



Essai-pilote du programme de prévention

Good Behavior Game



Académie de Nice®, école de Garbejaire, Valbonne Sophia Antipolis

En partenariat avec :

les Services Départementaux de l'Education Nationale dans les Alpes-Maritimes (SDEN 06)
et l'American Institutes for Research (AIR)

Septembre 2015- Juillet 2017

Rapport final

Décembre 2017

L'équipe de travail

Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS)

Catherine Reynaud-Maurupt

Conception du projet, coordination, mise en œuvre de l'essai-pilote, implantation du programme dans les écoles, adaptation du programme et des supports pédagogiques pour la France, formation et accompagnement des enseignants, recueil et analyse des données quantitatives et qualitatives, rédaction du rapport final.

Elise Poidevin

Mise en œuvre de l'essai-pilote, implantation du programme dans les écoles, formation et accompagnement des enseignants, adaptation du programme et des supports pédagogiques pour la France, création des nouveaux supports écrits, recueil et analyse des données qualitatives.

Muriel Kiefel

Mise en œuvre de l'essai-pilote, implantation du programme dans les écoles, formation et accompagnement des enseignants, adaptation du programme et des supports pédagogiques pour la France, création des nouveaux supports filmés, recueil et analyse des données qualitatives, relecture et correction du rapport final.

Services départementaux de l'Education nationale Alpes-Maritimes (SDEN 06)

Michel-Jean Floc'h, IA-DASEN

Anne-Marie Rayssac, IEN, Agnès Szikora, conseillère pédagogique, circonscription de Valbonne/Vallauris

Pascale Famelart, IEN, Christine Angeli, conseillère pédagogique, circonscription de Nice 2

Corinne Maincent, infirmière conseillère technique auprès du Recteur et du DASEN

Organisation, mobilisation, coordination, mise à disposition des enseignants-remplaçants pour les journées de formation, suivi et analyse du programme pour les services de l'EN06.

Ecole de Garbejaire, Valbonne Sophia Antipolis Marie-Jo Orsoni, directrice et son équipe enseignante en 2015-2016 : Geneviève Bobillon, Marina Daunis, Mylène Girard, Fabienne Hallot, Sylvie Langer, Catherine Madelaine, Séverine Masse, Gaëlle Merialdo, Michèle Mourlan, Sandrine Pepe, Anne Rosengart, Sophie Trouiller

Mise en œuvre du programme dans les classes, adaptation du programme pour la France.

Ecole de Langevin II, Vallauris Antoine Hortu, directeur, et son équipe enseignante en 2016-2017 : Renaud Coche, Cyrille Crespon, Sabrina Geinaert, Carole Grinda, Aurélien Lahoche, Céline Morague, Christelle Ouistry, Emmanuelle Radio, Marielle Sixta, Philippe Soler, Delphine Vaudey, Eric Zeder

Ecole René Arziani, Nice : Sylvie Debette, directrice et son équipe enseignante en 2016-2017 : Louiza Bellili, Emilie Biehler, Roberta Dodanni, Emilie Mazella, Romain Otto-Bruc, Ingrid Prêtre Audrey Serra, Tiffany Stella

Mise en œuvre du programme dans les classes.

American Institutes for Research (AIR)

Megan Sambolt - Jenny Scala- Kathryn Balestreri

Transfert de compétences et supervision de l'essai-pilote

Soutien financier et conseil scientifique

Agence Santé Publique France (SPF)

Soutien financier

Mission Interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives (MILDECA)

Agence Régionale de Santé PACA (ARS PACA)

Ville de Valbonne Sophia Antipolis

Ville de Vallauris

Contributions volontaires en nature

Académie de Nice, SDEN 06 : organisation des formations et mise à disposition des enseignants remplaçants, implication des enseignants, valorisation et suivi de l'expérimentation

Ville de Valbonne Sophia Antipolis : mise à disposition de salles, reprographie de supports pédagogiques

Ville de Vallauris : mise à disposition de salles, reprographie de supports pédagogiques

Ville de Nice : mise à disposition de salles, matériel pour l'école

Association André Marie Video : tournage et montage de supports de formation vidéo

Sommaire

Introduction	12
I - PRESENTATION DU PROGRAMME GBG ET DES AVANTAGES DE SON IMPLANTATION	13
1. Présentation du programme GBG	13
1.1. Le principe du GBG.....	13
1.2. Les éléments-clés du GBG.....	14
1.2.1. Les règles de la classe.....	14
1.2.2. La pédagogie du renforcement positif.....	16
1.2.3. L'appartenance à une équipe	17
1.2.4. L'observation active du comportement	18
1.3. Les séances GBG et leur périodicité.....	19
1.3.1. Les jeux annoncés.....	19
1.3.2. Les jeux secrets	20
2. Les enjeux du programme GBG.....	20
2.1. Une stratégie bienveillante de gestion du comportement en classe qui n'empiète pas sur le temps réservé aux apprentissages	20
2.2. Un impact immédiat sur le climat scolaire	21
2.3. Un impact de long terme sur la santé et l'insertion sociale.....	22
2.4. Etude de l'impact du programme GBG en Europe.....	24
2.5. La transférabilité des programmes de prévention américains en Europe	26

II - OBJECTIFS ET METHODE DE L'ESSAI-PILOTE	27
1. Objectifs de l'essai-pilote	27
1.1. L'adaptation du programme pour la France	27
1.2. L'implantation expérimentale du programme GBG sur trois sites scolaires	27
1.3. L'étude d'acceptabilité	28
2. Méthode de l'essai-pilote	28
2.1. Méthode pour l'adaptation du programme pour la France	28
2.2. Méthode de l'implantation expérimentale	29
2.2.1. La sélection des sites scolaires	29
2.2.2. La formation des enseignants	30
2.2.3. Le transfert de compétences : la formation de formateurs	31
2.2.4. L'analyse de la qualité d'implantation	32
2.2.4.1. Mesure de l'évolution des comportements perturbateurs sur chaque site scolaire	33
2.2.4.2. Mesure de l'évolution des compétences sociales et scolaires chez les élèves les plus perturbateurs	33
2.2.4.3. Les comptes-rendus d'observation	34
2.3. Méthode de l'étude d'acceptabilité.....	35
3. L'analyse des données	36
III - L'ADAPTATION DU PROGRAMME POUR LA FRANCE	37
1. L'adaptation des outils GBG.....	37
1.1. Distinction entre les outils littéralement traduits et les outils adaptés	37

1.2.	Teneur des adaptations effectuées.....	38
1.2.1.	Les règles de la classe.....	38
1.2.2.	Les supports de formation enseignants.....	38
1.2.2.1.	Les supports de formation en regroupement	38
1.2.2.2.	Le manuel d'implantation.....	41
2.	La systématisation du débriefing dans le déroulement d'une séance GBG.....	41
3.	Une adaptation dans l'accompagnement des enseignants : un compte-rendu écrit à l'issue de la séance d'analyse des pratiques professionnelles	43

IV - IMPLANTATION EXPERIMENTALE DU PROGRAMME GBG EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS..... 44

1.	La sélection des trois sites-pilotes et les modalités de l'implantation pour l'expérimentation du programme	44
1.1.	L'implantation à l'école de Garbejaire (Valbonne) à partir de septembre 2015	44
1.1.1.	Les caractéristiques de l'école	44
1.1.2.	La sélection de l'école	44
1.1.3.	Les conditions d'implantation	45
1.1.4.	La pratique en autonomie à partir de septembre 2016.....	46
1.2.	L'implantation à l'école de Langevin II (Vallauris) à partir de septembre 2016	46
1.2.1.	Les caractéristiques de l'école	46
1.2.2.	La sélection de l'école	46
1.2.3.	Les conditions d'implantation	47
1.3.	L'implantation à l'école René Arziari (Nice) à partir de septembre 2016	47
1.3.1.	Les caractéristiques de l'école	47

1.3.2. La sélection de l'école	48
1.3.3. Les conditions d'implantation	48
1.3.4. Expérience pionnière d'adaptation du programme GBG en classe maternelle	49
2. La formation des enseignants.....	50
2.1. Les formations en regroupement	50
2.1.1. Le contenu des formations	51
2.1.2. La formation de l'équipe de Garbejaire par l'AIR en 2015-2016.....	51
2.1.3. Premières formations en langue française animées par GRVS en 2016-2017	52
2.2. Les séquences d'observation et les entretiens d'analyses de pratiques (« coaching »)	54
3. Analyse de la qualité d'implantation.....	56
3.1. L'évolution des comportements perturbateurs sur les trois sites scolaires	56
3.1.1. Evolution des comportements perturbateurs à l'école de Garbejaire en 2015-2016	56
3.1.2. Evolution des comportements perturbateurs à l'école Langevin II en 2016-2017	57
3.1.3. Evolution des comportements perturbateurs à l'école René Arziari en 2016-2017	59
3.1.4. Comparaison de l'évolution du climat scolaire dans les trois établissements.....	61
3.2. L'évolution des compétences sociales et scolaires des élèves les plus perturbateurs	62
3.2.1. Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école de Garbejaire	62
3.2.2. Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école Langevin II	64

3.2.3. Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école René Arziari	65
3.3. Une pratique différentielle du programme selon les classes : les gestes professionnels qui garantissent les effets attendus	67
3.3.1. Le respect des étapes de la séance et l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant	68
3.3.2. L'enseignement des quatre règles de la classe	70
3.3.3. La génération du sentiment d'appartenance à une équipe.....	71
3.3.4. Le recours aux stratégies de renforcement positif	72
3.3.5. La mise en place des conditions adéquates pour le développement d'un comportement globalement positif.....	73
3.3.6. L'exploitation régulière des données recueillies	74
3.4. L'expertise pédagogique du programme : l'incidence des gestes professionnels GBG.....	74
4. Les défis de l'implantation : comment surmonter les principaux obstacles	77
4.1. Organiser l'implantation du programme : la mise à disposition simultanée d'un nombre de remplaçants suffisant pour les formations en regroupement.....	77
4.2. Favoriser l'implication des enseignants.....	78
4.2.1. Chaque enseignant doit signifier individuellement sa volonté de s'engager	78
4.2.2. Veiller au rythme pluri-hebdomadaire des séances	78
4.2.3. Compenser la charge de travail supplémentaire : les heures d'animation pédagogique réservées au programme GBG	79
V - L'ACCEPTABILITE DU PROGRAMME.....	81
1. Le point de vue des enfants.....	81
1.1. Des élèves très motivés par le GBG	82

1.2.	Des bénéfices pour le renforcement de leurs compétences bien identifiés par les enfants eux-mêmes.....	84
1.3.	Une amélioration du climat scolaire mis spontanément en valeur par les élèves	87
1.4.	Le plaisir d'être félicité comme moteur de l'apprentissage	88
1.5.	Ce que les enfants n'aiment pas dans le GBG	88
2.	Le point de vue des parents	89
3.	Le point de vue des équipes pédagogiques	91
3.1.	Le profil dominant (90%) : des enseignants convaincus de l'intérêt du programme qui mobilisent leur expertise pour justifier leur satisfaction.....	91
3.1.1.	Les bénéfices du programme en termes de climat scolaire	91
3.1.2.	L'impact du programme sur le niveau sonore	95
3.1.3.	L'impact du programme sur les apprentissages.....	96
3.1.4.	L'impact du programme sur l'amélioration de l'autonomie.....	99
3.1.5.	L'impact du programme sur la génération de l'entraide, de la coopération et du sentiment d'appartenance au groupe	100
3.1.6.	Les bénéfices du programme en termes d'amélioration des gestes professionnels.....	103
3.1.6.1.	Mieux gérer le travail de groupe et le pratiquer plus souvent	103
3.1.6.2.	Mieux gérer les situations conflictuelles.....	104
3.1.6.3.	Progresser dans la mise en pratique de l'éducation positive	105
3.1.6.4.	S'astreindre à l'observation et mettre les données recueillies à profit.....	107
3.1.6.5.	Etre plus rigoureux et plus explicite pour fournir des attentes claires.....	107
3.1.7.	L'intérêt du programme pour la cohésion et la cohérence de l'équipe pédagogique.....	108

3.2. Des enseignants réfractaires au programme GBG (10%) : les principaux freins à l'implantation du programme GBG	109
3.2.1. L'indifférence.....	110
3.2.2. Le rejet de l'éducation positive	111
3.2.3. La méfiance envers l'origine américaine du programme.....	112
3.2.4. La réticence à remettre en question les techniques pédagogiques déjà mises en place pour favoriser l'autonomie et la coopération	113
3.3. D'autres freins à l'adhésion susceptibles d'être rencontrés dans le futur : les craintes initiales d'enseignants qui ont finalement adhéré au programme	117
3.3.1. La crainte d'une approche seulement comportementale	117
3.3.2. La crainte d'une surcharge de travail	119
3.3.3. La crainte du jugement via les séances d'observation en classe	119
4. Focus sur le point de vue d'une enseignante et d'un assistant de vie scolaire en charge de la scolarité d'un enfant hyperactif	120
VI - PERSPECTIVES	122
1. La poursuite de l'implantation dans l'Académie de Nice	122
1.1. La poursuite de l'implantation du programme dans les Alpes-Maritimes (SDEN 06)	122
1.1.1. Une nouvelle école REP impliquée située dans le quartier prioritaire de Vallauris	123
1.1.2. Une nouvelle école REP+ dans le quartier prioritaire de l'Ariane à Nice	123
1.1.3. La poursuite de l'expérimentation des outils GBG adaptés pour l'école maternelle	124
1.2. Première implantation du programme dans le Var (SDEN 83) : deux nouvelles écoles dans le quartier prioritaire Beaucaire à Toulon	124

2. Veille active sur les sites en autonomie	124
3. L'expérimentation du transfert de compétences vers des porteurs locaux : partenariat avec le CODES 83	125
4. Préparation d'un plan de déploiement à l'échelle nationale	126
CONCLUSION.....	127
SYNTHESE	130
Références	139
Remerciements	142
Annexes	144
Annexe 1. Poster des niveaux de voix.....	145
Annexe 2. Scores ciblés de l'échelle TOCA.....	146
Annexe 3. Première expérience d'adaptation du programme GBG pour les classes de maternelle.....	147
Annexe 4. Résultats de l'évaluation des premières formations GBG par les participants.....	150

Introduction

Le programme *Good Behavior Game* ou GBG est un programme de prévention américain destiné aux enfants de l'école élémentaire, dont l'efficacité a été démontrée par plusieurs études scientifiques et un suivi de long terme. Il propose une stratégie de gestion du comportement en classe, qui facilite le développement des compétences psychosociales des élèves. Les séances consacrées au programme sont présentées aux enfants comme un jeu, dont l'objectif est de respecter des règles sociales et scolaires dans une situation d'apprentissage.

Ce programme a été conçu au cours des années 1960 par un enseignant exerçant dans le Kansas¹. Depuis, de multiples études scientifiques ont montré qu'il avait un impact majeur sur la santé et l'insertion sociale des jeunes : la stratégie GBG représente ainsi l'une des rares approches de gestion préventive des comportements agressifs et perturbateurs qui a démontré avoir un effet à court, moyen et long termes, selon des enquêtes de terrain randomisées menées avec rigueur. Les résultats les plus notables à l'âge adulte sont obtenus chez les garçons considérés comme agressifs et perturbateurs en classe de CP, mais le programme génère des répercussions positives pour l'ensemble des bénéficiaires².

Le programme GBG a été expérimenté et adapté pour la France entre septembre 2015 et juillet 2017 (deux années scolaires) par le Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS) et les services départementaux de l'Education Nationale des Alpes-Maritimes (SDEN 06, Académie de Nice), sous la supervision de l'American Institutes for Research (AIR), qui porte le développement du programme GBG au niveau mondial.

Le projet d'essai-pilote a vu le jour sur le territoire de la ville de Valbonne Sophia Antipolis (Alpes-Maritimes), très engagée dans une dynamique multi-partenariale autour de la prévention des conduites addictives, de la santé et de l'éducation des jeunes. Dans cette commune, un dispositif multi-interventionnel dédié à la prévention et au repérage précoce des conduites addictives chez les jeunes a offert un support et un tremplin pour mobiliser l'ensemble des acteurs nécessaires au démarrage du projet³.

¹ Barrish HH, Saunders M, Wolf MM, Good Behavior Game : effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 1969, 119-124.

² Poduska J, Kellam S, Wang W, Hendricks Brown C, Ialongo N, Toyinbo P, 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), 2008, S29-S44.

³ Reynaud-Maurupt C, Prévention des conduites addictives destinée aux jeunes. Structurer et mettre en œuvre une stratégie territoriale, édition du GRVS, 2015, 100 pages.

Cet essai-pilote est soutenu par l'Agence Santé Publique France (SPF), la Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives (MILDECA), et l'Agence régionale de santé PACA (ARS PACA), mais aussi par les villes dans lesquelles il s'est déroulé : Valbonne Sophia Antipolis, Vallauris et Nice.

I - PRÉSENTATION DU PROGRAMME GBG ET DES AVANTAGES DE SON IMPLANTATION

1. Présentation du programme GBG

1.1. Le principe du GBG

Le programme GBG ou « jeu du bon comportement » est une stratégie de gestion du comportement en classe, basée sur le travail en équipe, dont l'objectif est d'aider les enfants à mieux assumer leur rôle d'élève et à répondre avec succès aux exigences-clés de la classe, telles que l'attention, le souci de l'autre et l'accomplissement du travail scolaire. Dans le cadre du GBG, les enfants travaillent ensemble pour créer un environnement d'apprentissage positif, en observant leur propre comportement et celui de leurs camarades.

Dans les classes participant à ce programme, l'enseignant répartit tous les enfants dans des équipes équilibrées en termes de sexe, de comportement et de niveau scolaire. Les règles de base à observer en classe sont affichées et expliquées. Pendant les séances GBG, ces règles de classe deviennent les règles du jeu. A l'issue du jeu, chaque équipe est récompensée si ses membres se sont conformés au comportement attendu et n'ont pas enfreint les règles plus de quatre fois pendant le temps de jeu. Toutes les équipes sont susceptibles de gagner. Les enseignants modifient régulièrement les équipes afin que chaque élève puisse se trouver en situation de réussite.

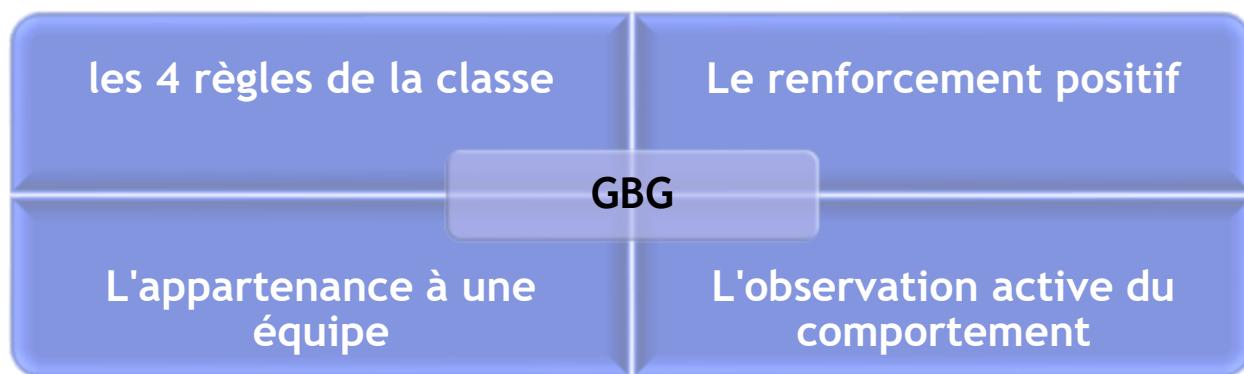
Au cours de l'année scolaire, le GBG évolue : les sessions de courte durée immédiatement récompensées laissent place à des sessions plus longues, impliquant des activités plus complexes, qui peuvent se dérouler dans différents lieux, et dont les récompenses sont différées. Les élèves intérieurisent ainsi que l'on attend d'eux qu'ils se comportent bien partout et à tout moment.

La stratégie GBG s'inspire ainsi des apports de la psychologie comportementale visant à faciliter l'appropriation des comportements sociaux par les enfants (principalement le respect des consignes et le respect d'autrui) ainsi que l'autonomie et la régulation des émotions. Cependant, elle s'appuie également sur des techniques pédagogiques stimulant la socio-cognition et la méta-cognition, notamment grâce à la mise en place

d'un cadre codifié et ritualisé qui facilite la mise en œuvre du travail de groupe. Ces techniques participent à renforcer des compétences cognitives plus élaborées, notamment les capacités de coopération, de négociation et de verbalisation (des émotions comme des argumentaires), mais aussi les capacités d'organisation, de recherche de solutions, de prises de décision collectivement négociées, ainsi que l'esprit critique.

1.2. Les éléments-clés du GBG

Les éléments-clés du GBG sont les aspects du programme qu'il s'agit de respecter strictement, car ils sont garants des effets attendus. Des gestes professionnels précis permettent aux enseignants d'implanter facilement le programme GBG dans leur classe tout en respectant ces éléments-clés.



1.2.1. *Les règles de la classe*

Le GBG repose sur quatre règles fondamentales pour garantir l'efficacité de l'apprentissage en classe et valables pendant l'intégralité de temps scolaire. Pendant les séances GBG, ces quatre règles deviennent les règles du jeu (*voir le poster des 4 règles de la classe sur la page suivante*).

Ces règles ont l'avantage d'être claires, concises, faciles à retenir et d'englober toutes les situations du fait de leur modularité en fonction des contextes. Par exemple, la règle n°1 « nous devons travailler dans le calme » est associé à des niveaux de voix différents en fonction des activités (*voir annexe 1. Poster des niveaux de voix*). Pour s'assurer que les élèves comprennent bien la signification des règles, l'enseignant et les élèves élaborent ensemble des exemples et discutent de contre-exemples pour illustrer le respect et le non-respect des règles en fonction des différentes situations de classe.

Dans les salles de classe, ces règles sont affichées de manière visible au mur, et des exemplaires plastifiés en format réduit sont collés sur un coin de table pour tous les élèves.

Le respect ou l'enfreinte de ces règles constituent la référence permettant à l'enseignant de comptabiliser les scores du jeu GBG, mais celui-ci rappelle régulièrement aux élèves que ces règles s'appliquent tout au long de la journée de classe (les règles affichées au mur et sur les tables des élèves sont inamovibles).

Les 4 règles de notre classe

- 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.**



Dans les classes (ou dans l'école lorsque toute l'école pratique le GBG), ces quatre règles ont valeur de loi. Lors de chaque séance GBG, mais également lors de nombreuses situations vécues en classe, les enfants vont discuter et argumenter entre eux et avec l'enseignant sur la signification de chaque règle dans un contexte particulier : que veut dire « respecter les autres » dans le cadre de ce travail de groupe que nous allons réaliser ? Comment interpréter « ne pas se lever sans permission » dans le cadre de cette activité au cours de laquelle je dois aider un camarade et récupérer du matériel ?

L'adaptation compréhensive de ces quatre règles aux situations vécues est ainsi le premier pivot du programme GBG et facilite par là-même la socialisation des enfants et leur capacité à vivre en société : elle permet aux enfants de développer la faculté de mettre en contexte ces règles de vie et de comprendre qu'elles s'appliquent en tous lieux et à tous moments.

1.2.2. La pédagogie du renforcement positif

Comme les règles de la classe, la pédagogie du renforcement positif est un élément-clé qui s'applique pendant l'ensemble du temps scolaire. Elle concerne autant les individus (élèves) que les groupes (équipes, classe). Elle consiste principalement à valoriser les comportements attendus par une série de signaux positifs différenciés et à présenter aux enfants des modèles de bons comportements et des attentes claires.

L'éducation positive, par la présentation et la valorisation des modèles de bons comportements, permet aux élèves qui n'ont pas encore intériorisé les comportements attendus, de mieux comprendre ce que l'on attend d'eux. En effet, l'une des idées centrales du GBG est d'amener des éléments positifs dans l'environnement d'enfants perturbateurs pour leur signifier explicitement ce qu'il est souhaitable de voir se reproduire, plutôt que de leur laisser déduire les comportements attendus à partir de la désignation des comportements déviants lors de reproches.

Pendant les séances GBG, la pédagogie du renforcement positif se traduit par des rituels spécifiques de félicitations, d'encouragements et par des récompenses pour les équipes gagnantes. Au début de l'année scolaire, les enseignants utilisent des récompenses tangibles, comme des vignettes, des fournitures scolaires ou des petits jouets. A mesure que l'année scolaire avance et que les élèves apprennent à suivre les règles de manière plus systématique, les récompenses deviennent intangibles (récompenses d'activité individuelles ou collectives). Au fil des mois, les récompenses sont différées dans le temps, ce qui permet aux enfants d'apprendre à bien se comporter sans pour autant obtenir de récompense immédiate. Leur capacité à accepter la frustration s'en trouve développée, et ils internalisent qu'un comportement attendu peut leur amener des bénéfices à moyen ou long terme. L'attribution de signaux positifs matériels est importante en début d'année scolaire : elle permet aux élèves les plus perturbateurs

imperméables au renforcement social de mieux comprendre et d'intérioriser le sens des félicitations délivrées par l'adulte. La valorisation de l'élève à cette étape est également associée aux félicitations par les pairs auxquels les élèves dits difficiles sont généralement plus sensibles. L'expérience-pilote a montré que le programme peut rapidement se détacher de cette phase pendant laquelle le renforcement matériel est associé au renforcement social, mais qu'il serait contre-indiqué de la supprimer en vertu de principes éducatifs qui considèrent que le renforcement social suffit *de facto* : l'approche pragmatique du GBG permet ainsi de ne pas « perdre » en début d'année les élèves les plus difficiles sur lesquels il s'agit justement d'avoir un impact renforcé.

A la fin du jeu, l'enseignant effectue des félicitations différencierées en fonction de ce qu'il a observé pendant la séance GBG : il valorise les progrès par rapport aux dernières séances, en mettant en valeur l'amélioration des compétences et du comportement de chaque équipe. Les enfants sont aussi incités à se féliciter mutuellement : après les félicitations prodiguées par l'enseignant, les élèves utilisent un signe collectivement défini pour se féliciter les uns les autres. Les victoires sont consignées collectivement chaque semaine (tableau des gagnants de la semaine) et individuellement après chaque séance tout au long de l'année (livret GBG de l'élève).

1.2.3. *L'appartenance à une équipe*

Le GBG est une stratégie de groupe : les membres sont récompensés individuellement pour le comportement de l'équipe toute entière. L'issue de la séance GBG dépend exclusivement de la performance du groupe dans son ensemble. En effet, les interactions dans la dynamique de groupe sont au cœur des séances GBG, les techniques mises en œuvre par les enseignants et les règles du jeu permettant de développer la régulation par les pairs, la coopération, l'entraide, la solidarité tout en favorisant la capacité des élèves à se positionner au sein du groupe.

Après quelques semaines passées à observer le comportement des élèves et leur façon d'apprendre, l'enseignant les répartit en équipes équilibrées, en termes de sexe, de niveau scolaire et de comportement. Les équipes comprennent généralement quatre à six élèves, en fonction de la taille de la classe et du degré de difficulté que connaissent les élèves qui la composent.

La structure d'équipe du GBG permet aux enfants qui ne maîtrisent pas encore les comportements des élèves qui réussissent (par exemple être attentif, suivre les consignes, bien travailler avec les autres) d'interagir avec des élèves pouvant leur servir de modèle. Elle permet de plus à tous les enfants d'apprendre à s'entraider et à coopérer avec des pairs qui n'ont pas les mêmes comportements ni les mêmes capacités d'apprentissage, et vers lesquels ils ne se seraient pas nécessairement dirigés sans le GBG.

Les équipes ne sont pas en compétition entre elles : elles peuvent toutes gagner.

Le but implicite de l'enseignant est de faire gagner toutes les équipes pour leur bon comportement. De ce fait, des changements d'équipe réguliers sont préconisés, de façon à ce que tous les élèves de la classe puissent être récompensés à un moment ou un autre, pour le comportement de l'équipe dont ils font partie. Les changements d'équipe revêtent également l'intérêt d'apprendre aux enfants à coopérer avec d'autres enfants ayant des comportements différents et des personnalités variées.

Toutefois, les stratégies mises en œuvre pour faire gagner les équipes concernent essentiellement le début de l'année scolaire. Une fois que le programme est bien accepté par la classe et que tous les enfants adhèrent volontiers au principe, le fait que toutes les équipes gagnent plusieurs fois de suite est surtout considéré comme l'indicateur d'un niveau d'exigence qui doit être augmenté.

1.2.4. L'observation active du comportement

L'observation du comportement par l'enseignant s'effectue pendant que le jeu se déroule. Il dispose d'un « tableau des infractions par équipe », affiché dans la classe, sur lequel il va noter les infractions au règlement qu'il constate au cours du jeu. Il s'agit d'un tableau à double entrée, comprenant le nom de chaque équipe en lignes et les quatre règles à respecter en colonnes.

Pendant le temps de jeu, le rôle de l'enseignant se limite à observer le comportement des élèves, sans interagir avec eux en dehors de l'énoncé de phrases-types destiné à réorienter les comportements et à pratiquer le renforcement positif.

L'enseignant ne punit jamais les élèves individuellement pour leur mauvais comportement : il note en toute neutralité le nombre d'infractions de chaque équipe sur le tableau des infractions par équipe. Les élèves ne sont donc pas réprimandés quand ils ne se conforment pas au comportement attendu. En revanche, ils sont informés que l'un des comportements attendus n'a pas été satisfait.

Les séances GBG donnent ainsi aux enseignants l'occasion de prendre du recul en se mettant en situation d'observation. C'est là une opportunité pour eux de mieux comprendre et d'analyser le comportement de leurs élèves sans être sollicité à tout instant. La difficulté indéniable - pour les élèves comme pour l'enseignant lui-même - que représente cette absence de communication momentanée entre la classe et le professeur est atténuée par la brièveté des séances en début d'année scolaire et s'estompe rapidement au cours des premières semaines de pratique pour laisser place à un accroissement considérable de l'autonomie des élèves.

Les données recueillies pendant chaque séance sont ensuite mises à profit pour pratiquer une pédagogie différenciée et alimenter le renforcement positif au quotidien.

Les données recueillies par l'enseignant durant les séances GBG constituent l'un des points-clés du programme, qui leur permettent de nourrir leur réflexion et d'adapter leurs gestes professionnels tout au long de l'année.

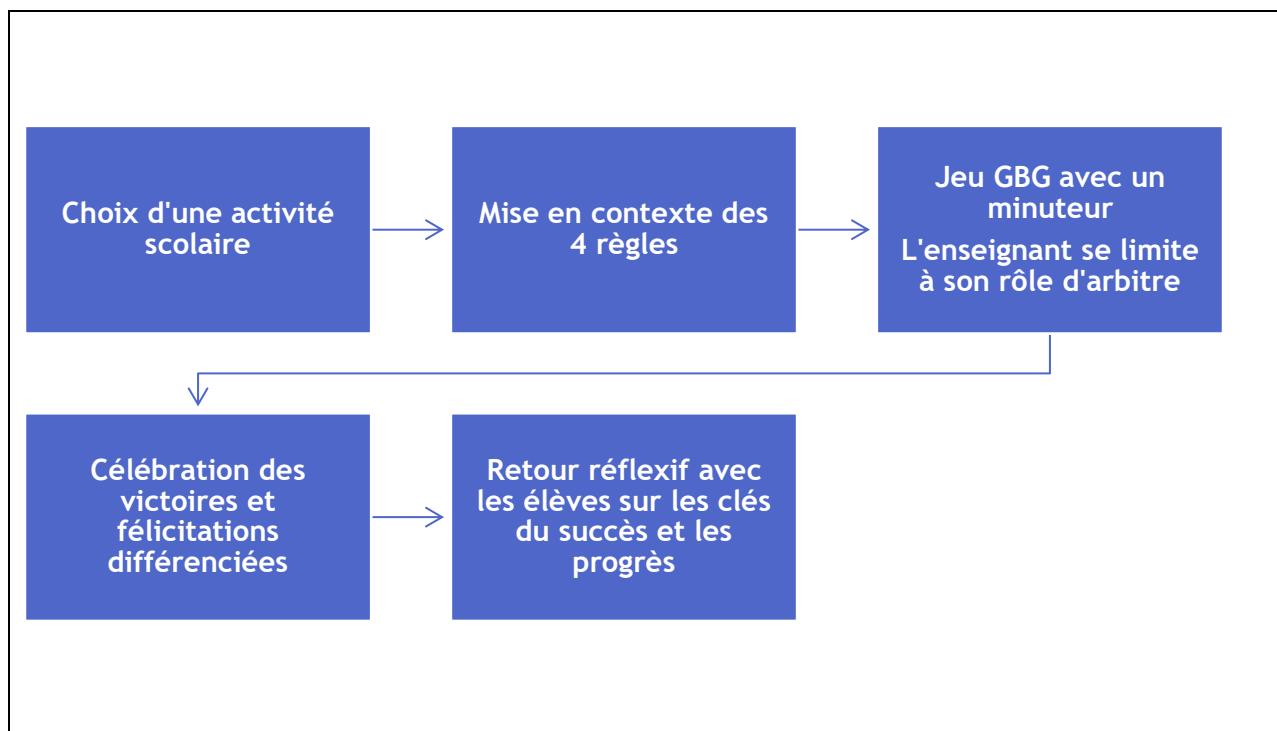
1.3. Les séances GBG et leur périodicité

Le programme comprend deux types de séances : les jeux annoncés et les jeux secrets. La fréquence recommandée est de trois jeux annoncés et d'un jeu secret par semaine, soit au minimum quatre séances hebdomadaires.

1.3.1. *Les jeux annoncés*

Les jeux annoncés ont lieu en situation d'apprentissage classique, peu importe la matière enseignée.

Déroulement type d'une séance GBG



Au fil de l'année, les séances GBG deviennent plus complexes et durent plus longtemps (en général, les premiers jeux durent 10 minutes puis atteignent progressivement une demi-heure à trois quarts d'heure). L'analyse des données d'observation au cours des

séances permet d'augmenter le niveau d'exigence de manière effective en s'appuyant sur l'analyse des progrès des élèves. Le choix des travaux scolaires et des modalités de réalisation est orienté en fonction des compétences que l'on souhaite développer (autonomie, coopération, négociation, verbalisation,...).

Les séances GBG sont toujours suivies, après les rituels de félicitations et de célébrations des victoires, d'un retour réflexif avec les élèves pour partager les clés du succès, les progrès effectués mais aussi les difficultés rencontrées dans l'équipe et les moyens mis en œuvre pour les surmonter : les élèves partagent ainsi les solutions qui permettent de résoudre les problèmes et les analysent collectivement.

1.3.2. *Les jeux secrets*

Les jeux secrets sont des séances GBG qui ne sont pas annoncés aux enfants, pendant lesquelles l'enseignant consigne les infractions aux quatre règles de la classe de la même façon qu'il le ferait lors d'une séance classique.

Les jeux secrets permettent à l'enseignant de poser un diagnostic sur un temps scolaire classique, ou sur un temps critique dont il va pouvoir apprécier l'évolution au fil de l'année. Ils constituent aussi un support supplémentaire pour pratiquer le renforcement positif, car les élèves sont félicités *a posteriori* lorsque toute la classe gagne un jeu secret (si tout ou partie de la classe n'a pas réussi, il n'est pas fait mention du jeu secret qui vient de se dérouler).

Les jeux secrets participent ainsi à évaluer et à faciliter la généralisation des comportements attendus en dehors des temps du jeu, lorsque les récompenses ne sont pas accessibles.

2. Les enjeux du programme GBG

2.1. Une stratégie bienveillante de gestion du comportement en classe qui n'empiète pas sur le temps réservé aux apprentissages

De façon générale, les enseignants citent le comportement en classe et leur manque de formation en gestion du comportement comme étant l'une des principales raisons qui peuvent les conduire à quitter leur profession. Le GBG est une source d'apaisement du climat scolaire mais aussi de réussite durable pour les élèves : ils sont davantage concentrés sur le travail à réaliser, les interruptions dues à des comportements agressifs ou perturbateurs sont moins nombreuses, et les enseignants ont ainsi plus de temps à consacrer au programme scolaire.

Les séances dédiées au programme, c'est-à-dire « le jeu du GBG », se déroulent pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles, aussi n'empiètent-elles pas sur le temps réservé aux apprentissages. Les séances codifiées et ritualisées s'articulent autour de la génération du sentiment d'appartenance au groupe (la « solidarité ») et de la pédagogie du renforcement positif.

En effet, les enfants qui développent précocement des comportements agressifs dans leurs familles subissent souvent en retour des pratiques parentales coercitives destinées à les contrôler, mais qui ne conduisent qu'à réifier et accentuer leurs comportements mal adaptés. En entrant à l'école, ils reproduisent généralement ces comportements conflictuels avec les enseignants, qui s'engagent à leur tour dans des réponses coercitives, qui intensifient les comportements négatifs⁴.

Un grand nombre d'études convergent effectivement pour affirmer que les enfants qui témoignent dès le CP de comportements agressifs et perturbateurs et ne parviennent pas à maîtriser les exigences de comportement attendues (être attentif, respecter ses pairs et les adultes, respecter les consignes) ont un risque fortement majoré d'être exposés dans l'avenir à toute une série de problèmes sur le plan des résultats scolaires et sur le plan de la santé et de l'insertion sociale. Parmi ces problèmes, il y a l'échec scolaire et le décrochage, la consommation et l'abus de substances psychoactives réglementées (alcool, tabac) ou illicites, le développement de personnalités antisociales ainsi que le comportement violent et délinquant⁵. Le programme GBG permet ainsi de développer chez les enfants des compétences émotionnelles, sociales et cognitives qui constituent des facteurs de protection pour le bon déroulement de leur vie d'adultes.

2.2. Un impact immédiat sur le climat scolaire

L'impact immédiat du programme GBG a été étudié pour la première fois aux Etats-Unis, chez des élèves scolarisés à Baltimore. Il s'agit d'une étude contrôlée et randomisée, concernant des enfants scolarisés en 1985-1986 en classe de CP ou de CE1 dans 19 écoles publiques de la ville. La cohorte comprend au total (groupe GBG et groupe contrôle) 1196 élèves, répartis dans 41 classes. Les 19 écoles sont situées dans cinq quartiers défavorisés ou, au mieux, de classe moyenne. Au printemps, soit après quelques mois de pratique du GBG, les comportements agressifs avaient diminué significativement, chez les garçons comme chez les filles, avec une baisse encore plus notable chez les garçons (qui montraient plus de comportements agressifs que les filles en début d'année scolaire). Chez les garçons seulement, le rejet par les pairs dû à leur

⁴ Poduska J & al, 2008, op.cit.

⁵ Poduska J & al, 2008, op.cit.

comportement agressif est aussi en recul significatif dès le printemps. Chez les filles, ce sont les postures de timidité excessive qui ont diminué à la même période⁶.

2.3. Un impact de long terme sur la santé et l'insertion sociale

Les élèves de Baltimore qui ont bénéficié du programme en 1985 en classe de CP/CE1 ne l'ont plus pratiqué les années suivantes. Ils ont par contre été suivis par l'équipe scientifique de l'AIR jusqu'à leur entrée dans l'âge adulte⁷. Les principaux résultats de ce suivi de longue durée sont présentés dans le tableau page suivante (tableau 1).

A moyen terme, les bénéficiaires du programme désormais scolarisés dans l'enseignement secondaire ont moins recours que leurs pairs aux services de santé scolaire pour des problèmes de comportement, d'émotions incontrôlées et de conduites addictives⁸.

Sur le long terme, un impact bénéfique a été mis en évidence pour tous les bénéficiaires, bien que celui-ci soit plus important chez les garçons que chez les filles. Peuvent notamment être citées, comparativement aux jeunes qui n'avaient pas bénéficié du programme dans leur enfance, la réduction de l'usage des drogues illicites, de l'usage abusif d'alcool et du tabagisme régulier⁹, la réduction des troubles de la personnalité antisociale¹⁰, la réduction du passage au tribunal pour mineurs et/ou

⁶ Dolan LJ, Kellam SG, Brown CH, Werthamer-Larsson L, Rebok GW, Mayer LS, Laudolff J, Turkkan J, Ford C, Wheeler L, The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 14, n° 3, 1993, 317-345.

⁷ Kellam SG, Brown CH, Poduska J, Ialongo N, Wang W, Toyinbo P, Petras H, Ford C, Windham A, Wilcox HC, 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), 2008, S1-S28 ; Poduska J & al, 2008, op.cit.

⁸ Poduska J & al, 2008, op.cit.

⁹ Kellam SG & al, 2008, op.cit.

¹⁰ Kellam SG & al, 2008, op.cit.

l’incarcération à l’âge adulte pour comportement violent et délinquant¹¹ et la réduction des tentatives de suicide¹².

La cohorte de Baltimore a également permis d’observer un impact renforcé pour les enfants les plus vulnérables au départ (définis comme « garçons agressifs et perturbateurs en CP ») : plus les enfants sont en difficulté du point de vue de leur socialisation au début de leur scolarité, plus le programme GBG est susceptible d’avoir un impact bénéfique sur leur vie future.

Tableau 1. Cohorte de Baltimore (élèves scolarisés en CP/CE1 en 1985)

Quelques résultats de l’impact du GBG à l’entrée dans l’âge adulte (19-21 ans)	GBG	Programme standard	Réduction du risque
Abus de drogues illicites /Dépendance (Kellam et al., 2008)			
Garçons	19%	38%	50%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	29%	83%	65%
Abus d’alcool /Dépendance (Kellam et al., 2008)			
Garçons et filles	13%	20%	35%
Tabagisme régulier - + de dix cigarettes par jour (Kellam et al., 2008)			
Garçons	7%	17%	59%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	0%	25%	100%
Trouble de la personnalité antisociale (Kellam et al., 2008)			
Garçons et filles	17%	25%	32%
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	41%	86%	52%
Tribunal pour mineurs et/ou incarcération à l’âge adulte pour comportement violent et délinquant (Petras et al., 2008)			
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	34%	50%	32%
Recours aux services de l’école pour des problèmes de comportement, d’émotions incontrôlées ou de drogue et d’alcool (Poduska et al., 2008)			
Garçons agressifs et perturbateurs en CP	17%	33%	48%
Tentatives de suicide (Wilcox et al., 2008)			
Filles	10%	20%	50%
Garçons	10%	18%	44%

¹¹ Petras H, Kellam SG, Brown CH, Muthen BO, Ialongo NS, Poduska J, 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), 2008, S45-S59.

¹² Wilcox HC, Kellam SG, Brown CH, Poduska J, Ialongo NS, Wang W, Anthony JC, 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), 2008, S60-S73.

Plus récemment, de nouvelles analyses réalisées sur les données de Baltimore ont permis de mettre en évidence un impact du programme GBG sur la réduction des comportements sexuels à risques¹³.

Le programme GBG est considéré aujourd’hui comme l’une des stratégies préventives les plus efficaces en matière de réduction des conduites addictives : par exemple, la méta-analyse de la littérature scientifique sur la prévention de l’alcoolodépendance montre que les programmes de développement des « compétences de vie », menés bien en amont des premières consommations, sont largement plus efficaces pour prévenir l’usage de l’alcool que les programmes de prévention construits autour de son usage. Cette revue de littérature met particulièrement trois programmes en exergue pour leur efficacité, dont le GBG¹⁴.

2.4. Etude de l’impact du programme GBG en Europe

Les Pays-Bas ont été le premier pays européen à expérimenter le programme GBG. Pour éprouver la capacité du GBG à produire les effets attendus dans un contexte différent du contexte américain, une étude contrôlée et randomisée a également été mise en œuvre. L’étude concerne un groupe de 666 enfants scolarisés en CE1 en 1999-2000, parmi lesquels 56% ont bénéficié du programme GBG en CE1 et en CE2 (7 à 9 ans). Les élèves sont issus de 13 écoles situées dans les métropoles d’Amsterdam et de Rotterdam (31 classes)¹⁵. Les premiers résultats montrent la réduction des comportements agressifs et perturbateurs chez les élèves ayant bénéficié du GBG, et met de plus en lien cette réduction avec l’élaboration et l’évolution de leur réseau amical : les enfants qui ont bénéficié du GBG ont plus de liens avec des enfants non perturbateurs et sont moins concernés que ceux du groupe contrôle par le rejet par les pairs¹⁶.

¹³ Kellam SG, Wang W, Mackenzie ACL, Brown CH, Ompad DC, Or F, Ialongo NS, Poduska J, Windham A, 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 (01), 2014, 6-18.

¹⁴ Foxcroft DR, Tsartsavadze A, Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people, Cochrane Database of Systematic Reviews, 2011, 5, art n° CD009113. Trois programmes de prévention sont valorisés dans cette analyse pour leur efficacité : Good Behavior Game (GBG) , Unplugged et Life Skills Training Program.

¹⁵ Van Lier PA, Vujik P, Crijnen A, Understanding Mechanisms of Change in the Development of Antisocial Behavior : The Impact of a Universal Intervention, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 2005, 521-535.

¹⁶ Van Lier & al, 2005, op.cit.

L'expérimentation conduite plus récemment en Grande-Bretagne (2010-2012) confirme cette réduction des comportements perturbateurs au cours de l'année scolaire¹⁷.

Parallèlement, l'expérimentation conduite en Flandres (Belgique)¹⁸ a permis de mettre en valeur le rôle de l'enseignant dans le développement ou la modération des comportements perturbateurs : la formation à la pratique du GBG les conduit à mieux valoriser les comportements pro-sociaux et à faire moins de critiques désobligeantes ou blessantes sur les comportements perturbateurs¹⁹.

Plusieurs articles scientifiques rendent compte de l'évolution des enfants suivis par la cohorte hollandaise depuis 1999. Entre l'âge de 10 et 13 ans, au moment du passage au collège, l'étude montre une réduction significative de l'initiation au tabac et à l'alcool chez ceux qui avaient bénéficié du GBG en CE1-CE2, comparativement au groupe contrôle²⁰. Comme ce fut le cas dans l'analyse des raisons expliquant la réduction des comportements perturbateurs dans les petites classes, l'étude démontre un lien entre la réduction de l'initiation précoce aux substances psychoactives et la composition du réseau de pairs²¹.

Dans la même cohorte hollandaise, les analyses constatent également une réduction du syndrome d'hyperactivité chez les jeunes qui ont bénéficié du GBG dans leur enfance, ce qui est mis en lien avec la réduction constatée de l'usage du tabac chez les 10-11 ans, le syndrome d'hyperactivité étant fréquemment associé à un usage très précoce du tabac²².

¹⁷ Chan GG, Foxcroft DR, Smurthwaite B, Coombes L, Allen D, Improving Child Behavior Management : An Evaluation of the Good Behaviour Game in UK Primary Schools (2010-2012), Oxford Brookes University, 2013, 62 pages, p.41.

¹⁸ En Europe, les Pays-Bas ont été les premiers à expérimenter le GBG en 1999. La Belgique a été le deuxième site d'expérimentation, et la Grande-Bretagne a constitué le troisième site. A notre connaissance, notre expérimentation est la quatrième conduite en Europe. Actuellement, la Suède et la Pologne expérimentent également le programme.

¹⁹ Leflot G, Van Lier PA, Onghena P, Colpin H, The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors : an intervention study with the good behavior game, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (6), 2010, 869-882.

²⁰ Van Lier PA, Huizink A, Crilnen A, 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), 2009, 228-233.

²¹ Van Lier PA, Huizink A, Vuijk P, 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, 2011, 45-57.

²² Huizink AC, Van Lier PA, Crijnen AA, Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms mediate early-onset smoking, *European Addiction Research*, 15 (1), 2009, 1-9.

