Novembre 2026
ÉTUDES ET ENQUÊTES

Santé publique France

Évaluation du Good Behavior Game (GBG), programme de développement des compétences psychosociales à l'école élémentaire

POINTS CLÉS

- **Le Good Behavior Game (GBG) est un programme de prévention universelle en milieu scolaire délivré en classe élémentaire** (du CP au CM2). Il propose à l'enseignant une stratégie de gestion des comportements des élèves en classe qui prend la forme d'un jeu par équipes à l'occasion d'une activité scolaire habituelle.
- **Les évaluations faites à l'étranger ont montré que le GBG favorise le développement des compétences psychosociales (CPS) et améliore le climat scolaire**. Elles ont également montré des effets à long terme sur la prévention de nombreux comportements à risque pour la santé (violences, addictions, comportements sexuels à risque, tentatives de suicide).
- **Santé publique France a mené deux études pour évaluer l'efficacité du GBG** dans le contexte français, à partir d'une base de données nationale constituée par le Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS) et mise à disposition de Santé publique France pour la période 2015-2023. La première étude a analysé l'évolution des comportements perturbateurs ou inadaptés des élèves pendant les temps d'apprentissage (14 756 séances GBG et 3 956 temps ordinaire de classe ont été analysés dans 453 classes). La deuxième étude a analysé l'évolution des compétences psychosociales et scolaires d'un sous-échantillon d'élèves (n = 167) identifiés en début d'année par l'enseignant comme les plus en difficulté en raison de leurs comportements.
- **Les résultats de la première étude** révèlent que le programme réduit les comportements perturbateurs ou inadaptés des élèves en classe et que cet effet se généralise au fil de l'année scolaire au temps ordinaire de classe. L'effet est d'autant plus important que le niveau de qualité des pratiques du GBG de l'enseignant est élevé. Les enseignants dont la pratique du GBG est à améliorer (14%) obtiennent également une réduction significative après une formation « booster » qui a lieu en février/mars.
- **Les résultats de la deuxième étude** montrent que l'évolution des compétences psychosociales et scolaires des élèves identifiés par l'enseignant comme étant les plus en difficulté en début d'année, dépend de la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant. Un niveau de pratique efficace ou expert du GBG (atteint par près de 9 enseignants sur 10) améliore significativement les compétences des élèves les plus en difficulté, ce qui n'est pas le cas avec un niveau plus faible de pratique du GBG (« pratique à améliorer », 12% des enseignants). Parmi les élèves en difficulté, ce sont ceux qui ont le moins de compétences en début d'année qui bénéficient le plus de l'effet positif du GBG.
- **Les résultats de cette évaluation confirment l'efficacité du GBG dans le contexte français.** Il favorise la création d'un environnement propice aux apprentissages et contribue au développement des compétences psychosociales et scolaires des élèves les plus en difficulté. Dans leur très grande majorité, les enseignants acquièrent une pratique experte ou efficace du programme dès la première année d'implantation.
- **La généralisation du GBG dans les pratiques éducatives des enseignants de classes élémentaires mériterait d'être expérimentée**, avec des bénéfices attendus sur la réussite scolaire et la qualité de vie à l'école.

CONTEXTE DE L'ÉVALUATION

Le Good Behavior Game (GBG) est un programme de prévention universelle en classe élémentaire (du CP au CM2) mis en œuvre par l'enseignant lui-même. Il propose une stratégie de gestion des comportements en classe basée sur le travail autonome en équipe. Il permet la mobilisation et le développement des compétences psychosociales (CPS) et améliore le climat scolaire.

Depuis la publication princeps de 1969 décrivant les premières expérimentations [1], de nombreuses études ont montré que le GBG développait les compétences psychosociales et scolaires des élèves et réduisait les comportements inadaptés, perturbateurs ou agressifs en classe [2]. Par la suite, des suivis de cohortes ont constaté que les enfants qui avaient bénéficié du programme connaissaient une baisse significative de comportements à risque à l'entrée du collège (initiation au tabac et à l'alcool [3]) et à l'âge adulte (conduites addictives : tabac, alcool et drogues illicites [4] ; risques judiciaires liés aux comportements violents et délinquants [5] ; tentatives de suicide [6] ; comportements sexuels à risque [7]).

L'implantation du programme GBG est recommandée par de nombreuses organisations internationales (UNODC, OMS, Unesco [8] ; Agence européenne des drogues [9]) et a fait l'objet d'un calcul de retour sur investissement par le *Washington state institute for public policy* (WSIPP) estimé à 65 dollars économisés pour 1 dollar investi [10].

De 2015 à 2017, le Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS) a adapté puis expérimenté ce programme dans les Alpes-Maritimes avec l'appui de l'*American Institutes for Research* (AIR), structure qui porte son développement au niveau mondial. Depuis 2018, le programme GBG a été déployé dans plusieurs régions françaises, notamment grâce à un partenariat national entre le GRVS et Addictions France, à l'occasion d'un financement du Fonds de lutte contre les addictions (FLCA), mais également grâce à d'autres partenariats à l'échelle départementale, soutenus par les agences régionales de santé, tels que ceux mis en place avec le CODES 83, l'APLEAT-ACEP ou le CIRDD Alsace. Le déploiement du GBG s'inscrit dans la stratégie nationale multisectorielle 2022-2037 de développement des CPS chez les enfants et les jeunes (instruction interministérielle du 19 août 2022 [11]).

Cette synthèse présente les résultats de deux études conduites à partir des données recueillies en classe par les enseignants durant la période 2015-2023 dans le contexte français. Ces données ont été centralisées par le GRVS dans une base de données nationale qui a été mise à la disposition de Santé publique France dans le cadre d'une convention de partenariat.

La première étude concerne l'effet du GBG sur l'évolution des comportements perturbateurs ou inadaptés des élèves en classe lors de la première année d'implantation du programme par l'enseignant. Les données ont été collectées pour chacune des classes participant au programme pendant la période 2015-2023.

La deuxième étude analyse l'effet du programme sur l'évolution des compétences psychosociales et scolaires d'un sous échantillon d'élèves identifiés en début d'année par l'enseignant comme étant les plus en difficulté en raison de leurs comportements. Les données ont été collectées pour chacun des élèves concernés pendant la période 2015-2018. Ces élèves sont issus des classes de la première étude.

