



Mémoire Master 2 promotion de la Santé

L'implantation du programme

Unplugged dans le Loiret (France, 45).

Quels facteurs prédictifs d'appropriations ?



Présenté par Nicolas Baujard

Sous la direction de Monsieur Jean-Pierre Couteron

Résumé

Objectif : identifier chez 8 enseignants et 1 conseiller principal d'éducation de 6 collèges du Loiret (45) les facteurs prédictifs d'une appropriation satisfaisante du programme de prévention des addictions 'Unplugged' à l'issue d'une procédure de transmission basée sur une année de co-animation avec un intervenant spécialisé en addictologie.

Méthode : 8 enseignants et 1 conseiller principal d'éducation ont participé à des entretiens semi-directifs construits sur la théorie du comportement planifié, mené par le coordinateur de l'implantation du programme.

Résultats : Des facteurs prédictifs concernant les enseignants, les collèges et l'opérateur en addictologie ont été mis en valeur. La formation au programme et l'absence de soutien des pairs ne semblent pas influencer sur l'implantation du programme.

Discussion : Cette étude a permis de confirmer des facteurs prédictifs d'implantation déjà identifiés dans la littérature. Elle met en valeur l'intérêt d'une pratique de transmission progressive basée sur la co-animation, et permet de supposer des gains en terme de fidélité au programme initial et de durée d'implantation.

Mots clés : prévention des addictions, implantation, Unplugged, milieu scolaire, facteurs prédictifs, co-animation, enseignants

Abstract

Background: Identify predictors of satisfactory ownership of addiction prevention program 'Unplugged' from teacher and educational senior advisor in six middle-schools in département of Loiret (France) at the end of a transmission procedure based on a year of co-hosting with a specialist in addiction involved.

Methods: Eight teachers and one educational senior advisor participated in semi-structured interviews built on the theory of planned behavior, led by the coordinator of the program implementation.

Results: Predictive factors for teachers, colleges and operator in addiction were highlighted.

The training program and the lack of peer support does not seem to affect program implementation.

Discussion: This study confirmed the predictive factors of implantation already identified in the literature. It highlights the value of a progressive transmission based practice co-hosting, and to suppose the gains in terms of fidelity to the original program and implementation duration.

Keywords: addiction prevention, implementation, Unplugged, school, predictors, co-hosting, teacher

I- Introduction	5
1.1- Contexte de l'étude	5
1.1.1 Des initiations précoces aux substances psychoactives.....	5
1.1.2 Une prévention des addictions efficace et rentable	5
1.1.3 L'essor des programmes 'évidence based'	6
1.2- L'implantation des programmes validés :	7
1.2.1 Une science de la mise en œuvre.....	7
1.2.2 Les spécificités de l'implantation en milieu scolaire.....	7
1.3- Un nouveau programme européen : Unplugged	8
1.3.1 Principes actifs du programme	8
1.3.2 Une efficacité validée par une étude randomisée	10
1.3.3 Adaptation de la procédure d'implantation d'Unplugged dans le Loiret par l'Apléat	11
1.3.4 La co-animation, une posture spécifique.....	12
II- Méthodologie de recherche	12
2.1- Définition de la question de recherche.....	12
2.2- Choix des moyens d'investigation :	13
2.2.1 Population retenue	13
2.2.2 Les outils d'enquête.....	15
2.2.3 La construction du guide d'entretien	16
III- Résultats	18
3.1- Des facteurs prédictifs liés aux buts communs	18
3.1.1. Des valeurs communes	18
3.1.2 Une problématique identifiée comme importante	18
3.1.4 Une contribution du programme aux missions quotidiennes	19
3.2- Des facteurs prédictifs liés aux habiletés individuelles.....	21
3.2.1 Des habiletés individuelles qui progressent.....	21
3.3 Des facteurs prédictifs liés aux programmes.....	21
3.3.1 L'importance d'un programme efficace	21

3.4 Des facteurs prédictifs liés à l'opérateur en Addictologie.....	23
3. 4.1 Un repérage des compétences de l'opérateur	23
3. 4.2 Une co-animation difficile à organiser	24
3.5 Des facteurs prédictifs liés à la méthode d'implantation.....	25
3.5.1 Une envie unanime de continuer	25
IV- Discussion.....	28
4.1 Les limites de notre étude.....	28
4.2 Des facteurs prédictifs repérés.....	29
4.3 Implications pour le futur	31
V- Bibliographie.....	32
VI - Annexes	35
Annexe I : Leçon 4, manuel du professeur Unplugged	36
Annexe II : Grille d'évaluation des intervenants de prévention en situation d'intervention	40
Annexe III : Représentation de la théorie du comportement planifié.....	42

I- Introduction

1.1- Contexte de l'étude

1.1.1 Des initiations précoces aux substances psychoactives

Les conduites addictives sont l'un des facteurs comportementaux les plus lourds en matière de morbidité-mortalité. En France, nous constatons que 78 000 décès annuels sont dus au tabac et 49 000 morts annuels attribuables à l'alcool¹.

Ces consommations s'inscrivent dans un contexte socio-culturel, dont les évolutions ont modifié les modes de socialisation, le rapport à l'autre, la nature même du lien social tout comme le vécu de la temporalité et la perception des sensations (Couteron et al. 2015).

En France, en 2014, 89,3 % des adolescents de 17 ans ont déjà bu de l'alcool, 68,4 % ont déjà fumé une cigarette et 47,8 % ont fumé du cannabis au cours de leur vie. La polyconsommation régulière d'alcool, de tabac ou de cannabis concerne 12,8 % des adolescents.²

Ces consommations se développent dès le collège. Les expérimentations d'alcool progressent de 57,7 % à 11 ans jusqu'à 85,8 % à 15 ans. Les niveaux d'expérimentation du cannabis, inférieurs à 4 % en 6^e et 5^e, atteignent 11,4 % en 4^e, pour doubler en 3^e (23,9 %). L'usage quotidien du tabac concerne 8 % des élèves de 4^e et 16 % de ceux de 3^e (Spilka et al. 2012).

Le collège représente un espace privilégié pour la mise en œuvre d'interventions préventives des conduites addictives, conforté par la circulaire³ de mai 2014 qui intègre la prévention des addictions dans les projets d'établissements.

1.1.2 Une prévention des addictions efficace et rentable

Depuis 20 ans, des données croissantes montrent que la prévention permet de réaliser des économies (Miller, T. et D. Hendrie. 2015).

Pour un franc suisse investi en prévention, l'Université de Neuchâtel a montré une économie de 23 francs pour l'alcool et de 41 francs pour le tabac en termes de coûts directs (frais médicaux), pertes de production (perte de revenu) et coûts intangibles (perte de qualité de vie liée à la maladie, à l'invalidité et à la mort prématurée) évités pour la collectivité dans son ensemble (Jeanrenaud et al. 2010).

