajoute que Hattie a fait le choix d'utiliser l'AE pour mesurer le gain d'un traitement chez les étudiants d'un même groupe entre deux moments définis alors que l'essence même de cette mesure consiste à comparer un groupe expérimental bénéficiant d'un traitement avec un groupe contrôle comparable n'en bénéficiant pas, et ce durant la même durée. En éducation, les résultats sont fragiles et varient en confondant l'irrégularité entre les contextes, les classes de sujets et d'innombrables autres facteurs (Glass, 1976). Cependant, les

résultats norvégiens sont encourageants pour soutenir que l'efficacité collective des enseignants a des effets sur les progrès des élèves. En outre, Bandura (1993) indique que l'efficacité collective des enseignants est significativement et positivement liée à la réussite au niveau scolaire. Bandura ainsi que Goddard et al. (2004) désignent d'ailleurs l'efficacité collective perçue comme un important facteur prédictif des différences de niveau de réussite entre les élèves et entre les écoles.

2.4.Conclusion

Pour terminer, il ne suffit pas d'installer ce système au sein d'une école pour effectivement améliorer le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective, même si l'intention est avérée. D'un point de vue méthodologique, selon Sacre (2017), la rigueur est essentielle afin de vérifier de l'efficacité d'un dispositif. Tout d'abord, des tests pré et post intervention sont nécessaires pour mesurer l'effet d'un dispositif. Ensuite, la constitution de groupes expérimentaux et de groupes de comparaison est indispensable. Le nombre de participants et la durée de l'intervention sont également des critères à prendre en compte pour témoigner de l'efficacité d'un dispositif.

D'autre part, la portée d'un dispositif dépend de son pouvoir de répliquabilité, c'est-à-dire que s'il nécessite de nombreuses formations et personnes ressources, sa mise en place à large échelle sera difficile. Étant donné le nombre d'écoles dans lesquelles le dispositif SWPBS a été implémenté aux États-Unis, au Canada et en Europe comme aux Pays-Bas, mais également étant donné le développement du courant des pratiques basées sur des preuves, Horner et al. (2010) ont évalué dans quelle mesure les résultats des recherches constituent des preuves de l'efficacité ou non de la mise en place du SWPBS. En se basant sur le nombre d'études documentant un effet expérimental, la qualité méthodologique de ces études, la répliquabilité des résultats, l'ampleur de l'effet (AE) documentée ainsi que la durabilité et la généralisation de celle-ci, ces auteurs relèvent qu'aucun effet négatif de la mise en pratique du SWPBS n'a été signalé à ce jour et que le dispositif comporte suffisamment de documentation expérimentale pour être classé comme fondé sur des preuves et justifier une implémentation à grande échelle.

Ward et Gersten (2013) soulignent, qu'ensemble, les résultats de leur étude et ceux qui l'ont précédée confirment l'efficacité de la mise en œuvre du SWPBS qui change les systèmes, les paramètres et les structures pour augmenter la probabilité de réponses positives des élèves aux attentes, diminuer les comportements problématiques et augmenter le rendement scolaire. Des preuves empiriques indiquent donc que le SWPBS crée un contexte scolaire efficace dans lequel des pratiques peuvent être mises en œuvre pour atteindre les résultats souhaités (Horner et al.,

2009). Selon Solomon et al. (2011), un objectif important du SWPBS est de changer les croyances et les comportements de la communauté pour permettre une durabilité permanente du dispositif. Sur la base de cette recommandation, Solomon et al. indiquent qu'on ne peut s'attendre à ce que le SWPBS atteigne son intégrité maximale avant trois à cinq ans d'implémentation. Ces mêmes auteurs ajoutent que SWPBS est généralisable à travers différentes données démographiques, bien qu'il soit plus efficace là où il y aurait un besoin plus important d'un soutien comportemental.

3. Climat scolaire

Les exigences imposant aux écoles de fournir des environnements d'apprentissage sûrs et ordonnés ont conduit à mettre davantage l'accent sur l'utilisation de programmes de prévention en milieu scolaire (Bradshaw, Koth, Thornton et al., 2008). Selon Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008), les écoles se tournent alors vers des modèles de prévention à l'échelle de l'école tel que le SWPBS pour promouvoir un climat scolaire positif et réduire les problèmes de comportements. Le SWPBS améliore entre autres le climat scolaire grâce à l'implémentation en trois niveaux de soutien (Horner et al., 2009). Selon Cohen et al. (2009), le climat scolaire est basé sur l'expérience des personnes de la vie scolaire et reflète les normes, les objectifs, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement et d'apprentissage et les structures organisationnelles de l'école. Selon une enquête nationale réalisée auprès de 40 directions d'écoles aux États-Unis (MMS Education, 2006 cité par Cohen et al., 2009), le climat scolaire est un domaine d'intérêt pour 90% des chefs d'établissement interrogés, dont 82% ont déclaré le climat scolaire comme étant « extrêmement important » ou « très important ».

Selon Debardieux (2015), il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux élèves uniquement. En effet, selon Cohen et al. (2009), le climat scolaire est plus qu'une expérience individuelle, c'est un phénomène de groupe. Debardieux ajoute que ce concept doit inclure tous les membres d'une communauté scolaire tels que la sécurité des professeurs et leurs relations avec leurs collègues, la qualité du leadership et la perception du climat scolaire par les parents, les élèves et les enseignants. Le climat scolaire représente alors la façon dont les parents, l'équipe éducative et les élèves évaluent la manière dont ils vivent et travaillent au sein de l'école.

Le climat scolaire se compose, selon Cohen et al. (2009) des relations (impliquant le respect de la diversité, la collaboration ainsi que la connectivité entre personnes), de l'enseignement et de l'apprentissage (tels que la qualité de l'instruction ; l'apprentissage social, émotionnel et

éthique ; le développement professionnel ainsi que le leadership), de la sécurité physique et émotionnelle, de l'environnement physique et du sentiment d'appartenance. Ces composantes du climat scolaire sont semblables à celles soulignées par Poulin et al. (2015). En effet, ils indiquent six composantes du climat scolaire pouvant être liées à la fois à l'aspect comportemental et à la réussite scolaire : le type de direction, le sentiment de sécurité et de justice ressenti, la présence de relations enseignant-élève chaleureuses, la participation et la collaboration des élèves dans leur environnement, ainsi que la présence et l'implication des parents au sein du milieu scolaire de leur enfant.

Le SWPBS est un dispositif de prévention qui pousse les acteurs de l'école à fournir les efforts nécessaires pour enseigner les bons comportements afin d'éviter les comportements incorrects, ce qui apporterait un meilleur climat scolaire. En effet, le SWPBS est lié au climat scolaire d'une école et à la perception qu'ont les enseignants de leur capacité à influencer l'apprentissage des élèves (Bradshaw, Koth, Thornton et al., 2008 ; Kelm & McIntosh, 2011). Dans l'étude d'Irvin et al. (2014), il a été constaté qu'un nombre plus élevé de comportements inappropriés était associé à plus de difficultés dans les climats émotionnels et comportementaux des écoles. Walker et al. (2009) appuient ces résultats avec la conclusion que le climat scolaire et les comportements inappropriés partagent une relation inverse.

3.1.Pratiques fondamentales

Améliorer le climat scolaire semble être admis comme une des conditions d'efficacité des systèmes éducatifs selon Debardieux (2015). Selon Sandals et al. (2008), chaque élève mérite d'être et de se sentir en sécurité à l'école, sur le terrain de l'école et pendant les activités scolaires. Cette optique serait à l'origine de six principes fondamentaux selon Sandals et al. : (1) la sécurité est une condition essentielle à l'apprentissage ; (2) chaque élève a le droit d'apprendre au meilleur de sa capacité ; (3) le droit d'apprendre dans un environnement sûr et chaleureux mais aussi (4) sans harcèlement ni violence ; (5) une éducation de qualité ne se limite pas au bon rendement scolaire mais favorise le développement de la personne toute entière et enfin ; (6) la sécurité dans les écoles est une responsabilité que tous les acteurs gravitant autour de l'école partagent.

Afin d'améliorer le climat scolaire, l'OSEP (2017), souligne que les intervenants doivent accroître leurs investissements et l'utilisation de cinq pratiques empiriques à fort impact : (1) Établir des attentes positives qui communiquent explicitement le respect de tous les élèves et des adultes contribuant à un langage commun et une expérience sûre pour tous ; (2) Enseigner de manière explicite les attentes ainsi que des stratégies de résolution de problèmes pour les cas

où les élèves ressentent ou voient un comportement irrespectueux (par exemple, un « signal d'arrêt » pour les signaler aux adultes) ; (3) Superviser activement les élèves afin de donner des éloges pour les comportements appropriés et corriger immédiatement les comportements inappropriés ; (4) Utiliser les récoltes de données et rechercher les élèves qui ont besoin d'une assistance intensive ou qui présentent des difficultés interpersonnelles ; (5) Fournir un continuum différencié pour les élèves qui répondent positivement aux attentes, proposer des pratiques appropriées aux élèves qui ont besoin d'un soutien ciblé ou intensif. Selon l'OSEP, les écoles qui ont recours à ces cinq pratiques ont tendance à avoir un climat scolaire positif et les intervenants sont proactifs pour répondre aux besoins sociaux, émotionnels et comportementaux de leurs élèves.

3.2. Des points de vue différents

Le climat scolaire doit être approché de manière écologique où la voix de chaque acteur est reconnue (Cohen et al., 2009). En effet, selon Debardieux (2015), l'approche par le climat scolaire considère l'école comme étant un élément du contexte et non comme repliée sur elle-même. L'engagement des élèves, des parents et des professionnels peut faire la différence selon Cohen et al. (2009).

Tout d'abord, en ce qui concerne les enseignants, Debardieux (2015) indique que s'il est nécessaire d'envisager la perception qu'ont les enseignants du climat scolaire, ainsi que comment faire pour l'améliorer, c'est que celle-ci a des conséquences sur les possibilités de faire évoluer les pratiques au sein d'un établissement.

Selon Ross et al. (2012), les enseignants déclarent éprouver une multitude de facteurs de stress. En effet, ils connaissent aujourd'hui des niveaux de responsabilité plus élevés dans des contextes scolaires incluant des élèves de plus en plus diversifiés, un climat scolaire difficile ainsi que des ressources socio-économiques plus faibles. Le stress des enseignants a été décrit comme la perception d'un déséquilibre entre les demandes à l'école et les ressources dont les enseignants disposent pour y faire face (Esteve, 2000 cité par Ross & Horner (2007)). Selon Ross et Horner (2007), si les comportements inappropriés des élèves dépassent les ressources de l'enseignant pour faire face aux situations, les comportements peuvent devenir stressants pour l'enseignant. Selon Yoon (2002, cité par Ross & Horner, 2007), les rapports de stress des enseignants prédisent fortement leurs relations avec les élèves en général, où des niveaux de stress plus élevés conduisent à des relations plus négatives avec les élèves. En conséquence,

selon Ross et Horner, les enseignants peuvent éprouver encore plus de négativité dans leurs relations avec les élèves, augmentant ainsi davantage leur niveau de stress.

L'implémentation réussie du SWPBS permet, selon Ross et al. (2012), de fournir aux élèves un soutien aux comportements plus efficace, réduisant la quantité de ressources émotionnelles requises de la part des enseignants tout en augmentant la quantité de renforcement. En effet, selon ces mêmes auteurs, lorsque les enseignants sont renforcés pour leurs efforts grâce à de meilleurs résultats scolaires ou comportementaux, leur confiance et la probabilité qu'ils exerceront cet effort à l'avenir augmentent. Mais si cet effort n'est pas récompensé, selon Ross et Horner (2007), les enseignants apprennent avec le temps que le renforcement dont ils ont besoin ne vaut pas l'effort émotionnel requis. S'ils abandonnent leurs efforts, cela peut entraîner, selon ces auteurs, des changements drastiques au bien être, dans les domaines de l'efficacité et de l'épuisement professionnel. Au contraire, en réduisant le nombre de comportements problématiques, la mise en œuvre du SWPBS diminue les facteurs de stress potentiels ressentis par les enseignants et peut accroître le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et améliorer leur bien-être à l'école (Ross et al., 2012).

Selon Cohen et al. (2009), la direction est capable de mieux soutenir ses professeurs dans un climat scolaire positif et ceux-ci le ressentent. En outre, Debardieux (2015) souligne qu'un climat scolaire positif constitue un appui pour la stabilité de l'équipe éducative. Les interventions visant à soutenir les enseignants devraient se concentrer, selon Maslach et al. (2001, cités par Ross et al. 2012), non seulement sur l'enseignement des compétences individuelles mais aussi sur la modification de l'environnement de travail. Le SWPBS est, selon Ross et al. (2012), un modèle d'intervention qui aborde ces deux domaines par l'implémentation de pratiques efficaces (enseignement des compétences individuelles) et la création d'un environnement scolaire plus positif (changement d'environnement de travail).

Ross et al. (2012) différencient les changements engendrés par le SWPBS au niveau du méso et du micro système. En effet, ces auteurs soulignent qu'au niveau du mésosystème, le SWPBS améliore les structures d'équipe, les opportunités de collaboration et les interactions positives entre les adultes et les élèves en changeant la culture d'une école. Ensuite, ils ajoutent qu'au niveau du microsystème, le SWPBS accroît les pratiques fondées sur des preuves, telles que l'enseignement des attentes et les renforcements positifs. Selon Ross et al., ces deux systèmes améliorent probablement le bien-être des enseignants et les résultats encouragent fortement l'adoption du SWPBS. Par ailleurs, les relations entre les enseignants eux-mêmes jouent leur rôle d'importance selon Lanckhor (2017). Une étude réalisée sur quelque 20 000

enseignants du second degré a attesté que la perception du climat scolaire était la plus fortement expliquée par les relations entre les enseignants eux-mêmes (20,9%) (le sentiment de soutien par la direction expliquant 14,3% et la relation aux élèves 10,5%) (Debarbieux, 2015).

Lors des entretiens de l'étude menée par Kelm et al. (2014), un membre du personnel a commenté :

« L'implémentation du SWPBS a donné un sentiment positif. Les enfants savent et comprennent ce qu'on attend d'eux et pourquoi les directives sont en place. Les élèves de la maternelle apprennent la matrice lorsqu'ils commencent à l'école et des rappels constants et un ré-enseignement tout au long des années aident les élèves à se souvenir des attentes. Le personnel passe peu de temps à gérer les comportements négatifs et peut, à la place, enseigner aux enfants. Le SWPBS a vraiment été une initiative positive pour nos enfants ! » [traduction libre] (Kelm et al., 2014, p. 206).

En découvrant dès la maternelle les comportements attendus, les enfants rentrent en primaire en s'en rappelant les tenants et aboutissants. Cela permet aux enseignants de gagner du temps pour les apprentissages. De plus, un autre membre du personnel a déclaré : *« Le SWPBS aide à créer une communauté scolaire où le respect et la responsabilité sont valorisés et où l'éducation peut être une priorité »* [traduction libre] (Kelm et al., 2014, p. 206). Debarbieux (2015) souligne l'importance de la qualité du moral et de l'engagement de l'enseignant car ces aspects ont un impact direct sur leur enseignement.

Ensuite, en ce qui concerne les parents, leur implication est hautement importante dans le climat scolaire. En effet, selon Debarbieux (2015), la considération des parents peut se faire via l'inclusion de ceux-ci à certaines décisions ou par leur participation aux réunions pour partager leur vision de l'école, de l'apprentissage et du comportement de leurs enfants. L'impact de certains comportements peut varier selon les cultures, il nous semble donc important d'échanger sur les représentations et les croyances vis-à-vis des comportements des élèves avec les parents. Lors des entretiens de l'étude menée par Kelm et al. (2014) dans le cadre de la mise en pratique du dispositif, un parent a noté : *« Tout le monde sait quelles sont les attentes en matière de comportement. L'école envoie à domicile des informations sur la matrice et sur son fonctionnement »* [traduction libre] (Kelm et al., 2014, p. 206). Dans cette optique, selon Baye et al. (2020), le SWPBS permettrait de renforcer le lien entre l'école et les parents en les informant des actions et caractéristiques du SWPBS. Ces auteurs ajoutent que ces informations permettraient aussi de renforcer la cohérence entre les règles que les élèves rencontrent à l'intérieur ou l'extérieur de l'école.

Enfin, concernant les élèves, selon Debardieux (2015), le climat scolaire est lié à la clarté des règles et à un sentiment de « justice scolaire » pour les élèves. La clarté des règles est d'ailleurs l'une des caractéristiques fondamentales du SWPBS. Il est primordial, selon Cohen et al. (2009) de favoriser le respect, la diversité et de reconnaître l'élève comme partenaire des apprentissages et de la discipline. Des relations enseignants-élèves positives ne font pas que favoriser les apprentissages, elles réduisent également les comportements inappropriés des élèves (Lanckhor, 2017). Les données d'un sondage auprès des élèves dans l'étude de Kelm et al. (2014) ont indiqué une augmentation des perceptions des élèves à l'égard de la sécurité et une diminution du sentiment d'être victime d'intimidation pour les élèves des grades 4 et 7 (ce qui équivaut à la 4^{ème} primaire et la 1^{ère} secondaire). Joselowsky (2007, cité par Poulin et al., 2015) soutient que lorsqu'un élève participe à la vie de son environnement, il développe son engagement et son attachement à celui-ci ce qui engendrerait une diminution des comportements inappropriés. De plus, Debardieux indique que la qualité des apprentissages agirait sur le climat scolaire qui agirait lui-même sur les apprentissages. Cette boucle rétroactive a un impact sur l'implication de l'élève et donc son comportement.

3.3. Conclusion

En conclusion, la recherche montre que l'environnement social de l'école peut agir comme facteur de protection ou de risque pour les comportements problématiques, et il est donc important que les écoles se concentrent sur la promotion d'une culture sociale positive (Pickett et al., 2009 cités par Kelm et al., 2014). Debardieux (2015) souligne l'importance d'investir dans le climat scolaire car c'est une nécessité pour la réussite scolaire des élèves. « *Il existe un lien direct entre la réussite scolaire et l'environnement dans lequel l'élève apprend. Les élèves sont davantage capables et désireux d'apprendre et d'atteindre leur plein potentiel lorsqu'ils fréquentent des écoles où le climat est positif, sûr et chaleureux.* » (Sandals et al., 2008).

Selon Cohen et al. (2009), la mesure du climat scolaire peut déclencher un processus démocratique de compréhension et de prise de décision à l'échelle de l'école afin de promouvoir un climat propice à l'apprentissage. Ce faisant, Cohen et al. indiquent que les élèves, les parents et les enseignants sont capables de rendre les écoles plus engageantes, et parfois même amusantes. Le SWPBS fournirait aux écoles, selon Kelm et al. (2014), un cadre pour soutenir le comportement des élèves et promouvoir un environnement scolaire positif. Ils ajoutent qu'une diminution des comportements problématiques est importante non seulement pour le bien de l'environnement social de l'école, mais aussi pour le temps gagné concernant l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, Bradshaw, Koth, Bevans et al. (2008) suggèrent aux

équipes souhaitant améliorer le climat scolaire global de leur école d'envisager adopter un programme à l'échelle de l'école comme le SWPBS qui améliore la perception du contexte scolaire détenu par le personnel enseignant et non enseignant.

