

Le programme américain *Good Behavior Game* : premiers éléments de compréhension de sa transférabilité en France

Muriel Kiefel, Catherine Reynaud-Maurupt, Élise Poidevin

Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS)

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 5, No 1 | pp. 99-119

Reçu le : 31/03/2018 | Accepté le : 22/10/2018

Résumé : Le *Good Behavior Game* (GBG) est un programme de prévention américain destiné aux enfants de l'école élémentaire. Son efficacité en matière de santé publique a été démontrée par plusieurs études scientifiques et un suivi de long terme : les travaux américains et hollandais publiés dans la littérature internationale révèlent son impact bénéfique sur la prévention des conduites addictives. GBG propose une stratégie de gestion du comportement en classe mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes qui facilite le développement des habiletés psychosociales des élèves. L'expérimentation française s'est déroulée entre 2015 et 2017 sur trois sites scolaires (35 enseignants, 660 élèves). Elle a nécessité un transfert de compétences de l'American Institutes for Research et une adaptation des outils du programme au contexte scolaire français. L'étude qualitative réalisée lors de l'essai-pilote témoigne de son acceptation par les élèves et les enseignants, ces derniers appréciant vivement le fait qu'il n'empiète pas sur le temps réservé aux apprentissages. Les résultats attestent également d'une amélioration sensible de la qualité de vie à l'école et du rapport enfants-enseignants : les gestes professionnels s'affinent, la pédagogie bienveillante se développe, les conflits s'amenuisent et la qualité des apprentissages progresse.

Mots-clés : *Good Behavior Game*, compétences psychosociales, gestion du comportement, école primaire.

Introduction

La prévention des addictions constitue un enjeu majeur de santé publique et d'éducation à la santé. En France, au cours des trente dernières années, la prévention destinée aux jeunes se limitait généralement à des interventions construites autour des risques liés à l'usage des substances psychoactives, menées au sein des collèges et des lycées et conduites par des intervenants extérieurs. La méta-analyse de la littérature scientifique mondiale conduite par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSERM)¹ a démontré que le développement des habiletés psychologiques et sociales chez les enfants, mené en amont des premières consommations et n'abordant pas la question des produits psychoactifs et des risques associés, constitue un levier parmi les plus pertinents pour réduire le taux d'expérimentation des substances réglementées (tabac, alcool) ou illicites mais aussi les diagnostics de dépendance à l'adolescence et au début de l'âge adulte. Au niveau international, le travail qui se dégage en termes d'interventions évaluées et le plus efficace du point de vue des résultats publiés, est sans aucun doute l'approche de développement des compétences psychosociales.

Depuis la parution de l'expertise INSERM, les acteurs de prévention se sont emparés de ce champ d'action en mettant à profit les outils existants en France en matière de renforcement des habiletés psychosociales, comme « le cartable des compétences psychosociales » mis à disposition par l'Institut régional d'éducation et de promotion de la santé (IREPS) – Pays de la Loire². Ces outils sont reconnus pour leur efficacité car ils permettent de développer cinq couples de compétences spécifiques, tels que préconisés par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 1993)³ :

- Savoir résoudre les problèmes / savoir prendre des décisions.
- Avoir une pensée créative / avoir une pensée critique.
- Savoir communiquer efficacement / être habile dans les relations interpersonnelles.
- Avoir conscience de soi / avoir de l'empathie pour les autres.
- Savoir gérer son stress / savoir gérer ses émotions.

Toutefois, les spécialistes de la prévention se heurtent à des difficultés d'organisation avec l'Éducation Nationale : il est nécessaire de consacrer de nombreuses heures avec les enfants pour développer ces compétences et les emplois du temps des classes, organisés autour de la poursuite et de l'achèvement du programme académique, ne permettent pas aux intervenants d'effectuer un nombre suffisant d'interventions auprès des enfants pour être réellement efficace.

Traditionnellement, l'école française s'est principalement préoccupée de transmission disciplinaire. Au savoir-être, elle préférerait les savoirs purs, décontextualisés. Elle portait une attention très relative aux effets parfois délétères de certaines pratiques pédagogiques coercitives sur les élèves. Les examens ressemblaient davantage à des outils de sélection

1. INSERM Expertise collective. (2014). *Conduites addictives chez les adolescents. Usages, prévention et accompagnement*. En ligne : <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/5965>

2. IREPS Pays de Loire. Le cartable des compétences psychosociales. En ligne : www.cartablecps.org

3. OMS (1993). *Life skills Education for Children and Adolescents in Schools*. En ligne : <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>

qu'à l'évaluation de compétences transposables et pouvaient produire anxiété et échec. De même, l'école a souvent peiné à donner aux élèves les repères qui leur sont nécessaires pour s'orienter dans un monde globalisé toujours plus complexe ; elle ne les éduquait qu'insuffisamment à la pensée critique. Cette école-là ne se préoccupait pas non plus des addictions. La fonction éducative dans sa globalité demeurait essentiellement cantonnée à la cellule familiale. Le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁴ mis en place par l'Éducation nationale à partir de 2015 participe à faire bouger les lignes. Il aborde le rapport à autrui et la régulation des émotions. Il intègre les compétences psychosociales aux programmes scolaires et favorise la prévention par les pairs. En effet, au-delà de la prévention des conduites à risques pour la santé, les résultats de la recherche ont validé depuis plusieurs années que le renforcement des habiletés psychosociales intervenant précocement dans le parcours scolaire de l'élève permet également une amélioration des apprentissages et du bien-être à l'école (Duriak *et al.*, 2011).

1 L'impact du *Good Behavior Game* sur la santé et l'insertion sociale

Le programme américain de prévention *Good Behavior Game* (GBG) a démontré son efficacité en santé publique grâce à plusieurs évaluations scientifiques menées dans le cadre d'un suivi de long terme de ses bénéficiaires, comparés à des groupes témoins (Kellam *et al.*, 2008 ; Poduska *et al.*, 2008 ; Petras *et al.*, 2008 ; Wilcox *et al.*, 2008 ; Van Lier *et al.*, 2005 ; Van Lier *et al.*, 2009 ; Van Lier *et al.*, 2011 ; Kellam *et al.*, 2014).

Le projet dit de Baltimore (Maryland, USA) a été le premier essai randomisé à évaluer l'efficacité du GBG (Dolan *et al.*, 1993 ; Kellam *et al.*, 2008 ; Poduska *et al.*, 2008). Le Dr Kellam et son équipe ont commencé l'étude du GBG à l'Université Johns Hopkins en collaboration avec les écoles publiques de la ville de Baltimore. Celles-ci ont été choisies en fonction de leur population : fort pourcentage d'afro-américains et revenu moyen très faible à modéré.

Au sein des 19 écoles choisies pour participer à l'étude (N=1196), trois groupes ont été constitués parmi les élèves scolarisés en CP ou CE1 en 1985-1986 : ceux qui bénéficiaient du programme GBG, ceux qui participaient à un autre programme de prévention (qui n'a finalement pas fait la démonstration de son efficacité) et ceux qui ne bénéficiaient d'aucun programme mais seulement d'un enseignement « classique » (communément appelés « groupe contrôle »). Après quelques mois de pratique du GBG, les comportements perturbateurs étaient en nette diminution chez les garçons comme chez les filles par rapport au groupe contrôle. Chez les garçons estampillés « difficiles » à l'entrée en école élémentaire, cette baisse était particulièrement sensible. Chez les filles, c'est avant tout un recul de la timidité excessive qui a pu être constaté (Dolan *et al.*, 1993). Les enfants incapables de s'adapter à leur rôle d'élève en début de scolarité risquent d'être rejetés par leurs pairs, d'être en échec scolaire et d'entrer en conflit avec leurs enseignants et avec toute personne faisant figure d'autorité avec pour conséquence un risque accru de comportements autodestructeurs et antisociaux (Poduska *et al.*, 2008). Or à moyen terme, selon les services de santé scolaire, les élèves GBG ont été mieux à même que le

4. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 paru au Journal Officiel le 23 avril 2015.