Selon l’EMCDDA (European Monitoring Centre of Drug and Drug Addiction), les excellents résultats du programme GBG obtenus aux Pays-Bas ont conduit au développement du programme dans l’ensemble du pays : ce sont actuellement 200 000 enfants hollandais qui bénéficient du programme, et celui-ci a également été étendu dans des écoles spécialisées, dans lesquelles sont scolarisés de nombreux enfants souffrant de problèmes mentaux²³.

2.5. La transférabilité des programmes de prévention américains en Europe

L’EMCDDA a produit une analyse relative à la transférabilité des programmes de prévention américains dans le contexte européen, grâce à l’examen des expériences d’implantation de quatre programmes fondés sur des preuves scientifiques, dont le GBG.

Les résultats montrent que, contrairement aux idées reçues, la principale difficulté ne réside pas dans la barrière culturelle mais plutôt dans la spécificité des dispositifs et systèmes organisationnels locaux. Selon l’auteur, il faut démythifier 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 occidentaux²⁴. Les experts locaux doivent s’approprier le programme pour bien mesurer les éléments-clés qui ne sont pas négociables, de façon à adapter l’ensemble aux conditions contextuelles du nouveau pays d’implantation. En ce qui concerne les programmes de prévention basés en milieu scolaire comme le GBG, ces conditions contextuelles seront principalement liées à l’organisation du système scolaire national et à la motivation des enseignants pour s’investir dans la mise en œuvre²⁵.

²³ Burkhart G, North American Drug Prevention Programmes : are they feasible in European Cultures and Contexts ?, European Monitoring Centre of Drug and Drug Addiction (EMCDDA), *Publication de l’Union Européenne*, 2013, p. 16.

²⁴ Burkhart G, 2013, op.cit, p.40.

²⁵ Burkhart G, 2013, op.cit, p.42.

II - OBJECTIFS ET METHODE DE L'ESSAI-PILOTE

1. Objectifs de l'essai-pilote

Ce premier essai-pilote du programme GBG en France a été construit autour de trois grands objectifs : l'adaptation du programme pour la France, l'implantation expérimentale à petite échelle comme support à l'acquisition des compétences nécessaires à la mise en œuvre du programme, et une étude d'acceptabilité. L'ensemble de ces objectifs doit permettre d'éprouver la faisabilité d'un développement du programme GBG en contexte scolaire français, et de déterminer les conditions nécessaires à ce développement à plus grande échelle.

Ce projet d'essai-pilote ne comprend pas d'étude d'impact : les preuves de l'efficacité du programme, mises au jour aux Etats-Unis comme aux Pays-Bas, sont largement suffisantes pour attester de la capacité du programme à renforcer la socialisation des enfants et à développer leurs compétences psychosociales. Par contre, le travail qui a été conduit en France comprend le recueil d'indicateurs d'impact quantitatifs et qualitatifs, qui rendent compte de la qualité de l'implantation obtenue au cours de cette première phase expérimentale, et par ce biais de la capacité du programme à s'adapter au contexte scolaire français.

1.1. L'adaptation du programme pour la France

L'essai-pilote s'est fixé comme objectif d'adapter le programme aux besoins des équipes pédagogiques françaises, tout en respectant les éléments-clés qui garantissent les effets attendus. Sur ce point, le transfert de compétences organisé avec l'équipe américaine permet aisément de distinguer les éléments négociables des non négociables du programme GBG.

Cette adaptation concerne le déroulement des séances et les gestes professionnels enseignants associés, ainsi que l'ensemble des supports pédagogiques pour les enseignants, les classes et les élèves.

1.2. L'implantation expérimentale du programme GBG sur trois sites scolaires

L'objectif le plus ambitieux de l'essai-pilote concerne l'implantation expérimentale du programme GBG à l'école élémentaire de Garbejaire à Valbonne à partir de septembre 2015, puis son extension au cours de l'année scolaire 2016-2017 à deux autres écoles

accueillant une population défavorisée. Les écoles de Langevin II à Vallauris et de René Arziani à Nice ont ainsi rejoint l'essai-pilote à compter de septembre 2016.

L'implantation a impliqué la formation des enseignants appartenant aux trois équipes pédagogiques, leur permettant au terme d'une année scolaire de pratiquer le programme GBG en autonomie pendant le reste de leur carrière professionnelle.

L'implantation sur les trois sites scolaires a constitué le support du transfert de compétences de l'AIR, qui porte le développement du programme au niveau mondial, vers l'équipe du GRVS. L'équipe GBG de l'AIR a ainsi supervisé l'essai-pilote conduit dans les Alpes-Maritimes. L'implantation expérimentale avait donc également pour but de constituer une équipe française en capacité de développer le programme GBG en France en totale autonomie à l'issue de l'essai-pilote.

1.3. L'étude d'acceptabilité

L'étude d'acceptabilité consiste en une approche qualitative de la satisfaction des enseignants et des élèves impliqués dans l'essai-pilote, et de leur faculté à s'approprier le programme pour en retirer les bénéfices escomptés. Le point de vue des parents a également été exploré.

2. Méthode de l'essai-pilote

2.1. Méthode pour l'adaptation du programme pour la France

L'adaptation du programme pour la France a été essentiellement effectuée avec l'équipe pédagogique de l'école de Garbejaire à Valbonne, lors de la première année de l'essai-pilote.

Après une traduction littérale des supports pédagogiques effectuée par un traducteur professionnel extérieur à GRVS (qu'il s'agisse des supports de formation des enseignants ou des supports destinés aux élèves), les observations effectuées en classe lors de cette première année et la mutualisation de l'expertise de l'équipe enseignante valbonnaise, a permis de modifier la forme des supports en adaptant le vocabulaire aux attentes des enseignants et des élèves français, de les enrichir, mais également de créer de nouveaux supports permettant une meilleure appropriation du programme par les parties prenantes. Ces supports comprennent principalement le manuel d'implantation destiné aux enseignants, les documents-ressources, les affiches et posters ainsi que les diaporamas de formation.

Des films ont également été réalisés à l'école de Garbejaire pour disposer de supports vidéo de formation en contexte français.

Les outils adaptés pour la France ou nouvellement créés en concertation avec l'équipe pédagogique valbonnaise ont ensuite été éprouvés au cours de la deuxième année avec les deux autres équipes pédagogiques impliquées dans l'essai-pilote. Des ajustements ont ainsi pu être effectués en fin d'expérimentation.

L'implication de l'équipe pédagogique de l'école de Garbejaire a été très importante au cours de cette première année, aussi a-t-elle bénéficié d'un statut spécifique dans le cadre de cet essai-pilote : le projet incluait, du fait de leur investissement dans l'adaptation du programme pour la France, un dédommagement de 100 euros net mensuel pour chaque enseignante de l'équipe tout au long de l'année scolaire 2015-2016.

Par contre, puisque ce travail d'adaptation du programme pour la France qui justifiait ce dédommagement avait déjà été conduit, l'implication des deux autres équipes pédagogiques au cours de la deuxième année scolaire s'est effectuée dans les conditions réelles d'un éventuel développement, c'est-à-dire dans le cadre de leur mission d'enseignement.

2.2. Méthode de l'implantation expérimentale

2.2.1. *La sélection des sites scolaires*

Dans le cadre de cet essai-pilote, le choix de l'école de Garbejaire à Valbonne Sophia Antipolis a été déterminé par l'opportunité d'un contexte favorable : le travail conduit par GRVS autour de la prévention des conduites addictives sur ce territoire a permis de sensibiliser les acteurs sociaux et éducatifs à l'intérêt de travailler sur le développement des compétences psychosociales bien en amont des premières consommations et de s'appuyer sur des programmes de prévention fondés sur des preuves scientifiques²⁶.

Le projet d'expérimentation du programme GBG a ainsi été soumis aux services départementaux de l'Education Nationale en s'appuyant sur une adhésion déjà acquise de l'équipe pédagogique et de son inspectrice de circonscription, ainsi que des élus et techniciens de la Ville.

Pour sélectionner les deux autres sites scolaires, il a été décidé, en concertation avec le Directeur Académique, de mettre en place un « processus d'adhésion volontaire

²⁶ Reynaud-Maurupt C, 2015, op. cit.

semi-dirigé » : il s'agissait d'obtenir l'adhésion en amont d'un inspecteur de circonscription, qui s'est chargé de présélectionner des écoles en quartiers prioritaires ou réputés sensibles, puis de présenter le projet aux équipes des écoles en question, et de tenter de les convaincre de s'investir dans l'essai-pilote de manière volontaire.

Dans le cadre de cet essai-pilote, pour optimiser les moyens mis en œuvre et multiplier les points d'observation, il a été également décidé que toute l'école (soit toutes les classes du CP au CM2) devait s'investir dans l'expérimentation.

2.2.2. La formation des enseignants

La formation des enseignants s'effectue en une année scolaire (*voir tableau 2 page suivante*).

Elle comprend trois journées de formation en regroupement (2 jours en septembre « Initial GBG Training » et 1 journée en mars (« GBG Booster Session »), ainsi que des séances régulières de « coaching », qui constituent la matière première de l'accompagnement continu *in situ*.

Toutes les deux semaines, les formateurs GBG observent dans chaque classe une séquence de 45 minutes à 1 heure, au cours de laquelle se déroule une séance GBG. Chaque séquence d'observation en classe est suivie d'un entretien en face-à-face avec l'enseignant, dédié à l'analyse des pratiques professionnelles.

Les entretiens s'appuient sur une grille d'évaluation qui se réfère aux gestes professionnels destinés à obtenir les effets attendus. Cette grille permet d'évaluer la qualité de l'implantation et les pistes d'amélioration. Les entretiens ont aussi pour objet d'apporter des solutions concrètes aux difficultés vécues en classe en matière de gestion du comportement.

Tableau 2. Récapitulatif des formations GBG destinées aux enseignants

Date	Objet	Durée/ Nombre	Animation	Public	Lieu
Septembre 2015	Formation initiale GBG	2 jours	Equipe AIR	13 enseignants + conseiller pédagogique	Mairie de Valbonne
Mars 2016	Formation complémentaire GBG	1 jour	Equipe AIR	13 enseignants + conseiller pédagogique	Mairie de Valbonne
Année 2015-2016	Entretiens d'analyse de pratiques	190	Equipe GRVS	13 enseignants	Ecole de Garbejaire Valbonne
Septembre 2016	Formation initiale GBG	2 jours	Equipe GRVS	13 enseignants + conseiller pédagogique	Mairie de Vallauris
Septembre 2016	Formation initiale GBG	2 jours	Equipe GRVS	10 enseignants + conseiller pédagogique	Centre 27 Delvalle Nice
Avril 2017	Formation complémentaire GBG	1 jour	Equipe GRVS	11 enseignants + conseiller pédagogique	Mairie de Vallauris
Avril 2017	Formation complémentaire GBG	1 jour	Equipe GRVS	10 enseignants + conseiller pédagogique	Centre 27 Delvalle Nice
Année 2016-2017	Entretiens d'analyse de pratiques	295	Equipe GRVS	22 enseignants <i>23 enseignants jusqu'en janvier 2017</i>	Ecoles Langevin II Vallauris et René Arziani Nice

2.2.3. Le transfert de compétences : la formation de formateurs

Le transfert de compétences (*voir tableau 3 page suivante*) comprend les enseignements nécessaires à l'animation des formations en regroupement des enseignants (formation initiale de septembre et formation complémentaire de mars), ainsi que la formation à l'accompagnement continu des enseignants (coaching et analyse de pratiques).

Les formations des enseignants en regroupement en 2015-2016 ont été effectuées par l'équipe de l'AIR, avec l'aide d'une traduction consécutive, pendant que l'équipe GRVS était en observation. L'année suivante, un cadre de l'AIR a observé la première formation animée par GRVS (septembre 2016), avec le soutien d'une traduction consécutive, afin d'effectuer un retour critique sur la qualité de l'animation.

Des visites sur site de l'équipe AIR ont également permis d'effectuer des séances d'observation dans les écoles, pour analyser la conduite des séances de coaching et des entretiens menés avec les enseignants.

La formation de formateurs comprend également des réunions d'expertise sur plateforme virtuelle tous les quinze jours, destinées à mettre la formation en perspective avec les situations réelles vécues dans les écoles et les classes.

Tableau 3. Récapitulatif des formations de formateur GBG

Date	Objet	Durée/ Nombre	Animation	Public	Lieu
Septembre 2015	Formation initiale de formateur GBG	5 jours	Equipe AIR	Equipe GRVS + conseiller pédagogique	Mairie de Valbonne
Janvier 2016	Analyse de pratiques sur site	2 jours	Equipe AIR	Equipe GRVS	Ecole de Garbejaire Valbonne
Mars 2016	Formation complémentaire de formateur GBG	3 jours	Equipe AIR	Equipe GRVS	Mairie de Valbonne
Mars 2016	Analyse de pratiques sur site	1 jour	Equipe AIR	Equipe GRVS	Ecole de Garbejaire Valbonne
Juin 2016	Animation des formations enseignants	3 jours	Equipe AIR	Equipe GRVS	Mairie de Valbonne
Septembre 2016	Observation et expertise de l'animation de la formation enseignants	2 jours	Equipe AIR	Equipe GRVS	Mairie de Vallauris
Années scolaires 2015-2016 et 2016-2017	Réunions d'analyse de pratiques et de formation à l'animation	30	Equipe AIR	Equipe GRVS	Plateforme virtuelle

2.2.4. L'analyse de la qualité d'implantation

L'analyse de la qualité d'implantation sur les sites scolaires pilotes s'appuie sur trois types de données : une mesure de l'évolution des comportements perturbateurs dans chaque école, une mesure de l'évolution des compétences sociales et scolaires des élèves les plus perturbateurs, mais également les comptes-rendus d'observations effectuées dans les classes, qui s'apparentent à des données ethnographiques.

Il faut cependant préciser que les données recueillies lors des entretiens conduits avec les enseignants dans le cadre de l'étude d'acceptabilité (*voir 2.3. Méthode de l'étude d'acceptabilité*) apportent également une expertise pédagogique sur l'impact du programme : ainsi, l'analyse qualitative de l'impact apparaît aussi dans l'étude

d'acceptabilité, puisque les enseignants qui témoignent de leur satisfaction justifient leur point de vue par leur opinion sur l'impact qu'ils constatent chez leurs élèves.

2.2.4.1. Mesure de l'évolution des comportements perturbateurs sur chaque site scolaire

La mesure des comportements perturbateurs au fil de l'année scolaire s'effectue grâce aux rapports de score sur lesquels les enseignants consignent les résultats de chaque séance GBG, c'est-à-dire le nombre de règles enfreintes²⁷ au cours de la séance.

L'analyse statistique des rapports de scores permet d'observer l'évolution des comportements perturbateurs pendant les séances consacrées au GBG.

Le programme GBG comprend également des « jeux secrets » (*voir partie I. paragraphe 1.3.2*), dont l'analyse permet d'observer l'évolution des comportements perturbateurs pendant le temps de classe habituel, en dehors du temps consacré aux séances annoncées aux élèves.

2.2.4.2. Mesure de l'évolution des compétences sociales et scolaires chez les élèves les plus perturbateurs

L'échelle TOCA (Teacher Observation of Classroom Adaptation) est une échelle validée pour analyser l'évolution des comportements sociaux des enfants en contexte scolaire. Elle permet de recueillir l'expertise pédagogique d'un enseignant sur un élève en particulier et est utilisée de façon habituelle par l'équipe de l'AIR pour mesurer l'évolution des compétences chez les élèves bénéficiant du programme GBG et leur adaptation aux attentes scolaires.

L'échelle TOCA comprend 55 items : elle est remplie par l'enseignant qui la complète pour chaque enfant en pensant au comportement de celui-ci et à ses relations avec lui au cours des trois dernières semaines. Pour chaque item, l'enseignant attribue un score entre 1 (presque jamais) et 6 (presque toujours).

Dans notre essai-pilote, elle est utilisée pour mesurer l'évolution des compétences chez les élèves les plus en difficulté.

Chaque enseignant impliqué dans l'essai-pilote a accepté de remplir l'échelle TOCA pour les 2 à 6 élèves les plus en difficulté de sa classe, en gardant à l'esprit qu'il lui fallait choisir prioritairement les enfants aux comportements les plus perturbateurs,

²⁷ Nous devons travailler dans le calme. Nous devons respecter les autres. Nous ne devons pas nous lever sans permission. Nous devons suivre les consignes.

et, à défaut, ceux qui rencontrent le plus de difficultés relationnelles avec leurs camarades du fait d'un isolement social ou d'une forte timidité, ou encore, en troisième intention, ceux qui connaissent les plus grandes difficultés d'apprentissage.

Le choix des élèves concernés a été laissé à l'unique appréciation des enseignants, de même que le nombre d'élèves de leur classe qu'ils ont choisi d'inclure dans l'analyse TOCA.

Pour chaque élève choisi par les enseignants, l'échelle a été remplie à trois reprises : en début de programme au mois de novembre, en milieu de programme au mois de février/mars, puis en fin d'année scolaire au mois de juin.

Le score global est calculé en tenant compte de la qualité positive ou négative de chaque item. Les scores attribués aux items dits négatifs sont donc renversés : de ce fait, dans les résultats exposés, plus le score obtenu est élevé, plus l'attitude de l'élève est conforme aux attentes de l'enseignant et propice aux apprentissages, et plus son insertion sociale et relationnelle dans la classe est de bonne qualité.

Des regroupements d'items permettent d'autre part de calculer des scores ciblés, tels que présentés en annexe 2.

2.2.4.3. Les comptes-rendus d'observation

Les séances d'observation réalisées en classe et les entretiens d'analyse de pratiques conduits avec les enseignants s'appuient sur une grille d'analyse qui porte son attention sur les gestes professionnels destinés à garantir la bonne pratique du programme GBG.

Cette analyse qualitative se focalise ainsi sur le respect des étapes de chaque séance, l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant, l'enseignement des quatre règles de la classe, la génération du sentiment d'appartenance à une équipe, le recours aux stratégies de renforcement positif, le recours à l'éducation positive pendant l'ensemble du temps de classe, et l'exploitation régulière des données recueillies sur le comportement des élèves et leur progrès.

Les données d'observation recueillies au cours des séances en classe ont été consignées sur les grilles d'évaluation prévues à cet effet.

2.3. Méthode de l'étude d'acceptabilité

L'étude d'acceptabilité concerne principalement les enseignants et les élèves. Quelques entretiens complémentaires ont aussi été réalisés avec d'autres acteurs proches de l'expérimentation : des représentants de parents d'élèves, un assistant de vie scolaire ainsi que des représentants des services départementaux de l'Education nationale.

Le point de vue des enfants a été recueilli uniquement lors de groupes focaux réunissant deux représentants de chaque classe, tandis que celui des adultes a fait l'objet d'entretiens individuels en face-à-face. Les données recueillies dans ce cadre totalisent ainsi une cinquantaine d'entretiens individuels ou de groupe (51 entretiens, dont 44 entretiens individuels et 7 entretiens de groupe, *voir tableau 4 page suivante*).

Comme déjà précisé, les enseignants font généralement appel à leur expertise pédagogique pour justifier de leur satisfaction. L'enquête d'acceptabilité constitue ainsi un complément qualitatif pertinent à l'analyse de la qualité d'implantation, par le biais de leur opinion sur l'impact du programme.

A l'école de Garbejaire à Valbonne, la totalité des enseignantes ont été interviewées lors d'un entretien en face-à-face en début de programme (en novembre 2015), puis ont été de nouveau sollicitées en fin d'année scolaire (en juin 2016). Elles ont été également réunies lors d'une discussion de groupe au cours de la seconde année scolaire, alors qu'elles pratiquaient désormais le programme en autonomie.

Sur les deux autres sites scolaires, seuls les enseignants volontaires ont participé à ce volet qualitatif.

Les entretiens individuels ont tous été enregistrés sur support numérique et retranscrits au mot-à-mot, de même que tous les entretiens de groupe effectués avec les élèves.

Seul l'entretien de groupe concernant les enseignants en autonomie n'a pas été enregistré, les données recueillies ayant été consignées grâce à une prise de notes.

Tableau 4. Récapitulatif des données qualitatives recueillies lors des entretiens

TYPES D'ENTRETIEN		NOMBRE
<i>Entretiens individuels</i>	Enseignants en début d'implantation	13
	Enseignants en fin d'implantation	24
	Enseignants pratique en autonomie	2
	Représentants SDEN 06	2
	Parents d'élèves	2
	Assistant de vie scolaire	1
	Total	44
<i>Entretiens de groupe (12 à 15 participants par groupe)</i>	Elèves de cycle 2	3
	Elèves de cycle 3	3
	Enseignants en autonomie	1
Total		7

3. L'analyse des données

Les données quantitatives (scores des séances GBG pour l'analyse de l'évolution des comportements perturbateurs, échelles TOCA pour l'analyse de l'évolution des compétences des élèves les plus perturbateurs) ont été analysées statistiquement grâce au logiciel Sphinx IQ.

Les données qualitatives ont fait l'objet d'un classement thématique destiné à produire une analyse compréhensive, sur la base d'une confrontation entre les données d'entretien et les données d'observation.

III - L'ADAPTATION DU PROGRAMME POUR LA FRANCE

L'adaptation du programme pour la France avait pour but de maintenir l'ensemble des éléments-clés et des procédures qui garantissent les bénéfices escomptés, tout au réponnant au mieux aux attentes des équipes pédagogiques françaises. Les adaptations qui ont été effectuées ont toutes été soumises à l'appréciation de l'équipe américaine, qui a validé les produits finis comme étant entièrement en accord avec le programme GBG.

1. L'adaptation des outils GBG

1.1. Distinction entre les outils littéralement traduits et les outils adaptés

La majorité des supports pédagogiques ont été littéralement traduits. Ils ont été strictement conservés dans leur version originale, leur formulation et leur contenu ayant été considérés comme optimaux par l'équipe GRVS et l'équipe pédagogique de Garbejaire.

L'exemple de la grille d'évaluation des séances GBG et du descriptif associé des gestes professionnels attendus, entièrement conservés dans leur forme originale, est particulièrement représentatif. Ces outils ont non seulement suscité un vif intérêt de la part des enseignants et de leur hiérarchie du fait de leur caractère extrêmement pertinent et concret, en parfaite adéquation avec les situations de classe vécues en France, mais ils constituent aussi l'aspect non négociable du programme GBG permettant de garantir les effets attendus en termes de socialisation des élèves et d'amélioration de leurs compétences psychosociales.

Tableau 5. Récapitulatif des outils GBG traduits et/ou adaptés pour la France

	Outils traduits littéralement	Outils adaptés
Supports de formation enseignants	<ul style="list-style-type: none">• Grille d'évaluation des séances GBG• Descriptif des gestes professionnels attendus (pertinence de la mise en pratique)	<ul style="list-style-type: none">• Diaporamas et supports du formateur de la formation initiale et de la formation complémentaire• Documents-ressources pour les formations et l'implantation• Manuel d'implantation• Supports vidéo de formation
Supports pédagogiques classes et élèves	<ul style="list-style-type: none">• Rapport de score• Poster des niveaux de voix• Tableau des infractions par équipe• Tableau des gagnants de la semaine• Livret GBG	<ul style="list-style-type: none">• Poster des règles de la classe et affichettes pour table

1.2. Teneur des adaptations effectuées

1.2.1. *Les règles de la classe*

Pour les quatre règles de la classe, la traduction littérale de la règle n°2 aurait été « nous devons être polis avec les autres ». Afin de mieux correspondre aux attentes associées à cette règle par les enseignants comme par le programme lui-même, la règle n°2 a été modifiée en introduisant la notion plus large de respect : « nous devons respecter les autres ». L'équipe américaine a adhéré immédiatement à cette reformulation, car elle-même insiste, lors des formations avec les enseignants, sur le fait que cette règle ne doit pas se cantonner à l'usage de la politesse mais rayonner plus largement sur l'ensemble des normes de civilité, et donc du respect.

La formulation du poster des règles de la classe a donc introduit explicitement la notion de respect plutôt que celle de politesse.

Les outils du programme original comprennent des affichettes pour table qui listent également les quatre règles de la classe. Ces affichettes, qui doivent rester collées toute l'année scolaire sur la table de chaque élève, sont utilisées par l'enseignant au cours des séances GBG pour signifier explicitement quelle règle a été enfreinte au moment où une équipe ne respecte pas les attentes. Afin de rendre l'outil accessible aux élèves non-lecteurs, les enseignantes des classes de CP de l'école de Garbejaire ont créé des affichettes sur lesquelles les règles écrites sont associées à des pictogrammes. Celles-ci peuvent être utilisées également par les classes spécialisées (ULIS), par les enseignants REGAD qui prennent en petits groupes les enfants en grande difficulté, ainsi que dans toutes les classes incluant des enfants en grande difficulté de lecture.

1.2.2. *Les supports de formation enseignants*

1.2.2.1. *Les supports de formation en regroupement*

En ce qui concerne les formations en regroupement des enseignants (formation initiale de septembre et formation complémentaire du deuxième trimestre), même si le déroulement global de la démonstration, les argumentaires, les exercices participatifs et les jeux de rôle qui créent la dynamique ont été conservés, des ajustements ont été nécessaires. Trois adaptations principales ont ainsi été réalisées sur la trame d'animation :

- Les films américains servant de supports à la formation et détaillant les séances GBG ont été remplacés par des films réalisés dans les classes de l'école de

Garbejaire, avec la collaboration d'une équipe de tournage semi-professionnelle composée de trois caméraman et d'un preneur de son. Chaque film a également nécessité de nombreuses heures de montage. Seuls deux films américains sans dialogue sont encore utilisés lors des formations : un dessin animé évoquant les atouts du travail en équipe, et un film montrant des élèves qui dansent pour illustrer les récompenses intangibles par un exemple.

- Des jeux destinés à « faire une pause mentale » servant d'illustration à l'un des chapitres de la formation ont été supprimés du déroulement, car considérés comme peu utiles et chronophages. Le temps gagné a permis d'étoffer d'autres parties pour mieux répondre aux attentes des enseignants (*les principaux approfondissements sont détaillés en page suivante, après le tableau 6*).
- Des documents ressources faisant référence à l'expérience américaine du GBG ont été remodelés pour introduire plutôt l'expérience française de la première année de l'essai-pilote.

Tableau 6. Récapitulatif des supports pédagogiques vidéo réalisés à l'école de Garbejaire

N°	<u>Objet du film</u>	Durée après montage
1	Témoignages des enseignantes impliquées dans l'essai-pilote	5 mn 31
2	Enseignement des 4 règles de la classe	6 mn 04
3	Observation active des enseignants pendant la séance GBG	5 mn 39
4	Félicitations et récompenses en classe de CP	4 mn 47
5	Félicitations et débriefing en classe de CM1-CM2	5 mn 05
6	Félicitations différencierées informées par l'observation active	2 mn 20
7	Une séance complète en CM2 : avant, pendant, après	9 mn 53
8	Passage rapide d'une disposition frontale à une disposition en équipes GBG	2 mn 26

Il faut souligner que les formations ne se déroulent pas toutes de façon similaire du fait de leur organisation participative et des plages de temps prévues pour les questions/réponses : la trame identique utilisée auprès de toutes les équipes a dû être enrichie lors de chaque formation en regroupement, en fonction des attentes du public. Les demandes d'approfondissement concernent trois grands thèmes : l'approche comportementaliste, l'éducation positive et la transférabilité des programmes américains en contexte français.

Il est essentiel de démontrer aux enseignants que le programme GBG ne s'inscrit pas dans une approche purement comportementale. Cette démonstration est facilitée par l'adaptation effectuée en France concernant la systématisation du débriefing en fin de séance GBG, c'est-à-dire le retour réflexif conduit collectivement avec le groupe classe sur les clés du succès et les façons de surmonter les difficultés (*voir page suivante, paragraphe 2. La systématisation du débriefing dans le déroulement d'une séance GBG*). Il est important également d'argumenter sur l'intérêt des récompenses en tant que signal positif permettant d'intégrer dans la dynamique collective les enfants les plus perturbateurs qui se révèlent en début d'année imperméables au renforcement social. L'adhésion des enseignants à ce principe d'utilisation des récompenses tient beaucoup au fait qu'après avoir « accroché » les élèves avec les récompenses tangibles en début d'année, celles-ci deviennent rapidement intangibles (récompenses d'activité) et généralement collectives.

En ce qui concerne l'éducation positive, la formation GBG est très axée sur les moyens permettant de mettre en œuvre la pédagogie du renforcement positif. Dans l'un des groupes formés, il a fallu faire appel aux neurosciences pour justifier du fait que l'éducation positive n'était pas seulement une idéologie mais bien un ensemble de gestes éducatifs qui avaient fait la preuve de leur efficacité pour favoriser l'épanouissement et l'apprentissage chez les enfants²⁸. Il a fallu également insister sur la capacité du programme GBG à contribuer à éléver le niveau d'exigence de l'enseignant grâce aux données d'observation recueillies au cours des séances. L'éducation positive peut en effet être parfois perçue (à tort) comme une éducation tendant à « niveler par le bas » : l'exploitation des données GBG qui aide au relèvement périodique du niveau d'exigence à partir d'éléments objectifs recueillis sur les progrès réalisés par les enfants en matière de compétences sociales et scolaires récuse cette allégation.

En ce qui concerne la transférabilité des programmes américains en Europe, les doutes évoqués par les enseignants sur la capacité du programme GBG à s'adapter à notre contexte français ont pu être levés par l'exposé des résultats scientifiques des études d'impact conduites aux Pays-Bas (*voir partie I, paragraphe 2.4. Etude de l'impact du programme GBG en Europe*), mais aussi grâce à l'étude de l'EMCCDA qui démontre que

²⁸ Gueguen C, *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Ed. Robert Laffont, 2014, 297 pages.

les programmes de prévention américains ne rencontrent pas d'obstacles d'ordre culturel lors des expériences d'implantation sur le sol européen²⁹.

1.2.2.2. Le manuel d'implantation

Sur la suggestion de l'équipe enseignante de l'école de Garbejaire, le manuel d'implantation a été largement enrichi pour ne pas se limiter à une présentation générale du programme mais servir de référence à laquelle se reporter tout au long de l'année.

La version française reprend les aspects déjà présents dans le manuel original, sans s'adosser à une traduction littérale : présentation générale du programme, base scientifique du programme, éléments-clés du programme, déroulement de la phase de pré-implantation, déroulement d'une séance GBG, évaluation de la qualité de l'implantation.

La présentation générale du programme détaille notamment l'expertise pédagogique du programme réalisée en France, en évoquant les objectifs communs au GBG et au nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Education nationale.

Les aspects concernant le déroulement d'une séance ont en outre été détaillés pas à pas, et ne se limitent plus à une liste d'étapes.

Un chapitre relatif à l'évolution du programme au cours de l'année a été ajouté. Au-delà de l'évaluation de la qualité de l'implantation, il détaille les changements d'équipe, les changements de lieux, l'introduction des récompenses intangibles, ainsi que les modalités d'accompagnement des enseignants et l'acquisition de l'autonomie dans la pratique du GBG.

Pour finir, un « Guide pratique du jeu secret » ainsi qu'un aide-mémoire synoptique résumant le déroulement d'une séance GBG ont aussi été ajoutés.

2. La systématisation du débriefing dans le déroulement d'une séance GBG

Le respect du déroulement d'une séance GBG tel qu'il est décrit dans le manuel d'implantation fait partie des éléments essentiels permettant de garantir les effets attendus : mise en contexte des quatre règles au regard de l'activité choisie pour la

²⁹ Burkhart G, 2013, op.cit.

séance, observation active du comportement des élèves par l'enseignant pendant la séance, félicitations et célébration des victoires après la séance.

Le « debriefing » d'après-séance est conseillé par le programme original, comme étant dépendant d'évènements problématiques survenus pendant la séance et comme étant à la discrétion de l'enseignant. En concertation avec l'équipe pédagogique de Garbejaire, ce « debriefing » a été considéré comme un point essentiel, qui mérite d'être systématisé dans notre approche française du programme.

Ce debriefing consiste en un retour réflexif conduit collectivement avec le groupe classe. Il permet aux élèves de s'entretenir sur les clés du succès, mais aussi de partager les solutions que chaque équipe a mis en œuvre pour surmonter toutes les difficultés, qu'il s'agisse de difficultés de gestion dans la dynamique de groupe ou de difficultés d'apprentissage.

L'observation dans les classes de l'impact de ce debriefing sur les compétences des élèves a montré que c'est ce moment spécifique qui permet aux enfants de mieux renforcer leurs compétences en termes d'organisation au sein d'un groupe, et provoque la verbalisation des émotions et des argumentaires. Les échanges sont constructifs, aident les enfants à développer une communication efficace, et ils optimisent l'influence mutuelle grâce à la valorisation par les pairs des élèves qui respectent les comportements sociaux attendus et ont un rôle positif au sein des équipes. A l'inverse, lorsque des difficultés sont survenues au cours de la séance, le debriefing constitue un cadre adapté pour une régulation constructive des conflits, qui n'est pas seulement généré de façon descendante par l'adulte, mais mise en œuvre collectivement par l'ensemble du groupe classe.

Le « feed-back » de l'enseignant vers ses élèves, et des élèves entre eux, que génère ce debriefing, consolide nettement l'ancrage des savoirs acquis pendant la séance. Ces feed-back positifs, venus de l'enseignant comme des pairs, qui soulignent les efforts et les progrès réalisés, sont une source majeure de développement du *sentiment d'efficacité personnelle*³⁰, qui lui-même constitue un appui essentiel de la motivation des enfants dans leur implication au et la coopération avec les autres, augmentant par là-même nettement leurs chances de réussite.

Selon Dominique Bucheton, les gestes de clôture d'une séance d'enseignement constituent souvent un des moments les moins réussis car, faute de temps, les conclusions et les leçons à tirer sont souvent laissées implicites par l'enseignant. Pourtant, l'absence de ces gestes de clôture génère probablement des effets très différenciateurs : le plus souvent, les bons élèves tirent eux-mêmes les conclusions des diverses tâches qu'ils ont faites, alors que les élèves plus en difficulté s'arrêtent en cours de route et ne secondeurisent pas le travail mené, n'en tirant alors qu'un très faible bénéfice³¹. Ainsi, l'intérêt du debriefing en fin de séance GBG est également de

³⁰ Bègue L, Desrichard O (dir), *Traité de psychologie sociale*, Ed. De Boeck, 2013, p.137.

³¹ Bucheton D (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Ed. Octares, 2014, p. 41.

ritualiser *les gestes de clôture de la leçon*³². La particularité dans le cas du débriefing GBG est que ces gestes de clôture concernent autant les questions d'apprentissage académique que les questions de positionnement dans la dynamique de groupe. Son intérêt est majeur car il répond particulièrement aux objectifs des *gestes de tissage* : « nous définissons ce geste de tissage comme une forme d'étagage spécifique qui cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé (...) Ces gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait. Il s'agit d'aider les élèves à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école »³³.

3. Une adaptation dans l'accompagnement des enseignants : un compte-rendu écrit à l'issue de la séance d'analyse des pratiques professionnelles

Chaque séance d'observation conduite dans les classes est menée par les formateurs GBG selon la stricte procédure établie dans le programme original : une grille d'évaluation est remplie systématiquement, en s'appuyant sur les critères de pertinence de la mise en pratique. Ces critères de pertinence de la mise en pratique sont constitués d'une description détaillée des gestes professionnels des enseignants à chaque étape de la séance. Chaque séance d'observation est suivie d'un entretien en face-à-face qui réunit l'enseignant et le formateur GBG. Cet entretien d'analyse des pratiques professionnelles est également conduit selon la procédure stricte établie dans le programme original.

En raison des besoins exprimés par les enseignants, le programme français comprend un compte-rendu écrit rédigé par le formateur à l'issue de l'entretien, qui reprend les points importants relatifs à la bonne pratique de l'enseignant et les points d'amélioration qui constituent les objectifs des séances suivantes, sur lesquels l'enseignant doit porter une attention particulière.

Ce compte-rendu écrit, non prévu dans le programme original, constitue un support apprécié des enseignants. Il est effectué de façon systématique pour tous les enseignants lors du premier trimestre, car il s'agit de la période d'appropriation du déroulement des séances et des éléments-clés du programme, puis il est effectué au cours des deux trimestres suivants en fonction de leur progression individuelle ou des événements particuliers survenus dans la classe, ou encore de la requête de l'enseignant.

³² Bucheton D (dir), 2014, op.cit, p. 41.

³³ Bucheton D (dir), 2014, op.cit, p. 60.

IV - IMPLANTATION EXPERIMENTALE DU PROGRAMME GBG EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANÇAIS

1. La sélection des trois sites-pilotes et les modalités de l'implantation pour l'expérimentation du programme

L'implantation expérimentale du programme GBG qui s'est déroulé dans les Alpes-Maritimes s'est effectuée en collaboration avec 35 enseignants et 660 élèves.

1.1. L'implantation à l'école de Garbejaire (Valbonne) à partir de septembre 2015

1.1.1. Les caractéristiques de l'école

La première implantation du programme GBG a débuté en septembre 2015 à l'école de Garbejaire à Valbonne (circonscription de Valbonne-Vallauris). L'école de Garbejaire accueille 280 élèves répartis en 11 classes, sous la responsabilité de 13 enseignantes.

L'école de Garbejaire est située dans un quartier qui était prioritaire pour la politique de la ville jusqu'en décembre 2014. La population scolaire est mixte : les enfants issus de milieux sociaux en difficulté économique, sociale et éducative vivant dans ce quartier côtoient des élèves plus favorisés, dont les parents travaillent dans la technopole de Sophia Antipolis (une section internationale français/italien et une section musique/cham ont été mises en place il y a quelques années dans le but de susciter la mixité qui caractérise l'école aujourd'hui).

1.1.2. La sélection de l'école

Comme précisé dans la partie de ce rapport consacrée à la méthode de l'essai-pilote (*voir Partie II, paragraphe 2.2.1. La sélection des sites scolaires*), la sélection de l'école de Garbejaire a été antérieure à la mise en œuvre du projet d'expérimentation. Le programme GBG a d'abord été présenté à l'équipe pédagogique dans le cadre du dispositif territorial de prévention des conduites addictives de la ville de Valbonne. L'équipe a ensuite voté positivement et donné ainsi son accord pour porter avec GRVS la première expérimentation du programme en France. Le processus pour obtenir la validation de l'Inspection académique a donc débuté en s'appuyant sur le terrain et les liens privilégiés entre les acteurs locaux de l'Education nationale et les acteurs investis dans la prévention santé sur le territoire. L'accord de l'équipe pédagogique de

Garbejaire a ouvert la voie pour obtenir celui de leur inspectrice de circonscription et de l'infirmière conseillère technique auprès du Recteur et du DASEN, qui ont toutes deux soutenues localement la mise en œuvre du projet d'expérimentation.

Ainsi, l'implication de cette première équipe GBG est forcément unique comparativement aux équipes pédagogiques impliquées ultérieurement dans le développement du programme, puisqu'elle a été directement investie dans la découverte des outils et leur adaptation pour la France (*voir le chapitre précédent sur l'adaptation du programme pour la France*).

1.1.3. Les conditions d'implantation

L'organisation du programme au sein de l'école s'est effectuée strictement selon les préconisations de l'AIR. Le rythme des séances a été bien respecté (sauf absences pour maladie de durée variable).

Le nombre de rapports de score remplis par les enseignants à l'issue des séances GBG est un indicateur non pas exact (certaines séances ont pu être réalisées sans qu'un rapport de score ne soit rempli et/ou transmis aux formateurs), mais pour autant très pertinent. On peut légitimement considérer que le nombre de rapports de scores rassemblés par les formateurs est un indicateur fiable du nombre de séances réalisées, même si la pratique réelle est légèrement supérieure.

Le nombre moyen par classe est par contre un indicateur plus relatif que le nombre total de séances réalisées, puisqu'une classe n'a pas pratiqué GBG pendant deux mois de longue maladie de l'enseignante et une autre classe n'a pas pratiqué GBG à la hauteur du rythme attendu. Ainsi, le nombre moyen obtenu apparaît comme étant totalement satisfaisant et correspondant complètement aux attentes du programme.

Tableau 7. Rapports de score recueillis en 2015-2016 à l'école de Garbejaire (11 classes, 32 semaines de programme)

Jeux GBG	Jeux secrets	Nombre total de séances	Nombre moyen par classe et par semaine
776	254	1030	2,9

D'autre part, les récompenses tangibles prévues en début de programme ont été gérées de façon autonome par chaque enseignante pour chaque classe (toutes les classes ne passent pas simultanément aux récompenses intangibles, puisque le moment de ce

passage dépend de l'âge des élèves et de leur degré de respect des attentes sociales et scolaires).

1.1.4. La pratique en autonomie à partir de septembre 2016

En 2016-2017, neuf classes sur onze pratiquent le programme à l'école de Garbejaire, grâce à l'investissement des enseignantes formées l'année précédente :

- une classe est sous la responsabilité d'un nouveau binôme enseignant (élèves de l'ESPE en cours de formation), qui n'a pas pu assister à la formation GBG 2016-2017 et ne pratique donc pas le programme dans cette classe ;
- une classe à deux niveaux très hétérogène (CP-CM2) ne pratique pas le programme.

Parallèlement, une enseignante, qui faisait partie de l'équipe pédagogique de Garbejaire en 2015-2016 à titre provisoire, pratique le GBG dans la nouvelle école où elle a été affectée (Ecole Daudet, ville de Vallauris, école REP en quartier prioritaire pour la politique de la ville).

Suite à l'implantation en 2015-2016 du programme GBG dans 11 classes, ce sont donc 10 classes qui pratiquent le programme en 2016-2017 (9 classes à l'école de Garbejaire à Valbonne et 1 classe à l'école Daudet de Vallauris).

1.2. L'implantation à l'école de Langevin II (Vallauris) à partir de septembre 2016

1.2.1. Les caractéristiques de l'école

L'école de Langevin II accueille 230 élèves répartis en 10 classes, sous la responsabilité de 13 enseignants (dont un Maître Plus et un enseignant REGAD, également impliqués dans la mise en œuvre du programme). L'école de Langevin II est classée en réseau d'éducation prioritaire (REP) et accueille une population majoritairement défavorisée sur le plan socio-économique, avec une très faible mixité sociale.

1.2.2. La sélection de l'école

Une fois le partenariat engagé avec les services départementaux de l'Education Nationale en 2015-2016, il a été décidé en concertation avec les services de M. le DASEN, d'expérimenter un processus d'adhésion volontaire pour la sélection des équipes pédagogiques (*voir Partie II, paragraphe 2.2.1. La sélection des sites scolaires*).

A Vallauris (même circonscription que Valbonne), ce processus a été strictement respecté. L'inspectrice de circonscription a réuni les directeurs des écoles situées dans le quartier prioritaire pour la politique de la ville, qui ont assisté à une présentation du programme. Le directeur de Langevin II a été ensuite le premier à demander une présentation à son équipe. A l'issue de celle-ci, tous les enseignants se sont déclarés volontaires pour participer à l'essai-pilote.

1.2.3. Les conditions d'implantation

L'organisation du programme au sein de l'école s'est effectuée en conformité avec les recommandations de l'AIR mais le rythme des séances a été inférieur au rythme espéré. Une classe a nettement moins pratiqué que les autres et brouille ainsi le nombre moyen de séances par classe et par semaine. Par ailleurs, comme à Valbonne, des séances ont été réalisées sans que les formateurs GBG n'aient pu récupérer les rapports de score afférents. Le nombre de séances recensées correspond ainsi à une fourchette basse. Cependant, même en tenant compte de ces bémols, le nombre de séances reste malgré tout plus bas qu'escompté.

Tableau 8. Rapports de score recueillis en 2016-2017 à l'école de Langevin II (10 classes, 29 semaines de programme)

Jeux GBG	Jeux secrets	Nombre total de séances	Nombre moyen par classe et par semaine
355	107	462	1,6

Comme à Valbonne, les récompenses tangibles prévues en début de programme ont été gérées de façon autonome par chaque enseignant pour chaque classe.

1.3. L'implantation à l'école René Arziari (Nice) à partir de septembre 2016

1.3.1. Les caractéristiques de l'école

L'école René Arziari comprend une école maternelle et une école élémentaire. L'école élémentaire visée pour l'implantation du programme GBG accueille 150 élèves répartis en 6 classes, sous la responsabilité de 8 enseignants (dont un Maître Plus). La directrice, formée au GBG avec son équipe, enseigne dans une classe de l'école de maternelle.

L'école René Arziari n'est pas classée en réseau d'éducation prioritaire, alors que les difficultés sociales, éducatives et économiques que connaissent les familles des élèves pourraient grandement le justifier³⁴. La mixité sociale est entièrement absente dans la population scolaire. L'école est située en bordure de zone d'éducation prioritaire, à la limite du quartier prioritaire de Bon Voyage, à l'est de Nice.

1.3.2. La sélection de l'école

Le processus d'adhésion volontaire décidé avec les autorités académiques n'a pas été respecté à l'école René Arziari. Alors que l'équipe était partagée quant au programme GBG, l'inspecteur de circonscription a considéré que l'ensemble de l'équipe avait donné son accord et a transmis un avis qu'il considérait comme favorable malgré l'absence d'unanimité. Le changement d'inspecteur/trice à la rentrée scolaire de septembre 2016 et la difficulté induite pour notre essai-pilote par cette « adhésion faussée » ont amené l'équipe de l'école René Arziari à accepter malgré tout de s'investir dans l'expérimentation du programme.

1.3.3. Les conditions d'implantation

L'organisation du programme au sein de l'école ne s'est pas entièrement déroulée en conformité avec les recommandations de l'AIR. Dans une classe, les règles n'étaient pas affichées sur les tables et au mur et les équipes n'étaient pas constituées de manière hétérogène. Dans une autre classe, une enseignante à temps partiel a démissionné en début d'année 2017 et la classe dont elle avait la responsabilité, confiée à un enseignant remplaçant la moitié du temps, n'a pu pratiquer GBG qu'à mi-temps. Au vu de ces conditions particulières, il semble que le nombre de séances réalisées soit correct, même s'il n'atteint pas le nombre espéré.

Tableau 9. Rapports de score recueillis en 2016-2017 à l'école René Arziari (6 classes, 29 semaines de programme)

Jeux GBG	Jeux secrets	Nombre total de séances	Nombre moyen par classe et par semaine
308	94	402	2,3

³⁴ Les zones REP sont déterminées à partir des conditions socio-économiques du public des collèges et les écoles élémentaires qui correspondent à cette carte scolaire bénéficient de ce label *in extenso*. Il survient ainsi parfois, comme dans le cas de l'école René Arziari à Nice, que le public de l'école élémentaire soit particulièrement défavorisé, mais ne bénéficie pour autant pas des dispositifs spéciaux nécessaires à sa situation sociale.

Enfin, une gestion différente du stock de matériel destiné à servir de récompenses tangibles a été expérimentée, comparativement aux deux autres sites scolaires. Plutôt qu'une gestion autonome des récompenses par classe, le choix a été fait par l'équipe de mettre en place un marché d'école, en déléguant la logistique liée au stock des récompenses à une personne recrutée dans le cadre du service civique. Ouvert une fois par mois à toutes les classes de l'école, les élèves peuvent y échanger les jetons gagnés lors des séances GBG contre des récompenses disponibles au « marché ». Cette solution, qui pouvait sembler rationnelle au départ, n'a pas été fructueuse et valide la nécessité de maintenir une gestion des récompenses autonome pour chaque classe.