4. Sentiment d'efficacité collective

Selon Sørlie et al. (2016), la recherche sur les résultats des enseignants du modèle SWPBS est rare. Toutefois, Ross et al. (2012) et Sørlie et Torsheim (2011) constatent dans leurs recherches un travail collaboratif colossal lors de la mise en place du SWPBS et cela aurait des répercussions sur les équipes éducatives et leur cohésion. Sur la base de la théorie sociale cognitive, il a été proposé que le sentiment d'efficacité individuelle et collective des enseignants favorise des pratiques pédagogiques positives qui, à leur tour, améliorent l'apprentissage des élèves (Goddard et al., 2004 ; Klassen & Tze, 2014). L'efficacité collective des enseignants et leur auto-efficacité sont deux concepts liés mais distincts (Tschannen-Moren et al., 1998) qui varient d'une école à l'autre (Sørlie et al., 2016). Goddard et al. (2004) indiquent que les jugements d'efficacité sont des croyances sur les capacités individuelles ou collectives, pas nécessairement des évaluations précises de ces capacités. Il s'agit d'être prudent car les personnes peuvent surestimer ou sous-estimer leurs capacités réelles, et ces estimations peuvent avoir des conséquences sur la façon dont ils utilisent les compétences qu'ils possèdent, les plans d'action qu'ils choisissent de poursuivre et les efforts qu'ils déploient (Goddard et al., 2004).

4.1.L'auto-efficacité et l'efficacité collective

L'auto-efficacité a été définie, selon Tschannen-Moren et al. (1998) comme la croyance de l'enseignant en sa capacité individuelle à affecter les résultats des élèves, en particulier pour les élèves non motivés ou en difficulté. Selon Sørlie et al. (2016), les enseignants qui croient fermement en leur propre efficacité sont censés fixer des objectifs plus difficiles, assumer plus de responsabilités personnelles à l'égard des résultats des élèves et être plus ouverts aux nouvelles méthodes d'enseignement. De plus, ces enseignants ont plus de chances de réussir à mettre en œuvre de nouveaux programmes, d'être motivés pour faire face efficacement aux comportements incorrects des élèves et pour gérer avec succès les problèmes en classe (par exemple, Tschannen-Moran et al., 1998). Dans le cadre du SWPBS, selon Kelm et McIntosh (2011), lorsque les enseignants des écoles perçoivent que le SWPBS a donné des résultats positifs, ils sont plus susceptibles de croire qu'ils sont capables d'avoir un impact sur les élèves, ce qui se traduit par une plus grande auto-efficacité pédagogique.

Dans la présente recherche, il est question de l'efficacité collective qui fait référence aux croyances partagées du personnel de l'école concernant leur capacité combinée à organiser, réviser et à exécuter les actions nécessaires à la réussite des élèves de manière continue (Bandura, 1993 ; Goddard et al., 2004). Dans le cadre du SWPBS, selon Horner et al. (2005), l'adhésion du personnel est d'au moins 80% et la participation de tout le personnel au programme est nécessaire (y compris ceux qui sont moins impliqués dans la discipline) pour travailler en collaboration.

4.2. Mesures de l'efficacité collective

Dans une étude norvégienne réalisée par Skaalvik et Skaalvik en 2007 avec 246 enseignants dans 12 écoles norvégiennes, l'efficacité collective perçue a été mesurée par une échelle de sept items, conçue comme une mesure unidimensionnelle. L'échelle d'efficacité collective perçue des enseignants a une fiabilité acceptable avec un alpha de Cronbach de +0,79. Les résultats de leur analyse indiquent que l'auto-efficacité des enseignants était fortement liée à l'efficacité collective perçue des enseignants (+0.64). L'analyse confirmatoire réalisée par Skaalvik et Skaalvik indique également que l'auto-efficacité des enseignants et l'efficacité perçue des enseignants devraient être traitées comme des concepts distincts bien qu'ils soient positivement et fortement liés. En outre, il y a plusieurs raisons, selon ces auteurs, de s'attendre à ce que l'efficacité collective perçue influence l'auto-efficacité individuelle des enseignants. En effet, selon Goddard et al. (2004), un sentiment d'efficacité collective élevé conduit à des objectifs ambitieux et au maintien des efforts des enseignants pour atteindre ces objectifs. Un tel contexte favorise l'engagement et la réussite des élèves, ce qui renforce le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. La relation positive entre l'efficacité collective et l'auto-efficacité peut également être interprétée, selon Skaalvik et Skaalvik, comme un effet des expériences indirectes comme l'observation de ses collègues, surtout lorsque les enseignants travaillent en équipe et s'observent les uns les autres.

Une autre étude a été réalisée en Angleterre par Gibbs et Powell en 2012 avec 197 enseignants de 31 écoles. Cette étude a fait le même constat, lorsque les enseignants ont des croyances en la capacité collective de l'équipe à motiver les élèves, leurs propres croyances d'auto-efficacité en classe se verront davantage positives. Selon Gibbs et Powell, cette croyance collective positive fournit des valeurs de leadership et d'éthique scolaire soutenant les croyances d'auto-efficacité. Ils ajoutent qu'il est possible que cette éthique scolaire positive puisse améliorer les attentes négatives qui peuvent survenir en prévision du contexte socio-économique d'une école.

4.3.L'efficacité collective

Selon Bradshaw, Koth, Bevans et al. (2008), la formation au SWPBS semble avoir fait de l'école un environnement de travail plus convivial, positif et collaboratif pour le personnel. Selon ces auteurs, la tendance du personnel des écoles SWPBS à signaler une croissance positive de leurs perceptions de l'accent académique pourrait être le résultat d'une meilleure gestion du comportement, offrant ainsi plus d'occasions de se concentrer sur les apprentissages.

Ross et Horner (2007) indiquent que les effets significatifs sur l'efficacité des enseignants ainsi que la diminution du stress des enseignants induisent l'idée que le SWPBS peut avoir des effets positifs non seulement sur les résultats des élèves, mais également sur les résultats des enseignants. En effet, par après, Ross et al. (2012) ont avancé qu'en plus de fournir des compétences simples et efficaces, le personnel des écoles SWPBS apprend à travailler ensemble à la création d'une culture positive et de soutien. Ces mêmes auteurs ajoutent qu'un impact du SWPBS sur le bien-être des enseignants passe par le développement des compétences d'équipe, la collaboration et les relations positives, ainsi que l'utilisation de pratiques efficaces. Bandura (1993) note que l'efficacité collective est une ressource sociale qui ne s'épuise pas par son utilisation, elle se renouvelle. En effet, selon Donohoo et al. (2018), le succès réside dans la nature critique de la collaboration et la force de croire qu'ensemble, les directions, les professeurs et les élèves peuvent accomplir de grandes choses.

Walker et al. (2009) indiquent qu'une dynamique d'équipe puissante peut émerger lorsque les collègues partagent un dialogue continu et contrôlent leur énergie collective à travers un processus complet d'auto-évaluation et de planification des actions. Ces mêmes auteurs suggèrent que l'appartenance à une équipe est un meilleur prédicteur des résultats de l'auto-évaluation en équipe que le rôle professionnel d'un unique individu. Parce que l'équipe SWPBS joue un rôle crucial dans l'implémentation, les réunions d'équipe et le développement d'un consensus de groupe sur les pratiques et les objectifs existants sont un aspect majeur du processus (Walker et al., 2009). Selon Walker et al., plus une équipe participe longtemps à la formation et à la pratique SWPBS, plus elle devient expérimentée et compétente dans l'évaluation et la mise en œuvre des pratiques.

Les chefs d'établissement jouent un rôle clé, selon Donohoo et al. (2018) en promouvant une culture de collaboration axée sur la connaissance de l'équipe de leur impact collectif. Selon Goddard et al. (2004), lorsque les directions conservent le pouvoir sur presque toutes les décisions comme dans de nombreuses écoles traditionnelles, l'influence de l'équipe est étouffée et les membres de l'équipe sont plus susceptibles de considérer les événements qui les entourent

comme échappant à leur contrôle. Goddard et al. mettent en évidence le rôle important des structures et des actions qui permettent aux groupes d'exercer des actions collectives librement. Les directions ont, selon Donohoo et al., le potentiel de soutenir l'amélioration de l'école de manière à influencer positivement les croyances d'efficacité collective des enseignants et donc promouvoir la réussite des élèves. Ensuite, selon Donohoo et al., lorsque les chefs d'établissement s'assurent que des structures de collaboration fiables sont en place, les enseignants doivent pouvoir apprendre les uns des autres et utiliser les indicateurs quotidiens pour ajuster leurs pratiques lorsque les résultats ne sont pas porteurs. Enfin, selon Baye et al. (2020), un dispositif comme le SWPBS peut fonctionner si le leader est actif et qu'il travaille en collaboration avec ses équipes sur base d'éléments objectivés. En effet, selon ces auteurs, afin de garantir une culture d'école positive, l'élément premier et le plus important pour que le dispositif soit efficace, valide et durable est le soutien inconditionnel de la direction.

L'implémentation du SWPBS avec une grande fidélité a affecté positivement la perception des enseignants sur l'enseignement et la gestion des comportements des élèves, le soutien et la participation de la communauté et le leadership des enseignants (Houchens et al., 2017). En outre, Ross et al. (2012) mettent en évidence que mieux le personnel de l'école apprend à enseigner et à renforcer les comportements appropriés, à décourager les comportements inappropriés, à surveiller les élèves et à utiliser les données pour prendre des décisions, plus ils se sentiront efficaces et plus ils percevront l'école comme étant soutenante. En effet, lorsqu'une équipe d'individus partage la conviction que, grâce à leurs efforts unifiés, ils peuvent surmonter les défis et produire les résultats escomptés, les groupes sont plus efficaces (Donohoo et al., 2018). C'est le cas, selon Bandura (1993), lorsque les enseignants croient en leur capacité combinée à influencer les résultats académiques et comportementaux des élèves, les niveaux de réussite scolaire sont nettement plus élevés. À l'inverse, selon Donohoo et al. (2018), lorsque les enseignants manquent d'efficacité collective, ils ne poursuivent pas certains plans d'action parce qu'ils estiment qu'eux-mêmes ou leurs élèves n'ont pas les capacités d'obtenir des résultats positifs. De plus, selon Gibbs et Powell (2011), lorsque l'efficacité collective des enseignants fait défaut, les membres d'une équipe éducative sont plus susceptibles d'attribuer l'échec au manque de capacités des élèves et de rechercher à punir les élèves difficiles.

4.4. Six conditions pour une efficacité collective

Selon Donohoo (2018), voici les six conditions propices à l'efficacité collective : (1) l'influence élargie du personnel enseignant (dont la participation aux décisions importantes pour l'école) ; (2) des objectifs communs ; (3) la connaissance du travail des autres membres

du personnel enseignant ; (4) la solidarité du personnel, c'est-à-dire, le degré d'entente du personnel enseignant sur les questions d'éducation fondamentales ; (5) la sollicitude et le respect envers son personnel de la part des chefs d'établissements ; (6) les systèmes d'intervention efficaces. Comme cette auteure le souligne, il faut favoriser sans tarder l'efficacité collective du personnel enseignant car c'est un enjeu qui doit être en tête des priorités des plans stratégiques de toutes les écoles. Donohoo ajoute que si une école réunit les six conditions, elle fait déjà un pas dans la bonne direction. En outre, Goddard et al. (2004) indiquent que les écoles qui souhaitent de meilleurs résultats scolaires et comportementaux peuvent gagner en efficacité collective en observant les programmes éducatifs proposés par les écoles les plus performantes. Cependant, ces auteurs ajoutent que des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour mieux comprendre comment l'apprentissage par observation affecte l'efficacité collective perçue dans les écoles.

4.5. Conclusion

Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) ont constaté que le SWPBS améliorait la perception qu'ont les enseignants de la santé globale de leur école, de l'affiliation du personnel et de l'influence du leadership du directeur. Houchens et al. (2017) ont apporté une contribution par leur étude sur les différences entre les écoles implémentant le dispositif à différents niveaux de fidélité. En effet, les auteurs ont souligné que :

« Les enseignants des écoles SWPBS à forte implémentation étaient non seulement plus satisfaits de la conduite des élèves et de la cohésion du personnel autour de la question de la discipline des élèves, mais ont également signalé des niveaux plus élevés d'investissement communautaire dans l'école, et des niveaux plus élevés d'autonomisation des enseignants et de participation à la prise de décision que leurs homologues dans les écoles SWPBS à faible implémentation » [traduction libre] (Houchens et al., 2017, p. 177).

Houchens et al. (2017) concluent que cela suggère qu'à mesure que les écoles améliorent la mise en œuvre du SWPBS, les perceptions des enseignants sur de nombreux aspects de la gestion du comportement des élèves s'améliorent. Enfin, lorsque des équipes d'éducateurs croient qu'elles ont la capacité de faire la différence, des choses passionnantes peuvent se produire dans une école (Donohoo et al., 2018). En effet, selon Bandura (1993), l'efficacité collective influençant la façon dont les membres de l'équipe éducative se sentent, pensent, se motivent et se comportent, ils contribuent alors largement à la teneur de la culture d'une école.

III. Question de recherche et hypothèses

La mise en place du SWPBS a un impact sur de nombreuses variables. En effet, les résultats des recherches menées au sein du service AIDE jusqu'à ce jour indiquent une amélioration du climat scolaire ressenti, une diminution des problèmes de comportement et de l'absentéisme, qui est un facteur de décrochage. Ces trois variables permettent une augmentation du temps d'apprentissage et par conséquent devraient permettre une amélioration des résultats scolaires. De plus, un effet considérable (+0.73) a été soulevé par Deltour (2016) ainsi que Baye et al. (2021). En effet, il existe un lien entre la mise en place du SWPBS et le sentiment d'efficacité collective des enseignants. Mais la condition la plus importante d'efficacité du dispositif reste la qualité de l'implémentation qui est déjà bien démontrée dans les recherches scientifiques (par exemple Horner et al., 2010 ; Sugai & Horner, 2006).

Notre question de recherche est rédigée dans cette perspective : « ***Quel est l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective des enseignants au sein d'une école primaire spécialisée comparativement à une école similaire ne mettant pas en place ce dispositif ?*** ». Afin de répondre à cette question, une comparaison d'une école primaire spécialisée expérimentale mettant en place le dispositif avec une école primaire spécialisée contrôle ne le mettant pas en place sera effectuée. Au départ de cette question, nous émettons plusieurs hypothèses que nous comptons vérifier.

En premier lieu, nous émettons l'hypothèse que l'implémentation du dispositif SWPBS améliore le climat scolaire de l'école expérimentale (école 1). Par l'instauration de celui-ci, nous pensons pouvoir observer une amélioration du climat scolaire entre l'instant où le dispositif n'existait pas au sein de l'école et la fin d'une première année de mise en œuvre. En effet, par exemple Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) ; Horner et al. (2009) ; Kelm & McIntosh (2011) ; Kelm et al. (2014) ainsi que l'OSEP (2017) indiquent que le SWPBS est un cadre pour soutenir le comportement des élèves et a un réel impact sur l'amélioration du climat scolaire d'un établissement. Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008), qui suggèrent amplement aux équipes souhaitant améliorer le climat scolaire de leur école d'adopter le SWPBS, indiquent tout de même que l'impact du dispositif sur le climat scolaire pourrait culminer vers la troisième année puis se stabiliser par la suite, ce qui ne fera pas l'objet de notre analyse portant sur une année de mise en pratique. En outre, Hill et al. (2007) indiquent qu'une étude sur une courte période ne mesurera pas les mêmes éléments qu'une étude basée sur un an ou plus. Kelm et al. (2014) indiquent qu'une diminution des comportements problématiques, issue de la mise en place du SWPBS, permet d'améliorer le climat scolaire d'un établissement. Nous pourrions

observer le lien entre une probable diminution des comportements problématiques et une amélioration du climat scolaire de l'établissement entre la première année de préparation au dispositif et la deuxième année d'implémentation.

En second lieu, nous émettons l'hypothèse que le climat scolaire va davantage progresser dans l'école expérimentale (école 1) que dans l'école contrôle (école 2) grâce à la mise en place du SWPBS. Par conséquent, nous escomptons une différence entre une école mettant en place le dispositif et une école ne le mettant pas en place. Nous imaginons que les élèves et l'équipe éducative de l'école expérimentale ressentent une amélioration du climat scolaire entre le moment où le dispositif n'existe pas et la fin de la mise en place du premier niveau. Les analyses de Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) indiquent un effet variant de +0.21 à +0.29 du dispositif SWPBS sur l'amélioration du climat scolaire, ce qui est un effet important dans l'enseignement. Au contraire, nous nous attendons à ce que les élèves et l'équipe éducative de l'école contrôle ne perçoivent pas un climat scolaire plus favorable.

En troisième et dernier lieu, nous émettons l'hypothèse que le sentiment d'efficacité collective va davantage progresser dans l'équipe de l'école expérimentale (équipe 1) que dans l'équipe de l'école contrôle (équipe 2) grâce à la mise en place du SWPBS. La mise en place du dispositif, demandant un travail collaboratif colossal, semble améliorer le sentiment d'efficacité collective de l'équipe éducative (Houchens et al., 2017 ; Ross & Horner, 2007 ; Ross et al., 2012 ; Sørli et Torsheim, 2011). Cette variable est basée sur le sentiment que chaque membre éprouve vis-à-vis de l'efficacité de son personnel éducatif. Kelm et McIntosh (2011) indiquent que les équipes qui ressentent des résultats positifs du SWPBS percevront une plus grande efficacité étant donné l'impact qu'ils peuvent avoir sur les élèves. L'efficacité étant une caractéristique stable au niveau de l'école mais qui varie d'une école à l'autre (Sørli et Torsheim, 2011), nous escomptons un impact du SWPBS sur le sentiment d'efficacité collective de l'équipe éducative expérimentale entre le moment où le dispositif SWPBS n'est pas encore mis en place et la fin d'une année de préparation suivie d'une année d'implémentation du dispositif. Au contraire, nous nous attendons à ce que l'équipe de l'école contrôle n'ait pas un meilleur sentiment d'efficacité collective du début à la fin de cette recherche. Un effet considérable de +0.34 a été observé par Sørli et al. (2016) de l'utilisation du dispositif SWPBS sur l'efficacité collective. Walker et al. (2009) indiquaient qu'une équipe devient plus efficace au niveau du dispositif SWPBS lorsqu'elle participe longtemps à celui-ci, ce qui ne pourra pas être observé dans notre analyse après deux années (préparation et implémentation).

IV. Méthodologie

1. Public cible et échantillon

Une des spécificités de notre recherche est de répliquer l'étude des effets du dispositif SWPBS en FWB dans un autre contexte qui est celui de l'enseignement spécialisé. Dans la présente recherche de type quasi-expérimentale, nous comparons deux écoles primaires spécialisées. Les deux écoles ont été choisies car elles sont volontaires pour participer à l'étude. Ceci constitue donc un échantillon de convenance.

Suite à une assemblée générale organisée au sein de la future école expérimentale, le taux d'acceptation du dispositif SWPBS est de près de 98% (97.61%) étant donné qu'il n'y a eu qu'un vote s'opposant au dispositif contre 41 votes en faveur de celui-ci. Le dispositif SWPBS est alors implémenté dans une école primaire spécialisée organisant l'enseignement des types 1, 2 et 8. Étant donné que nous avons, pour cette recherche, un échantillon de convenance vu que l'assignement des participants n'est pas aléatoire, il est important d'établir des critères de sélection de l'école contrôle pour garantir la comparabilité des résultats. L'objectif est donc de trouver une école semblable sur plusieurs points : l'enseignement primaire spécialisé, les élèves relevant de l'enseignement des types 1 et 8 qui sont les élèves repris dans la présente recherche, la position géographique, le réseau d'enseignement, l'absence du dispositif SWPBS, le nombre d'enfants, la constitution de l'équipe éducative et la direction. L'indice socio-économique n'a pas pu être facilement comparé étant donné qu'il n'en existe pas pour les écoles spécialisées. Il est tout de même possible de se référer à l'indice socio-économique de l'école ordinaire la plus proche.