Tableau 1 – Résultats statistiques issus de la cohorte de Baltimore

Impact du GBG à l'entrée dans l'âge adulte (19-21 ans)	Groupe GBG	Groupe Contrôle	Réduction du risque
<i>Abus de drogues illicites/dépendance (Kellam et al., 2008)</i>			
Garçons	19%	38%	50%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	29%	83%	65%
<i>Abus d'alcool / alcoolodépendance (Kellam et al., 2008)</i>			
Garçons et filles	13%	20%	35%
<i>Tabagisme régulier / plus de dix cigarettes par jour (Kellam et al., 2008)</i>			
Garçons	7%	17%	59%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	0%	25%	100%
<i>Troubles de la personnalité antisociale (Kellam et al., 2008)</i>			
Garçons et filles	17%	25%	32%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	41%	86%	52%
<i>Tribunal pour mineurs et/ou incarcération à l'âge adulte pour comportement violent et délinquant (Petras et al., 2008)</i>			
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	34%	50%	32%
<i>Tentatives de suicide (Wilcox et al., 2008)</i>			
Garçons	10%	18%	44%
Filles	10%	20%	50%

groupe contrôle de gérer leurs émotions, d'interagir pacifiquement avec leurs camarades et ont moins consommé de substances addictives (Poduska *et al.*, 2008).

Les élèves inclus dans la cohorte en 1985-1986 ont été suivis jusqu'au début de l'âge adulte, alors qu'ils ont atteint l'âge de 19 à 21 ans. Parvenus à ce terme, 77 % de la cohorte initiale ont permis de recueillir des données comportementales (Kellam *et al.*, 2008). Par exemple, le tabagisme régulier (défini comme au moins 10 cigarettes par jour) est plus bas parmi ceux qui ont bénéficié de GBG dans leur enfance comparativement au groupe contrôle (6 % *versus* 14 %, $p = 0.002$). Cet effet est encore plus important si l'on observe uniquement les garçons (6 % *versus* 20 %, $p = 0.004$). La réduction du tabagisme s'accroît chez les garçons catégorisés comme agressifs et perturbateurs au début de l'école élémentaire (0 % *versus* 25 %, $p = 0.03$) (Kellam *et al.*, 2008). L'analyse statistique par régression logistique confirme que GBG est associé à une réduction de la probabilité du tabagisme régulier chez les garçons et que l'effet bénéfique de GBG est augmenté chez ceux qui avaient des comportements perturbateurs et agressifs à l'école élémentaire. Les résultats statistiquement significatifs ($p < 0.05$), confirmés par régression logistique, sont présentés dans le tableau [tab1]. Ils révèlent également l'impact du programme sur la réduction des inégalités sociales de santé : plus les enfants sont vulnérables au départ, plus le programme est efficace (voir le sous-groupe renseigné dans le tableau [tab1] « garçons agressifs et perturbateurs en CP »). Plus récemment, de nouvelles analyses réalisées avec les données de Baltimore ont mis en évidence l'impact du programme à long terme sur la réduction des comportements sexuels à risques (Kellam *et al.*, 2014).

La première étude européenne à grande échelle (666 enfants scolarisés en CE1-CE2 en 1999-2000 et répartis entre le groupe GBG et le groupe contrôle) s'est déroulée aux Pays-Bas dans les métropoles d'Amsterdam et de Rotterdam ; elle a suivi les enfants jusqu'à l'âge de 13 ans (Van Lier *et al.*, 2005, 2009, 2011). Les résultats de l'étude

confirment l'impact du programme sur les conduites à risques pour la santé : par exemple, l'expérimentation du tabac (au moins 1 cigarette dans la vie) a été examinée chez les bénéficiaires du GBG et dans le groupe contrôle à l'âge de 10, 11, 12 et 13 ans (72 % de l'échantillon initial). Les résultats montrent un effet inversement corrélé entre le fait d'avoir bénéficié de GBG et l'initiation au tabac (coefficient négatif = - 0.78, $p < 0.05$). De plus, cet effet reste constant au cours du temps (de 10 ans jusqu'à 13 ans). L'effet se maintient lorsque sont neutralisés les effets du sexe, d'exposition prénatale au tabac et de tabagisme actuel des parents (Van Lier *et al.*, 2009). La cohorte d'Amsterdam et de Rotterdam met également en évidence l'impact bénéfique du programme sur les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), ces résultats étant mis en lien avec la réduction significative de l'initiation précoce au tabac (Huizink *et al.*, 2009). Les résultats positifs de la cohorte d'Amsterdam et de Rotterdam ont amené le gouvernement hollandais à développer massivement le programme GBG sur son territoire, en l'adaptant pour des enfants âgés de 4 à 14 ans, en milieu scolaire, en périscolaire et en école d'éducation spécialisée (Burkhart, 2013).

1.1 Les éléments-clés du programme GBG

Développé au niveau mondial par l'*American Institutes for Research*, le programme GBG est destiné aux enfants de l'école élémentaire. En phase avec les résultats des recherches en neuroscience affectives et sociales qui attestent que le cerveau de l'enfant, plastique par nature, se trouve modifié par le type de pédagogie utilisé (Gueguen, 2018 ; Cozolino, 2013), il leur permet de développer leurs habiletés psychosociales dans un environnement bienveillant et empathique. Le programme GBG est une stratégie de gestion du comportement en classe mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes, pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles, quelle que soit la matière enseignée. De ce fait, il n'empiète pas sur les apprentissages. Les séances sont présentées aux enfants comme un jeu, au cours duquel ils doivent respecter des règles de comportements clairement définies. Le rythme des séances est pluri-hebdomadaire.

Le programme se compose de quatre éléments-clés :

- Les règles de la classe ou règles de vie constituent le premier élément-clé. Quatre règles simples, valables pendant tout le temps de classe, deviennent les règles du jeu au moment des séances GBG : (1) nous devons travailler dans le calme (2) nous devons respecter les autres (3) nous ne devons pas nous lever sans permission (4) nous devons suivre les consignes. Ces quatre règles sont transposables et généralisables. Elles s'adaptent à tous les lieux et toutes les situations. Elles sont enseignées aux enfants grâce aux techniques de la pédagogie explicite (Rosenshine, 1986 ; Bissonnette, Gauthier et Castonguay, 2016) pour leur apprendre à les mettre en contexte, en fonction de l'activité scolaire qui va être réalisée pendant la séance GBG. Par exemple, la règle n°3 « nous ne devons pas nous lever sans permission » ne signifie pas nécessairement que les enfants n'ont pas le droit de bouger en classe : avant chaque séance GBG, l'enseignant et les élèves définissent ensemble si et dans quelles circonstances ils ont le droit de se lever au regard de l'activité qu'ils vont réaliser.

- L'appartenance à une équipe est le deuxième élément-clé. Le jeu du GBG se joue toujours en équipe, mais les équipes ne sont pas en concurrence entre elles (toutes les équipes peuvent gagner le jeu si les règles de comportement sont respectées). Les équipes sont hétérogènes en termes de genre, de comportements (pro-sociaux *versus* perturbateurs) et de niveau scolaire. Elles sont modifiées régulièrement pour apprendre aux enfants à interagir et à coopérer avec des profils différents. Les enseignants, formés à l'analyse de la dynamique de groupe, mettent en œuvre des techniques qui favorisent l'apprentissage par les pairs, la régulation par les pairs, la coopération et la solidarité.
- Le troisième élément-clé rassemble l'observation active du comportement des élèves et le recueil des données observées. Pendant les séances GBG, l'enseignant se limite au rôle d'arbitre des séances et se consacre à l'observation des interactions entre élèves. Les techniques du programme conduisent également les élèves à surveiller leur propre comportement et à réguler celui de leurs pairs. Les données recueillies par les enseignants pendant les séances GBG alimentent et facilitent l'exercice d'une pédagogie différenciée et de l'éducation bienveillante.
- La pédagogie du renforcement positif constitue le quatrième élément-clé. Le programme GBG s'appuie sur un système d'encouragements qui permet aux enfants de mieux internaliser les comportements attendus. Les enseignants s'attachent à mettre en valeur des attitudes modèles plutôt que de stigmatiser les comportements déviants. Le programme comprend des rituels de félicitations par les pairs tandis que la valorisation des comportements adaptés (par l'enseignant) est toujours argumentée en fonction des situations vécues en classe, afin que les enfants comprennent mieux les bénéfices d'une conduite « positive ». Après la séance GBG, un retour réflexif avec les élèves sur la séance est ritualisé ; il permet aux enfants de partager les clés du succès, mais également de verbaliser leurs émotions, leurs argumentaires ainsi que leurs stratégies d'organisation et de coopération.