D'une part, même si la victoire des enfants est entérinée par la remise d'un jeton comme c'est le cas dans les autres écoles, le marché mensuel est trop différé en début d'année scolaire pour opérer positivement sur une partie des enfants perturbateurs, surtout parmi les plus jeunes. D'autre part, les classes ne jouent pas au même rythme et les économies de jetons effectuées d'une classe à l'autre présentaient des écarts très importants, ce qui a entraîné des jalousies, allant même jusqu'à des vols de jetons.

L'utilisation des jetons et des récompenses gérés dans chaque classe à petite échelle a permis un passage aisé et assez rapide vers des récompenses intangibles sur le site valbonnais comme sur le site vallaurien. A l'école René Arziari, l'accumulation des récompenses prévues pour toute l'école, dans un seul lieu et pour tout un trimestre voire davantage, a donné au « marché d'école » une dimension « caverne d'Ali baba », et a imprimé une coloration vénale au programme, *a fortiori* pour ces enfants qui grandissent dans un contexte socio-économique difficile, écueil qui n'a absolument pas été observé sur les autres sites scolaires. L'existence de ce marché mensuel a aussi rendu plus difficile le repérage du moment le plus approprié pour basculer sur des récompenses entièrement intangibles, alors que l'abandon des récompenses matérielles est l'un des objectifs en cours d'année. Ceci s'ajoutant aux effets pervers suscités, comme les jalousies et les vols de jetons.

1.3.4. Expérience pionnière d'adaptation du programme GBG en classe maternelle

A l'école niçoise René Arziari, la directrice a bénéficié de la formation GBG en tant que responsable de l'équipe pédagogique et du site scolaire, mais elle n'a pas pu ensuite participer à l'implantation du programme auprès des élèves de son école élémentaire, car son temps d'enseignement est dévolu à l'école maternelle (petite section, enfants âgés de 3 à 4 ans).

Du fait de son intérêt pour le programme et du constat de comportements perturbateurs et agressifs chez de nombreux petits élèves, la directrice a fait part de sa volonté d'expérimenter le programme GBG dans sa classe, en travaillant avec GRVS sur l'adaptation de la méthode et des outils GBG pour qu'ils soient compréhensibles et utilisables pour de très jeunes enfants. En effet, le programme GBG tel qu'il est

pratiqué aux Etats-Unis et dans le reste du monde s'adresse aux élèves de classe élémentaire et n'a jamais à ce jour, à notre connaissance, été expérimenté avec des élèves en classe de maternelle âgés de 3 à 6 ans. La grande majorité des élèves de maternelle poursuivant leur scolarité dans le même établissement, et rencontrant dès le plus jeune âge des difficultés en termes de comportement et de suivi des consignes, il nous a semblé tout à fait intéressant de saisir l'opportunité de les exposer au programme GBG dès le plus jeune âge.

Ainsi, l'objectif de cette expérimentation en classe de maternelle, non prévue dans le projet initial, était d'évaluer si ce programme originellement destiné à des élèves de classes élémentaires pouvait s'adapter et se décliner pour un public d'élèves plus jeune. Il s'agissait également d'observer, d'une part l'adhésion des élèves au programme GBG adapté, et d'autre part de déterminer si les comportements sociaux et l'investissement dans les apprentissages s'en trouvaient améliorés. L'annexe 3 détaille les adaptations effectuées au cours de cette première incursion en maternelle, ainsi que les premières observations très positives réalisées dans la classe.

2. La formation des enseignants

La formation des enseignants à la pratique du programme GBG couvre une année scolaire. Elle comprend deux journées de formation initiale en septembre et une journée de formation complémentaire entre février et mars (formations « en regroupement »), ainsi qu'une séance d'analyse de pratiques professionnelles après une séquence d'observation en classe tous les quinze jours (« coaching »).

2.1. Les formations en regroupement

Il est intéressant de constater que les membres composant les équipes de l'Education nationale n'ont jamais l'occasion de se retrouver tous ensemble dans la même formation. Il a d'ailleurs été complexe pour l'Académie de s'adapter au fonctionnement du programme GBG sur ce point, en mettant à disposition simultanément des enseignants remplaçants pour toute une école. Les trois équipes ont toutes insisté sur le caractère fédérateur de ces formations en commun, qui facilitent ensuite le travail collectif et le partage d'expériences au cours de l'année.

2.1.1. Le contenu des formations

Les formations en regroupement s'appuient sur trois diaporamas, des supports vidéo destinés à l'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que différents supports pédagogiques, permettant aux enseignants de se familiariser avec les procédures et les outils du programme.

Après une introduction sur les objectifs de la formation, la feuille de route de l'implantation du programme au cours de l'année scolaire, et les preuves scientifiques de l'efficacité du programme GBG, la première journée de formation initiale débute par un exercice participatif sur les attentes et les aspirations des enseignants en matière d'encadrement. Cette activité qui les conduit à réfléchir sur ce qu'ils voudraient voir changer dans leur école et dans leur classe leur permet de mieux comprendre que le programme GBG peut constituer une solution pour tout ou partie des écueils qu'ils rencontrent dans leur gestion quotidienne de la classe. Le reste de la journée est consacrée, via différentes activités conduites en équipe puis partagées en grand groupe, à la compréhension de la méthode GBG et des gestes professionnels qui permettent de mettre en œuvre ses quatre éléments-clés : l'internalisation des règles, le renforcement positif, l'observation active du comportement et l'appartenance à une équipe.

La seconde journée de formation initiale est davantage axée sur la mise en pratique : après les questions organisationnelles (gestion des récompenses tangibles et intangibles notamment) les enseignants sont amenés à détailler et à expérimenter les gestes professionnels qui permettent la bonne mise en œuvre du programme, notamment par des jeux de rôles.

La formation complémentaire ou « Booster Session » se concentre principalement sur le partage des expériences professionnelles, la résolution des problèmes rencontrés en classe et les perspectives pour la pratique en autonomie.

2.1.2. La formation de l'équipe de Garbejaire par l'AIR en 2015-2016

La première formation qui s'est déroulée les 3 et 4 septembre 2015 a permis de conforter les enseignantes déjà motivées dans leur choix de s'investir dans l'expérimentation, et a permis de rallier celles qui, bien qu'elles aient donné leur accord, éprouvaient certaines inquiétudes.

La formation initiale a constitué un formidable point de départ pour l'expérimentation, en renforçant la cohésion de l'équipe autour de ce projet commun. Les enseignantes ont exprimé de façon unanime une grande satisfaction à l'issue de la formation, qui leur a permis de mesurer les enjeux du programme et de percevoir qu'il avait des

implications plus substantielles que la simple gestion du comportement en classe, notamment du point de vue de l'amélioration de la qualité des apprentissages.

Les conditions des trois journées de formation en 2015-2016 (deux jours en septembre et une journée en mars) ont été remarquables à bien des éscients, puisqu'elles se sont déroulées en langue anglaise, avec une traduction consécutive assurée par une traductrice professionnelle.

« Elles sont ressorties unanimement enchantées de la formation. Je pense que ça a été un bon déclencheur pour se lancer dans l'action. Je pense qu'elles étaient plus partantes après la formation qu'avant, parce que ça avait répondu à beaucoup de leurs craintes et de leurs interrogations et ça les avait rassurées aussi. Elles sont parties en ayant l'impression qu'elles étaient, comment dirais-je, outillées pour commencer dans de bonnes conditions et une grosse partie de leurs craintes sur « est-ce que je vais savoir faire ? », « est-ce que j'ai bien compris le contenu ? », « comment je vais m'y prendre ? », « comment je vais régler les situations ? », je pense que les réponses à ces questions-là leur ont été apportées par la formation » (IEN du bassin Valbonne/Vallauris).

« C'était top ! J'ai trouvé ça très, très bien. C'était assez différent de ce qu'on nous propose habituellement comme formation dans l'Education nationale qui n'est pas vraiment participatif... C'était très positif. Déjà c'était intéressant en termes de contenu et puis on s'est senti, enfin je me suis sentie, mais je ne suis pas la seule parce que j'en ai parlé avec d'autres collègues, considérée. Et bien ça, ça fait du bien parce que ce n'est pas toujours le cas. (...) Et là on a reconnu notre travail, on nous a entendues, on a participé, on a élaboré, on a pu poser nos questions, on... on était vraiment impliqué et ça c'était très agréable. Et puis après la qualité de la formation aussi, c'était très construit, on savait exactement ce qu'on allait faire, on a eu des documents, enfin voilà, on sentait bien que c'était préparé, qu'on savait où on allait... Et ça a créé une cohésion aussi je trouve autour du projet... Je pense qu'en 15 ans c'est la meilleure formation de ma carrière » (Enseignante 3, Garbejaire, Valbonne).

2.1.3. Premières formations en langue française animées par GRVS en 2016-2017

Les formations réalisées à partir de septembre 2016 sont les premières formations GBG effectuées par l'équipe du GRVS. Chaque équipe pédagogique a bénéficié, comme prévu au programme, de trois journées de formation au cours de l'année scolaire 2016-2017 : deux journées de formation initiale en septembre 2016 et une journée de formation complémentaire en avril 2017.

Il a été nécessaire de prendre en compte, d'une part, la difficulté, pour les services départementaux de l'Education Nationale, de mobiliser des remplaçants pour libérer une équipe pédagogique au complet et, d'autre part, le bénéfice que constitue une formation regroupant plusieurs équipes et permettant un partage des pratiques professionnelles, élément primordial lors de la formation complémentaire, une fois les fondamentaux du programme acquis.

Compte-tenu de ces contraintes, les formations GBG 2016-2017 ont été organisées comme suit :

- Deux journées de formation initiale en septembre avec l'équipe pédagogique de Langevin II, à Vallauris
- Deux journées de formation initiale en septembre avec l'équipe pédagogique de René Arziari, à Nice
- Une journée de formation complémentaire en avril réunissant la moitié de chaque équipe
- Une journée de formation complémentaire en avril réunissant la seconde moitié de chaque équipe.

Les résultats complets de l'évaluation des premières formations GBG réalisées par l'équipe du GRVS sont consignés dans l'annexe 4.

Globalement, les résultats sont extrêmement satisfaisants. L'ensemble des enseignants ont jugé utile la formation initiale réalisée en septembre 2016 (73% la qualifie même de « très utile ») et 92% se sentent capables d'implanter le GBG dans leur classe, avec le soutien d'un formateur GBG pendant l'année scolaire.

« Moi, la formation m'a donné exactement ce que je venais chercher : des clés ! Je suis entré en ne sachant rien, après deux jours, je suis reparti avec les clés. Je me sentais en capacité de commencer le GBG dans ma classe » (Enseignant 15, Langevin II, Vallauris).

« Je l'ai trouvé très, très bien. Le fait qu'on nous fasse nous-mêmes jouer le jeu, pour s'approprier ce qu'on a appris juste avant. Vraiment très bien. Il y avait à la fois tout le côté scientifique de la recherche et puis toute une partie pratique : comment mettre en place, les étapes-clés, les mots-clés : « le jeu commence maintenant », ce qu'il faut dire lorsqu'on met une croix... Pour moi c'était complet (...) Le côté théorique, les recherches c'est important quand tu veux expliquer aux parents ce qui se passe dans ta classe, et aussi pour soi-même. Et puis la pratique. C'était parfait » (Enseignante 24, Langevin II, Vallauris).

Tous plébiscitent la clarté des informations et l'exhaustivité des apports sur les éléments-clés du programme, ainsi que le caractère informatif des activités incluses dans la formation. L'évaluation (*voir annexe 4*) montre que ces deux journées de formation initiale leur a permis de mieux comprendre les éléments-clés du GBG, la façon de recueillir et d'exploiter les données pour orienter leurs pratiques professionnelles, les procédures de mise en œuvre du programme, de même que le rôle du formateur GBG au cours de l'année d'implantation.

En ce qui concerne la formation complémentaire, tous les enseignants sauf un déclarent qu'ils appliqueront dans une bonne mesure les stratégies apprises lors de cette formation lorsqu'ils seront de retour dans leur classe et estiment que la qualité de la formation était bonne (58% l'ont même jugé excellente) et ils plébiscitent également la clarté des informations, le contenu traité, comme la pertinence et l'intérêt des activités incluses dans la formation pour mieux pratiquer le GBG en classe. Cette

formation complémentaire leur a ainsi permis de mieux comprendre les procédures du GBG (particulièrement en ce qui concerne les jeux secrets et la résolution des difficultés), l'exploitation des données, et le chemin à parcourir pour atteindre la pérennisation du programme sans l'aide d'un formateur GBG. Pour cette formation complémentaire, un seul enseignant fait état d'une satisfaction médiocre, à l'inverse de l'ensemble de ses collègues (*voir annexe 4*).

2.2. Les séquences d'observation et les entretiens d'analyses de pratiques (« coaching »)

L'accompagnement des enseignants au cours de l'année d'implantation s'est effectué sur les trois sites dans les conditions préconisées par le programme original. Ont été réalisées au cours de l'essai-pilote 485 séquences d'observation en classe suivies systématiquement d'un entretien centré sur l'analyse des pratiques professionnelles.

En plus de la formation des enseignants à la mise en pratique du programme GBG dans leurs classes, ces séances d'observation permettent une véritable approche ethnographique de la mise en pratique du GBG dans les classes (*voir notamment dans cette partie le paragraphe 3.3*).

Tableau 10. Récapitulatif des séances de formation continue par site scolaire

	Nombre de séances
Ecole de Garbejaire, Valbonne (11 classes)	190
Ecole de Langevin II, Vallauris (10 classes)	190
Ecole René Arziari, Nice (6 classes)	105
Total	485

Ces séances d'observation et d'analyse de pratiques professionnelles sont perçues comme un atout du programme par les enseignants. Au cours de l'essai-pilote, les quelques enseignants qui avaient des craintes vis-à-vis du coaching les ont rapidement perdues, en constatant que ces séances n'avaient jamais pour but de juger leur pratique pédagogique, mais se centraient exclusivement sur le programme GBG et les gestes professionnels qui facilitent le développement des compétences psychosociales des élèves.

« Le coaching, ça rebooste à chaque fois énormément, ça donne confiance, ça motive et puis ça nous fait justement voir les effets du renforcement positif sur nous-mêmes et on se dit : mais oui, il faut le faire aussi avec les élèves ! » (Enseignante 4, Garbejaire, Valbonne).

« Le coaching, je pense que c'est indispensable. Oui parce que si on est tout seul, on peut faire des erreurs... Adapter en quelque sorte le GBG à sa sauce, ne plus être exactement dans les rails et puis ne pas nécessairement s'en rendre compte. Moi ça m'est arrivée, il y a des choses que je ne faisais pas correctement. Mais je ne le savais pas, en fait je ne m'en rendais pas compte. Et donc elle m'a recentrée, on a retravaillé, on a reparlé de ce qui n'allait pas et ça a permis de remettre les choses en place » (Enseignante 5, Garbejaire, Valbonne).

« Le coaching, c'est le fil rouge qui nous amène de la première formation à la deuxième et du coup on se dit : on est bien formé, l'année prochaine c'est sûr qu'on a envie de recommencer ! C'est un fil rouge toute l'année, c'est un bon suivi personnalisé, c'est énorme » (Enseignante 16, Langevin II, Vallauris).

« Moi je trouve que l'intérêt de cette formation, c'est qu'elle ne se contente pas de ces deux jours de formation. Je trouve que ce sont ces allées et venues, et les questionnements que l'on peut avoir tout au long de l'année d'implantation, qui sont autant formateurs que ces deux jours. Ces deux jours, c'est une formation mais ce n'est pas en deux jours que l'on va être capable de pratiquer le GBG. A mon avis, il faut l'expérimenter, se l'approprier et les questions et les réponses viennent au fur et à mesure. C'est vraiment une découverte qui se fait tout au long de l'année » (Enseignante 17, Langevin II, Vallauris).

« Forcément, on ne se voit pas pratiquer. Quand on fait n'importe quelle activité, on aimerait bien avoir une petite caméra au fond pour se rendre compte nous-mêmes de nos défauts de langage ou voir des choses qu'on ne voit pas quand on est dedans et là en fait déjà j'ai vu le regard bienveillant d'Elise, de votre équipe en général, donc il n'y a pas du tout cet aspect de critiques négatives. Et puis elle n'est jamais intervenue dans mes compétences pédagogiques, elle est vraiment restée dans l'application du GBG. Tout en me disant aussi comment je pourrais aller plus loin dans ma pratique, mais pas de critiques sur « l'activité n'est pas adaptée dans cette classe » ou « c'était pas à ce moment-là de le faire dans la séquence » pas du tout ce genre de remarques qu'on a l'habitude d'entendre quand on a un adulte au fond de la classe (rires) ! (...) *Ce coaching, tu penses que c'était utile ? Indispensable !* » (Enseignante 18, René Arziari, Nice).

3. Analyse de la qualité d'implantation

La qualité de l'implantation du programme sur les trois sites scolaires peut être estimée grâce à trois principaux types de données.

- L'analyse statistique des scores obtenus par les équipes d'élèves pendant les séances GBG et pendant les « jeux secrets » permet d'observer l'évolution des comportements perturbateurs dans chaque école.
- L'analyse statistique des échelles TOCA, remplies par les enseignants, permet d'observer l'évolution des compétences sociales et scolaires des élèves les plus perturbateurs de chaque école.
- Les séances d'observation effectuées dans les classes et les entretiens d'analyse de pratiques conduits avec les enseignants permettent de proposer une analyse des gestes professionnels qui garantissent les effets attendus et expliquent le degré de qualité variable de la qualité d'implantation d'un site scolaire à l'autre, mais aussi, au sein d'une même école, d'une classe à l'autre.

3.1. L'évolution des comportements perturbateurs sur les trois sites scolaires

La mesure des comportements perturbateurs au fil de l'année scolaire s'effectue grâce aux rapports de score sur lesquels les enseignants consignent les résultats de chaque séance GBG, en distinguant les jeux annoncés aux enfants et les jeux secrets (qui donnent une indication du comportement pendant le temps scolaire classique, en dehors des séances GBG).

La durée effective des séances varie selon l'activité effectuée pendant le temps d'observation des comportements et selon la période de l'année (plus l'année avance, plus les séances sont longues). Les graphiques ci-après présentent le nombre moyen de comportements par séance pour chaque semaine d'implantation du programme, ajusté sur une durée identique de 15 minutes afin de pouvoir les comparer.

3.1.1. Evolution des comportements perturbateurs à l'école de Garbejaire en 2015-2016

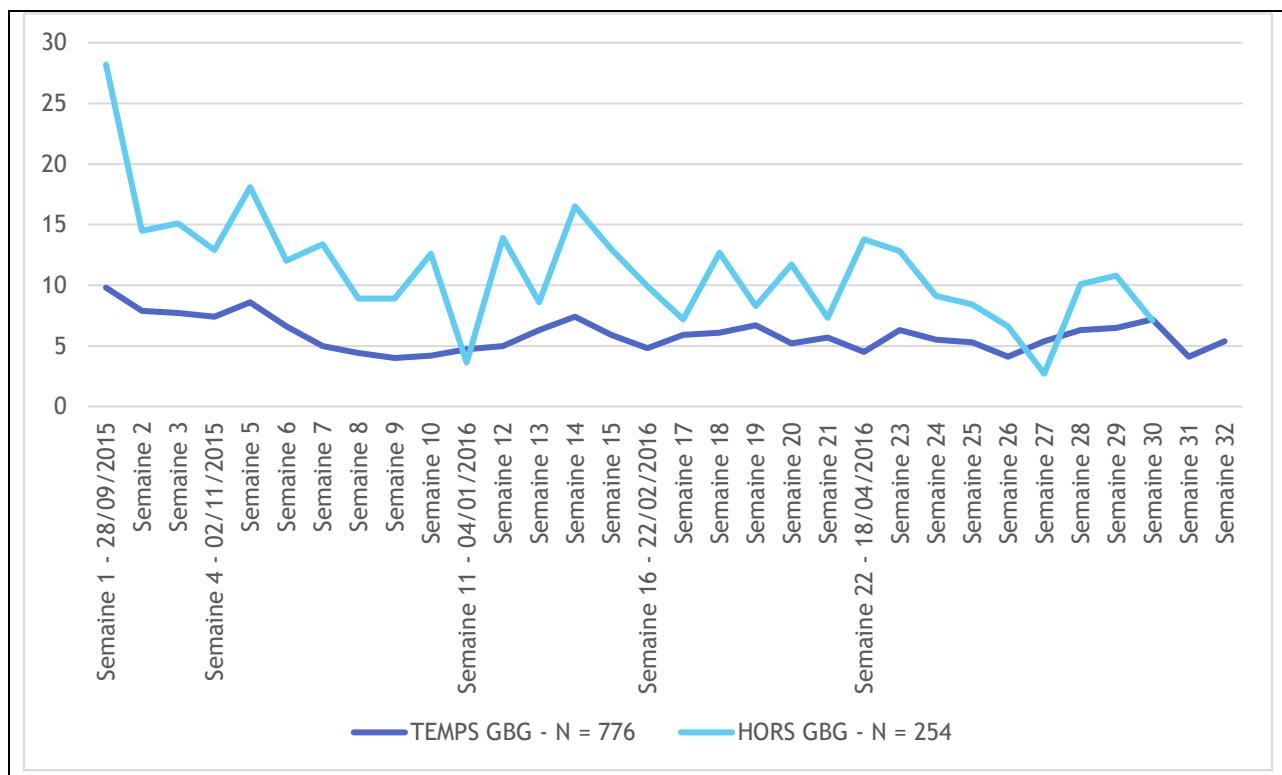
Le graphique de l'évolution des comportements perturbateurs à l'école de Garbejaire à Valbonne en 2015-2016 constitue notre première référence française : l'équipe pédagogique de l'école de Garbejaire a consigné les résultats de 1030 séances pendant l'ensemble de l'année scolaire.

Le graphique suivant montre que les comportements perturbateurs pendant les séances GBG sont peu nombreux tout au long de l'année, ce qui témoigne de séances de travail menées dans de bonnes conditions (avec une moyenne comprise entre 4 et 10

comportements perturbateurs par séance et par classe), propices aux apprentissages et à la promotion des comportements attendus.

L'évolution des comportements perturbateurs pendant les jeux secrets, qui constitue un indicateur du comportement des élèves pendant le temps scolaire classique, en dehors des séances GBG, est plus anarchique ; mais au fil des semaines, le nombre moyen de comportements perturbateurs baisse graduellement : de ce fait, nous pouvons considérer que les élèves ont progressivement internalisé les comportements attendus, et qu'ils généralisent cette attitude en dehors du temps GBG, quand les récompenses ne sont pas accessibles.

Graphique 1. Evolution des comportements perturbateurs à l'école de Garbejaire au cours des 32 semaines du programme GBG (nombre moyen ajusté sur la durée) N = 1030



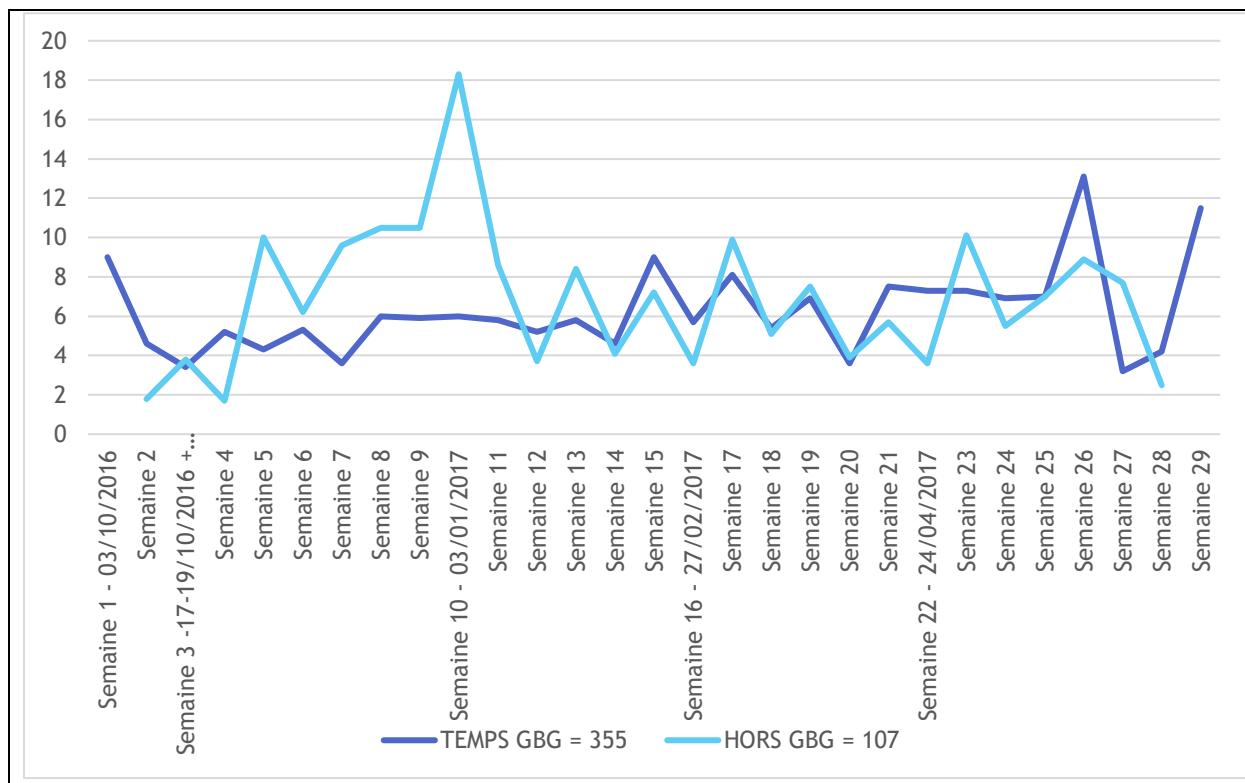
3.1.2. Evolution des comportements perturbateurs à l'école Langevin II en 2016-2017

Si le recueil de données effectué par les enseignants à l'école de Garbejaire en 2015-2016 est considéré comme notre référence (1030 séances pour 11 classes en 32 semaines), l'école Langevin II à Vallauris a rassemblé 55% des données nécessaires (462 séances pour 10 classes en 29 semaines).

Cette moindre fréquence par rapport à l'attendu a néanmoins permis un apaisement du climat scolaire : les comportements perturbateurs pendant les séances GBG sont bas tout au long de l'année (avec une moyenne de comportements perturbateurs par séance identique à celle observée à l'école de Garbejaire l'année précédente).

La mesure de l'évolution des comportements perturbateurs pendant les jeux secrets montre que ceux-ci sont élevés des vacances de toussaint aux vacances de Noël, avec un pic notable pendant la semaine qui a précédé les vacances de fin d'année (semaine 9), ainsi qu'au retour de ce congé (semaine 10). Par contre, ils s'alignent au cours du deuxième et du troisième trimestre sur les comportements adoptés pendant les séances GBG, avec une moyenne très proche de celle de l'école de Garbejaire l'année précédente. La généralisation des comportements attendus en dehors des temps du jeu s'observe donc également à Langevin II. Ces données quantitatives confortent ainsi les observations effectuées sur site et l'expertise de l'équipe enseignante, qui estiment que l'implantation à Langevin II a atteint les objectifs espérés.

Graphique 2. Evolution des comportements perturbateurs à l'école Langevin II au cours des 29 semaines du programme GBG (nombre moyen ajusté sur la durée) N = 462

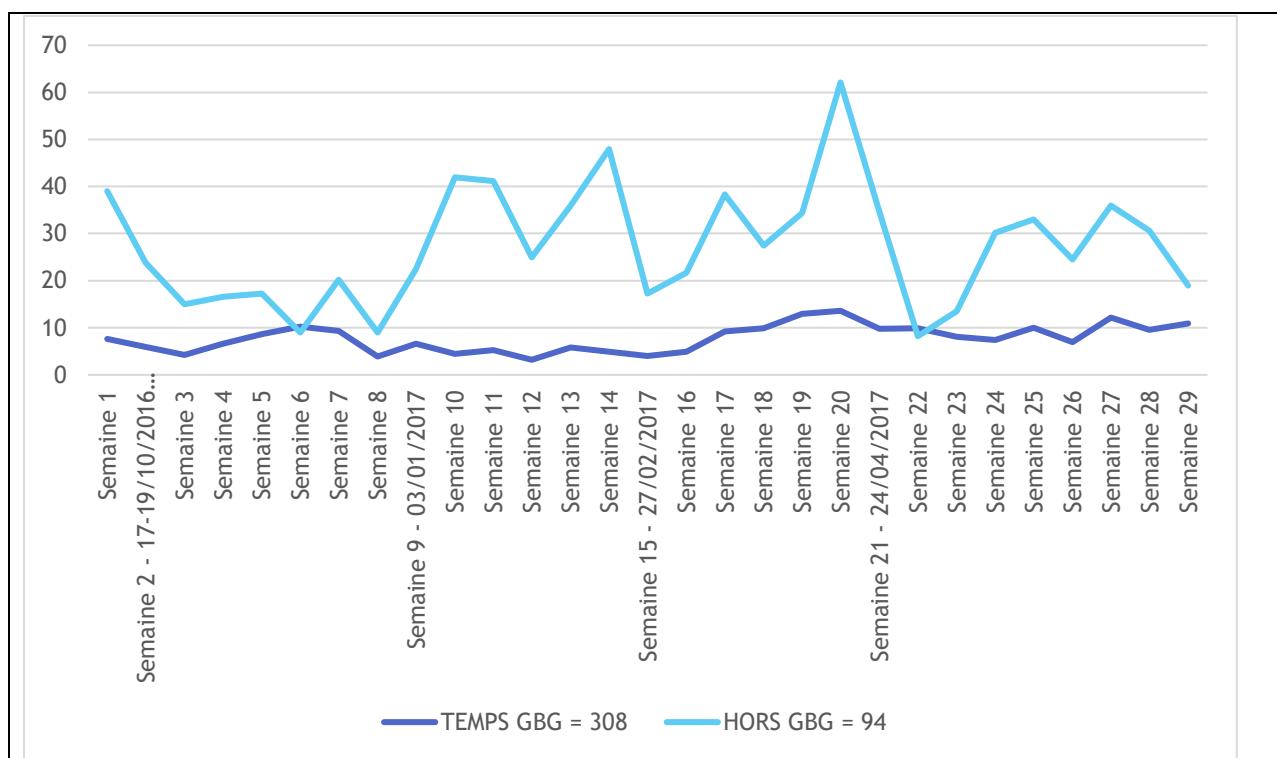


3.1.3. Evolution des comportements perturbateurs à l'école René Arziari en 2016-2017

A l'école René Arziari de Nice, les enseignants ont rassemblé (comparativement à la référence valbonnaise) 80% des données attendues.

Se retrouve, comme sur les deux autres sites scolaires, une moyenne de comportements perturbateurs par séance GBG qui est basse tout au long de l'année, ce qui témoigne, comme sur les autres sites, de séances de travail propices aux apprentissages et réalisées dans de bonnes conditions. Par contre, les comportements perturbateurs pendant le temps scolaire classique sont extrêmement élevés : dans leur valeur haute, ils sont environ trois fois plus nombreux que sur les deux autres sites, et de façon générale, deux fois plus élevés au cours du deuxième et du troisième trimestres. Comme le montre le graphique, les pics en valeur haute se situent au cours de la semaine qui précède les vacances de février (semaine 14) et au cours de celle qui précède les vacances de printemps (semaine 20).

Graphique 3. Evolution des comportements perturbateurs à l'école Arziari au cours des 29 semaines du programme GBG (nombre moyen ajusté sur la durée) N = 402



Ainsi, malgré des difficultés d'implantation à l'école René Arziari liées à l'absence d'adhésion d'une partie de l'équipe à la mise en œuvre du programme, celui-ci parvient à créer des conditions propices pour des séances de travail de bonne qualité pour toutes les classes de l'école pendant le jeu du GBG, ce que l'ensemble des enseignants confirment.

Par contre, il faut souligner que l'opinion des membres de l'équipe pédagogique diverge en ce qui concerne la généralisation des comportements attendus en dehors des séances GBG, pendant le reste du temps scolaire : une partie de l'équipe enseignante affirme que les comportements attendus en dehors des temps du jeu ne sont pas au rendez-vous et que le climat scolaire reste de mauvaise qualité, mais une autre partie de ses membres affirment le contraire.

« Même quand on n'est plus en GBG et qu'on travaille en équipe, ils prennent ce qu'ils savent faire en GBG alors qu'on n'y est pas. Alors il y a une conséquence (*du programme en dehors des séances - NDR*), quand on n'est pas en GBG et qu'on travaille une activité qu'on a par exemple déjà faite en GBG, ils prennent les mêmes règles, les mêmes niveaux de voix enfin ça c'est quelque chose qu'ils font spontanément alors que ça ce n'est pas du tout le cas si on ne travaille pas sur le GBG et donc ça c'est génial ! Ça nous fait gagner du temps et moi je suis même étonnée parfois de voir à quel point c'est respecté, notamment pour le niveau de voix parce que c'est ce qu'on observe le plus facilement, le respect du niveau de voix, vraiment ça nous permet de travailler dans du calme. Dans des activités qu'on a déjà réalisées en GBG c'est automatiquement réinvesti parce qu'ils travaillent comme ça en GBG et ils se sentent mieux dans le calme, qu'on se le dise, ils arrivent à travailler beaucoup mieux ! Même s'ils ne s'en rendent pas compte du tout quand ils font un bruit pas possible, quand on refait cette activité et que je ne dis pas « le GBG commence », et bien, ça fonctionne aussi bien » (Enseignante 19, CM2, René Arziari, Nice).

« Tu vois lorsque je travaillais en groupe, il y avait toujours un élément du groupe qui ne travaillait pas. J'avais toujours du chahut, donc c'est vrai que nous les enseignants, du coup, on limitait ce temps de travaux en commun. Et le temps du GBG, mais alors c'est incroyable ! Dans la classe de X par exemple, on faisait des jeux de mathématiques avec des vrais jeux de société : sans le GBG c'est la catastrophe, alors qu'à chaque fois qu'on le faisait avec le jeu du GBG c'est une configuration complètement différente. Et aujourd'hui, j'ai fait un travail de groupe sur une fiche en sciences, sans faire le jeu du GBG, les CP étaient à part, moi je travaillais avec les CE1 : est-ce que c'est le bénéfice ou le résultat de ce qu'ils ont appris à travers le GBG ? Mais en tout cas, le travail de groupe se passe beaucoup mieux ! » (Enseignante 21, PDMQDC ou « Maître Plus », René Arziari, Nice).

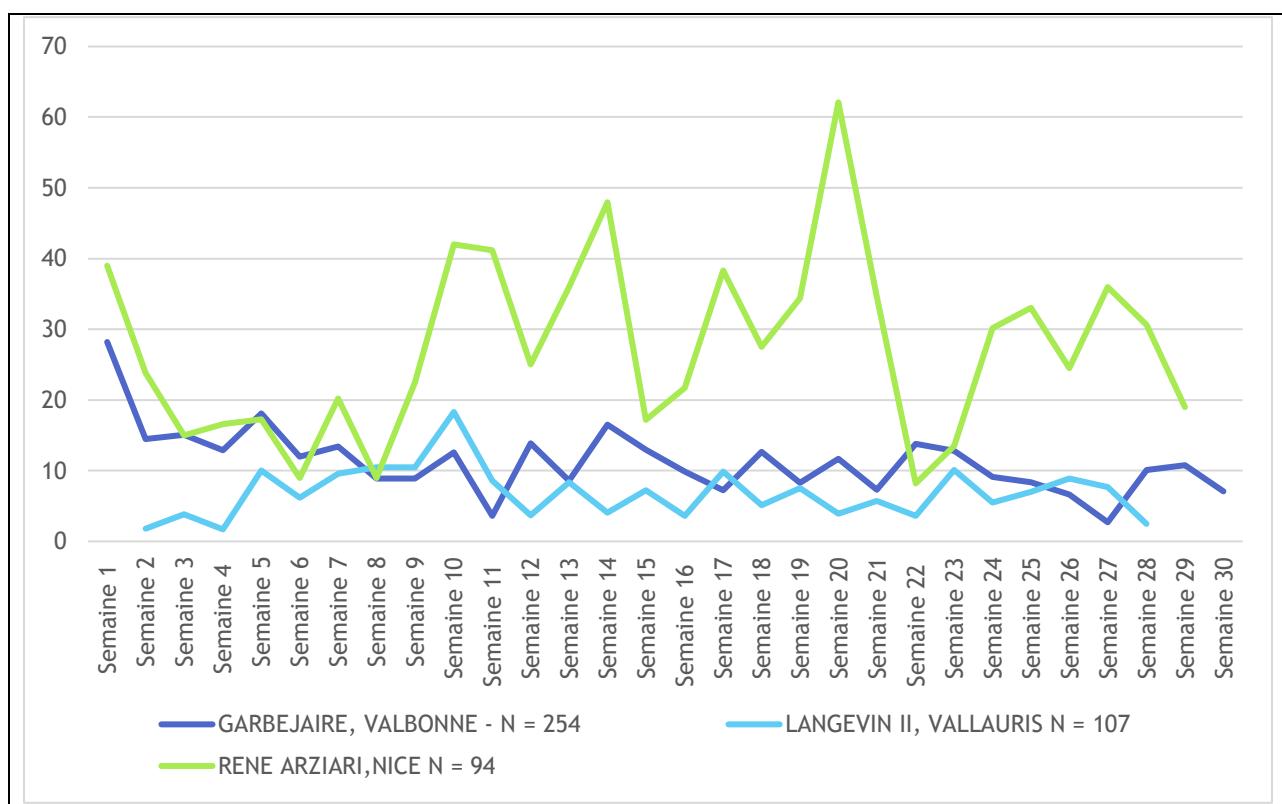
On peut en conclure que cette analyse de l'évolution des comportements perturbateurs effectuée à partir des rapports de scores consignés par les enseignants est un indicateur intéressant de l'état du climat scolaire, mais qu'il s'agit pour autant d'une analyse relative, non totalement objective. En effet, un comportement considéré comme perturbateur par un enseignant peut ne pas être perçu comme tel par un autre. Le seuil de tolérance de chacun apparaît ainsi comme variable d'un enseignant à l'autre. Dans cette perspective, ce graphique est surtout le témoin objectif de *la perception du*

climat scolaire par les enseignants dans leur établissement, et *in fine* de leur bien-être dans leur cadre professionnel.

3.1.4. Comparaison de l'évolution du climat scolaire dans les trois établissements

Comme le montrent les graphiques 1, 2 et 3, l'évolution des comportements perturbateurs sur les trois sites scolaires apparaît comme relativement similaire d'un site à l'autre pendant les séances GBG. Par contre, ces trois graphiques ne permettent pas de visualiser aisément la différence importante existant d'un site à l'autre pendant le temps scolaire classique (hors GBG), car les ordonnées n'ont pas la même amplitude.

Graphique 4. Evolution des comportements perturbateurs sur les trois sites scolaires en dehors des séances GBG



Comme souligné dans le paragraphe précédent, les données qualitatives recueillies auprès des enseignants de l'école René Arziari montrent qu'ils n'ont pas tous une perception identique du climat scolaire dans leur établissement. Cette situation s'oppose à celle des deux autres sites scolaires, dans lesquels tous les enseignants témoignent d'une perception similaire du climat scolaire dans leur école.

Il nous semble ainsi intéressant de mettre en perspective ces constats avec les observations des formateurs GBG, qui ont une vision globale des différents sites. Selon ces observations, le climat scolaire n'est pas plus mauvais à l'école René Arziari qu'à Langevin II. Les attitudes perturbatrices ou agressives ne sont pas plus nombreuses. Par contre, il semble que les relations soient plus tendues entre les élèves et une partie de l'équipe enseignante (ainsi qu'avec le personnel périscolaire), comparativement à ce qui peut être observé sur le site vallaurien (ou valbonnais).

De par son caractère « démuni », la population scolaire de l'école niçoise souffre vraisemblablement de son absence de labellisation REP, un facteur qui ne permet pas à l'école de jouer pleinement son rôle de « socialisateur » : l'école ne bénéficie pas des mêmes moyens que son homologue vallaurienne, ni d'effectifs plus allégés dans les classes.

3.2. L'évolution des compétences sociales et scolaires des élèves les plus perturbateurs

3.2.1. *Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école de Garbejaire*

L'échantillon de l'école de Garbejaire comprend 43 élèves, qui constituent le groupe d'élèves les plus en difficulté de l'école, selon l'expertise de l'équipe pédagogique. Il représente environ 15% de l'ensemble des élèves (43/280). Le groupe se répartit harmonieusement sur les classes de l'école.

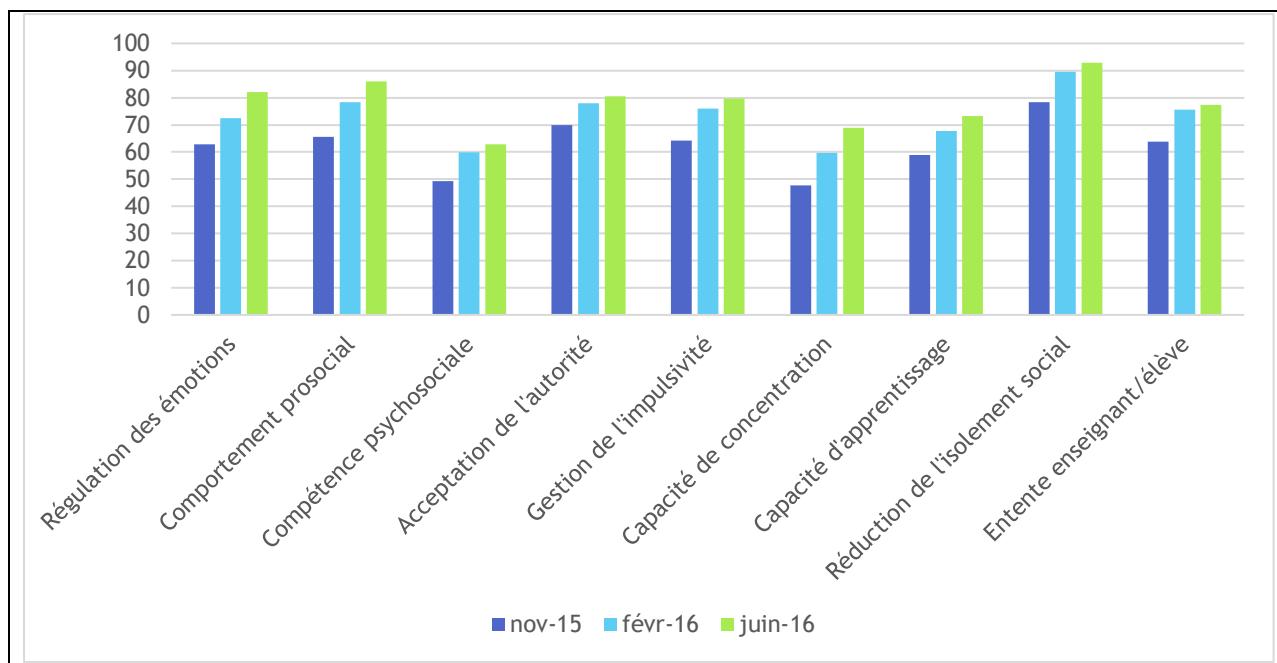
L'analyse montre que les enfants ont progressé sur l'ensemble des compétences que cette échelle permet d'évaluer : au fil de l'année, ils régulent mieux leurs émotions, ils ont un meilleur comportement pro-social et de meilleures compétences sociales.

Ils acceptent mieux l'autorité et gèrent mieux leur impulsivité. Ils ont plus de facilité à se concentrer et à apprendre. Ils sont moins isolés socialement et l'entente entre les enseignants et ces élèves perturbateurs s'est améliorée au fil de l'année.

Tableau 11. Scores de l'échelle TOCA chez les élèves les plus perturbateurs de l'école de Garbejaire (Vabonne) en 2015-2016 (N= 43)

		Période 1 Novembre 2015	Période 2 Février/Mars 2016	Période 3 Juin 2016	Progrès
SCORE GLOBAL	Score moyen/médian Min/Max	198,7 - 193 134-267	224,7 - 222 155-290	231,5 - 233 163-296	
Régulation des émotions	Score moyen/médian Min/Max	15,1 - 15 7-24	17,4 - 18 9-26	19,7 - 20 10-27	
Comportement pro-social	Score moyen/médian Min/Max	11,8- 11 6-18	14,1 - 14 8-20	15,5 - 16 9-21	
Compétence sociale	Score moyen/médian Min/Max	23,6 - 23 9-39	28,7 - 28 12-43	30,2 - 30 12-49	
Acceptation de l'autorité	Score moyen/médian Min/Max	50,3 - 51 33-69	56,1 - 56 40-69	58,0 - 59 45-69	
Gestion de l'impulsivité	Score moyen/médian Min/Max	19,3 - 19 11-27	22,8 - 23 14-30	23,9 - 25 17-29	
Capacité de concentration	Score moyen/médian Min/Max	14,3 - 14 6-26	17,9 - 18 7-30	20,7 - 20 8-32	
Capacité d'apprentissage	Score moyen/médian Min/Max	17,7 - 17 8-31	20,3 - 20 8-32	22,0 - 22 8-33	
Réduction de l'isolement social	Score moyen/médian Min/Max	18,8 - 19 5-25	21,5- 23 8-26	22,3 - 23 7-27	
Entente enseignant/élève	Score moyen/médian Min/Max	34,5 - 33 23-52	40,8 - 43 22-52	41,8 - 43 23-56	

Graphique 5. Evolution des compétences et de l'adaptation aux attentes scolaires chez les 43 élèves les plus en difficulté de l'école de Garbejaire, Valbonne (en %)

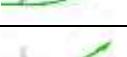
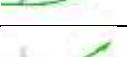


3.2.2. Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école Langevin II

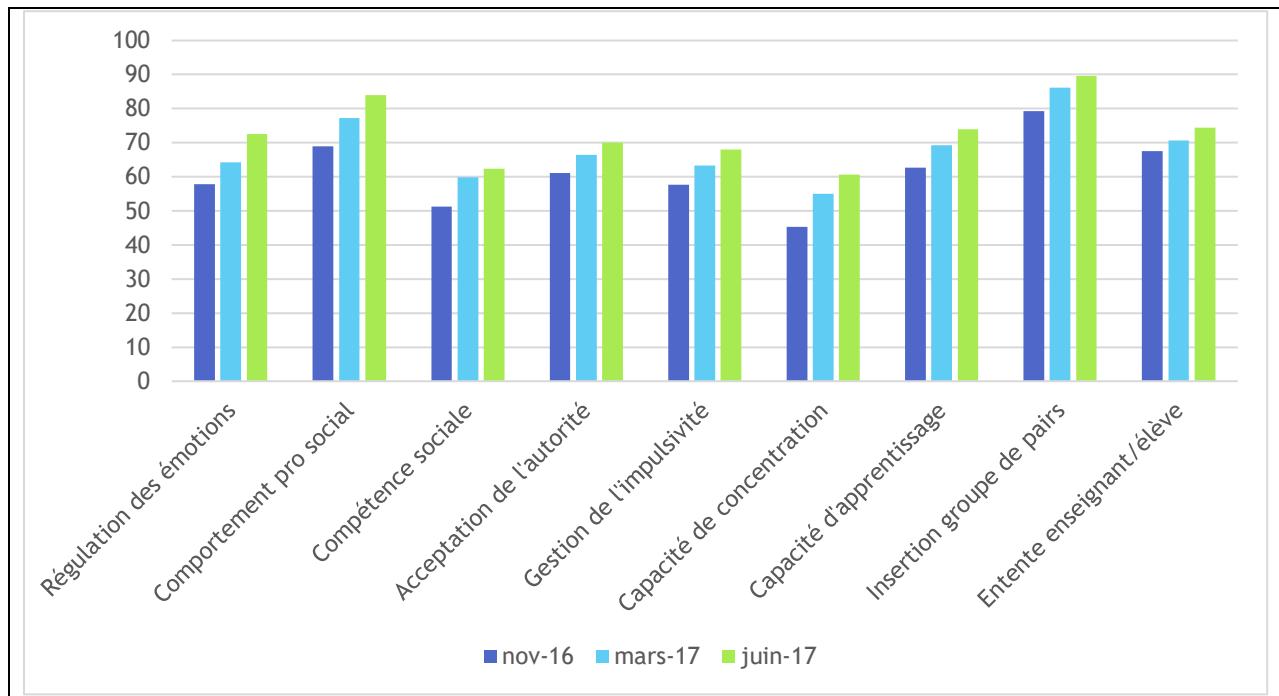
L'échantillon d'élèves sélectionné par l'équipe de Langevin II est de taille quasi identique à celui qui a été analysé l'année précédente à l'école de Garbejaire : l'échantillon de 30 enfants représente 13% de la population scolaire et est harmonieusement réparti sur l'ensemble des classes. Comme cela a été le cas l'année précédente à l'école de Garbejaire, les compétences des élèves les plus en difficulté à Langevin II ont progressé sur l'ensemble des indicateurs que l'échelle TOCA permet d'évaluer : régulation des émotions, comportement pro-social, compétence sociale, acceptation de l'autorité, gestion de l'impulsivité, capacité de concentration, capacité d'apprentissage, réduction de l'isolement social et entente enseignant-élève.