Pour les substances psychoactives, les programmes de prévention conçus sur la peur et sur l'information objective ont des effets iatrogènes (De Haes & Schuurman, 1975), contrairement à ceux fondés sur le développement des compétences personnelles chez les

¹ Observatoire Français des Drogues et des Toxicomanies, « Drogues, Chiffres Clés », juin 2015.

² OFDT, Les drogues à 17 ans : analyse de l'enquête ESCAPAD 2014

³ Circulaire MENESR - DGESCO A n°2014-068 du 20 mai 2014

adolescents qui amènent à des réductions de consommation du tabac, du cannabis et de l'alcool (Botvin et al. 1990).

Les critères d'efficacité des programmes de prévention des addictions sont désormais identifiés, et rappelés dans l'expertise de l'Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale⁴. Ils sont majoritairement fondés sur un développement des compétences psychosociales des enfants, des adolescents et des parents, et sur des stratégies à composantes multiples.

En France, aucune obligation n'encadre la mise en œuvre des interventions de prévention, ce qui peut conduire à la mise en place d'interventions potentiellement inefficaces voire nocives (Faggiano et al. 2014).

Par ailleurs, le manque de moyens et la mise en concurrence des acteurs les a conduits à construire leurs propres programmes, à concevoir des évaluations plus ou moins abouties, amenant à un éparpillement pas toujours productif.

Cette lacune vise à être comblée, notamment par la Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues Et les Conduites Addictives, qui souhaite désormais promouvoir les programmes ayant fait la preuve de leur efficacité.⁵

1.1.3 L'essor des programmes 'évidence based'

Un programme 'évidence based' représente une intervention modélisée, appuyée sur une théorie de référence, dont l'efficacité a été démontrée par un protocole d'évaluation scientifique rigoureux, qui comprend la comparaison entre un groupe bénéficiaire et un groupe témoin. Evidence based peut se traduire en français comme 'fondé sur des preuves'.

Dès 1980, le programme Life Skills Training montrait une diminution de l'expérimentation du tabac après 10 interventions auprès d'adolescents en milieu scolaire (Botvin, Eng et Williams 1980).

De nombreux autres programmes ont été élaborés depuis (Fabrizio Faggiano et al. 2015), en privilégiant l'implantation en milieu scolaire.

La composition de ces programmes fait leur efficacité, leur réplication doit donc être conforme pour apporter les mêmes résultats à leurs bénéficiaires. Cette fidélité doit intégrer la quantité d'interventions effectuées, la qualité des services rendus, le degré de participation de la clientèle cible et la différenciation vis-à-vis des autres programmes (Joly, Tourigny et Thibaudeau 2005).

Le maintien de qualité de la mise en œuvre initiale étant impératif pour garantir l'efficacité de ces programmes fondés sur des preuves, les modalités d'implantation deviennent alors un enjeu essentiel.

⁴ INSERM, les conduites addictives, expertise collective, février 2014

⁵ MILDECA, Plan gouvernemental de lutte contre les drogues et les conduites addictives 2013-2017.

1.2- L'implantation des programmes validés :

1.2.1 Une science de la mise en œuvre

Depuis 1980, une science de la mise en œuvre s'est progressivement développée. Les facteurs prédictifs du succès d'une implantation sont des professionnels sélectionnés et formés, des organisations qui permettent une supervision, des communautés et des bénéficiaires impliqués et un soutien de l'Etat (Fixsen et al. 2005).

La fidélité peut se définir comme le degré de correspondance entre le programme implanté par les intervenants et celui prévu par les concepteurs (Dusenbury et al. 2003) et dépend de cinq variables : l'adhésion qui permet de savoir si le programme est mis en œuvre comme il a été conçu, l'exposition qui comprend le nombre de sessions, leur durée et fréquence, les qualités des intervenants face au public, l'engagement des publics bénéficiaires, la compréhension et l'identification des caractéristiques uniques du programme (Savignac, 2014).

L'appropriation d'un programme fondé sur des preuves amène inévitablement des adaptations par les acteurs. Ainsi, adapter le langage, les images, les références culturelles, voire ajouter des éléments de contenu validés représentent des modifications acceptables, tandis que réduire le nombre/la durée des sessions, éliminer des messages ou des habiletés que les participants doivent acquérir, modifier l'approche théorique ou avoir recours à des professionnels insuffisamment formés peuvent avoir des effets délétères. Un coordinateur du programme représente ainsi un élément clé pour une bonne implantation (Aarons, Hurlburt et Horwitz 2011) facilitant le respect des principes actifs du programme et contribuant à la motivation des acteurs.

L'implantation des programmes validés nécessite la levée des freins résultant des professionnels.

Ils peuvent s'interroger sur la possibilité de transposer un programme dans un autre contexte culturel, craindre une diminution de leur créativité professionnelle au bénéfice d'une application standardisée, ou encore penser qu'ils sont réduits à des agents applicateurs. L'enjeu est de passer d'une logique d'opérateur qui défend « son programme » à une logique de dispositif, qui valorise « l'acteur ».

1.2.2 Les spécificités de l'implantation en milieu scolaire

L'implantation des programmes validés demeure difficile, les preuves d'efficacité n'aboutissent pas toujours à la mise en œuvre prioritaire en milieu scolaire car de nombreux facteurs influencent les prises de décision.

A Los Angeles, le programme 'Drug Abuse Résistance Education' (D.A.R.E) implanté en milieu scolaire a été maintenu pendant plusieurs années malgré la preuve de son inefficacité (Petrosino 2015).

Le milieu scolaire fournit un environnement structuré pour la mise en œuvre de programmes, ce qui peut augmenter la fidélité de mise en œuvre par rapport à d'autres lieux d'intervention, et par conséquent son impact (Williams et Hunt 2013).

De nombreux programmes de prévention des addictions privilégient ainsi le milieu scolaire, et ciblent les enseignants comme des professionnels pouvant mener ces interventions préventives. Rohrbach a réalisé une étude montrant que les enseignants peuvent être aussi efficaces que les intervenants en prévention, à condition qu'ils reçoivent une gratification supplémentaire pour la mise en œuvre de l'action (Rohrbach et al. 2007). Une autre étude conclut à ces résultats, même si les intervenants de prévention avaient été embauchés spécifiquement pour celle-ci (McNeal et al. 2004).

Les expériences passées montrent que les enseignants apportent des modifications, parfois involontairement, au programme, ce qui peut être susceptible d'en atténuer les effets (Pankratz et al. 2006). Toutefois, certaines adaptations, visant une meilleure appropriation culturelle ou pédagogique, peuvent avoir des effets bénéfiques sur le programme (Rohrbach 1993).