VUE D'ENSEMBLE DU GBG

DESCRIPTION DU PROGRAMME

Le GBG repose sur des séances pluri-hebdomadaires, idéalement au moins 3 par semaine, dont la durée augmente au fil de l'année scolaire. Les séances sont présentées aux élèves comme un jeu par équipes dont l'objectif est de respecter des règles de comportements lors d'une activité scolaire habituelle. Ces règles, appelées « règles de la classe », sont au nombre de quatre : nous devons travailler dans le calme, nous devons respecter les autres, nous pouvons nous lever si nous y sommes autorisés, nous devons suivre les consignes. Les règles sont enseignées aux enfants grâce aux techniques de la pédagogie explicite pour leur apprendre à les mettre en contexte, en fonction de l'activité qui va être réalisée pendant la séance. Le jeu se joue toujours en équipes hétérogènes en termes de genre, de comportement et de capacité d'apprentissage. Ces équipes sont modifiées régulièrement et ne sont pas en concurrence entre elles (toutes peuvent gagner). Pendant la séance, l'enseignant tient un rôle d'observateur actif et signale aux équipes chacune des infractions aux règles de la classe, qu'il comptabilise dans un « rapport de scores ». Une équipe gagne si elle a enfreint les règles moins de cinq fois durant le jeu. Chaque séance se termine par la célébration des victoires, la distribution de jetons aux équipes gagnantes et par un retour réflexif destiné à

partager les clés du succès et les stratégies de résolution des difficultés. Le cumul des jetons permet d'offrir des récompenses motivantes (par exemple, un temps dédié aux jeux de société pour toute la classe).

Le GBG favorise l'autonomie du groupe et de l'individu. Durant les séances, les élèves sont motivés à développer ou renforcer leurs CPS pour limiter le nombre d'infractions aux règles et remporter le jeu. Les CPS mises en œuvre par les élèves pendant le jeu (résolution des conflits, communication efficace, régulation des émotions, prise de décision constructive, coopération…), ont ensuite vocation à être transférées et mobilisées durant le temps ordinaire de classe.

L'un des principaux atouts du programme GBG est de ne pas empiéter sur les apprentissages : il se déroule pendant que les enfants travaillent sur leurs leçons habituelles et ne nuit donc pas à l'acquisition des savoirs fondamentaux.

Pour mettre le programme en œuvre dans les classes, les enseignants bénéficient d'une formation couvrant une année scolaire (formation préalable de 2 jours et suivi individuel *in situ* tous les 15 jours par un accompagnant formé au GBG), à l'issue de laquelle ils sont autonomes pour pratiquer le programme durant le reste de leur carrière professionnelle. L'enseignant reçoit une formation dite « booster » vers février-mars, durant laquelle on demande aux enseignants d'augmenter la difficulté des tâches pour la suite de l'année scolaire (augmentation de la durée des jeux, ajout de consignes de travail supplémentaires, etc.). On s'attend donc à ce que le nombre moyen d'infractions aux règles de la classe augmente suite à la tenue de cette session « booster » (période après « booster »).

GÉNÉRALISATION DES EFFETS AU TEMPS ORDINAIRE DE CLASSE

Le programme GBG comprend également des observations durant le temps ordinaire de classe, dont l'analyse permet d'observer l'évolution des comportements perturbateurs ou inadaptés lors du temps de classe habituel, en dehors du temps consacré aux séances GBG. Pendant ces observations, l'enseignant comptabilise les infractions aux quatre règles de la classe (via une observation secrète, non annoncée aux élèves), de la même façon qu'il le ferait lors d'une séance GBG classique. Ces temps d'observation participent ainsi à évaluer la généralisation des comportements attendus en dehors des séances GBG lorsque les récompenses ne sont pas accessibles. Si on observe que le nombre moyen d'infractions aux règles de la classe baisse graduellement pendant le temps ordinaire, et que l'écart se réduit entre le temps ordinaire et les séances GBG, on peut considérer que les élèves ont progressivement internalisé les comportements sociaux attendus, et qu'ils parviennent à mobiliser durablement, pendant le temps ordinaire de classe, les compétences acquises lors des séances GBG (hypothèse de généralisation).

PLAN D'ANALYSE

ÉTUDE 1

Pour chaque période de l'étude (avant/après formation « booster »), on a observé :

1. l'effet de la situation d'apprentissage (« séance GBG » versus « temps ordinaire ») sur le nombre moyen d'infractions aux règles de la classe ;
2. l'évolution au cours du temps du nombre moyen d'infractions aux règles de la classe selon la situation d'apprentissage (effet d'interaction « temps*situation d'apprentissage »). Il s'agit de tester l'hypothèse de généralisation des comportements attendus lors des séances GBG aux temps ordinaires de classe : diminution avec le temps du nombre moyen d'infractions aux règles dans les séances GBG et dans le temps ordinaire de classe, ET réduction au cours du temps de l'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles) entre le temps ordinaire et les séances GBG ;
3. l'évolution au fil du temps de l'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles de la classe) entre le « temps ordinaire » et les « séances GBG » selon :
   a. la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant (« pratique à améliorer » versus « pratique efficace » versus « pratique experte ») ;
   b. le nombre d'heures de séances GBG délivrées et la fréquence hebdomadaire moyenne des séances GBG (tests de modération de l'effet d'interaction « temps*situation d'apprentissage »).

ÉTUDE 2

Pour les élèves identifiés en début d'année par l'enseignant comme les plus en difficulté en raison de leurs comportements, on a observé :

1. l'évolution des compétences psychosociales et scolaires au cours de l'année (« novembre » versus « mars » versus « juin ») ;
2. l'évolution des compétences selon a) le niveau global de compétences de l'élève en début d'année (inférieur versus supérieur ou égal à la médiane de l'échantillon) et selon b) le niveau de pratique du GBG de l'enseignant ;
3. l'évolution des compétences selon le niveau de pratique du GBG pour deux sous-échantillons d'élèves (élèves dont le score global de compétences en début d'année est inférieur à la médiane ; élèves dont le score d'acceptation de l'autorité est inférieur à la médiane en début d'année).

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE 1

Effets du GBG sur l'évolution des comportements perturbateurs ou inadaptés des élèves en classe

EFFET DE LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

Les résultats montrent que le programme GBG réduit les comportements perturbateurs ou inadaptés en classe. Pour les élèves, le fait de réaliser un apprentissage lors d'une séance GBG (comparativement au temps de classe ordinaire) génère en moyenne moins d'infractions aux règles de la classe, que l'observation ait eu lieu avant la formation « booster » (« temps ordinaire » : 13,8 [12,8 ; 14,7] infractions ; « séance GBG » : 7,7 [7,2 ; 8,1] infractions ; réduction de 6,1 [5,5 ; 6,7] infractions en moyenne par observation, $p < .0001$) ou après la formation « booster » (« temps ordinaire » : 12,7 [11,6 ; 13,7] infractions ; « séance GBG » : 8,1 [7,5 ; 8,7] infractions ; réduction de 4,6 [4,0 ; 5,2] infractions en moyenne par observation, $p < .0001$).

ENCART 1 | MÉTHODE ÉTUDE 1

DESIGN

Tout au long de la 1re année d'implantation du GBG, observation directe et comptage par l'enseignant des comportements des élèves enfreignant une des 4 règles de la classe (dits comportements « perturbateurs ou inadaptés ») ; comportements comptabilisés durant un temps d'observation, qui peut être une séance GBG *versus* un temps de classe ordinaire (via une observation secrète). Le nombre de temps d'observation et leur fréquence varient selon l'enseignant. Les observations sont effectuées par le même enseignant auprès de la même classe.