L'école primaire spécialisée expérimentale est située en Belgique, plus précisément en province du Luxembourg. L'indice socio-économique de l'école ordinaire la plus proche est de 13. Il y a 99 élèves relevant de l'enseignement des types 1, 2 et 8 qui sont âgés de 5 à 13 ans, répartis en 10 classes en interne à l'école. Cette école comporte aussi 17 élèves de type 2 répartis dans deux classes inclusives au sein de deux écoles primaires ordinaires partenaires ; ainsi que 115 projets d'intégration dans des écoles primaires ordinaires partenaires. Seuls les élèves relevant de l'enseignement des types 1 et 8, au nombre de 77, seront repris dans l'échantillon et dans les résultats puisque les élèves relevant de l'enseignement de type 2 n'ont pas tous les habiletés nécessaires en compréhension de l'écrit et de l'oral pour répondre aux questionnaires portant sur le climat scolaire. De plus, la mise en place du SWPBS devra être adaptée aux élèves relevant de l'enseignement de type 2. Il est à noter que l'école primaire est annexée à l'école secondaire spécialisée et partage quelques locaux et espaces extérieurs mais possède des

horaires différents. La cour de récréation est partagée en différentes zones bien définies. Concernant l'équipe, il y a 62 intervenants (logopèdes, instituteur(trice)s primaires et préscolaires, professeurs d'éducation physique, direction, ergothérapeute, psychologue, éducateurs, infirmière sociale, puéricultrices, techniciennes de surface, ouvrier...).

Le petit nombre d'écoles spécialisées comparables à l'école expérimentale a réduit nos possibilités. De plus, nous avons contacté trois écoles pouvant convenir aux critères, mais une seule école a répondu positivement. L'école contrôle a été trouvée le 2 avril 2020 et est similaire sur plusieurs points à l'école expérimentale. Cette école est une école primaire spécialisée située en Belgique, plus précisément en province de Namur. L'indice socio-économique de l'école ordinaire la plus proche est de 10. Il y a 58 élèves relevant de l'enseignement des types 1, 5 et 8 qui sont âgés de 5 à 13 ans répartis en 6 classes ; ainsi que 112 projets d'intégration dans des écoles primaires ordinaires partenaires. Cette école a pour projet d'ouvrir une classe inclusive dans une école primaire ordinaire partenaire à la rentrée 2021-2022. Seuls les élèves ayant les habiletés nécessaires en compréhension de l'écrit et de l'oral pour répondre aux questionnaires portant sur le climat scolaire seront repris dans les résultats. Il est à noter que l'école primaire est annexée elle aussi à une autre école. Dans ce cas-ci, c'est avec une école primaire ordinaire, dans laquelle se trouvent plusieurs projets d'intégration, que l'école contrôle partage quelques locaux et espaces extérieurs mais à des horaires différents (excepté pour le temps de midi où les élèves jouent dans la même cour de récréation). Celle-ci est partagée en différentes zones bien définies. Concernant l'équipe, il y a 19 intervenants en interne (logopèdes, instituteur(trice)s primaires et préscolaires, professeurs d'éducation physique, maîtres d'enseignement individualisé, direction, assistante administrative, psychomotricienne - kinésithérapeute, neuropsychologue...) et 10 intervenants en intégration ce qui fait un total de 29 intervenants.

Le tableau 1 présente les données des deux groupes intervenants dans cette recherche.

	Expérimentale	Contrôle
Type d'école	Spécialisée	Spécialisée
Réseau d'enseignement	Libre subventionné	Libre subventionné
Niveau d'enseignement	Fondamental	Fondamental
Élèves de type	1, 2 et 8	1, 5 et 8
Données géographiques	Luxembourg, urbain	Namur, urbain
Indice socio-économique	13	10
Dispositif	Présence du SWPBS	Absence du SWPBS

Élèves (nombre)	99 (77 pour types 1 et 8)	58
Élèves (âge)	5 à 13 ans	5 à 13 ans
Équipe éducative	62 intervenants	29 intervenants

Tableau 1 : données de l'échantillon

Concernant l'aspect éthique, l'anonymat de chaque équipe éducative, des parents et des enfants est garanti. Les écoles sont aussi rendues anonymes afin de ne pas les identifier. Les questionnaires donnés aux parents, aux enfants et à l'équipe éducative sont anonymes. Un recueil de consentements est réalisé au préalable et les questionnaires sont déchiquetés une fois les données encodées. Enfin, notre recherche rentre dans le projet d'une étude qui a déjà rempli les critères du Comité d'éthique de la faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation de l'université de Liège.

2. Outils

2.1. Questionnaires

L'objectif de cette recherche est de comparer une école expérimentale mettant en place le dispositif SWPBS, étant la variable prédictive ou indépendante, avec une école contrôle ne le mettant pas en place. Les deux variables étudiées « climat scolaire » et « sentiment d'efficacité collective » sont les variables dépendantes ordinales calculées à partir des items des questionnaires. Premièrement, un questionnaire préexistant est donné aux équipes au sein des deux écoles pour évaluer la variable du climat scolaire et celle du sentiment d'efficacité collective (annexe A). Deuxièmement, un questionnaire préexistant est donné aux parents et aux enfants pour évaluer la variable du climat scolaire (annexes B et C). Ces questionnaires sont utilisés comme prise de mesure avant la mise en œuvre du dispositif SWPBS (pré-test) et à la fin de l'année après une année de mise en place du dispositif (post-test). Concernant le pré-test, les dates varient d'une école à l'autre. En effet, pour l'école expérimentale, le questionnaire a été administré à l'équipe en janvier 2020 avant que l'équipe soit formée au SWPBS et le questionnaire a été administré aux parents et aux enfants en octobre 2020. Pour l'école contrôle, l'équipe y a répondu en juin 2020 vu qu'elle n'était pas soumise à l'implémentation d'un dispositif et il a été administré aux parents et aux élèves en octobre 2020 vu qu'ils n'étaient pas présents physiquement en juin 2020 au vu de la situation sanitaire. Concernant le post-test, tous ont été administrés dans les deux écoles pour tous les acteurs en mai et juin 2021.

Les questionnaires comportent une première section nommée « À propos de vous ». Ces items permettent de récolter les données sociodémographiques des sujets, ce sont les variables

contextuelles (par exemple : le nombre de livres, le nombre d'années dans la profession, le sexe ou encore le niveau de diplôme). Certains items de cette section ont été adaptés au public de l'enseignement spécialisé en les modifiant ou en les supprimant. Dans le questionnaire originel adressé aux parents, on leur demandait « En quelle année d'étude votre enfant se trouve-t-il ? » en proposant plusieurs possibilités (1^{ère} primaire, 2^{ème} primaire...), ce que nous avons modifié en « Dans quel niveau d'étude votre enfant se trouve-t-il ? » avec deux propositions adaptées (Maternel ou Primaire) à l'enseignement spécialisé qui regroupe les élèves en fonction de leurs besoins. Dans le questionnaire adressé aux enfants, on leur demandait « En quelle année es-tu ? » et nous avons décidé de supprimer cet item pour la même raison que le précédent.

Ces questionnaires ont ensuite été informatisés pour les parents et le personnel afin de pouvoir y répondre à l'aide du système d'enquête en ligne de la faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'éducation de l'université de Liège.

2.1.1. Climat scolaire

Il est très important, selon Cohen et al. (2009) que le climat scolaire soit évalué de manière continue avec des outils de mesure qui ont été développés de manière scientifiquement valide afin d'améliorer cette variable au sein des écoles. Les différentes versions des questionnaires concernant la variable « climat scolaire » ont été créées par La Salle, Meyers et McCoach en 2017 (*Georgia School Climate Survey Suite*) et ont été traduits et adaptés par Deltour et Baye en 2017 (double traduction, réconciliation et validation par un expert).

Au sein des questionnaires, il existe une section « À propos du climat scolaire » dans laquelle se trouvent des sous-dimensions de cette variable. Vu que ce sont des réponses de type Likert et qu'elles sont codées, les variables sont ordinales. Les sous-dimensions présentes dans les questionnaires, se rapportant au climat scolaire, concernent par exemple le sentiment d'appartenance, la sécurité, l'environnement, les relations ou encore l'implication des parents (annexe E pour un tableau reprenant ces sous-dimensions ainsi que les items correspondants).

2.1.2. Sentiment d'efficacité collective

La version du questionnaire concernant la variable « sentiment d'efficacité collective des enseignants », annexée au questionnaire du climat scolaire adressé aux équipes, a été créée par Skaalvik et Skaalvik en 2007 et a été retenue, traduite et vérifiée avant d'être validée. Selon ces auteurs, elle comporte sept items portant sur l'instruction, la motivation, le contrôle du comportement des élèves, la prévention au harcèlement, la cohérence, la réponse aux besoins des élèves et la création d'un environnement sûr. Ce sont les sous-dimensions de notre variable

« sentiment d'efficacité collective » (annexe E pour un tableau reprenant ces sous-dimensions ainsi que les items correspondants) et vu que ce sont des réponses de type Likert et qu'elles sont codées, les variables sont ordinales. Selon Skaalvik et Skaalvik, les items se concentrent tous sur ce que « nous » ou « les enseignants de cette école » étions capables de faire. D'après Baye et al. (2021), ces items traduisent le sentiment d'aisance avec laquelle l'équipe éducative de l'école concernée relève les défis d'ordre comportemental et cognitif.

2.1.3. Description des questionnaires

Concernant le questionnaire donné aux équipes, les membres des équipes éducatives des deux écoles répondent via un lien envoyé par mail où ils y trouvent les consignes (annexe A) et la phrase permettant d'avoir un consentement de chaque membre de l'équipe avant de répondre à l'enquête : « *En cliquant sur "Je participe", vous donnez votre consentement pour être participant à cette recherche* ». Au sein de ce questionnaire se trouvent trois sections distinctes. La première section « *À propos de vous* » recueille des informations comme la fonction, le niveau et le domaine d'enseignement, le nombre d'années dans l'enseignement, le diplôme obtenu ou encore le sexe. Pour cette section, ce sont des questions à choix multiples où le membre du personnel coche une seule proposition. Cette première section est suivie d'une section intitulée « *À propos du climat scolaire* » dans laquelle se trouvent les items qui vont permettre de mesurer la première variable comme par exemple, « Je me sens soutenu(e) par les autres enseignants de mon école » ou encore « Les enseignants de mon école félicitent souvent les élèves pour leurs bons comportements ». Pour cette section, le membre du personnel coche une seule proposition à l'aide d'une échelle de Likert composée de quatre échelons variant de 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord à 4 = Tout à fait d'accord. Enfin, la troisième section est intitulée « *Enquête sur le sentiment d'efficacité collective des enseignants* » où se trouvent les items qui permettront de mesurer la deuxième variable comme par exemple « En tant qu'enseignants de cette école, nous arrivons à ce que même les élèves les plus difficiles s'engagent dans leur travail scolaire » ou encore « En tant qu'enseignants de cette école, nous réglons les conflits de façon constructive parce que nous travaillons en équipe ». Pour cette dernière section, le membre du personnel coche une seule proposition à l'aide d'une échelle de Likert composée de cinq échelons variant de 1 = Faux, 2 = Faux la plupart du temps, 3 = Parfois faux/ parfois vrai, 4 = Vrai la plupart du temps et 5 = Vrai.

Concernant le questionnaire donné aux parents, la façon d'y répondre varie de l'école expérimentale à l'école contrôle. En effet, au sein de l'école expérimentale, les parents ont le choix entre la version papier ou le lien envoyé par mail. Ils effectuent ce choix au préalable en

répondant à un papier remis dans le journal de classe de leur enfant. Lorsqu'ils reçoivent soit la version papier, soit le lien du questionnaire, les parents y trouvent les consignes (annexe B) et la phrase permettant d'avoir un consentement de chaque parent avant de répondre à l'enquête : « *En cliquant sur "Je participe", vous donnez votre consentement pour être participant à cette recherche* ». Au sein de ce questionnaire se trouve deux sections distinctes. Une première section intitulée « À propos de vous » recueille des informations comme le niveau d'étude de leur enfant, l'aide particulière apportée à leur enfant, le sexe, le nombre de livres qu'ils possèdent à la maison ou encore le niveau de scolarisation des parents. Pour cette section, ce sont des questions à choix multiples où les parents cochent une seule proposition. Cette première section est suivie d'une section intitulée « À propos du climat scolaire » dans laquelle se trouvent les items qui vont permettre de mesurer la première variable comme par exemple, « Mon enfant se sent en sécurité à l'école » ou encore « Les enseignants de l'école de mon enfant font preuve de respect vis-à-vis de tous les élèves ». Pour cette section, les parents cochent une seule proposition à l'aide d'une échelle de Likert composée de quatre échelons variant de 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord à 4 = Tout à fait d'accord.

Concernant le questionnaire donné aux enfants, ils y répondent en version papier en présence de leur enseignant dans un local fermé qui est celui de leur classe pour l'école expérimentale. Concernant l'école contrôle, la direction a réalisé le questionnaire dans les classes de manière orale lors du pré-test. Il lisait la question et leur demandait de lever la main en fonction de leur réponse. Lors du post-test, la direction prenait les élèves un par un pour répondre au questionnaire par écrit. Chaque enfant donne son accord oralement à leur enseignant ou au directeur afin d'obtenir leur consentement avant de répondre au questionnaire. Sur ces questionnaires, s'y trouvent les consignes (annexe C) qui sont données oralement pour les enfants qui ne savent pas lire. Les phrases et le vocabulaire sont expliqués aux enfants en suivant le guide d'administration (annexe D) du questionnaire fourni aux enseignants. Au sein de ce questionnaire se trouvent deux sections distinctes. Une première section intitulée « À propos de toi » recueille des informations comme le sexe de l'enfant, le nombre de livres que l'enfant a à la maison, s'il possède ou non certaines choses (par exemple un ordinateur), si l'enfant a droit à un PIA (Plan Individuel d'Apprentissage) et les raisons pour lesquelles l'enfant en a un. Pour cette section, ce sont des questions à choix multiples où les enfants cochent une seule proposition. Cette première section est suivie d'une section dans laquelle se trouvent les items qui vont permettre de mesurer la variable du climat scolaire, comme par exemple « Mon école a des règles de comportements claires » ou encore « Les élèves traitent les autres élèves

correctement ». Pour cette section, les enfants cochent une seule proposition à l'aide d'une échelle de Likert. Ces dernières varient au niveau des mentions utilisées. La première partie contient une échelle composée de quatre échelons variant de 1 = Pas du tout d'accord, 2 = Pas d'accord, 3 = D'accord à 4 = Tout à fait d'accord. La deuxième partie contient une échelle qui est composée de cinq échelons variant de 1 = Jamais, 2 = Une ou deux fois, 3 = Quelques fois, 4 = De nombreuses fois à 5 = Tous les jours.

2.2. Outils de mesure de la fidélité d'implémentation

Au sein de l'école expérimentale, plusieurs outils vont permettre de mesurer la fidélité avec laquelle le dispositif a été mis en place.

Premièrement, des récoltes de données sont effectuées à quatre reprises, dont deux l'année 2020 et deux l'année 2021 entre janvier et juin. Ces récoltes de comportements à risque sont utiles pour prendre des décisions basées sur des données factuelles afin de mettre en place le dispositif avec objectivité et fidélité. Les récoltes de données permettront d'observer si le SWPBS permet de diminuer les comportements problématiques et si cette diminution est aussi liée à l'amélioration du climat scolaire.

Deuxièmement, deux outils standardisés faisant office d'études de fidélité d'implémentation seront utilisés. En effet, en fin d'année scolaire 2021, l'équipe SWPBS répond au questionnaire TFI, utile pour prouver qu'ils ont bien mis en place le dispositif à chacun des niveaux et que nous comparons bien une école expérimentale avec une école contrôle. De plus, cet outil, selon Baye et al. (2021) peut être auto-administré de manière régulière. Le SET sera le deuxième outil utilisé, il consiste en des interviews effectuées par un évaluateur externe à l'école maîtrisant le SWPBS, faisant partie du service AIDE de l'université de Liège. Il vise, d'après Baye et al. à vérifier de manière très approfondie la fidélité de l'implémentation du niveau universel.

3. Procédures

Afin d'avoir une vue d'ensemble des étapes de cette recherche, les procédures ont été répertoriées dans un calendrier sous forme d'un tableau.

2019	Novembre	Formation du chercheur au dispositif SWPBS par le service AIDE de l'université de Liège.
	Décembre	Présentation du dispositif SWPBS au PO et aux équipes des deux potentielles écoles expérimentales. Arrêt pour notre école et poursuite de la procédure pour l'école 1.
2020	13 au 17 janvier	Récolte de données école 1 (comportements à risque).
	28 janvier	Passation des questionnaires climat scolaire / sentiment d'efficacité collective pour l'équipe de l'école 1 au début de la 1 ^{ère} journée de formation SWPBS en équipe entière.
	9 au 13 mars	Récolte de données école 1 (comportements à risque).
	Mars	Recherche d'une école contrôle = école 2, contacts par mail.
	5 avril	Prise de contact avec les écoles : validation d'une école contrôle.
	Avril	Validation de la prise de contact avec l'école contrôle : présentation des questionnaires, consentements, récolte d'informations...
	Juin	Passation des questionnaires climat scolaire / sentiment d'efficacité collective pour l'équipe (école 2).
	Juin	Formation SWPBS de l'équipe entière (école 1) à distance.
	Octobre	Passation des questionnaires climat pour les enfants et pour les parents (école 1 et école 2).
	15 novembre	Mise en place du dispositif SWPBS dans l'école 1.
2021	18 au 22 janvier	Récolte de données école 1 (comportements à risque).
	22 au 26 Mars	Récolte de données école 1 (comportements à risque).
	18 mai	Passation du questionnaire TFI en équipe SWPBS école 1.
	2 juin	Passation des interviews SET par un évaluateur externe école 1.
	Mai – juin	Passation des questionnaires climat scolaire et/ou sentiment d'efficacité collective pour tous les acteurs des écoles 1 et 2.

Les dates prévues sont revues au fur et à mesure des étapes en fonction des événements venant perturber ou avancer notre recherche. Tout d'abord, certaines étapes d'avril à juin 2020 sont bousculées en raison du confinement dû au COVID. De plus, ce planning a pu légèrement varier en fonction des commandes de matériel ou des interventions de l'équipe éducative ou encore de régulations nécessaires du dispositif face à certains imprévus.

Ensuite, nous avons relevé quelques obstacles qui sont survenus. Concernant les obstacles qui se sont déclarés durant l'année 2019-2020, tout d'abord, la recherche d'une école contrôle

fut contrainte par le nombre limité d'écoles à contacter. De plus, les conditions sanitaires du moment n'ont pas permis aux écoles de répondre facilement. De fait, parmi les écoles contactées par téléphone, une seule école a répondu positivement. Afin que cette validation ne soit pas rompue, un accord a été écrit par mail. Ensuite, la passation des questionnaires en version papier auprès des parents et enseignants se voit contrainte à une passation en ligne étant donné la prolongation du confinement. Au vu de la difficulté d'adresser les questionnaires élèves de manière informatique, le choix de reporter ceux-ci au mois d'octobre a été posé. Enfin, la formation de l'équipe entière et la rédaction du « Guide SCP » au sein de l'école 1 doit se faire à distance étant donné les restrictions sanitaires.