Toutefois, cette progression est moins forte qu'à Garbejaire (+20 points en moyenne sur le score global à Langevin II contre + 33 points à Garbejaire). Les raisons qui expliquent ce différentiel dans la progression peuvent être multiples : on peut mettre en évidence le fait qu'il y ait eu un nombre moindre de séances à Langevin II au cours de l'année scolaire, mais aussi le fait que les élèves vallauriens sélectionnés par leurs enseignants avaient un score de départ moins élevé (193 points en moyenne en début d'année à Langevin II contre 199 à Garbejaire).

Tableau 12. Scores de l'échelle TOCA chez les élèves les plus perturbateurs de l'école de Langevin II, Vallauris (N= 30)

		Période 1 Novembre 2016	Période 2 Mars 2017	Période 3 Juin 2017	Progrès
SCORE GLOBAL	Score moyen/médian Min/Max	192,8 - 192,5 139-246	205,8 - 202,5 142-270	212,4 - 217 150-256	
Régulation des émotions	Score moyen/médian Min/Max	13,9 - 14,5 5-24	15,4 - 16 6-26	17,4 - 18 8-27	
Comportement pro-social	Score moyen/médian Min/Max	12,4 - 13 6-17	13,9 - 14 8-18	15,1 - 15 11-20	
Compétence sociale	Score moyen/médian Min/Max	24,6 - 24,5 11-36	28,7 - 30 18-43	29,9 - 29,5 18-42	
Acceptation de l'autorité	Score moyen/médian Min/Max	44,0 - 41 26-66	47,9 - 51 24-68	50,4 - 51 26-67	
Gestion de l'impulsivité	Score moyen/médian Min/Max	17,3 - 17,5 7-25	19,0 - 19 12-27	20,4 - 21 13-28	
Capacité de concentration	Score moyen/médian Min/Max	13,6 - 13,5 6-24	16,5 - 16 7-26	18,2 - 18 12-26	
Capacité d'apprentissage	Score moyen/médian Min/Max	18,8 - 19,5 9-30	20,8 - 19 11-32	22,2 - 23 11-33	
Réduction de l'isolement social	Score moyen/médian Min/Max	19,0 - 19 5-25	20,7 - 21 11-26	21,5 - 21,5 11-27	
Entente enseignant/élève	Score moyen/médian Min/Max	36,5 - 37 21-51	38,1 - 37 19-55	40,2 - 40 28-53	

Graphique 6. Evolution des compétences et de l'adaptation aux attentes scolaires chez les 30 élèves les plus en difficulté de l'école Langevin II, Vallauris (en %)



3.2.3. Evolution des compétences chez les élèves les plus perturbateurs de l'école René Arziari

L'échantillon d'élèves sélectionné par l'équipe de René Arziari est de taille identique aux deux autres : l'échantillon de 19 enfants représente 13% de la population scolaire. Par contre, il n'est pas réparti harmonieusement sur les classes (une classe notamment ne participe pas à l'analyse, tandis qu'une autre représente un tiers de l'échantillon à elle seule, soit 6 élèves sur les 19 étudiés).

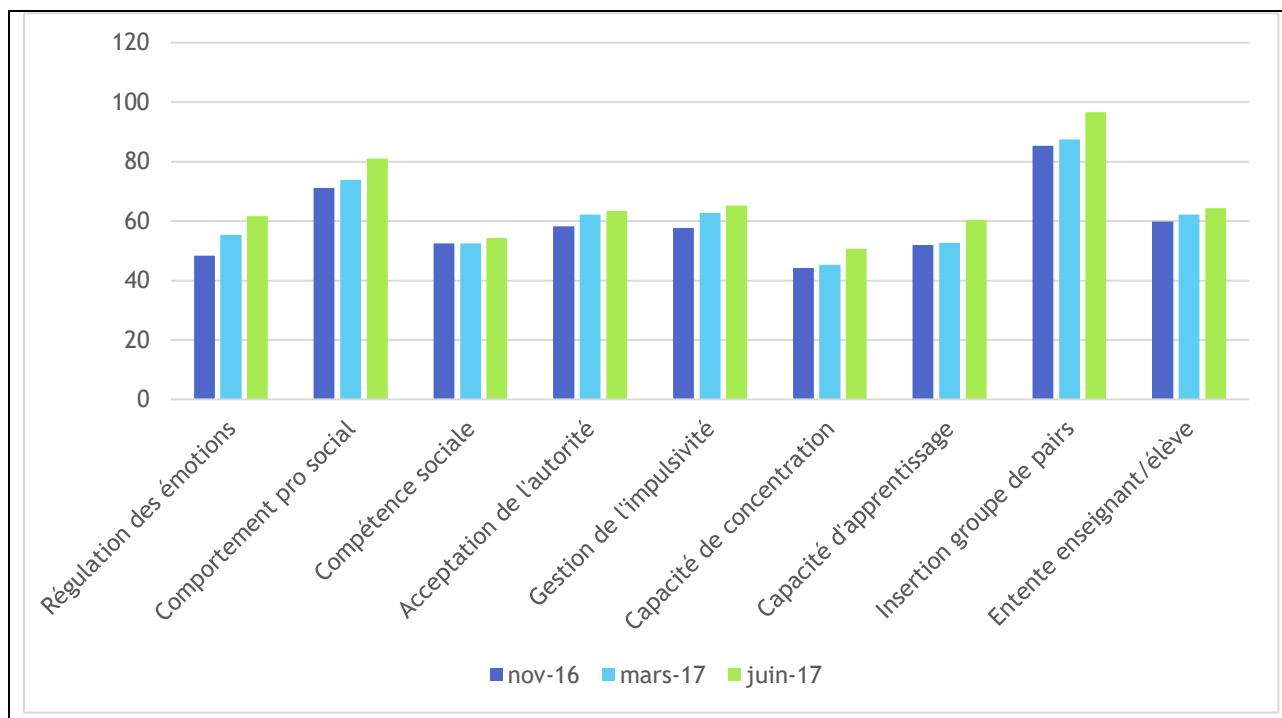
Les compétences des élèves les plus en difficulté à René Arziari ont progressé sur une partie des indicateurs TOCA seulement. Les items liés au comportement pro-social et à la compétence sociale principalement enregistrent une hausse que l'on peut qualifier « d'anecdotique », de moins de deux points entre le début et la fin du programme. Si ce constat déçoit dans le contexte de l'expérimentation d'un programme de développement des compétences psychosociales, il faut néanmoins le relativiser au vu du taux élevé de comportements considérés comme perturbateurs par les enseignants : les progrès effectués en matière de régulation des émotions, de gestion de l'impulsivité et d'acceptation de l'autorité existent bel et bien, même si la progression globale reste faible (+5 points sur le score global moyen entre le début et la fin du programme).

Il faut noter également que les élèves de René Arziari avaient un score de départ bien plus bas que les élèves des autres sites scolaires (183 points en moyenne versus 193 à Langevin II et 199 à Garbejaire).

Tableau 13. Scores de l'échelle TOCA chez les élèves les plus perturbateurs de l'école René Arziari, Nice (N= 19)

		Période 1 Novembre 2016	Période 2 Mars 2017	Période 3 Juin 2017	Progrès
SCORE GLOBAL	Score moyen/médian Min/Max	183,4 - 180 109-287	184,1 - 185 127-262	189,0 - 181 106-284	
Régulation des émotions	Score moyen/médian Min/Max	11,6 - 12 5-22	13,3 - 12 9-23	14,8 - 13 10-28	
Comportement pro-social	Score moyen/médian Min/Max	12,8 - 12 7-19	13,3 - 13 9-18	14,6 - 15 9-19	
Compétence sociale	Score moyen/médian Min/Max	25,2 - 25 15-41	25,2 - 24 19-33	26,0 - 26 13-42	
Acceptation de l'autorité	Score moyen/médian Min/Max	42,0 - 42 21-65	44,7 - 47 26-65	45,7 - 42 24-68	
Gestion de l'impulsivité	Score moyen/médian Min/Max	17,3 - 16 11-27	18,8 - 18 13-28	19,6 - 18 13-28	
Capacité de concentration	Score moyen/médian Min/Max	13,3 - 13 6-24	13,6 - 13 7-24	15,2 - 15 8-23	
Capacité d'apprentissage	Score moyen/médian Min/Max	15,6 - 15 6-26	15,8 - 16 7-28	18,1 - 17 8-31	
Réduction de l'isolement social	Score moyen/médian Min/Max	20,5 - 21 12-25	21,0 - 20 14-26	23,2 - 24 13-27	
Entente enseignant/élève	Score moyen/médian Min/Max	32,3 - 31 22-53	33,6 - 32 22-51	34,8 - 34 17-56	

Graphique 7. Evolution des compétences et de l'adaptation aux attentes scolaires chez les 19 élèves les plus en difficulté de l'école René Arziari, Nice (en %)



Il faut noter également que les six élèves appartenant à la même classe perturbent les résultats du groupe entier. Selon les indicateurs, ils stagnent voire régressent, ce qui rend illisibles les progrès effectués par les autres. En effet, si l'on exclut cette classe de l'analyse, les autres ($N = 13$) ont un score global moyen qui augmente de 12 points entre le début et la fin du programme. Cette progression n'atteint cependant pas celle des sites valbonnais et vallaurien.

Tableau 14. Scores globaux de l'échelle TOCA chez les élèves les plus perturbateurs de l'école René Arzari, Nice ($N= 13$ versus $N=6$)

		Période 1 Novembre 2016	Période 2 Mars 2017	Période 3 Juin 2017	Progrès
SCORE GLOBAL $N = 13$ 4 classes	Score moyen/médian Min/Max	189,8 - 188 109-287	197,1 - 193 159 - 262	201,5 - 189 139 - 284	
SCORE GLOBAL $N = 6$ élèves Une même classe	Score moyen/médian Min/Max	169,5 - 167,5 121 - 227	155,8 - 146 127 - 202	161,8 - 163 106-205	

3.3. Une pratique différentielle du programme selon les classes : les gestes professionnels qui garantissent les effets attendus

La situation observée à Valbonne à l'école de Garbejaire est idéale : le rythme soutenu des séances est associé à la qualité des gestes professionnels qui garantissent les effets attendus. Le programme GBG stipule effectivement que le rythme pluri-hebdomadaire est primordial pour atteindre les effets escomptés en matière de développement des compétences psychosociales et de renforcement des facteurs de protection.

A cet égard, l'expérience de terrain conduite à Langevin II est instructive. Le rythme n'a pas atteint le quota espéré, mais s'élève néanmoins à plus d'une séance par classe et par semaine. Dans ce contexte *a priori* non optimal, les observations de terrain, les données recueillies et l'expertise de l'équipe pédagogique convergent pour affirmer que les enfants ont nettement progressé et que les compétences sociales et scolaires de l'ensemble des élèves se sont améliorées. Ce constat s'explique, sur le plan qualitatif, par des gestes professionnels très ajustés aux attentes du programme, toujours efficaces et souvent même exemplaires.

Ces gestes professionnels sont systémiques, car indissociables les uns des autres pour parvenir aux effets escomptés. Ils peuvent être décrits par le biais de six grandes thématiques.

- ✓ Le respect des étapes de chaque séance GBG et l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant.

- ✓ L'enseignement des quatre règles de la classe.
- ✓ La génération du sentiment d'appartenance à une équipe.
- ✓ Le recours aux stratégies de renforcement positif.
- ✓ La mise en place des conditions adéquates pour le développement d'un comportement globalement positif.
- ✓ L'exploitation régulière des données recueillies sur le comportement des élèves pour adapter l'enseignement.

3.3.1. Le respect des étapes de la séance et l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant

Avant de commencer une séance, l'enseignant doit s'assurer que les élèves sont bien regroupés selon la composition des équipes GBG qu'il a déterminée pour la période en cours. La composition des équipes étant régulièrement modifiée, il est important qu'elle soit clairement affichée dans la classe. Les capitaines d'équipe doivent être bien identifiés dans chaque groupe. Les équipes se composent le plus souvent de 4 à 6 élèves, bien que la taille de chaque équipe dépende avant tout du nombre d'élèves de la classe et de circonstances particulières (exceptionnellement un élève peut former une équipe à lui seul pour une durée limitée). Avant de débuter la séance, les élèves peuvent être déjà positionnés en équipes GBG (ils sont en îlots tout au long de la journée, et regroupés en permanence conformément à la composition des équipes GBG) ou bien l'enseignant a établi des procédures qui permettent un déplacement fluide des élèves vers leurs équipes GBG.

Concernant le travail scolaire qui va être effectué par les élèves pendant la séance GBG, l'enseignant distribue des tâches adaptées à faire seul ou en groupe. Il fournit des instructions claires et concises lorsqu'il explique les consignes, et fait explicitement la distinction entre les exercices réalisés en autonomie ou en petits groupes, afin que tous les élèves parviennent à réaliser les exercices. Plus l'année avance et plus les exercices comportant différentes étapes présentent de l'intérêt. L'idéal consiste à proposer des tâches différencierées en fonction du niveau scolaire et des compétences des élèves. L'enseignant élabore également des stratégies qui permettent aux élèves d'effectuer les tâches demandées avec succès et de faire appel aux autres membres de l'équipe pour demander de l'aide. Il est essentiel de distribuer avant la séance GBG des exercices ou des activités post-exercices, pour ceux qui auraient terminé leur travail avant la fin de la séance.

Avant le top départ qui conduit les élèves à s'engager dans l'activité prévue pour la séance GBG, l'enseignant passe systématiquement en revue les quatre règles de la classe. L'objectif est bien d'apprendre aux enfants la faculté à adapter les quatre règles à n'importe quel contexte : il énonce donc clairement en quoi chacune des règles

s'applique à l'activité concernée. Il sollicite les élèves qui doivent donner des exemples et des contre-exemples qui leur permettent de mieux se représenter la mise en contexte de chaque règle. L'enseignant stimule les enfants en les incitant à s'appuyer sur les événements vécus au sein de la classe et/ou lors des séances GBG précédentes pour approfondir leur compréhension. Une fois les trois premières règles mises en contexte, la quatrième règle « nous devons suivre les consignes » constitue l'occasion de faire verbaliser aux élèves les consignes de l'activité scolaire auxquelles ils vont devoir se conformer pendant le jeu du GBG (les consignes de l'activité avaient été déjà détaillées par l'enseignant avant de débuter la séance GBG).

L'enseignant annonce clairement le temps attribué pour réaliser l'activité. Le jeu du GBG débute lorsque l'enseignant annonce le démarrage du jeu et met simultanément en route le chronomètre. Cette limite de temps doit être respectée strictement. En fin de séance, l'enseignant doit annoncer clairement la fin du jeu, lorsque le minuteur sonne.

Pendant la séance, entre la mise en route du minuteur et la fin du décompte temporel, l'enseignant doit observer constamment les élèves, et notamment les interactions qui se déroulent au sein des équipes, tout en faisant bon usage de la procédure nommée « Contrôler, commenter, réorienter » ou « CCR ». Le CCR permet d'arbitrer le jeu. Lorsque l'enseignant observe qu'un élève ou plusieurs élèves d'une équipe ne respecte(nt) pas l'une des quatre règles, il s'approche du(des) élèves concernés, va pointer du doigt la règle enfreinte sur l'affichette pour table, et va annoncer, de façon très neutre, et d'une voix que toute la classe peut entendre, sans jamais désigner nominativement l'élève perturbateur : (par exemple, si un élève de l'équipe bleue a parlé trop fort) « l'équipe bleue obtient une croix pour ne pas avoir respecté la règle n°1, nous devons travailler dans le calme » - il coche une croix sur le tableau des infractions par équipe, et en profite pour féliciter (strate 1 du renforcement positif) les autres élèves pour leur bon comportement « je félicite le reste de la classe d'avoir bien respecté la règle n°1 ». L'enseignant se déplace dans la classe pour éviter que des infractions aux règles ne lui échappent. Il doit également s'approcher des tables pour suivre les interactions au sein des équipes et découvrir de quelle manière les élèves s'entraident et collaborent. Enfin, il lui est interdit d'interagir avec les élèves en dehors des phrases-types qu'implique le CCR pour l'arbitrage du jeu. Ne pas interagir signifie ne pas communiquer verbalement ni utiliser de signes non verbaux (par exemple, un doigt sur la bouche, un clin d'œil, car il priverait l'équipe d'une occasion de s'auto-réguler).

Une fois la séance de travail GBG terminée, l'enseignant amorce sa clôture en annonçant et en félicitant uniquement les équipes victorieuses. Sans jamais attirer l'attention sur les équipes n'ayant pas gagné, l'enseignant félicite tous les enfants d'avoir joué et annonce, une à une, les équipes gagnantes, en soulignant leur démarche en termes de comportement attendu et en insistant notamment sur les progrès réalisés depuis les dernières séances. Il est bienvenu de créer un système de félicitations des équipes victorieuses qui inclue un rituel de félicitations par les pairs, permettant à tous

les élèves, qu'ils aient gagné ou non, de participer aux félicitations. Lorsque l'enseignant félicite les équipes victorieuses, il n'attire pas l'attention sur le nombre de croix (les équipes sont victorieuses qu'elles aient 0 ou 4 croix) et il utilise une large palette de mots positifs pour exprimer sa satisfaction et souligner le respect des quatre règles.

Les félicitations différencierées, qui s'appuient sur les succès particuliers de chaque équipe, constituent l'occasion d'un debriefing en classe entière sur les clés du succès. Les équipes sont incitées à partager avec le reste de la classe les moyens qu'elles ont mis en œuvre pour réussir. C'est aussi un moment que les enfants peuvent utiliser pour débattre des difficultés qu'ils ont rencontrées, et chacun peut donner son opinion sur la façon dont elles ont pu (ou auraient pu) être surmontées.

La fin de la séance comprend la distribution des récompenses par les capitaines d'équipe : celles-ci peuvent être tangibles en début d'année, puis intangibles (récompenses d'activité). Des jetons peuvent être distribués à chaque élève des équipes gagnantes, dont le cumul permet aux élèves de se cotiser pour obtenir des récompenses de groupe, la liste ayant été préalablement établie avec eux. Les élèves des équipes gagnantes tamponnent également leur livret GBG, qui est le seul recueil de leurs victoires individuelles et le capitaine de chaque équipe consigne la victoire sur le tableau des gagnants de la semaine. Le rôle du capitaine d'équipe est important pour que la phase de clôture se déroule dans de bonnes conditions et avec rapidité : il est important que son rôle soit clair à ses yeux et que des procédures soient en place pour lui permettre d'exécuter ses tâches de manière autonome, sans aide de l'enseignant.

3.3.2. L'enseignement des quatre règles de la classe

Le poster des règles de la classe doit être placé dans un endroit visible par tous tout au long de l'année. Chaque élève dispose également d'un exemplaire des quatre règles fixé sur sa table, propre et en bon état, placé à un endroit où il ne risque pas d'être caché par son matériel.

Le professeur enseigne les quatre règles de la classe à l'aide d'exemples, en s'assurant que les règles sont comprises, en impliquant les élèves. Il utilise un grand nombre d'exemples pour illustrer les règles de diverses manières, afin de s'assurer que chaque élève a bien compris les règles. Il sollicite également les élèves pour qu'ils donnent tour à tour des exemples et des contre-exemples adaptés à l'activité qui va être conduite pendant la séance GBG. Il prend le temps de s'attarder plus longuement sur les règles en début de séance lorsque le jeu du GBG concerne une nouvelle activité ou un nouveau contexte.

L'enseignant fait référence aux règles de la classe tout au long de la journée, et pas seulement au cours des séances GBG. Il utilise notamment toutes les situations vécues

dans la classe ou à l'école qui sont des contre-exemples aux règles, pour faire débattre les enfants sur leur compréhension de celles-ci et qu'ils discutent entre eux sur l'intérêt de les respecter. Il prend le temps de débattre et de discuter plus longuement des contre-exemples lorsqu'il a noté des comportements préoccupants auxquels il convient de porter une attention particulière. Ces contre-exemples sont examinés en portant l'attention sur l'événement sans attirer l'attention sur un ou des élève(s) en particulier. L'enseignant met ainsi à profit tous *les évènements didactiques*, car ce ne sont pas ces incidents ou imprévus qui importent le plus, mais plutôt la manière dont les acteurs en présence, professeur et élèves, se les représentent ou les négocient, la manière dont ils s'y ajustent réciproquement et conjointement³⁵.

3.3.3. *La génération du sentiment d'appartenance à une équipe*

L'**enseignant vérifie régulièrement les équipes et s'assure qu'elles sont hétérogènes et équilibrées**, du point de vue du sexe, du comportement et du niveau scolaire. Toutes les composantes de l'équilibre sont passées en revue. Les équipes sont vérifiées et modifiées à intervalles réguliers, mais aussi à partir des données recueillies, par exemple lorsqu'une équipe gagne ou perd de façon répétée. La constitution des équipes s'effectue à partir des résultats obtenus par les équipes lors des jeux GBG, mais également à partir de toutes les données d'observation recueillies lors des séances ou d'autres moments de la vie de classe.

L'**enseignant veille à féliciter les équipes dès qu'il constate un comportement collectif positif**, en attirant l'attention des enfants sur les interactions positives qui surviennent au sein des groupes (qu'il s'agisse des équipes GBG ou d'autres groupes constitués au cours de la journée). Il fait appel à différentes techniques pour faire comprendre aux élèves ce qu'est l'appartenance positive à une équipe, pendant le GBG ou au dehors, pour leur expliquer comment soutenir leurs camarades qui rencontrent des difficultés : par exemple, il va mettre en lien la règle n°2 « nous devons respecter les autres » avec le rôle que chaque élève doit tenir au sein de l'équipe : respecter les autres, c'est ne pas laisser les autres faire le travail à sa place ni faire le travail à la place des autres. Il félicite systématiquement les élèves dont le comportement répond aux attentes : se conformer aux modèles, demander de l'aide, proposer de l'aide, travailler à plusieurs, se répartir des tâches, négocier collectivement des solutions ou des procédures de travail, etc.

L'**enseignant organise les séances GBG et leur contenu en prêtant une attention particulière aux implications de l'activité sur la dynamique de groupe**. Il met en place des stratégies qui permettent aux élèves de demander de l'aide à un camarade ou de lui en fournir, y compris dans le cadre d'une activité individuelle (par exemple, un niveau de voix 1 et un tutorat entre élèves). Il propose également des travaux qui

³⁵ Bucheton D (dir), 2014, op.cit, p. 29.

exigent un degré élevé de coopération pour être menés à bien : par exemple, chaque élève a une tâche spécifique qui doit être combinée à celle des autres membres de l'équipe pour que le travail soit effectué en totalité. Il prête ainsi une attention particulière à la dimension du « faire ensemble » et à celle de « l'être ensemble », qui englobent tout autant l'organisation rationnelle du travail en équipe que la dimension socio-affective et émotionnelle autour du rôle de chacun et de l'interdépendance comme de la complémentarité des rôles respectifs³⁶.

3.3.4. Le recours aux stratégies de renforcement positif

L'enseignant utilise plusieurs stratégies de renforcement positif pour renforcer systématiquement les comportements positifs et l'esprit civique des élèves, notamment pendant le temps du débriefing, mais aussi en étant particulièrement attentif à la célébration des victoires (rituel de félicitations par l'enseignant, rituel de félicitations par les pairs, récompenses qui stimulent particulièrement les enfants...). Le rapport entre renforcement positif et renforcement négatif est de 4 pour 1 : pour chaque commentaire constructif, neutre ou négatif, l'enseignant devrait prononcer au moins quatre phrases de renforcement positif.

Plus l'apprentissage baigne dans une atmosphère soutenante et encourageante pour l'enfant, meilleures seront sa mémorisation et sa compréhension³⁷. D'autre part, de nombreuses études convergent pour montrer que plus les individus sont heureux, plus ils vont être enclins à avoir des comportements pro-sociaux, c'est-à-dire des actes réalisés dans le but de protéger ou de développer le bien-être d'autrui³⁸.

Dans le cadre du GBG, l'enseignant s'attache également à faire la démonstration explicite de l'effet positif du comportement de l'élève qui respecte les quatre règles de la classe et se conforme au comportement attendu. Il rappelle régulièrement aux élèves les effets positifs potentiels de leurs comportements et insiste systématiquement sur le fait que se conformer au comportement attendu produit un effet positif sur l'équipe et sur la classe, contribuant à faire gagner les équipes au jeu du GBG. Il étend ce principe à l'ensemble du temps scolaire, en montrant aux élèves comment leur comportement peut les affecter eux-mêmes, et affecter les autres, qu'il

³⁶ Bègue L, Desrichard 0,2013, op.cit, p. 39-40.

³⁷ Guegen C, 2014, op.cit., p.144-146 : *le stress qui règne dans une classe, la peur du regard des autres ou de paraître nul devant le professeur et les camarades peuvent être contre performants et altérer l'apprentissage, en réduisant le nombre de neurones dans l'hippocampe (Elzinga Bm, Roelofs K, Cortisol : induced impairments of working memory requires acute sympathetic activation, Behavioral Neuroscience, 2005, 119(1), 98-103).* En effet, le stress provoque la production de cortisol. Celui-ci stimule l'amygdale, qui devient dominante et ralentit l'activité du cortex préfrontal et de l'hippocampe. Les enfants qui ne subissent plus de stress inutiles deviennent disponibles pour apprendre et les résultats s'améliorent.

³⁸ Bègue L, Desrichard 0,2013, op.cit, p. 634.

s'agisse des membres de leur équipe ou plus largement des autres personnes qu'ils côtoient au sein de la classe et de l'école.

3.3.5. La mise en place des conditions adéquates pour le développement d'un comportement globalement positif

Pour mettre en place les conditions adéquates au développement d'un comportement globalement positif, l'enseignant commence par agencer la classe en vue d'une gestion efficace. La classe est nette et bien rangée, permettant à l'enseignant et aux élèves d'accéder aisément aux matériels pédagogiques. L'enseignant peut facilement voir tous les élèves, quel que soit l'endroit où il se trouve et les tables sont disposées en îlots. Les équipements et matériels pouvant être source de distraction sont placées à l'écart des zones réservées au travail en silence. Chaque choix organisationnel est conçu pour permettre une gestion efficace de la classe.

L'enseignant présente des modèles de bons comportements en classe, montre explicitement les comportements conformes aux quatre règles en s'appuyant sur les situations vécues en classe et modélise les comportements sociaux attendus par le biais de ces exemples positifs (respect, courtoisie, politesse,...). Il emploie différentes méthodes pour vérifier que chaque élève comprend bien les comportements attendus en classe, et qu'il développe sa faculté à adapter les règles en fonction des contextes. Il fait également appel à différentes méthodes pour amener les élèves à adopter un modèle de bon comportement et pour vérifier qu'il a été bien assimilé.

Le professeur veille particulièrement au respect des quatre règles en dehors des séances GBG. Son observation active des élèves et des interactions qui surviennent entre eux ne se limite pas au temps GBG mais s'effectue tout au long de la journée de classe. Pendant la journée, cette observation s'étend bien entendu aux relations des enfants avec les adultes qu'ils côtoient à l'école. L'enseignant rappelle au respect des quatre règles en dehors de la classe également (cour, couloir, sortie hors les murs,...).

L'enseignant encourage, félicite et utilise constamment diverses stratégies de renforcement positif par des actions verbales et non verbales. Il utilise régulièrement la reconnaissance du comportement positif auprès des élèves comme stratégie de réorientation d'un comportement négatif plutôt que de renforcer le comportement négatif en le mettant en évidence. Les attitudes civiques au cours de la journée constituent notamment un objet d'éloges de la part de l'enseignant.

L'enseignant réoriente et dispense des commentaires pédagogiques pour mieux sensibiliser et motiver les élèves, pour aider les élèves à identifier et internaliser les attentes concernant leur comportement et leurs résultats scolaires. Il favorise le processus d'autoréflexion des élèves pour les aider à mieux internaliser les attentes, mais aussi à participer à la transmission de ces attentes auprès de leurs camarades.

3.3.6. L'exploitation régulière des données recueillies

Il est important que l'enseignant veille à la régularité des séances GBG, et qu'il mette tout en œuvre pour respecter le rythme de trois jeux annoncés et d'un jeu secret chaque semaine. Les rapports de score sont complétés et à jour, et attestent du rythme pluri-hebdomadaire des séances.

Les données recueillies sont mises à profit pour prendre des décisions fondées sur des éléments factuels qui ont une incidence positive sur les pratiques des élèves et de l'enseignant (par exemple, modifier les équipes ou sélectionner des règles à réviser dans certains contextes). Les données issues des jeux secrets sont particulièrement mises à profit pour étayer les décisions de l'enseignant, modifier la composition des groupes ou changer son approche de mise en œuvre du jeu : par exemple, travailler un type de compétences en particulier ou bien changer de lieu ou de matière.

La grille d'évaluation est également utilisée par l'enseignant comme support d'auto-évaluation. Elle lui donne les moyens de déterminer lui-même ses points forts et les pistes d'amélioration. Ce travail d'autoréflexion l'incite à reconnaître les défis imposés par leur mise en œuvre et à trouver les meilleures tactiques pour parvenir à les surmonter.

L'enseignant peut expliquer les tendances qui émergent des données et oriente sa réflexion et sa pédagogie en fonction des raisons qui les engendrent. Il est capable d'expliquer comment il utilise les données pour opérer des changements. Il compare à intervalles réguliers les tendances issues des différents supports de données GBG à celles provenant de l'analyse d'autres données de la classe. Les données recueillies dans le cadre du GBG lui permettent d'enrichir ses pratiques pédagogiques en dehors du cadre GBG et, inversement, ses analyses de données générales sur la classe peuvent être mises à profit pour alimenter sa pratique du GBG.

Lors de la première année d'implantation, l'enseignant prépare les entretiens avec l'accompagnateur GBG, de façon à optimiser l'efficacité de cet épisode de retour réflexif sur ses pratiques professionnelles. Sur la base de l'analyse de ses données, il prépare des plans d'action qu'il peut discuter avec son accompagnateur et sollicite son avis, le cas échéant, sur les modifications qu'il a pris l'initiative d'opérer.

3.4. L'expertise pédagogique du programme : l'incidence des gestes professionnels GBG

Les progrès des élèves en matière de socialisation et de développement des compétences psychosociales ont pu être constatés dans les 12 classes dans lesquelles le programme a été parfaitement implanté, mais aussi dans les 9 classes qui ont bénéficié d'un programme GBG correctement mis en œuvre sans pour autant que le

rythme attendu soit respecté³⁹. Si on omet cette question du rythme (au moins 3 jeux annoncés par semaine), ce sont 21 classes sur 27 pour lesquelles on peut considérer que le programme GBG a été implanté de manière efficace, car ayant bénéficié, sur le plan qualitatif, de gestes professionnels conformes aux attentes.

Pour ces classes, l'expertise qualitative des enseignants et celle de leur accompagnateur GBG convergent pour attester de l'impact bénéfique du programme sur la gestion du groupe-classe⁴⁰. La stratégie GBG constitue effectivement un outil codifié et ritualisé qui offre un cadre clair permettant d'atteindre certains des objectifs du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, notamment du point de vue de l'amélioration des capacités de coopération⁴¹. Du côté des enfants, il favorise une amélioration de leur capacité à résoudre les problèmes de façon collaborative, mais aussi une mise au travail plus rapide, une autonomie accrue, et davantage de concentration. Du côté des enseignants, il facilite la mise en œuvre du travail de groupe et la maîtrise du niveau sonore, ainsi que l'application de la pédagogie bienveillante. Il leur permet également de prendre du recul en se mettant en situation d'observation, tout en recueillant des données riches d'enseignement sur le comportement des enfants en situation de groupe, qu'ils peuvent ensuite mettre à profit pour pratiquer une pédagogie différenciée.

Dans ces classes, un apaisement du climat scolaire a pu être observé, du fait de la réduction des comportements perturbateurs au fil de l'année. D'autres progrès ont également été constatés chez les élèves : une meilleure confiance en soi, une meilleure implication, davantage de respect des pairs et des adultes, et plus de solidarité entre les enfants. Ont également pu être remarquées une meilleure faculté à prendre des décisions négociées, ainsi qu'une plus grande efficacité dans la verbalisation des émotions et des argumentaires.

L'articulation de ces gestes professionnels et leur compréhension comme des gestes participant d'un système stratégique amènent les enseignants à percevoir différemment la dynamique de groupe dans leur classe et à découvrir les élèves sous un autre prisme. De ce fait, le programme GBG favorise une modification du comportement des enfants en renforçant leurs compétences de vie, mais il modifie

³⁹ Même si le rythme n'atteint pas le quota espéré, ces 9 classes ont tout de même bénéficié de plus d'une séance par semaine.

⁴⁰ D'après l'enquête PISA qui annonce de façon périodique le mauvais classement des élèves français en mathématiques, en sciences et en compréhension de l'écrit, les élèves français sont en revanche les champions de l'indiscipline (Meuret D, *La mauvaise discipline dans les classes françaises et quelques autres résultats de Pisa 2015, Les notes du Conseil scientifique*, 2017, n°2). Source : Leroy C, *Les élèves français, champions de l'indiscipline, Sciences Humaines*, n°294, 2017, p.16.

⁴¹ Selon une étude menée dans le cadre du programme PISA par l'OCDE, la France se situe entre le 19^e et le 23^e rang dans le classement des 32 pays de l'OCDE qui ont participé à l'évaluation des capacités des élèves à résoudre les problèmes de manière collaborative - Voir OECD, *PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris, 2017, 305 pages. (Source : France Inter le 21 novembre 2017 - <https://www.franceinter.fr/societe/les-eleves-sont-ils-capables-de-resoudre-des-problemes-ensemble-pisa-ocde-ecole-education-nationale-rapport>)

aussi l'agir enseignant, en ouvrant la voie à de nouvelles normes auxquelles soumettre l'analyse du comportement des élèves et à l'autoréflexion sur leur propre comportement d'adulte en charge de leur éducation. L'évolution des schémas d'interprétation des interactions scolaires induite par le programme GBG génère ainsi une incidence globale, jugée positive⁴², sur *le cadre de l'expérience*⁴³ scolaire.

« J'avais conscience dès le départ que ça allait impliquer forcément chez les enseignants une modification profonde de leur pratique. Et qu'on était sur autre chose qu'un simple jeu, mais plutôt sur une profonde révolution dans la façon d'enseigner. Je pense que beaucoup de gens ne l'ont pas perçu dès le départ, je n'ai pas du tout communiqué là-dessus parce que je pense que ce n'était pas un élément forcément rassurant pour un certain nombre d'enseignants qui auraient vu là, soit quelque chose de trop difficile, soit quelque chose qu'ils ne pourraient pas s'approprier, ou bien même peut-être une réticence à vouloir modifier quoi que ce soit. (...) On est sur un fonctionnement où les enfants doivent se prendre en charge, donc on les rend autonomes, et où il doit y avoir un travail d'équipe. Donc on est sur deux dimensions, l'autonomie et le travail d'équipe, qui impliquent forcément dans la façon de s'organiser dans la classe une vision autre que du travail descendant en grand groupe, donc déjà, forcément, dans les pratiques ça ne peut que changer la façon d'enseigner. Et d'autre part le renforcement positif systématique : là on est un petit peu dans notre travail sur la refondation de l'école, l'école de la bienveillance etc., on est exactement sur ce champ-là. De l'exigence mais de la bienveillance. On est sur un accompagnement positif des élèves, justement pour les élèves les plus fragiles, pour qu'ils aient une image positive vis-à-vis de l'apprentissage. Et avec ce jeu, on y entre petit à petit et je pense que quand on en perçoit les effets positifs qui surviennent, on est encouragé à continuer dans cette voie. ... Donc, pour ces deux raisons-là, quand on avait eu la présentation du projet, je me suis dit : là, on est sur autre chose qu'un simple jeu de comportements mais on va être sur un champ de modifications en profondeur des pratiques » (IEN du bassin Valbonne/Vallauris).

L'atout principal du programme GBG pour son implantation en France est qu'il n'empiète pas sur les apprentissages. Il se déroule pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles. En ce sens, l'appellation « programme » le dessert finalement, car elle évoque un contenu spécifique des séances qui demanderait un temps supplémentaire à lui dédier en plus du programme académique. Il s'agit plutôt d'une « stratégie de gestion de classe » et l'appellation « stratégie GBG » pourrait mieux correspondre aux gestes professionnels enseignants que sa pratique implique.

⁴² Ce jugement positif s'appuie sur les données scientifiques exposées en partie I.

⁴³ Goffman E, *Les cadres de l'expérience*, Ed. de Minuit, 1974 (réed 2013), 572 pages.

4. Les défis de l'implantation : comment surmonter les principaux obstacles

Les principaux défis de l'implantation concernent les moyens à mettre en œuvre pour surmonter les principales difficultés rencontrées au cours de l'essai-pilote. Ces défis concernent deux grands thèmes : d'une part, l'organisation avec les services départementaux de l'Education nationale et d'autre part l'implication des enseignants dans la mise en œuvre du programme.

4.1. Organiser l'implantation du programme : la mise à disposition simultanée d'un nombre de remplaçants suffisant pour les formations en regroupement

La plus grande difficulté pour les services départementaux de l'Education nationale est de mobiliser un nombre suffisant d'enseignants remplaçants pour que toute une équipe pédagogique puisse participer simultanément aux formations GBG en regroupement (soit deux jours consécutifs en début d'année scolaire, et une troisième journée prévue dans le programme original pour être réalisé en février). Chaque année, les inspectrices de circonscription ont dû associer conjointement les moyens de remplacement de la circonscription avec les moyens du service départemental de formation, pour parvenir au nombre de remplaçants suffisant. Nous avons dû en outre positionner la formation de septembre quelques jours à peine après la rentrée en septembre (les moyens du service départemental de formation sont plus souples à cette période), et la formation complémentaire qui doit être effectuée en février a dû être réalisée en mars, voire en avril. Les enseignants se sont tous accordés pour dire que le positionnement de cette journée en avril était trop tardif dans l'année scolaire.

Il est donc important que la formation GBG soit inscrite dans le Plan de Formation des services départementaux de l'Education nationale, qui est fixé chaque année au plus tard au mois d'avril pour les années suivantes. Cela signifie qu'il faut avoir anticiper l'année scolaire suivante plusieurs mois à l'avance afin de présenter le programme aux inspecteurs de circonscription, de présélectionner les équipes, de leur présenter le programme et d'obtenir leur adhésion.

Remarque : au vu des objectifs immédiats du programme GBG en termes d'apaisement du climat scolaire et de renforcement de la socialisation des enfants, le développement du programme GBG devrait viser en priorité les établissements scolaires labelisés REP. Parmi ceux-ci, les REP+ sont les seuls établissements scolaires qui disposent de moyens de remplacement dédiés, permettant au personnel exerçant dans ces établissements d'effectuer un plus grand nombre de formations qualifiantes : il y a là un véritable élément facilitateur du point de vue organisationnel.

4.2. Favoriser l'implication des enseignants

Favoriser l'implication des enseignants est primordial pour une bonne implantation du programme GBG sur le terrain. Trois points principaux doivent susciter l'attention pour créer des conditions propices à l'implantation du programme avec les équipes enseignantes.

4.2.1. *Chaque enseignant doit signifier individuellement sa volonté de s'engager*

Le premier point important est de mettre en place une stratégie de présentation du programme lors de l'année scolaire précédent l'implantation, qui permette aux équipes qui ont en charge les sites scolaires visés de se concerter et de décider collectivement de leur implication dans le programme. Il nous semble qu'un vote de l'équipe à la majorité n'est pas suffisant et que tous les enseignants impliqués dans la réalisation du programme doivent avoir signifié en amont leur volonté de s'engager.

Dans les écoles de Garbejaire et de Langevin II, les enseignants ont insisté sur l'intérêt d'implanter le programme dans toute l'école, contribuant ainsi à renforcer la cohésion de l'équipe (mutualisation accrue des stratégies éducatives entre enseignants) et la cohésion du groupe scolaire (codes communs et règles communes). Toutefois, le programme peut être mis en place dans une école sans que toute l'équipe ne soit forcément contrainte de s'y investir : pratiquer le GBG sans une implication personnelle franche conduit à des gestes professionnels mal ajustés et, en définitive, discrédite la qualité du programme. L'adhésion volontaire de tous les enseignants semble ainsi une condition essentielle à l'implantation du programme GBG.

4.2.2. *Veiller au rythme pluri-hebdomadaire des séances*

Malgré une volonté d'implication importante et des gestes professionnels qualitativement efficaces, l'essai-pilote a permis de constater que le rythme de trois jeux annoncés par semaine plus un jeu secret était difficile à tenir pour certains enseignants. Si un impact bénéfique du programme a été constaté dans notre implantation expérimentale malgré un nombre de séances insuffisant, les données ont également montré que l'impact sur les élèves les plus perturbateurs est renforcé lorsque le rythme est respecté.

Deux solutions sont envisagées pour surmonter cette difficulté.

- 1) Les coachs GBG doivent porter une attention particulière au rythme des séances dès le début de l'année scolaire. Ceci n'a pas toujours été le cas au cours de l'essai-

- pilote où ils se sont davantage concentrés sur « l'ici et maintenant », c'est-à-dire sur l'analyse qualitative des gestes professionnels observés au cours de la séance du jour. Ils doivent également, en se référant aux résultats de l'essai-pilote (*voir point précédent, 3. Analyse de la qualité d'implantation*), développer un argumentaire pour justifier de l'importance du respect du rythme des séances. Jusqu'ici, les coachs GRVS ne disposant pas des résultats précédemment exposés, ont pu parfois se trouver à cours d'arguments pour justifier une augmentation du rythme des séances, particulièrement lorsque les séances avaient bien lieu chaque semaine et que les gestes observés répondaient parfaitement aux attentes.
- 2) Les enseignants témoignent que le non-respect du rythme des séances n'est pas dû à une absence de volonté de leur part mais bien à la « superposition » de diverses obligations au sein de leurs classes qui se présentent toutes à eux comme essentielles. Généralement, « les événements s'enchaînent » et ils avaient tendance à oublier cette obligation de rythme. Pour tenter de parer à cette difficulté, un « **kit hebdomadaire de rapports de score** » a été mis en place pour l'année scolaire 2017-2018, contenant trois rapports de score de jeux annoncés et un rapport de score prévu pour le jeu secret. Cet outil permet de visualiser aisément chaque semaine les séances qui doivent être menées et si le rythme est respecté.

4.2.3. Compenser la charge de travail supplémentaire : les heures d'animation pédagogique réservées au programme GBG

Comme déjà exposé (*voir Partie I - Présentation du programme GBG et des avantages de son implantation*), l'intérêt du programme GBG est de ne pas empiéter sur le temps réservé aux apprentissages. Il ne surcharge donc pas le programme scolaire, considéré par les acteurs de l'Education comme très dense.

Une fois la formation de l'enseignant à la pratique du GBG effectuée, le programme n'implique pas non plus de surcharge pour son emploi du temps, si ce n'est de veiller à l'organisation de sa classe et de se procurer le matériel nécessaire en début d'année scolaire.

Cependant, la formation au programme GBG au cours de la première année d'implantation implique bel et bien une charge de travail supplémentaire pour l'enseignant qui doit être prise en compte par ses responsables hiérarchiques. Il s'agit du temps consacré aux séances d'analyse de pratiques professionnelles se déroulant tous les quinze jours en face-à-face avec les formateurs GBG.

Au cours de la première année, cette charge de travail supplémentaire se double d'une charge mentale liée, pour certains, à l'accueil dans sa classe du formateur GBG, et pour tous, à la modification des pratiques professionnelles : veiller à la pédagogie du

renforcement positif et à la génération du sentiment d'appartenance à une équipe, s'approprier le déroulement des séances GBG, modifier ses pratiques par l'exercice régulier de l'observation active, du recueil de données et réfléchir à l'adaptation de ses pratiques en fonction des observations effectuées.

Ainsi, il est essentiel et doit être considéré comme un acquis à partir de 2017-2018 de résérer un nombre d'heures d'animation pédagogique⁴⁴ suffisant pour compenser l'investissement dans la formation GBG. Ce nombre d'heures d'animation pédagogique peut être négocié au cas par cas avec chaque inspecteur de circonscription qui est confronté localement à diverses obligations d'organisation. L'expérience de l'essai-pilote conduit en tout cas à préconiser l'attribution de 9 heures d'animation pédagogique au programme GBG pendant la première année d'implantation, soit 1 heure pour la gestion du matériel GBG en début d'année, 6 heures d'entretien d'analyse de pratiques professionnelles et 2 heures pour l'analyse périodique des données recueillies au cours des séances.

« C'est une charge de travail supplémentaire oui, (...) Mais maintenant, ça s'est calmé, une fois que c'est en place, c'est en place. Aujourd'hui il n'y a pas de travail supplémentaire à part remplir la fiche à la fin du jeu, c'est tout, il n'y a rien d'autre à faire. Une fois qu'on a acheté les jeux, qu'on a préparé les jetons, qu'on a fait les tables, une fois que c'est en place, c'est en place » (Enseignante 6, Garbejaire, Valbonne).

⁴⁴ Les heures d'animation pédagogique sont des heures de travail hors classe prévues dans l'emploi du temps des enseignants.

V - L'ACCEPTABILITE DU PROGRAMME

Le programme GBG est particulièrement bien accepté par les enseignants et les élèves. La quasi-totalité des élèves ont plébiscité le « jeu du GBG » tout au long de l'année. Quelques élèves perturbateurs ont pu quelquefois refuser de « jouer le jeu » alors qu'ils étaient en conflit avec leurs enseignants ou leurs camarades, mais il ne s'est agi là que de moments transitoires, qui n'ont pas empêché les enfants en question de se déclarer satisfaits du programme, à l'instar de leurs camarades.

Les éléments recueillis auprès des parents d'élèves vont également dans le sens d'une bonne acceptation du programme.

Parmi les enseignants, les avis sont partagés mais demeurent très majoritairement en faveur du programme. Rappelons que les équipes ont été impliquées après un vote d'adhésion, mais qu'une équipe l'a été alors que tous ses membres n'avaient pas voté favorablement. Dans les deux autres équipes, des professionnels favorables à l'expérimentation avaient néanmoins des craintes au préalable, leur accord n'étant pour autant pas associé à l'enthousiasme que le projet avait généré chez leurs collègues. Parmi ces personnes, toutes sauf une ont rapidement changé d'avis et se déclarent satisfaites d'avoir été investies dans l'essai-pilote. Parallèlement, parmi les enseignants enthousiastes dès le départ, aucun n'a changé d'avis au fil de l'expérience. Ainsi, au terme d'une année scolaire, ce sont 90% des enseignants qui se déclarent satisfaits et convaincus, soit 31 enseignants sur les 35 participants. Ils certifient de plus qu'ils continueront à pratiquer le programme en autonomie au cours des années futures⁴⁵. Quatre enseignants sont restés sur leur position initiale et demeurés réfractaires.