1.2 Premier essai-pilote GBG en France

En France, le programme GBG a été adapté et expérimenté dans trois écoles des Alpes-Maritimes sur deux années scolaires (2015-2017) par un laboratoire de recherche indépendant de statut associatif, le *Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale – GRVS* - (Reynaud-Maurupt *et al.*, 2017) en lien étroit avec les services départementaux de l'Éducation nationale des Alpes-Maritimes (SDEN 06, Académie de Nice) et sous la supervision de l'*American Institutes for Research* (AIR). La particularité du GRVS est de se situer à l'interface entre la recherche et l'action, dans le but de promouvoir l'innovation sociale, éducative et sanitaire. À ce titre, les formatrices GBG du GRVS, qui ont bénéficié du transfert de compétences de l'AIR, ont également réalisé l'étude qualitative permettant d'estimer l'acceptabilité du programme et de recueillir l'expertise pédagogique des enseignants. Une étude d'impact qui sera effectuée par un organisme externe est actuellement en cours d'élaboration par l'agence nationale Santé publique France.

L'essai-pilote a été financé par l'agence nationale Santé publique France, la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives (MILDECA) et l'Agence régionale de santé Provence Alpes Côte d'Azur (ARS PACA) avec le concours logistique

des trois communes propriétaires des écoles concernées. La mise en place du programme GBG s'est déroulée selon un protocole strict, garant des résultats affichés par les études. Au sein de leur classe, les enseignants avaient pour mission de réaliser trois séances GBG chaque semaine. Le programme GBG implique d'autre part d'appliquer la pédagogie du renforcement positif en dehors des temps du jeu, c'est-à-dire pendant tout le temps de classe.

2 Objectifs et méthode de l'essai-pilote

2.1 Objectifs

Ce projet de recherche-action, développé dans l'éventualité d'un déploiement territorial du programme, se caractérisait par la poursuite de deux objectifs principaux :

- Le premier objectif visait à expérimenter le programme GBG et à adapter les outils pour la France avec le concours des équipes pédagogiques, en restant fidèle aux éléments-clés du programme original qui garantissent les bénéfices escomptés révélés par l'étude d'impact conduite à Baltimore (Kellam *et al.*, 2008 ; Poduska *et al.*, 2008). L'adaptation pour la France avait en outre pour but de confirmer ou d'infirmer pour le territoire hexagonal l'analyse menée par l'Observatoire européen des drogues et des conduites addictives (European Monitoring Centre of Drug and Drug Addiction ou EMCDDA) en 2013 : lors des implantations en Europe de programmes de prévention américains fondés sur des données probantes, la crainte d'une barrière culturelle s'est révélée être une idée reçue (Burkhart, 2013)⁵.
- Le second objectif impliquait de réaliser une étude selon une méthode qualitative de sciences sociales afin de déterminer le degré d'acceptabilité du programme chez les élèves et les enseignants, et de recueillir l'expertise des équipes pédagogiques investies dans l'expérimentation.

2.2 Méthode

Trois groupes scolaires dans leur totalité ont participé à l'essai-pilote, soit 660 enfants. En 2015-2016, la première école a été choisie avec l'aval des services académiques en fonction du consensus de l'équipe enseignante autour du projet et de sa volonté explicite de participer à l'adaptation de la formation et des outils pédagogiques du GBG. En 2016-2017, les deux écoles retenues ont pu bénéficier des formations et des outils dans leurs versions adaptées en vue de la finalisation du programme GBG-France. La sélection des écoles a eu lieu à l'issue d'un processus d'adhésion volontaire des équipes après présentation du projet, session de questions-réponses et vote. Les enseignants réfractaires et les enseignants mutés dans les établissements en question en début d'année scolaire se sont rangés à l'avis de la majorité. L'implantation expérimentale s'est construite autour de deux axes [tab2] : d'une part, la pratique effective et régulière de séances GBG au sein de chaque classe permettant le suivi des effets sur les compétences émotionnelles, sociales et cognitives des élèves ; d'autre part, l'élaboration des formations au programme GBG, adaptées pour

5. Selon l'auteur, il faut démystifier le cliché d'un programme qui ne parvient pas à obtenir des résultats probants parce qu'il est issu d'un autre contexte culturel, surtout dans le cadre d'un transfert entre des pays occidentaux. Les principales difficultés rencontrées dans les implantations européennes ne résident pas dans la barrière culturelle, mais dans la spécificité des dispositifs et des systèmes organisationnels locaux (Burkhart, 2013).

Tableau 2 – Récapitulatif des données de l'implantation expérimentale sur les trois sites scolaires

	ÉCOLE 1 2015-2016 13 enseignants 11 classes	ÉCOLE 2 2016-2017 13 enseignants 10 classes	ÉCOLE 3 2016-2017 9 enseignants 6 classes	3 SITES RÉUNIS 2015-2017 35 enseignants 27 classes
Journées de formation GBG en regroupement	3	3	3	9
Nombre de séances GBG en une année scolaire	1030	462	402	1894
Nombre moyen de séances par classe et par semaine	2,9	1,6	2,3	2,3
Nombre de séquences d'observation en classe effectuées par un formateur et suivies d'un entretien individuel d'analyse de pratiques professionnelles	190	190	105	485

la France et destinées aux enseignants, qui incluent trois journées de travail par groupe sur l'année et une séquence d'observation en classe tous les quinze jours effectuée par une formatrice, suivie d'un entretien individuel d'analyse de pratiques professionnelles. La participation aux formations et le suivi bimensuel sur une année procurent aux enseignants les compétences pour animer le GBG de façon autonome dans leurs classes durant le reste de leur vie professionnelle.

Deux équipes ont pris en charge l'animation des journées de formation en groupe : les chercheurs de l'AIR (*American Institutes for Research*) en 2015-2016, avec le soutien d'une traductrice simultanée puis l'équipe du GRVS nouvellement formée en 2016-2017, supervisée par une formatrice de l'AIR. L'adaptation des outils pédagogiques (diaporamas et activités de formation, supports vidéo *tournés dans des classes françaises*, manuel d'implantation, documents-ressources pour les formations et l'implantation, posters pour les classes, matériel pour la réalisation et l'arbitrage des séances, livret GBG de l'élève) ont toutes été validées par l'AIR qui les a jugées conformes au programme original. Ces adaptations ont été réalisées en concertation avec l'équipe pédagogique du site scolaire n°1 (2015-2016), avec laquelle le travail avait été engagé sur la base d'outils ayant fait uniquement l'objet d'une traduction littérale, puis ils ont été expérimentés et approuvés lors de la seconde année de l'essai-pilote (2016-2017), grâce à l'investissement des deux autres équipes pédagogiques.

L'étude qualitative réalisée au cours des deux années d'expérimentation s'est appuyée sur une cinquantaine d'entretiens individuels et de groupe menés dans les trois écoles auprès des élèves, des enseignants, des personnels pédagogiques et des représentants de parents d'élèves [tab3]. Les interviews ont été retranscrites et analysées afin de faire apparaître orientations majoritaires et positions particulières face au degré d'acceptation du programme et à son expertise pédagogique. Les données objectives issues des observations des formateurs dans les classes (485 séances d'observation en classe suivies d'un entretien d'analyse de pratiques avec l'enseignant) ont complété l'analyse des entretiens. La totalité des 35 enseignants impliqués (réticents ou non) ont accepté les séances d'observation en classe et effectué les entretiens d'analyse de pratiques GBG à l'issue des séances d'observation.