POPULATION

18 712 temps d'observations effectuées par l'enseignant, dont 14 756 séances GBG et 3 956 temps ordinaires de classe (observations secrètes). Période « avant booster » : 10 381 temps d'observations effectuées avant la formation « booster » de février/mars, auxquelles s'ajoutent 2 027 temps d'observations menées par des enseignants qui ne recevront pas la formation « booster » durant l'année (grève, absence, maladie) ; période « après booster » : 6 304 temps d'observations. Recueil durant 7 années scolaires de 2015-2016 à 2022-2023 (hors année 2019-20 pour cause de Covid-19) dans 453 classes (issues de 79 écoles et 14 départements).

RECUEIL DES DONNÉES

L'enseignant inscrit une croix sur une feuille (rapport de scores standardisé) lorsqu'un des membres d'une équipe a enfreint une des 4 règles de la classe. Les autres variables reportées sur le rapport de scores sont la date et l'horaire de la séance, la durée de la séance et le nombre d'équipes. En fin d'année, la qualité des pratiques du GBG de l'enseignant est évaluée à partir d'une grille d'observation standardisée remplie par un tiers expert notant les gestes professionnels établis par les concepteurs du programme (AIR) (voir indicateurs de processus). L'ensemble

des données ont été récoltées par le GRVS et transmises pour analyse à Santé publique France après avoir été anonymisées (données non identifiantes).

INDICATEURS

Indicateur principal : nombre total d'infractions aux règles de la classe recueilli lors d'un temps d'observation (ramené à 15 minutes). Covariables : situation d'apprentissage (séance GBG *versus* temps ordinaire), durée depuis la 1re séance GBG de la classe, année scolaire, nombre d'équipes, durée du jeu, niveau de classe (CP-CM2), ancienneté de l'enseignant, appartenance de l'école à un réseau d'éducation prioritaire (hors EP, REP, REP+), et les trois indicateurs de processus décrits ci-après. Indicateurs de processus **:** fréquence hebdomadaire de délivrance du programme (nombre moyen de séances GBG par semaine) depuis la 1re séance GBG ; volume horaire de programme délivré (en nombre d'heures de séances GBG cumulées) depuis la 1re séance GBG ; qualité des pratiques du GBG de l'enseignant en fin d'année scolaire (niveau 1 : pratique à améliorer ; niveau 2 : pratique efficace ; niveau 3 : pratique experte), mesurée par le biais d'une grille d'observation standardisée, constituée de 33 items organisés en 5 dimensions (1. Respect des étapes de la séance GBG et observation active du comportement ; 2. Facteurs d'aide à l'implantation du GBG (ex: enseignement explicite des règles de la classe, génération du sentiment d'appartenance à une équipe, valorisation des comportements attendus) ; 3. Mise en place d'une gestion de classe positive et ordonnée ; 4. Rythme des séances ; 5. Exploitation des données ; consistance entre les 5 dimensions : ω de McDonald = .86).

ANALYSES STATISTIQUES

Unité d'analyse statistique : la classe. Modèles : 2 modèles de régression binomiale négative multiniveaux du nombre d'infractions aux règles de la classe ont été construits (un modèle par période). Toutes les variables ou interactions retenues dans le modèle final ont un effet significatif (test de Wald), sauf celles qui sont mentionnées « forcées », et qui ont été gardées dans un souci d'interprétation des résultats. Période avant formation « booster » : le modèle final (meilleur ajustement aux données ; niveaux retenus : école et classe ; niveau écarté : département) inclut la situation d'apprentissage, le temps, la durée du jeu, le nombre d'équipes, l'année scolaire, le niveau de classe, le niveau de qualité de la pratique du GBG, la fréquence hebdomadaire des séances GBG, le volume horaire des séances GBG, les interactions temps*situation, temps*situation*qualité de la pratique, temps*situation*fréquence hebdomadaire, temps*volume horaire, temps*fréquence hebdomadaire, temps*volume horaire et situation*volume horaire. Période après formation « booster » : le modèle final (meilleur ajustement aux données ; niveaux retenus : école et classe ; niveau écarté : département) inclut la durée du jeu, le nombre d'équipes, le niveau de classe, le niveau de qualité de la pratique du GBG, la fréquence hebdomadaire des séances GBG, l'appartenance à un réseau d'éducation prioritaire, les interactions temps*situation d'apprentissage, temps*situation*qualité de la pratique (forcée), temps*situation*volume horaire, temps*situation*fréquence hebdomadaire et temps*volume horaire. Tests statistiques : tests de Wald pour les effets principaux des variables et les effets d'interaction entre variables (distribution du x2) ; tests de contraste ou de combinaison linéaire de contrastes (post-estimation) pour les écarts entre valeurs prédites (distribution normale Z, IC à 95%) ; seuil de significativité fixé à .05 (valeur de p) et calcul des intervalles de confiance à 95%.

ÉVOLUTION DU NOMBRE MOYEN D'INFRACTIONS AUX RÈGLES DE LA CLASSE SELON LA SITUATION D'APPRENTISSAGE

L'interaction entre le temps et la situation d'apprentissage est significative pour chacune des périodes (tous les $p < .01$; voir Figure 1).

Le nombre moyen d'infractions aux règles de la classe diminue durant le temps ordinaire entre le début et la fin de chaque période (avant « booster » : réduction de 7,0 [5,2 ; 8,9] infractions en moyenne par observation, $p < .0001$; après « booster » : réduction de 5,9 [4,1 ; 7,7] infractions en moyenne par observation, $p < .0001$). Le nombre moyen d'infractions aux règles de la classe diminue également durant les séances GBG entre le début et la fin de chaque période (avant « booster » : réduction de 1,6 [0,9 ; 2,2] infractions en moyenne par observation, $p < .0001$; après « booster » : réduction de 1,9 [1,2 ; 2,7] infractions en moyenne par observation, $p < 0001$).

L'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles) entre une séance GBG et le temps ordinaire diminue au fil du temps, que ce soit pendant la période avant « booster » ou après « booster » (voir Tableau 1).

« 86% des enseignants de l'étude 1 ont atteint une pratique efficace ou experte du programme à la fin de leur 1re année de mise en œuvre »

EFFET DE LA QUALITÉ DE LA PRATIQUE DU GBG

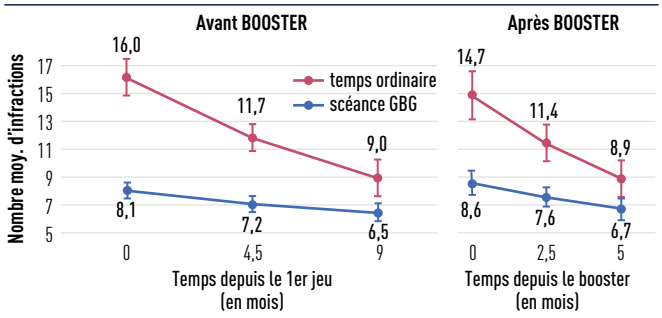
Au sein de notre échantillon, 14% des enseignants ont une pratique du GBG en fin d'année qui doit être améliorée (niveau 1), 59% ont une pratique efficace (niveau 2) et 27% ont une pratique experte (niveau 3).