La durabilité de l'implantation des programmes est également sujette à variation. Pendant la première année de l'implantation du programme 'Adolescent Alcohol Prevention Trial', 78% des enseignants formés ont mis en œuvre une ou plusieurs leçons du programme. Au cours de la deuxième année, 25% seulement ont maintenu la mise en œuvre du programme (Rohrbach, Graham et Hansen 1993). Pour pallier ces effets non-souhaités, la formation des enseignants est constamment citée comme un facteur essentiel de fidélité dans la mise en œuvre du programme (Hanley et al. 2009).

En outre, la menée de ces programmes par les enseignants représente une solution économiquement séduisante, même si ces modalités d'implantation et de mise en œuvre des programmes doivent prendre en compte le nombre d'élèves par classe en France supérieur à la moyenne de l'Europe, l'inflation actuelle des missions confiées au système éducatif et le sentiment d'impuissance de nombreux enseignants⁶.

1.3- Un nouveau programme européen : Unplugged

1.3.1 Principes actifs du programme

Unplugged est un programme de prévention en milieu scolaire pour les adolescents de 12-14 ans, avec un accent particulier sur l'alcool, le tabac et de le cannabis. Il est basé sur le modèle de l'influence sociale (Kreeft et al. 2009).

Constitué de 12 leçons (annexe 1) mises en œuvre par des enseignants après une formation de deux jours et demi, il met l'accent sur les connaissances et attitudes, les compétences interpersonnelles et les compétences intra personnelles, avec un manuel pour les enseignants et les étudiants⁷.

La connaissance, la perception du risque, les attitudes envers les drogues, les croyances normatives, la pensée critique et créative, les compétences relationnelles, les compétences de communication, l'affirmation de soi, les compétences de refus, la capacité à gérer ses émotions, à gérer le stress, l'empathie et la résolution de problèmes sont les médiateurs ciblés du programme (Vadrucci et al. 2015).

⁶ Philippe Mérieux, Commission d'enquête sur le fonctionnement du service public de l'éducation, les pertes de repères républicains et les difficultés des enseignants, avril 2015

⁷ <http://www.eudap.net>

**Présentation des sessions pour les élèves
(manuel du professeur, décembre 2010, p10)**

N°	titre	activités	objectif	Point fort
1	Ouvrir Unplugged	Présentation, travaux de groupe, gestion du contrat, devoirs	Présenter le programme, fixer les règles des leçons, réfléchir aux connaissances sur les drogues	Information
2	Être ou ne pas être dans un groupe	Jeu de rôle, débat en plénière, jeu	Clarifier les influences et les attentes du groupe	Intra personnel
3	Alcool	Travaux de groupe, collage, jeu	Informers les élèves sur les divers facteurs qui influencent la consommation de drogues	Information
4	Vérifier la réalité	Présentation, débat en plénière, travaux de groupe, jeu	Promouvoir l'évaluation critique des informations, réfléchir sur les différences entre sa propre opinion et les faits, corriger les normes	Intra personnel
5	La cigarette est une drogue	Quiz, débat en plénière, réactions, jeu	Informers sur les effets de la cigarette, sur la différenciation entre les effets escomptés et réels, à court terme et à long terme	Information
6	Exprime-toi	Jeu, débat en plénière, travaux de groupe	Communiquer de façon appropriée les émotions, faire la distinction entre la communication verbale non verbale	Inter personnel
7	Lève-toi et parle	Débat, travaux de groupe, jeu de rôle	Promouvoir la confiance en soi et le respect des autres	Intra personnel
8	Fêtard invétéré	Jeu de rôle, jeu, débat en plénière	Reconnaître et apprécier les qualités, accepter les réactions positives, pratiquer et analyser la prise de contact avec les autres	Intra personnel
9	Les drogues, s'informer	Travaux de groupe, quiz	Informers sur les effets positifs et négatifs de la consommation de stupéfiants	Information
10	Compétences pour faire face	Présentation, débat en plénière, travaux de groupe	Exprimer les sentiments négatifs, faire face aux faiblesses	Inter personnel
11	Résolution de problèmes et prise de décision	Présentation, débat en plénière, travaux de groupe, devoirs	Résoudre les problèmes de façon structurée, promouvoir la pensée créative et le contrôle de soi	Inter personnel
12	Fixer les objectifs et conclusion	Jeu, travaux de groupe, débat en plénière	Distinguer les objectifs à long et à court terme, réagir sur le programme et le processus du programme	Inter personnel

Unplugged propose également 3 ateliers à destination des parents.

Présentation des sessions pour les parents (Unplugged, manuel du professeur, décembre 2010, p11)				
N°	Titre	Apport théorique	Travaux en groupe	Jeu de rôle
1	Mieux comprendre vos ados	Le développement pendant la pré-adolescence	Fréquence de la consommation de drogues à l'adolescence, facteurs de risque pour la consommation de drogues	Anxiété des parents qui laissent leurs adolescents aller à des soirées
2	Etre parent d'un ado, c'est grandir avec lui	Les changements au sein des familles dont les enfants deviennent adolescents	Comment faire face aux changements de rôles au sein de la famille	Autonomie au sein de la famille et en dehors de la famille
3	Avoir une bonne relation avec mon enfant, c'est fixer des règles et des limites	Style d'éducation des enfants	Situations de conflits et conseils pour négocier les règles	Gérer les conflits

Le principe théorique de l'influence sociale impliquant une interactivité dans les séquences proposées, les enseignants volontaires doivent recevoir une formation spécifique de 2,5 jours sur la façon d'utiliser le matériel du programme (Kreeft et al. 2009). Cette formation permet de comprendre les assises théoriques du programme et d'expérimenter les méthodes nécessaires pour travailler sur les compétences psychosociales.

1.3.2 Une efficacité validée par une étude randomisée

Son efficacité a été évaluée par une étude randomisée auprès de 7079 élèves de sept pays européens (Vigna-Taglianti et al. 2014) .

Après un an, les élèves qui ont participé au programme scolaire Unplugged ont vu leur probabilité de fumer du tabac (au quotidien) et de consommer de l'alcool en grande quantité baisser de 30% sur le dernier mois et leur probabilité de consommer du cannabis baisser de 23% sur le dernier mois, par rapport aux élèves ayant suivi le programme habituel.

A 18 mois, les effets positifs persistent sur l'alcool et le cannabis, mais les effets sur le tabac apparaissent plus mitigés (Faggiano et al. 2010).

Même si d'autres études doivent être menées pour confirmer ces résultats, Unplugged semble être le projet de prévention ayant la meilleure preuve de l'efficacité dans les études européennes (Agabio et al. 2015).

1.3.3 Adaptation de la procédure d'implantation d'Unplugged dans le Loiret par l'Apléat

La mise en œuvre des programmes de prévention par les enseignants pouvant subir des variations, des stratégies pour accroître la mise en œuvre et la maintenance doivent être développées (Pike et al. 1993). A ce jour, la littérature n'est pas unanime sur la meilleure façon de former les enseignants, certaines études montrent l'intérêt d'une formation associée à un coaching et des mises en situations, d'autres études ne trouvant pas de plus-value de ce coaching par rapport à une formation classique (Rohrbach et al. 2015).