Concernant les obstacles qui sont survenus durant l'année 2020-2021, tout d'abord, au vu de la situation sanitaire à la rentrée, la mise en place en tant que telle du dispositif SWPBS s'est vue reportée au 15 novembre afin de démarrer au moment le plus adéquat. Ensuite, il n'était pas impossible que l'école contrôle veuille aussi mettre en place un dispositif pour améliorer l'école. Il était possible que d'autres obstacles non-anticipés surviennent étant donné que la mise en place du dispositif varie d'une école à l'autre.

4. Types de données récoltées

Ce mémoire quasi-expérimental est quantitatif, il étudie les variables du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective à travers la mise en place du SWPBS. Les analyses porteront sur des données auto-rapportées quantitatives à l'aide de questionnaires complétés avec des échelles de Likert et codées par la suite. Les questionnaires concernant les élèves et les enseignants contiennent des items inversés dont il faut tenir compte lors de nos analyses statistiques.

Bien que l'échantillon de l'école expérimentale est d'environ 62 membres du personnel, 77 enfants et environ le même nombre de parents (en comptant un responsable par enfant), ce nombre peut varier lors des analyses statistiques que nous avons menées. Il en est de même pour l'échantillon de l'école contrôle qui est d'environ 29 membres du personnel, 58 enfants et environ le même nombre de parents (en comptant un responsable par enfant). En effet, la composition de l'échantillon peut varier en fonction de l'absence de sujets lors de la passation des différents outils, leur refus de répondre mais aussi de la variation de l'emploi et des inscriptions d'élèves au cours de l'année et d'une année à l'autre. En outre, il existe des données manquantes pour certains items car certains individus n'ont pas répondu à toutes les questions pour la version papier. Enfin, la non réponse au sein de l'école contrôle était beaucoup plus

marquée. Il est possible que cela soit dû d'une part à la crise sanitaire étant donné qu'il y a plus d'impact quand la chercheuse est présente pour donner les questionnaires, d'autre part au mystère créé autour du dispositif mis en place dans l'école expérimentale ou encore la difficulté d'obtenir des réponses d'écoles contrôles qui n'ont pas de contrepartie. Toutes ces raisons font que la taille de l'échantillon sera systématiquement précisée dans les résultats.

Les tableaux repris ci-dessous présentent le nombre de questionnaires distribués et récupérés ainsi que les taux de réponse et de non-réponse (attrition).

	Pré-test élèves				Post-test élèves			
	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition
École expérimentale	65	63	96,9%	3,1%	59	59	100%	0%
École contrôle	26	26	100%	0%	17	17	100%	0%

Tableau 2 : taux de réponse au questionnaire élèves

Les taux de réponses de 100% s'expliquent par le fait que tous les élèves présents le jour où le questionnaire a été distribué ont répondu immédiatement en présence de l'enseignant ou de la direction (pour l'école contrôle). Seuls deux élèves au pré-test dans l'école expérimentale étant présents n'ont pas su répondre car il y avait la barrière de la langue. Le nombre d'élèves présents sur le nombre d'élèves prévu dans l'échantillon s'explique par les nombreuses absences générées par les quarantaines.

	Pré-test parents				Post-test parents			
	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition
École expérimentale	77	49	63,6%	36,4%	87	37	42,5%	57,5%
École contrôle	58	9	15,5%	84,5%	58	4	6,9%	93,1%

Tableau 3 : taux de réponse au questionnaire parents

Les taux de réponses sont plus élevés au sein de l'école expérimentale étant donné qu'il a été proposé aux parents un choix entre une version papier ou un lien par mail mais aussi par

l'intérêt lié au dispositif SWPBS. Les parents de l'école expérimentale étaient déjà bons répondeurs lors des questionnaires distribués pour le plan de pilotage. Le taux de réponses diminue au post-test probablement par le caractère répétitif de la démarche. Au sein de l'école contrôle, comme nous nous y attendions, le taux de réponse est faible. Cela peut s'expliquer par le fait que le dispositif n'est pas mis en place dans leur école et qu'ils ne connaissent pas l'identité du chercheur. En outre, les parents de l'école contrôle n'étaient déjà pas de bons répondeurs lors des questionnaires distribués pour le plan de pilotage, selon la direction.

	Pré-test personnel				Post-test personnel			
	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition	Distribués	Récupérés	Taux de réponse	Attrition
École expérimentale	40	40	100%	0%	30	30	100%	0%
École contrôle	29	13	44,8%	55,2%	29	5	17,2%	82,8%

Tableau 4 : taux de réponse au questionnaire personnel

Le taux de réponse de l'école expérimentale de 100% s'explique par le fait que l'équipe éducative était rassemblée en présentiel pour une formation au SWPBS et répondait au questionnaire directement. Au contraire, les membres de l'équipe éducative de l'école contrôle recevaient le questionnaire via un lien par mail, ce qui n'incitait pas les membres à y répondre.

Les outils qui permettent de mesurer la fidélité interne avec laquelle le dispositif a été mis en place donnent un résultat en pourcentage de fidélité. Rappelons qu'un taux de 70% au TFI démontre une bonne fidélité (Algozzine et al., 2019). Concernant le SET, le taux de fidélité attendu est de 80% (Horner et al., 2004 ; Kelm & MacIntosh, 2011).

Les récoltes de données effectuées sont des pourcentages de diminution ou d'augmentation des comportements d'un moment A à un moment B dues à l'impact de la mise en pratique du SWPBS. Elles sont comparables entre elles d'une année à l'autre étant donné que les deux récoltes d'une année à l'autre ont été réalisées au même moment. Ensuite, elles sont comparables entre elles sur une même année d'une première à une deuxième récolte quelques mois plus tard. Ces comparaisons permettront de vérifier que le dispositif SWPBS a ou non un effet positif sur la diminution des comportements inappropriés à l'échelle de l'école. Par contre, ces récoltes ne permettront pas d'identifier quels élèves restent potentiellement à risque et donc

ne sont pas assez ciblées. En outre, selon Baye et al. (2021) le « Profileur de comportements » aurait permis de calculer de façon beaucoup plus précise et objective l'efficacité du SWPBS en matière de diminution des comportements inappropriés. Les comportements inappropriés étant répertoriés par élève, ce logiciel permettra à l'école expérimentale d'identifier les élèves potentiellement à risque pour lesquels une intervention de niveau 2 serait nécessaire.

5. Traitements statistiques

Des traitements statistiques seront effectués afin de mesurer les AE du dispositif sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective. Le choix d'utiliser cette mesure se justifie dans le cadre de cette recherche étant donné qu'il s'agit d'un moyen de quantifier l'ampleur de la différence entre deux groupes, d'interpréter l'importance d'une intervention (Coe, 2002 ; Glass, 1976 ; Hill et al., 2007 ; Sun et al., 2010). Hill et al. (2007) indiquent qu'une AE est calculée comme la différence des moyennes entre les groupes expérimentaux et contrôles, divisée par l'écart-type regroupé des deux groupes.

Coe (2002) indique que l'AE présente de nombreux avantages par rapport à l'utilisation unique de tests de significativité statistique. Parmi ceux-ci, on retrouve le fait que lorsqu'une expérience particulière a été reproduite, les différentes estimations de l'AE de chaque étude peuvent facilement être combinées pour donner une meilleure estimation globale de l'AE (Coe, 2002). Néanmoins, selon Coe, la technique consistant à combiner des AE nécessite d'examiner attentivement si elles se rapportent aux mêmes résultats. De plus, l'AE peut être appliquée à tout résultat mesuré en éducation ou en sciences sociales. Elle est particulièrement utile, selon Coe, pour quantifier l'efficacité d'une intervention particulière, et plus spécifiquement celle impliquant une comparaison. Hill et al. (2007) soulignent l'importance d'interpréter l'AE d'une intervention en fonction du contexte (le dispositif étudié, les résultats mesurés et les échantillons examinés). En outre, Coe souligne que la fiabilité de la mesure sur laquelle l'AE est basée peut faussement affecter celle-ci. Les AE calculées dans notre recherche permettront de démontrer les effets du dispositif en tenant compte des limites de l'étude.

Au niveau historique, les mesures de l'AE sont disponibles depuis au moins 60 ans (Huberty, 2002, cité par Coe, 2002), et l'American Psychological Association encourage officiellement les auteurs à signaler l'AE depuis 1994 (Wilkinson et al., 1999, cités par Coe, 2002). Dans le domaine de l'éducation, dont Glass (1976) souligne la complexité et l'interactivité, l'AE est interprétée différemment car on n'y trouve jamais qu'une seule réponse contrairement aux domaines se rapportant aux sciences qualifiées de dures. Selon Hattie (2009),

90% de toutes les tailles d'effet en éducation sont positives, ainsi toutes les choses que nous faisons ont une influence positive. D'ailleurs, lorsque les enseignants prétendent qu'ils ont un effet positif, il s'agit d'une affirmation presque banale car pratiquement tout fonctionne.

Selon Cohen (1988, cité par Lenhard & Lenhard en 2016), une AE $\delta < +0.20$ n'a aucun effet, δ de $+0.20$ à $+0.40$ a un petit effet, δ de $+0.40$ à $+0.70$ à un effet intermédiaire et $\delta > +0.80$ démontre un grand effet. De son côté, rappelons que Slavin (2018) considère qu'une AE $\delta = +0.15$ à $+0.25$ pourrait déjà être importante. D'après Coe (2002), s'il pouvait être démontré qu'un changement modeste et peu coûteux augmenterait le rendement scolaire d'un effet égal à $+0.10$, cela pourrait être une amélioration très importante. Du côté du service AIDE, selon Baye et al. (2018), une AE à l'échelle de l'école de $\delta = +0.15$ est déjà un résultat intéressant. À ce propos, si cette dernière s'appliquait uniformément à tous les élèves, et plus encore si l'effet était cumulatif au fil du temps, l'AE serait plus importante (Coe, 2002). Enfin, Hattie (2009) considère que tout effet inférieur à $\delta = +0.15$ peut être considéré comme potentiellement nocif et ne devrait probablement pas être mis en œuvre.

Lorsqu'il y a des groupes comparés, et surtout lorsqu'un dispositif est mesuré sur un groupe expérimental par rapport à un groupe témoin, il faut se demander, selon Hill et al. (2007) si les individus sont répartis de façon aléatoire. Selon ces auteurs, les différences d'AE entre les groupes peuvent alors être dues à la nature des groupes au départ et non pas à un traitement statistique ou au dispositif. De plus, si une AE est calculée à partir d'un très grand échantillon, elle sera probablement plus précise que celle calculée à partir d'un petit échantillon (Coe, 2002). En effet, Cheung et Slavin (2016) indiquent que les études plus petites ($n < 250$) ont des AE faussées deux fois plus importantes que les plus grandes études ($n > 250$). La présente recherche comportant un petit échantillon, il conviendra donc d'interpréter les AE mesurées de manière prudente. En outre, il est important de connaître la significativité statistique d'un résultat, car sans lui, il existe un danger de tirer des conclusions fermes des études lorsque l'échantillon est trop petit pour justifier une telle confiance (Coe, 2002 ; Slavin, 2008). En effet, d'après Slavin (2008), un petit nombre d'élèves crée des problèmes évidents de puissance statistique, mais un petit nombre de classes et d'écoles crée des problèmes supplémentaires de confusion ; et en pratique, la taille de l'échantillon peut faire une différence substantielle sur l'AE.

Sun et al. (2010) portent notre attention sur le fait que ne pas calculer une AE nuit non seulement à une seule étude, mais aussi à l'accumulation de connaissances à long terme. Glass (1976) souligne que nous substituons trop souvent l'exposition littéraire à la rigueur quantitative. Il nous faudra être vigilante face aux AE que nous calculerons dans la mesure où

elles ne constitueront que des chiffres à valeur quantitative qui, bien qu'essentielles dans la mesure de l'impact d'un dispositif, nécessiteront une discussion nourrie par la littérature.

Dans le cadre de notre recherche, il est opportun de réaliser des analyses descriptives ainsi que des comparaisons de moyennes par le biais de tests T de Student pour les échantillons indépendants afin de vérifier si les moyennes de deux groupes d'individus différents diffèrent statistiquement l'une de l'autre. On part d'une hypothèse nulle (H_0) et si la probabilité de dépassement excède 5%, alors on doit accepter l' H_0 ou au contraire, on la rejette. Les individus sont indépendants les uns des autres, aucun individu n'est à la fois dans le groupe expérimental et dans le groupe contrôle. Ce n'est pas une étude de suivi, les individus de notre échantillon ne sont pas identifiés, ils ne sont pas mariés, c'est-à-dire qu'on ne crée pas de continuité, des parcours entre des élèves, des parents et des enseignants sur certains points. Les analyses menées ont été réalisées à l'aide du logiciel SAS (version 9.4).

De plus, afin de calculer les AE, outre l'utilisation de la formule traditionnelle d'une AE pour comparer les groupes entre eux au pré-test et ensuite au post-test : $\frac{\text{Moyenne GE} - \text{Moyenne GC}}{\text{Ecart type GC}}$, nous utiliserons aussi la formule $\frac{\text{Moyenne postGE} - \text{Moyenne préGE}}{\text{Ecart type préGE}}$ afin de mesurer l'évolution du groupe expérimental (sans le contrôle de l'évolution attendue dans un groupe dans lequel on ne met pas en place le dispositif). En outre, le site psychometrica.de (Lenhard & Lenhard, 2016) est utilisé, calculant des AE pour les différences moyennes de groupes avec une taille d'échantillon inégale dans un plan pré-post test contrôle.

V. Présentation des résultats

1. Questionnaires

Les analyses ont été réalisées pour la variable du climat scolaire en général ainsi que pour la variable du sentiment d'efficacité collective en général puis pour chaque sous-dimension de ces variables. Avec l'aide du logiciel SAS (version 9.4), nous avons réalisé des analyses descriptives ainsi que des comparaisons de moyennes par le biais de tests T de Student pour échantillons indépendants. Le test T de Student demande à ce que les sous-échantillons comparés soient normalement distribués et qu'une distribution normale ne s'obtienne presque jamais au sein des faibles effectifs. Dans notre recherche, nous l'utiliserons uniquement pour les élèves car l'échantillon est le plus important. En effet, cet échantillon élèves est au total de 63 (GE) et 26 (GC) sujets au pré-test et 59 (GE) et 17 (GC) sujets au post-test. Étant donné que le nombre de sujets reste peu élevé au sein du groupe contrôle, il faudra être prudent lors de l'interprétation des données.

1.1. Élèves

Il s'agit ici d'identifier l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire au niveau des élèves en comparant le climat scolaire moyen de l'école expérimentale à celui de l'école contrôle du pré-test au post-test. Par ailleurs, nous allons documenter l'évolution du climat scolaire dans l'école expérimentale entre le pré-test et le post-test en calculant également une AE. Étant donné que nos effectifs sont faibles dans l'école contrôle, nous nous focalisons, pendant un temps, uniquement sur l'école expérimentale dans laquelle les effectifs sont plus intéressants. Parmi les 20 items « climat scolaire », les items 12 à 16 et 17 à 20 inversés ont été inversés pour le « climat scolaire » en général mais non au sein des variables « unfair » et « peervict » lorsqu'elles sont analysées individuellement. Il faudra donc veiller à en inverser les AE.

1.1.1. Pré-test

Nous allons tout d'abord vérifier la comparabilité des groupes au pré-test en matière de climat scolaire. Pour ce faire, les AE ont été calculées sur les résultats du questionnaire administré avant la mise en place. Pour estimer que les effectifs sont comparables, les AE doivent être inférieures à un demi écart-type, c'est-à-dire inférieures à 0.50 en valeur absolue (Slavin, 2008).

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 20	GE : 57 GC : 17	64.82 61.47	8.61 3.87	+0.87
Sous-dimensions					
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	GE : 60 GC : 26	36.50 38.38	5.35 2.19	-0.86
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	GE : 59 GC : 25	8.44 12.08	2.58 1.19	+3.06*
Victimisation par les pairs	17 à 20	GE : 61 GC : 18	8.03 9.67	3.64 1.91	+0.86*

*Inversion directe de l'ampleur de l'effet au vu des items inversés de la sous-dimension.

Tableau 5 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » élèves

Les items des deux sous-dimensions (inégalité de traitement de la part des enseignants et victimisation par les pairs) sont inversés, mais n'ont pas été inversés pour réaliser les traitements statistiques de chaque sous-dimension afin de respecter leur nom. Les AE concernant ces variables sont directement inversées pour en faire une analyse statistiquement correcte. En effet, les élèves de l'école expérimentale ont davantage répondu qu'ils n'étaient « pas du tout d'accord » ou « pas d'accord » avec une inégalité de traitement ou que cela n'arrivait « jamais » ou « une ou deux fois » d'être harcelés par les pairs.

Toutes les AE du climat scolaire et ses sous-dimensions sont supérieures à 0.50 en valeur absolue (Slavin, 2008). En effet, l'AE est de +0.87 au niveau du climat scolaire en général, ce qui correspond à une différence entre les deux groupes. Concernant les sous-dimensions, les AE sont de -0.86, +3.06 et +0.86, indiquant une différence entre les groupes.

Concernant le TTest au pré-test pour les élèves (annexe F) dans les deux écoles au niveau du climat scolaire et de ses sous-dimensions, voici un tableau reprenant les résultats :

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	Test de Fisher	Test T de Student
Climat scolaire en général	1 à 20	GE : 57 GC : 17	64.82 61.47	8.61 3.87	F value (p) = 0.0010 (<0.05)	T value (p) = 0.0268 (<0.05)
Sous-dimensions						
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	GE : 60 GC : 26	36.50 38.38	5.35 2.19	F value (p) <.0001 (<0.05)	T value (p) = 0.0229 (<0.05)
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	GE : 59 GC : 25	8.44 12.08	2.58 1.19	F value (p) <.0001 (<0.05)	T value (p) <.0001 (<0.05)
Victimisation par les pairs	17 à 20	GE : 61 GC : 18	8.03 9.67	3.64 1.91	F value (p) = 0.0048 (<0.05)	T value (p) = 0.0146 (<0.05)

Tableau 6 : résultats au TTest élèves pré-test

Concernant le climat scolaire en général, nous posons l'hypothèse nulle d'égalité des variances. La valeur $F(p)$ étant de 0.0010 (< 0.05), nous rejetons l'hypothèse nulle au seuil alpha de 5%. Ayant conclu à une différence significative des variances, on s'intéresse au test d'égalité des moyennes selon la méthode de *Satterthwaite*. Ainsi les variances étant inégales, nous posons l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes. Le valeur $T(p)$ étant de 0.0268 (< 0.05), nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes selon le seuil d'erreur de 5%. Les résultats aux sous-dimensions sont semblables. En effet, nous rejetons l'hypothèse nulle d'égalité de variances au seuil alpha de 5% ainsi que l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes selon le seuil d'erreur de 5% pour les trois sous-dimensions. Ces résultats confirment les AE obtenues concernant le pré-test au niveau des élèves.

1.1.2. Post-test

Concernant la comparabilité des groupes en matière de climat scolaire perçu par les élèves, les AE ont été calculées sur les résultats du questionnaire administré dans les deux groupes au post-test.