On constate, durant la période avant « booster », que plus le niveau de pratique des enseignants est élevé, plus l'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles) se réduit au fil du temps entre le temps ordinaire et les séances GBG (interaction « temps*situation*qualité de la pratique du GBG » : p < .001 ; pratique efficace (niveau 2) : -5,0 [-6.9 ;-3,1] infractions en moyenne par observation, p < .0001 ; pratique experte (niveau 3) : -8,7 [-11,0 ;-6,4] infractions en moyenne par observation, p < .0001).

Les enseignants ayant une pratique à améliorer (niveau 1) ne parviennent pas à réduire cet écart (-0,4 [-4,1 ; 3,4] infractions en moyenne par observation, p = .85).

Durant la période « après booster », la réduction au cours du temps de l'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles) entre temps ordinaire et séances GBG ne dépend plus de la qualité de la pratique du GBG (interaction « temps*situation*qualité » ; p = .50). Les enseignants parviennent à réduire cet écart quel que soit leur niveau de pratique (voir Figure 2).

FIGURE 1 | Évolution du nombre moyen d'infractions aux règles de la classe selon la situation d'apprentissage (temps ordinaire *versus* séance GBG), recueil de 2015 à 2023 (n = 18 277 observations)



Les moyennes correspondent aux nombres moyens d'infractions aux règles ajustés sur le temps, la situation d'apprentissage, leur interaction et un jeu d'autres covariables (modèles de régression binomiale négative multiniveaux, voir Méthode Étude 1).

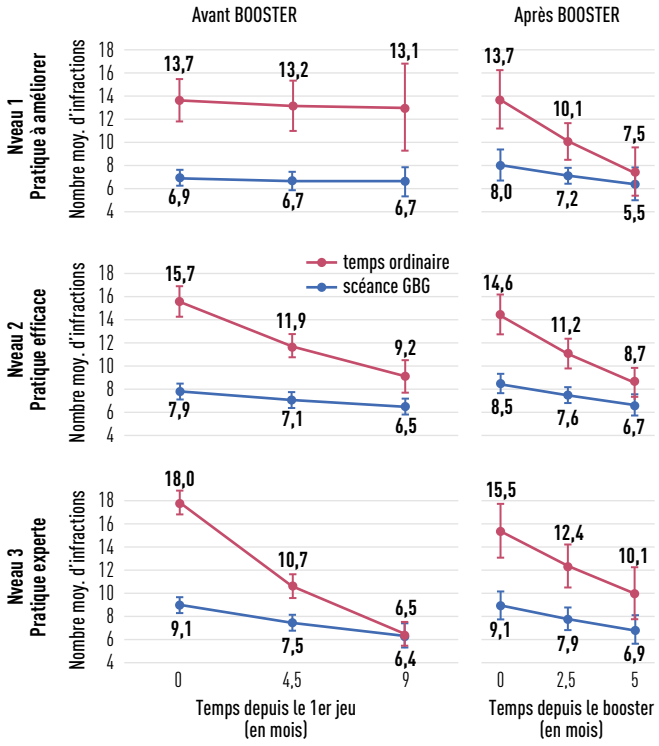
Exemple de lecture : durant la période « après booster », le nombre moyen d'infractions aux règles passe de 14,7 en début de période à 8,9 infractions en fin de période lorsque les infractions sont observées durant le temps ordinaire de classe.

TABLEAU 1 | Écart (en nombre moyen d'infractions aux règles de la classe) entre temps ordinaire et séances GBG en début et en fin de période (avant et après « booster), recueil de 2015 à 2023 (n = 18 277 observations)

Période	Ecart « Temps ordinaire – Séance GBG »				Réduction de l'écart	
	Début période		Fin période			
	ΔM [IC95%]	p[a]	ΔM [IC95%]	p[a]	$\Delta M_{début} - \Delta M_{fin}$	p[a]
Avant « booster »	7,9 [6,9-9,0]	< .0001	2,5 [1,3-3,6]	< .0001	5,5 [3,6-6,0]	< .0001
Après « booster »	6,2 [5,0-7,3]	< .0001	2,2 [1,1-3,3]	< .001	4,0 [2,1-5,9]	< .0001

[a] Tests de contraste ou de combinaison linéaire de contrastes pour les écarts entre nombres moyens d'infractions aux règles, ajustés sur le temps, la situation d'apprentissage, leur interaction et un jeu d'autres covariables (modèles de régression binomiale négative multiniveaux, voir Méthode Étude 1).

FIGURE 2 | Évolution du nombre moyen d'infractions aux règles selon la situation d'apprentissage et la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant, recueil de 2015 à 2023 (n = 18 277 observations)



Les moyennes correspondent aux nombres moyens d'infractions aux règles ajustés sur le temps, la situation d'apprentissage, la qualité de la pratique du GBG, l'interaction des trois, et un jeu d'autres covariables (modèles de régression binomiale négative multiniveaux, voir Méthode Étude 1).

Exemple de lecture : durant la période « avant booster » et pour les enseignants ayant une pratique experte, le nombre moyen d'infractions par observation durant le temps ordinaire de classe est de 18,0 en début de période et de 6,5 en fin de période.

« Avant la formation « booster », plus la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant est élevée, plus la réduction des infractions aux règles se généralise au temps ordinaire »

EFFET DE LA FRÉQUENCE HEBDOMADAIRE DES SÉANCES

Lors de la période « avant booster », l'effet du programme (réduction de l'écart, en nombre moyen d'infractions aux règles de la classe, entre séance GBG et temps ordinaire) dépend de la fréquence hebdomadaire moyenne des séances GBG, toutes choses égales par ailleurs et indépendamment du nombre d'heures de programme délivrées (interaction « temps* situation d'apprentissage* fréquence hebdomadaire » : p < .05). L'écart se réduit d'autant plus durant cette période que la fréquence hebdomadaire moyenne est élevée : fréquence faible [1er décile = 1,5 jeu/sem] : -2,6 [-5,7 ; 0,5] infractions en moyenne par observation, p = .09 ; fréquence médiane [2,3 jeux/sem] : -5,5 [-7,4 ;-3,6] infractions en moyenne par observation, p < .0001 ; fréquence élevée [9e décile = 3,2 jeux/sem] : -7,5 [-9,7 ;-5,3] infractions en moyenne par observation, p < .0001. La fréquence hebdomadaire minimale à délivrer pour obtenir une réduction significative de l'écart est de 1,6 jeu par semaine (-3,1 [-5,9 ;-0,3] infractions en moyenne par observation, p < .05).

Après « booster », l'effet de la fréquence disparaît au profit d'un effet du volume du programme délivré.

EFFET DU VOLUME DE PROGRAMME DÉLIVRÉ

Durant la période après « booster », l'effet du programme dépend de la durée totale des séances délivrées par l'enseignant depuis le 1er jeu GBG (volume de programme en nombre d'heures de séances GBG cumulées), toutes choses égales par ailleurs et indépendamment de la fréquence hebdomadaire moyenne des séances GBG (interaction « situation*temps*volume », p < .0001).