Les deux journées de formation proposées dans le programme Unplugged à destination des enseignants permettent de comprendre les principales composantes du programme, mais également les attitudes et méthodes nécessaires pour travailler sur les expériences de vie et le modèle d'influence sociale.

En France, la prévention des addictions, et plus globalement l'éducation à la santé, est un secteur marginal de l'activité des enseignants.

Les missions des enseignants dépendent de paramètres institutionnels (prescriptions liées aux programmes, projets d'établissement, circulaires) mais aussi personnels (nature des représentations de l'enseignant quant à sa mission dans le champ de l'éducation à la santé, histoire personnelle) et liés au public (les élèves, leurs besoins, leurs attentes) (Jourdan 2010).

Dans le département du Loiret, les collègues font majoritairement appel à contributeurs externes, comme les associations spécialisées, la gendarmerie, la police pour élaborer et réaliser auprès de leurs élèves les actions de prévention des conduites addictives.

Les professionnels du service de prévention de l'Association pour l'Écoute et l'Accueil en Addictologie et Toxicomanies⁸ développent, mènent et évaluent des actions de prévention des addictions dans le Loiret. Dans une logique d'amélioration continue, ils demeurent en veille vis-à-vis des programmes innovants et validés de prévention des addictions, ce qui a permis de découvrir Unplugged.

Pour expérimenter l'implantation du programme Unplugged, nous avons fait le choix de travailler avec les enseignants et le conseiller principal d'éducation (CPE) de la façon suivante :

- Une première session de 3h00 permettant l'appropriation des principes et des contenus du programme
- Une co-animation de l'ensemble des séances avec eux la première année. L'objectif est qu'à 4 ans, avec un accompagnement progressif, ils puissent mener 9 séances sur les 12 prévues pour les élèves. Les 3 séances sur les conduites addictives resteraient menées par des intervenants spécialisés issus de la Consultation Jeunes Consommateurs⁹ de proximité, car elles nécessitent une veille régulière sur les produits et leurs modes d'usages, des savoirs faire particuliers, mais également parce qu'elles nous permettent d'aller au-devant de ces publics jeunes, dans une logique d'intervention précoce.

⁸ www.apleat.com

⁹ Depuis 2005, un réseau de consultations spécifiques a été mis en place dans l'ensemble des départements. Ces consultations sont rattachées à des structures médico-sociales (CSAPA) et sont composées de professionnels formés aux spécificités de l'approche des jeunes

1.3.4 La co-animation, une posture spécifique

Expérimentés dès 1965, notamment sur les thérapies familiales, cette pratique de co-animation ne s'est pas développée en France dans le champ de la prévention.

Il existe localement des modalités d'interventions collectives menées par deux professionnels dans le champ de la prévention des addictions, comme l'implantation actuelle du *Strengthening Families Program* (Kumpfer et al. 1996) en France, mais il s'agit souvent de deux professionnels spécialisés, dans la même institution et partageant la même culture professionnelle.

Les programmes de prévention des addictions en milieu scolaire sont menés par différents professionnels, qu'ils soient professionnels comme les intervenants des CSAPA ou les formateurs relais anti-drogue (FRAD) de la gendarmerie, issus d'un parcours d'utilisateurs (associations néphalistes) ou que cette thématique contribue à leurs missions au sein du collège (infirmier, enseignant, cpe). Certains opérateurs souhaitent que les enseignants n'assistent pas aux interventions préventives, pour faciliter l'expression de la parole par les élèves.

La co-animation que nous proposons s'inscrit à l'inverse, et suppose que la prévention est l'affaire de tous, même si elle est impulsée par des professionnels spécialisés.

La posture proposée est spécifique, car elle suppose la rencontre de deux cultures, l'Education Nationale et l'approche médico-sociale des addictions, via les deux professionnels intervenants.

Co-animer implique également un regard posé sur son travail et ses modalités de communication. Les enseignants sont traditionnellement seuls dans leur classe. S'engager dans Unplugged signifie dévoiler ses modalités de travail à des intervenants de prévention plus habitués à ce regard extérieur ou du coordinateur du service (annexe 2). Il peut également y avoir une lutte de pouvoir entre les deux intervenants vis-à-vis du groupe, ou un désaccord sur la méthode engagée (Côté, 1990). Le temps de formation en amont du programme, les analyses de fin de séance, le bilan à mi-parcours visent à enrayer ces effets indésirables.

Les plus-values attendues de cette co-animation sont :

- Une complémentarité des intervenants, liée à la thématique et aux principes de prévention pour l'Appléat, liée à la connaissance du public et de ses modalités de fonctionnement pour les enseignants/CPE.
- L'amélioration des compétences réciproques, par l'observation de pratiques différentes et par l'analyse des séquences passées.
- Une implantation d'Unplugged dans la durée, par un apprivoisement progressif du contenu et des principes actifs du programme par les enseignants, et une logique de passage de relais des séances à 'la carte' durant 4 années.

II- Méthodologie de recherche

2.1- Définition de la question de recherche

Nous proposons pour l'année scolaire 2014/2015 une expérimentation d'implantation innovante du programme Unplugged dans les collèges du Loiret. Notre souhait est que les enseignants et le conseiller principal d'éducation (CPE) acquièrent progressivement de l'autonomie, pour mener à terme 9 des 12 séances constituant le programme.

Notre formulation de recherche est la suivante : identifier chez les enseignants et CPE les facteurs prédictifs d'une appropriation satisfaisante du programme de prévention des addictions 'Unplugged' à l'issue d'une procédure de transmission basée sur une année de co-animation avec un intervenant spécialisé en addictologie.

2.2- Choix des moyens d'investigation :

2.2.1 Population retenue

Le programme Unplugged a été mis en œuvre dans le département du Loiret durant l'année scolaire 2014/2015 dans 6 collèges, auprès de 11 classes, avec les soutiens financiers de l'Agence Régionale de Santé du Val de Loire et de la MILDECA via la préfecture.

2 classes appartenaient aux sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), qui accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ces élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation diplômante.¹⁰

Ville	Collège	Niveau Scolaire	Nombre de classe	Effectif moyen par classe
Gien	Jean Mermoz	4 ^{ème}	1 classe	25
Orléans	Etienne Dolet	5 ^{ème}	1 classe	25
Orléans la Source	Montesquieu	4 ^{ème}	1 classe	22
Poilly lez Gien	Les Clorisseaux	5 ^{ème} SEGPA	2 classes	8
Saint Denis en Val	Val de Loire	5 ^{ème}	2 classes	25
Saint Jean le Blanc	Jacques Prévert	5 ^{ème}	4 classes	25

Au sein de ces 6 collèges, notre relais prioritaire était l'enseignant, sans distinction de matière.