Tableau 3 – Récapitulatif des données qualitatives recueillies lors des entretiens

	TYPES D'ENTRETIEN	NOMBRE
Entretiens individuels	Enseignants en début d'implantation (novembre 2015)	13
	<i>Dont enseignants réticents avant de commencer</i>	4
	Enseignants en fin d'implantation (juin 2016 et juin 2017)	24
	<i>Dont enseignants toujours « réfractaires »</i>	3
	Enseignants pratiquant en autonomie (juin 2017)	2
	Représentants SDEN 06 (juin 2016)	2
	Représentants des parents d'élèves (juin 2016)	2
	Assistant de vie scolaire (juin 2016)	1
Sous-total entretiens individuels		44
Entretiens de groupe (12 à 15 participants par groupe)	Elèves de cycle 2 (juin 2016 et juin 2017)	3
	Elèves de cycle 3 (juin 2016 et juin 2017)	3
	Enseignants en autonomie (toute l'équipe de l'école 1 en juin 2017)	1
Sous-total entretiens de groupe		7

3 Résultats

3.1 Adaptation du programme pour la France

Outre les adaptations prévues en amont de l'expérimentation (traductions, tournage de films en contexte français destinés aux supports de formation), plusieurs ajustements ont été réalisés en concertation avec l'équipe pédagogique du site scolaire 1 puis validés grâce à l'expérimentation poursuivie durant la seconde année de l'essai-pilote avec les sites scolaires 2 et 3.

La première adaptation concerne les règles de la classe. La traduction littérale de la règle n°2 du programme original aurait dû être : « Nous devons être polis avec les autres. » Sa modification en : « Nous devons respecter les autres », résulte du souhait des enseignants qui la trouvaient trop restrictive. L'équipe américaine a soutenu l'adaptation en insistant sur le fait que cette règle ne doit effectivement pas se cantonner à l'usage de la politesse, mais englober l'ensemble des normes de civilité, et donc du respect. Au fil de l'expérimentation, cette modification a révélé sa pertinence sur un autre aspect. En effet, dans le programme original, la règle n°4 « nous devons suivre les consignes » regroupe à la fois les consignes de l'activité scolaire et les consignes comportementales liées au positionnement de l'élève vis-à-vis de ses pairs au sein de l'équipe (entraide, coopération, négociation). En modifiant la règle n°2, toutes les attentes comportementales ont été de ce fait regroupées dans la notion de respect, ce qui a permis de réserver la règle n°4 aux consignes de l'activité scolaire proprement dite et de clarifier significativement les règles pour les enfants.

La deuxième adaptation est relative au retour réflexif avec les élèves qui clôture la séance GBG. Dans le programme original, la séance s'achève systématiquement avec la célébration des victoires tandis que le retour réflexif avec les élèves est conseillé si les événements survenus au cours de la séance le requièrent, mais reste à la discrétion de l'enseignant. Lors du travail de concertation, il a été décidé de systématiser cette phase de clôture qui permet de ritualiser le travail sur la verbalisation des émotions et des argumentaires. Les

élèves partagent les clés du succès, les stratégies d'organisation et les solutions que chaque équipe a mis en œuvre pour surmonter ses difficultés, qu'elles impactent la gestion de la dynamique de groupe ou les difficultés d'apprentissage. Cette dernière étape consacrée au retour réflexif constitue également un moment encadré de régulation des conflits dans un climat apaisé. Le *feed-back* de l'enseignant vers ses élèves, et des élèves entre eux, consolide plus nettement l'ancrage des savoirs acquis pendant la séance.

La troisième adaptation ne concerne pas le programme en lui-même mais sa stratégie de présentation pendant les journées de formation destinées aux enseignants. Cette reformulation n'en modifie pas le contenu mais fait le choix d'accorder autant d'attention au « pourquoi » qu'au « comment ». En premier lieu, alors que la formation GBG initiale développe les moyens et les astuces permettant de mettre en œuvre la pédagogie du renforcement positif sans en justifier les raisons, le choix a été fait d'en appeler aux neurosciences pour défendre l'idée que l'éducation positive n'est pas seulement une théorie, voire une idéologie, mais bien un ensemble de gestes éducatifs qui ont fait la preuve de leur efficacité pour favoriser l'épanouissement et l'apprentissage des enfants (Gueguen, 2018). En second lieu, les enseignants ont souligné que le programme souffrait de son image « comportementaliste » alors que la pédagogie du renforcement positif qui en est issue ne constitue qu'un axe du programme parmi d'autres, leur alliance permettant de réfuter toute accusation de « conditionnement ». La présentation du programme dans sa version française met tout particulièrement l'accent sur le programme en tant que stratégie mixte. La systématisation du retour réflexif qui favorise la verbalisation des émotions et des argumentaires en facilite la démonstration. Elle se fonde également sur trois autres aspects du programme : tout d'abord, l'apprentissage des règles de classe par leur mise en contexte systématique contribue à la compréhension de leur signification et des raisons qui les justifient mais aide également les enfants à les généraliser en dehors des séances GBG, puis en dehors de la classe et de l'école. D'autre part, l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant durant la séance GBG permet d'instaurer, plusieurs fois par semaine, une période d'observation du comportement des élèves : l'exploitation des données GBG contribue ainsi au relèvement progressif du niveau d'exigence à partir d'éléments objectifs portant sur les progrès réalisés par les enfants en matière de compétences sociales et scolaires. Enfin, le fait que l'enseignant n'intervienne pas durant la séance GBG favorise les situations d'entraide et d'apprentissage par les pairs, permettant aux élèves en difficulté de bénéficier régulièrement d'explications « à hauteur d'enfant » de la part des élèves tuteurs.

3.2 Apaisement du climat scolaire

Lors de chaque séance GBG, les enseignants consignent le nombre d'infractions aux règles survenues au cours de la séance sur un « rapport de scores ». Il existe également dans le programme GBG un outil de diagnostic permettant aux enseignants d'évaluer l'internalisation des comportements attendus en dehors des temps du jeu, qui se nomme le « jeu secret ». Il consiste à observer les élèves pour identifier les infractions aux règles de comportements pendant le temps scolaire classique, d'une façon identique à l'observation conduite pendant les séances GBG, sans que les enfants ne soient prévenus du fait qu'ils sont observés. L'évolution du nombre moyen de comportements perturbateurs, semaine par semaine au fil de l'année, permet d'obtenir une représentation graphique de l'apaise-

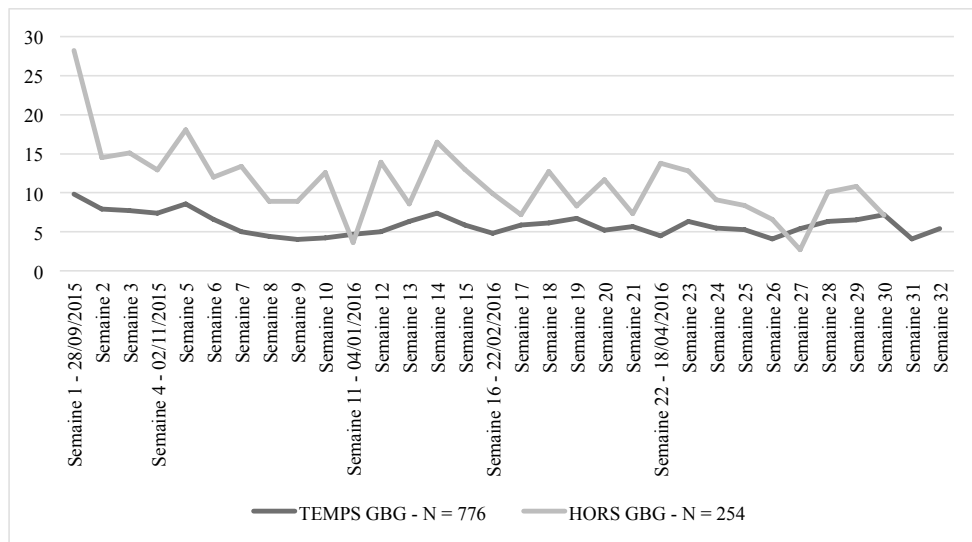


FIGURE 1 – Évolution des comportements perturbateurs sur le site scolaire 1 au cours des 32 semaines du programme GBG (nombre moyen ajusté sur la durée) N = 1030

ment du climat scolaire. La figure 1 donne l'exemple de l'évolution des comportements perturbateurs au fil de l'année sur le site scolaire 1. Il montre que les comportements perturbateurs sont peu nombreux tout au long de l'année pendant les séances GBG et qu'ils se réduisent au fil de l'année pendant le temps scolaire classique.