La réduction au cours du temps de l'écart (en nombre moyen d'infractions aux règles) entre temps ordinaire et séances GBG est d'autant plus grande que le volume d'heures délivrées depuis le début d'année est élevé (volume faible [1er décile = 6 heures] : -1,1 [-3,6;1,4] infractions en moyenne par observation, p = .39 ; volume médian [13 heures] : -3,0 [-5,0 ;-1.0] infractions en moyenne par observation, p < .01 ; volume élevé [9e décile = 27 heures] : -6,5 [-8,6;-4,5] infractions en moyenne par observation, p < .0001).

« La généralisation des effets positifs du programme GBG au temps ordinaire de classe est d'autant plus grande que le degré de mise en œuvre est élevé (fréquence hebdomadaire des séances GBG avant « booster » ; nombre d'heures de séances GBG après « booster ») »

Le volume horaire minimal à délivrer pour obtenir une réduction significative de l'écart est de 10 heures et 15 minutes (-2,2 [-4,4 ;-0,0] infractions en moyenne par observation, p < .05).

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE 2

Effets du GBG sur les compétences psychosociales et scolaires des élèves les plus en difficulté

ÉCHELLE TOCA-R

L'échelle TOCA-R mesure l'évolution, au cours de l'année, de certaines compétences psychosociales (ex : compétences sociales, régulation émotionnelle, gestion de l'impulsivité) et scolaires (ex : capacité de concentration et d'apprentissage, entente enseignant-élève, acceptation de l'autorité ; voir Annexe). Lors de la première mesure de novembre, la moyenne du score global à l'échelle TOCA-R est de 188 (min = 103 ; max = 289 ; médiane = 185).

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

L'analyse ne révèle pas d'effet significatif du moment de la mesure sur la moyenne du score global à l'échelle TOCA-R (p = .14 ; « novembre » : M = 188 [184;192] ; « mars » : M = 204 [199;208] et « juin » : M = 207 [203;211]). On ne constate pas non plus d'effet du moment de la mesure sur les scores aux sous-échelles, sauf pour le score à la sous-échelle d'isolement social (p < .05) : l'isolement social diminue significativement entre novembre et juin (p < .05 ; voir Annexe pour le détail des effets).

ENCART 2 | MÉTHODE ÉTUDE 2

DESIGN

Suivi durant une année scolaire d'une cohorte d'élèves d'école élémentaire présentant des problèmes de comportements ou d'autres difficultés, avec mesures répétées (en novembre, mars et juin).

POPULATION

167 élèves identifiés en début d'année comme ayant des problèmes de comportements par un enseignant qui met en œuvre pour la 1re fois le GBG dans sa classe (âge moyen de 8,8 ans ; 76% de garçons ; 3,5 élèves suivis par classe en moyenne ; 27% de CP, 12% de CE1, 17% de CE2, 14% de CM1, 13% de CM2, 17% de classe inter-cycles ou mixtes). Recueil durant trois années scolaires de 2015-2016 à 2017-2018 par 49 enseignants dans 48 classes (issues de 7 écoles et 2 départements). Les enseignants choisissent prioritairement les enfants aux comportements les plus perturbateurs, ou 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, en troisième intention, ceux qui connaissent les plus grandes difficultés d'apprentissage.

RECUEIL DES DONNÉES

L'enseignant remplit la version du TOCA-R révisée par l'*American Institutes for Research* en 2010 [12]. Destinée à évaluer les compétences psychosociales et scolaires des élèves, la TOCA-R est composée de 55 items avec une échelle de réponse ordinale en six points (de 1=« presque jamais » à 6=« presque toujours »). Elle est structurée en 9 sous-échelles (voir Annexe). Pour chaque enfant, l'enseignant la complète à trois moments de l'année (novembre, mars et juin) en pensant au comportement de celui-ci et à ses relations avec lui au cours des trois dernières semaines. En fin d'année, la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant est évaluée (voir Méthode Étude 1). L'ensemble des données ont été récoltées par le GRVS et transmises pour analyse à Santé publique France après avoir été anonymisées (données non identifiantes).

INDICATEURS

Indicateur principal : score global à l'échelle TOCA-R (étendue du score : 55-330). Indicateurs secondaires : scores aux 9 sous-échelles de la TOCA-R (tous les ω de McDonald ⩾ .86 ; voir Annexe). Covariables : moment de la mesure (novembre, mars, juin), niveau de compétence de l'élève en novembre (< vs. > ou = à la médiane), sexe de l'élève, âge de l'élève, niveau de classe, établissement en réseau d'éducation prioritaire (oui/non), volume délivré (en nombre d'heures de séances GBG cumulées), fréquence hebdomadaire (nombre moyen de séances GBG par semaine), ancienneté de l'enseignant, qualité de la pratique du GBG de l'enseignant (niveau 1 : pratique à améliorer ; niveau 2 : pratique efficace ; niveau 3 : pratique experte ; voir Méthode Étude 1).

ANALYSES STATISTIQUES

Unité d'analyse statistique : l'élève. Modèle : régression linéaire multiniveaux du score à l'échelle TOCA-R. Toutes les variables ou interactions retenues dans le modèle final ont un effet significatif (test de Wald), sauf celles qui sont mentionnées « forcées », et qui ont été gardées dans un souci d'interprétation des résultats. Le modèle final (meilleur ajustement aux données ; niveaux retenus : classe et élève ; niveaux écartés : département et école) inclut le moment de la mesure (forcé), l'année scolaire, le sexe de l'élève, le niveau de compétence de l'élève en novembre, l'ancienneté de l'enseignant, les interactions « moment de la mesure*qualité de la pratique de l'enseignant » et « moment de la mesure*niveau de compétence de l'élève en novembre ». Ce modèle a également été utilisé pour deux sous-échantillons (échantillon 1 : élèves dont le score global de compétences en début d'année est inférieur à la médiane, n = 83 élèves » ; échantillon 2 : élèves dont le score à la sous-échelle « Acceptation de l'autorité/absence de comportements problématiques » est inférieur à la médiane en début d'année, n = 83 élèves).

Tests statistiques : tests de Wald pour les effets principaux des variables et les effets d'interaction entre variables (distribution du x2) ; tests de contraste ou de combinaison linéaire de contrastes (post-estimation) pour les écarts entre valeurs prédites (distribution normale Z, IC à 95%) ; seuil de significativité fixé à .05 (valeur de p) et calcul des intervalles de confiance à 95%.