¹⁰ <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

Au sein du collège Jacques Prévert, la Conseillère Principale d'Education a été intégrée dans la menée de ce programme pour deux raisons :

- la direction du collège était très partie prenante dans cette option, complétant ainsi les 3 enseignants volontaires pour couvrir tout le niveau des 4èmes.
- les évolutions des missions du CPE vers l'accompagnement éducatif des élèves

11 professionnels ont participé à Unplugged, en partenariat avec 3 intervenants de prévention en Addictologie de l'Apléat.

Collège	Classe	Enseignant référent	Discipline enseignée	Professeur Principal de la classe	Intervenants de prévention de l'Apléat
Jean Mermoz	1 classe de 4 ^{ème}	Mr Gaston	Français	oui	Mme Ballanger
Etienne Dolet	1 classe de 5 ^{ème}	Mme Journet	Anglais	oui	Mme Fal
Montesquieu	1 classe de 4 ^{ème}	Mme Doisneau	Science et Vie de la terre	oui	Mme Fal
Les Clorisseaux	2 classes de 5 ^{ème} SEGPA	Mme Grenu Mme Cammal	Mathématique Français	oui oui	Mme Ballanger
Val de Loire	2 classes de 5 ^{ème}	Mme Dezelut Mme Guiton	Lettres Lettres	oui oui	Mr Sablon
Jacques Prévert	4 classes de 5 ^{ème}	Mme Laurenço Mme Desgardin Mme Eimer Mme Bonhomme	CPE Science et Vie de la terre Histoire-géographie Sciences physique	Non oui oui oui	Mr Sablon

Le programme auprès des élèves a été mené dans sa majorité. Les séances non menées correspondaient à des arrêts maladie des enseignants et à un agenda trop serré en fin d'année scolaire.

Collège	Classe	Enseignant référent	Participation à une session de formation 'Unplugged' de l'Apléat	nombre de séances menées sur les 12 prévues	Inclusion dans nos entretiens
Jean Mermoz	1 classe de 4 ^{ème}	Mr Gaston	oui	12	oui
Etienne Dolet	1 classe de 5 ^{ème}	Mme Journet	oui	12	oui
Montesquieu	1 classe de 4 ^{ème}	Mme Doisneau	oui	12	oui
Les Clorisseaux	2 classes de 5 ^{ème} SEGPA	Mme Grenu	oui	7	oui
		Mme Camal	oui	7	oui
Val de Loire	2 classes de 5 ^{ème}	Mme Dezelut	oui	12	oui
		Mme Guiton	oui	12	oui
Jacques Prévert	4 classes de 5 ^{ème}	Mme Laurenço	oui	12	oui
		Mme Desgardin	oui	10	oui
		Mme Eimer	oui	7	non
		Mme Bonhomme	oui	7	non

2.2.2 Les outils d'enquête

Parmi les différents outils d'enquête existants, l'entretien semi-directif nous a semblé le plus adapté, en permettant un contact direct avec chaque interviewé. Cette méthode laisse plus de souplesse dans les interactions avec les enquêtés, dans l'exploration de la variété des situations et permet de recueillir les mots, les détails, les anecdotes, les ressentis, les hésitations, les temps de réflexion, et donc d'extraire les potentiels facteurs prédictifs d'appropriation du programme.

Nous avons envoyé un courrier aux directions des structures et aux enseignants en mai 2015, pour des entretiens fin juin 2015, pour obtenir le maximum de réponses positives et ainsi limiter les biais de sélection.

Nous avons réalisé des entretiens auprès de 8 enseignants et 1 CPE sur les 11 professionnels qui ont participé au programme. Les fins d'années étant chargées pour les

enseignants, nous avons mené un entretien avec la présence de deux enseignants, pour le collège des Clorisseaux à Gien et le collège Val de Loire à Saint Denis en Val.

Le critère d'inclusion était la participation au programme. Il n'y avait pas de critères d'exclusion.

Dans un souci d'éthique, les professionnels ont été informés en début d'entretien que celui-ci serait enregistré, qu'ils auraient accès à ces enregistrements et à une copie du mémoire et que les remarques des participants seraient rendues anonymes.

2.2.3 La construction du guide d'entretien

La conception du guide d'entretien s'est appuyée sur la théorie du comportement planifié (Ajzen 1991) (annexe 3).

Modifier un comportement, comme par exemple choisir de poursuivre l'implantation d'Unplugged, va dépendre de plusieurs facteurs : les attitudes, la norme subjective, la perception du contrôle sur le comportement par les enseignants.

L'attitude d'une personne à l'égard d'un comportement résulte des sentiments favorables ou défavorables vis à vis d'un comportement. Elle est formée, d'une part, par les croyances relatives à l'engagement dans le comportement et d'autre part, par l'évaluation des conséquences d'un tel engagement.

Les normes subjectives constituent la perception par un individu des opinions des autres personnes importantes pour lui concernant un comportement.

Elles dépendent de ses croyances quant à l'opinion des personnes ou des groupes de référence par rapport à la réalisation d'un comportement et de son envie ou des motivations de se conformer au groupe.

Le contrôle perçu du comportement se réfère à la perception d'un individu de la facilité ou difficulté d'accomplir un comportement donné.

En effet, acquérir un nouveau comportement nécessite des ressources, des habiletés et des opportunités sur lesquelles l'individu n'a pas un contrôle total. La perception du contrôle sur le comportement traduit la présence de facteurs externes contraignant la réalisation d'un comportement donné ainsi que la perception de l'individu de son efficacité personnelle en vue de réaliser ce comportement.

Nous avons donc conçu notre guide d'entretien au regard de ces différents critères.

Conception de la grille d'entretien au regard de la théorie du comportement planifié		
Composantes	Items à explorer	Questions posées

Attitudes favorables	Sensibilité à l'approche globale de l'adolescence	Qu'est-ce qui vous a motivé à être enseignant ?/CPE ?
	Utilisation de méthodes Interactives d'apprentissage	Comment expliqueriez-vous votre rôle d'enseignant ?
	Perception d'une situation insatisfaisante	Quelle expérience avez-vous de l'impact d'une consommation de substances psychoactives chez un adolescent ?
	Perception positive de la prévention des addictions	Pensez-vous que la prévention des addictions soit utile ? qu'elle puisse avoir un impact sur vos élèves ?
	Motivation intrinsèque	Qu'est-ce qui vous a motivé à vous lancer dans Unplugged ? En quoi Unplugged répond à vos valeurs ?
normes subjectives	Soutien de l'institution	Qui vous soutient dans cette démarche de menée d'Unplugged auprès de vos élèves ?
	Soutien des pairs	Comment vos pairs ont réagis à l'annonce de votre implication dans d'Unplugged ?
	Soutiens potentiels futurs	Quels soutiens avez-vous pour la poursuite de ce programme ?
	Sentiment d'utilité sociale	Avez-vous identifié des évolutions parmi les élèves ?
contrôle comportemental perçu.	Perception du programme à l'issue de celui-ci	Pouvez-vous me citer cinq mots qui illustrent Unplugged pour vous ?
	Perception des habiletés à mettre en œuvre	Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans l'exercice de votre métier ? Pensiez-vous que les intervenants de l'Apléat utiliseraient ces méthodes pédagogiques ? Vous ont-elles convaincu ? Qu'avez-vous pensé de ce principe de co-animation, puis de passage de relais ? Auriez-vous préféré 3 jours de formation, puis faire seule ? Qu'est-ce qui vous a le plus plu dans la co-animation de ce programme ? Le moins plus ?
	Sentiment de soutien de l'Apléat	Comment s'est passée votre première prise de contact avec l'Apléat ? avec votre binôme ?
	Expérience émotionnelle positive	Quel est votre meilleur souvenir ?