3.3 Acceptabilité du programme par les enfants et les enseignants

Les données qualitatives montrent que le « jeu du GBG » a été apprécié par les élèves, y compris chez ceux qui ont momentanément refusé de se conformer aux règles en raison d'un conflit avec leur enseignant ou avec un camarade et qui se sont déclarés satisfaits sur le long terme. Les retours des élèves mettent en évidence leur capacité à reconnaître et à verbaliser les compétences qu'ils acquièrent grâce au programme et son impact positif sur la vie de l'école.

« Mais en fait c'est bien parce qu'on apprend à travailler dans le silence du coup c'est bien pour la tête parce que quand tu fais des calculs difficiles et que tout le monde parle, t'arrives pas à te concentrer. »

« Et ce qui est sympa dans le GBG aussi c'est que quand t'y arrives pas, t'y arrives pas seul mais on peut te débloquent, c'était pas comme avant où t'y arrivais pas et dès que quelqu'un parlait on le grondait. Maintenant c'est mieux parce que dès que... dès que t'y arrives pas, après y'a tes camarades ils trouvent une solution après t'es décoincé et tu comprends la chose que tu comprenais pas avant. »

« Et du coup après tu refais pas la même faute et ça c'est un énorme avantage. » (Groupe focal cycle 3, école 1.)

« Quand on est en groupe, on peut bénéficier du savoir des autres, on peut en même temps expliquer et apprendre des autres. Et des fois il y a des gens je savais pas qu'ils étaient comme ils sont, et maintenant j'ai appris beaucoup de choses sur eux. »

« Et aussi c'est intéressant parce qu'on a plusieurs règles et si on enfreint les règles on a une croix et si on ne les enfreint pas on va travailler, comment dire ? Plus ensemble et en respectant les règles, et avant on ne faisait jamais ça et on pouvait pas se respecter, lever le doigt et ça avait aucun effet sur nous. »

« Quand on s'aide, quand on est soutenu et qu'on s'aide, ça nous apprend des choses et ça nous aidera plus tard. »

« Je comprends ce qu'il dit « ça nous aidera plus tard », c'est-à-dire si on travaille en équipe plus tard, dans les métiers, c'est du travail en groupe ou à 4 par exemple, dans les chantiers ou quoi, il faut que tu puisses communiquer, parler et s'aider aussi, se prêter des choses et tout ça et comme ça ton copain il pourra avoir confiance en toi aussi. » (Groupe focal cycle 3, école 2.)

« Et bien moi, j'ai appris que dès qu'on est en GBG : de un, on dérange pas les autres, de deux, on apprend plus de choses parce que on rassemble nos choses qu'on sait, pour après en savoir plus, et de trois, le marché c'est une récompense pour ce qu'on fait de notre calme. » (Groupe focal cycle 2, école 3.)

Par ailleurs, une grande majorité des enseignants ayant participé au programme reconnaît l'intérêt du GBG (90 %, 31/35 personnes). Les bénéfices qu'ils constatent concernent à la fois les progrès chez leurs élèves (détaillés dans le paragraphe suivant), mais aussi leurs propres compétences pédagogiques. Ainsi il leur est plus facile, par exemple, d'organiser des sessions de travail en groupe :

« Le travail d'équipe, là c'est exceptionnel, je n'avais jamais réussi à avoir autant de cohésion en travail d'équipe. » (Enseignante de CE2, école 2.)

« C'est fantastique. Par rapport au travail de groupe, alors là je... c'est incroyable... Ils sont... par groupe, on accepte un niveau de voix deux⁶ et ils arrivent à chuchoter, chose que depuis 10 ans on essaie de faire en travail de groupe, c'est impossible, ça dégénère sans cesse. » (Enseignante de CP, école 1.)

6. « Les niveaux de voix » utilisés dans le cadre du programme GBG sont caractéristiques des outils visant à fournir des attentes claires aux enfants : Niveau zéro, tout le monde se tait. Niveau un, seul ton voisin peut t'entendre. Niveau deux, seuls ceux de ta table ou un petit groupe peuvent t'entendre. Niveau trois, toute la classe peut t'entendre, mais tu ne cries pas. Niveau 4, voix forte adaptée au terrain de sport, mais jamais en classe.

« Quand on se rend compte que même les plus réfractaires de mes collègues se sont mises à travailler avec les enfants en groupe et que finalement elles viennent volontairement au travail de groupe, c'est... ! Ça veut dire que ce jeu, ça paye. C'est tellement plus enrichissant pour les enfants, ils apprennent tellement mieux. » (Enseignante de CM2, directrice école 1.)

Les enseignants adoptent l'éducation positive et les situations de conflit sont moins pénibles à résoudre :

« Je crois qu'on a tous modifié nos pratiques. Moi, je réfléchis beaucoup plus à ce que je leur dis (aux élèves NDR) et à comment je leur dis. J'utilise les félicitations pour obtenir ce que je veux et ça marche, c'est presque magique : je ne dis plus jamais "mais X, tu n'as pas rangé ton cahier et toi Y qu'est-ce que tu fabriques avec ton crayon, tu vas te dépêcher?", mais "Je félicite l'équipe bleue qui a rangé ses affaires et est prête à travailler, bravo!" Et là, c'est comme une décharge électrique, ils se mettent tous à s'activer et en quelques secondes, ils sont tous prêts. Ça marche à tous les coups... » (Enseignante de CP, école 2.)

Les données d'observation recueillies pendant les séances GBG sur le comportement des élèves en situation de groupe permettent aux enseignants d'améliorer leur connaissance des enfants et de mettre en pratique une pédagogie différenciée. Les enseignants déclarent faire évoluer leur méthode d'enseignement : ils sont plus rigoureux et plus exigeants envers eux-mêmes. Ils tendent à être plus clairs avec leurs élèves, qu'il s'agisse des explications de consignes ou de leurs attentes :

« Le GBG, ça pousse à l'exigence pendant les séances. Si parfois tu prépares une séance avec un peu moins de soin, pour que ça fonctionne bien en GBG, il faut mettre plus de soin à la préparation de ta séance. Ça t'oblige à être exigeant dans la préparation. » (Enseignant de CM2, école 2.)

« Ça a aussi modifié ma pratique dans le sens où ça va m'aider à anticiper sur le fait qu'ils n'aient pas à se lever pour aller chercher du matériel, qu'ils doivent avoir tout ce qu'il faut pour l'autonomie... Ça me force à anticiper toutes leurs questions et tous leurs besoins, plus qu'avant. » (Enseignante de CE2, école 3.)

Les enseignants n'étaient pas tous convaincus par le dispositif avant de commencer la formation (9 sur 35 ; 25 %). Seuls quatre sont demeurés « réfractaires » au GBG (4/35 ; 10 %), alors que les trente-et-un autres ont évalué positivement le programme au vu des progrès perçus chez leurs élèves. Les raisons principales qui expliquent le rejet permettent de décrire les grandes tendances des principaux freins que le programme GBG pourrait rencontrer dans son déploiement. Il faut cependant noter que « dans la vraie vie », un enseignant peut mettre principalement en avant l'une des raisons de rejet exposées ci-après, mais il peut cumuler une ou plusieurs autres raisons pour expliquer son absence d'adhésion. Il faut ainsi envisager les descriptions de ces rejets comme une « typologie des freins à l'adhésion ». Enfin, il faut préciser que le rejet de l'éducation positive mentionné

ci-après n'est pas présenté comme tel par les enseignants concernés, mais résulte des observations effectuées dans leur classe.