Pour clore ce panorama sur l'acceptabilité du programme, il est intéressant d'effectuer un focus sur l'opinion d'une enseignante de CP et d'un assistant de vie scolaire tous deux chargés de la scolarité d'un enfant médicalement diagnostiqué comme étant hyperactif, qui témoignent de l'intérêt du programme concernant cet enfant en particulier.

1. Le point de vue des enfants

L'analyse des six groupes focaux réalisés avec les élèves (2 groupes focaux par école, réunissant deux représentants de chaque classe) montre que tous les enfants ont une représentation commune du programme GBG, car les mêmes idées et les mêmes commentaires se retrouvent dans les six groupes. Dans la majorité des cas, les

⁴⁵ Parmi les 31 enseignants satisfaits et convaincus du programme, 30 projettent d'en continuer la pratique puisqu'une personne prévoit de changer de profession à l'issue de l'année de formation.

représentants de chaque classe n'étaient pas les délégués élus par leurs camarades (souvent, en école élémentaire, perçus comme de « bons élèves »).

1.1. Des élèves très motivés par le GBG

Les élèves réunis en groupes focaux dans les trois écoles expriment tous leur satisfaction de « jouer au GBG ». Ils évoquent toujours les récompenses comme raison importante de leur adhésion au programme, mais nombre d'entre eux citent spontanément l'intérêt du « jeu » pour travailler dans des conditions sereines, y compris chez les plus jeunes (cycle 2).

Groupe focal cycle 2, école René Arziani, Nice

- *Qu'est-ce qui vous plaît dans le GBG ?*
- De un, on travaille en équipe et après on peut gagner des choses pour avoir des jouets.
- Parce que, on gagne des jetons et après on peut acheter ce qu'on veut au marché du GBG.
- Et aussi, quand on fait les travaux, on peut travailler en groupe et se concentrer car il y a du silence aussi.
- Moi j'aime bien le GBG parce qu'on peut avoir des jetons pour aller au marché. Parce que, avant, on n'avait pas le droit du GBG et maintenant je trouve l'école plus mieux, parce qu'il y a le GBG.
- 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 Langevin II, Vallauris

- *Alors, les enfants, est-ce que ça vous plaît de jouer au GBG ?*
- Oui parce qu'il y a des choses qu'on aime bien faire et que c'est très facile pour nous.
- Parce qu'on gagne des jetons et on peut acheter des choses, on peut partir en sortie
- Parce qu'on peut aider les autres, c'est ça qui me plaît
- Ça me plaît parce que en fait quand on joue au GBG dans notre classe si on a moins de 5 croix on a un jeton et à la fin du mois on ramène tous les trottinettes à l'école.
- C'est calme et ça résonne pas, c'est ça qui me plaît dans le GBG
- Oui, voilà au moins on peut plus se concentrer, on peut aider les autres

Les élèves plus âgés (cycle 3) sont aussi motivés par les récompenses, mais finalement beaucoup plus par les récompenses intangibles que par les récompenses matérielles. Ils insistent cependant encore plus que les petits sur le fait que les conditions de travail améliorées constituent pour eux une motivation importante pour apprécier le GBG.

Groupe focal cycle 3, école de Langevin II, Vallauris

- *Alors, est-ce que ça vous plaît de jouer au GBG ?*
- Oui, car ça nous apprend à être plus sages
- Et ça nous apprend à travailler en groupe
- Et à changer nos comportements.
- Moi j'aime bien, parce que ça nous apprend à travailler en groupe et aussi...je trouve ça bien.
- Et aussi ça nous apprend à respecter les autres.
- 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.
- Et c'est plus amusant de travailler comme ça que d'être tout seul et de juste travailler, si on bloque au moins on a des amis pour qu'ils viennent et nous disent « regarde » et nous expliquer.
- Moi j'aime bien le GBG car des fois on se retrouve avec des amis dans les équipes, ils nous parlent, des fois si on n'arrive pas un truc, ils nous aident, comme elle a dit la fille, et ça nous apprend à être soudés et à travailler en équipe.

Groupe focal cycle 3, école de Garbejaire, Valbonne

- C'est un bon jeu
- On peut gagner des récompenses.
- Notre classe on a fait des récompenses intangibles donc du coup on peut écouter de la musique, regarder un film et tout avec des jetons.
- Après ça améliore notre comportement, enfin qu'on parle moins et que ça nous améliore après.
- On devient de plus en plus collectif
- On joue plus avec des personnes plus mélangées et pas avec des personnes euh... avec beaucoup plus de monde qu'avant.
- Ça nous donne envie de travailler, envie d'apprendre et après à la fin tu as une récompense et ça donne envie de travailler du coup.
- Moi j'aime tout, moi j'aime tout.
- Moi je trouve que c'est très bien parce qu'on peut apprendre les uns des autres... comment ils travaillent et comment... enfin voilà, c'est pas qu'on reste qu'avec nos amis et on s'amuse, c'est on... on change tout le temps donc ça, c'est bien.
- Après ce qui est bien c'est qu'en étant en groupe comme ça, c'est qu'après on peut se faire de nouveaux amis, après on peut devenir ami peut-être avec toute la classe du coup.

Les réponses des enfants en ce qui concerne les raisons de leur intérêt pour le programme GBG montrent bien que chacun est sensible à des formes différentes de renforcement positif, validant l'option du programme qui consiste à activer différents leviers de renforcement pour faciliter l'appropriation des bons comportements par le plus grand nombre possible d'élèves.

Groupe focal cycle 2, école de Garbejaire, Valbonne

- *Qu'est-ce qui vous vient à l'idée en premier si je vous demande ce qui vous plaît dans le GBG ?*
- Moi c'est... En fait, ça nous fait respecter le silence. Et comme ça, on travaille mieux, et ça nous déconcentre moins
- Moi j'aime bien les récompenses
- Moi j'aime bien parce que quand on a trois images, ça nous donne un livre, et on peut mieux apprendre à lire.
- Moi c'est les récompenses
- Moi c'est gagner des jetons, on peut avoir de petits jouets
- Moi c'est parce que j'aime bien remplir le cahier, celui où on fait des sourires

1.2. Des bénéfices pour le renforcement de leurs compétences bien identifiés par les enfants eux-mêmes

Les enfants mettent spontanément en avant le fait de pouvoir travailler dans le calme pendant les séances GBG. Ils mesurent eux-mêmes le bénéfice d'un niveau sonore maîtrisé pendant leurs séances de travail.

Groupe focal cycle 2, école René Arziari, Nice

- En fait le GBG ça m'aide à mieux travailler et parce que quand il y a du bruit j'arrive pas trop à me concentrer, ils me parlent et j'arrive pas beaucoup à me concentrer, ils me parlent, ils me parlent, ils me parlent et puis je leur dis, « chut » mais au bout d'un moment je le dis à la maîtresse et puis la maîtresse elle me dit de leur dire d'arrêter, je leur dis d'arrêter et c'est pour ça que j'aime bien le GBG, ça m'aide à mieux me concentrer.

Groupe focal cycle 3, école de Garbejaire, Valbonne

- 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.

Groupe focal cycle 2, école Langevin II, Vallauris

- Parce que on est dans le calme ! Qu'on peut mieux apprendre si on est dans le calme.

Les plus jeunes élèves comme les plus âgés rapportent qu'ils apprécient particulièrement de pouvoir travailler en sollicitant l'aide de leurs camarades.

Groupe focal cycle 2, école de Garbejaire, Valbonne

- Si on est tout seul et que tu sais pas quelque chose tu peux pas demander aux autres et que si t'es en groupe tu peux demander aux autres : euh est-ce que tu peux m'aider un petit peu ?

- Moi j'aime bien le GBG parce que des fois on fait un exercice tout seul et on peut demander aux autres d'aider ou des fois on fait des exercices en équipe. Comme ce matin, on a fait un GBG et c'était en équipe.

Groupe focal cycle 2, école René Arziani, Nice

- Oui, je peux me faire aider parce que si j'ai des petits oubliers je peux me faire aider par mes coéquipiers.
- Je me sens plus rassurée parce que je peux aider les autres et ils m'aident et c'est plus facile.

Groupe focal cycle 3, école de Garbejaire, Valbonne

- 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 débloquer, 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.

Les enfants relèvent également les bénéfices du travail en équipe : il permet de pouvoir communiquer avec ses camarades tout en travaillant, d'obtenir de l'aide, mais aussi de développer de nouvelles amitiés. Certains enfants ont compris l'intérêt de s'investir dans le travail d'équipe pour gagner des compétences utiles pour leur future vie d'adultes. Lorsqu'ils y parviennent, ils sont particulièrement fiers d'avoir réussi à dépasser leur animosité ou leur indifférence envers un(e) camarade : ils mesurent à cette occasion les dangers du préjugé.

Groupe focal cycle 3, école René Arziani, Nice

- Quand a besoin d'aide et qu'on n'a pas bien compris, quelqu'un à côté qui peut nous expliquer, expliquer aux autres du groupe.
- Souvent, quand je ne comprends pas le travail et qu'on fait un GBG, ben je suis plutôt contente parce que, pareil, ce matin j'avais pas compris le devoir de littérature, elle nous a dit qu'on faisait un GBG, ben j'ai bien tout, tout fini.

Groupe focal cycle 2, école Langevin II, Vallauris

- J'ai pas toute la classe comme copains, et avec le GBG, je peux découvrir d'autres copains que je connais pas
- *Et toi aussi, ça t'a aidé à te faire de nouveaux copains ?*
- Oui, ça m'a aidé à me faire de nouveaux copains

Groupe focal cycle 3, école Langevin II, Vallauris

- Aussi la chose qui est sympa c'est que quand on est en groupe, c'est qu'on peut bénéficier du savoir des autres et aussi le sien, alors on peut en même temps expliquer et apprendre des autres et des fois il y en a des gens je savais pas qu'ils étaient comme ils sont, et maintenant j'ai appris beaucoup de choses sur eux.

- 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 a dit (prénom enfant) 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 (*exactement*) et comme ça ton copain il pourra avoir confiance en toi aussi.
- *Tout à fait. Il y a une idée de confiance, se faire confiance, est-ce que du fait de travailler en équipe vous faites plus confiance ? Vous apprenez à vous faire confiance les uns par rapport aux autres ?*
- Oui.
- Oui, parce que des fois je pensais, il y a des gens, que c'étaient des voleurs mais en fait, des choses fausses, c'est complètement fou, c'est mon imagination qui imaginait ça.
- *D'accord, d'accord, donc ça a changé l'opinion que tu avais sur cette personne parce que tu as travaillé en équipe avec elle ?*
- Oui, c'est ça.
- Et aussi il y a quelqu'un j'arrivais pas du tout à travailler avec elle, maintenant j'y arrive.

Certains parmi les élèves les plus âgés (CM1-CM2) peuvent avoir une perception très lucide du GBG, en concevant le programme comme une stratégie pédagogique dont ils peuvent tirer un bénéfice.

Groupe focal cycle 3, école de Garbejaire, Valbonne

Nous notre maîtresse elle a dit qu'on avait fait un gros effort en consignes, que c'était mieux que quand on perdait tout le temps en fait.

- C'est beaucoup mieux.
- Après on fait un challenge, enfin quelques petits challenges, notre problème c'était... c'était les consignes. Donc du coup ben maintenant on a fait un challenge de faire moins... moins de trois croix en consignes et après de deux et après de un et après de zéro.
- C'est pas possible. Zéro croix c'est pas possible !
- Euh... ben en fait peu importe qu'on perd ben c'est... au moins on s'amuse, enfin... on évolue et voilà, c'est... c'est ça qui importe.

Groupe focal cycle 3, école René Arziari, Nice

- Oui, parce que, par exemple, quand on perd, on ne perd pas tout seul, on perd en équipe et comme ça on apprend de ses erreurs quand on joue.
- *Bravo, excellente remarque ! Est-ce que le fait de jouer au GBG ça vous aide à prendre confiance en vous ?*
- Oui, ça nous aide à prendre confiance en nous parce qu'on apprend des choses ensemble et le plus important, c'est qu'on travaille en équipe.

1.3. Une amélioration du climat scolaire mis spontanément en valeur par les élèves

Il faut souligner que l'évolution du climat scolaire a spontanément été abordée par les élèves de l'école René Arziari, à Nice, sans sollicitation de l'animateur. Ce point est particulièrement remarquable au vu des résultats de moins bonne qualité obtenus dans cette école : comportements perturbateurs en dehors des séances GBG jusqu'à trois fois plus importants que sur les deux autres sites, et opinion d'une partie des adultes qui estiment que les enfants n'ont pas intériorisé les comportements attendus en dehors du jeu.

Pourtant, dans les groupes focaux réalisés sur le site niçois, les élèves soulignent que le climat scolaire de l'école s'est amélioré comparativement aux années précédentes, abordant ainsi d'eux-mêmes la question de la généralisation des comportements attendus pendant et en dehors des temps du programme.

Groupe focal cycle 3, école René Arziari, Nice

- Oui, et surtout des fois quand on fait des GBG et qu'on doit aller aussi à la récréation en GBG ben, petit à petit, on en fait de plus en plus en récréation, et il y a moins de disputes.
- Ils font moins n'importe quoi.
- Oui, ça a évolué parce qu'avant il y avait que des bagarres.
- Il y avait même des personnes qui savaient pas parler, ils étaient obligés de se crier dessus, au lieu de régler avec de simples paroles, ils se tapaient dessus.
- *Et maintenant grâce au GBG il y a plus de dialogues ? On se respecte plus ?*
- Oui.
- *Est-ce que vous trouvez que les enfants entre eux se respectent plus ?*
- Oui.
- *Oui ? Et toi c'est aussi ton sentiment, est-ce que les enfants entre eux se respectent plus ?*
- Oui, beaucoup plus qu'avant.

Ils présentent ainsi d'eux-mêmes le GBG comme une aide au vivre ensemble au sein de l'école, qui leur permet d'évoluer dans un contexte plus rassurant.

Groupe focal cycle 2, école René Arziari, Nice

- Aussi sur le GBG, on peut s'organiser avec les règles de la classe, par exemple la règle numéro une. Et je trouve bien la règle numéro deux parce que quand il y a quelqu'un qui est là, qui nous frappe dans le dos et que tu sais pas quoi faire, et bien lui il va se prendre une croix parce qu'il n'a pas respecté la règle numéro 2.
- *Donc cette règle, tu trouves qu'elle est très importante ?*
- Oui, parce que si on... Par exemple, je regarde la personne, je la tape et on est en GBG : règle numéro 2 nous devons respecter les autres.
- Et on a une croix pour ça.

Groupe focal cycle 3, école René Arziari, Nice

- Et aussi le GBG c'est pour obtenir le silence parce qu'il y a quand même, quelqu'un m'a raconté que cette école, elle était un peu, comment dire ? Elle était un peu, c'était pas bien, tout le monde hurlait et tout.
- *D'accord, et maintenant, qu'est-ce que tu en penses ? Tu trouves que tout le monde hurle dans cette école ?*
- Ben non, plus personne parce qu'avec le GBG c'est bien, on obtient le silence, on peut travailler calmement.

1.4. Le plaisir d'être félicité comme moteur de l'apprentissage

Les enfants n'évoquent pas un changement de comportement de leurs enseignants qui pourrait être lié à l'introduction ou au renforcement de l'éducation bienveillante. Par contre, ils expriment leur attrait pour les rituels de félicitations qui sont inclus dans le programme.

Groupe focal cycle 2, école René Arziari, Nice

- Quand il nous félicite plus, au moins on a plus de courage pour mieux réussir notre travail.
- En fait moi je dirais que le GBG ça nous fait progresser parce qu'en fait on se fait plus féliciter par nos maîtresses et ça, ça nous encourage et après on sait plus de choses sur le silence et après on pourra être au calme et après on pourra être plus félicité.

Groupe focal cycle 2, école Langevin II, Vallauris

- *Est-ce que ça vous plaît d'être félicité ?*
- *(En chœur) Oui !*
- Oui, en plus notre maîtresse elle félicite pas qu'une seule fois !

Groupe focal cycle 3, école René Arziari, Nice

- J'aime bien quand on nous félicite et surtout quand notre équipe elle a gagné ou elle n'a pas de croix et quand on nous dit « on félicite particulièrement cette équipe parce qu'elle n'a pas eu de croix », et bien, ça me rend contente.

1.5. Ce que les enfants n'aiment pas dans le GBG

Aucun enfant dit ne pas aimer le GBG, et aucun n'évoque spontanément des aspects du programme qu'il n'apprécie pas. Par contre, si l'animateur leur pose explicitement la question, ils répondent qu'effectivement il y a des conséquences du programme, essentiellement liées à la difficulté de la régulation entre pairs, qui ont pu leur poser problème, ou en tout cas les mettre en difficulté, car ils ont dû surmonter ces événements en équipe, avec plus ou moins de succès selon les circonstances : le cas

d'un camarade qui s'isole ou fait perdre volontairement son équipe est souvent cité en exemple. Ainsi, le problème principal pour eux est de devoir convaincre ceux qui, ponctuellement, ne veulent pas « jouer le jeu ». Est également cité le fait de se voir accuser par les membres de son équipe comme le responsable d'une défaite ou le fait de perdre la séance GBG. Mais les enfants racontent plutôt ces événements comme des challenges qu'ils ont su finalement surmonter, et qui dans tous les cas ne remettent pas en cause leur plaisir de « jouer au GBG ». De ce fait, les changements réguliers des équipes peuvent être perçus par certains comme une contrainte, car ils surviennent alors que le groupe a trouvé un mode de fonctionnement qui convient à tous, alors qu'ils ont appris à mieux travailler ensemble.

Groupe focal cycle 3, école Langevin II, Vallauris

- *Est-ce qu'une fois que le jeu est fini vous êtes soulagés ? C'était un peu ça ma question, est-ce que vraiment c'est dur ?*
- Non, non c'est vrai il y a un stress mais ce stress on le partage avec toute l'équipe et comme on le partage ça devient moins angoissant, comme d'hab', comme d'habitude on a les amis alors on peut compter sur eux pour qu'ils nous aident. (...)
- Moi ce que je trouve dommage dans le GBG c'est qu'on ne peut pas le faire deux fois par jour

Enfin, les « jeux secrets » constituent le seul aspect du programme pour lequel les avis divergent selon les enfants : la majorité apprécient les jeux secrets, qu'ils voient comme un défi qu'ils sont heureux et fiers de pouvoir surmonter, mais une petite partie des enfants disent ne pas les apprécier. Les arguments pour le justifier sont difficiles à verbaliser pour eux, mais on comprend entre les lignes qu'ils estiment qu'il s'agit d'une pression sur le plan comportemental qui constitue une contrainte dont ils se passeraient volontiers.

2. Le point de vue des parents

Au cours de la première année de l'expérimentation-pilote, les représentants élus des parents d'élèves de l'école de Garbejaire ont pu être interrogés. En amont de l'entretien, ils se sont chargés de recueillir des informations auprès des autres parents. Chacun des deux représentants a pu discuter du programme avec une dizaine de parents d'élèves.

Tous les parents sollicités avaient connaissance de l'expérimentation GBG car les enseignantes les en avaient informés lors des réunions d'information de début d'année. La moitié d'entre eux n'avaient toutefois pas d'avis, déclarant que leur(s) enfant(s) ne leur racontaient pas ce qu'ils vivent à l'école. Ils avaient d'ailleurs une représentation assez floue du contenu et de la méthode du programme.

Les autres parents, qui semblaient mieux informés et disaient discuter parfois ou de façon régulière du GBG avec leur(s) enfant(s), avaient tous une perception positive du programme. Certains ont expliqué s'être inquiétés en début d'année d'un risque de rejet des élèves qui font perdre régulièrement leur équipe, mais cette crainte ne leur apparaissait finalement pas justifiée. Seul un parent a maintenu cette position.

Les parents qui déclaraient discuter du programme GBG avec leur(s) enfant(s) ont rapporté que ceux-ci étaient heureux de pratiquer le GBG et que cela les motivait pour travailler. Plusieurs ont déclaré percevoir leur(s) enfant(s) comme étant plus autonome(s) - non pas dans le cadre de la vie familiale, mais dans leur capacité à réaliser leur travail scolaire. Un parent a mentionné que son enfant avait une estime de lui-même qui s'était renforcée grâce aux félicitations que son enseignante lui prodiguait dans le cadre du GBG.

Plusieurs parents ont également déclaré qu'ils avaient moins de retour négatif de la part de leur(s) enfant(s) sur la vie à l'école, comparativement aux années précédentes. Plusieurs ont également souligné qu'ils étaient satisfaits que le programme permette de valoriser l'aide prodiguée aux camarades. Une mère d'élève a également décrit les bienfaits du programme sur sa fille très timide, qui s'était intégrée dans le groupe classe plus facilement grâce à ce nouveau dispositif.

Cependant, aucun parent n'a mentionné le fait que son enfant perturbateur avait changé de comportement à la maison depuis qu'il pratiquait le programme à l'école. Deux familles ayant chacune plusieurs enfants se sont par contre inspirées du GBG pour mettre en place une sorte de « GBG familial » à la maison, et celles-ci rapportent que le comportement de leurs enfants au sein de la vie de famille s'est amélioré (une troisième famille, dont la maman est l'une des enseignantes de l'école, a également pris l'initiative d'adapter GBG pour le pratiquer au sein de la cellule familiale).

Parallèlement, la directrice de l'école a régulièrement eu des retours de parents d'élèves concernant le GBG. Elle a rapporté que des parents lui avaient exprimé leur étonnement de voir leurs enfants soudainement capables de rester assis à table pendant les dîners familiaux alors « qu'ils ne tenaient pas en place » avant l'implantation du programme.

Enfin, il est intéressant de noter qu'à la rentrée suivante, plusieurs parents ont protesté à l'arrivée d'un nouveau binôme enseignant (chargé d'une même classe) non formé à la pratique du GBG, « privant » ainsi leurs enfants du programme pendant une année scolaire.

3. Le point de vue des équipes pédagogiques

3.1. Le profil dominant (90%) : des enseignants convaincus de l'intérêt du programme qui mobilisent leur expertise pour justifier leur satisfaction

La très grande majorité des enseignants (90% ; 31/35) expriment leur satisfaction d'avoir bénéficié de la formation GBG et de l'implantation du programme dans leur classe. Ils se sont appropriés la stratégie proposée par le programme et observent au quotidien les bénéfices que garantit la conception systémique des gestes professionnels GBG : enseignement des règles de la classe en s'appuyant sur les événements didactiques, génération du sentiment d'appartenance au groupe, pédagogie du renforcement positif, et utilisation la plus objective possible des données recueillies pour conduire une pédagogie différenciée.

« C'est un investissement qui vaut la peine ! Parce qu'on gagne sur l'ambiance de la classe, sur la qualité de travail. Donc c'est du temps, c'est un investissement mais qui mérite d'être consacré à ça » (Enseignante 10, CE1, Garbejaire, Valbonne).

« Du côté des enseignants, tout le monde est satisfait vraiment de pratiquer le GBG, ça a bien pris, tout le monde est acteur du jeu, etc...est conscient que ça favorise le travail en équipe entre les élèves, l'autonomie, l'entraide, vraiment c'est frappant (...) on peut voir aussi avec plaisir que certains élèves, chez qui on pensait que ça pourrait ne pas marcher ou qu'ils pourraient ne pas être intéressés, ces élèves sont parties prenantes et ils y trouvent un intérêt » (Enseignant 14 - directeur -, CE2, Langevin II, Vallauris).

« Les élèves ont accroché tout de suite et moi aussi j'ai accroché tout de suite !(Rires) Car c'est vraiment une classe particulière, on m'a donné un petit effectif parce que j'ai des cas lourds, voilà et j'ai changé de regard, enfin c'est pas que j'ai changé de regard sur eux, pas tout de suite, mais je me suis dit qu'ils étaient capables d'autre chose, voilà, et qu'en les prenant différemment je pouvais obtenir du mieux et ça m'a motivé (...) Moi j'ai l'impression que ça a sauvé mon année, voilà ! » (Enseignante 18, CE2, René Arzari, Nice).

3.1.1. *Les bénéfices du programme en termes de climat scolaire*

L'ensemble des enseignants qui valorisent le programme GBG mettent en valeur son intérêt pour la gestion de classe et l'apaisement du climat scolaire. Des séances de travail calmes dans des conditions propices aux apprentissages pendant le temps GBG est le premier bénéfice sur lequel s'accordent la totalité des enseignants.

« 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 15, CM2, Langevin II, Vallauris)

« Déjà, ne serait-ce que le travail qu'on fait pendant le temps du GBG, ça déjà, rien que ça c'est important, parce que quand on fait un GBG une heure dans la journée on a au moins une heure de calme dans la classe. (...) Voilà c'est déjà au moins ça et ça fait une heure où quasiment tous les élèves travaillent » (Enseignante 20, CM2, René Arzari, Nice).

Sur les sites valbonnais et vallaurien, les enseignants rapportent un changement de comportement structurel qui rayonne sur tous les temps de la classe, et sur la vie de l'école.

« On a quasiment aucun comportement perturbateur ou de querelles entre élèves, ou alors c'est très ponctuel et ça redescend tout de suite. Alors qu'en début d'année, c'était très électrique. (...) On est très, très étonnées parce que maintenant je ne qualifierai plus cette classe de difficile, elle est totalement gérable, les élèves qui présentaient des problèmes comportementaux commencent à adopter d'autres comportements plus classiques, scolaires (...) Et petit à petit on arrive vraiment à de très, très, très bons résultats au niveau comportemental (...) il y a aussi cet aspect très positif, on commence à observer des réflexes comportementaux en dehors du jeu du bon comportement. (...) Par exemple, au lieu de dire « mais tu te la fermes ! » ou « tais-toi ! », maintenant c'est « allez écoutez, on perd de l'information », enfin voilà c'est... et puis dans des termes vraiment ! On comprend qu'ils ont compris le sens d'écouter et comment s'adresser aux camarades pour qu'ils écoutent réellement, c'est assez bluffant » (Enseignante 2, CE2 et CM2, Garbejaire, Valbonne).

« 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 (...) Je trouve qu'il y a une meilleure relation à l'adulte. Tu sens qu'il peut y avoir parfois un sentiment d'injustice de la part des enfants, parce que tu as sanctionné telle ou telle chose et ils ne le vivent pas bien. Et là finalement, je trouve que les attentes, mes attentes sont mieux identifiées par les enfants, mieux assimilées, du coup il n'y a pas de sanction qui cultiverait un sentiment d'injustice. Quand il m'arrive de relever un comportement négatif hors GBG, je dis à l'enfant : quelle règle n'as-tu pas respecté ? Il me répond : cette règle-là. Est-ce que tu trouves injuste qu'on te dise que tu n'as pas respecté cette règle ? Et bien non... Donc finalement ça désamorce complètement » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Il faut que l'esprit du programme soit plus présent que seulement pendant la séance du jeu pour que ça fonctionne bien. Si on fait du GBG que pendant les temps GBG, c'est bien, mais pas suffisant à mon avis. C'est vrai qu'il va falloir utiliser les niveaux de voix ailleurs, parler des règles à des moments hors GBG et à ce moment-là, on voit vraiment le bénéfice » (Enseignant 15, CM2, Langevin II, Vallauris).

« Moi au départ j'avais un doute à propos de l'efficacité du programme sur le comportement social, parce que pour moi la base éducative chez les enfants, ce sont les parents, et quand cette base est défaillante, ça me paraissait vraiment difficile de pouvoir rétablir quelque chose de positif, c'est le doute que j'avais. Or il s'avère qu'on voit, on s'aperçoit de certaines modifications sur le court terme ! (...) Il y a une nette

amélioration du comportement, c'est indéniable. Au niveau des comportements et des apprentissages, il y a un plaisir à être en classe, il y a une solidarité.... Voilà on a un groupe classe qui a appris à s'écouter, qui a appris à ouvrir son regard sur les autres, qui a appris à être plus tolérant vis-à-vis des autres et avoir un regard plus positif sur eux-mêmes et sur leurs capacités. Donc automatiquement ça induit une volonté d'y arriver, une volonté d'être courageux, une volonté d'être et de faire ! Voilà après c'est vrai qu'il y a encore du boulot, je vois bien que dès que j'ai le dos tourné, les règles sont moins bien suivies... Mais bon, ce sont des enfants, ils ont besoin de garde-fous, mais très rapidement, il suffit de recadrer un petit peu pour que les choses se remettent en place (...) Ça porte vraiment ses fruits. Sur une situation qui a posé problème, ils prennent du recul, il y a une certaine maturité... Ils sont capables de discuter, de réfléchir sur une situation, sans que je leur demande de réfléchir, ils le font spontanément » (Enseignante 17, CM1, Langevin II, Vallauris).

La généralisation des comportements attendus en dehors du jeu est également soulignée par certains enseignants sur le site niçois, tandis que d'autres expriment qu'elle n'est pas à la hauteur de leur espérance. Ces derniers constatent pour autant des situations qui se déroulent de façon moins conflictuelle que par le passé.

« Même quand on n'est plus en GBG et qu'on travaille en équipe, ils prennent ce qu'ils savent faire en GBG alors qu'on n'y est pas. Quand on n'est pas en GBG et qu'on travaille une activité qu'on a par exemple déjà faite en GBG, ils prennent les mêmes règles, les mêmes niveaux de voix, c'est quelque chose qu'ils font spontanément alors que ça, ce n'est pas du tout le cas si on ne travaille pas sur le GBG et donc ça c'est génial quoi ! Ça nous fait gagner du temps et moi je suis même étonnée parfois de voir à quel point c'est respecté, notamment pour le niveau de voix parce que c'est ce qu'on observe le plus facilement, le respect du niveau de voix, vraiment ça nous permet de travailler dans du calme. Dans des activités qu'on a déjà réalisées en GBG c'est automatiquement réinvesti parce qu'ils travaillent comme ça en GBG et ils se sentent mieux dans le calme, qu'on se le dise, ils arrivent à travailler beaucoup mieux ! Même s'ils ne s'en rendent pas compte du tout quand ils font un bruit pas possible, quand on refait cette activité et que je ne dis pas « le GBG commence », et bien, ça fonctionne aussi bien » (Enseignante 19, CM2, René Arziari, Nice).

« En dehors du temps GBG il y a eu quelques élèves qui.. Quelques interactions entre les élèves qui ont pu se reporter en dehors du jeu, mais les effets en soi sont quand même, pour le moment, assez minimes. Je ne vois pas vraiment... *Sur le plan comportemental en dehors du jeu tu veux dire ?* Il n'y a pas encore de progrès (...) Par contre, c'est un langage et ce sont des codes qu'ils comprennent et qu'ils intègrent donc ça c'est sûr, c'est un langage qu'on adopte eux comme moi. Voilà, lorsqu'ils enfreignent une règle en dehors du temps GBG on y fait référence, donc ça c'est sûr, ça ils comprennent bien et ça évite aussi certains développements, c'est-à-dire si je leur dis « tu n'as pas respecté la règle numéro deux », ça peut même s'arrêter là quoi, donc je n'ai pas besoin d'aller développer les choses par moment, ils savent, ils comprennent » (Enseignante 20, CM2, René Arziari, Nice).

Les techniques du programme apparaissent ainsi aux enseignants comme des leviers adéquats pour favoriser l'internalisation des règles et une meilleure adéquation du comportement des enfants au contexte scolaire.

« Par exemple jeudi matin, j'ai commencé par faire un jeu secret, donc ils ne savaient pas qu'on jouait. La première activité c'était une activité de copie, travail individuel, un truc facile, donc ils étaient calmes évidemment. Et donc ils ont gagné le jeu secret et du coup ils étaient contents et j'ai eu le calme toute la matinée. Mais après, je n'ai plus joué au jeu du GBG, et pourtant le calme est resté. Donc là, cette fois-là par exemple j'ai vraiment vu l'impact. Après il y a plein d'autres moments où je ne le vois pas forcément. Parfois quand on a un déplacement... parce que c'est souvent les phases de transition qui sont un peu difficiles... Et donc je leur dis « tiens si je faisais un jeu secret maintenant, je ne suis pas sûre que toutes les équipes gagneraient » et ça a fait retomber le niveau de tension... voilà, le rappel à l'ordre c'est vrai que ça fonctionne (...) Et quand je dis, « nous continuons à respecter les règles du jeu même si le jeu est terminé », ils continuent à respecter les règles du jeu. Mais vraiment. Même si le jeu est terminé, c'est-à-dire qu'au départ je le disais en me disant que... mais ils le font » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Les élèves sont très motivés, très demandeurs, après moi ce qui me posait problème au début c'est que pendant le jeu du GBG ils étaient... au top, très respectueux des quatre règles et même plus, mais en revanche après, à la fin du jeu, c'était le relâchement... ce que j'appréhendais d'ailleurs un petit peu. Mais bon voilà, tout ça s'est amélioré puisqu'il y a les jeux secrets, ça c'est pas mal aussi. Au début bien sûr on a fait quelque chose de facile, petit dessin du livre GBG, 5-10 minutes le matin et maintenant on fait beaucoup plus compliqué, l'après-midi, (...) on fait de plus en plus compliqué puisque pour l'instant on a eu que deux équipes perdantes » (Enseignante 4, CE1-CE2, Garbejaire, Valbonne).

Notamment, la notion de « respect », essentielle à l'apaisement du climat scolaire, est mieux comprise et les attitudes qu'elle implique mieux internalisée.

« 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 quelques 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 19, CM2, René Arzari, Nice).

Enfin, certains enseignants mettent en exergue leur observation d'un changement de comportements des élèves entre eux, qui se félicitent mutuellement à l'occasion d'un bon travail : l'éducation positive rejaillit ainsi sur le climat scolaire en favorisant une civilité positive entre enfants.

« Alors un point positif, c'est qu'ils ont pris l'habitude de se féliciter entre eux. Ils se félicitent entre eux, ils se remercient entre eux. Par exemple jeudi j'ai eu un exposé (*ce n'est pas vous qui les avez incités à faire ça ?*) Non pas du tout ! (*Spontanément ?*) C'est ça. En fait je les incite dans toutes les phases de jeu, je les félicite régulièrement. Hors phase de jeu bien plus que les autres années également parce que... parce que voilà ça impulse. Et du coup j'avais un exposé jeudi, donc la petite fille fait son exposé et quand elle a terminé, les enfants spontanément disent « on te remercie », déjà ils l'applaudissent. Enfin ils l'applaudissent comme ça (*applaudissement du langage sourd-muet utilisé dans la classe de façon habituelle après le jeu du GBG - NDR*) et ils disent « on te remercie de nous avoir montré ces photos, d'avoir préparé cet exposé, d'avoir partagé ça avec nous » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

3.1.2. L'impact du programme sur le niveau sonore

A mi-chemin entre les bénéfices du programme sur le plan comportemental et les bénéfices sur le plan de l'apprentissage, la question de la gestion du niveau sonore grâce aux outils mis à disposition par le programme GBG est remarquable, tant l'effet est immédiat, se prolonge dans la durée et concerne toutes les classes dès le début de l'implantation. Les codes qui définissent les niveaux de voix apparaissent facilement compréhensibles et appropriables par les enfants, y compris chez les plus jeunes.

« Tout de suite, à mon grand étonnement. Ce qui m'a vraiment surprise, positivement, ce sont les niveaux de voix. Moi j'étais sceptique, je me disais : mais comment on va leur expliquer, niveau 1, niveau 2... Comment vont-ils pouvoir se régler sur un volume ? Et en fait c'est très facile, parce que c'est parlant : niveau 1, seul ton voisin peut t'entendre ; niveau 2, seuls ceux de ta table peuvent t'entendre... » (Enseignante 24, CP, Langevin II, Vallauris).

« Au niveau de la classe, hors temps de jeu, c'est le niveau de voix. Ça c'est magique parce que le niveau de voix on ne l'utilise pas que pendant le jeu GBG, définir le niveau de voix pour toutes les activités... Je l'utilise tout le temps et même c'est eux qui le demandent : « et là on est à quel niveau de voix ? » Ça c'est super. Le fait d'avoir cette affiche avec chaque niveau bien défini, c'est assez magique » (Enseignante 1, CM1, Garbejaire, Valbonne).

« Alors très clairement, sur la qualité du silence, et du respect du niveau sonore en travail de groupe, par rapport aux années précédentes. Là c'est très, très visible. Et même sur le travail individuel j'ai une qualité de silence que je n'ai jamais eu auparavant » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Pendant le GBG, le travail de groupe ça n'a rien à voir avec ce que c'était avant, puisque le niveau sonore est défini à l'avance, et il est respecté. Il est toujours respecté. Chose que je n'avais jamais vue. Le niveau sonore est toujours respecté pendant le GBG. (...) Ça a tout changé parce que moi j'ai toujours travaillé en groupe, et en gros je disais : « le niveau sonore est trop important, veuillez baisser votre niveau de voix ». C'est ce que je disais mais ça ne marchait pas. Là, le niveau de voix n'est jamais dépassé, dans

ma classe. Et ce qui est intéressant aussi, c'est que du coup, tu fais le GBG, travail de groupe, niveau de voix respecté, impeccable. Tu fais un autre travail de groupe après, sans GBG, niveau de voix respecté. Hé oui ! Ça, hier ça a été le cas, avant-hier ça a été flagrant » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

3.1.3. L'impact du programme sur les apprentissages

Les enseignants qui ont adhéré au programme estiment qu'il est forcément bénéfique sur le plan de l'apprentissage, par le seul fait qu'il permet des séances de travail plus calmes, avec une meilleure concentration, et avec plus d'interactions entre élèves consacrées à l'entraide.

« Il y a forcément des choses qu'ils apprennent en plus parce qu'il y a un certain nombre d'élèves qui n'auraient pas fait le travail, qui ne seraient pas concentrés et qui, là, ont bénéficié de l'aide des camarades d'à côté, qui vont avoir compris des petites choses en plus, ça c'est sûr, après je ne peux pas mesurer franchement s'ils apprennent plus ou pas » (Enseignante 20, CM2, René Arziari, Nice).

« Sans le GBG, je serai allée aussi loin dans le programme, mais pas de façon aussi qualitative » (Enseignante 1, CM1, Garbejaire, Valbonne).

« Ils sont plus concentrés, ils sont plus dans l'affectivité 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 ! Après humainement, ils s'aident en GBG, et ça commence à venir en dehors du GBG » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

Au-delà des conditions de travail individuelles et collectives améliorées, les enseignants relèvent également que le programme est bénéfique pour tous, sans se limiter aux élèves perturbateurs ou en difficulté.

« 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 de socio-cognition et ça c'est... 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'expliquer 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 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Il y a l'amélioration du climat scolaire mais aussi des apprentissages. Ils sont plus capables de savoir s'ils n'ont pas compris, de comprendre qu'ils n'ont pas compris. De demander de l'aide. Ce qui est important quand on apprend ! Il faut savoir chercher, savoir où tu vas demander l'information. Ils sont plus autonomes... Après on a encore de bons élèves et de mauvais élèves ! Mais j'ai l'impression qu'ils ont quand même plus d'outils pour apprendre » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

L'expertise des enseignants conduit à objectiver un bénéfice important, qui concerne l'impact de la confiance en soi sur les capacités d'apprentissage.

« Du point de vue de l'apprentissage, déjà c'est super ! Alors on ne va pas dire que ça va enrayer toutes les difficultés scolaires. Mais je trouve que chaque enfant a pris conscience des côtés positifs qu'il pouvait avoir, donc de ses forces. Et aussi de ses faiblesses. Chaque enfant a compris qu'il pouvait mettre ses forces au service du groupe, et qu'inversement le groupe pouvait pallier ses faiblesses. Cette notion « j'essaye », qui est importante quand même dans les apprentissages, je trouve qu'elle s'est beaucoup développée, notamment chez les élèves en grande difficulté. Donc il y a un gain au niveau des apprentissages, une confiance en soi qui s'est développée, qui favorise les apprentissages » (Enseignante 2, CE2 et CM2, Garbejaire, Valbonne).

« J'ai une petite qui est en très grande difficulté, qui toute seule ne pourrait rien faire. Le GBG l'a extrêmement motivée, le fait d'être en groupe lui a donné la possibilité de faire quelque chose. Ça lui a donné confiance et du coup elle se sent en réussite. Elle a de lourds problèmes de compréhension, mais là au moins elle agit, et dans un sens positif. Elle essaye, elle essaye fortement, elle est obligée de gérer son groupe, de s'analyser, de savoir ce qu'il se passe, elle le fait très bien alors qu'elle a un niveau très faible » (Enseignante 7, CM1, Garbejaire, Valbonne).

Certains enseignants tiennent également à souligner que c'est la conjonction des stratégies mises en œuvre dans le programme qui permet le progrès et l'amélioration des conditions de travail, notamment le recours simultané aux techniques qui incitent au souci de l'autre, à l'observation du comportement par l'enseignant, à la pédagogie du renforcement positif et aux débriefing systématiques à l'issue des séances.

« Cette année, c'est extraordinaire ce qui peut se passer au sein de la classe, dans le travail, dans l'autonomie, dans la découverte de chaque enfant, humainement parlant. Et sur le plan de l'apprentissage, parce qu'on sait que l'apprentissage il survient lorsque l'enfant est bien dans ses baskets, qu'il arrive à avoir un retour sur soi, s'il arrive à être en interaction avec les autres, tout ça c'est extraordinaire (...) Moi je trouve qu'il y a une clé dans ce GBG, c'est d'arriver à formuler et à reformuler ce ressenti, parce que d'eux-mêmes ils se confient ou ils me disent : 'Regarde, mon écriture s'est améliorée, qu'est-ce que tu en penses ?' D'eux-mêmes ils me disent des choses. Je trouve que moi-

même mon comportement s'est amélioré, on arrive davantage à communiquer. Se dire des choses que les enfants ne sortiraient pas, s'il n'y avait pas eu le GBG. Donc ils verbalisent, et ça me permet derrière de mettre une couche de positif » (Enseignante 17, CM1, Langevin II, Vallauris).

En ce qui concerne l'impact du programme sur les apprentissages surgit également la question du temps consacré à la séance GBG dans la journée de classe, au regard du programme scolaire que les enseignants se doivent de couvrir. La promotion du programme GBG s'effectue notamment en affirmant qu'il n'empiète pas sur le temps réservé aux apprentissages, puisqu'il se déroule pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles. Toutefois, cette affirmation s'appuie essentiellement sur la comparaison avec les autres programmes de développement des compétences psychosociales, qui demandent de consacrer un temps dédié sur les outils du programme. Or, une fois le programme GBG intégré dans la vie de classe, il faut reconnaître qu'une séance de travail mené dans ce cadre demande un temps de mise en contexte des règles en amont et un temps de célébration des victoires et de débriefing en aval. Face à ce constat, les enseignants estiment généralement que le programme peut donner le sentiment de perdre un peu de temps en début d'année qui se trouve consacré au renforcement des compétences sociales, mais qu'au fil de l'année, ce temps est compensé par des séances de travail plus productives sur le plan scolaire.

« Le GBG empiète un petit peu sur le reste parce que c'est vrai que les débriefings ça demande du temps, mais en même temps ce sont des compétences qui sont acquises (...) donc au final on en perd mais on en gagne aussi de l'autre côté, donc voilà, on jongle ! » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

« C'est compliqué parce qu'écouter des consignes, comprendre des consignes sont des compétences qui sont propres aux apprentissages. (...) C'est nécessaire de prendre du temps pour expliquer les consignes, puisque c'est quelque chose de nouveau ... voilà. Donc c'est nécessaire quel que soit... si on ne faisait pas le jeu, on le ferait de toute façon. Ça nous oblige à être clair et à penser à toutes les possibilités, donc ça c'est intéressant » (Enseignante 13, CP, Garbejaire, Valbonne).

« Ça empiète sur le temps d'apprentissage. Maintenant c'est un apprentissage transversal puisque quand on fait ce débriefing, on est en éducation de la citoyenneté, donc on est encore en phase d'apprentissage (...) C'est du transversal, ça peut être du débat philo, on peut le faire entrer dans le débat philo. Donc si on dit que ce débriefing en fait c'est une façon d'apprendre les valeurs citoyennes, le respect etc., on reste dans les apprentissages, à ce moment-là c'est non (*il n'empiète pas - NDR*). Voilà. Aujourd'hui c'est vrai que nos phases de débriefing rentrent presque dans les débats philo, on pourrait presque dire c'est du débat philo, c'est de l'instruction civique,... voilà » (Enseignante 7, CM1, Garbejaire, Valbonne).

« Et au contraire, le GBG favorise les apprentissages. Enfin, il n'empiète pas sur le temps et il favorise les apprentissages. Vraiment, parce que le temps, mais il me semble que je te l'ai déjà dit... que je l'avais dit en novembre, en début d'année on peut avoir cette impression-là parce que la mise en place du jeu, revoir les règles, redonner les consignes,

que ce soit bien précis, que les enfants aient tous compris la consigne et tout, tout ce temps-là c'est du temps gagné sur le temps d'apprentissage. C'est du temps gagné » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

« Ça n'empête pas puisque je fais le travail que je veux, la compétence que je veux, l'activité que je veux, au contraire je gagne du temps puisque je ne perds pas de temps en discipline et du coup ils sont actifs plus longtemps et plus efficaces » (Enseignante 18, CE2, René Arziari, Nice).

3.1.4. L'impact du programme sur l'amélioration de l'autonomie

Les enseignants soulignent également les bénéfices en termes d'acquisition de l'autonomie. Cet aspect est particulièrement mis en valeur par les enseignants de cycle 2 (CP, CE1, CE2), qui sont surpris de la capacité du programme à renforcer l'autonomie chez les plus jeunes.

« Sur le plan des apprentissages, c'est l'autonomie ! Je te dis on a du mal à lâcher nos élèves, parce qu'on veut bien faire ! On veut bien faire et on est toujours là derrière eux et on laisse très peu de place à l'autonomie. Je pense que le GBG, ça permet l'autonomie des élèves » (Enseignante 21, PDMQDC ou « Maître Plus » en CP, CE1 et CE2, René Arziari, Nice).

« 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 6, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Les bénéfices au niveau du travail, c'est énorme en autonomie (...) c'est structurant et rassurant à des moments où ils sont en autonomie, ils sont seuls aussi, voilà ça les fait grandir » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

Certains enseignants précisent que le cadre du programme qui leur impose des temps d'observation leur a permis aussi de mieux estimer l'autonomie dont leurs élèves sont capables : l'acquisition de l'autonomie passe ainsi par l'aptitude de l'enseignant à laisser la place nécessaire à sa manifestation.

« Franchement pendant le jeu c'est super et même, on le voit, ils gagnent aussi en autonomie sur le travail individuel etc., ils s'entraident, enfin ça, ça fonctionne bien (...) Après c'est intéressant aussi parce que ça m'oblige à avoir du recul sur la classe et justement de voir que certains enfants sont capables d'autonomie alors que je n'aurais peut-être pas forcément... je ne l'aurais peut-être pas forcément perçu en temps normal. Voilà, c'est essentiellement ça les bénéfices » (Enseignante 13, CP, Garbejaire, Valbonne).