	Intégration de compétences supplémentaires	A l'issue de cette première année d'Unplugged, avez-vous remarqué des changements dans vos habitudes professionnelles ? Avez-vous acquis de nouvelles modalités d'intervention dans la classe ? Lesquelles vous semblent les plus utiles ? Quelles compétences vous semblent acquises ?
Intention d'agir	Identification des freins	Pensez-vous pouvoir mener ce programme ? Quelles seraient les séquences/situations qui vous inquiètent le plus ? Avez-vous identifié ce qui a pu vous aider dans les moments complexes ? Qu'est-ce qui vous manquerait pour la poursuite d'Unplugged ?

III- Résultats

Les entretiens ont été menés pour 8 professionnels au sein de leurs collègues respectifs, et pour une enseignante au sein de l'Apléat, pour une durée moyenne d'une heure par entretien. Deux entretiens ont été menés avec deux enseignants, pour des raisons organisationnelles.

Pour les enseignants, il s'agissait en majorité de femmes (7 sur 8), et la conseillère principale d'éducation était également une femme.

3.1- Des facteurs prédictifs liés aux buts communs

3.1.1. Des valeurs communes

L'interactivité est une composante clé du programme Unplugged, qui implique le fait de faire parler les élèves, de travailler avec eux de manière positive, en s'attachant à leurs réalités sociales.

Même s'ils sont attachés à leur discipline « *La transmission de savoir, d'abord* », « *un certain nombre de compétences sociales à acquérir pour les élèves, en dehors des sciences de la vie et de la terre qui sont la base de mon métier et de ma discipline* », ce souhait d'une approche globale de l'adolescent « *Au départ je voulais être assistance sociale mais je pense que j'aurais eu trop d'empathie....Je me suis dit : pourquoi ne pas aider les enfants à devenir citoyen ? Je ne suis pas pour ma discipline en premier...Accompagner les jeunes pour grandir et les aider à s'en sortir...* », « *Je pense être un entre-deux.... mon rôle est différent de celui des parents, je suis dans un cadre particulier, mais en même temps, je pense que c'est important d'être assez proche d'eux, pour pouvoir leur transmettre quelque chose, mais aussi leur montrer qu'il n'y a pas vraiment de clivage entre nous...* » avec des interactions positives « *Transmettre ma passion de l'Anglais, rendre la discipline vivante et interactive, puisque les élèves vont en avoir de plus en plus besoin dans l'avenir... Ils n'ont pas encore conscience de cela au collège, cela va être plus tard je pense...mais c'est vraiment l'idée de transmettre, que ce soit agréable, que cela ne soit pas rébarbatif* » est une préoccupation des professionnels interrogés.

3.1.2 Une problématique identifiée comme importante

Les conduites addictives sont remarquées car elles perturbent le fonctionnement des collèges, « *On a une deux exclusions pour tabac : des consommations sur le plateau sportif. Les rumeurs des élèves disent que cela traficote au collège, on sait qui fume... On a retrouvé à la demi-pension une petite pochette plastique, avec un peu d'herbe* », émergent d'une évaluation des pairs « *Souvent, en conseil de classe, les délégués nous renvoient, ah oui, lui, il se couche un peu tard, parce qu'il est toujours sur les jeux vidéo... mais on en a peu quand même...* » ou apparaissent dans les interactions avec les parents « *Jusqu'à maintenant, on n'avait pas été touché, mais cette année on a quelques situations, pas compliquées mais des familles qui nous appellent en disant, voilà, j'ai trouvé des choses dans le sac de ma fille, du cannabis.* ».

Une banalisation de ces pratiques addictives est notée par les enseignants « *Le tabac, de plus en plus, car lors des sorties scolaires, des élèves demandent à fumer, ce qu'on n'avait pas avant. L'année dernière, on a eu une cohorte de 3^{ème} assez compliquée, qui fumaient du cannabis et plus peut être, enfin je ne sais pas... Mais en tout cas, c'était tendu, il fallait qu'ils sortent pour aller fumer, et ils le disaient, sans tabou.* », « *Pour les jeux vidéo, je sais que certains passent la nuit dessus, à jouer en réseau, et arrivent les yeux explosés le matin* » tout comme une facilité grandissante à évoquer ce thème par les élèves « *Il y a des consommations, cela se voit sur eux. On sait qui consomme ... Je ne suis pas très calé au niveau drogues, mais je pense que c'est du cannabis. Ils nous le disent facilement ...* »

Malgré cette tendance de banalisation décrite, les conduites addictives ne concernent qu'une faible partie des élèves « *Ici, on a un peu de tabac, plus pour faire comme les autres... Il y a un peu de cannabis mais cela ne va pas au-delà de cela.* », « *Les élèves connaissent beaucoup de choses sur les drogues, sur ce qui se fume, ce qui se consomme mais sans y toucher nécessairement. Ce n'est pas par ignorance, c'est par manque d'intérêt pour la chose. Ce ne sont pas des élèves qui disent 'je ne sais pas ce que c'est..'. Ils le savent très bien, mais ils ne veulent pas y toucher...ou plutôt, il y en a très qui peu qui touchent, je vois sur ma classe, beaucoup en parlaient mais finalement il n'y avait qu'un consommateur qui se déclarait ou sinon ce sont des petites consommations...* »

Les enseignants et CPE évoquent les difficultés de repérage de ces conduites chez leurs élèves « *Pour l'alcool, je n'ai pas observé de problèmes ...* », « *Pour ce qui est addictions, sur cette classe, je n'en sais rien...je peux avoir des doutes, mais cela reste des doutes* ».