Il est notable que l'argument de disposer de sa *liberté pédagogique* est mis en valeur par l'ensemble des enseignants « réfractaires » au dispositif, quelles que soient les raisons qui justifient leur rejet. Ce point d'analyse n'est pas anodin, car il faut le mettre en regard du discours sur la liberté pédagogique qui s'exprime chez les enseignants convaincus et satisfaits du programme : ceux-ci disent au contraire que le GBG n'interfère pas avec leur liberté pédagogique, car ils le situent sur un autre plan, celui d'une meilleure connaissance de la gestion de groupe.

Les enseignants qui contestent le dispositif le font pour des raisons diverses. Certains le trouvent inutile car ils ne perçoivent pas l'intérêt du renforcement des habiletés psychosociales et préfèrent se concentrer sur l'apprentissage des savoirs académiques ; de ce fait, ils estiment que le programme est chronophage, du fait de la mise en contexte des règles qui précède la séance GBG et du temps consacré à la célébration des victoires et au retour réflexif qui clôture la séance. D'autres rejettent l'éducation positive, considérant la sanction des comportements déviants comme un élément majeur de l'éducation (plutôt que la valorisation des comportements attendus perçus comme « normaux »). D'autres encore considèrent qu'ils disposent déjà de techniques diverses venant renforcer l'autonomie et la coopération chez les élèves et sont réticents à y associer le GBG. Enfin, ils peuvent se méfier de l'origine américaine du dispositif. Les deux derniers points sont régulièrement mis en avant par les enseignants lors des premières présentations du GBG. Dans le cadre de l'expérimentation, parmi ceux qui les avaient considérés comme des freins en début d'étude, la majorité a révisé cette position après avoir constaté l'efficacité du programme sur leurs élèves et le fait que GBG ne remplace pas les autres stratégies de gestion du comportement mises en œuvre, mais que leurs bénéfices peuvent au contraire se cumuler (c'est notamment le cas du témoignage d'un enseignant pratiquant la pédagogie Freinet).

3.4 Expertise pédagogique du programme par les enseignants

Les 90 % d'enseignants favorables attestent d'une multiplicité d'effets bénéfiques apportée par le GBG. Ils soulignent l'apaisement du climat scolaire, y compris en dehors des temps de jeu :

« C'est très rapidement perceptible pendant le jeu : des efforts pour parler moins fort, pour s'entendre, discuter ensemble. Comme ce sont des règles à appliquer pendant le jeu, on voit tout de suite les résultats. » (Enseignant de CM2, école 2.)

« Je trouve que ça améliore grandement le climat de la classe, sur plusieurs points. Le climat de la classe est plus propice au travail [...] il y a plus de solidarité, plus de coopération, et il y a moins de conflit avec l'adulte aussi. Et je ne me limite pas au temps GBG là, je parle du temps de classe en général : il y a eu un impact en dehors du jeu. » (Enseignante de CE2 et CM2, école 1.)

Ils mettent en évidence une meilleure compréhension des règles et une cohésion de groupe renforcée : respect d'autrui, entraide, solidarité :

« Oui, alors là c'est beaucoup plus clair ! Parce que de toute façon ces quatre règles-là elles sont énoncées, ils les connaissent, donc ils savent très bien quand ils les dépassent, quand ils sont dans l'irrespect, ils le savent alors qu'au départ, le mot respect c'est quelque chose. . . C'est pas du tout concret pour eux, c'est abstrait le mot respect, là ils savent et ils le disent "il ne m'a pas respecté" ou "je n'ai pas respecté la règle" ou "je n'ai pas respecté untel ou untel" alors là vraiment ils l'utilisent de la bonne façon, après c'est vrai il y a des choses qui sont difficilement contrôlables, ils ne se contrôlent pas toujours, malgré le fait qu'ils savent quand ils transgressent une règle. » (Enseignante de CM2, école 3.)

« Les enfants s'entraident naturellement [...]. Ils ont toujours un œil sur autrui, ils se préoccupent de l'autre. » (Enseignante de CP, école 3.)

Ils remarquent une amélioration de la concentration :

« Ils sont plus concentrés [...] et ceux qui ont très bien compris, du coup ils peuvent expliquer aux autres et c'est forcément plus d'apprentissage pour eux, ils sont plus dans la valorisation les uns envers les autres. Et ce n'est pas toujours ceux que l'on pensait qui aident les autres, et ça c'est chouette ! » (Enseignante de CE2, école 2.)

« Même hors GBG ils sont très concentrés quand je donne des consignes. C'est impressionnant. » (Enseignante de CP, école 2.)

Ils constatent également des progrès sensibles sur le plan de la verbalisation et de la communication :

« Après il y a eu des améliorations sur le plan des apprentissages et ça, et bien je ne m'y attendais pas ! Enfin... ou peu. C'est-à-dire que quand on a présenté le programme j'ai vu le bénéfice à long terme, même si c'était difficile à croire, mais je me suis dit que même s'il y avait une infime chance que ça soit vrai il fallait tenter le coup. Parce que ça paraissait... Mais je voyais bien que ça allait améliorer le comportement des élèves et que ça allait améliorer le climat de la classe, ça je m'en rendais bien compte, mais les bénéfices en termes... sur le plan des apprentissages, je ne voyais pas trop. Et j'ai trouvé qu'il y en avait beaucoup. Donc... Il y a plus de situations de travail de groupe fructueuses [...]. Il y a plus d'échanges entre les enfants et plus de socio-cognition et ça c'est bien. Après j'ai trouvé que ça avait profité aussi aux bons élèves. Je me disais que les mauvais élèves allaient bénéficier de l'aide des autres, si on arrivait à travailler en groupe, et donc ça allait être bénéfique pour eux. C'est le cas, donc ça c'est vrai. Mais ça bénéficie aussi aux bons élèves parce qu'en fait ils sont, tout le temps, obligés d'explicitier leurs stratégies. Et ça ce n'est pas du tout facile pour eux et notamment en résolution de problèmes, il y a des enfants qui sont très bons, qui vont trouver tout de suite la solution et qui sont incapables d'expliquer comment ils ont fait. Et dans le cadre du GBG ils sont obligés d'argumenter et de... pour

expliquer à l'autre, pour dire pourquoi ils ne sont pas d'accord. Et du coup je trouve qu'ils ont progressé dans l'ensemble sur le thème "J'explique mes stratégies". Et ça je ne l'avais pas vu arriver, enfin... je n'y avais pas pensé. » (Enseignante de CE2, école 1.)

Enfin, ils relèvent une amélioration de l'autonomie y compris dans les petites classes :

« Alors il y a une chose où ils sont vraiment devenus bien meilleurs, c'est au niveau de l'autonomie. Ils ont vraiment progressé là-dessus. Et je parle de l'ensemble de la classe. Les enfants, même ceux qui sont en difficulté, observent plus les autres pour savoir ce qu'il y a à faire par exemple. » (Enseignante de CE2, école 1.)

« Hors temps GBG, les enfants sont devenus très autonomes. Ils s'entraident naturellement et se questionnent systématiquement entre eux avant de me demander. » (Enseignante de CP, école 2.)

4 Discussion

Les travaux de Kellam et Poduska, comme ceux de Van Lier, ont montré l'efficacité du programme GBG dans le cadre de la prévention des conduites addictives et de l'amélioration de l'insertion sociale. La pratique du GBG dans les écoles élémentaires atteste de l'efficacité du dispositif sur les questions de santé publique dans des domaines aussi variés que les addictions, les troubles de la personnalité antisociale, les troubles du déficit de l'attention / hyperactivité, les comportements violents et délinquants, les tentatives de suicide.