3.1.5. L'impact du programme sur la génération de l'entraide, de la coopération et du sentiment d'appartenance au groupe

Les enseignants constatent que le programme GBG leur offre un cadre facilitant pour faire travailler les enfants en groupe : avec l'impact sur le niveau sonore, c'est l'aspect du GBG qu'ils tiennent à mettre le plus en valeur. Les techniques du programme incitent les élèves à s'entraider et à tous participer sans que quelques-uns ne s'approprient le travail censé être effectué par tous, ou ne se reposent sur les autres pour travailler à leur place. Les conditions sont propices pour atteindre des objectifs pédagogiques de coopération et de négociation qui se révélaient toujours difficiles à atteindre avant la pratique du GBG.

« Surtout les élèves qui avaient du mal à travailler en groupe, qui étaient assez individualistes, qui se mettaient en avant, ils ont appris à faire partie d'un groupe et à mieux respecter les autres, ceux qui allaient moins vite, ceux qui se trompaient. Ils ont beaucoup plus appris à aider les autres, à se mettre au service des autres au lieu de faire les beaux et se dire « on est les meilleurs ». Ils ont vraiment compris qu'ils avaient quelque chose à apporter au groupe » (Enseignante 1, CM1, Garbejaire, Valbonne).

« Aussi, sans le jeu je pense qu'on n'arriverait vraiment pas à ce résultat-là de travail en équipe. Parce que travailler en groupe en CM2 ça reste quelque chose de compliqué, dans les classes que j'ai déjà observées et où j'ai déjà pratiqué, en binôme, voilà on y arrive et encore... Mais en équipe ça devient vite un brouhaha dans la classe et c'est très, très peu productif (...) Pour moi, je trouve que ça nous a facilité notre année. Parce que ça nous a permis de faire des choses qu'on n'aurait pas pu faire si on n'avait pas ce GBG là.» (Enseignante 19, CM2, René Arzari, Nice).

« Le travail d'équipe, là c'est exceptionnel, je n'avais jamais réussi à avoir autant de cohésion en travail d'équipe » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

Les enseignants relèvent également que la pratique du GBG leur a permis de changer d'opinion sur la pratique du travail de groupe en équipe hétérogène : les techniques du GBG permettent en effet que tous les enfants progressent dans les apprentissages, alors que les équipes sont composées d'enfants dont les niveaux scolaires ne sont pas harmonisés.

« Et ça c'est particulièrement vrai pour le travail en groupe, moi je reconnaissais que c'est la première année où les enfants travaillent en groupe sans un bruit de fond permanent. Parce que d'habitude le travail en groupe ça chuchote puis ça monte, ça monte, ça monte, ça monte. Puis arrivé au bout d'une demi-heure on ne s'entend plus et moi comme je ne suis pas très tolérante, ça ne se passe jamais très, très bien. Et donc là ils savent et c'est incroyable comment on arrive à travailler en groupe dans le silence quasi-total. (...) Donc s'il y en a un qui ne fait pas, l'autre fois il y en avait un, il ne faisait pas, je suis passée, l'autre lui a dit « c'est normal qu'on ait eu une croix, de toute manière tu ne travailles pas avec nous, tu ne fais rien ». Voilà, donc ils ont bien compris. En plus il fallait vraiment interagir, donc ça c'est... Je trouve que c'est très, très positif (...) Au départ j'étais assez réfractaire sur les équipes GBG, parce qu'habituellement je fais des groupes

de travail homogènes. Je faisais de l'hétérogène pour me rendre compte que finalement les bons faisaient tout et les mauvais ne faisaient rien. Normal. Donc, je suis passée à l'homogène où effectivement je ne demandais pas la même chose aux groupes de bons qu'aux groupes de mauvais, d'accord. Et puis les mauvais dans ce cas sont bien obligés de se confronter et d'avancer un petit peu parce que personne ne va faire pour eux. Et là dans le groupe du jeu du bon comportement, on revient à un groupe complètement hétérogène. Donc je me disais : ah, alors à nouveau les mauvais vont suivre les autres et ne pas faire grand-chose (...) Et puis finalement ils sont par quatre et ils se débrouillent pas si mal que ça parce qu'ils se prennent en charge, les bons prennent en charge les pas bons et les pas bons savent que s'ils ne font rien, le groupe va avoir une croix...» (Enseignante 5, CM1, Garbejaire, Valbonne).

Certains enseignants ont toujours fait de nombreux travaux de groupe, et prennent désormais plaisir à les animer dans un climat plus serein, tandis que d'autres avaient renoncé et en effectuaient un minimum, estimant que c'était trop difficile à gérer. Ces derniers ont considérablement augmenté le nombre de travaux de groupe qu'ils effectuent désormais, grâce aux techniques GBG.

« J'observe des bénéfices en travail de groupe. Beaucoup d'améliorations dans le sens où le travail de groupe c'est surtout difficile de faire participer tous les enfants dans chaque équipe, en général il y en a toujours un qui se désintéresse, qui n'est pas sollicité... (...) Respecter les consignes c'est que tout le groupe participe et soit d'accord, et soit actif et soit content du travail fourni, et ça marche super bien. Des enfants qui n'arrivaient pas à travailler en groupe, ils y arrivent maintenant, parce qu'ils sont récupérés par les autres qui les encouragent, qui ont compris que ça faisait une croix dans la règle... Donc ça j'ai vraiment noté, c'est super pour ça, pour le travail de groupe. Donc pour les enfants qui restaient en retrait, qui ne s'intégraient pas, et également pour ceux qui étaient, au contraire, très sûrs d'eux et qui voulaient tout faire tout seul, qui ont compris aussi que ça ne fonctionnait pas comme ça (...) Moi j'ai remis en place des activités de recherche avec beaucoup de discussion que j'avais abandonné, parce que le niveau de son montait beaucoup, parce que il y en avait toujours qui n'étaient pas intéressés et là tous les travaux de groupe que j'ai fait c'était super. Ça se régulait vraiment ... pour motiver, c'est bien aussi » (Enseignante 1, CM1, Garbejaire, Valbonne).

Il est remarquable de constater que les bénéfices sur le travail de groupe sont aussi constatés chez les jeunes élèves, qui dès le CP parviennent à développer des stratégies de coopération.

« 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 2 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. Donc, soit ils se disputent parce que l'un n'a pas les mêmes idées que l'autre, ou soit le ton monte, ils ne chuchotent plus, ils commencent à parler normalement... Voilà. Et là ils arrivent à discuter et à échanger en chuchotant ! » (Enseignante 11, CP, Garbejaire, Valbonne).

Les enseignants soulignent également l'impact particulier du travail en équipe GBG pour les élèves les plus perturbateurs : ceux-ci parviennent à intégrer leur rôle d'élève

et participent à l'action collective car ils se sentent soutenus et rassurés par leurs camarades. L'entraide et l'attention aux autres s'en trouvent considérablement améliorées. La régulation par les pairs apparaît ainsi aux enseignants comme une voie particulièrement efficace pour la socialisation scolaire des élèves les plus difficiles.

« Ces élèves perturbateurs, pendant le jeu... ils ont un comportement justement qui n'est pas perturbateur. (...) (*Par exemple - NDR*) un élève perturbateur qui boudait parce qu'il disait qu'il n'arrivait pas à faire le travail et un autre qui ne voulait pas faire le travail non plus, il n'est pas perturbateur mais il est un peu particulier, il ne voulait pas le faire. Et bien le groupe a agi, c'est le phénomène de groupe qui a fait que cet enfant particulier s'est mis au travail, d'abord il a pleuré, les enfants l'ont consolé, il a fait le travail. Et le second, l'enfant perturbateur, les autres l'ont aidé, ils se sont débrouillés pour l'aider, pour qu'il fasse son travail (...) c'est pour ça que je ne suis pas du tout d'accord avec le fait que ce soit du formatage, ce n'est pas du tout du formatage. C'est de l'apprentissage de la vie en société et du... voilà, de la négociation, de... c'est un apprentissage qui est formidable ! » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

« Il y a la régulation du groupe qui est vraiment très, très, très bonne, enfin vraiment on se rend compte, et puis il y a de la communication non-verbale qui s'instaure, des mimes, il y a eu vraiment des trucs vraiment surprenants (...) je prends l'ardoise, j'explique aux copains, regarde comment faire... Alors que ce genre de comportement n'était pas du tout du tout observé au début de l'année. Et même, j'ai rarement observé ça quand on fait du travail de groupe les années précédentes, cette entraide, cette solidarité-là. Donc il commence à y avoir de la cohésion dans les groupes, ça c'est super (...) Accepter qu'on soit meilleur, ou qu'on soit moins bon et ne pas exclure l'autre. Parce que souvent, on observait ça... » (Enseignante 2, CE2 et CM2, Garbejaire, Valbonne).

Il faut remarquer enfin que la généralisation des comportements attendus en dehors des temps du jeu ne concerne pas seulement le respect des autres et le climat scolaire : les enseignants constatent des progrès dans la capacité des enfants à travailler en équipe, alors qu'ils ne se trouvent pas en situation GBG.

« Tu vois, souvent, lorsque je travaillais en groupe, il y avait toujours un élément du groupe qui ne travaillait pas. J'avais toujours du chahut, donc c'est vrai que nous, les enseignants, du coup on limitait ce temps de travaux en commun et le temps du GBG mais alors c'est incroyable ! Chez X (*un enseignant de l'école - NDR*) par exemple, on faisait des jeux de mathématiques avec des vrais jeux de société, sans le GBG c'est la catastrophe, à chaque fois qu'on le faisait avec le jeu du GBG c'est une configuration complètement différente. Et aujourd'hui, j'ai fait un travail de groupe sur une fiche en sciences, sans faire le jeu du GBG. Les CP étaient à part, avec X et moi je travaillais avec les CE1 voilà... Est-ce le bénéfice ou le résultat de ce qu'ils ont appris à travers le GBG ? Mais en tout cas le travail de groupe se passe beaucoup mieux ! » (Enseignante 21, PDMQDC ou « Maître Plus », René Arziari, Nice).

3.1.6. Les bénéfices du programme en termes d'amélioration des gestes professionnels

Les enseignants qui plébiscitent le programme GBG estiment que la méthode est utile pour améliorer les gestes professionnels qui visent à renforcer les compétences sociales des enfants, car elle fournit un cadre clair et des outils sur lesquels s'appuyer pour faciliter cette amélioration.

« On en a déjà parlé mais je crois que le GBG, ça te rend meilleur enseignant. Voilà, pour faire simple. Après un enseignant qui ne s'en sort pas, il ne s'en sortira pas mieux avec le GBG... Mais ça met le doigt sur tes difficultés, sur tes points faibles parce qu'en pédagogie on en a tous, des choses qu'on fait plus ou moins bien » (Enseignant 15, CM2, Langevin II, Vallauris).

3.1.6.1. Mieux gérer le travail de groupe et le pratiquer plus souvent

Plusieurs axes sont mis en exergue par les enseignants, mais l'un d'entre eux est particulièrement valorisé : il s'agit de la capacité des séances GBG à permettre des travaux de groupe calmes et coopératifs, où les enfants apprennent à réguler leurs comportements entre eux et à construire une stratégie collective pour mener à bien le travail de l'équipe. L'expertise des enseignants qui adhèrent au programme GBG a déjà été décrite sur ce point (*voir paragraphe précédent. 3.1.5*). Mais il faut insister ici sur le fait que les enseignants soulignent l'intérêt du GBG pour la réalisation du travail de groupe en ce qui les concerne eux-mêmes, c'est-à-dire du point de vue des gestes professionnels de l'enseignant qui se découvre une capacité améliorée à animer ce type de séances.

« Le GBG m'a forcé à les mettre en équipes, j'étais assez réticente, donc en effet les premières fois je mettais les tables en équipes et on les remettait en individuelle après, jusqu'à ce que je me rende compte que finalement c'était gérable quand même. Du coup je fais beaucoup plus de travail de groupe que ce que j'ai pu faire dans ma carrière, parce que je n'ai plus la réticence de perdre la gestion de la classe par rapport au niveau sonore (...) peut-être parce que j'ai plus de facilité à faire du travail de groupe, je vais plus les amener à faire de la recherche, moins à leur donner facilement la méthode, plus les laisser chercher puisqu'ils sont capables de travailler ensemble » (Enseignante 18, CE2, René Arziari, Nice).

« Moi je te dis je travaille beaucoup plus en groupe que ce que je faisais avant. Avant, je faisais beaucoup plus d'activités individuelles où c'était chacun sa feuille pour que ça évite les discussions, les débordements, le bruit, alors que c'est parfois utile d'avoir une discussion productive... » (Enseignante 19, CM2, René Arziari, Nice).

« Le travail de groupe ça a été souvent un échec pour moi quand même. Avec le GBG, c'est beaucoup plus calme. Et du coup ça se régule beaucoup plus facilement quand il y en a un qui ne travaille pas, qui ne fait pas, voilà, comme on n'est pas parasité par quinze trucs et voilà le recadrage par exemple « tu ne respectes pas la consigne » du coup, est

beaucoup plus efficace. En tant qu'enseignante, oui, ne serait-ce que d'arriver à faire des choses que je n'arrivais pas à faire avant, du travail de groupe, ça c'est super important, c'est clair » (Enseignante 20, CM2, René Arzari, Nice).

« Oui, parce que déjà, travailler en groupe je ne le faisais pas, parce que ça faisait trop de bruit. Là maintenant on travaille en groupe quasiment silencieusement. Donc déjà, juste ça, c'est magique ! Ils savent travailler en groupe en faisant très peu de bruit, ils ont compris. Ça n'a pas été immédiat, il a fallu la moitié de l'année pour y parvenir, mais là ça y est. Alors que les années précédentes je ne faisais pas de travail de groupe, c'était impossible, je n'arrivais pas à obtenir suffisamment de calme pour qu'ils puissent travailler correctement » (Enseignante 10, CE1, Garbejaire, Valbonne).

« Alors pour moi ce qui est extraordinaire dans ce programme, c'est que ça m'a permis de faire du travail en groupe, alors que les autres années... j'essayais d'en faire mais je craquais à cause du volume sonore, ou ça me décourageait. Alors que là, c'est vrai que c'est extraordinaire parce qu'on obtient un volume sonore vraiment de qualité. Et une coopération entre les élèves ! C'est ce que je trouve extraordinaire » (Enseignante 1, CM1, Garbejaire, Valbonne).

« 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 9 - directrice-, CM2, Garbejaire, Valbonne).

Certains enseignants valorisent notamment le fait que le programme les a conduits à approfondir leur réflexion sur la gestion du groupe classe et la dynamique de groupe, et sur la façon d'utiliser les ressorts de la dynamique de groupe pour favoriser les progrès dans l'apprentissage.

« Moi le GBG m'a permis d'avoir plus de réflexion sur comment fonctionner en classe, sur la cohésion de groupe, sur comment on travaille en équipe. Alors c'est vraiment tout un travail d'équipe qui a été mis en place, et ça c'est vraiment, vraiment très important cette année. Et je me rends compte que ça leur permet de travailler vraiment bien. Au niveau des enfants, ça a permis à certains de travailler en tutorat, ils sont impliqués, ils le demandent, enfin c'est !.... Moi dans mon travail, ça m'a beaucoup aidé, et comme en plus ça leur plaît, on est autant moi, que eux, demandeurs en fait, et ça c'est bien ! C'est bénéfique dans les deux sens » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

3.1.6.2. Mieux gérer les situations conflictuelles

Un deuxième point important que les enseignants font valoir est une meilleure aptitude à gérer les conflits au sein de la classe, et plus globalement une meilleure gestion du comportement dans la dynamique de groupe. La directrice de l'école de Garbejaire rapporte que le nombre d'élèves envoyés dans son bureau pour être sanctionnés a chuté de façon très importante depuis l'implantation du programme GBG dans l'école. Elle

interprète ce constat comme le fruit de moindres comportements perturbateurs chez les élèves, mais aussi comme la conséquence d'une modification du comportement des enseignants, qui gèrent différemment les conflits et se positionnent autrement dans les interactions avec les enfants, en générant plus le calme que la tension.

« En tant que directrice, je n'ai pas eu d'élève à punir ou à gronder qu'on m'envoie quand ils font des bêtises en classe. Je n'en ai pas eu depuis le début de l'année. Les années précédentes, j'en avais dès la rentrée. Oui, j'en avais énormément (*En tant que manager d'équipe, tu penses que le changement de comportement de tes collègues y est pour quelque chose, ou c'est plutôt le changement de comportement des enfants ?*) Je pense que c'est lié au deux. Moi j'ai l'impression que ... dans l'école, il n'y a pas que les enfants qui changent. On change tous là avec ce jeu, on change tous. Donc le bénéfice... le bénéfice vient aussi du comportement des enseignants qui a changé puisque le renforcement positif, on est obligé de l'appliquer de plus en plus. Même pour celles qui auraient un peu plus de mal, qui ne l'appliquent que pour le jeu, elles vont être obligées d'y aller et je pense qu'elles y vont » (Enseignante 9 - directrice -, CM2, Garbejaire, Valbonne).

3.1.6.3. Progresser dans la mise en pratique de l'éducation positive

Les enseignants constatent également que la méthode GBG leur a permis de progresser aisément dans la mise en œuvre de la pédagogie du renforcement positif, y compris lorsqu'ils étaient déjà convaincus de l'intérêt d'une éducation bienveillante pour le développement de l'enfant. Notamment, le temps de débriefing des séances GBG, qui incite l'enseignant à relever et valoriser les points positifs de chaque équipe, est l'une des techniques qui facilite la mise en pratique de cette stratégie pédagogique.

« Les collègues ont tenus à souligner que féliciter ça changeait le regard de l'enseignant, on félicite plus, même dans la pratique en général (...) C'est vrai qu'on réfléchit, on se pose différemment oui, ça joue sur l'enseignement » (Enseignant 14 - directeur -, CE2, Langevin II, Vallauris).

« C'est une réflexion que j'avais quand même déjà menée, je pense que je rentrais là-dedans. Mais clairement, le fait d'avoir ce temps-là juste aussi de GBG, de débriefing où finalement je me suis forcée quasiment à trouver des choses, à prendre ce temps-là, finalement ça débloque aussi certaines choses et ça devient plus naturel et on le fait un peu plus souvent » (Enseignante 20, CM2, René Arzari, Nice).

« Le regard que l'on sur les enfants dans nos classes est différent, il est beaucoup plus positif » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

« Tout l'aspect renforcement positif c'est quelque chose qui est peu présent dans le système français et justement je trouve ça bien que ça y vienne par ce biais-là parce que... sur le ton de la plaisanterie, mais ça change notre fonctionnement au quotidien ! Parce que même quand on est en conseil des maîtres on discute, quand quelqu'un dit quelque chose, on dit « non, non, tu n'aurais pas dû dire comme ça, tu... » et on reformule

en renforcement positif. Donc, bien sûr on en rigole mais concrètement ça change nos pratiques et... pas seulement à l'école ! Donc, ça je trouve ça très intéressant. (...) Parce que, bien sûr... il n'y a pas un enseignant qui va vous dire que lui ça lui plaît de sanctionner ce qui est négatif et de ne jamais valoriser les enfants. Personne ne va dire ça. Mais concrètement quand on analyse sa pratique... parce qu'on est un peu obligé de le faire en jouant au jeu du bon comportement, la formation aussi ça nous a un peu remis en question quand même, ça a été un peu un... un électrochoc de ce point de vue-là. Mais on se rend compte qu'on n'est pas si positif qu'on devrait l'être en fait. Et ce n'est pas volontaire mais... parce que ce n'est pas forcément facile, mais là du coup comme c'est très guidé... Je n'aurai jamais dit « je félicite les autres membres de l'équipe... », jamais ! Mais je le dis maintenant ! » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Et ce qui n'est malheureusement pas assez naturel, c'est de féliciter, féliciter, toujours positiver, renforcement positif. Malheureusement... on est habitué, mais bon c'est un peu général en France, à voir toujours le côté négatif des choses. Et donc ça je m'en sers beaucoup, hors jeu GBG même, au lieu de dire « ah ! Tu n'as toujours pas sorti ton ardoise, tu mets encore 10 minutes à sortir ton ardoise... », non. Maintenant je dis « bravo à Nathan qui a déjà sorti son ardoise ! ». Et c'est vrai que c'est beaucoup plus porteur (...) c'est plus facile même si ce n'est pas forcément les habitudes qu'on a, c'est beaucoup plus intéressant, c'est beaucoup plus motivant pour les enfants, oui, oui c'est bien mieux ! » (Enseignante 4, CE1-CE2, Garbejaire, Valbonne).

« Je pense en effet que ça change notre façon de faire aussi avec les enfants. Moi des fois j'ai des enfants où j'aurais pu râler des fois avant, et là je dis « oh c'est bien, c'est bien, finalement c'est bien, tu as essayé », voilà. (...), c'est peut-être plus réaliste sur les enfants aussi. Ils font ce qu'ils peuvent et les enfants en difficulté ont aussi besoin d'être valorisé (...) J'encourage plus volontiers, plus facilement qu'avant. Et ça c'est important » (Enseignante 7, CE2, Garbejaire, Valbonne).

« La valorisation, c'est vrai qu'on essaie toujours de valoriser un maximum les enfants dans notre travail, mais là on valorise encore plus, parce que du coup, le moindre signe de respect, de réussite, c'est vrai que tout est très, très valorisé, et pour tous, tout le temps. C'est vrai que les enfants ont besoin de ça, ils sont contents et c'est un cercle vertueux, plus on félicite, et plus ils sont contents. C'est vraiment, très, très bénéfique » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

« Ma pratique se trouve modifiée... Comment dire ? Ce ne sont pas de grosses modifications, mais ce sont des modifications plus conscientes, ce jeu demande je trouve une introspection particulière. On a tendance à dire « ne fais pas ci, ne fais pas ça, tu ne respectes pas ceci... ». Alors que là, c'est vraiment très bien pour ceux qui respectent les règles et le programme nous pousse à changer complètement ces schémas qui sont ancrés en nous (...) Ça nous pousse à être encore plus positif, sincèrement je pense que ça modifie notre façon d'être, et plus on modifie notre façon d'être et plus ça modifie la leur forcément » (Enseignante 17, CM1, Langevin II, Vallauris).

« Ça fait 16 ans que j'enseigne, je sais mener ma classe il n'y a pas de souci par rapport à ça, mais je suis quelqu'un d'autoritaire donc ça m'intéressait d'avoir ce renforcement positif « (Enseignante 21, PDMQDC ou « Maître Plus », René Arziari, Nice).

3.1.6.4. S'astreindre à l'observation et mettre les données recueillies à profit

Les enseignants insistent également sur l'utilité du temps consacré à l'observation du comportement des élèves pendant les séances GBG, qui permet de mieux différencier la pédagogie en fonction des spécificités, forces et faiblesses de chaque enfant.

« Mmh, après sur la pratique ce que ça m'apporte c'est que j'ai le temps de passer entre les enfants, je vois ce qu'ils font alors que quand je suis au tableau en train de faire ma séance je n'ai pas le temps de passer entre les enfants pour voir ce qu'ils font. Alors là, comme je n'ai pas la discipline à gérer, je peux me permettre ça » (Enseignante 18, CE2, René Arziari, Nice).

« Après c'est intéressant aussi parce que ça m'oblige à avoir du recul sur la classe et justement de voir que certains enfants sont capables d'autonomie alors que je n'aurais peut-être pas forcément... je ne l'aurais peut-être pas forcément perçu en temps normal » (Enseignante 11, CP, Garbejaire, Valbonne).

« 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 21, PDMQDC ou « Maître Plus », René Arziari, Nice).

3.1.6.5. Etre plus rigoureux et plus explicite pour fournir des attentes claires

Enfin, les enseignants insistent également sur le fait que la méthode les conduit à être plus rigoureux sur la préparation des séances, et donc à améliorer leur déroulement.

« 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 15, CM2, Langevin II, Vallauris).

« 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 18, CE2, René Arziari, Nice).

« Pour préparer un jeu on se rend compte qu'on doit être extrêmement Carré sur les critères de réussite, de réalisation enfin voilà... Il y a un gain sur les pratiques pédagogiques aussi, énorme » (Enseignante 2, CE2 et CM2, Garbejaire, Valbonne).

« C'est la vision très concrète de ce qu'on est en train de faire et l'apport de solutions aussi très concrètes, donc qui me renvoient à un travail, moi, de plus grande précision à faire mais... c'est pour ça, c'est vrai que ce n'est pas dans mon tempérament » (Enseignante 8, CE1, Garbejaire, Valbonne).

La rigueur à laquelle la pratique du GBG conduit concerne particulièrement l'explication des consignes de chaque activité. Les enseignants s'astreignent ainsi à une réflexion pointue sur l'efficacité des consignes, parce qu'ils doivent anticiper le fait qu'ils ne pourront pas intervenir au cours des séances GBG.

« Alors en ce qui concerne le moment qui précède la séance, effectivement au début, je me suis dit ça prend du temps... ça me prend un quart d'heure, ça me prend énormément de temps puisqu'après je n'ai plus le droit de parler. Mais je me suis rendue compte que non, ce n'est pas du temps perdu, ça prend du temps mais finalement ce temps-là, c'est du temps d'enseignement. Parce que quand tu vas définir la consigne, il faut que les enfants aient tous bien compris la consigne, donc on va prendre beaucoup de temps à expliquer, à poser des questions, à revoir, à tout revoir (...) Ça change nos pratiques, ça nous oblige à être très, très clair au niveau de consignes, très, très clair au niveau de ce qu'on attend des enfants... Et donc c'est du temps de gagné finalement (...) Parce que d'habitude tu donnes ta consigne, ils ont compris c'est bon, tout le monde a compris ? Oui, oui, oui, tout le monde a compris, puis après tu tournes et puis finalement tu réexpliques tout le temps (...) J'ai l'impression que ça nous change tous. Nous, dans notre travail, et eux dans leur façon d'appréhender leur apprentissage » (Enseignante 9, CM2, Garbejaire, Valbonne).

« Je trouve qu'on prend plus le temps pour expliquer les consignes. Parfois pour une activité qui pourrait être saisie par la majorité, on oublie peut-être d'expliquer certaines choses. Alors que là voilà, comme finalement on ne doit pas communiquer pendant le jeu, on se doit de tout expliquer dans le détail et du coup tous les enfants comprennent donc ça c'est positif, oui » (Enseignante 11, CP, Garbejaire, Valbonne).

« Moi personnellement par rapport à mes pratiques, il y a des activités que j'ai donné à faire en autonomie - donc sur le temps de jeu où je n'intervenais pas - que je faisais à la même époque l'année dernière, en collectif. Donc finalement, les enfants sont plus en autonomie, et finalement ça m'a forcé un peu à les mettre plus en situation d'autonomie qu'auparavant et je me suis rendue compte qu'ils étaient capables (...) ça m'a peut-être obligé à être plus... prendre plus le temps dans la passation des consignes pour que vraiment les enfants intègrent les consignes pour aller vers l'autonomie » (Enseignante 13, CP, Garbejaire, Valbonne).

3.1.7. L'intérêt du programme pour la cohésion et la cohérence de l'équipe pédagogique

Habitués auparavant à mettre en œuvre leur activité professionnelle de façon relativement solitaire, le projet commun à l'ensemble de l'équipe pédagogique est souvent perçu par les enseignants comme un vecteur de cohésion de l'équipe, qui facilite le partage des pratiques professionnelles, et donc l'échange des solutions, des astuces et la mise en commun des analyses par rapport aux situations vécues en classe.

« C'est très sympa aussi dans le sens où c'est un projet qui a permis à l'équipe de se parler, enfin je ne la connaissais pas avant. Mais on a été obligé d'échanger à ce moment-là aussi, entre collègues. Certaines sont venues dans des classes qui avaient déjà les îlots

constitués avant le GBG, pour regarder. Donc rien qu'à ce niveau-là, cette phase, oui, c'était une charge de travail supplémentaire oui bien sûr, mais ça a été très intéressant au niveau de l'équipe j'ai trouvé. (...) Cette phase nous a permis aussi de réfléchir sur nos pratiques » (Enseignante 2, CE2 et CM2, Garbejaire, Valbonne).

« La nouveauté, c'est le fait que tous les enseignants travaillent autour d'un projet commun. C'est un langage commun, une façon de travailler commune » (Enseignante 24, CP, Langevin II, Vallauris).

Dans cette perspective, les enseignants favorables au GBG tiennent particulièrement à mettre en valeur l'intérêt d'implanter le programme sur l'ensemble d'un groupe scolaire, car cela permet d'harmoniser les gestes éducatifs des adultes vis-à-vis de l'ensemble des enfants de l'école, en montrant aux enfants une cohérence commune dans les attentes comportementales et éducatives.

« Il se transmet aussi dans l'école, même si ce n'est pas nos élèves en face de nous. On est tous d'accord, on va tous dans le même sens » (Enseignant 15, CM2, Langevin II, Vallauris).

« Le point positif, c'est que toute l'école était impliquée et quand on fonctionne tous de la même manière, c'est plus efficace à mon sens » (Enseignante 16, CE2, Langevin II, Vallauris).

« Un argument important, c'est que ce soit un outil pour toute une école. Le fait que tout le monde dans l'école ait les mêmes niveaux de voix, les mêmes habitudes, ça crée quelque chose de fabuleux dans une école parce qu'on n'arrive jamais à faire ça... Chaque enseignant se fabrique ses moyens d'avoir le calme, quand c'est commun à toute l'école, ça n'a pas de prix. Quand on a des élèves qui sont répartis dans des classes, on dit niveau de voix deux, tout le monde sait ce que c'est, ça je trouve ça génial si tout le monde le fait. Et ça pour moi, ça c'est un argument et surtout pour les REP. C'est génial d'avoir quelque chose qui peut fonctionner dans toutes les classes, du CP au CM2, et disposer d'un moyen qui permette d'avoir une attitude sereine et de travail dans les classes et dans la cour, pour moi c'est aussi ça qui est super » (Enseignante 3, CE2, Garbejaire, Valbonne).

3.2. Des enseignants réfractaires au programme GBG (10%) : les principaux freins à l'implantation du programme GBG

Quatre enseignants se sont révélés réfractaires au programme GBG, chacun pour des raisons différentes. Selon les arguments qu'ils mettent en évidence pour expliquer leur appréhension du programme, le rejet de la méthode GBG est plus ou moins vif.

Les raisons principales qui expliquent leur rejet du programme permettent de décrire les grandes tendances des principaux freins que le programme GBG pourrait rencontrer dans son développement. 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 ».

Il est notable que l'argument de disposer de sa *liberté pédagogique* est mis en valeur par l'ensemble des enseignants réfractaires au programme, 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 ne disent pas qu'ils choisissent de pratiquer le programme GBG dans le cadre de leur liberté pédagogique, mais ont plutôt tendance à dire que le programme GBG ne nuit pas à leur liberté pédagogique, car ils le situent sur un autre plan, celui d'une meilleure connaissance de la gestion de groupe.

Enfin, soulignons que parmi les enseignants convaincus et satisfaits du programme GBG, une minorité doutait du programme en début d'année scolaire, sur la base d'arguments similaires à ceux des enseignants restés réfractaires, mais qu'ils ont changé d'avis en observant les effets de son application dans leur classe.

3.2.1. *L'indifférence*

L'enseignant qui incarne ce profil n'a pas participé formellement à l'enquête d'acceptabilité (pas d'entretien enregistré), mais la description de son positionnement s'appuie sur les nombreuses observations réalisées en classe et sur les entretiens d'analyse de pratiques effectués dans le cadre du coaching GBG.

L'enseignant indifférent n'a pas de souci avec la gestion de classe avant d'être initié au programme GBG. Bien que son intérêt soit éveillé sur le plan théorique lorsque les bénéfices de court et long terme du programme GBG sont évoqués, il se concentre avant tout, dans sa pratique professionnelle quotidienne, sur la réalisation du programme académique. Il ne discerne donc aucune raison de modifier ses pratiques professionnelles, qui portent visiblement leurs fruits en termes d'acquisition des savoirs fondamentaux (français et mathématiques). Il s'investit cependant volontiers dans le programme GBG pour suivre l'équipe pédagogique dont il fait partie, mais s'autorise de nombreuses modifications sur le protocole du programme, de façon à modifier le moins possible ses pratiques professionnelles habituelles. En s'impliquant dans le programme *a minima*, il n'obtient pas de résultats très probants, par exemple en termes d'entraide ou de coopération, ce qui le conforte dans l'idée que le programme n'a pas d'utilité en ce qui le concerne. Contrairement à d'autres types d'enseignants réfractaires, il conçoit par contre que le programme puisse être utile pour certains de ses collègues, et estime qu'il aurait pu s'investir de façon plus rigoureuse s'il avait eu « une classe à problèmes ». Ainsi, rapidement après la formation initiale en regroupement, il perd complètement de vue les bénéfices de long terme.

3.2.2. Le rejet de l'éducation positive

L'entretien enregistré réalisé avec l'enseignant qui incarne ce profil ne témoigne pas de ce rejet de l'éducation positive car il n'est pas vécu et intellectualisé comme tel. L'analyse qui suit repose, comme pour le profil précédent, sur les observations réalisées en classe et les entretiens d'analyse de pratiques conduits dans le cadre du coaching. Parmi les quatre enseignants réfractaires présentés dans cette partie, l'un des trois autres répond également à ce profil, en plus de celui qu'il incarne prioritairement.

Ce type d'enseignant accepte mal de valoriser explicitement les comportements attendus, puisqu'ils sont perçus comme « normaux ». Il préfère sanctionner le comportement déviant, méthode qui lui paraît plus logique du point de vue éducatif. En miroir, son cas permet de mesurer à quel point la pédagogie du renforcement positif doit être intériorisée par les enseignants et non « juste » appliquée. En effet, les félicitations qu'il prodigue (rarement) aux élèves habituellement en difficulté, peuvent être associées à des commentaires négatifs qui en réduisent drastiquement les effets bénéfiques. Le partisan de l'éducation stricte a une vision omnipotente de sa fonction en classe, qui le conduit à imposer des règles sans en expliquer le sens. En termes de résultats éducatifs, il ne perçoit pas de différence entre une classe que l'enseignant tient par la crainte ou une classe tenue par le respect, puisque c'est le résultat effectif et visible qui compte à ses yeux et non pas le processus qui conduit les élèves à contrôler leur comportement et à l'adapter à ses attentes.

Au cours des formations initiales, le jeu des questions/réponses entre enseignants et formateurs a permis de mesurer que tous n'avaient pas initialement une conception uniforme de l'éducation positive et de ses bienfaits et qu'une petite minorité doutait de son efficacité. Comme précisé précédemment (*voir partie III - L'adaptation du programme pour la France*), la formation a pu constituer l'occasion de mobiliser les neurosciences pour justifier que l'éducation positive n'est pas seulement une approche idéologique, mais qu'elle s'appuie également sur des études du fonctionnement biologique. De même, une minorité de professionnels pouvaient avoir le sentiment, avant de s'engager dans la formation GBG, que l'éducation positive était associée à une forme de « nivellation par le bas », en imaginant qu'elle ne consistait qu'à féliciter les élèves à l'excès sans se soucier des résultats obtenus. La compréhension des enjeux du programme GBG a permis de lever les inquiétudes des enseignants qui partageaient cette opinion préconçue : outre des félicitations adressées aux élèves à l'occasion des comportements attendus dans l'optique de présenter au groupe classe des modèles de bons comportements, la pédagogie du renforcement positif consiste aussi à expliciter clairement les attentes de l'adulte (et non de laisser les enfants déduire les comportements attendus à partir de la désignation des comportements déviants). D'autre part, la stratégie GBG au fil de l'année consiste à relever périodiquement le niveau d'exigence en fonction de l'acquisition progressive des compétences observée chez les enfants, générant ainsi un gain substantiel en matière d'apprentissage.

3.2.3. La méfiance envers l'origine américaine du programme

La méfiance envers l'origine américaine du programme a été exprimée par plusieurs enseignants avant l'implantation, parmi lesquels tous sauf un ont finalement changé d'opinion. Il est intéressant de noter que les raisons qui expliquent cette méfiance chez les premiers ne sont pas exactement identiques à celle qui justifie la position de l'enseignant resté réfractaire.

L'enseignant réfractaire refuse *a priori* tout ce qui provient des Etats-Unis, qui symbolise pour lui une vision néo-capitaliste des relations humaines. Selon lui, le programme GBG est typique de cette grille de lecture du fait de l'usage des récompenses tangibles en début d'année scolaire. En effet, il ne considère pas que cet usage est une technique issue de la psychologie comportementale mais il le conçoit comme une incitation au matérialisme.

« Je me suis posé des questions sur le fond du programme et là il y a quand même des aspects qui me gênent. Un aspect méritocratie, un aspect où on conditionne les élèves à vivre dans une société où tout s'achète, tout se mérite alors que justement ce serait à l'école de faire réfléchir les élèves, de les éveiller et de trouver... C'est difficile parce que la société ne changera pas du jour au lendemain, mais si on n'essaie pas, on n'y arrivera pas, ça c'est certain. Et deuxièmement, moi je trouve que conditionner les élèves au plus jeune âge avec les récompenses, c'est leur donner une carotte. Alors je sais tout marche à la carotte, les êtres humains, les animaux, j'irais jusqu'à dire les végétaux, c'est possible peut-être pour certains cas, mais tout marche, une grande partie des choses marche à la carotte.

(...) Je ne suis pas convaincu à 100% du bien-fondé du GBG à vrai dire ! Et après j'ai un a priori fondé sur tout ce que je vois, tout ce que j'entends, ce qui vient des Etats Unis, je m'en méfie. Je suis désolé mais ce n'est pas un modèle, c'est ceux qui font la guerre dans tous les pays, c'est ceux qui dominent le monde, c'est ceux qui imposent au monde leurs idées et on n'a pas le choix, on est obligé de suivre !! » (Enseignant 23).

Pourtant, il convient que les règles du GBG s'adaptent bien à la gestion de classe et confirme que les séances annoncées aux élèves se déroulent dans de bonnes conditions de travail. Il estime cependant que les comportements attendus ne se généralisent pas en dehors du temps de jeu.

« Au début ils ont adhéré. Et puis plus le temps est passé, plus ils avaient l'air d'apprécier, tout ça, même encore maintenant ils réclament encore les parties, ils sont demandeurs. (...) Après l'adaptation : les règles sont claires, les niveaux de voix aussi, il n'y a pas de souci et après les règles, ce sont des règles qui sont bien formalisées, bien écrites mais ça se rapproche beaucoup des règles qu'on peut avoir dans les classes même s'il n'y a pas le GBG ; donc ça, c'est bien que ce soit assez proche, c'est pas des règles fantaisistes !(...) L'évolution du comportement pendant les parties de GBG ça c'est clair et net, même en début d'année quand je voyais les vidéos je me disais « c'est pas possible ! Comment une classe très agitée, d'une seconde à l'autre peut devenir calme comme ça ? » Et ça, ça marche, il y a vraiment...C'est incroyable, vraiment. Et après, à la fin des parties, surtout avec l'année qui passe là, ça a tendance à se transformer en souk, au moment de la passation des jetons, de remplir le carnet. Alors je les tiens en

faisant le bilan avant les jetons et avant de remplir le carnet comme ça au moins ils sont encore calmes, ils s'écoutent plus ou moins entre eux, bien qu'il y en a qui n'écoutent pas. (...) Après moi ce que je trouve, ça a apporté du confort pendant les parties, bon pour l'enseignant mais pour les élèves aussi, ils peuvent se concentrer, tout ça ; ils le disent eux-mêmes « on peut se concentrer, on arrive à.. » vraiment faire les activités en étant concentrés, au calme. (...) Il n'y a guère d'évolution (*de leur comportement en dehors du temps de jeu - NDR*), guère, franchement guère. En dehors du GBG, la classe je la vois un peu mieux qu'en septembre mais ça je pense que même sans GBG... Ils ne me connaissaient pas en début d'année, à la fin ils savent comment je fonctionne et tout, donc forcément ça les cadre. (...) Mais par rapport à ce que j'ai vu l'année dernière et même l'année d'avant, dans mes classes, je n'arrive pas à un résultat meilleur. En dehors du GBG c'est pareil : c'est à dire que ce que j'aurais pu faire sans GBG, en les cadrant juste avec des moyens traditionnels, entre guillemets, j'arrive aux mêmes résultats ici avec le GBG » (Enseignant 23).

Les autres enseignants qui se méfiaient de l'origine américaine du programme avant l'implantation avançaient plutôt des craintes d'ordre culturel. Comme déjà précisé (*voir partie III - L'adaptation du programme pour la France*), le fait de porter à leur connaissance les études d'impact du programme menées en Europe leur a permis d'éliminer cette inquiétude.

3.2.4. La réticence à remettre en question les techniques pédagogiques déjà mises en place pour favoriser l'autonomie et la coopération

L'enseignant qui répond à ce profil a une conception intellectuelle expérimentale de son métier d'enseignant : il perçoit sa classe comme un laboratoire dans lequel il construit des stratégies et des outils qui lui sont propres, en s'inspirant notamment des pédagogies coopératives issues de « l'Education Nouvelle » et des « méthodes actives ». Il se présente comme un professionnel passionné qui teste des méthodes et crée une stratégie pédagogique qui s'apparente à une mosaïque constituée d'apports venant de différents courants des sciences de l'Education. Ce type d'enseignant pose l'hypothèse forte que le programme GBG, bien que provenant des Etats-Unis, s'est en fait inspiré des travaux de sciences de l'Education construits pas à pas en France et en Europe depuis près d'un siècle en matière de pédagogie coopérative, pour construire sa stratégie - quel retournement selon lui de voir les américains venir nous apprendre ce que nous avons conçu ! -.

« J'ai bien compris à ce moment-là qu'il y a d'autres éléments dans le contexte qui font que... (*cela justifiait de vouloir adopter GBG en France - NDR*), bon alors c'est comme je t'avais dit, c'est un import en fait, on s'imprègne de ce qui se passe à l'international et donc c'est un import sur le territoire national (...) Moi en plus j'avais cette espèce de frustration par rapport à, on en avait parlé, par rapport à la mise en place, etc... Et par rapport à mes convictions pédagogiques,... Voilà. Et toute cette notion d'éthique et de pédagogie dont je t'ai déjà parlé, voilà. (*fait allusion aux discussions communes lors des entretiens d'analyse de pratique portant sur la construction théorique de sa pratique*)

pédagogique à partir de différents courants et travaux de sciences de l'Education - NDR) » (Enseignant 22).

Il estime ainsi que les stratégies qu'il a mises en œuvre dans sa classe apportent, au moins, autant de bénéfices que le GBG, celui-ci n'ayant pour effet que de perturber ses choix prioritaires.

« J'avais besoin aussi de retravailler parce que ça ne correspondait pas à ma pédagogie quelque part, le fait qu'on impose les quatre règles, alors bien sûr il y a le règlement de l'école qui impose aussi. Mais tu vois comme nous on fait les conseils de classes pour réfléchir et tout ça, alors quelque part ça a fait un court-circuit, pas entièrement négatif parce que ça a permis aussi de se rapprocher de cette notion d'avoir quelque chose en référence, tu vois ? Et qui ne prend pas le temps complet de la construction, par les enfants et en interaction avec les adultes. Alors du coup on a atteint, on avait cette référence-là qui s'imposait à nous et il a fallu, en fait, faire le processus inverse d'aller expliciter, d'aller chercher le sens de, d'aller légitimer le sens de cette référence, de cet outil de référence en partant de l'outil du voisin, en partant des règles etc.. (...) Après, nous ce qu'on fait en tant qu'enseignant c'est remanier notre emploi du temps en fonction de ce qu'on constate, des difficultés, des projets qu'on porte, ça c'est quelque chose qu'on est amené à faire, selon les personnes et les classes. Là c'est vrai ça a apporté une dimension perturbatrice dans la classe (*la visite du coach GBG tous les quinze jours à date fixe - NDR*), l'organisation et la mise en place en début d'année. Et qu'est-ce que cela signifie aussi en termes de pédagogie, quelle est l'impact de la mise en place d'un emploi du temps auprès des élèves ? Tu vois en début d'année comme ça quand on construit des choses en termes d'apprentissage, d'un cadre aussi auprès des élèves, donc si tu veux c'était un peu déroutant » (Enseignant 22).

Il ne rejette pas tout en bloc et pointe les aspects du programme GBG qu'il considère comme positif, mais regrette à cette occasion de ne pas avoir disposé de temps dédié hors classe pour mieux l'intégrer dans sa pratique pédagogique.

« Je pense que ça dépend des objectifs des enseignants en termes pédagogiques mais par rapport à cette notion de caractère chronophage du programme : c'est ça aussi qui était intéressant dans la dernière formation, d'aborder la fréquence et la typologie des activités, avec la complexification dans le temps etc.. Ça c'était intéressant, mais ça fait partie du temps de préparation dont on aurait besoin (*pour le faire dans les règles de l'art - NDR*) Voilà parce que du coup nous là on teste un peu on fait un peu comme on peut... Parce que dans cette école il y a déjà beaucoup de choses à faire ! Il y a ces besoins là aussi mais si on avait ce temps de préparation en termes pédagogiques c'est vraiment du temps chronophage du coup parce que c'est nouveau pour nous (...) Donc il y a vraiment beaucoup de facteurs à prendre en compte et pour moi c'est pas... Surtout quand c'est quelque chose qui est imposé à l'enseignant. Quand ça ne découle pas de sa pensée pédagogique, de sa réflexion pédagogique, c'est d'autant plus difficile » (Enseignant 22).

Il souligne toutefois que le programme GBG peut apporter un bénéfice à des collègues qui n'auraient rien mis en place pour mieux gérer le comportement des élèves, mais il insiste sur le fait que dans son cas personnel, le programme complique sa gestion de classe plutôt que de la simplifier.

« J'aimerais que les choses aillent un peu plus vite tu vois ? Que les choses s'améliorent un peu plus vite pour nos élèves. Mais après je comprends tout à fait que tout le monde n'en soit pas au même stade réflexif etc..(rires) et moi souvent on me dit de ralentir le mien ! De la mienne de réflexion parce que des fois c'est fatigant ! Mais voilà après tout le monde n'a pas le même intérêt dans le métier etc.. (...) Comment te dire ? Quelque part il me semble dans la pratique, dans d'autres classes que la mienne c'est un outil (*le GBG - NDR*) qui guide vers cette démarche-là, moi cette démarche dans un sens je l'avais déjà et je dois y inclure un élément étranger que je ne connaissais pas et qui sont les parties de jeux GBG. Donc ce n'est pas la même démarche, si tu veux (...) moi je te dis, le fait d'avoir dû l'inclure dans mon organisation pédagogique globale sur laquelle j'avais déjà travaillé, pour moi ça m'a ajouté une contrainte (...) Parce que chaque enseignant a sa pédagogie propre, on a notre liberté pédagogique jusqu'à... Pour l'instant on l'a encore ! » (Enseignant 22).

Face à l'argument que, contrairement au programme GBG, les méthodes auxquelles il fait référence n'ont pas été évaluées par des études longitudinales du point de vue de leur impact de long terme sur la santé et l'insertion sociale, il met en doute la qualité des travaux scientifiques, reconnus internationalement, qui étaient la base conceptuelle du programme. Les résultats sont « trop beaux pour être vrais » et les statistiques sont selon lui vraisemblablement manipulées par des scientifiques mal intentionnés, dont le seul objectif était de construire un « argumentaire publicitaire ».