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES SELON LE NIVEAU DE COMPÉTENCES DE L'ÉLÈVE EN DÉBUT D'ANNÉE

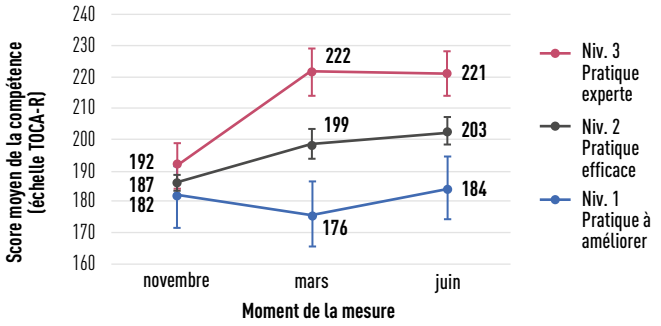
L'évolution des compétences dépend du niveau de compétences de l'élève en début d'année scolaire (interaction « moment de la mesure*niveau de compétences de l'élève en début d'année », p < .05), selon que son score global à l'échelle TOCA-R se situe sous la médiane (score global en novembre < 185, n = 83) ou qu'il est égal ou supérieur à la médiane (score global en novembre ⩾ 185, n = 84). Ainsi, de novembre à juin, on observe une hausse de +24 [18 ; 30] points du score global à l'échelle TOCA-R pour les élèves les moins compétents en début d'année (p < .0001) alors qu'elle n'est que de +14 [8 ; 20] points pour les élèves les plus compétents en début d'année (p < .0001). On constate ainsi que l'écart observé entre les moins et les plus compétents se réduit de manière significative entre le début et la fin de l'année (réduction de l'écart de 10 [1 ; 18] points, p < .05).

« Parmi les élèves identifiés comme les plus en difficulté, ceux qui ont le moins de compétences psychosociales ou scolaires en début d'année bénéficient le plus de l'effet positif du GBG »

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DE L'ÉLÈVE SELON LA QUALITÉ DE LA PRATIQUE DU GBG DE L'ENSEIGNANT

L'augmentation des compétences des élèves dépend également de la qualité de la pratique du GBG atteinte par l'enseignant en fin d'année scolaire. Parmi les enseignants de cette étude, 12% ont une pratique du GBG à améliorer (niveau 1), 53% une pratique efficace (niveau 2) et 35% une pratique experte (niveau 3). Plus la qualité des pratiques est élevée, plus le score global de compétences de l'élève (échelle TOCA-R) augmente entre le début et la fin de l'année scolaire (interaction « moment de la mesure*-qualité de la pratique du GBG », p < .0001 ; voir Figure 3). On observe une hausse de +30 [22 ; 37] points pour les enseignants ayant atteint une pratique experte (niveau 3, p < .0001) et de +16 [11 ; 21] points pour ceux ayant atteint une pratique efficace (niveau 2, p < .0001). En revanche, on n'observe pas d'augmentation significative des compétences chez les élèves dont les enseignants ont le niveau 1 en fin d'année (pratique à améliorer ; +2 [-8 ; 13] points, p = .66).

FIGURE 3 | Évolution des compétences (score global à l'échelle TOCA-R) des élèves en difficulté, selon la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant (n = 167 élèves)



Moyennes et intervalles de confiance à 95% prédits par un modèle de régression linéaire multiniveaux (niveaux : classe, élève) ajustés sur le moment de la mesure, la qualité de la pratique du GBG, leur interaction, et un jeu d'autres covariables (voir Méthode Étude 2).
Exemple de lecture : les élèves en difficulté dont l'enseignant a une pratique experte voient leur score de compétences psychosociales et scolaires (score global à l'échelle TOCA-R) passer de 192 en début d'année scolaire (novembre) à 221 en fin d'année (juin)

Notons que l'augmentation observée pour les niveaux 2 et 3 a lieu principalement entre novembre et mars (pratique experte : +30 [22 ; 38] points, p < .0001 ; pratique efficace : +12 [7 ; 17] points, p < .0001). On retrouve cet effet d'interaction pour chacun des scores aux sous-échelles de la TOCA-R (voir Annexe).

« Plus la qualité des pratiques GBG de l'enseignant est élevée, plus les compétences des élèves en difficulté augmentent durant l'année »

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES DE DEUX SOUS-ÉCHANTILLONS D'ÉLÈVES AYANT LE MOINS DE COMPÉTENCES EN DÉBUT D'ANNÉE SELON LA QUALITÉ DE LA PRATIQUE DU GBG DE L'ENSEIGNANT

Les élèves qui ont un score global de compétences inférieur à la médiane en début d'année (<185, n = 83 élèves) augmentent d'autant plus leurs compétences, entre novembre et juin, que l'enseignant a un bon niveau de pratique du GBG (p < .05). On retrouve le même pattern de résultats pour les élèves qui ont un score inférieur à la médiane en début d'année sur la sous-échelle « acceptation de l'autorité/absence de comportements problématiques » (4e sous-échelle de la TOCA-R ; < 47 ; n = 83 élèves ; p < .001). Le niveau 1 (pratique à améliorer, 12% des enseignants) ne permet pas d'obtenir une augmentation significative des compétences chez ces élèves (voir Tableau 2).

TABLEAU 2 | Évolution des compétences (score global à l'échelle TOCA-R) de deux sous-échantillons d'élèves ayant peu de compétences en début d'année, selon la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant (n = 83 élèves)

Qualité de la pratique	novembre	juin	juin - novembre	
	M (IC 95%)	M (IC 95%)	ΔM (IC 95%)	p[a]
Élèves avec un score global (TOCA-R) < médiane (n = 83)				
Pratique à améliorer	165 (150-180)	172 (157-187)	+7 (-8;23)	= .37
Pratique efficace	162 (156-168)	183 (177-189)	+21 (14;28)	< .0001
Pratique experte	160 (149-171)	194 (183-205)	+34 (23;46)	< .0001
Élèves avec un score à la sous-échelle « Acceptation de l'autorité »* < médiane (n = 83)				
Pratique à améliorer	162 (148-177)	168 (154-183)	+6 (-9;21)	= .45
Pratique efficace	166 (160-172)	183 (178-189)	+17 (10;24)	< .0001
Pratique experte	170 (159-181)	198 (188-209)	+28 (17;40)	< .0001

[a] Test de contraste entre les moyennes prédites par le modèle de régression linéaire multiniveaux (voir Méthode Étude 2)
* Intitulé complet : « Acceptation de l'autorité/absence de comportements problématiques »

CONCLUSION

Les deux études présentées dans cette synthèse évaluent l'efficacité du programme GBG dans le contexte éducatif français, en analysant son impact sur les comportements perturbateurs ou inadaptés en classe (étude 1) et sur les compétences psychosociales et scolaires d'un sous-échantillon d'élèves identifiés par l'enseignant comme étant les plus en difficulté en début d'année (étude 2).