L'expérimentation française montre que la transférabilité fonctionne avec des résultats concluants : la satisfaction des enseignants à l'issue des formations confirme, qu'en la matière, l'adaptation du programme américain pour la France est un succès. Après quelques modifications de perspectives et de présentation par rapport à l'original américain (notamment par la démonstration de l'intérêt de l'éducation positive par les neurosciences), les formations sont très bien perçues par les participants qui les qualifient dans les questionnaires de satisfaction d'« interactives », d'« utiles » et de « concrètes » et qui, disent-ils, les encouragent à tester le jeu du GBG dans leur classe dès la fin de la formation. Les outils dédiés, tels que le manuel d'implantation mais également l'ensemble du matériel proposé aux enseignants leur permettant d'effectuer les séances dans leurs classes ont connu un fort degré de satisfaction dans leur version adaptée. Les ajustements effectués au cours des deux années d'expérimentation l'ont toujours été avec l'accord de l'AIR qui a considéré que les modifications n'entraient en rien la probité du programme resté conforme à l'original. En effet, si l'adaptation à notre système scolaire français était un objectif essentiel de l'essai-pilote, il apparaissait nécessaire de conserver les éléments-clés du programme pour poser l'hypothèse que la version française permettait d'atteindre les objectifs de santé publique qui justifiaient l'expérimentation. Le fait que cet objectif soit atteint permet aujourd'hui de s'engager dans un déploiement du dispositif et dans l'élaboration d'une future étude d'impact GBG-France.

Avec le GBG, les enseignants disposent d'un programme de renforcement des habiletés psychosociales mis en œuvre pour son efficacité de long terme sur les conduites addictives, mais il faut garder à l'esprit que les contours ont été conçus par une enseignante en 1967 dans le but premier d'améliorer les comportements et donc les apprentissages. La contextualisation du jeu par une équipe de chercheurs deux ans plus tard (Barrish, 1969) a constitué le réel point de départ du dispositif. Le jeu, qui peut tout d'abord sembler chronophage, se révèle réellement efficace sur l'amélioration du comportement en classe, si bien que les enseignants affirment que le temps « perdu » en GBG est rattrapé par la qualité des apprentissages et que le plaisir d'être à l'école est décuplé, pour les enfants comme pour eux-mêmes, grâce à la pacification du climat scolaire : « *Avec le GBG, j'ai eu plus de plaisir à enseigner cette année que je n'en avais eu depuis bien longtemps.* » (Enseignante CE2, école 1.)

De plus, l'essai-pilote permet de constater que dans un environnement qui n'a pas toujours été favorable à la pédagogie bienveillante, le dispositif a également un impact majeur sur les gestes professionnels des enseignants, tout particulièrement en matière de renforcement positif. Aujourd'hui et grâce aux neurosciences affectives et sociales, les spécialistes de l'éducation s'accordent sur le fait qu'il faut « parler positif » aux enfants non seulement dans le but d'obtenir des résultats, mais également pour éviter des répercussions dommageables sur leur cerveau : « [...] il paraît indispensable de tout faire pour mettre en œuvre un enseignement stimulant, motivant, bannissant la peur, le stress et respectant l'enfant dans ce qu'il est en évitant les mots blessants et les situations émotionnelles humiliantes. » (Gueguen, 2018.) Le GBG fournit aux enseignants des tactiques concrètes qui facilitent un changement d'attitude envers les élèves. Les élèves, se sentant valorisés, vont chercher à améliorer leur comportement et l'enseignant aura tendance à reproduire cette attitude positive en dehors des temps de jeu : l'internalisation de la « bonne conduite » vaut à l'évidence aussi bien pour l'élève que pour le professeur.

Le jeu du GBG est codifié et ritualisé. Il se déroule selon un protocole strict qui oblige les enseignants à une grande rigueur et les incite à n'omettre aucune étape dans son déroulement. La mise en contexte des quatre règles de la classe en est une des phases primordiales. La contextualisation des règles, répétées avant chaque début de jeu, permet à l'enfant de maîtriser parfaitement le sens de la règle et d'apprendre à la transposer : prenons l'exemple, maintes fois observé au cours de l'essai-pilote, d'une situation où l'enseignant fait travailler la classe en GBG sur un exercice de mathématiques juste après avoir traité la leçon. Pendant l'avant-jeu, il va chercher à obtenir des enfants une définition précise de ce que signifie la règle n°2 « nous devons respecter les autres » pour cet exercice particulier. Les enfants donnent des exemples et des contre-exemples concrets de ce qu'ils vont devoir faire (et ne pas faire) pendant le jeu pour respecter la règle n°2 : « je dois aider les membres de mon équipe, ce qui signifie que je vais aider un élève de l'équipe si je vois qu'il est en difficulté, sinon je ne le respecte pas », « je dois trouver le moyen de ramener un membre de l'équipe au travail s'il n'a plus envie de faire l'exercice, il faut qu'il respecte le travail du groupe », ou « je ne suis pas d'accord sur le résultat avec l'un des enfants dans l'équipe mais je sais que j'ai raison, je ne dois pas me fâcher mais le convaincre que c'est moi qui ait la bonne réponse en lui expliquant pourquoi j'arrive à ce résultat »... Les élèves parviennent ainsi à remettre n'importe quelle règle en contexte et plus ils s'exercent, plus il leur est facile de les transposer dans la vie de tous les jours,

à l'école mais aussi en dehors de l'école. Au contraire, une absence de mise en contexte explicite induit trop souvent une personnification de l'autorité (« l'effet maître ») : les enfants obéissent à un(e) enseignant(e) qu'ils apprécient mais retournent à leur attitude habituelle dès qu'ils ne sont plus en contact avec la personne associée aux règles, faute de les avoir internalisées.

Lorsqu'ils respectent le protocole du GBG, les enseignants doivent faire face à l'une des difficultés majeures que leur pose le jeu, particulièrement dans les tous premiers temps de la mise en place : ils ont donné les consignes et expliqué les règles, puis durant le temps de jeu, ils ne peuvent plus intervenir pour rediriger les enfants en matière de comportement, de suivi des consignes ou de l'aboutissement du travail demandé. Ils se limitent à leur rôle d'arbitre en consignait les infractions aux règles du jeu et en félicitant les équipes qui ne dérogent pas aux règles. Le protocole du GBG leur impose de ne pas interagir avec leurs élèves, qui disposent alors de tous les éléments pour mener à bien l'activité proposée en autonomie. Ce temps de « retrait » de l'enseignant est primordial car il lui permet d'observer ses élèves de manière active : *« Avec le GBG on n'intervient pas, pour nous c'est très difficile de les laisser travailler seuls parce qu'on a l'impression qu'on ne fait pas notre travail. Là du coup, c'est le jeu du GBG qui nous impose ça et c'est extraordinaire ce qu'on voit avec les élèves ! »* (Enseignante du dispositif « Plus de maîtres que de classes » ou « Maître plus », école 3.) L'observation permet aux enseignants de découvrir des aspects de la personnalité de certains élèves qu'ils n'auraient pas soupçonné, de comprendre de quelle façon ils interagissent les uns avec les autres, de constater au fil de l'activité que tel ou tel point d'une leçon n'est pas maîtrisé par une partie de la classe et les raisons qui expliquent leurs erreurs... Ils ont ainsi la possibilité d'améliorer leur pratique de la pédagogie différenciée car, grâce à l'observation, ils ont une connaissance de leurs élèves plus fine qu'auparavant, car tous rapportent qu'au cours des années précédentes, ils étaient « constamment dans l'action » et qu'en conséquence ils amassaient moins de données permettant de mieux comprendre leurs élèves. L'observation constitue aussi le socle du rituel de félicitations qui a lieu juste après la fin du jeu. L'enseignant se sert de ce qu'il a entendu et constaté au sein des équipes pour effectuer des félicitations différenciées et argumentées. La posture d'observation de l'enseignant répétée trois fois dans la semaine (sur un temps très court en début d'année qui augmente progressivement au fil de l'année) génère d'autres bénéfices : les élèves renforcent plus facilement leurs capacités d'autonomie et surtout progressent nettement dans le domaine de la régulation par les pairs, de façon pacifique et en optant pour la conciliation et la négociation.