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 20	GE : 53 GC : 17	62.64 62.12	9.19 5.81	+0.09
Sous-dimensions					
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	GE : 55 GC : 17	35.00 33.65	5.38 5.48	+0.25
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	GE : 57 GC : 17	8.68 9.94	2.66 3.42	+0.37*
Victimisation par les pairs	17 à 20	GE : 59 GC : 17	8.49 6.59	3.91 2.83	-0.67*

*Inversion directe de l'ampleur de l'effet au vu des items inversés de la sous-dimension.

Tableau 7 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » élèves

Toutes les AE du climat scolaire et ses sous-dimensions sont inférieures à 0.50 en valeur absolue (Slavin, 2008). En effet, l'AE est de +0.09 au niveau du climat scolaire en général, on ne peut donc pas assurer qu'il existe une différence entre les deux groupes. Concernant les sous-dimensions, les AE sont de +0.25 pour le sentiment d'appartenance à l'école et de +0.37 pour l'inégalité de traitement de la part des enseignants, on ne peut pas non plus assurer qu'il existe une différence entre les deux groupes. Enfin, l'AE est de -0.67 pour la victimisation par les pairs, indiquant une différence entre les groupes.

Concernant le TTest au post-test pour les élèves (annexe G) dans les deux écoles au niveau du climat scolaire en général, voici un tableau reprenant les résultats :

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	Test de Fisher	Test T de Student
Climat scolaire en général	1 à 20	GE : 53 GC : 17	62.64 62.12	9.19 5.81	F value (p) = 0.0463 (<0.05)	T value (p) = 0.7832 (<0.05)
Sous-dimensions						
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	GE : 55 GC : 17	35.00 33.65	5.38 5.48	F value = 0.8732 (>0.05)	T value (p) = 0.3700 (>0.05)
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	GE : 57 GC : 17	8.68 9.94	2.66 3.42	F value = 0.1708 (>0.05)	T value (p) = 0.1144 (>0.05)
Victimisation par les pairs	17 à 20	GE : 59 GC : 17	8.49 6.59	3.91 2.83	F value = 0.1511 (>0.05)	T value (p) = 0.0661 (>0.05)

Tableau 8 : résultats au TTest élèves post-test

Concernant le climat scolaire en général, nous posons l'hypothèse nulle d'égalité des variances. La valeur F (p) étant de 0.0463 (< 0.05), nous rejetons l'hypothèse nulle. Ainsi les variances étant inégales, nous nous référons à la méthode de *Satterthwaite* afin de poser l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes. La valeur T (p) étant de 0.7832 (> 0.05), nous tolérons cette hypothèse nulle. Nous devons dès lors considérer le groupe expérimental et le groupe contrôle comme équivalent en ce qui concerne le climat scolaire en général. Concernant les sous-dimensions du climat scolaire perçu, nous tolérons l'hypothèse nulle d'égalité de variances au seuil alpha de 5% ainsi que l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes selon le seuil d'erreur de 5%. Ces résultats confirment les AE obtenues concernant le post-test au niveau des élèves excepté pour la troisième sous-dimension « Victimisation par les pairs » où l'AE (-0.67) indiquait a priori une différence entre les deux groupes (Slavin, 2008).

1.1.3. Ampleurs de l'effet

Évolution du GE :

Afin d'observer une amélioration ou non du climat scolaire dans l'école expérimentale grâce au SWPBS, nous réalisons les AE au niveau des élèves :

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE	Interprétation*
Climat scolaire général	1 à 20	préGE : 57 postGE : 53	64.82 62.64	8.61 9.19	-0.24	Petit effet inverse

Sous-dimensions						
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	préGE : 60 postGE : 55	36.50 35.00	5.35 5.38	-0.28	Petit effet inverse
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	préGE : 59 postGE : 57	8.44 8.68	2.58 2.66	-0.09**	Aucun effet <i>Items inversés</i>
Victimisation par les pairs	17 à 20	préGE : 61 postGE : 59	8.03 8.49	3.64 3.91	-0.13**	Aucun effet <i>Items inversés</i>

*D'après les suggestions de Cohen (1988) d'après le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

**Inversion directe de l'ampleur de l'effet au vu des items inversés de la sous-dimension.

Tableau 9 : ampleurs de l'effet évolution du groupe expérimental sur le climat scolaire élèves

Comparaison du GE au GC du pré-test au post-test :

Tous les calculs d'AE « climat scolaire » pour les élèves sont en annexe H. On y retrouve les moyennes, les écarts types ainsi que les tailles d'échantillon (N) pour chaque groupe en fonction de chaque variable.

Intitulé	Items	AE	Interprétation*
Climat scolaire en général	1 à 20	-0.359	Petit effet inverse
Sous-dimensions			
Sentiment d'appartenance à l'école	1 à 11	+0.69	Effet intermédiaire
Inégalité de traitement de la part des enseignants	12 à 16	-1.042**	Grand effet inverse
Victimisation par les pairs	17 à 20	-1.051**	Grand effet inverse

*D'après les suggestions de Cohen (1988) d'après le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

**Inversion directe de l'ampleur de l'effet au vu des items inversés de la sous-dimension.

Tableau 10 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire concernant les élèves

1.2. Parents

Il s'agit ici d'identifier l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire au niveau des parents en comparant le climat scolaire moyen de l'école expérimentale à celui de l'école contrôle du pré-test au post-test. Par ailleurs, nous allons documenter l'évolution du climat scolaire uniquement dans l'école expérimentale du pré-test au post-test en calculant également une AE. Les analyses concernant les parents aux pré-post tests sont en annexes I et J.

1.2.1. Pré-test

Nous allons tout d'abord vérifier la comparabilité des groupes au pré-test en matière de climat scolaire. Pour ce faire, les AE ont été calculées sur les résultats du questionnaire administré avant la mise en place. Pour estimer que les effectifs sont comparables, les AE doivent être inférieures à un demi écart-type, c'est-à-dire inférieures à 0.50 en valeur absolue (Slavin, 2008).

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 24	GE : 50 GC : 9	81.82 75.33	8.19 12.24	+0.53
Sous-dimensions					
Enseignement et apprentissage	1 à 4	GE : 50 GC : 9	13.80 13.11	1.69 2.15	+0.32
Sécurité à l'école	5 à 9	GE : 50 GC : 9	17.78 16.11	2.26 3.26	+0.51
Relation interpersonnelle	10 à 17	GE : 50 GC : 9	27.88 26.00	3.13 4.44	+0.42
Environnement institutionnel	18 à 20	GE : 50 GC : 9	10.30 9.00	1.25 2.18	+0.60
Implication des parents	21 à 24	GE : 50 GC : 9	12.06 11.11	1.91 2.67	+0.36

Tableau 11 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » parents

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : le climat scolaire en général ainsi que les sous-dimensions du climat scolaire excepté l'environnement.

1.2.2. Post-test

Concernant la comparabilité des groupes en matière de climat scolaire perçu par les parents, les AE ont été calculées sur les résultats du questionnaire administré dans les deux groupes au post-test.

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 24	GE : 38 GC : 4	81.92 85.50	9.75 6.76	-0.53
Sous-dimensions					
Enseignement et apprentissage	1 à 4	GE : 39 GC : 4	13.46 13.00	1.68 1.83	+0.25
Sécurité à l'école	5 à 9	GE : 39 GC : 4	17.72 19.50	2.24 1.00	-1.78
Relation interpersonnelle	10 à 17	GE : 38 GC : 4	27.87 29.50	3.46 3.32	-0.49
Environnement institutionnel	18 à 20	GE : 39 GC : 4	10.51 9.50	1.43 2.38	+0.42
Implication des parents	21 à 24	GE : 39 GC : 4	12.18 14.00	2.64 1.83	-0.99

*d'après les suggestions de Cohen (1988) d'après le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

Tableau 12 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » parents

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : le

climat scolaire en général ainsi que pour ses sous-dimensions excepté la sécurité à l'école et l'implication des parents.

1.2.3. Ampleurs de l'effet

Évolution du GE :

Afin d'observer une amélioration ou non du climat scolaire dans l'école expérimentale grâce au SWPBS, nous réalisons les AE au niveau des parents :

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE	Interprétation*
Climat scolaire général	1 à 24	préGE : 50 postGE : 38	81.82 81.92	8.19 9.75	+0.01	Aucun effet
Sous-dimensions						
Enseignement et apprentissage	1 à 4	préGE : 50 postGE : 39	13.80 13.46	1.69 1.68	-0.20	Petit effet inverse
Sécurité à l'école	5 à 9	préGE : 50 postGE : 39	17.78 17.72	2.26 2.24	-0.03	Aucun effet
Relation interpersonnelle	10 à 17	préGE : 50 postGE : 38	27.88 27.87	3.13 3.46	-0.003	Aucun effet
Environnement institutionnel	18 à 20	préGE : 50 postGE : 39	10.30 10.51	1.25 1.43	+0.17	Aucun effet
Implication des parents	21 à 24	préGE : 50 postGE : 39	12.06 12.18	1.91 2.64	+0.06	Aucun effet

Tableau 13 : ampleurs de l'effet évolution du groupe expérimental sur le « climat scolaire » parents

Comparaison GE au GC du pré-test au post-test : Tous les calculs d'AE « climat scolaire » pour les parents sont en annexe K. On y retrouve les moyennes, les écarts types ainsi que les tailles d'échantillon (N) pour chaque groupe en fonction de chaque variable.

Intitulé	Items	AE	Interprétation*
Climat scolaire en général	1 à 24	-1.12	Grand effet inverse
Sous-dimensions			
Enseignement et apprentissage	1 à 4	-0.129	Aucun effet
Sécurité à l'école	5 à 9	-1.404	Grand effet inverse
Relations interpersonnelles	10 à 17	-1.035	Grand effet inverse
Environnement institutionnel	18 à 20	-0.202	Petit effet inverse
Implication des parents	21 à 24	-1.344	Grand effet inverse

* d'après les suggestions de Cohen (1988) d'après le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

Tableau 14 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire concernant les parents

1.3. Personnel

Il s'agit ici d'identifier l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire en comparant le climat scolaire moyen de l'école expérimentale à celui de l'école contrôle du pré-test au post-test. Par ailleurs, nous allons documenter l'évolution du climat scolaire uniquement dans l'école

expérimentale entre le pré-test et le post-test en calculant également une AE. Parmi les 37 items « climat scolaire », les items 14, 16, 17 ainsi que de 32 à 37 étant inversés, ils ont été inversés pour toutes les analyses effectuées. Et enfin, d'identifier l'impact du dispositif SWPBS sur le sentiment d'efficacité collective en comparant le sentiment d'efficacité collective moyen de l'équipe expérimentale à celui de l'équipe contrôle du pré-test au post-test. Les analyses du logiciel SAS (version 9.4) concernant le personnel aux pré-post test sont en annexes L et M.

1.3.1. Pré-test

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 37	GE : 40	114.38	8.71	+0.03
		GC : 13	114.00	13.11	
Sous-dimensions					
Sentiment d'appartenance à l'équipe	1 à 6	GE : 40	20.75	2.23	+0.53
		GC : 13	18.70	3.84	
Structures mises en place pour favoriser les apprentissages	7 à 12	GE : 40	19.40	1.89	+0.09
		GC : 13	19.15	2.88	
Sécurité à l'école	13 à 17	GE : 40	15.08	1.54	-0.48
		GC : 13	16.15	2.23	
Environnement physique	18 à 21	GE : 40	13.15	1.51	+0.57
		GC : 13	12.08	1.89	
Relations entre élèves et avec les adultes	22 à 28	GE : 40	19.23	2.39	-0.40
		GC : 13	20.54	3.26	
Implication des parents	29 à 31	GE : 40	8.08	1.33	+1.07
		GC : 13	6.46	1.51	
Sécurité du personnel	32 à 37	GE : 40	18.70	2.86	-0.75
		GC : 13	20.92	2.96	

Tableau 15 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » personnel

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : le climat scolaire en général ainsi que quatre des sous-dimensions (le sentiment d'appartenance à l'équipe, les structures mises en place pour favoriser les apprentissages, la sécurité à l'école ainsi que les relations entre élèves et avec les adultes).

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Sentiment d'efficacité collective général	1 à 7	GE : 40	28.60	2.99	+0.17
		GC : 13	28.00	3.54	
Sous-dimensions					
Efficacité dans l'engagement scolaire des élèves	1	GE : 40	3.70	0.52	-0.12
		GC : 13	3.77	0.60	

Prévention au harcèlement moral	2	GE : 40	3.68	0.89	-0.53
		GC : 13	4.08	0.76	
Régulation des conflits	3	GE : 40	4.32	0.69	+0.59
		GC : 13	3.85	0.80	
Cohérence des règles de l'école	4	GE : 40	4.13	0.72	+0.08
		GC : 13	4.08	0.64	
Aménagements adaptés aux besoins des élèves	5	GE : 40	4.55	0.55	+0.73
		GC : 13	4.08	0.64	
Créer un cadre et un climat sécurisant	6	GE : 40	4.20	0.69	+0.24
		GC : 13	4.00	0.82	
Enseignement aux élèves en difficulté	7	GE : 40	4.03	0.73	-0.22
		GC : 13	4.15	0.55	

Tableau 16 : ampleurs de l'effet au pré-test « sentiment d'efficacité collective » personnel

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : le sentiment d'efficacité collective des enseignants et ses sous-dimensions exceptés la régulation des conflits et les aménagements adaptés aux besoins des élèves.

1.3.2. Post-test

Concernant la comparabilité des groupes en matière de climat scolaire perçu par le personnel et le sentiment d'efficacité collective du personnel, les AE ont été calculées sur les résultats du questionnaire administré dans les deux groupes au post-test.

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Climat scolaire général	1 à 37	GE : 30	123.87	9.71	+0.58
		GC : 5	119.60	7.37	
Sous-dimensions					
Sentiment d'appartenance à l'équipe	1 à 6	GE : 30	21.53	1.94	+0.39
		GC : 5	20.40	2.88	
Structures mises en place pour favoriser les apprentissages	7 à 12	GE : 30	20.43	1.96	-0.79
		GC : 5	22.00	2.00	
Sécurité à l'école	13 à 17	GE : 30	17.40	1.38	+1.32
		GC : 5	15.40	1.52	
Environnement physique	18 à 21	GE : 30	13.37	1.85	+0.68
		GC : 5	11.60	2.61	
Relations entre élèves et avec les adultes	22 à 28	GE : 30	22.07	2.57	-0.30
		GC : 5	23.00	3.08	

Implication des parents	29 à 31	GE : 30	7.77	1.50	-0.54
		GC : 5	8.80	1.92	
Sécurité du personnel	32 à 37	GE : 30	21.30	2.63	+1.16
		GC : 5	18.40	2.51	

Tableau 17 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » personnel

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : trois sous-dimensions du climat scolaire (le sentiment d'appartenance à l'équipe, les relations entre élèves et avec les adultes et l'implication des parents).

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE
Sentiment d'efficacité collective général	1 à 7	GE : 30	30.80	2.94	+0.76
		GC : 5	26.60	5.55	
Sous-dimensions					
Efficacité dans l'engagement scolaire des élèves	1	GE : 30	4.00	0.69	+0.67
		GC : 5	3.40	0.89	
Prévention au harcèlement moral	2	GE : 30	4.00	0.69	+0.24
		GC : 5	3.80	0.84	
Régulation des conflits	3	GE : 30	4.53	0.57	+1.04
		GC : 5	3.60	0.89	
Cohérence des règles de l'école	4	GE : 30	4.70	0.47	+0.83
		GC : 5	3.80	1.09	
Aménagements adaptés aux besoins des élèves	5	GE : 30	4.60	0.50	+0.48
		GC : 5	4.20	0.84	
Créer un cadre et un climat sécurisant	6	GE : 30	4.53	0.57	+0.53
		GC : 5	4.00	1.00	
Enseignement aux élèves en difficulté	7	GE : 30	4.43	0.63	+0.58
		GC : 5	3.80	1.09	

Tableau 18 : ampleurs de l'effet au post-test « sentiment d'efficacité collective » personnel

Les résultats des calculs effectués démontrent que la comparabilité entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est possible pour certaines variables (Slavin, 2008) : trois sous-dimensions du sentiment d'efficacité collective (la prévention au harcèlement moral, les aménagements adaptés aux besoins des élèves, créer un cadre et un climat sécurisant).

1.3.3. Ampleurs de l'effet

Évolution du GE :

Afin d'observer une amélioration ou non du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective dans l'école expérimentale grâce au SWPBS, nous réalisons les AE au niveau du personnel :

Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE	Interprétation*
Climat scolaire général	1 à 37	préGE : 40 postGE : 30	114.38 123.87	8.71 9.71	+1.09	Grand effet
Sous-dimensions						
Sentiment d'appartenance à l'équipe	1 à 6	préGE : 40 postGE : 30	20.75 21.53	2.23 1.94	+0.35	Petit effet
Structures mises en place pour favoriser les apprentissages	7 à 12	préGE : 40 postGE : 30	19.40 20.43	1.89 1.96	+0.55	Effet intermédiaire
Sécurité à l'école	13 à 17	préGE : 40 postGE : 30	15.08 17.40	1.54 1.38	+1.51	Grand effet
Environnement physique	18 à 21	préGE : 40 postGE : 30	13.15 13.37	1.51 1.85	+0.15	Aucun effet
Relations entre élèves et avec les adultes	22 à 28	préGE : 40 postGE : 30	19.23 22.07	2.39 2.57	+1.19	Grand effet
Implication des parents	29 à 31	préGE : 40 postGE : 30	8.08 7.77	1.33 1.50	-0.23	Petit effet inverse
Sécurité du personnel	32 à 37	préGE : 40 postGE : 30	18.70 21.30	2.86 2.63	+0.91	Grand effet
Intitulé	Items	N	Mean	Std Dev	AE	Interprétation*
Sentiment d'efficacité collective général	1 à 7	préGE : 40 postGE : 30	28.60 30.80	2.99 2.94	+0.74	Effet intermédiaire
Sous-dimensions						
Efficacité dans l'engagement scolaire des élèves	1	préGE : 40 postGE : 30	3.70 4.00	0.52 0.69	+0.58	Effet intermédiaire
Prévention au harcèlement moral	2	préGE : 40 postGE : 30	3.68 4.00	0.89 0.69	+0.36	Petit effet
Régulation des conflits	3	préGE : 40 postGE : 30	4.33 4.53	0.69 0.57	+0.29	Petit effet

Cohérence des règles de l'école	4	préGE : 40 postGE : 30	4.13 4.70	0.72 0.47	+0.79	Effet intermédiaire
Aménagements adaptés aux besoins des élèves	5	préGE : 40 postGE : 30	4.55 4.60	0.55 0.50	+0.09	Aucun effet
Créer un cadre et un climat sécurisant	6	préGE : 40 postGE : 30	4.20 4.53	0.69 0.57	+0.48	Petit effet
Enseignement aux élèves en difficulté	7	préGE : 40 postGE : 30	4.03 4.43	0.73 0.63	+0.55	Effet intermédiaire

* d'après les suggestions de Cohen (1988) d'après le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

Tableau 19 : ampleurs de l'effet de l'évolution du groupe expérimental sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective du personnel

Comparaison GE au GC du pré-test au post-test : Tous les calculs d'AE « climat scolaire » et « sentiment d'efficacité collective » pour le personnel sont en annexes N et O. On y retrouve les moyennes, les écarts types ainsi que les tailles d'échantillon (N) pour chaque groupe en fonction de chaque variable.