3.1.4 Une contribution du programme aux missions quotidiennes

Le programme Unplugged s'inscrit dans les dynamiques institutionnelles, principalement la politique de santé des établissements, « *Et le côté prévention, dans les établissements scolaires, c'est quelque chose que l'on recherche souvent... et là, c'était l'occasion de faire quelque chose sur une journée complète avec le même public. Mieux vaut prévenir que guérir, et donc commencer assez tôt...pour nos classes de 5^{ème} ...* », « *C'était décidé à destination des SEGPA, et comme c'était moi l'enseignante.... mais j'étais contente !* »

Ces orientations politiques des collèges sont présentées par les chefs d'établissements « *C'est le chef d'établissement qui me l'a proposé* », « *Il y avait l'adjointe, les professeurs principaux, on avait eu les documents avant.* », « *Mme Renault m'avait bien expliqué (la principale), elle m'avait présentée les qualités de Sarah, l'infirmière aussi.* »

« *On me parle du projet, on me dit que l'intervenante va être super, donc j'étais partant !* » ou dynamisées par les infirmières scolaires « *C'était un projet porté par l'infirmière,*

qui est quelqu'un de très motivée et de performante... », « En fait, c'est l'infirmière qui a évoqué ce programme en plénière il y a un an, après elle a envoyé un mail. J'étais intéressée, ma collègue aussi. », « l'infirmière m'en avait déjà beaucoup parlé, c'est elle qui m'a vendu, si je puis dire, le projet, l'an dernier. »

Ces dynamiques institutionnelles rejoignent des motivations intrinsèques, liées à une contribution d'Unplugged à leurs missions professionnelles, que ce soit sur la discipline enseignée *« cela correspond à mon programme de SVT »*, la fonction de professeur principal *« J'étais professeur principal de cette classe, et cela m'a plu d'avoir un projet avec cette classe en tant que professeur principal »* ou les missions de CPE *« on essaie d'analyser, de trouver des solutions au problème si il y a problème. D'être dans de la médiation aussi, c'est ce qu'on fait tous les jours en tant que CPE »*.

La contribution d'Unplugged à la constitution d'une dynamique de classe est attendue *« pour la cohésion, pour essayer de mettre un esprit de groupe, qu'ils me voient aussi autrement qu'une enseignante »*.

Les autres motivations proviennent d'une insatisfaction des actions de prévention jusque-là proposées *« C'est un sujet qui m'intéressait, ensuite l'idée d'une action longue durée, parce que l'on sait très bien que les idées chez les élèves sont ancrées, nous, on a beau faire des actions sur les drogues, la portée n'est pas la même »*, un souhait de bénéfice ultérieur pour leurs élèves *« Je trouve cela bien que l'on fasse cela avec des élèves jeunes, pour qu'après, peut-être, ils aient en troisième des réflexes qu'ils n'ont pas encore »*, *« Ce que j'aimais bien, c'est instaurer un autre rapport à l'élève, le protéger, lui apporter autre chose en sortant de la discipline. Apprendre quelque chose qui l'aide, qui puisse le protéger plus tard, à long terme, moyen terme, et sortir de mon cadre tout en étant professeur, animateur, conseiller... Ce sont des élèves qui sont très sensibles à cela, dès qu'on n'est plus dans son rôle, dès qu'on les aborde autrement, il y a beaucoup d'échanges qui se font, une confiance... »*.

L'envie de découverte est également mise en avant *« J'ai trouvé la présentation faite au mois de septembre par Marion, avec l'infirmière, et les documents reçus avant. Tout cela était intéressant, les compétences sociales, c'est ce que j'ai préféré. Prendre la parole, la confiance en soi, les groupes... »*.

Le soutien des collègues enseignants n'est pas démonstratif, mais cela apparaît comme un fonctionnement habituel *« Les collègues ? Rien de particulier...même si certains n'avaient pas envie d'être sollicités. C'est leur droit... on ne peut faire cela si on n'est pas motivé, c'est voué à l'échec »*, *« On était 5 à être intéressées et puis les autres, à partir du moment où ils ne sont pas intéressés...c'est vrai qu'on n'a pas tellement communiqué là-dessus mais bon.. »*.

Les retours d'expériences par les enseignants n'ont pas augmenté cet attrait *« Je l'ai dit à l'équipe pédagogique, en réunion, mais je n'ai pas eu de retour. Cela ne les concernant pas, donc je n'ai pas eu de retour... Chacun est dans ses projets ...j'ai fait un courrier pour avertir les parents... »*, *« Le reste de l'équipe ne s'est pas montré plus impliqué... j'ai fait des bilans en conseil de classe et auprès des parents d'élèves... »*

Ce manque de soutien peut être lié à au fait que la prévention des addictions ne soit qu'une mission périphérique des enseignants, ou dédiée à des professionnels particuliers *« Les enseignants pensaient que cela pouvait faire partie de mon boulot, en tant que CPE faire de la prévention, en relation avec l'infirmière, cela semblait logique. Cela semblait moins logique »*

que des enseignants se mettent dans le programme, c'est pour cela que ça a été un peu compliqué pour trouver des enseignants ».

A l'inverse, pour une classe, la mise en œuvre de ce programme a été perçue comme un avantage vis-à-vis des autres enseignants *« Bien, ils étaient partants, attentifs...Il n'y a pas eu de négatif... Le fait que les autres aient simplement eu une heure, ils ont eu l'impression que cette classe était privilégiée, et finalement que j'avais de la chance de les suivre. »*

3. 2- Des facteurs prédictifs liés aux habiletés individuelles

3. 2.1 Des habiletés individuelles qui progressent

Le principe de co-animation rend visibles les pratiques de chacun, et permet de capitaliser les savoir-faire.

Cette observation a permis aux enseignants de modifier des aspects de leurs pratiques, que ce soient des techniques issues de l'entretien motivationnel *« Développer la reformulation et le fait de ne pas guider les réponses... Parce qu'on a tendance à le faire. Le fait d'être vraiment neutre : 'si j'ai bien compris, tu dis ça..' , des postures « Déjà être plus détendu avec les élèves, avant j'étais un peu ...tendu... et cela se sentait et puis peut être moins m'énerver...avant je parlais, je haussais le ton, maintenant je suis nettement plus calme, avec une voix qui reste...posée... C'est dû au fait d'avoir vu l'intervenante, mais également d'avoir un autre lien avec les élèves », « Au niveau de mon rôle de professeur principal, oui. Essayer de me rendre plus à l'écoute des élèves, insister sur cette mise en confiance des élèves au début de l'année. Sur mon rôle de référent, me rendre disponible pour les élèves sur de l'écoute... ».*

Il peut s'agir d'une vigilance accrue sur la disponibilité des élèves avant les apprentissages *« Le fait de...bien faire attention aux émotions...on a beau le savoir, ce n'est pas parce qu'ils sont au collège qu'ils ont déposé tous leurs problèmes au grillage... mais on a tendance à passer outre... C'est important de ne pas hésiter à prendre cela en compte... J'ai appris des trucs ! »*