Les gestes de clôture d'une leçon, qui ont tendance à être laissés de côté par manque de temps, retrouvent toute leur place dans la journée de classe. D'après Bucheton (2014), ce sont précisément ces gestes de clôture qui sont essentiels à la compréhension de la leçon par les élèves les plus en difficulté : « Les bons élèves tirent eux-mêmes les conclusions des diverses tâches qu'ils ont faites. Faute de temps, elles sont souvent laissées implicites par le maître. Les élèves moyens ou faibles s'arrêtent donc en route et ne secondarisent pas le travail mené. Ils n'en tirent qu'un très faible bénéfice. » Dans le GBG, les gestes de clôture sont donc ritualisés : les séances s'achèvent par un retour réflexif avec le groupe classe, soit une conversation menée avec les élèves sur la façon dont s'est déroulé le jeu, sur ce qui a posé question et sur les stratégies à employer pour améliorer les points de blocage lors du jeu suivant. Cette discussion collective est intéressante à plus d'un titre : elle

concerne autant les questions d'apprentissage que celles liées à la dynamique de groupe et la régulation par les pairs. Elle apprend aux enfants à exprimer leurs émotions et leurs frustrations dans un climat apaisé ; elle constitue un moment propice pour les valoriser et les inciter à partager les clés du succès leur permettant de progresser.

Le principe de l'essai-pilote a consisté à expérimenter le programme à toute petite échelle. Son déploiement pourra s'effectuer au fil du temps puisque chaque année scolaire produit une cohorte d'enseignants formés pouvant pratiquer en autonomie. Toutefois, viser un réel impact sur la santé publique ne pourra s'appuyer que sur un transfert de compétences multipolaire, afin que différents acteurs locaux puissent le déployer sur leur territoire de proximité. Il est donc désormais nécessaire de s'engager dans la mobilisation d'autres académies et de faire appel simultanément aux structures en charge d'actions de prévention implantées sur ces territoires, susceptibles de se porter volontaires pour bénéficier du transfert de compétences GBG. Après un premier déploiement dans le département du Var depuis septembre 2017, GBG s'est étendu à deux autres académies à la rentrée 2018.

Les limites du GBG sur lesquelles il convient de travailler concernent deux aspects principaux. La première a trait aux enseignants « réfractaires ». Ces derniers ne poursuivent pas la pratique du GBG après l'année d'implantation dans leur école, aussi a-t-il été décidé dans les Alpes-Maritimes de poursuivre le déploiement du dispositif exclusivement avec des enseignants volontaires, plutôt qu'avec des équipes complètes dont la majorité auraient décidé de s'investir dans l'implantation. De ce fait, en septembre 2018, la formation concerne des enseignants répartis sur plusieurs structures scolaires. Cela ne nuit pas à la pratique, car le renforcement des habiletés psychosociales s'effectue entre l'enseignant et sa classe, mais cela réduit l'impact général sur le climat scolaire d'une école, tel qu'il a pu être observé pendant l'essai-pilote. La seconde limite concerne le maintien de la qualité des gestes professionnels GBG à partir du moment où les enseignants pratiquent en autonomie. La future étude d'impact que nous espérons permettra sans doute d'apporter des réponses à cette question.

Conclusion

Les bénéfices recensés auprès des parties prenantes lors de l'expérimentation du programme GBG incitent à poursuivre son déploiement. L'essai-pilote mené dans les Alpes-Maritimes confirme l'analyse de l'Observatoire européen des drogues et des conduites addictives pour la France (Burkhart, 2013) : comme dans les autres pays européens qui ont implanté GBG, jusqu'ici aucune barrière culturelle constituant un frein à sa mise en œuvre n'est apparue en France. Dans notre contexte national, le dispositif apparaît de plus comme étant en cohérence avec les objectifs du Parcours éducatif de santé mais également du Parcours citoyen. Du reste, les plus récents travaux du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) préconisent le renforcement des habiletés psychosociales en classe : « Les résultats montrent que ces interventions améliorent sensiblement les comportements et les compétences des élèves et que ces effets sont particulièrement nets lorsqu'ils sont conduits par les enseignants. » (Florin et Guimard, 2017.) Pour gagner encore en efficacité et en crédibilité, la réalisation future de l'étude d'impact conduite par un organisme externe sous le pilotage conjoint de spécialistes de la santé publique et de chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie du développement de l'enfant sera

un atout majeur. Cette étude d'impact GBG-France pourrait effectivement constituer le premier support d'une analyse fine de son impact sur les apprentissages et les compétences émotionnelles, sociales et cognitives puisque les résultats publiés dans la littérature scientifique internationale concernent principalement l'impact de moyen et long terme du programme sur la santé et l'insertion sociale.

Références bibliographiques

- Barrish, HH. Saunders, M. et Wolf, MM. (1969). Good Behavior Game : effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Bissonnette, S. Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bucheton, D. (2014). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares Éditions.
- Burkhart, G. (2013). *North American Drug Prevention Programmes : are they feasible in European Cultures and Contexts ?* Lisbon : (EMCDDA).
- Cozolino, L. (2013). *The social Neuroscience of Education*. New York, W.W. Norton & Company.
- Dolan, LJ. Kellam, SG. Brown, CH. Werthamer-Larsson, L. Rebok, GW. Mayer, LS. et al. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 317-345.
- Duriak, JA. Weissberg, RP. Dymnicki, AB. Taylor, RD. et Schellinger, KB. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning : a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école, comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Paris : CNECSO.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Robert Laffont.
- Huizink, AC. Van Lier, PA. et Crijnen, AA. (2009). Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms mediate early-onset smoking, *European Addiction Research*, 15 (1), 1-9.
- Kellam, SG. Brown, CH. Poduska, J. Ialongo, N. Wang, W. Toyinbo, P. et al. (2008). Effects of a Universal Classroom Behavior Management Program in First and Second Grades on Young Behavioral, Psychiatric, and Social Outcomes, *Drug and Alcohol Dependence*. 95 (suppl. 1), S1-S28.
- Kellam, SG. Wang, W. Mackenzie, ACL. Brown, CH. Ompad, DC. Or, F. Ialongo, NS. Poduska, J. et Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15(1), 6-18.
- Petras, H. Kellam, SG. Brown, CH. Muthen, BO. Ialongo, NS. et Poduska, J. (2008). Developmental Epidemiological Courses Leading to Antisocial Personality Disorder and Violent and Criminal Behavior : Effects by Young adulthood of a Universal Preventive Intervention in First - and Second-Grade Classrooms. *Drug and Alcohol Dependence*. 95(suppl. 1), S45-S59.
- Poduska, J. Kellam, S. Wang, W. Hendricks Brown, C. Ialongo, N. et Toyinbo, P. (2008). Impact of the Good Behavior Game, a Universal classroom-based Behavior Intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior or drugs or alcohol, *Drug and Alcohol Dependence*, 95(suppl. 1), S29-S44.
- Reynaud-Maurupt, C. Poidevin, E. et Kiefel, M. (2017). *Essai-pilote du programme de prévention Good Behavior Game 2015-2017*. Rapport du Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale. Nice : GRVS.
- Rosenshine, BV. (1986). Synthesis of Research on Explicit Teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Van Lier, PA. Vujik, P. et Crijnen, A. (2005). Understanding Mechanisms of Change in the Development of Antisocial Behavior : The Impact of a Universal Intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 521-535.
- Van Lier, PA. Huizink, A. et Crilnen, A. (2009). Impact of a Prevention Intervention Targeting Childhood Disruptive Behavior Problems on Tobacco and Alcohol Initiation from age 10 to 13 years. *Drug and Alcohol Dependence*, 100(3), 228-233.
- Van Lier, PA. Huizink, A. et Vujik, P. (2011). The Role of Friends' Disruptive Behavior in the Development of Children's Tobacco Experimentation : Results from a Preventive Intervention Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 45-57.

Wilcox, HC. Kellam, SG. Brown, CH. Poduska, J. Ialongo, NS. Wang, W. *et al.* (2008). The impact of two universal randomized first- and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. *Drug and Alcohol Dependence*. 95(suppl. 1), S60-S73.

Références sur le Web

INSERM Expertise collective (2014). *Conduites addictives chez les adolescents. Usages, prévention et accompagnement*. En ligne : <http://www.ipubli.inserm.fr/handle/10608/5965>.

OMS (1993). *Life skills Education for Children and Adolescents in Schools*. En ligne : <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>.