Intitulé	Items	AE	Interprétation*
Climat scolaire en général	1 à 37	+0.39	Petit effet
Sous-dimensions			
Sentiment d'appartenance à l'équipe	1 à 6	-0.34	Petit effet inverse
Structures mises en place pour favoriser les apprentissages	7 à 12	-0.829	Grand effet inverse
Sécurité à l'école	13 à 17	+1.751	Grand effet
Environnement physique	18 à 21	+0.429	Petit effet
Relations entre élèves et avec les adultes	22 à 28	+0.143	Aucun effet
Implication des parents	29 à 31	-1.9	Grand effet inverse
Sécurité du personnel	32 à 37	+1.749	Grand effet
Intitulé	Items	AE	Interprétation*
Sentiment d'efficacité collective en général	1 à 7	+1.13	Grand effet
Sous-dimensions			
Efficacité dans l'engagement scolaire des élèves	1	+1.223	Grand effet
Prévention au harcèlement moral	2	+0.686	Effet intermédiaire
Régulation des conflits	3	+0.618	Effet intermédiaire
Cohérence des règles de l'école	4	+1.193	Grand effet
Aménagements adaptés aux besoins des élèves	5	-0.12	Aucun effet
Créer un cadre et un climat sécurisant	6	+0.45	Petit effet
Enseignement aux élèves en difficulté	7	+1.068	Grand effet

* d'après les suggestions de Cohen (1988) dans le tableau d'interprétation (Lenhard & Lenhard, 2016).

Tableau 20 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective concernant le personnel

2. Fidélité d'implémentation

2.1. TFI

L'école expérimentale arrive a priori à un taux de fidélité au TFI de 67,9% (19 points sur 28) en retirant l'item 8 qui concerne la classe. Ce taux a été calculé sans cet item étant donné que le dispositif a été implémenté pendant une année dans les lieux communs uniquement. Si l'item 8 est pris en considération dans le calcul, le taux de fidélité au TFI est de 63.3%.

2.2. SET

Concernant le SET, l'école expérimentale a obtenu un taux de fidélité de 87% une fois les interviews effectuées, codées et analysées par un évaluateur du service AIDE de l'université de Liège afin d'établir le score.

2.3. Comportements inappropriés

Les récoltes de données effectuées au sein de l'école expérimentale en janvier et mars 2020 puis 2021 permettent de calculer des pourcentages de diminution ou d'augmentation des comportements inappropriés. Ces pourcentages sont recensés dans le tableau 21 (page 63). Nous avons choisi d'effectuer ces pourcentages d'une année à l'autre en prenant la moyenne des deux semaines en 2020, puis la moyenne des deux semaines en 2021 étant donné que l'objectif est d'observer l'évolution des occurrences concernant les comportements inappropriés après une année de mise en place du dispositif SWPBS. Les graphiques et tableaux complets pour réaliser ce tableau synthèse se retrouvent en annexe P.

Tout d'abord, tous les comportements inappropriés ont diminué excepté cinq comportements qui sont les suivants : les élèves mangent et boivent dans les rangs, les élèves portent un couvre-chef à l'intérieur dans les couloirs et le SAS, les élèves ne quittent pas immédiatement les toilettes et jouent, les élèves jettent leurs déchets dans les toilettes et les élèves salissent le sol des toilettes. On peut remarquer que trois comportements sur les cinq concernent le lieu des toilettes. Ensuite, il existe aussi des comportements qui n'ont ni diminué, ni augmenté, dont les occurrences étaient minimales dès le départ. Enfin, il est important de noter que les comportements inappropriés concernant tous les lieux sont tous en diminution après une année d'implémentation du dispositif SWPBS.

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
laissent 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
laissent 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
laissent 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
laissent 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 21 : évolution des comportements inappropriés

VI. Discussion

Cette discussion se divise en deux parties. D'une part, nous confrontons les résultats obtenus à ceux de la littérature scientifique afin de répondre à nos trois hypothèses de recherche. D'autre part, nous émettons une réflexion critique à propos des limites de notre recherche ainsi que les perspectives possibles.

1. Confrontation des hypothèses aux résultats et à la revue de la littérature

1.1. Fidélité d'implémentation

Avant de débiter la discussion des hypothèses, il est important de vérifier si le dispositif SWPBS a été implémenté avec fidélité afin de prouver que l'école expérimentale a bien mis en place le dispositif au niveau universel et que nous comparons bien une école expérimentale avec une école contrôle. Pour ce faire, deux outils standardisés faisant office d'études de fidélité d'implémentation ont été utilisés : le TFI et le SET.

D'une part, le TFI a été administré en équipe restreinte afin d'établir un score final de 67,9% en comptant uniquement les items concernés par les lieux communs (63,3% en prenant en compte tous les items). Ce taux de fidélité se rapproche du taux attendu au TFI de 70% démontrant une bonne fidélité. Après une année de mise en œuvre, le niveau 1 n'a pas encore été mis en place en classe à cause, notamment, des perturbations liées à cette année particulière (conséquences de la crise sanitaire). Le TFI étant réalisé uniquement en équipe restreinte sans la présence d'un coach externe implique d'utiliser ce taux de fidélité avec prudence. Rappelons que Deltour (2016) nous met en garde vis-à-vis du TFI car il est plus récent et pourrait contenir un biais d'évaluation par son administration rapide et le fait que l'équipe SWPBS peut le réaliser elle-même. En effet, Algozzine et al. (2019) recommandaient la présence d'un coach externe pour réaliser le TFI de manière précise. Ce qui est le cas pour le deuxième outil d'évaluation de la fidélité : le SET.

D'autre part, le SET a été administré par un évaluateur externe du service AIDE de l'université de Liège. L'école expérimentale a obtenu un bon score de 87% étant donné que le taux de fidélité attendu pour le SET est de 80% (Horner et al., 2004 ; Kelm & MacIntosh, 2011). Le SET étant utilisé depuis plus longtemps, normalement exempt de biais d'évaluation et bénéficiant d'une administration par une personne externe à l'école formée à l'observation directe (Deltour, 2016), le taux de fidélité obtenu au SET semble prouver que le dispositif SWPBS a été implémenté avec fidélité au sein de l'école expérimentale.

1.2.Hypothèse 1

Notre première hypothèse est que « *l'implémentation du dispositif SWPBS améliore le climat scolaire de l'école expérimentale (école 1)* ». Il avait été démontré dans de nombreuses études (Bradshaw, Koth, Thornton et al., 2008 ; Horner et al., 2009 ; Kelm & MacIntosh, 2011 ; Kelm et al., 2014 ; OSEP, 2017) que la mise en œuvre du SWPBS peut améliorer le climat scolaire au sein des écoles qui en bénéficient. Nous espérions alors observer une amélioration du climat scolaire entre le pré-test et le post-test au sein de l'école expérimentale, indépendamment des résultats de l'école contrôle. De plus, nous espérions observer une diminution des comportements problématiques entre le pré-test et le post-test. Nous tenons à rappeler, selon Cohen et al. (2009), que le climat scolaire doit être approché de manière écologique où la voix de chaque acteur est reconnue. C'est pourquoi nous reprendrons chacun des acteurs ayant répondu aux questionnaires.

1.2.1. Les élèves :

Concernant les élèves, le SWPBS a un effet négatif statistiquement faible (-0.24) sur le climat scolaire au sein de l'école expérimentale. Cet effet est inattendu étant donné qu'on considère qu'au niveau des élèves, le climat scolaire devait s'améliorer grâce à cette première année d'implémentation du dispositif. Lorsqu'on regarde les sous-dimensions, présentes au sein des questionnaires, de plus près, il n'existe que de petits effets négatifs ou même aucun effet sur certaines sous-dimensions. En effet, le sentiment d'appartenance à l'école a évolué négativement (-0.28) bien que cet effet soit petit statistiquement parlant. Concernant l'inégalité de traitement de la part des enseignants (-0.09) et la victimisation par les pairs (-0.13), les amplitudes de l'effet sont sans aucune signification statistique. Celles-ci indiquent tout de même que les élèves de l'école expérimentale ont la sensation qu'il existe une diminution au niveau de l'inégalité de traitement de la part des enseignants ainsi que le harcèlement par les pairs.

Ces résultats peu significatifs impliquent, qu'en ne tenant pas compte des données de l'école contrôle ne mettant pas en place le dispositif, on n'observe pas d'amélioration au niveau des élèves après une année d'implémentation du dispositif. Ceci pourrait s'expliquer, entre autres, par l'utilisation de questionnaires adressés aux élèves de l'enseignement ordinaire contenant des questions plus complexes à comprendre pour un élève de l'enseignement spécialisé. De plus, les résultats au SET, se basant aussi sur des interviews réalisées auprès des élèves, sont très positifs et rendent compte que le SWPBS a aidé beaucoup d'élèves à se sentir mieux dans l'école. Enfin, la période sanitaire que les élèves ont vécue a peut-être eu un impact sur nos variables qui ont eu tendance à diminuer, malgré la mise en place d'un dispositif. En

effet, selon Baudoin et al. (2020), le sondage sur le bien-être réalisé au secondaire en post-confinement relève qu'un bon nombre d'élèves ont peur d'attraper le coronavirus et ne se sentent pas complètement rassurés par les mesures sanitaires mises en place. Selon ces auteurs, les élèves rapportent ressentir davantage de colère, d'anxiété, de gêne, de tristesse, moins de joie, de confiance et d'optimisme. Cependant, l'école contrôle ayant vécu cette situation et donc les mêmes difficultés, cela nous permet de comparer l'évolution des variables entre les deux groupes. Il sera alors intéressant de discuter les résultats obtenus pour la deuxième hypothèse en tenant compte des résultats de l'école contrôle ne mettant pas en place le dispositif.

En outre, un lien entre le climat scolaire et les comportements problématiques existe dans la littérature. En effet, selon McIntosh et al. (2006), le climat scolaire influence les résultats des élèves en matière de comportement et de compétences sociales. Irvin et al. (2004), Kelm et al. (2014) ainsi que Walker et al. (2009) considèrent d'ailleurs le recensement des comportements inappropriés comme indicateur du climat comportemental à l'échelle de l'école, tous deux partageant une relation inverse. En outre, les renforcements, les privilèges, la gestion des comportements inappropriés et les aménagements facilitateurs mis en place par l'équipe SWPBS (par exemple, un paillason pour s'essuyer les pieds avant d'entrer) pourraient influencer une partie des comportements problématiques selon Baye et al. (2020) ainsi que Baye et al. (2021). Les récoltes de données, recensant les comportements inappropriés, sont en contradiction avec nos résultats, étant donné que tous les comportements inappropriés ont diminué après une année d'implémentation excepté cinq comportements concentrés principalement sur les toilettes, la nourriture dans les rangs et sur le couvre-chef à l'intérieur. Concernant les toilettes et les rangs, les augmentations sont non-significatives étant donné que les occurrences sont minimales (par exemple passer de 2 à 2,5 pour les élèves qui salissent le sol dans les toilettes). Concernant le port du couvre-chef à l'intérieur dans les couloirs et le SAS, la récolte s'est vue faussée. En effet, les enseignants étaient en contradiction avec ce comportement étant donné que certaines classes passent par les couloirs pour aller dehors (par exemple, lorsqu'ils s'équipent d'une casquette à l'intérieur de leur classe pour sortir au potager). L'équipe s'est alors mise d'accord sur la modification de ce comportement de cette manière « le couvre-chef est interdit à l'intérieur si l'intention est d'y rester », mais certains membres du personnel n'étaient pas au clair par rapport à ce changement. De plus, lors des semaines de récoltes de données en 2021, la météo était froide et humide, donc les élèves portaient davantage un bonnet ou une capuche pour se protéger et oubliaient de l'enlever pour rentrer dans les couloirs. Rappelons que Ross et al. (2008) indiquaient qu'avec la mise en place

du SWPBS, il ne reste qu'un petit groupe d'élèves qui continue à manifester des comportements problématiques et devront bénéficier d'un soutien supplémentaire de niveau 2. Avec l'aide du profileur et des récoltes de données, il sera possible d'identifier plus précisément ce petit groupe d'élèves après la mise en place complète du niveau 1 du dispositif.

1.2.2. Les parents :

Concernant les parents, le SWPBS ne semble avoir aucun effet significatif (+0.01) sur le climat scolaire au sein de l'école expérimentale. En effet, du point de vue des parents, le climat scolaire ne s'est pas amélioré du début du dispositif à la fin de celui-ci. Ce résultat était attendu car les parents n'étaient pas impliqués au niveau universel de ce dispositif pendant cette première année d'implémentation. Hormis une page d'informations dans le journal de classe de l'élève et sur la page Facebook de l'école à propos du SWPBS, les parents n'ont pas été impliqués concrètement dans la mise en place du dispositif. De plus, l'école expérimentale s'est vue amoindrir ses contacts avec les parents pendant la période COVID par la suppression du projet parentalité, la mise en place de réunions à distance qui se voient moins fréquentes que les autres années et une limitation des contacts rapprochés à l'entrée et à la sortie de l'école.

Lorsqu'on regarde les sous-dimensions, présentes au sein des questionnaires, de plus près, il n'existe que des effets non significatifs, excepté un petit effet négatif qui concerne l'enseignement et l'apprentissage (-0.20). En effet, toutes les autres sous-dimensions ayant des AE allant de -0.003 à +0.17, on ne peut que constater des effets non significatifs du dispositif sur le climat scolaire au niveau des parents, indépendamment des résultats de l'école contrôle ne mettant pas en place le dispositif. En outre, selon Hattie (2009), il existe des effets plus faibles concernant l'implication des parents lorsque l'intervention est précoce.

1.2.3. Le personnel :

Concernant le personnel, le SWPBS a un grand effet positif (+1.09) sur le climat scolaire au sein de l'école expérimentale. L'équipe éducative a perçu un meilleur climat scolaire entre le pré-test où le dispositif n'était pas encore mis en place et le post-test après une année d'implémentation de celui-ci. En outre, c'est l'effet que Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) indiquaient dans leur essai randomisé. Cet effet était attendu étant donné l'adhésion unanime (97.61%) de l'équipe éducative lorsque le dispositif a été présenté et voté, taux d'adhésion attendu fixé dans la littérature à au moins 80% selon Horner et al. (2005). Lorsqu'on regarde les sous-dimensions, présentes au sein des questionnaires, de plus près, il existe tout de même un petit effet négatif que nous allons observer. Le seul petit effet négatif concerne l'implication

des parents (-0.23), ceci s'expliquant par le manque d'implication de ceux-ci (malgré eux) durant cette première année d'implémentation du dispositif, ayant expliqué le manque d'effet du dispositif au niveau des parents.

Il existe des effets positifs variant de +0.15 à +1.51. Concernant la variable « environnement physique » (+0.15), aucun effet significatif n'est constaté bien que des aménagements facilitateurs aient été mis en place par l'équipe SWPBS tout au long de l'année de préparation. Cependant, les infrastructures étaient déjà correctes avant la mise en place du dispositif. Un petit effet est observé concernant le sentiment d'appartenance à l'équipe (+0.35). Cette variable s'est sûrement vue améliorée davantage auprès des membres de l'équipe SWPBS étant donné que ceux-ci ont créé des liens forts suite à la mise en place du dispositif.

Il existe un effet intermédiaire concernant les structures mises en place pour favoriser les apprentissages (+0.55) bien que cet objectif n'était pas visé durant cette première année de mise en place réalisée uniquement dans les lieux communs. Cependant, ce résultat tend à penser que l'impact du SWPBS aurait fait tache d'huile au sein de la classe, ceci étant peut-être lié à l'intérêt éprouvé par les enseignants vis-à-vis de l'esprit même du dispositif. Ce résultat illustre les propos de Debardieux (2015) indiquant que la qualité des apprentissages agirait sur le climat scolaire qui agirait lui-même sur les apprentissages.

Il existe trois grands effets, le premier concerne les relations entre élèves et avec les adultes (+1.19). Une amélioration importante était attendue et, selon McIntosh, Horner et Sugai (2009, cités par Kelm et al., 2014), les récoltes de données effectuées ont sûrement permis d'augmenter les interactions positives entre l'élève et l'enseignant. Nous ajouterons que la clarté des règles, les récompenses distribuées ainsi que les privilèges donnés ont sûrement contribué à ces bonnes relations. Les deux autres grands effets concernent la sécurité à l'école (+1.51) et la sécurité du personnel (+0.91). En effet, comme Horner et al. (2010) le soulignaient, l'implémentation du niveau universel est associée à une réduction des signalements de problèmes de comportements et à une meilleure perception de la sécurité à l'école. Le SWPBS semble donc avoir eu les effets escomptés sur le climat scolaire au regard du personnel. Ce regard s'est amplifié en observant les diminutions des comportements inappropriés observées dans les récoltes de données qui ont été montrées et expliquées lors d'une concertation en équipe complète. En effet, 73% (34 sur 47) des comportements inappropriés ont diminué après une année de mise en pratique du SWPBS, 17% (8 sur 47) sont restés inchangés et 10% (5 sur 47) seulement ont augmenté (dont 8% des pourcentages sont non-significatifs). Solomon et al. (2011) relevaient un effet de +0.44 du dispositif sur la diminution des comportements inappropriés et Hattie (2019) indiquait un

effet de +0.43 d'un climat scolaire positif sur les résultats académiques et comportementaux. Ces pourcentages démontrent ce qu'Horner et al., 2005 ; Horner et al., 2009 ; OSEP, 2017 ; Ward et Gersten, 2013 indiquaient en soulignant l'efficacité du SWPBS à réduire les comportements problématiques contrairement aux méthodes traditionnelles. De plus, les élèves traités dans des classes spécialement conçues pour les élèves perturbateurs sont plus susceptibles de montrer un comportement moins perturbateur que les élèves traités dans des classes ordinaires (Hattie, 2009).

1.3. Hypothèse 2

Notre seconde hypothèse est que « *le climat scolaire va davantage progresser dans l'école expérimentale (école 1) que dans l'école contrôle (école 2) grâce à la mise en place du SWPBS* ». Nous escomptions une différence en faveur de l'école expérimentale concernant l'amélioration du climat scolaire entre une école mettant en place le dispositif et une école ne le mettant pas en place.

1.3.1. Les élèves :

Du point de vue des élèves, le climat scolaire semble avoir progressé dans l'école contrôle. En effet, il existe un petit effet négatif (-0.359) du SWPBS sur le climat scolaire en général en faveur du groupe contrôle. Lorsque nous comparons les moyennes, nous pouvons observer une diminution du pré-test au post-test pour le groupe expérimental contrairement au groupe contrôle qui a légèrement progressé en arrivant à une moyenne au post-test semblable à celle du groupe expérimental. En effet, lorsque nous vérifions la comparabilité des groupes, une différence entre les deux groupes était observée au pré-test alors que les groupes semblaient équivalents au post-test.

Concernant la première sous-dimension, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à l'école (+0.69), l'effet intermédiaire indique que les élèves de l'école contrôle ont un sentiment d'appartenance qui s'est vu davantage diminué que pour les élèves de l'école expérimentale. Ce résultat est en lien avec le petit effet négatif (-0.28) observé lorsqu'on prenait l'évolution du groupe expérimental indépendamment des données du groupe contrôle vu que le sentiment d'appartenance des élèves de l'école expérimentale a tout de même évolué entre le pré-test et le post-test. Cet avantage au niveau du sentiment d'appartenance au sein de l'école expérimentale soutient les propos de Joselowsky (2007, cité par Poulin et al., 2015) qui indiquent que lorsqu'un élève participe à la vie de son environnement, il développe son

engagement et son attachement à celui-ci ce qui engendrerait une diminution des comportements inappropriés.