« On nous présente ça sous la forme scientifique mais bon ça reste... voilà c'est une forme de science et c'est une forme d'approche donc c'est vrai on pourrait analyser ça... Toi tu as, oui, ton approche de sociologue, moi j'ai mon approche d'enseignante. Qui est bien particulière parce que moi j'aime bien analyser les choses dans le fond. Voilà, sur un plan pédagogique ça peut s'analyser un peu différemment parfois (...) Quelle part est faite dans l'analyse à tout ce qui est autour du GBG lui-même tu vois ? Moi c'est ça qui m'interroge, les critères d'analyses qu'on présente comme scientifiques quelque part mais on sait qu'on est dans les sciences humaines, dans la sociologie et qu'il y a des concepts très variables...(...) Et puis tu vois on nous présente quelque chose comme je t'ai dit sur un plan quasi publicitaire et puis au final.. (...) Oui je comprends bien ce que tu me dis mais si tu veux, quelque part, je reste dubitative sur ces études dont au final je n'ai eu que ton point de vue et ta présentation, tu vois ce que je veux dire ? (*Tu mets en doute mon honnêteté ?*) Non je te fais confiance ! Non ce n'est pas du tout ça ! Je te parle... j'essaie d'analyser la manière dont ça s'est mis en place et la manière aussi dont c'est présenté auprès des enseignants français dans un contexte bien particulier. Quand on parle d'argumenter les choses, de justifier, il faut aussi donner matière à...voilà pour ne pas rester sur ce plan uniquement justement publicitaire, commercial, juste la vente d'un produit. Donc c'est vraiment sur cet axe réflexif qu'on reste quelque part là aussi, on reste un peu sur sa faim parce que bon à part quelques tableaux, quelques statistiques, bon moi j'ai fait des études anglicistes alors bon je connais un petit peu la culture anglophone avec l'histoire des Etats-Unis, et puis je m'intéresse aussi à ce qui se passe dans le monde. Voilà c'est tout ça qui fait la complexité, ma frustration parce que je suis dans la recherche, dans l'analyse un peu plus complexe des choses, tu vois » (Enseignant 22).

Le fait que l'expérimentation soit soutenue par les autorités sanitaires plutôt que d'être uniquement interne à l'Education nationale participe enfin à augmenter sa méfiance envers le programme, car il le perçoit comme une atteinte à son expertise disciplinaire.

« Donc si tu veux c'est ça aussi l'intérêt de la discussion avec toi, c'est d'essayer que tu ne dénigres pas moi en tant que sociologue, parce que tu es sociologue en plus, tout le reste qui est fait dans le domaine de l'enseignement tu vois, parce que je comprends que tu travailles aussi avec le département de la santé, avec le ministère de la santé etc.. Mais c'est vrai que cette dynamique dont on a pu bénéficier cette année en termes de formations, de suivis, d'analyses etc... moi j'aimerais en tant qu'enseignante, c'est un peu parmi mes rêves !

Pouvoir voir se mettre en place ce genre de choses pour l'ensemble de l'enseignement, et quelque part la frustration vient du fait qu'on aille, tu vois chercher à l'extérieur un terrain d'analyse et de promotion, ça reste les sciences sociales à leur échelle internationale dans un sens mais j'aimerais que des choses comme ça, il y en a, ça existe mais ce n'est pas promu tu vois ? » (Enseignant 22).

Toutefois, il est intéressant d'émettre deux réserves vis-à-vis de cet argument de rejet du programme, qui s'appuie essentiellement sur le caractère perturbant du GBG en tant qu'adjonction à une stratégie pédagogique déjà construite et éprouvée du point de vue de son efficacité.

Parmi les enseignants convaincus de l'intérêt du programme GBG, certains étaient également déjà investis dans la mise en œuvre de stratégies pédagogiques qui s'attachent particulièrement au développement de l'autonomie et de la coopération. Notre implantation du programme n'est donc pas survenue sur un terrain vierge de travail sur le comportement. Parmi ces derniers, un enseignant applique la pédagogie Freinet, de façon rigoureuse et structurée : plan de travail personnel favorisant l'autonomie, tutorat pour l'entraide, conseil coopératif... En début d'année, il était réticent et craignait lui aussi que le GBG ne perturbe les stratégies qu'il avait d'ores et déjà mises en place et, au mieux, qu'il ne lui apporte aucune valeur ajoutée. Pourtant, après une année d'implantation, il estime au contraire que le programme GBG est tout à fait complémentaire, et qu'il optimise l'effet bénéfique de son approche pédagogique: pour lui, grâce au programme GBG, les interactions entre les élèves sont plus fluides et plus respectueuses, la classe est beaucoup plus calme et l'ambiance plus sereine.

D'autre part, il faut rappeler que l'Education nationale incite les enseignants à travailler sur l'autonomie et la coopération entre élèves. Pourtant, les méthodes issues des pédagogies alternatives qui axent leur stratégie sur la coopération sont finalement peu utilisées par le corps enseignant. En effet, leur mise en place est souvent perçue comme un gigantesque bouleversement des pratiques professionnelles, ce qui retient nombre d'enseignants d'en faire usage, de peur de perdre la maîtrise du groupe classe et d'être soumis à une surcharge de travail. Les spécialistes des sciences de l'Education écrivent à ce sujet que « la complexité pourrait être ce qui caractérise le mieux la

classe coopérative »⁴⁶ mais aussi qu'« il n'y a pas de recettes à appliquer ni de manuel à suivre »⁴⁷. Or, l'expérimentation du programme GBG montre clairement que sa stratégie s'appuie au contraire sur une méthode facile à mettre en œuvre pour peu qu'on s'y implique, qui permet de modifier les pratiques professionnelles en douceur, en fournissant un cadre clair et rigoureux en termes de gestes professionnels qui rassure les enseignants. Elle leur permet ainsi de s'investir dans une gestion du groupe classe qui favorise l'entraide, la solidarité et la coopération, et leur fournit également des tactiques aisées à mettre en œuvre pour développer la pédagogie du renforcement positif.

3.3. D'autres freins à l'adhésion susceptibles d'être rencontrés dans le futur : les craintes initiales d'enseignants qui ont finalement adhéré au programme

Les freins à l'adhésion au programme demeurant toujours en fin d'année chez une minorité d'enseignants, décrits dans le paragraphe précédent, ont parfois existé chez quelques-uns de leurs collègues, dont l'opinion a évolué après la formation ou pendant la mise en pratique au vu des bénéfices observés dans leur classe. D'autres freins existaient également chez les enseignants réticents en début d'implantation, que l'application effective du programme leur a permis de surmonter. Ces craintes initiales pourront effectivement se retrouver dans d'autres équipes pédagogiques et doivent être prises en compte lors de la présentation préalable destinée à obtenir leur accord pour l'implantation dans leur établissement scolaire.

3.3.1. *La crainte d'une approche seulement comportementale*

L'usage des « récompenses tangibles » en début d'année scolaire suscite souvent une focalisation lors de la présentation du programme. En revient-on aux « bons points » tant décriés ? Nous engage-t-on dans une éducation pavloviennne qui rejette la formation à l'esprit critique et ne pousse qu'à la conformation aux comportements attendus sans réflexion ?

« J'avais un sentiment partagé. C'est-à-dire que je trouvais ça intéressant, voilà, nouveau, il y avait plein de choses qui m'attiraient. Et d'un autre côté, j'étais un peu réservée sur le côté récompense tangible, ça, ça me freinait quand même pas mal, je me disais mais... enfin je trouvais ça un peu mercantile de donner des cadeaux, voilà, ça, ça me gênait un peu (...) Au départ, parce que mon point de vue a évolué depuis, mais si, au départ, vous m'aviez dit ce sont des récompenses tangibles toute l'année, je pense que

⁴⁶ Connac S, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Editions ESF, 2016 (1ere édition 2009), p. 315.

⁴⁷ Connac S, op. cit., p. 22.

ça m'aurait bloqué. Plus forcément maintenant que je l'ai pratiqué, mais au départ, au niveau idéologique ça me gênait un peu » (Enseignante 3, Garbejaire, Valbonne).

Les enseignants qui avaient ces craintes avant l'implantation dans leur classe ont tous changé d'opinion, pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, le programme GBG s'appuie sur une technique ludique. Pour les enfants, il s'agit d'un « jeu » et, par définition, le jeu conduit à « gagner quelque chose ».

Le programme ne se contente pas d'associer la victoire à une récompense tangible. S'il est vrai que les récompenses tangibles sont utilisées en début d'année scolaire pour intégrer dans la dynamique collective les enfants les plus perturbateurs qui seraient imperméables au seul renforcement social, les récompenses tangibles et immédiates deviennent rapidement des récompenses intangibles et différées. Le caractère intangible des récompenses leur permet de comprendre qu'un moment de sociabilité agréable peut constituer une récompense et permet de se détacher de leur caractère matériel. Parallèlement, le caractère différé de ces récompenses permet aux élèves de comprendre qu'un « bon comportement » ici et maintenant peut avoir des répercussions positives dans le futur. Enfin, les récompenses intangibles sont généralement des récompenses collectives, ce qui participe à générer le sentiment d'appartenance à une équipe.

L'approche comportementale existant dans le programme ne constitue qu'une partie d'une configuration systémique bien plus large, dans laquelle le travail de gestion du comportement autour de la dynamique de groupe a une importance fondamentale. La génération du sentiment d'appartenance à une équipe, de l'entraide et de la solidarité apparaît comme un aspect majeur du programme qui réduit drastiquement l'approche purement comportementale dès les premières semaines d'application du programme dans les classes.

Le débriefing en fin de séance GBG renforce et développe la capacité des enfants à verbaliser des émotions et des argumentaires, ainsi que leur esprit critique. Le caractère fondamental de cette étape dans le déroulement d'une séance GBG fait rapidement la démonstration que le programme ne se limite pas à un exercice de conditionnement destiné à la conformation aux comportements attendus : il fait au contraire appel à la réflexion des élèves en travaillant sur la signification des règles et la légitimation de leur sens au regard des nécessités de la vie en société.

« Moi j'avais des réticences au départ, comme je l'ai dit, j'avais peur que ce soit le jeu de la carotte et je me rends compte que les bénéfices sont tellement supers ! Le travail d'équipe, l'autonomie ! C'était une classe difficile, donc c'est vrai que ce sont des enfants qui demandent encore plus de règles et ces quatre petites règles, ils s'y sont accrochés. Et ça permet mine de rien, ça m'a permis d'avoir une cohésion de classe que je n'aurai jamais eu sans ça » (Enseignante 16, Langevin II, Vallauris).

« Effectivement moi j'ai le sentiment aujourd'hui que les jetons, les récompenses, c'est juste un point d'appui, ils prennent un plaisir immense à se retrouver en GBG. Je n'ai pas l'impression qu'ils le fassent uniquement pour les jetons, pour les récompenses tangibles ou intangibles, c'est juste un point d'appui. Le GBG, c'est devenu vraiment un temps fort » (Enseignante 17, Langevin II, Vallauris).

3.3.2. La crainte d'une surcharge de travail

Certains enseignants craignaient, avant de s'engager dans le programme, que leur implication leur impose une charge de travail supplémentaire qu'ils auraient des difficultés à assumer.

« C'est vrai qu'au début, j'essayais de mettre en place des séances spéciales. Et je me disais : que de travail supplémentaire, avec tout ce qu'on a déjà à faire... J'essayais de faire des séances adaptées au jeu. Mais à force de pratiquer, je me suis aperçue que c'était le jeu qui pouvait s'adapter aux séances. C'est juste à nous de faire attention et d'anticiper le fait qu'on ne peut pas parler. Mais en fait, anticiper, c'est ce qu'on doit faire pour bien préparer une séance » (Enseignante 24, Langevin II, Vallauris).

« Oui moi j'étais... j'étais partagée. En fait j'étais on va dire 50/50, j'avais 50% de craintes. Au début je me suis dit : ça va me demander beaucoup de travail, je ne vais pas y arriver (...) L'inconnu ça fait peur, on a toujours l'impression que ça va nous donner beaucoup plus de travail et puis on ne se rend pas compte finalement sur le moment des bénéfices que ça va nous apporter » (Enseignante 10, Garbejaire, Valbonne).

Tous s'accordent en fin d'essai-pilote pour convenir que la charge de travail est peu importante au regard des bénéfices obtenus, et qu'une fois l'année de formation écoulée et les gestes professionnels intériorisés, elle ne concernera essentiellement pour le futur que l'organisation du début d'année scolaire. Pour compenser le temps consacré au cours de la première année aux séances d'analyse de pratiques professionnelles ou « coaching », il est proposé d'attribuer des heures d'animation pédagogique aux enseignants (*voir Partie IV. Paragraphe 4.2.3. Compenser la charge de travail supplémentaire*).

3.3.3. La crainte du jugement via les séances d'observation en classe

Certains enseignants pouvaient craindre le jugement des formateurs GBG au moment des séances d'observation dans les classes qui se déroulent tous les quinze jours et des entretiens d'analyse de pratiques professionnelles qui s'ensuivent. Comme le montre les citations déjà mentionnées précédemment (*voir partie III, point 2.2. Les séquences d'observation et les entretiens d'analyse de pratiques*), tous les enseignants ont apprécié l'accompagnement bienveillant du programme GBG, qui s'attache à mettre

en valeur les réussites des enseignants dans la mise en œuvre du programme et à trouver conjointement des solutions pour surmonter les situations difficiles. A l'issue de l'essai-pilote, aucun d'entre eux ne remet en cause la pratique du coaching, et tous valorisent au contraire son intérêt pour l'appropriation des bonnes pratiques professionnelles.

4. Focus sur le point de vue d'une enseignante et d'un assistant de vie scolaire en charge de la scolarité d'un enfant hyperactif

Le cas d'un enfant hyperactif scolarisé en classe de CP et suivi à temps plein par un assistant de vie scolaire donne l'occasion d'observer l'impact du programme sur ce profil d'élève particulier. La pathologie de l'enfant est traitée (Ritaline®), pour l'aider à maîtriser son comportement. Toutefois, il a accumulé un retard important dans ses apprentissages du fait de ce handicap. L'enseignante constate que le programme GBG a été facilement adaptable pour prendre en compte le travail de l'assistant de vie scolaire, et que le cadre du programme a bien convenu à l'enfant concerné, qui respecte les règles mises en place dans le contexte du jeu.

« La présence de l'AVS est utile, indispensable et il a fallu l'inclure dans le projet du GBG aussi. Ça s'est très bien passé, parce que dès le départ on avait mis en place un niveau sonore différent pour cet enfant pour qu'il puisse communiquer avec l'AVS pendant le temps du jeu... qui a été bien respecté, c'est vrai qu'on appréhendait un peu le premier jeu en se disant : est-ce qu'il va adhérer au projet ? Et donc ça s'est très, très bien passé, il a bien adhéré au projet, il a bien suivi les règles et en particulier ce niveau sonore qui était différent juste pour lui. Et aujourd'hui l'AVS avait dû s'absenter donc j'avais dit à cet enfant d'essayer de respecter le niveau sonore zéro, sur une activité qui était assez ritualisée, et il a très, très bien réussi à respecter ce niveau sonore donc ça a bien fonctionné aussi. Voilà » (Enseignante 13, CP, Garbejaire, Valbonne).

Evidemment, le traitement médical participe grandement à améliorer la scolarité de l'enfant. Mais l'assistant de vie scolaire relève l'intérêt spécifique du GBG pour cet enfant, dont le cadre apparaît comme étant rassurant pour lui.

« Je l'ai suivi en maternelle. J'avais quelques doutes pour l'entrée au CP parce que je me suis dit même avec le traitement, c'était tout nouveau son traitement, il n'arrivait pas à tenir en place... Le problème chez lui c'est ça, c'est tenir en place, rester ne serait-ce que je ne sais pas, 10 minutes, un quart d'heure assis, à se concentrer et à écouter, j'avais franchement des doutes. Et du coup quand on a commencé l'année ici, les deux, trois premières semaines, c'était un petit peu chaotique on va dire (...) C'est le premier à être prêt pour le jeu du GBG. C'est même... J'arrive à dire que c'est lui, de temps en temps, c'est lui qui donne l'exemple aux autres. Alors que les autres sont toujours en train de parler, et bien voilà, au jeu du GBG il y a des règles, il faut ranger ses trousse, il faut être prêt, il faut sortir ses affaires... voilà. Les autres ne le font pas forcément tout le temps, lui il est toujours prêt. Le GBG pour lui ce n'est pas un souci, ce n'est pas un

stress, ce n'est pas une inquiétude, ce n'est pas un doute, non, non. Il le vit très, très, très bien. Au contraire c'est bénéfique pour lui » (AVS, Garbejaire, Valbonne).

L'AVS estime que la combinaison du traitement médical et du programme GBG a renforcé les capacités d'intégration de l'enfant dans la vie de la classe et lui a permis de poursuivre sur la voie des apprentissages.

« Le GBG est très bénéfique pour lui. Très bénéfique déjà pour la plupart de ses camarades mais pour lui aussi et puis je constate quand même que, même en ayant cette hyperactivité, bon bien sûr il a son traitement (...) le jeu du GBG oui, c'est super pour lui parce qu'il arrive aussi, comme les autres camarades, à intégrer les règles de consignes, le respect, rester assis, ne pas tricher. Parce qu'avant il trichait beaucoup (...) l'intégration du GBG lui a permis de ne pas tricher, mais aussi de respecter les autres. S'il respecte les autres, il ne faut pas qu'il fasse de bruit (...) Je trouve ce jeu franchement très intéressant, très constructif pour les enfants, pour cet enfant en l'occurrence. De régler vraiment, de respecter vraiment toutes ces règles-là et aussi d'autres règles qui peuvent aussi arriver en cours de jeu, comme, voilà, il ne faut pas tricher, le respect de chacun, d'autrui (...) la règle numéro 4, respecter les consignes. S'ils respectent bien les consignes, forcément ils vont mieux intégrer l'exercice et mieux le faire, donc forcément que ça a un impact. (...) Donc oui, ça a un impact positif pour tous les enfants, et pour lui aussi. Lui qui suit parfois difficilement sur certaines matières, ça lui apprend aussi à mieux se concentrer. Et qui dit mieux concentré voilà, le reste suit positivement » (AVS, Garbejaire, Valbonne).

Ainsi ce constat qualitatif, sur un enfant en particulier, rejoint les travaux hollandais déjà cités (*voir Partie I, point 2.4. Etude de l'impact du GBG en Europe*), qui montrent que le programme GBG a un impact bénéfique sur le comportement des enfants hyperactifs⁴⁸.

Plus globalement, il peut être mis en évidence que les enfants souffrant d'hyperactivité ou de troubles de l'attention qui ont intégré l'essai-pilote ont tiré un avantage non négligeable du programme GBG, qui leur a apporté les mêmes bénéfices qu'à leurs camarades (plus de concentration, d'autonomie, de coopération avec les autres), tout en leur offrant un cadre rassurant : deux facteurs qui ont contribué à l'amélioration de leur sérénité et de leur vécu scolaire.

⁴⁸ Huizink AC, Van Lier PA, Crijnen AA, 2009, op.cit.

VI - PERSPECTIVES

L'expérimentation du programme GBG menée dans les Alpes-Maritimes a été conduite à petite échelle et a constitué l'occasion du transfert de compétences de l'AIR vers GRVS. A la suite de cet essai-pilote, il existe désormais en France trois formatrices GBG certifiées par l'AIR, ce qui implique une réflexion en termes d'organisation et de planification avant de pouvoir envisager un développement à plus grande échelle.

Une année de transition s'est amorcée en septembre 2017, pour l'année scolaire 2017-2018. Elle est destinée à consolider l'expertise du GRVS mais aussi à expérimenter le transfert de compétences vers des porteurs locaux, soit former des spécialistes du programme GBG sur les territoires de proximité, sur le modèle du transfert de compétences bâti par l'AIR.

Dans cette perspective, l'année scolaire 2017-2018 a été organisée en privilégiant deux axes destinés à parfaire le projet de déploiement : d'une part, la poursuite du projet socle dans les Alpes-Maritimes, avec l'implantation du programme pour la première fois dans une école REP+ (niveau supérieur au REP), et d'autre part, l'expérimentation du transfert de compétences vers des porteurs locaux, par le biais d'un partenariat avec le CODES 83. Cette expérience avec le CODES 83 doit permettre pour l'année suivante de proposer un transfert de compétences et un projet « clé en main » à tous porteurs locaux dans toute région de France qui souhaiterait développer le programme GBG sur son territoire.

1. La poursuite de l'implantation dans l'Académie de Nice

Pour mettre en œuvre le projet 2017-2018, quatre nouvelles écoles ont été mobilisées : deux dans le département des Alpes-Maritimes et deux dans le département du Var.

1.1. La poursuite de l'implantation du programme dans les Alpes-Maritimes (SDEN 06)

La poursuite de l'implantation du programme GBG dans les Alpes-Maritimes constitue l'occasion de la formation d'un formateur GBG supplémentaire dans ce département.

1.1.1. Une nouvelle école REP impliquée située dans le quartier prioritaire de Vallauris

Après l'école élémentaire de Garbejaire à Valbonne et l'école Langevin II de Vallauris qui ont participé à l'essai-pilote, une troisième école élémentaire dans la circonscription de Valbonne / Vallauris s'est portée volontaire pour implanter le programme GBG. Il s'agit de l'école de Langevin I, qui fait partie du même groupe scolaire que l'école de Langevin II. Comme sa jumelle Langevin II, l'école de Langevin I est inscrite en réseau d'éducation prioritaire (REP) et est géographiquement située dans un quartier prioritaire pour la politique de la ville. Elle accueille 220 élèves.

L'ensemble de l'école participe au programme, soit 12 enseignants en charge de 10 classes.

1.1.2. Une nouvelle école REP+ dans le quartier prioritaire de l'Ariane à Nice

L'école René Cassin, située dans la circonscription de Nice 2, est la première école REP+ en France à implanter le programme GBG. Le quartier de l'Ariane, dans lequel elle est située, est prioritaire pour la politique de la ville, mais est également une zone de sécurité prioritaire. Toute l'école ne participe pas au programme : ce sont 7 classes de cycle 2 et 10 enseignants qui s'investissent cette année dans la formation et l'implantation GBG pour un total de 110 élèves.

D'une part, l'inquiétude de laisser l'école à la seule responsabilité des remplaçants lors des formations en regroupement a conduit l'équipe pédagogique à privilégier une implantation en deux ans : en cycle 2 en 2017-2018 puis en cycle 3 au cours de l'année suivante.

D'autre part, une partie des enseignants n'a pas souhaité s'impliquer dans la formation GBG. Il s'agit de quatre enseignants de cycle 2 qui auraient pu commencer dès cette année, et d'un enseignant de cycle 3, qui ne souhaite pas y participer l'année prochaine. Les raisons de leurs refus se retrouvent toutes dans l'exposé des freins à l'adhésion décrits dans le compte-rendu de cet essai-pilote (*voir partie V, paragraphe 3. Le point de vue des équipes pédagogiques*).

Parmi les 7 classes concernées par l'implantation du programme, il y a 4 CP dont les effectifs sont limités à 12 élèves par classe. Il semble particulièrement intéressant d'observer les effets du cumul des deux dispositifs sur les progrès des enfants (le programme GBG associé à l'effectif réduit).

1.1.3. La poursuite de l'expérimentation des outils GBG adaptés pour l'école maternelle

L'intérêt de l'expérimentation conduite en maternelle à l'école René Arziari de Nice au cours de l'essai-pilote (*voir annexe 3*) suscite la volonté de poursuivre cette expérimentation au cours de l'année 2017-2018. A notre connaissance, il s'agit d'une expérience inédite au niveau mondial. Deux enseignantes parmi celles formées à l'école René Arziari à Nice au cours de l'essai-pilote ont en charge une classe de maternelle pour cette nouvelle année scolaire et vont s'impliquer dans la poursuite de cette expérimentation. Une classe se situe à l'école René Arziari, tandis que l'autre, sous la responsabilité de l'ancienne « Maître Plus » de cette école, est située dans le quartier prioritaire de l'Ariane (Ecole maternelle des Lauriers roses, circonscription de Nice 2), non loin de l'école René Cassin participant cette année au développement du programme.

1.2. Première implantation du programme dans le Var (SDEN 83) : deux nouvelles écoles dans le quartier prioritaire Beaucaire à Toulon

Deux écoles situées dans la circonscription de Toulon 1 se sont portées volontaires pour planter le programme GBG. Toutes deux sont situées dans le quartier Beaucaire, prioritaire pour la politique de la ville. L'école du Pont du Las, qui abrite 15 classes, est inscrite en réseau d'éducation prioritaire, tandis que l'école de La Florane, composée de 10 classes, ne dispose pas de ce classement. Toutefois, les acteurs locaux s'accordent à dire que l'établissement mériterait ce statut, compte-tenu des caractéristiques sociales et économiques de la population scolaire.

L'ensemble des enseignants et des classes des deux écoles participent à l'implantation du programme GBG, qui concerne 530 élèves et 28 enseignants au total sur le territoire varois.

2. Veille active sur les sites en autonomie

La veille active consiste à porter une attention soutenue à la poursuite du programme GBG sur les sites scolaires au sein desquels l'implantation a été achevée les années précédentes. Il s'agit donc de l'école de Garbejaire à Valbonne, qui débute sa deuxième année de pratique en autonomie, ainsi que de l'école Langevin II à Vallauris et de l'école René Arziari à Nice.

La veille active concerne aussi la pratique du programme par les enseignants mutés sur des postes extérieurs à leur école d'implantation initiale.

A notre connaissance à ce jour, le programme GBG serait pratiqué actuellement en autonomie par 28 enseignants et 560 élèves⁴⁹.

3. L'expérimentation du transfert de compétences vers des porteurs locaux : partenariat avec le CODES 83

Le partenariat entre le GRVS et le CODES 83 a pour objectif d'expérimenter le transfert de compétences vers des porteurs locaux, pour que ceux-ci soient en mesure de développer ensuite le programme GBG sur leur territoire. Cette expérimentation commune a également pour but d'adapter pour la France la formation d'accompagnateurs (ou « coachs GBG »).

Cette première expérience de transfert de compétences s'appuie sur l'implantation dans les deux écoles varoises décrites précédemment (les écoles Pont du Las et La Florane dans la circonscription de Toulon 1), mobilisées grâce au soutien des services départementaux de l'Education nationale dans le département du Var.

La formation initiale des deux équipes enseignantes réalisée en septembre 2017 a été animée par l'équipe du GRVS. Elle a été immédiatement suivie de la formation des accompagnateurs GBG varois, personnels du CODES 83 (trois nouveaux coachs GBG dédiés au département du Var).

Le personnel du CODES 83 est en charge de l'implantation du programme dans les deux écoles sous la supervision de GRVS (outre les journées de formation et de transmission des outils, trois à quatre visites sont prévues sur site, pour observer les accompagnateurs GBG du CODES 83 en action auprès des enseignants, ainsi que des réunions d'analyse de pratique tous les quinze jours par plate-forme virtuelle). A la fin de l'année scolaire en cours, le personnel du CODES 83 sera autonome en matière d'accompagnement des enseignants, tandis qu'à la fin de l'année suivante, ils seront également en mesure d'animer les formations des enseignants.

L'ambition du travail est de pouvoir proposer un modèle de transfert de compétences à l'attention de structures locales volontaires, positionnées dans différents territoires à partir de la rentrée scolaire suivante.

⁴⁹ Il s'agit là d'une estimation chiffrée à corroborer avec le travail de veille active. Parmi les 35 enseignants formés, 7 ne pratiqueraient pas le GBG en 2017-2018. Il s'agit des 4 enseignants réfractaires (voir partie précédente sur l'acceptabilité du programme), mais aussi d'une enseignante désormais « brigade », c'est-à-dire nommée sur un poste de remplacement, d'une enseignante bénéficiant provisoirement d'un congé parental, ainsi que d'une enseignante ayant quitté la profession.

4. Préparation d'un plan de déploiement à l'échelle nationale

La principale question en fin d'essai pilote est de savoir comment transformer cette expérimentation menée à petite échelle en un développement à dimension macrosociale. L'essaimage du programme GBG s'effectue naturellement au fil du temps puisque chaque année scolaire produit une cohorte d'enseignants formés pouvant pratiquer en autonomie. Il s'agit donc de diversifier les points d'amorce qui permettent de diffuser la méthode GBG à partir de différents points géographiques, qui pourront se décliner sur les territoires selon le principe de l'arborescence.

La préparation d'un plan de déploiement à l'échelle nationale implique ainsi la mobilisation d'autres académies, intéressées par l'implantation du programme GBG dans les structures scolaires. Simultanément, il est nécessaire de faire appel aux structures en charge d'actions de prévention implantées sur ces territoires, susceptibles de se porter volontaires pour bénéficier du transfert de compétences GBG.

La préparation de ce plan implique enfin une réflexion stratégique qui concerne les modalités de co-financement : le déploiement du programme devra émarger sur d'autres crédits que ceux dédiés aux expérimentations innovantes.

CONCLUSION

Au cours des deux années d'expérimentation-pilote du programme GBG en France (2015-2017), son impact bénéfique sur la gestion de classe a pu être confirmé. Les comportements agressifs et perturbateurs sont réduits, induisant un apaisement du climat scolaire.

Le programme GBG constitue de plus un outil codifié et ritualisé qui offre un cadre clair permettant d'atteindre certains des objectifs du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Du côté des enseignants, il facilite la mise en œuvre du travail de groupe, mais également la maîtrise du niveau sonore, ainsi que l'application de la pédagogie bienveillante. Il leur permet également de prendre du recul en se mettant en situation d'observation, tout en recueillant des données riches d'enseignement sur le comportement des enfants en situation de groupe, qu'ils peuvent ensuite mettre à profit pour pratiquer une pédagogie différenciée.

Du côté des enfants, il favorise une amélioration de leur capacité à résoudre les problèmes de façon collaborative, mais aussi une mise au travail plus rapide, une autonomie accrue, et davantage de concentration. D'autres progrès sont également observés : une meilleure confiance en soi, une meilleure implication, davantage de respect des pairs et des adultes, plus de solidarité, ainsi qu'une plus grande efficacité dans la verbalisation des émotions et des argumentaires.

Ainsi, les données recueillies au cours de l'essai-pilote témoignent d'un développement des compétences émotionnelles, sociales et cognitives chez les enfants ayant bénéficié du programme. Le contenu et les bénéfices du programme GBG sont, à cet égard, en totale cohérence avec les objectifs du *Parcours éducatif de santé*⁵⁰ et du *Parcours citoyen*⁵¹, tous deux chers aux acteurs de l'Education nationale.

⁵⁰ Le parcours éducatif de santé (PES) est structuré autour de trois axes :

L'éducation à la santé, fondée sur le développement des compétences psychosociales en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, afin d'accompagner chacun dans la mise en œuvre de choix responsables en matière de santé

La prévention, ensemble des actions centrées sur une ou plusieurs problématiques de santé prioritaires ayant des dimensions éducatives et sociales (conduites addictives, alimentation et activité physique, vaccination, contraception, protection de l'enfance par exemple) qui tendent à éviter la survenue de maladies ou de traumatismes ou à maintenir et à améliorer la santé

La protection, qui intègre des démarches visant à créer un climat d'établissement favorable à la santé et au bien-être de tous les membres de la communauté éducative, et des ressources disponibles pour les élèves et leurs familles en matière de santé comme les visites médicales et de dépistage, etc.

Source : education.gouv.fr

⁵¹ De l'école au lycée, le parcours citoyen s'adresse à des citoyens en devenir qui prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs, de leurs responsabilités. Adossé aux enseignements, en particulier l'enseignement moral et civique (EMC), l'éducation aux médias et à l'information (EMI), il concourt à la transmission des valeurs et principes de la République en abordant les grands champs de l'éducation à

L'atout principal du programme GBG pour son implantation en France est qu'il n'empiète pas sur les apprentissages. Il se déroule pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles, aussi ne nuit-il pas à l'acquisition des savoirs fondamentaux.

Quatre-vingt-dix pour cent des enseignants impliqués dans l'essai-pilote sont satisfaits et convaincus de l'intérêt du programme GBG. Ils remarquent tous que cette stratégie leur permet de mieux maîtriser le travail de groupe. Ils le pratiquent donc plus souvent, dans des conditions très satisfaisantes pour les élèves comme pour eux-mêmes. Ils insistent aussi sur le fait que cette stratégie les aide à faire face aux situations conflictuelles et les fait progresser dans la mise en pratique de l'éducation positive, y compris lorsqu'ils étaient convaincus de son bien-fondé avant de connaître et d'appliquer le programme. Ils soulignent également l'intérêt que représentent les temps d'observation pour l'adaptation de leur pratique pédagogique aux particularités de chaque enfant. Ils mettent enfin en évidence que la formation GBG fournit des tactiques permettant d'être plus rigoureux et d'exprimer plus aisément des attentes claires aux enfants.

Enfin, plusieurs enseignants ont tenu à souligner l'intérêt d'une mise en œuvre à l'échelle de l'école plutôt que seulement à l'échelle d'une classe ou d'une partie des classes, du point de vue de la cohérence du discours sur les comportements attendus qui est adressé aux enfants au sein d'un même établissement scolaire, mais aussi dans la perspective de renforcer la cohésion et le travail transversal au sein de l'équipe pédagogique.

A l'inverse, 10% des enseignants n'ont pas été convaincus par leur application du programme GBG, considérant qu'il ne les aidait pas à améliorer leur pratique professionnelle. Ces enseignants ne faisaient pas partie des volontaires à l'issue de la présentation initiale du projet. S'ils ont participé à l'essai-pilote, c'est au seul motif de ne pas aller à l'encontre de la volonté d'expérimentation de leurs collègues.

Ces résultats en termes d'acceptabilité apparaissent ainsi comme étant très favorables au déploiement du programme GBG dans les écoles élémentaires en France. Pour un fonctionnement optimal, il faut garder à l'esprit les conditions de la réussite : une équipe volontaire et une implantation qui ne doit jamais être imposée sont deux impératifs pour parvenir aux objectifs. La dynamique au sein des équipes impliquées montre aussi qu'un directeur convaincu par le projet et sachant motiver son équipe est un atout supplémentaire pour une mise en œuvre de qualité. L'implantation dans toutes les classes d'une école constitue quant à elle une réelle opportunité, mais n'est pas

la citoyenneté : la laïcité, l'égalité entre les femmes et les hommes et le respect mutuel, la lutte contre toutes les formes de discrimination, la prévention et la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, contre les LGBTphobies, l'éducation à l'environnement et au développement durable, la lutte contre le harcèlement. Source : education.gouv.fr

une condition indispensable, l'adhésion volontaire de chaque enseignant étant prioritaire.

L'implantation expérimentale et l'étude d'acceptabilité confirment l'analyse de l'*Observatoire européen des drogues et des addictions* (EMCDDA) pour la France : aucune barrière culturelle n'empêche la mise en œuvre du programme GBG dans le système scolaire français. Pour parvenir à ses objectifs, l'implantation doit principalement prendre en compte l'organisation du système scolaire national et s'appuyer sur des enseignants motivés⁵².

Il est intéressant de constater combien la période actuelle semble propice à l'implantation de GBG en France : les acteurs de l'Education et les acteurs de la santé publique ont aujourd'hui pleinement conscience de poursuivre des objectifs identiques, ce qui se traduit par la volonté commune de développer les compétences psychosociales chez les enfants. Organisée conjointement par la Mildeca (*Mission interministérielle de lutte contre les drogues et les conduites addictives*), le ministère de l'Education nationale, le Secrétariat général pour la modernisation de l'action publique (SGMAP), et le Réseau des universités pour l'éducation à la santé (UNIRÈS), la conférence du 28 juin 2017 dédiée à la prévention des conduites addictives à l'école, qui a consacré une grande part de ses interventions au renforcement des compétences psychosociales en vue d'une prévention efficace, en est un symbole fort.

Au vu des résultats globalement très positifs constatés lors de l'essai-pilote, il est à souhaiter que l'implantation de GBG se développe au fil des années dans d'autres régions de France, afin qu'à terme, tous les petits élèves des écoles du territoire national puissent tirer profit de ses bienfaits.

⁵² Burkhart G, 2013, op.cit, p.42.

SYNTHESE

Good Behavior Game ou GBG est un programme de prévention américain destiné aux enfants de l'école élémentaire, qui a pour but de développer leurs compétences psychosociales et dont l'efficacité a été démontrée par plusieurs études scientifiques qui ont suivi les bénéficiaires sur le long terme. Les séances GBG sont présentées aux élèves comme un jeu, dont l'objectif est de respecter des règles sociales et scolaires dans une situation d'apprentissage. Le programme GBG a été expérimenté et adapté pour la France durant deux années scolaires (de septembre 2015 à juillet 2017) par le *Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale* (GRVS) et les *Services départementaux de l'Education Nationale des Alpes-Maritimes* (SDEN 06, Académie de Nice), sous la supervision de l'*American Institutes for Research* (AIR), qui porte le développement du programme GBG au niveau mondial.

Présentation du programme GBG et des avantages de son implantation

Le programme GBG consiste en une stratégie de gestion du comportement en classe, basée sur le travail en équipe, dont l'objectif est d'aider les enfants à mieux assumer leur rôle d'élève et à répondre avec succès aux exigences-clés de la classe, telles que l'attention, le souci de l'autre et l'accomplissement du travail scolaire. Dans le cadre du GBG, les enfants travaillent ensemble pour créer un environnement d'apprentissage positif, en observant leur propre comportement et celui de leurs camarades. Dans les classes participant à ce programme, l'enseignant répartit tous les enfants dans des équipes équilibrées en termes de sexe, de comportement et de niveau scolaire. Les règles de base à observer en classe, au nombre de quatre, sont affichées et expliquées. Pendant les séances GBG, ces règles de classe deviennent les règles du jeu (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*). Les équipes ne sont pas en concurrence entre elles car elles sont toutes susceptibles de gagner. Les séances GBG se déroulent pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles, aussi n'empiètent-elles pas sur le temps réservé aux apprentissages. Elles sont codifiées et ritualisées et s'articulent autour du sentiment d'appartenance au groupe (la « solidarité ») et de la pédagogie du renforcement positif. Pour l'enseignant, elles constituent un moment propice pour observer le comportement des élèves en situation de groupe. Les données recueillies lors de chaque séance sont mises à profit pour pratiquer une pédagogie différenciée et alimenter le renforcement positif au quotidien. Ces données constituent l'un des points-clés du programme, car elles permettent d'adapter les gestes professionnels aux spécificités des enfants tout au long de l'année.

Le programme comprend deux types de séances : les jeux annoncés et les jeux secrets. La fréquence recommandée est de trois jeux annoncés et d'un jeu secret par semaine, soit au minimum quatre séances hebdomadaires. Les jeux annoncés ont lieu en situation d'apprentissage classique, quelle que soit la matière enseignée. Au fil de l'année, les

séances GBG deviennent plus complexes et durent plus longtemps (en général, les premiers jeux durent dix minutes puis atteignent progressivement une demi-heure à trois quarts d'heure). L'analyse des données d'observation au cours des séances permet d'augmenter le niveau d'exigence de manière effective en s'appuyant sur l'analyse des progrès des élèves. Le choix des travaux scolaires et des modalités de réalisation sont orientés en fonction des compétences que l'on souhaite développer (autonomie, coopération, négociation, verbalisation,...). Les jeux secrets, quant à eux, se déroulent sans que les enfants ne soient au courant que l'enseignant observe leur comportement, selon les modalités habituellement employées pour les séances GBG : ils permettent à l'enseignant de poser un diagnostic sur un temps scolaire particulier et d'examiner son évolution au cours du temps ; ils constituent également un outil qui facilite l'évaluation de l'internalisation des comportements attendus en dehors des temps du jeu.

Les études scientifiques publiées dans la littérature internationale ont montré que les écoles élémentaires américaines dans lesquelles GBG était pratiqué se caractérisaient par un apaisement du climat scolaire. Pour des élèves ayant pratiqué le programme alors qu'ils étaient âgés de 6 à 8 ans, les bénéfices à l'entrée dans l'âge adulte (19-21 ans) sont remarquables : réduction de l'usage des drogues illicites, du tabagisme et de l'alcoolodépendance, mais également des troubles de la personnalité anti-sociale, de l'incarcération pour comportement violent et délinquant et des tentatives de suicide. En Europe, l'implantation plus récente de GBG (notamment aux Pays-Bas) a également constitué l'occasion de mettre ses bénéfices en évidence : apaisement immédiat du climat scolaire, réduction du tabagisme et de l'initiation à l'alcool à l'entrée au collège, réduction de l'hyperactivité et des troubles de déficit de l'attention.

Objectifs et méthode de l'essai-pilote

Ce premier essai-pilote du programme GBG en France s'est construit autour de trois axes : l'adaptation du programme pour la France, l'implantation expérimentale à petite échelle comme support à l'acquisition des compétences nécessaires à la mise en œuvre du programme et une étude d'acceptabilité. L'ensemble de ces objectifs doit permettre d'éprouver la faisabilité d'un développement du programme GBG en contexte scolaire français et de déterminer les conditions nécessaires à ce déploiement à plus grande échelle. L'essai-pilote ne comporte pas d'étude d'impact : les preuves de l'efficacité du programme, mises au jour aux Etats-Unis comme aux Pays-Bas, sont amplement suffisantes pour attester de la capacité du programme à renforcer la socialisation des enfants et à développer leurs compétences psychosociales.

Le projet d'expérimentation du programme GBG a été construit en concertation avec l'équipe pédagogique de l'école de Garbejaire (Valbonne) en 2015. L'adaptation du programme pour la France a été essentiellement effectuée avec cette équipe, au cours de la première année de l'essai-pilote.

L'implantation expérimentale s'est déroulée dans trois écoles : l'école de Garbejaire à Valbonne en 2015-2016, puis l'école Langevin II à Vallauris et l'école René Arziari à Nice en 2016-2017. Une fraction importante de la population scolaire de l'école de

Garbejaire est issue de milieux défavorisés mais le quartier se caractérise par une bonne mixité sociale. Cette situation ne se retrouve ni à l'école Langevin II de Vallauris (Ecole REP, en quartier prioritaire pour la politique de la ville) ni à l'école René Arziani (Nice), qui accueillent toutes deux une population scolaire en difficulté sociale, économique et éducative.

Pour pouvoir pratiquer GBG dans leur classe, les enseignants bénéficient de trois journées de formation en regroupement au cours de l'année (dont deux journées consécutives en septembre), ainsi qu'une séance de coaching tous les quinze jours pendant une année scolaire : dans chaque classe, les formateurs GBG observent une séquence de 45 minutes à une heure, au cours de laquelle se déroule une séance GBG ; chaque séquence d'observation en classe est suivie d'un entretien individuel avec l'enseignant, dédié à l'analyse des pratiques professionnelles dans le cadre du GBG. Le transfert de compétences effectué par l'AIR permet à GRVS d'animer les journées de formation et d'accompagner les enseignants de façon continue (coaching et analyse de pratiques). L'analyse de la qualité d'implantation sur les sites scolaires pilotes s'appuie sur trois types de données : une mesure de l'évolution des comportements perturbateurs dans chaque école (analyse statistique des rapports de score des séances GBG et des jeux secrets), une mesure de l'évolution des compétences sociales et scolaires des élèves les plus perturbateurs (analyse statistique de l'échelle TOCA, qui permet de recueillir l'expertise des enseignants sur un enfant en particulier), ainsi que l'analyse qualitative des comptes-rendus d'observations effectuées dans les classes.

L'étude d'acceptabilité concerne principalement les enseignants et les élèves. Quelques entretiens complémentaires ont aussi été réalisés avec d'autres acteurs en lien avec l'expérimentation : des représentants de parents d'élèves, un assistant de vie scolaire ainsi que des représentants des services départementaux de l'Education nationale. Le point de vue des enfants a été recueilli lors de groupes focaux réunissant deux représentants de chaque classe, tandis que celui des adultes a fait l'objet d'entretiens individuels. Les données recueillies dans ce cadre totalisent ainsi une cinquantaine d'entretiens individuels ou de groupe.

L'adaptation du programme pour la France

L'adaptation du programme pour la France a consisté à maintenir l'ensemble des éléments-clés et des procédures garantissant les bénéfices escomptés, tout en les ajustant à la pédagogie française. Les adaptations effectuées ont toutes été soumises à l'appréciation de l'équipe américaine qui a validé les produits finis comme cadrant parfaitement avec le programme GBG. Par exemple, la règle n°2 a été élargie dans sa sémantique pour passer de « nous devons être polis avec les autres » à « nous devons respecter les autres ». Une partie des supports du programme a été traduite littéralement (rapports de score, tableau d'arbitrage des séances, poster des niveaux de voix, grille d'évaluation des séances GBG, descriptif des gestes professionnels des enseignants garants des effets attendus, livret GBG de l'élève), tandis que d'autres ont été adaptés pour être en adéquation avec la pédagogie française (poster et affichettes

des règles de la classe, diaporamas et supports du formateur pour les formations en regroupement, manuel d'implantation, documents ressources pour la formation et l'implantation). Enfin, des supports ont été créés : règles de classe en pictogramme pour les élèves non lecteurs et films destinés à la formation des enseignants.

Une adaptation majeure a consisté à systématiser le « débriefing » en fin de séance GBG. Dans le programme original, il dépend du déroulement de la séance et reste à la discréption de l'enseignant. Le débriefing consiste en un retour réflexif conduit collectivement avec la classe. Il permet aux élèves de s'entretenir sur les clés du succès, mais aussi de partager les solutions que chaque équipe a mise en œuvre pour surmonter toutes les difficultés, aussi bien dans la dynamique de groupe que dans la réalisation de la tâche. Il provoque la verbalisation des émotions et des argumentaires et aident les enfants à développer une communication efficace. Le « feed-back » de l'enseignant vers ses élèves et des élèves entre eux, que génère ce débriefing, consolide nettement l'ancrage des savoirs acquis pendant la séance.

Implantation expérimentale du programme GBG en contexte scolaire français

L'implantation expérimentale du programme GBG dans les Alpes-Maritimes s'est effectuée en collaboration avec 35 enseignants et 660 élèves. La sélection de l'école de Garbejaire (Valbonne), antérieure à la mise en œuvre du projet d'expérimentation, a été validée par un vote de l'équipe pédagogique. En 2015-2016, l'organisation du programme au sein de cette école a rigoureusement respecté les préconisations de l'AIR, y compris quant au rythme des séances. L'année suivante, l'équipe enseignante ayant achevé sa formation, l'école de Garbejaire a pratiqué le programme en autonomie : sur 11 classes au total, 10 classes ont continué à pratiquer le programme en 2016-2017 (9 classes à l'école de Garbejaire à Valbonne et 1 classe à l'école Daudet de Vallauris, suite à la mutation d'une enseignante).

L'adhésion des équipes pédagogiques en charge des deux autres écoles qui ont rejoint l'essai-pilote en 2016-2017 s'est également traduite par un vote. L'équipe de Langevin II (Vallauris) a voté pour s'impliquer dans l'essai-pilote à la majorité absolue, mais l'équipe de René Arziari (Nice) a rejoint le projet alors qu'une partie de l'équipe ne souhaitait pas s'impliquer. A Langevin II, l'organisation du programme s'est effectuée dans le respect des préconisations de l'AIR, mais le rythme moyen des séances a été inférieur au rythme attendu (atteignant cependant plus d'une séance par semaine). A René Arziari, certains aspects de l'organisation ont été modifiés par rapport aux préconisations du programme, portant ainsi préjudice au bon déroulement de l'implantation. Par contre, le groupe scolaire René Arziari a permis une expérimentation du programme auprès d'élèves de maternelle, avec beaucoup de succès.

Les formations des enseignants en regroupement ont été réalisées en langue anglaise par l'équipe américaine en 2015-2016 (avec le concours d'une traductrice) puis par

l'équipe du GRVS en 2016-2017. Les résultats du questionnaire d'évaluation remis par les participants à l'issue de la formation sont très satisfaisants (cf. annexe 4).

Au cours de l'essai-pilote, 485 séquences d'observation en classe suivies d'un entretien centré sur l'analyse des pratiques professionnelles ont été réalisées. L'ensemble des enseignants plébiscitent l'intérêt du coaching pour s'approprier les gestes professionnels nécessaires à la pratique du programme GBG.