La première étude montre une réduction significative des comportements perturbateurs ou inadaptés des élèves durant les séances GBG. Cet effet, maintes fois observé dans la littérature [2], suggère que l'adaptation française du GBG est réussie, alors même que les enseignants de l'étude mettaient en œuvre le programme pour la première fois. Plus important, l'étude montre que cette réduction des comportements perturbateurs ou inadaptés se généralise progressivement au temps ordinaire de classe. Il semble que le GBG encourage non seulement des comportements adaptés pendant les séances GBG mais favorise aussi le transfert de ces comportements aux autres situations d'apprentissage. Cela suggère que les élèves ont pu développer leurs compétences grâce aux séances du programme, et qu'ils parviennent au fur et à mesure de l'année à les mobiliser dans d'autres contextes que les séances GBG. L'étude révèle que l'obtention de cette généralisation est fortement liée, pendant la période avant « booster », à la qualité de la pratique du GBG des enseignants, soulignant l'importance d'une pratique « efficace » (59% des enseignants de l'échantillon), ou encore mieux « experte » (27% des enseignants) durant cette période. L'engagement soutenu de l'enseignant dans la mise en œuvre du programme est également un gage de généralisation des effets du GBG au temps ordinaire de classe. La généralisation est d'autant plus grande durant la période avant « booster » que la fréquence hebdomadaire des séances GBG est élevée. Après la formation « booster », la généralisation au temps ordinaire est d'autant plus grande que le nombre d'heures de séances GBG délivrées depuis le début de l'année est élevé. Il est à noter que le niveau le plus bas de pratique du GBG ne permet pas d'obtenir l'effet de généralisation au temps ordinaire durant la période avant « booster », mais qu'il le permet après la formation « booster ». Pour ces enseignants, qui ont une pratique à améliorer (niveau 1, 14% des enseignants), la formation « booster » semble donc avoir une importance cruciale. Des analyses complémentaires montrent que, suite à la formation « booster », ces enseignants augmentent le volume horaire des séances GBG par semaine, notamment en augmentant la durée moyenne des séances.

La deuxième étude se concentre sur les élèves identifiés par les enseignants comme les plus en difficulté en raison de leurs comportements. Les résultats montrent que, durant la première année de mise en œuvre du GBG, l'évolution des compétences psychosociales et scolaires des élèves en difficulté dépend étroitement de la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant : plus la pratique est maîtrisée, plus les élèves en difficulté améliorent leurs compétences, y compris les élèves manifestant le moins de compétences en début d'année. Ce sont d'ailleurs les élèves présentant les niveaux de compétences les plus faibles en début d'année qui bénéficient le plus de cette amélioration. Les résultats suggèrent cependant que le niveau le plus bas de pratique du GBG (pratique « à améliorer », 12% des enseignants) n'est pas suffisant pour développer les compétences psychosociales et scolaires des élèves les plus en difficulté. Un niveau de pratique efficace ou expert du GBG (atteint par près de 9 enseignants sur 10) semble nécessaire pour améliorer les compétences de ces élèves.

En conclusion, les résultats soulignent l'intérêt d'intégrer le GBG aux pratiques éducatives des enseignants en école élémentaire. La très grande majorité des enseignants

acquiert une pratique experte ou efficace du programme dès la première année d'implantation. Le GBG favorise la création d'un environnement propice aux apprentissages, en réduisant les comportements perturbateurs ou inadaptés durant le temps ordinaire de classe, et contribue au développement des compétences psychosociales et scolaires des élèves les plus en difficulté. La généralisation du GBG dans les pratiques éducatives des enseignants de classes élémentaires mériterait d'être expérimentée, avec des bénéfices attendus sur la réussite scolaire et la qualité de vie à l'école. Au regard des données de la littérature scientifique, des effets à moyen et long terme sont également attendus sur la prévention de comportements à risques et la réduction des inégalités de santé. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

[1] Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. Journal of Applied Behavior Analysis, 2, 119–124.

[2] Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S., & Vega Jr, R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on challenging behaviors in school settings. Review of educational research, 84(4), 546-571.

[3] Van Lier, PA. Huizink, A. et Crilnen, A. (2009). Impact of a prevention intervention targeting childhood disruptive behavior problems on tobacco and alcohol initiation from age 10 to 13 years. Drug and Alcohol Dependence, 100(3), 228-233.

[4] Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., Toyinbo, P., ... & Wilcox, H. C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. Drug and alcohol dependence, 95, S5-S28.

[5] Petras, H. Kellam, S. G. Brown, C. H. Muthen, B. O. Ialongo, N. S. & Poduska, J. (2008). Developmental epidemiological courses leading to antisocial personality disorder and violent and criminal behavior: Effects by young adulthood of a universal preventive intervention in first - and second-grade classrooms. Drug and Alcohol Dependence. 95(suppl. 1), S45-S59.

[6] Wilcox, H. C., Kellam, S. G., Brown, C. H., Poduska, J. M., Ialongo, N. S., Wang, W., & Anthony, J. C. (2008). The impact of two universal randomized first-and second-grade classroom interventions on young adult suicide ideation and attempts. Drug and alcohol dependence, 95, S60-S73.

[7] Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., ... & Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. Prevention science, 15(Suppl 1), 6-18.

[8] Unesco, WHO & UNODC (2017). Good policy and practice in health education, booklet 10: Education sector responses to the use of alcohol, tobacco and drugs [En ligne]. Paris: Unesco [consulté le 27/10/2025]. Disponible : https://www.who.int/publications/i/item/ 9789231002113

[9] European union drugs agency. Good Behaviour Game (GBG) - group-contingent positive reinforcement of children's prosocial behaviour [En ligne]. Lisbon: EUDA [consulté le 27/10/2025]. Disponible : https://www.euda.europa.eu/best-practice/xchange/good-behaviour-game_en

[10] Washington state institute for public policy. Good Behavior Game [En ligne]. Olympia, WA: WSIPP [consulté le 27/10/2025]. Disponible : https://www.wsipp.wa.gov/BenefitCost/Program/82

[11] Instruction interministérielle n° DGS/SP4/DGCS/DGESCO/DJEPVA/DS/DGEFP/DPJJ/DGESIP/DGER/2022/131 du 19 août 2022 relative à la stratégie nationale multisectorielle de développement des compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes – 2022-2037 (2022). Bulletin officiel Santé-Protection sociale-Solidarité, 18.

[12] American Institutes for Research [AIR]. (2010). TOCA-R and other scales as used in the Good Behavior Game Professional Development Models Trial. Washington, D. C.: AIR.