Concernant les deux autres sous-dimensions, il existe deux grands effets dont le premier concerne l'inégalité de traitement de la part des enseignants (-1.042) et le deuxième concerne la victimisation par les pairs (-1.051). Ces AE démontrent que le SWPBS a un effet sur une diminution des inégalités de traitement ainsi qu'une diminution du harcèlement en faveur de l'école expérimentale, et donc que ces deux sous-dimensions augmentent du côté de l'école contrôle. En outre, ces résultats confirment ceux de l'étude de Kelm et al. (2014) qui indiquaient une diminution du sentiment d'être victime d'intimidation grâce au dispositif. Ces résultats sont à prendre avec prudence étant donné les grands effets observés.

1.3.2. Les parents :

Du point de vue des parents, le climat scolaire semble davantage avoir progressé dans l'école contrôle que dans l'école expérimentale (-1.12). Ce résultat était attendu pour les mêmes raisons que dans notre hypothèse 1 lorsqu'on observait que le SWPBS n'a aucun effet significatif sur le climat scolaire au sein de l'école expérimentale du pré-test au post-test (indépendamment des données du groupe contrôle). Au contraire, tous les résultats sont en faveur de l'école contrôle. En effet, toutes les sous-dimensions du climat scolaire, présentes dans le questionnaire adressé aux parents, indiquent des AE négatives. Cependant, la variable concernant l'enseignement et l'apprentissage n'a aucun effet significatif (-0.129) et la variable concernant l'environnement institutionnel a seulement un petit effet (-0.202). Cela semble indiquer que les parents des deux écoles sont conscients que les apprentissages et l'environnement physique de l'école de leur enfant sont bons de leur point de vue.

Ensuite, il existe trois grands effets au sein des sous-dimensions du climat scolaire. Premièrement, la sécurité à l'école semble défailante aux yeux des parents au sein de l'école expérimentale (-1.404). Lorsqu'on ne prenait pas en compte les données de l'école contrôle, l'effet n'était pas significatif (-0.03) et donc ne donnait pas l'impression de grands changements au niveau de la sécurité. Une fois que les résultats sont comparés avec l'école contrôle, on observe que cette dernière a davantage progressé quant à la sécurité au sein de leur école. Quelques facteurs rentrent en compte dans l'insécurité à l'école ressentie par les parents de l'école expérimentale. En effet, cette insécurité est due entre autres aux travaux effectués tout au long de l'année dans l'ensemble de l'école pour construire de nouveaux bâtiments (machines présentes dans la cour pendant les récréations, ouvriers, nuisances sonores...) et d'autre part par la présence de l'école secondaire ne mettant pas en place le dispositif. En effet, les parents

de l'école expérimentale se plaignent davantage de voir les élèves fumer ou encore se battre devant leurs propres enfants du primaire. Deuxièmement, les relations interpersonnelles pour lesquelles il n'existait aucun effet significatif lorsqu'on ne prenait pas en compte les données de l'école contrôle, ont quant à elles ici un grand effet négatif (-1.035) indiquant que les relations se sont davantage améliorées au sein de l'école contrôle. L'effet négatif concernant les relations interpersonnelles peut être représentatif des contacts qui se sont vus diminués entre les parents et les membres de l'équipe éducative durant cette année spéciale. Troisièmement, l'instauration du SWPBS sur l'implication des parents, dont aucun effet significatif n'a été observé (+0.06) à l'hypothèse 1, a eu ici un grand effet négatif (-1.344). En effet, il semblerait que les parents de l'école contrôle se sentaient davantage impliqués que les parents de l'école expérimentale. Ceci s'expliquant peut-être par le fait que les contacts s'étaient vus amoindris au sein de l'école expérimentale alors qu'ils étaient fort présents dans les projets un an avant. Il convient tout de même d'être prudents au vu du peu de réponses de la part des parents de l'école contrôle. En effet, lorsque la comparabilité des deux groupes a été vérifiée au post-test, les deux sous-dimensions concernant la sécurité à l'école et l'implication des parents ne semblaient pas permettre une comparaison des groupes. Les effets sont alors biaisés et ne reflètent pas correctement les réels effets du SWPBS tout en tenant compte qu'il n'y ait qu'une année d'implémentation du niveau universel.

1.3.3. Le personnel :

Du point de vue du personnel, le climat scolaire semble davantage avoir progressé dans l'école expérimentale que dans l'école contrôle grâce à la mise en place du dispositif SWPBS. De fait, bien que ce soit un petit effet de +0.39, les résultats sont en faveur de l'école expérimentale. Cet effet se rapproche le plus des analyses de Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) indiquant un effet variant de +0.21 à +0.29 du dispositif SWPBS sur l'amélioration du climat scolaire. Lorsqu'on observe les sous-dimensions de plus près, les effets sont partagés.

D'un côté, quatre sous-dimensions de la variable climat scolaire ont eu des effets positifs avec le dispositif. Les effets positifs du SWPBS concernent les variables suivantes : la sécurité à l'école et du personnel (+1.75) dont les effets sont plus ou moins équivalents à ceux obtenus à l'hypothèse 1, l'environnement physique (+0.429) dont il n'existait aucun effet quand on utilisait uniquement les données de l'école expérimentale, ainsi que les relations entre élèves et avec les adultes (+0.143) dont l'effet était plus grand lorsqu'on ne prenait pas en compte les données de l'école contrôle. Le résultat concernant l'environnement physique est rassurant

quand on observe les efforts mis en œuvre au niveau des aménagements facilitateurs mis en place avant l'implémentation du SWPBS.

D'un autre côté, trois sous-dimensions de la variable climat scolaire ont eu des effets en faveur de l'école contrôle : le sentiment d'appartenance à l'équipe (-0.34), les structures mises en place pour favoriser les apprentissages (-0.829) ainsi que l'implication des parents (-1.9) dont l'effet était déjà négatif sans prendre en compte les données de l'école contrôle. La dernière sous-dimension a été explicitée pour l'hypothèse 1 car l'AE allait déjà dans ce sens. Le petit effet négatif survenu sur le sentiment d'appartenance à l'équipe peut s'expliquer par le fait que l'équipe éducative de l'école expérimentale s'est fortement renouvelée entre l'année scolaire 2019-2020 et l'année scolaire 2020-2021. Cela peut aussi s'expliquer par une stabilité du côté de l'équipe éducative au sein de l'école contrôle entre ces deux années scolaires mais nous ne pouvons en avoir la certitude car nous ne disposons pas de cette information. Rappelons d'ailleurs que Debardieux (2015) souligne que la stabilité de l'équipe éducative s'appuie sur un climat scolaire positif, donc un changement peut déséquilibrer quelque peu l'équipe et le climat scolaire par la même occasion. Cependant, lorsqu'on observe les moyennes de plus près, elles sont meilleures pour l'école expérimentale bien que l'évolution soit plus importante pour l'école contrôle qui arrive à une moyenne au post-test semblable à celle du pré-test de l'école expérimentale. L'effet négatif observé concernant les structures mises en place pour favoriser les apprentissages contraste avec l'effet positif observé lorsque les données de l'école contrôle n'étaient pas prises en compte pour répondre à l'hypothèse 1. En effet, le SWPBS a été mis en place dans les lieux communs et donc n'a pas été mis en place dans les classes, nous nous attendions donc à ce qu'il n'y ait pas d'impact sur les structures propres aux apprentissages en classe. De plus, les compétences développées au sein d'une école spécialisée sont davantage axées sur des compétences socio-relationnelles, d'autonomie ou encore de bien-être que sur des exigences de réussite vis-à-vis des compétences disciplinaires. Il est possible que les membres de l'équipe éducative de l'école contrôle aient davantage axé leurs efforts sur les structures à mettre en place pour favoriser les apprentissages durant cette année, ce qui n'était pas l'objectif de l'école expérimentale avec le SWPBS.

1.4. Hypothèse 3

Notre troisième hypothèse est que « *le sentiment d'efficacité collective va davantage progresser dans l'école expérimentale (école 1) que dans l'école contrôle (école 2) grâce à la mise en place du SWPBS* ». Nous escomptions un impact du SWPBS sur le sentiment d'efficacité collective de l'équipe éducative expérimentale entre le pré-test et le post-test. Au contraire, nous nous attendions à ce que l'équipe de l'école contrôle n'ait pas un meilleur sentiment d'efficacité collective entre le pré-test et le post-test.

Tout d'abord, il est important de souligner la prudence avec laquelle il faut interpréter les effets observés pour la variable du sentiment d'efficacité collective. En effet, au vu du peu de réponses obtenues pour l'école contrôle, les effets contiennent un certain nombre de biais. Nous tenons tout de même à présenter ces résultats car ils permettent, malgré la prudence à avoir, d'observer les effets du dispositif sur le sentiment d'efficacité collective d'une équipe mettant en place le SWPBS comparativement à une équipe ne le mettant pas en place. Cependant, afin de contrebalancer ces résultats biaisés, nous utiliserons aussi les résultats de l'évolution du sentiment d'efficacité collective de l'école expérimentale indépendamment des résultats du groupe contrôle.

Un effet considérable est observé en faveur de l'équipe éducative de l'école expérimentale (+1.13) du dispositif SWPBS sur le sentiment d'efficacité collective des enseignants en général. L'effet (+0.74) obtenu indépendamment du groupe contrôle est lui aussi important, ce qui confirme les résultats de Sørli et al. (2016) indiquant un effet de +0.34 de l'utilisation du SWPBS sur l'efficacité collective. Le résultat en faveur de l'école expérimentale était attendu au vu du pourcentage d'adhésion obtenu (97.61%) avant la mise en place du dispositif. D'ailleurs, selon Skaalvik & Skaalvik, 2007 ; Sørli et al. (2016) ; Tshannen-Moran et al. (1998), les enseignants croyant en leur efficacité se fixent des objectifs plus difficiles et ont plus de chance de réussir à mettre en œuvre de nouveaux programmes, ainsi qu'être motivés pour faire face efficacement aux comportements incorrects des élèves. L'adhésion du personnel s'est maintenue lorsqu'ils ont pu observer leurs efforts dans les récoltes de données indiquant les diminutions des comportements inappropriés. En effet, selon Kelm et McIntosh (2011), lorsque les enseignants perçoivent que le SWPBS donne des résultats positifs, ils sont plus susceptibles de croire qu'ils sont capables d'avoir un impact sur les élèves, augmentant leur efficacité collective.

Excepté pour l'item « Les enseignants de cette école répondent aux besoins individuels des élèves » où il n'existe aucun effet significatif en faveur d'une école ou d'une autre, tous les

items sont en faveur de l'école expérimentale. Le manque d'effet sur cet item peut s'expliquer par le caractère spécialisé et individualisé apporté aux besoins des élèves dans les deux écoles d'enseignement spécialisé.

De grands effets sont observés pour ces trois items : « En tant qu'enseignants de cette école, nous arrivons à ce que même les élèves les plus difficiles s'engagent dans leur travail scolaire » (+1.223), « Dans cette école, nous avons un ensemble de règles communes qui nous permettent de traiter les problèmes disciplinaires » (+1.193) et « Les enseignants de cette école réussissent à enseigner les maths et le français même aux élèves ayant de faibles capacités » (+1.068). Ces trois effets restent importants mais moins élevés, variant de +0.55 à +0.79, lorsqu'on prend les résultats de l'école expérimentale indépendamment de l'école contrôle. Le deuxième item, repris ici, démontre bien une des caractéristiques fondamentales du SWPBS. En effet, selon Horner et al. (2005) et Horner et al. (2010), les membres du personnel ont dû s'entendre sur une matrice de comportements ainsi qu'un continuum de conséquences sensées pour les transgressions disciplinaires. Quant aux deux autres items, ils s'adressent plutôt à l'aspect académique dont Bandura (1993) ; Goddard et al. (2004) ; Madigan et Cross (2010, cités par Ward & Gersten, 2013) ainsi que Pas et al. (2019) relèvent des effets positifs grâce au SWPBS. Ces derniers auteurs relèvent aussi des améliorations statistiquement significatives des compétences en lecture et en mathématiques dans les écoles primaires. Ces deux effets importants observés concernant l'aspect académique appuient le constat fait par Gibbs et Powell (2012) selon lequel l'efficacité des enseignants en classe pour les apprentissages des élèves dépendait des croyances en la capacité collective de l'équipe éducative à motiver les élèves.

Des effets intermédiaires sont observés pour ces deux items : « Les enseignants de cette école préviennent efficacement le harcèlement moral » (+0.686) et « En tant qu'enseignants de cette école, nous réglons les conflits de façon constructive parce que nous travaillons en équipe » (+0.618). Ces deux effets sont plus petits (respectivement +0.36 et +0.29) lorsqu'on prend les résultats de l'école expérimentale indépendamment de l'école contrôle. Les deux items font appel à l'efficacité collective face aux problèmes rencontrés (harcèlement et conflits). Rappelons que Gibbs et Powell (2011) ainsi que Sørli et Torsheim (2011) ont constaté une forte relation inverse entre l'efficacité collective des enseignants et le nombre d'élèves exclus en raison des comportements problématiques. En effet, les enseignants ayant un bon sentiment d'efficacité collective, comme dans l'école expérimentale, savent utiliser une pratique de soutien au comportement positif et fournissent plus d'efforts pour régler les comportements problématiques de manière constructive et uniforme.

Un petit effet pouvant déjà être considéré (+0.45) concerne l’item « Dans cette école, nous sommes capables de créer une atmosphère sécurisante et où chacun a sa place, même pour les classes les plus difficiles » qui est en lien avec le sentiment de sécurité ressenti par le personnel de l’école expérimentale. C’est la philosophie même d’une école spécialisée d’agir sur le bien-être des élèves et de considérer chaque élève qu’il soit difficile ou non, étant donné que ce sont principalement des élèves présentant des difficultés diverses et ayant besoin d’un cadre davantage sécurisant que dans l’enseignement ordinaire.

2. Limites et perspectives

Tout d’abord, les récoltes de données initiales au sein de l’école expérimentale ont été réalisées avant toute mise en place du dispositif SWPBS. Les récoltes de janvier 2020 et 2021 se sont déroulées comme prévu mais cela a été plus complexe concernant les récoltes de mars 2020 et 2021. En effet, les récoltes étaient prévues plus tard dans l’année mais ont dû être, pour les deux années, avancées juste avant la fermeture des écoles due à la situation sanitaire. De plus la récolte de mars 2021 a pu être biaisée. D’un côté par l’obligation de fermer le réfectoire car les élèves devaient manger dans leur propre classe, d’un autre côté par l’obligation de davantage pratiquer l’école du dehors les deux derniers jours avant la fermeture des écoles impliquant une diminution de fréquentation des élèves aux moments récréatifs. Tout de même, l’avantage est que toutes les récoltes de données ont pu être prises aux mêmes moments de l’année et qu’une comparaison a été réalisable.

Par ailleurs, la manière de répondre pour le questionnaire élèves était fortement différente de l’école expérimentale à l’école contrôle. Les élèves de l’école expérimentale y ont répondu en version papier en présence de leur enseignant au pré-test et au post-test. De son côté, l’école contrôle a réalisé le questionnaire de manière orale en levant la main en présence de la direction lors du pré-test. Pour ce qui est du post-test, les élèves y ont répondu un par un par écrit au bureau de la direction. Cette manière de faire, qui n’était pas convenue ainsi au départ, a pu biaiser les résultats concernant le climat scolaire au niveau des élèves.

Ensuite, les AE calculées dans notre recherche permettent de démontrer des effets du SWPBS. Coe (2002) soulignait tout de même que la fiabilité de la mesure sur laquelle une AE est basée peut faussement affecter celle-ci. Hill et al. (2007) ajoutaient l’importance d’interpréter l’AE d’une intervention en fonction du contexte, ce dont nous avons tenu compte en faisant des liens avec les caractéristiques du SWPBS, les résultats ainsi que les petits échantillons de notre recherche. L’essence même d’une AE est de comparer un groupe expérimental bénéficiant d’un traitement avec un groupe contrôle comparable n’en bénéficiant

pas, et ce durant la même durée. La comparabilité des groupes est discutable étant donné qu'il est, premièrement, difficile de trouver une école spécialisée comparable sur tous les points par rapport à notre école expérimentale ; deuxièmement, parce qu'il a été difficile d'obtenir un nombre important de réponses de la part de l'école contrôle. Concernant le premier aspect, selon Hill et al. (2007), les différences d'AE entre les groupes peuvent alors être dues à la nature des groupes au départ et non pas à un traitement statistique ou au dispositif lui-même. Concernant le deuxième aspect, nos AE auraient probablement été plus précises si elles avaient été calculées à partir d'un plus grand échantillon (Cheung et Slavin, 2016 ; Coe, 2002) car la taille de l'échantillon peut faire une différence substantielle sur les AE. En effet, nos AE sont surestimées au vu des petits échantillons de notre recherche. De plus, Coe indiquait que l'AE présente de nombreux avantages par rapport à l'utilisation unique de tests de significativité statistique. Étant donné le peu de réponse de la part de l'école contrôle, nous n'avons pas pu prendre en considération les tests de significativité et leurs analyses réalisées avec la méthode des T de Student pour les parents et le personnel. Cependant, nous avons pu utiliser les moyennes et leurs écarts types pour réaliser les AE mais en aucun cas nous n'avons utilisé uniquement les tests de significativité statistique. Enfin, inclure les résultats des mesures prises par l'expérimentateur pour évaluer les résultats enseignés uniquement dans le groupe expérimental a un potentiel important de biaiser les résultats (Borman et al., 2002). Selon Borman et al. (2002), les comparaisons utilisant des groupes de contrôle produisent des estimations de la taille de l'effet avec plus de réussite que les estimations générées par les analyses pré-post d'un groupe expérimental. De même, l'absence de contrôle des différences pré-test introduit un potentiel substantiel de biais, de sorte que les contrôles statistiques des différences pré-test doivent être une exigence (Slavin, 2008). Suite à ces constats, dans notre recherche, les AE ont été interprétées avec prudence.

Puis, les résultats étant positifs concernant la variable « climat scolaire » au niveau de l'équipe éducative, ceci était moins le cas pour les parents. Ceux-ci sont pourtant des acteurs importants qui, une fois impliqués, permettraient de renforcer la cohérence entre les règles que les élèves rencontrent au sein de l'école et celles mises en place à la maison. L'inclusion des parents pourrait se faire via l'inclusion de ceux-ci à certaines décisions, leur participation aux réunions afin de partager leur vision de l'école avec le SWPBS, leurs représentations et leurs croyances sur le comportement et les apprentissages de leurs enfants (Debardieux, 2015), les informer des actions et caractéristiques du SWPBS (Baye et al., 2020) ainsi que développer

davantage la présence physique des parents au sein du dispositif SWPBS (projet parentalité, alertes du profileur de comportements...).

En outre, la présence d'un coach interne formé par le service AIDE au sein de l'école expérimentale peut paraître un obstacle au départ pouvant avoir un impact sur les résultats. En effet, selon Bradshaw et al. (2010), le coach est en général un psychologue ou un conseiller d'orientation qui a une expérience antérieure du SWPBS. Ceci aurait pu être un frein au sein de l'équipe éducative, mais finalement cette démarche préparait déjà l'équipe SWPBS au passage de relais d'un coach externe à un coach interne à l'établissement après les trois premières années d'implémentation, comme cela a été le cas dans les écoles pilotes de la FWB (Baye et al., 2021).