Evolution des comportements perturbateurs sur les trois sites scolaires

A l'école de Garbejaire, les comportements perturbateurs sont peu nombreux tout au long de l'année pendant les séances GBG, témoignant de séances de travail menées dans de bonnes conditions. Le nombre moyen de comportements perturbateurs pendant les jeux secrets baisse graduellement, soutenant l'idée que les enfants ont progressivement internalisé les comportements attendus en dehors du temps GBG.

L'analyse de l'évolution des comportements perturbateurs à Langevin II montre également un apaisement du climat scolaire, avec des séances GBG caractérisées par un faible nombre de comportements perturbateurs et une généralisation des comportements attendus pendant le temps scolaire classique.

A l'école René Arziari, la moyenne de comportements perturbateurs en séance GBG est basse tout au long de l'année, comme sur les deux autres sites scolaires. Par contre, elle est deux fois plus élevée en dehors des séances GBG, comparativement aux deux autres sites. Les données témoignent donc de séances de travail GBG menées dans de bonnes conditions mais n'illustrent pas la généralisation des comportements attendus.

Evolution des compétences sociales et scolaires chez les élèves les plus perturbateurs

Les échantillons d'élèves perturbateurs sélectionnés par les trois équipes pédagogiques représentent 13 à 15% de leur population scolaire. Dans l'école de Garbejaire comme dans l'école Langevin II, les enfants ont progressé sur l'ensemble des indicateurs que l'échelle TOCA permet d'évaluer : au fil de l'année, ils régulent mieux leurs émotions, ils ont un meilleur comportement pro-social et leurs compétences sociales s'améliorent. Ils acceptent mieux l'autorité et sont moins impulsifs. Ils ont davantage de facilité à se concentrer et à apprendre. Ils sont moins isolés socialement et l'entente entre les enseignants et ces élèves perturbateurs s'est améliorée. Toutefois, cette progression est plus forte à Garbejaire qu'à Langevin II (+ 33 points sur le score global entre le début et la fin de l'année à Garbejaire, contre + 20 points à Langevin II). Plusieurs raisons peuvent expliquer ce différentiel, notamment le nombre inférieur de séances dispensées à Langevin II et le fait que les élèves vallauriens sélectionnés par leurs enseignants avaient un score de départ moins élevé (193 points en moyenne en début d'année contre 199 à Garbejaire).

A René Arziari, les compétences des élèves ont progressé sur une partie des indicateurs TOCA seulement. Les items liés au comportement pro-social et à la compétence sociale

enregistrent une hausse que l'on peut qualifier « d'anecdotique » (moins de deux points entre le début et la fin du programme). Si ce constat déçoit dans le contexte de l'expérimentation d'un programme de développement des compétences psychosociales, il peut être relativisé au vu du taux élevé de comportements considérés comme perturbateurs par les enseignants : les progrès effectués en matière de régulation des émotions, de gestion de l'impulsivité et d'acceptation de l'autorité existent bel et bien, même si la progression globale reste faible (+5 points sur le score global moyen entre le début et la fin du programme). Il faut noter également que les élèves de René Arziari avaient un score de départ nettement plus bas que les élèves des autres sites scolaires (183 points en moyenne).

[Une pratique différentielle du programme selon les classes : les gestes professionnels qui garantissent les effets attendus](#)

La situation observée à Valbonne à l'école de Garbejaire est exemplaire : le rythme pluri-hebdomadaire des séances, primordial pour atteindre les effets escomptés, est associé à la qualité des gestes professionnels qui garantissent les effets attendus. A Langevin II, le rythme n'a pas atteint le quota espéré, mais s'élève néanmoins à plus d'une séance par classe et par semaine. Malgré ce contexte *a priori* non optimal, les enfants ont nettement progressé et les compétences sociales et scolaires de l'ensemble des élèves se sont améliorées. Ce constat s'explique, sur le plan qualitatif, par des gestes professionnels très ajustés, conformes aux attentes du programme, toujours efficaces et souvent même exemplaires. Ces gestes professionnels sont systémiques, car indissociables les uns des autres pour parvenir aux effets escomptés. Ils s'inscrivent dans six grandes thématiques : (1) le respect des étapes de chaque séance GBG et l'observation active du comportement des élèves par l'enseignant, (2) l'enseignement des quatre règles de la classe par les exemples, le débat et la référence aux règles tout au long de la journée, (3) la génération du sentiment d'appartenance à une équipe grâce à l'attention soutenue envers la dynamique de groupe, (4) le recours aux stratégies de renforcement positif, (5) la mise en place des conditions adéquates pour le développement d'un comportement globalement positif et (6) l'exploitation régulière des données recueillies sur le comportement des élèves pour adapter l'enseignement.

[Les défis de l'implantation : comment surmonter les principaux obstacles](#)

La principale difficulté pour les services départementaux de l'Education nationale est de mobiliser un nombre suffisant d'enseignants remplaçants afin que toute une équipe pédagogique puisse participer simultanément aux formations GBG en regroupement (deux jours consécutifs en début d'année scolaire, et une troisième journée en début d'année civile). Il est donc fondamental que la formation GBG soit inscrite dans le Plan de Formation des services départementaux de l'Education nationale, élaboré chaque année au plus tard au mois d'avril. Ce calendrier induit une anticipation de l'année scolaire suivante plusieurs mois à l'avance pour présenter le programme et obtenir l'adhésion des inspecteurs de circonscription et des équipes pédagogiques.

Favoriser l'implication des enseignants est primordial pour une bonne implantation du programme GBG sur le terrain. Trois points principaux doivent retenir l'attention pour créer des conditions propices. En premier lieu, chaque enseignant doit signifier individuellement sa volonté de s'engager. Deuxièmement, il faut veiller au rythme pluri-hebdomadaire des séances : un kit hebdomadaire de rapports de score a été conçu à la fin de l'essai-pilote pour faciliter le respect du rythme attendu. En dernier lieu, il faut compenser la charge de travail supplémentaire lié au temps consacré aux entretiens d'analyse de pratiques professionnelles par l'attribution d'un nombre suffisant d'heures d'animation pédagogique au programme GBG.

L'acceptabilité du programme

La quasi-totalité des élèves ont plébiscité le « jeu du GBG » tout au long de l'année. Quelques élèves perturbateurs ont pu quelquefois refuser de « jouer le jeu » lors de moments de conflit avec leurs enseignants ou leurs camarades, mais ces moments transitoires ne les ont pas empêchés de se déclarer satisfaits du programme, à l'instar de leurs camarades. Il est intéressant de constater que les enfants identifient explicitement les bénéfices qu'ils retirent du « jeu » en termes de renforcement de leurs compétences et qu'ils apprécient son impact bénéfique sur le climat scolaire. Les éléments recueillis auprès des parents d'élèves vont également dans le sens d'une bonne acceptation du programme.

Parmi les enseignants, les avis sont partagés mais demeurent très majoritairement en faveur du programme. En effet, 90% des enseignants impliqués dans l'essai-pilote sont convaincus de l'intérêt du programme GBG et mobilisent leur expertise pour justifier leur satisfaction. Ils soulignent les bénéfices du programme du point de vue du climat scolaire. Ils insistent sur son intérêt pour réduire le niveau sonore et mentionnent son impact positif sur les apprentissages. Tous ont remarqué chez leurs élèves une amélioration de l'autonomie, de l'entraide, de la coopération et de la solidarité. Les enseignants qui adhèrent au programme soulignent également son intérêt pour l'amélioration de leurs gestes professionnels. Grâce au GBG, ils parviennent mieux à maîtriser le travail de groupe, qu'ils pratiquent plus souvent. Ils gèrent plus facilement les situations conflictuelles et rapportent leurs progrès dans la mise en pratique de l'éducation positive. Ils s'accordent également sur l'intérêt majeur des temps d'observation, ce qui leur permet d'intégrer les données recueillies dans leur pratique pédagogique. Ils notent que la stratégie GBG les conduit à être plus rigoureux et plus explicites et leur permet de fournir aux enfants des attentes plus claires. Enfin, ils valorisent également le programme pour sa capacité à renforcer la cohérence et la cohésion de l'équipe pédagogique.

Une minorité d'enseignants (10% ; 4/35), réfractaires à l'idée de s'engager dans l'expérimentation au début de l'essai-pilote, sont restés sur leur position initiale. Il peut s'agir d'indifférence, d'un rejet de l'éducation positive, d'une méfiance envers l'origine américaine du programme, ou d'une réticence à remettre en question les techniques déjà mises en œuvre pour favoriser l'autonomie et la coopération. Sur ce

dernier point, il faut souligner que l'implantation du programme GBG n'est pas survenue dans les trois sites scolaires sur un terrain vierge de tout travail sur le comportement : d'autres enseignants ont estimé au contraire que l'application du programme GBG avait optimisé les stratégies mises en place par ailleurs.

Les freins à l'adhésion ont parfois existé en début d'implantation chez certains enseignants impliqués dans l'essai-pilote mais leur opinion a évolué après la formation ou pendant la mise en pratique au vu des bénéfices observés dans leur classe. Il faut garder à l'esprit ces craintes initiales lors de la présentation destinée à obtenir l'accord d'une équipe pédagogique en faveur d'une implantation dans leur établissement scolaire, en particulier l'inquiétude face à un programme dont l'approche serait purement comportementale. L'application du programme GBG a rassuré les enseignants, l'approche comportementale ne constituant qu'une fraction d'une configuration systémique bien plus large dans laquelle le travail autour de la dynamique de groupe revêt une importance fondamentale. La génération du sentiment d'appartenance à une équipe, de l'entraide et de la solidarité apparaît notamment comme un atout majeur du programme qui élimine cette crainte dès les premières semaines de mise en œuvre dans les classes. De plus, le débriefing en fin de séance GBG renforce et développe la capacité des enfants à verbaliser des émotions et des argumentaires, ainsi que leur esprit critique. Le caractère fondamental de cette étape dans le déroulement d'une séance GBG fait rapidement la démonstration que le programme ne se limite pas à un exercice de conditionnement : il fait au contraire appel à la réflexion des élèves en travaillant sur la signification des règles et de leur légitimité au regard des nécessités de la vie en société.

Enfin, il faut souligner que les enfants souffrant d'hyperactivité ou de troubles de l'attention ayant participé à l'essai-pilote ont retiré les mêmes bénéfices que leurs camarades en matière de concentration, d'autonomie et de coopération et qu'il leur a permis, en outre, d'évoluer dans un cadre rassurant, avec pour corollaire un gain de sérénité et une amélioration de leur bien-être.

Perspectives

L'expérimentation du programme GBG menée dans les Alpes-Maritimes à petite échelle a constitué le cadre du transfert de compétences de l'AIR vers GRVS. Suite à cet essai-pilote, il existe désormais en France trois formatrices GBG certifiées par l'AIR, ce qui amène à réfléchir en termes d'organisation et de planification avant de pouvoir envisager un développement à plus grande échelle. Une année de transition s'est amorcée en septembre 2017, pour l'année scolaire 2017-2018. Elle est destinée à consolider l'expertise du GRVS mais aussi à expérimenter le transfert de compétences vers des porteurs locaux, en formant des spécialistes du programme GBG sur le modèle du transfert de compétences bâti par l'AIR. Dans cette perspective, l'année scolaire 2017-2018 a été organisée en privilégiant deux axes destinés à parfaire le déploiement : d'une part, la poursuite du projet-socle dans les Alpes-Maritimes avec l'implantation dans deux nouvelles écoles (une école REP à Vallauris et une première implantation en

REP+ à Nice), et d'autre part, l'expérimentation du transfert de compétences par le biais d'un partenariat avec le CODES 83. Cette expérience avec le CODES 83 doit permettre pour l'année suivante de proposer un transfert de compétences et un projet « clé en main » à tout porteur local d'une région française qui souhaiterait développer le programme GBG sur son territoire de proximité.

Conclusion

Au cours des deux années d'expérimentation-pilote du programme GBG en France (2015-2017), l'impact bénéfique de celui-ci sur la gestion de classe a pu être confirmé. Les comportements agressifs et perturbateurs sont réduits, induisant un apaisement du climat scolaire. Le programme GBG est en totale cohérence avec les objectifs du *Parcours éducatif de santé* et du *Parcours citoyen*, promus par l'Education nationale. Il constitue aussi un outil codifié et ritualisé qui offre un cadre clair permettant d'atteindre certains des objectifs du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Du côté des enfants, il favorise une amélioration de la coopération, mais aussi une mise au travail plus rapide, une autonomie accrue, et davantage de concentration. D'autres progrès sont également observés : une meilleure confiance en soi, une meilleure implication, davantage de respect des pairs et des adultes, plus de solidarité, ainsi qu'une plus grande efficacité dans la verbalisation des émotions et des argumentaires. Du côté des enseignants, il facilite la mise en œuvre du travail de groupe et la maîtrise du niveau sonore, ainsi que l'application de la pédagogie bienveillante. Il leur permet également de prendre du recul en se mettant en situation d'observation, tout en recueillant des données riches d'enseignement sur le comportement des enfants en situation de groupe, qu'ils peuvent ensuite mettre à profit pour pratiquer une pédagogie différenciée. L'atout principal du programme GBG pour son implantation en France est qu'il n'empiète pas sur les apprentissages car il se déroule pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles. De plus, l'acceptabilité du programme est élevée car il est bien accueilli par l'ensemble des enfants et par 90% des enseignants.

Pour un fonctionnement optimal, il faut garder à l'esprit les conditions de la réussite : une équipe volontaire et une implantation qui ne doit jamais être imposée sont deux impératifs pour parvenir aux objectifs. La dynamique au sein des équipes impliquées montre aussi qu'un directeur convaincu par le projet et sachant motiver son équipe est un atout supplémentaire pour une mise en œuvre de qualité. L'implantation dans toutes les classes d'une école constitue quant à elle une réelle opportunité, mais n'est pas une condition indispensable, l'adhésion volontaire de chaque enseignant étant prioritaire. L'implantation expérimentale et l'étude d'acceptabilité confirment enfin l'analyse de l'*Observatoire européen des drogues et des addictions* (EMCDDA) pour la France : aucune barrière culturelle n'empêche la mise en œuvre du programme GBG dans le système scolaire français. Pour parvenir à ses objectifs, l'implantation doit principalement prendre en compte l'organisation du système scolaire national et s'appuyer sur des enseignants motivés.

Références

Barrish HH, Saunders M, Wolf MM, Good Behavior Game : effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 1969, 119-124.

Bègue L, Desrichard O (dir), *Traité de psychologie sociale*, Ed. De Boeck, 2013, 850 pages.

Bucheton D (dir), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Ed. Octares, 2014, 284 pages.

Burkhart G, North American Drug Prevention Programmes : are they feasible in European Cultures and Contexts ?, European Monitoring Centre of Drug and Drug Addiction (EMCDDA), *Publication de l'Union Européenne*, 2013, 52 pages.

Chan GG, Foxcroft DR, Smurthwaite B, Coombes L, Allen D, Improving Child Behavior Management : An Evaluation of the Good Behaviour Game in UK Primary Schools (2010-2012), Oxford Brookes University, 2013, 62 pages.

Connac S, *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*, Editions ESF, 2016 (réed 2009), 334 pages.

Dolan LJ, Kellam SG, Brown CH, Werthamer-Larsson L, Rebok GW, Mayer LS, Laudolff J, Turkkan J, Ford C, Wheeler L, The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 14, n° 3, 1993, 317-345.

Foxcroft DR, Tsertsvadze A, Universal school-based prevention programs for alcohol misuse in young people, Cochrane Database of Systematic Reviews, 2011, 5, art n° CD009113.

Gueguen C, *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Ed. Robert Laffont, 2014, 297 pages.

Goffman E, *Les cadres de l'expérience*, Ed. de Minuit, 1974 (réed 2013), 572 pages.

Huizink AC, Van Lier PA, Crijnen AA, Attention Deficit Hyperactivity Disorder symptoms mediate early-onset smoking, *European Addiction Research*, 15 (1), 2009, 1-9.

Kellam SG, Brown CH, Poduska J, Ialongo N, Wang W, Toyinbo P, Petras H, Ford C, Windham A, Wilcox HC, 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), 2008, S1-S28.

Kellam SG, Wang W, Mackenzie ACL, Brown CH, Ompad DC, Or F, Ialongo NS, Poduska J, Windham A, 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 (01), 2014, 6-18.

Leflot G, Van Lier PA, Onghena P, Colpin H, The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors : an intervention study with the good behavior game, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38 (6), 2010, 869-882.

Leroy C, Les élèves français, champions de l'indiscipline, *Sciences Humaines*, n°294, 2017, p.16.

Meuret D, La mauvaise discipline dans les classes françaises et quelques autres résultats de Pisa 2015, *Les notes du Conseil scientifique*, 2017, n°2.

OECD, *PISA 2015 Results (Volume V) : Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris, 2017, 305 pages.

Petras H, Kellam SG, Brown CH, Muthén BO, Ialongo NS, Poduska J, 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), 2008, S45-S59.

Poduska J, Kellam S, Wang W, Hendricks Brown C, Ialongo N, Toyinbo P, 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), 2008, S29-S44.

Reynaud-Maurupt C, Prévention des conduites addictives destinée aux jeunes. Structurer et mettre en œuvre une stratégie territoriale, édition du GRVS, 2015, 100 pages.

Van Lier PA, Vujik P, Crijnen A, Understanding Mechanisms of Change in the Development of Antisocial Behavior : The Impact of a Universal Intervention, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33 (5), 2005, 521-535.

Van Lier PA, Huizink A, Crilnen A, 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), 2009, 228-233.

Van Lier PA, Huizink A, Vuijk P, 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, 2011, 45-57.

Wilcox HC, Kellam SG, Brown CH, Poduska J, Ialongo NS, Wang W, Anthony JC, 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), 2008, S60-S73.

Remerciements

Ce premier essai-pilote du programme GBG ne se serait pas déroulé dans les conditions optimales que nous avons connues, sans le soutien de nombreuses personnes investies à nos côtés, toujours réactives face à nos demandes, convaincues qu'elles étaient de l'intérêt de la recherche appliquée à l'amélioration de la qualité de la prévention conduite en France. Nous tenons à les en remercier nommément ci-dessous.

Les acteurs de la ville de Valbonne Sophia Antipolis qui ont porté avec nous la genèse de ce projet l'ont défendu auprès des instances nationales : Marc Daunis, Sénateur-Maire de Valbonne Sophia Antipolis et Laurence Deront, Responsable du Service Santé de la Ville de Valbonne Sophia Antipolis, sans qui le projet n'aurait probablement pas vu le jour, mais aussi Betty Vignolo et Valérie Peacock, adjointes à la Santé et à l'Education.

Les Services départementaux de l'Education Nationale dans les Alpes-Maritimes qui ont mobilisé toute leur énergie autour des trois équipes pédagogiques impliquées dans l'essai-pilote et auprès des instances décisionnaires de l'Académie de Nice. Il faut citer tout particulièrement Corinne Maincent, Infirmière conseillère technique auprès du Recteur et du DASEN, Anne-Marie Rayssac, inspectrice de la circonscription de Valbonne/Vallauris, Pascale Famelart, inspectrice de la circonscription de Nice 2, Agnès Szikora et Christine Angeli, conseillères pédagogiques, avec une mention particulière à Mme Rayssac, pour son soutien indéfectible sur toute la durée de l'expérimentation, le partage de ses analyses et ses conseils de lecture.

Les trois équipes pédagogiques -dont les membres sont listés dans la description de « l'équipe de travail » au début de ce rapport- qui se sont fortement impliquées à nos côtés pour mener cette expérimentation. Nous tenons à les en remercier chaleureusement. L'équipe de l'école de Garbejaire à Valbonne Sophia Antipolis a joué un rôle particulièrement décisif dans le démarrage de « l'aventure GBG » : merci à toutes pour votre implication, vos réflexions, vos analyses et vos retours d'expériences toujours passionnés.

Les services santé et éducation des villes de Valbonne, Vallauris et Nice qui nous ont également soutenus dans nos besoins logistiques et matériels, grâce à l'appui de Laurence Deront, responsable du service Santé de la ville de Valbonne Sophia Antipolis, d'Emmanuelle Baudin, responsable du service Santé de la ville de Nice et de Pierre Bonnet, responsable du service Education de la ville de Vallauris.

Une équipe de tournage rattachée à l'association André Marie Vidéo a travaillé de nombreuses heures avec l'équipe GRVS et celle de l'école de Garbejaire, pour réaliser des films en contexte scolaire français destinés à la formation des enseignants, ainsi qu'un film de témoignages d'enseignants, grâce à l'implication d'André Marie et de Christiane Lambert. Un remerciement tout particulier à cette occasion à l'équipe pédagogique de Garbejaire qui a accepté d'être filmée pour constituer les supports de formation du projet GBG-France.

Nous remercions également nos référents au sein des institutions qui ont soutenu cet essai-pilote, de nous avoir fait confiance et de nous avoir prodigué leurs conseils avisés : Pierre Arwidson, directeur scientifique de l'Agence nationale Santé Publique France (SPF), Patricia Coursault, chargée de mission Mildeca responsable de la commission interministérielle de prévention des conduites addictives, Denis Lejay, inspecteur d'académie chargé de mission Mildeca, Thierry Cardoso responsable du service prévention et promotion de la santé SPF, Marie Maurice chargée de mission SPF ainsi que Nicole Miroglia, chargée de projet ARS PACA, et Juliette Gros, chargée des projets départementaux Mildeca de la Préfecture des Alpes-Maritimes.

Et bien entendu, nous remercions de tout cœur les 660 élèves qui ont participé avec enthousiasme à donner vie au programme GBG en France !

Annexes

Niveaux de voix du GBG

Niveau 0 Silence

(Tout le monde se tait)



Niveau 1 Voix basse

(Seul ton voisin peut t'entendre)



Niveau 2 Voix douce

(seuls ceux de ta table ou un petit groupe peuvent t'entendre)



Niveau 3 Voix normale

(Tes camarades de classe peuvent t'entendre, sans crier)



Niveau 4 Voix forte

(Voix sur un terrain de jeu, trop forte pour la classe)



Annexe 2. Scores ciblés de l'échelle TOCA

Régulation des émotions	Item 3. Parvient à se calmer quand il est excité ou énervé Item 12. Contrôle son humeur en cas de désaccord Item 33. S'énerve facilement quand il est provoqué par ses camarades Item 43. Parvient à gérer ses déceptions ou frustrations
Comportement pro-social	Item 5. Apprécié de ses camarades Item 31. Ses camarades le sollicitent pour jouer Item 42. N'est pas apprécié de ses camarades
Compétence sociale	Item 6. Montre de l'empathie et de la compassion envers les autres Item 8. Fait des suggestions et donne son avis sans être autoritaire Item 15. Exprime ses sentiments de manière adaptée Item 17. Aidant, coopérant avec ses pairs et partageur Item 20. Résout les problèmes de ses camarades par lui-même Item 24. Ecoute le point de vue des autres Item 30. Doué pour comprendre les sentiments des autres Item 36. Est conscient des conséquences de son attitude sur les autres
Acceptation de l'autorité	Item 2. Enfreint les règles Item 10. Fait exprès d'endommager les biens des autres Item 13. Commence les disputes Item 18. Désobéissant envers les enseignants et les adultes Item 19. Embête ses camarades Item 26. A du mal à accepter l'autorité Item 34. S'empare des biens des autres Item 37. Crie sur les autres Item 39. Fait mal physiquement aux autres Item 40. Têtu Item 45. Répond aux adultes de façon impertinente en argumentant quand il n'est pas censé le faire Item 46. Ment
Gestion de l'impulsivité	Item 16. Interrrompt ou s'immisce dans les conversations Item 22. Prend la parole sans qu'on la lui ait donnée Item 38. Se lève et gigote sans permission Item 41. A du mal à rester assis Item 44. Attend son tour
Capacité de concentration	Item 7. Se distraint facilement Item 21. Esprit dispersé, rêveur Item 25. Se concentre Item 27. Est attentif Item 32. Reste concentré sur son travail
Capacité d'apprentissage	Item 1. Parvient à travailler seul Item 4. Avide d'apprendre Item 11. Fait peu d'efforts Item 23. Finit ses devoirs Item 29. Fournit des efforts et apprend jusqu'à pouvoir se débrouiller seul
Isolément social	Item 9. Isolé socialement Item 14. Se comporte de manière timide Item 28. Est solitaire Item 35. Passe du temps tout seul
Entente enseignant/élève	Item 47. Rend l'enseignement agréable Item 48. Met à l'épreuve ma patience Item 49. C'est un plaisir de lui enseigner Item 50. Quand je le félicite, il sourit de fierté Item 51. Je partage une relation chaleureuse et affectueuse avec lui Item 52. Cherche mon réconfort quand il est énervé Item 53. S'énerve facilement avec moi Item 54. Le gérer est énergivore Item 55. Il semblerait que l'on ait toujours du mal à s'entendre

Annexe 3. Première expérience d'adaptation du programme GBG pour les classes de maternelle

L'objectif principal de ce premier essai en classe de maternelle est d'évaluer si ce programme originellement destiné à des élèves de classes élémentaires peut s'adapter et se décliner vers un public d'élèves plus jeunes. Le but de l'expérimentation est également d'observer l'adhésion des élèves au programme GBG adapté, et d'observer si celui-ci permet d'améliorer leurs comportements sociaux et leur investissement dans les apprentissages.

Cette première expérience du programme GBG à Nice a été réalisée du fait de l'opportunité au sein de l'école René Arziani à Nice d'adapter le programme pour une classe de petite section (élèves âgés de 3-4 ans). Il sera intéressant au cours des années à venir de tester le programme auprès d'élèves de maternelle plus âgés (grande section notamment).

Les adaptations effectuées

Il a semblé primordial de rester au plus près du programme initial, en modifiant le moins possible son contenu. Ainsi, les quatre éléments-clés sont conservés et appliqués de manière conforme au programme initial :

1. Les élèves sont amenés à mieux comprendre et à intérioriser les quatre règles de la classe
2. L'enseignant pratique la pédagogie du renforcement positif
3. Les séances GBG s'effectuent en équipe
4. L'enseignant se limite à l'observation du comportement des élèves pendant les séances.

D'autre part, les étapes de la séance GBG se déroulent conformément au protocole original :

- Explication des quatre règles au regard de l'activité choisie,
- Explication détaillée des consignes de l'activité,
- Observation de l'enseignant pendant la séance,
- Débriefing sur les points positifs de la séance, félicitations et récompenses.

Les adaptations qu'il a été nécessaire d'effectuer au regard de l'âge des enfants concernent d'une part le contenu des quatre règles de la classe, et d'autre part la forme du « tableau des infractions par équipe » qui permet de visualiser la performance de son équipe pendant la séance GBG.

Adaptation des règles de la classe

Les quatre règles du GBG ont été modifiées comme suit pour s'adapter au public des jeunes enfants de maternelle.

Règles du programme GBG	Règles du programme GBG maternelle
1 - Nous devons travailler dans le calme	Nous devons travailler dans le calme
2 - Nous devons respecter les autres	Nous devons respecter les autres et le matériel
3 - Nous ne devons pas nous lever sans permission	Nous devons rester dans notre équipe
4 - Nous devons suivre les consignes	Nous devons faire le travail

- La première règle n'a pas été modifiée, car elle est apparue facilement compréhensible pour les enfants, qui assimilent sans difficulté, comme les plus grands, les niveaux de voix du programme GBG.
- En ce qui concerne la deuxième règle, il est apparu que l'aspect le plus difficile à gérer chez les élèves de petite section est lié au respect du matériel mis à disposition dans la classe. Il s'agit essentiellement des livres, des jeux et de tous les objets en plastique. La plupart des élèves les utilisent, les laissent à terre, peuvent même les piétiner et ne les remettent pas à leur place. Afin de mettre l'accent sur l'apprentissage du respect du matériel, il a été décidé d'ajouter à la règle numéro 2 le mot « matériel » : nous devons respecter les autres et le matériel.
- Les élèves de petite section n'étant pas encore en mesure de rester longtemps assis à leur table, la règle numéro trois « Nous ne devons pas nous lever sans permission » a été reformulée pour s'adapter à leur âge : plutôt que de ne pas permettre aux enfants de se lever, il leur est demandé de rester dans leur équipe.
- Enfin, le mot « consignes », dans la règle numéro quatre, apparaissant difficile à expliquer car les élèves n'en maîtrisent pas encore le sens, il a été décidé de transformer la règle en simplifiant le vocabulaire. La règle numéro 4 devient « Nous devons faire notre travail ».

Ces règles (et les comportements associés) sont expliquées et introduites une à une en petits groupes d'élèves avant la mise en place du GBG dans les classes et revues avant chaque temps de jeu. Pour s'assurer que les élèves comprennent bien la signification des règles, l'enseignant élabore des exemples et des contre-exemples pour illustrer le respect et le non-respect du règlement. Cette phase est primordiale pour que chaque enfant dispose d'une idée claire des comportements attendus.

En classe de maternelle, contrairement aux classes élémentaires, seul l'enseignant élabore les exemples et les contre-exemples avant de lancer l'activité.

Dans les salles de classe, ces règles sont affichées de manière visible au mur, et des exemplaires plastifiés en format réduit sont collés sur un coin de table pour tous les élèves. Des pictogrammes sont utilisés que les jeunes élèves puissent associer facilement une règle à un dessin (comme c'est déjà le cas pour les élèves non lecteurs en CP).

Adaptation du tableau des infractions par équipe

Le respect ou l'enfreinte de ces règles constituent le support permettant à l'enseignant de comptabiliser les scores du jeu GBG. Une grande partie des jeunes élèves ne sachant pas compter jusqu'à quatre (nombre de croix maximum permettant à une équipe de gagner) ni lire un tableau à double entrée, l'enseignante a créé un tableau des scores pour chaque équipe, comportant quatre feux de signalisation. A chaque fois qu'une équipe perd, elle colle une gommette rouge sur l'un des feux de signalisation. Les élèves visualisent ainsi rapidement les feux rouges et savent que le jeu est perdu lorsque les quatre feux de signalisation sont devenus des feux rouges.

Premières observations

Les séances GBG observées sont très prometteuses : les élèves jouent en moyenne sur une durée de quinze minutes. Ils sont tous très actifs et se prêtent avec plaisir à l'activité proposée dans le cadre du jeu GBG. Tous les élèves sans exception s'impliquent et se concentrent.

Il arrive que des équipes obtiennent des croix pour le non-respect de la règle numéro 1 « Nous devons travailler dans le calme ». La régulation par les pairs est encore très limitée mais il est arrivé que quelques jeunes élèves se soient tournés vers leur coéquipiers et leur aient signifié de se taire en posant leur doigt sur leur bouche.

A la fin de chaque jeu, les élèves reçoivent des récompenses tangibles pour lesquelles ils sont tous très motivés.

Les enfants sont très attentifs, soucieux, dans l'attente de toute remarque constructive et positive de l'enseignante. La pédagogie du renforcement positif qu'applique l'enseignante pendant les séances GBG et en dehors des séances GBG montre un impact immédiat sur la classe et les élèves.

Bien que l'expérimentation ne soit réalisée que sur une seule classe et sur un seul trimestre, les premières observations montrent que les élèves de maternelle comprennent ce que l'on attend d'eux durant les séances GBG et peuvent ainsi commencer à mieux appréhender leur rôle d'élève.

Annexe 4. Résultats de l'évaluation des premières formations GBG par les participants

L'expérimentation pilote du programme GBG a débuté en septembre 2015 en collaboration avec l'équipe pédagogique de Garbejaire (Valbonne Sophia Antipolis) : en septembre 2015, l'équipe américaine de l'AIR, qui a assuré le transfert de compétences, avait conduit cette formation. La formation GBG conduite auprès des équipes de Langevin II à Vallauris et de René Arziari à Nice constitue donc la première formation GBG assurée par l'équipe GRVS.

La formation initiale de l'équipe de Langevin II s'est déroulée à Vallauris les 5 et 6 septembre 2016 et la formation initiale de l'équipe de René Arziari s'est déroulée à Nice les 8 et 9 septembre 2016. Tous les participants à la formation initiale GBG ont rempli un questionnaire d'évaluation de la formation au terme des deux journées : 15 répondants constituant l'équipe de Langevin II (Vallauris) et 11 répondants constituant l'équipe de René Arziari (Nice).

Annexe 4.1. Evaluation de la formation initiale en septembre 2016 par les enseignants

- 1. Dans quelle mesure cette formation vous a-t-elle été utile en tant que futur enseignant susceptible de mettre en place le GBG dans votre classe ?**

	Pas du tout utile	Plutôt utile	Utile	Très utile	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	5	10	-
René Arziari - Nice	0	0	2	9	-
Total 2 écoles	0	0	7	19	-
Pourcentage indicatif	-	-	17 %	73 %	-

- 2. Après cette formation, dans quelle mesure vous sentez-vous capable d'implanter le GBG dans votre classe avec l'aide d'un formateur ?**

	Pas du tout capable	Plutôt capable	Capable	Très capable	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	1	12	2	-
René Arziari - Nice	0	1	7	2	1
Total 2 écoles	0	2	19	4	1
Pourcentage indicatif	-	8 %	76 %	16 %	

3. Veuillez évaluer les éléments suivants :

La clarté des informations

	Médiocre	Correct	Bien	Excellent	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	1	4	10	-
René Arziari - Nice	0	1	1	9	-
Total 2 écoles	0	2	5	19	-
Pourcentage indicatif	-	8 %	19 %	73 %	-

L'exhaustivité des éléments-clés : règles de la classe, appartenance à une équipe, observation, renforcement positif

	Médiocre	Correct	Bien	Excellent	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	4	11	-
René Arziari - Nice	0	0	2	9	-
Total 2 écoles	0	0	6	20	-
Pourcentage indicatif	-	-	23 %	77 %	-

L'organisation de la formation

	Médiocre	Correct	Bien	Excellent	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	5	10	-
René Arziari - Nice	0	0	1	10	-
Total 2 écoles	0	0	6	20	-
Pourcentage indicatif	-	-	23 %	77 %	-

Le rythme de la formation

	Médiocre	Correct	Bien	Excellent	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	3	3	9	-
René Arziari - Nice	0	0	8	3	-
Total 2 écoles	0	3	11	12	-
Pourcentage indicatif	-	12 %	42 %	46 %	-

Le caractère informatif des activités incluses dans la formation

	Médiocre	Correct	Bien	Excellent	Non réponse
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	7	8	-
René Arziari - Nice	0	1	7	3	-
Total 2 écoles	0	1	14	11	-
Pourcentage indicatif	-	4 %	54 %	42 %	

4. Dans quelle mesure cette formation vous a informé sur ou mieux fait comprendre :

Les éléments-clés du GBG : règles de la classe, appartenance à une équipe, observation, renforcement positif

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien	Ne sait pas
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	2	13	-
René Arziari - Nice	0	0	1	10	-
Total 2 écoles	0	0	3	23	-
Pourcentage indicatif	-	-	12 %	88 %	-

L'exploitation des données (examen, analyse, interprétation) pour orienter ou réorienter vos pratiques

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien	Ne sait pas
LANGEVIN II - Vallauris	0	1	8	6	-
René Arziari - Nice	0	0	5	6	-
Total 2 écoles	0	1	13	12	-
Pourcentage indicatif	-	4 %	50 %	46 %	-

La base et les recherches scientifiques qui structurent le GBG

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien	Ne sait pas
LANGEVIN II - Vallauris	0	2	8	5	-
René Arziari - Nice	0	1	6	4	-
Total 2 écoles	0	3	14	9	-
Pourcentage indicatif	-	11 %	54 %	35 %	-

Les procédures de mise en œuvre du programme (par ex., comment jouer au GBG avec les enfants ?)

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien	Ne sait pas/NR
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	3	12	-
René Arziari - Nice	0	0	2	7	2
Total 2 écoles	0	0	5	19	2
Pourcentage indicatif	-	-	21 %	79 %	-

Le rôle de l'accompagnateur/coach et comment vous allez travailler ensemble pour planter GBG dans votre classe

	Pas du tout	Un peu	Bien	Très bien	Ne sait pas/NR
LANGEVIN II - Vallauris	0	0	4	10	1
René Arziari - Nice	0	0	5	5	1
Total 2 écoles	0	0	9	15	2
Pourcentage indicatif	-	-	37 %	63 %	-

5. Les informations présentées pendant la formation étaient :

	Trop simples	Comme il faut	Trop compliquées	NR
LANGEVIN II - Vallauris	0	15	0	-
René Arziari - Nice	0	11	0	-
Total 2 écoles	0	26	0	-
Pourcentage indicatif		100 %		-

6. Quels sont les sujets que vous avez trouvé intéressants et importants ? (Merci de les énumérer)

REPONSES EQUIPE LANGEVIN II VALLAURIS	
Q1	Les règles de la classe - Les niveaux de voix
Q2	Intérêt de la mise en place du jeu chez l'enfant - Vidéos de mise en place du jeu dans les classes de Valbonne
Q3	Les éléments-clés du jeu - L'exploitation des données d'observation
Q4	Les jeux de rôle avec la présence de la formatrice - Lecture et analyse des documents par équipe
Q5	Problématique des compétences sociales (alors que nous les oublions trop souvent dans nos classes) - Travail autour de la coopération
Q6	Objectifs à long terme - Effets rapides en classe du GBG
Q7	Tous les sujets étaient intéressants et importants, particulièrement les éléments-clés du GBG et la mise en application
Q8	Infos scientifiques et résultats - Les différents champs rencontrés par l'enfant en bas âge - La pratique concrète du jeu - Le renforcement positif
Q9	Le renforcement positif - Le climat scolaire favorable aux apprentissages et à la construction de la personnalité « sociale »
Q10	Les protocoles du GBG (le principe de jeu) - Les détails de chaque phase avant/pendant/après
Q11	L'impact du GBG sur les sujets à long terme - Les moyens très bien expliqués de mettre en place le GBG
Q12	Le respect du protocole (règles, étapes, rôles) - les « C.C.R » - le suivi des cohortes (statistiques)
Q13	Evolution du statut de l'élève - Evolution de la pratique de classe par l'enseignant (+ calme donc travaille mieux, donc apprend mieux)
Q14	Les différents champs sociaux - Le renforcement positif - L'observation en restant neutre
Q15	Qu'est-ce que le GBG et pourquoi ? - Ses différentes étapes - Ses effets - La mise en pratique (jeux de rôles)
REPONSES EQUIPE RENE ARZIARI NICE	
Q1	L'explication de la mise en place du GBG - L'expérimentation - La présentation des outils - L'utilité du retour positif sur les élèves
Q2	La démarche d'implantation dans l'école - Les outils et le matériel nécessaires
Q3	Impact du GBG sur les élèves à différents termes - Déroulement du GBG et analyse que l'on peut en tirer
Q4	Le renforcement positif - Les effets sur le climat scolaire - La mise en place du GBG
Q5	Les 4 règles du GBG - La composition des équipes
Q6	Débriefing, retour réflexif - Mise en pratique
Q7	La mise en œuvre de façon concrète - La solidarité/coopération
Q8	Mise en pratique avec retour du coach - Le recul sur notre pratique
Q9	Les 4 règles - La clarté des consignes - Le travail d'équipe (élèves) - La cohésion de l'équipe pédagogique (école)
Q10	L'interaction entre pairs - Le rappel systématique des règles - Le renforcement positif
Q11	La part du positif dans nos manières d'enseigner. L'encouragement des élèves à s'impliquer dans une action collective pour faire évoluer leur propre statut d'élève.

7. Parmi les sujets abordés pendant la formation, est-il nécessaire d'en approfondir certains pour en savoir plus sur le programme GBG ? Lesquels ?

La formulation de la question n'impliquait pas une réponse systématique. Les réponses de type RAS ne sont pas mentionnées.

REPONSES EQUIPE LANGEVIN II VALLAURIS	
Q2	Evolution du jeu de manière pratique au cours d'une année scolaire (temps, récompenses,...), mais peut intervenir à un autre moment que la formation initiale
Q3	Le rôle de l'accompagnateur et la suite du programme dans les années suivantes
Q4	A voir après, une fois le programme commencé
Q5	Pas vraiment pour l'instant. Maintenant il faut pratiquer
Q8	Non, pas particulièrement
Q9	Rien à ajouter : « Y'a plus qu'à.... ! »
Q10	Les jeux secrets - Varier les moments durant lesquels le GBG est pratiqué
Q12	Le renforcement positif
Q13	Exemples concrets (vidéo par exemple) d'implantation du GBG dans d'autres pays
Q14	Les bases et recherches scientifiques qui structurent le GBG
Q15	La phase de pré-implantation

REPONSES EQUIPE RENE ARZIARI NICE	
Q4	Sur l'organisation matérielle de l'activité (c'est-à-dire sur l'organisation du fonctionnement en îlots)
Q7	Pas pour le moment, probablement après le début de la mise en œuvre
Q9	On verra dans l'action et le cours de la mise en place du « jeu du bon comportement »
Q10	En attente de l'application du jeu dans les classes
Q11	La pratique nous permettra de définir les points à revoir pour la mise en place du GBG

8. Vous pouvez nous faire part de vos autres commentaires ou suggestions en vue d'améliorer cette formation

La formulation de la question n'impliquait pas une réponse systématique. Les réponses de type RAS ne sont pas mentionnées.

REPONSES EQUIPE LANGEVIN II VALLAURIS	
Q4	Très intéressant. J'espère qu'il y aura un grand débriefing pour faire l'inventaire de nos ressentis, remarques, difficultés... (j'ai hâte de commencer le jeu)
Q5	La première matinée était peut-être un peu trop longue : une mise en route plus rapide peut être envisagée
Q9	Un grand bravo et merci !
Q12	Davantage d'interactions le premier jour de la formation
Q13	Tableau des scores et d'évaluation hebdomadaire un peu trop « froid », pas assez visuel ou coloré surtout pour les classes de CP ou CE1
Q14	Nous en avions beaucoup parlé à l'école, avec la visite de la directrice de l'école de Garbejaire/Valbonne, donc la première matinée aurait pu être plus rapide

REPONSES EQUIPE RENE ARZIARI NICE	
Q8	La première partie concernant « pourquoi le GBG » est certes importante mais m'a parue trop longue
Q9	C'est bien d'avoir un suivi et une aide à la mise en place du programme de recherche. Merci !!!
Q11	Merci !!!

Annexe 4.2. Evaluation de la formation complémentaire d'avril 2017 ou « booster session » par les enseignants

La formation complémentaire des enseignants aurait gagné à être réalisée au mois de février mais les moyens de remplacement n'ont permis de réaliser cette formation complémentaire qu'en avril.

Tous les participants à la formation complémentaire GBG ont rempli un questionnaire d'évaluation de la formation au terme des deux journées. Dans le cadre de cette formation complémentaire, il n'est pas possible de distinguer les deux équipes pédagogiques (Langevin II versus René Arziari) : en effet, pour favoriser le partage des pratiques professionnelles et disposer d'un nombre de remplaçants suffisant dans les écoles, les équipes ont été scindées en deux groupes.

Une première formation le 3 avril à Nice a réuni la moitié de chaque équipe, de même que la seconde formation le lendemain à Vallauris. Dix-neuf évaluations ont été remplies à cette occasion.

- 1. Dans quelle mesure pensez-vous appliquer les stratégies apprises à cette formation lorsque vous serez de retour dans votre classe ?**

	Dans une très large mesure	Dans une bonne mesure	Plus ou moins	Pas du tout	Non réponse
N	8	10	1		
% indicatif	42%	53%	5%		

- 2. Que pensez-vous de la qualité générale de cette formation ?**

	Excellent	Bonne	Moyenne	Médiocre	Non réponse
N	11	7	1		
% indicatif	58%	37%	5%		

- 3. Veuillez donner votre appréciation sur les différents aspects ci-dessous**

Clarté des informations et de la présentation

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Non réponse
N	14	5			
% indicatif	74%	26%			

Contenu traité : éléments-clés, jeux secrets, généralisation

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Non réponse
N	10	8	1		
% indicatif	53%	42%	5%		

Organisation de la formation

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Non réponse
N	10	9			
% indicatif	53%	47%			

Rythme de la formation

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Non réponse
N	6	12	1		
% indicatif	32%	63%	5%		

Pertinence et intérêt des activités incluses dans cette formation pour pratiquer le GBG dans ma classe

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre	Non réponse
N	12	6	1		
% indicatif	63%	32%	5%		

4. Cette formation vous a-t-elle permis de mieux comprendre

Les procédures du GBG : jeux secrets, généralisation, résolution des difficultés

	Considérablement	Moyennement	Faiblement	Pas du tout	Non réponse
N	16	3			
% indicatif	85%	15%			

L'exploitation des données (vérification, analyse, interprétation) pour orienter la mise en pratique

	Considérablement	Moyennement	Faiblement	Pas du tout	Non réponse
N	12	6	1		
% indicatif	63%	32%	5%		

Le chemin à parcourir pour atteindre la maîtrise/pérennisation du programme sans l'aide d'un référent GBG

	Considérablement	Moyennement	Faiblement	Pas du tout	Non réponse
N	15	4			
% indicatif	80%	20%			

5. Les informations présentées et le rythme de cette formation étaient d'un niveau :

	Très avancé	Correct	Très basique	Autre à préciser	Non réponse
N	11	6		2	
% indicatif	58%	32%		10%	

Autre à préciser : Q10 : Basique - Q11 : Très correct

6. Quels sujets avez-vous trouvé intéressants et importants ? (veuillez les énumérer)

Q1	Déroulement des jeux secrets - Développement des activités dans d'autres domaines Favorisation du travail en équipe
Q2	Précision sur les jeux secrets - L'échange de pratique - Les précisions sur l'observation
Q3	Jeux secrets
Q4	Jeux secrets - Echanges sur nos pratiques - Exploitation des données
Q5	Jeux secrets
Q6	Renforcement positif - Appartenance à une équipe - L'observation - Données analytiques : me conduisent à de nouvelles pratiques
Q7	Principe de la coopération dans un groupe - Importance des jeux secrets
Q8	Les compétences travaillées par les enfants - Les leviers - Les analyses de pratique
Q9	Les jeux secrets : discussion qui ont permis de clarifier certains points
Q10	Jeux secrets
Q11	L'approfondissement des différentes règles et du déroulement
Q12	Elèves ne jouant pas le jeu - Jeux secrets - Variation et adaptation des contraintes
Q13	Echanges des pratiques de classe (gestion des récompenses) - Eclaircissement des jeux secrets
Q14	Les échanges de pratique - Les bilans de chacun
Q15	Les échanges avec les autres collègues quant à leur pratique du GBG
Q16	Les retours sur la pratique - L'analyse et la recherche de solutions aux problèmes rencontrés
Q17	Jeux secrets - Difficultés rencontrées (temps, récompenses)
Q18	Jeux secrets - Les échanges en général - Etudes de cas
Q19	Le jeu secret - Les bénéfices du GBG - Les échanges en général qui donnent des pistes

7. Y'a-t-il des sujets abordés lors de cette formation que vous aimeriez approfondir et traiter pendant votre accompagnement ?

Q2	Faire jouer hors classe (je vais essayer)
Q12	Gestion des élèves non impliqués malgré tout

8. Veuillez nous faire part de toute autre remarque ou suggestion pour améliorer cette formation :

Q2	Merci beaucoup pour cette formation
Q3	A faire plus tôt dans l'année
Q7	Très bonne formation
Q8	La programmer plus tôt dans l'année
Q19	Pour l'année prochaine, une ou deux visites

Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale - GRVS

Association créée le 22.12.1994 et inscrite au JO le 25.01.1995

N° siret : 412 033 862 00043

www.grvs06.org
association.grvs@gmail.com