SIGLES/ACRONYMES

AIR : *American Institutes for Research*

APLEAT-ACEP : Association du Centre-Val de Loire née de la fusion de l'Association pour l'écoute et l'accueil en addictologie et toxicomanies et de l'Association pour les clubs et équipes de prévention

CIRDD Alsace : Centre d'information et de ressources sur les drogues et les dépendances Alsace

CODES 83 : Comité départemental d'éducation pour la santé du Var

CPS : Compétences psychosociales

FLCA : Fonds de lutte contre les addictions

GBG : *Good Behavior Game*

GRVS : Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale

OMS : Organisation mondiale de la santé

Unesco : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNODC : *United Nations Office on Drugs and Crime*

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcé

WSIPP : *Washington state institute for public policy*

ANNEXE

TABLEAU 3 | Effet d'interaction entre le moment de la mesure et la qualité de la pratique du GBG sur les scores aux sous-échelles de la TOCA-R (*« Teacher Observation of Classroom Adaptations - Revised »* ; *American Institutes for Research*, 2010), recueil de 2015 à 2018 (n = 167 élèves)

			Modèle multiniveaux				
			Moyennes ajustées[b]			Tests de Wald[c]	
Sous-échelle de la TOCA-R (nombre d'items)	ω[a]	Étendue du score	Novembre M (IC95%)	Mars M (IC95%)	Juin M (IC95%)	Moment Chi2 (p)	Moment*Qualité Chi2 (p)
Régulation des émotions (4)	.86	4-24	12,8 (12,2;13,4)	13,9 (13,3;14,5)	14,4 (13,8;14,9)	0,45 (.80)	**17,45 (<.001)**
Comportement prosocial (3)	.86	3-18	12,1 (11,7;12,6)	12,7 (12,3;13,2)	13,4 (13,0;13,8)	1,18 (.55)	**9,95 (<.05)**
Compétence sociale (8)	.87	8-48	22,8 (21,8;23,7)	25,4 (24,5;26,4)	25,7 (24,8;26,7)	0,87 (.64)	**14,94 (<.01)**
Acceptation de l'autorité* (12)	.93	12-72	47,0 (45,5;48,5)	51,1 (45,5;48,5)	51,0 (49,5;52,5)	2,90 (.23)	**20,15 (<.001)**
Gestion de l'impulsivité (5)	.90	5-30	16,1 (15,2;16,9)	17,9 (17,1;18,8)	18,4 (17,6;19,3)	0,35 (.34)	**18,23 (<.001)**
Capacité de concentration (5)	.90	5-30	12,9 (12,2;13,6)	14,7 (14,0;15,4)	15,3 (14,6;16,0)	3,87 (.14)	**18,42 (<.001)**
Capacité d'apprentissage (5)	.90	5-30	16,5 (15,7;17,4)	17,4 (16,5;18,3)	17,7 (16,9;18,6)	3,97 (.14)	**13,36 (<.01)**
Isolement social (inversé) (4)	.86	4-24	13,9 (13,4;14,4)	14,4 (13,9;14,9)	14,6 (14,2;15,1)	8,61 (<.05)	**13,54 (<.05)**
Entente enseignant/élève (9)	.87	9-54	33,7 (32,7;34,7)	36,0 (35,0;37,0)	36,2 (35,2;37,1)	5,11 (.08)	**30,58 (<.0001)**

Le score à l'échelle d'isolement social a été inversé. Plus le score est élevé, moins il y a d'isolement social.

[a] Omega de McDonald, coefficient de consistance interne de la sous-échelle. La valeur de ω est jugée satisfaisante si ≥.70

[b] Scores moyens ajustées des sous-échelles (modèle de régression linéaire multiniveaux identique au modèle pour le score global, voir Méthode étude 2)

[c] Tests de Wald de l'effet du « moment de la mesure » et de l'interaction « moment de la mesure*qualité de la pratique du GBG » ; modèle multiniveaux identique au modèle pour le score global, voir Méthode étude 2)

* Intitulé complet : « Acceptation de l'autorité/absence de comportements problématiques »

Exemple de lecture : la consistance interne de la sous-échelle de compétence sociale est satisfaisante (ω = .87 > .70) ; l'effet du moment de la mesure sur le score moyen de compétence sociale des élèves suivis n'est pas significatif (p = .64). L'évolution du score dépend de la qualité de la pratique du GBG de l'enseignant (p < .01).

Santé publique France

12 rue du Val d'Osne, 94415 Saint-Maurice Cedex France
www.santepubliquefrance.fr

ISSN : 2609-2174 – ISBN-NET : 978-2-37986-090-4 – RÉALISATION : LUMINESS – DÉPÔT LÉGAL : NOVEMBRE 2026

AUTEURS

Jean-Michel Lecrique[1], Enguerrand du Roscoät[1]
1. Santé publique France, Saint-Maurice

RELECTURE

Christophe BONALDI, responsable de l'unité Appui et méthodes pour les études et investigations dans le domaine de la surveillance, Santé publique France.
Dominique JEANNEL, chargée d'expertise scientifique en santé publique, Santé publique France.

REMERCIEMENTS

L'évaluation du Good Behavior Game, conduite par Santé publique France, a été réalisée dans le cadre d'une convention de partenariat avec le Groupe de recherche sur la vulnérabilité sociale (GRVS). Nous remercions tout particulièrement sa directrice Catherine Reynaud-Maurupt, ainsi qu'Élise Poidevin et Esther Guala pour leur expertise et l'appui qu'elles nous ont apportés dans la conduite de cette évaluation. Nous remercions également Pierre Arwidson (Santé publique France) pour son soutien scientifique, Megan Sambolt et Jenny Scala (American Institutes for Research) pour leur transfert de compétences aux équipes françaises, ainsi que la Mildeca, l'ARS PACA, l'académie de Nice, les services départementaux de l'Education Nationale des Alpes-Maritimes et du Var, les villes de Valbonne, Vallauris et Nice, pour leurs soutiens institutionnels, financiers ou opérationnels à l'adaptation et à l'expérimentation du GBG sur le territoire français. Nous remercions également l'ensemble des institutions et structures ayant contribué au déploiement du programme entre 2015 et 2023 : Le fonds de lutte contre les addictions, la MILDECA, les ARS (PACA, Centre Val de Loire, Normandie, Grand-Est, Ile-de-France, La Réunion, Hauts-de-France), les directions des services départementaux de l'Education nationale (DSDEN) et leurs Académies (Nice : DSDEN 06 et 83 ; Orléans-Tours : DSDEN 45 ; Reims : DSDEN 51 et 08 ; Strasbourg : DSDEN 67 ; Normandie : DSDEN 27, 14 et 76 ; Créteil : DSDEN 93 ; La Réunion : DSDEN 974 ; Lille : DSDEN 59 ; Versailles : DSDEN 91 et 95), les villes de Valbonne et d'Antibes, pour leur soutien, notamment financier, ainsi que l'ensemble des villes et services municipaux ayant permis et facilité l'implantation du programme dans leurs écoles. Enfin, nous remercions vivement les principales structures de formation et de déploiement du GBG (GRVS, Addictions France, CODES 83, APLEAT-ACEP, CIRDD Alsace) ainsi que l'ensemble des participants à l'évaluation du programme (enfants et enseignants), les directeurs et directrices des écoles, les personnels éducatifs et les formateurs ayant accompagné les enseignants durant la première année de mise en œuvre du GBG.

MOTS CLÉS :
GOOD BEHAVIOR GAME
PROGRAMME DE PRÉVENTION
COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES
CLIMAT SCOLAIRE

Citation suggérée : Lecrique, JM, & du Roscoät, E. Évaluation du Good Behavior Game (GBG), programme de développement des compétences psychosociales à l'école élémentaire. Saint-Maurice : Santé publique France ; 2026. 13 p. Disponible à partir de l'URL : www.santepubliquefrance.fr