Enfin, le SWPBS demandant un travail colossal, améliorant le sentiment d'efficacité collective et le climat scolaire dès la première année de mise en œuvre, mérite d'être davantage analysé sur une longue durée d'implémentation dans la mesure où, selon Hill et al. (2007), cette étude sur une courte période ne mesurera pas les mêmes éléments qu'une étude basée sur du plus long terme. En effet, les études doivent avoir une durée minimale de 12 semaines pour augmenter la probabilité que le dispositif peut être reproduit sur une longue durée. (Baye et al., 2018 ; Slavin, 2008). De plus, Bradshaw, Koth, Thornton et al. (2008) ainsi que Solomon et al. (2011) indiquent que l'impact du dispositif sur le climat scolaire pourrait atteindre son intégrité maximale vers la troisième année puis se stabiliser et même diminuer par après. Les analyses de Bradshaw, Koth, Thornton et al. (200) indiquent un effet de +0.21 à +0.29 du SWPBS sur l'amélioration du climat scolaire jusqu'à la quatrième année de mise en pratique. Du côté du sentiment d'efficacité collective, Walker et al. (2009) indiquaient qu'une équipe devient plus efficace au niveau du SWPBS lorsqu'elle participe longtemps à celui-ci, ce qui n'a pas pu être observé dans notre recherche avec une année de préparation et une année d'implémentation. Dans le même esprit, Borman et al. (2002) indiquaient que les années de mise en œuvre étaient un prédicteur statistiquement significatif de la taille de l'effet. Selon ces auteurs, la taille de l'effet est relativement forte au cours de la première année de mise en œuvre puis diminue légèrement au cours des trois années suivantes. Après la cinquième année, les effets augmentent considérablement jusqu'à près du double et davantage après sept années de mise en œuvre.

Pour ce qui est des perspectives possibles, il serait intéressant d'observer l'évolution de l'école expérimentale sur les années à venir quant au maintien du dispositif au niveau universel puis les efforts à fournir concernant la mise en application du niveau 2 afin de continuer à connaître une croissance au niveau des deux variables « climat scolaire » et « sentiment

d'efficacité collective ». De plus, il serait intéressant d'observer comment l'école expérimentale pourra impliquer davantage les parents au sein du dispositif afin d'améliorer leur point de vue du climat scolaire de l'école de leurs enfants. Enfin, Horner et al. (2010) ainsi que Solomon et al. (2011) soulignaient la généralisation possible du dispositif à travers différentes données démographiques, mais qu'il ne vise pas à produire tous les résultats pour tous les individus dans toutes les conditions, bien qu'il soit plus efficace là où il y aurait un besoin plus important d'un soutien comportemental. Et, bien sûr, on ne peut pas dire que ce qui est observé chez des élèves du primaire vaut également au secondaire ou à l'université (Hill et al., 2007). Par le caractère spécialisé des écoles reprises dans cette recherche, nous avons pu affirmer que le SWPBS est en effet applicable auprès d'élèves dont les besoins sont plus importants au niveau comportemental que dans les écoles ordinaires. Il serait alors intéressant d'appliquer ce dispositif dans la même zone géographique, en province du Luxembourg, au sein des écoles voisines afin d'observer si l'amélioration du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective se verrait autant amélioré que dans une école spécialisée. L'envie de départ d'instaurer ce dispositif au sein de notre école primaire ordinaire reste toujours à notre esprit, ce qui, nous l'espérons, pourrait se faire dans les années à venir afin d'améliorer les deux points de vigilance mis en lumière dans notre Plan de Pilotage qui étaient, rappelons-nous, un « climat scolaire » mitigé et un « sentiment d'efficacité collective » fragile.

VII. Conclusion

Pour débiter cette conclusion, notre question de recherche était la suivante : « *Quel est l'impact du dispositif SWPBS sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective des enseignants au sein d'une école primaire spécialisée comparativement à une école similaire ne mettant pas en place ce dispositif ?* ». Pour ce faire, nous avons comparé une école primaire spécialisée expérimentale mettant en place le dispositif avec une école primaire spécialisée contrôle ne le mettant pas en place. Il est désormais possible de répondre à cette question en prenant nos précautions quant aux résultats. Nous allons désormais reprendre chaque hypothèse afin de montrer pourquoi nous pouvons affirmer que le SWPBS permet d'améliorer le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective des enseignants dans une école primaire spécialisée.

Après une année de préparation et une année d'implémentation du SWPBS au sein de l'école expérimentale, les résultats montrent que le climat scolaire ressenti ne s'est pas amélioré pour les élèves (-0.24), n'a eu aucun effet au niveau des parents (+0.01) et s'est nettement amélioré pour le personnel (+1.09) et que plus de 70% des comportements inappropriés ont diminué. Ceci répond positivement à une partie de notre première hypothèse étant donné que la mise en œuvre du dispositif SWPBS améliore le climat scolaire de l'école expérimentale au niveau du personnel. Nous devons infirmer la partie de cette hypothèse qui concerne les élèves et les parents. Il sera judicieux pour l'école expérimentale de travailler sur ces deux acteurs pour l'année scolaire 2021-2022 et de maintenir cette amélioration au niveau du personnel.

La fidélité d'implémentation du dispositif SWPBS au sein de l'école expérimentale ayant été démontrée par des résultats prometteurs (67.9% pour le TFI et 87% pour le SET), la comparaison entre les deux écoles était possible. Lorsque la fidélité est atteinte au sein de l'école expérimentale, les résultats attendus sont présents.

En effet, les comparaisons effectuées montrent que le climat scolaire ressenti s'est amélioré en faveur de l'école expérimentale au niveau du personnel (+0.39). Les résultats concernant les parents (-1.12) en défaveur de l'école expérimentale étaient attendus étant donné le manque d'implication des parents (malgré eux) durant cette première année d'implémentation. Concernant les élèves, le climat scolaire en général ne s'est pas vu amélioré (-0.359) mais les résultats positifs pour chaque sous-dimension viennent contrebalancer ce petit effet pour être plutôt favorable à une amélioration du climat scolaire au niveau des élèves. Ces résultats répondent donc favorablement à notre deuxième hypothèse étant donné que le climat scolaire a davantage progressé au niveau du personnel et dans une moindre mesure au niveau des élèves

dans l'école expérimentale que dans l'école contrôle grâce à la mise en place du SWPBS. Le résultat négatif obtenu sur la sous-dimension concernant la classe au niveau du personnel mériterait qu'on s'y attarde plus longuement une fois le SWPBS implémenté en classe afin d'y observer une amélioration dans le futur.

Du côté du sentiment d'efficacité collective, notre troisième hypothèse est totalement confirmée étant donné que l'effet observé est au-dessus de nos attentes (+1.13), tout en restant prudent sur l'AE. Le sentiment d'efficacité collective a davantage progressé dans l'équipe de l'école expérimentale que dans l'équipe de l'école contrôle grâce à la mise en place du SWPBS, et ce, pour toutes les sous-dimensions de la variable. Même lorsque l'on observe l'évolution du groupe expérimental, indépendamment du groupe contrôle, l'effet (+0.74) est important et démontre l'impact du SWPBS sur le sentiment d'efficacité collective. Cette variable retient davantage notre attention, étant donné qu'elle a un impact sur les apprentissages mais aussi sur les problèmes de comportements, et donc indirectement sur le climat scolaire de l'école.

Au terme d'une année de préparation et une année d'implémentation du dispositif au niveau universel, nous pouvons donc conclure que le dispositif du SWPBS, ayant été adapté au système de la FWB par le service AIDE, montre à nouveau son efficacité sur les variables du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective des enseignants tout en considérant la diminution des comportements inappropriés. Il sera opportun de suivre l'évolution de l'école expérimentale sur la fin de la mise en pratique du niveau universel puis sur le niveau de prévention secondaire concernant les interventions ciblées et plus encore lorsque les soutiens intensifs seront mis en place au niveau de prévention tertiaire. Nous terminerons cette recherche par cette phrase qui illustre bien les acteurs impliqués ayant un impact au cœur de la mise en place de projets tels que le SWPBS : *« Les élèves, les parents et les enseignants sont capables de rendre les écoles plus engageantes, et parfois même amusantes, leur engagement peut faire la différence »* (Cohen et al., 2009).

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/>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bar, P. (2011, february 18). *La punition à l'école*. UFAPEC. <http://www.ufapec.be/nos-analyses/0311-punition.html>
- Baudoin, N., Dellisse, S., Gigi, M., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A., & Lafontaine, D. (2020). Sondage « bien-être et motivation des élèves du secondaire – rentrée post-confinement » : Note de synthèse. Fédération Wallonie-Bruxelles. Université de Liège, Liège. Université catholique de Louvain, Louvain.
- 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., Inns, A., Lake, C. & Slavin, R. E. (2018). A synthesis of quantitative research on reading programs for secondary students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 133-166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>
- 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.

- Borman, G., Hewes, G., Overman, L., & Brown-Jeffy, S. (2002). Comprehensive school reform and achievement : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73. <https://doi.org/10.3102/00346543073002125>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- 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., Koth, C. W., Thornton, L. A., & Leaf, P. J. (2008). Altering school climate through school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a group-randomized effectiveness trial. *Prevention Science*, 10(2), 100-115. <http://doi.org/10.1007/s11121-008-0114-9>
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2008). Enhancing effects of check-in/check-out with function-based support. *Behavioral Disorders*, 33(4), 233-245. <https://doi.org/10.1177/019874290803300404>
- Cheung, A., & Slavin, R. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Coe, R. (2002, September 12-14). *It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important* [Conference Paper]. Annual Conference of the British Educational Research Association, Exeter, England. https://www.researchgate.net/publication/274566276_It%27s_the_effect_size_stupid_What_effect_size_is_and_why_it_is_important

- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Communauté française. (2019). *Décret définissant la formation initiale des enseignants*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Debardieux, É. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, 88-89, 11-27.
- Deltour, C. (2016). *Étude d'implantation d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire aux Pays-Bas : Le school-wide positive behavior support* [Master's thesis, Université de Liège]. Mathéo. <http://hdl.handle.net/2268.2/2112>
- De Pry, R. L., & Sugai, G. (2002). The effect of active supervision and pre-correction on minor behavioral incidents in a sixth grade general education classroom. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 255-267. <http://dx.doi.org/10.1023/A : 1021162906622>
- Donohoo, J. (2018, july 12). *L'efficacité collective du personnel enseignant : l'ampleur de l'effet et les six conditions propices*. Apprendre Enseigner Innover. <https://apprendreenseignerinnover.ca/lefficacite-collective-du-personnel-enseignant/>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eels, R. (2018). The power of collective efficacy: When teams of educators believe they have the ability to make a difference, exciting things can happen in a school. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44. Retrieved from : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar18/vol75/num06/The-Power-of-Collective-Efficacy.aspx>
- Fairbanks, S., Guardino, D., Lathrop, M., & Sugai, G., (2007). Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Council for Exceptional Children*, 73(3), 288-310. <https://doi.org/10.1177/001440290707300302>
- Gibbs, S., & Powell, B. (2011). Teacher efficacy and pupil behavior: The structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded

- from school. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 564-584.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x>
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13. <http://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychological Association*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *250+ Influences on student achievement*. Corwin Visible Learning +. <https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research>
- Hattie, J. (2019, August). *The visible learning research*. Corwin Visible Learning +. <https://www.visiblelearning.com/content/visible-learning-research>
- Hill, C., Bloom, H., Black, A., & Lipsey, M. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172-177. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00061.x>
- 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., & Bolland, 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>
- Houchens, G. W., Zhang, J., Davis, K., Niu, C., Chon, K. H., & Miller, S. (2017). The impact of positive behavior interventions and supports on teachers' perceptions of teaching conditions and student achievement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(3), 168-179. <https://doi.org/10.1177/1098300717696938>
- Irvin, L. K., Tobin, T. J., Sprague, J. R., Sugai, G., & Vincent, C. G. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioural interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(3), 131–147.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2011). Effects of school-wide positive behaviour support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137-147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Kelm, J. L., McIntosh, K., & Cooley, S. (2014). Effects of implementing SWPBIS on problem behaviour and academic achievement in a canadian elementary school. *Canadian*

Journal of School Psychology, 29(3), 195-212.

<https://doi.org/10.1177/0829573514540266>

Klassen, R. M., & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

Lafrance, J. A. (2011). Examination of the fidelity of school-wide positive behavior support implementation and its relationship to academic and behavioral outcomes in Florida.

Journal of Research in Education, 21(1), 52-64. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098394>

Lanckhor, N. (2017) Mise en place du Check-in/Check-out au premier degré de l'enseignement secondaire comme dispositif de prévention au décrochage scolaire : étude de cas dans un établissement scolaire de la province de Liège [Master's thesis, Université de Liège]. Mathéo. <http://hdl.handle.net/2268.2/4174>

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2016). Calcul des tailles d'effet. Extrait de : https://www.psychometrica.de/effect_size.html. Dettelbach (Allemagne) : Psychometrica. DOI : 10.13140/RG.2.2.17823.92329

McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in school-wide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(3), 146-154. <http://dox.doi.org/10.1177/10983007060080030301>

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, É. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1-23. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>

- OSEP, Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2017, January 27). *PBIS practitioner's guide: Addressing school climate: 5 ways schools can positively and proactively support all students*. PBIS. <https://www.pbis.org/>
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports. (2019). *Positive Behavioral Interventions & Supports*. PBIS. <https://www.pbis.org/>
- Pas, E. T., Ryoo, J. H., Musci, R. J., & Bradshaw, C. P. (2019). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of School Psychology*, 73, 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.001>
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2007). Teacher outcomes of school-wide positive behavior support. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 3(6), Article 6. Retrieved from : <https://eric.ed.gov/?id=EJ967462>
- Ross, S., Horner, R. H., & Stiller, B. (2008). La prévention du comportement intimidant dans le soutien au comportement positif. *Educational and Community Supports*. Retrieved from http://congresclimatscolaire.ca/images/Pr%C3%A9vention_du_comportement_intimidant.Bully_Prevention._version_finale.pdf
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118-128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Ryoo, J. H., & Hong, S. (2011). *Investigating the effectiveness of SW-PBIS on school's accountability at both elementary and middle schools* [Conference Abstract Template]. Evanston, IL, United States. <https://eric.ed.gov/?id=ED528760>
- Sacre, M. (2017). L'impact des dispositifs de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire inférieur à un niveau international : Synthèse

- et analyse des études les plus probantes [Master's thesis, Université de Liège]. Mathéo.
<http://hdl.handle.net/2268.2/4238>
- Sandals, L., Pendergast, L., Auty, S., Elliston, I., Hughes, R., Pepler, D., & Ziraldo, L. (2008). *Façonner une culture de respect dans nos écoles : promouvoir des relations saines et sûres*. Rapport de l'équipe d'action pour la sécurité dans les écoles.
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/culturerespect.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Slavin, R. (2008). Perspectives on evidence-based research in education. What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>
- Slavin, R. (2018, June 21). *John Hattie is Wrong* [Blog Post]. Robert Slavin's Blog.
<https://robertslavinsblog.wordpress.com/page/12/>
- 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., & Olseth, A. R. (2016). Examining teacher outcomes of the school wide positive behavior support model in Norway: Perceived efficacy and behavior management. *SAGE Open*, 6(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Sørli, M.-A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>

- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-side positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259. Retrieved from:
https://www.researchgate.net/publication/255589614_A_Promising_Approach_for_Expanding_and_Sustaining_School-Wide_Positive_Behavior_Support
- Sun, S., Pan, W., & Wang, L. L. (2010). A comprehensive review of effect size reporting and interpreting practices in academic journals in education and psychology. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 989-1004. <https://doi.org/10.1037/a0019507>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
<https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Walker, B., Cheney, D., & Stage, S. (2009). The validity and reliability of the self-assessment and program review: Assessing school progress in schoolwide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(2), 94-109.
<http://doi.org/10.1177/1098300708322445>
- Ward, B., & Gersten, R. (2013). A randomized evaluation of the safe and civil schools model for positive behavioral interventions and supports at elementary schools in a large urban school district. *School Psychology Review*, 42(3), 317-333. Retrieved from :
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1156235>

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : continuum d'interventions en trois niveaux

Tableaux

Tableau 1 : données de l'échantillon

Tableau 2 : taux de réponse au questionnaire élèves

Tableau 3 : taux de réponse au questionnaire parents

Tableau 4 : taux de réponse au questionnaire personnel

Tableau 5 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » élèves

Tableau 6 : résultats au TTest élèves pré-test

Tableau 7 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » élèves

Tableau 8 : résultats au TTest élèves post-test

Tableau 9 : ampleurs de l'effet de l'évolution du groupe expérimental sur le climat scolaire élèves

Tableau 10 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire concernant les élèves

Tableau 11 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » parents

Tableau 12 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » parents

Tableau 13 : ampleurs de l'effet de l'évolution du groupe expérimental sur le « climat scolaire » parents

Tableau 14 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire concernant les parents

Tableau 15 : ampleurs de l'effet au pré-test « climat scolaire » personnel

Tableau 16 : ampleurs de l'effet au pré-test « sentiment d'efficacité collective » personnel

Tableau 17 : ampleurs de l'effet au post-test « climat scolaire » personnel

Tableau 18 : ampleurs de l'effet au post-test « sentiment d'efficacité collective » personnel

Tableau 19 : ampleurs de l'effet de l'évolution du groupe expérimental sur le climat scolaire et le sentiment d'efficacité collective du personnel

Tableau 20 : ampleurs de l'effet des sous-dimensions du climat scolaire et du sentiment d'efficacité collective concernant le personnel

Tableau 21 : évolution des comportements inappropriés

Résumé de la recherche

Cette recherche traite de la thématique du « Soutien aux comportements positifs à l'échelle de l'école ». Ce dispositif consiste en une stratégie de prévention universelle qui aborde les comportements des élèves par des changements de systèmes à l'échelle de l'école sur le long terme. Ces changements résultent d'une adaptation de l'environnement scolaire pouvant impacter les comportements des élèves de manière positive. Une fois le dispositif bien implémenté, le personnel éducatif se sent plus efficace et voit ses interventions en réaction aux comportements inappropriés diminuer.

L'objectif de cette recherche quantitative est d'étudier l'impact du dispositif sur deux variables en lien avec celui-ci que sont le climat scolaire ainsi que le sentiment d'efficacité collective. Ces deux variables sont en lien avec le Pacte pour un enseignement d'excellence qui amène les écoles à définir un Plan de Pilotage dans lequel se trouve entre autres l'état des lieux du climat scolaire de l'école et l'efficacité collective de l'équipe éducative.

En outre, cette recherche quasi-expérimentale a pour objectif de comparer une école primaire spécialisée expérimentale mettant en place le dispositif avec une école primaire spécialisée contrôle comparable ne mettant pas en place le dispositif en question. L'analyse porte sur une durée d'une année de préparation et une année d'implémentation au sein de l'école expérimentale. Pour ce faire, des questionnaires adressés aux enseignants, aux parents et aux élèves sont administrés afin de comparer les résultats des deux établissements et de mesurer l'impact du dispositif sur les deux variables étudiées.

Cette recherche est incluse dans les travaux du service AIDE dirigé par A. Baye de l'université de Liège, qui est responsable de l'implémentation du dispositif dans huit écoles pilotes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette recherche a un caractère inédit par son aspect spécialisé de l'enseignement où l'équipe éducative, les parents et les élèves repris dans l'échantillon sont dans une autre perspective d'éducation et d'enseignement comparativement à l'enseignement ordinaire.