La participation au programme sert également d'appui aux difficultés rencontrées dans la vie de classe : *« Un jour, je n'arrivais plus à faire classe, je leur ai dit : vous faites Unplugged, alors on va faire cela : échanger et s'écouter... Et les langues se sont déliées, ils ont réussi à tous s'exprimer et à s'écouter... Je l'ai fait toute seule à part. Alors tu as toujours 3 ou 4 élèves qui ne diront pas un mot, même si tu vas les chercher, mais des élèves timides ont réussi à parler, et on était en cercle, tout le monde se regardait, on a réussi à mettre au point des stratégies par rapport à un collègue, à gérer des problèmes dans le groupe, ils ont joué le jeu et cela s'est apaisé... »*

3. 3 Des facteurs prédictifs liés aux programmes

3.3.1 L'importance d'un programme efficace

Le fait qu'Unplugged soit un programme efficace dont les composantes soient clairement décrites joue en faveur de son acceptation, *« La construction des séances est*

excellente. Le fait de faire sortir les choses au départ, de les travailler ensemble en exposant chacun ses opinions, ou bien par les petites activités, et après d'arriver à une conclusion avec un mot final de chacun est important. », « là, quand j'ai vu le mot efficacité, je le pense vraiment... » tout comme le fait d'avoir un manuel de l'enseignant et de l'élève traduit en français « *Le petit guide est nécessaire...cela nous permet d'y réfléchir... »*.

Les bénéfices ressentis à l'issue des 12 séances sont principalement sur la vie du groupe « *Il y a des bénéfices sur la vie de groupe, c'est évident. Ils vivent ensemble 4 années de suite, c'est donc important. Sur la vie de groupe, c'est certain. Juste l'ambiance de classe, c'est-à-dire qu'ils arrivent, et ils sont beaucoup plus posés. Alors qu'au début d'année, je peux vous dire que ...c'était très dur. Et puis maintenant, ils sont capables de le dire. Ils l'ont dit eux-mêmes : on arrive à s'écouter, même si on ne s'entend pas tous. On fait tous des efforts...C'était émouvant de les entendre dire cela », « Sur l'oral, on a vraiment réussi à délier les langues, on a vu cela lors de la préparation du conseil de classe. Il faudrait démarrer plus tôt pour avoir ces bénéfices », « Sur la vie de classe, ils s'écoutent davantage, il n'y a plus le conflit comme il y avait avant » « la liberté de parole, cela était très positif... ».*

Des améliorations sur des sous-groupes spécifiques sont notées également « *Je pense qu'Unplugged a été vraiment très utile à certains élèves, cela s'est vu, notamment ceux qui avaient des soucis dans les compétences sociales. Je pense qu'il n'y a pas que le côté drogue, il y a tout le côté habiletés, et certains élèves en ont vraiment bien profité. », « Mais il y a eu des évolutions. Les timides se sont mis ensemble, en groupe, et ils ont bien parlé...y en a qui ont compris qu'il fallait tenir compte de l'avis des autres, qu'il n'était pas tout seul. »*

Unplugged a pu apporter des bénéfices individuels « *Ah oui ! Il y avait un élève qui parlait à tort et à travers, qui pensait avoir toujours raison, qui maintenant écoute davantage. Un qui était hyper susceptible, qui envoyait balader, qui maintenant écoute davantage, qui a de l'humour, il a vraiment changé », « Plutôt en individuel, c'est Alicia, qui est une élève qui se ferme, qui est agressive... l'intervenante a su la prendre...en la valorisant. Après A venait avec un 'mini' sourire.. il y a eu une évolution pour elle car elle savait qu'avec Sarah tout irait bien... »*, « *Je pense à un élève notamment qui à un moment s'est attiré la classe contre lui, Unplugged l'a aidé beaucoup à considérer les choses autrement et à se dire que tout ne venait peut être pas des autres, que lui aussi avait peut-être des éléments à changer, des façons de procéder à changer. Dans les exercices, les jeux de rôle, cela lui a permis d'observer, de réaliser comment les autres faisaient, et les autres après l'ont regardé d'un autre œil... c'est quelqu'un avec qui on peut discuter finalement. », « Certains, au fil de l'année aurait pu s'enfoncer, s'enfermer...Unplugged a lutté contre cela. Cela a touché les élèves 'j'ai le droit de parler de ce qui ne va pas' »*

Les modifications thématiques sont plutôt liées aux croyances normatives « *Un autre grand progrès, c'est qu'avant ils avaient plein de croyances, de représentations, et ils ont dépassé cela. Par exemple : l'alcool, c'est cool, il faut essayer le narguilé avant 15 ans sinon tu es nase...maintenant cela leur paraît ringard »* avec une différenciation des sexes « *Je trouve que les garçons se sont plus impliqués que la fille sur la prise de parole, sur les jeux de rôle. Les filles sont plus timides, il faudrait trouver une alternative pour impliquer plus les filles »* ou aux idées fausses : « *on a beau faire des actions sur les drogues, la portée n'est pas la même, et on a encore des élèves qui se trompent lorsqu'on leur demande la définition d'une drogue. Et là j'ai vu que, à l'avant dernière séance, sur la définition des drogues, les élèves se rectifiaient eux-mêmes....», « Sur le tabac et l'alcool, ils ont du mal à comprendre que c'étaient des drogues, il a fallu s'y reprendre à plusieurs fois... »*

Parfois, les résultats apparaissent restreints « *Certains ont été déstabilisés... Pas de changement quantifiable à ce jour...je sais qu'il faut que cela évolue chez eux...peut-être des changements dans un esprit de classe, instaurer un esprit de groupe, cela a pu fédérer 3 classes sur 4... « Il y en a 3 ou 4 qui ont continué à ne pas parler de l'année », « Il y en quelques-uns qui n'ont pas réussi à s'exprimer »...*, « *Les timides parlaient plus, mais seulement pendant l'heure d'Unplugged... après le schéma de classe restait le même* », voire inexistants « *Non... je ne sais pas...je pense que c'est trop tôt pour que je m'en rende compte* » ou non décelés durant les séances « *Surprise car certains élèves qui ont pas parlé, mais pour eux, dans leurs évaluations écrites, c'était super positif. Ils avaient appris des choses, progressé dans leurs têtes...* », « *Sur les drogues, je n'ai pas de recul et pas d'infos là-dessus.* » mais sans diminuer la motivation des enseignants et CPE à continuer l'implantation d'Unplugged.

3.4 Des facteurs prédictifs liés à l'opérateur en Addictologie

3.4.1 Un repérage des compétences de l'opérateur

Les compétences de l'Apléat pour son activité de formation¹¹ « *Je connaissais déjà l'Apléat, par la formation acteurs de première ligne, et je sais que vous faites du bon boulot* », de soin « *Je connais aussi l'Apléat par des amis qui ont eu un fils qui est passé par l'Apléat. Je sais que c'est une valeur sûre* » et le retour des autres partenaires « *et dans nos réunions de CPE, on est toujours très positif par rapport à toutes les actions que l'Apléat peut mettre en place...* » facilitent l'accueil du programme.

Le partenariat historique développé « *L'Apléat, j'en avais déjà entendu parler...On avait déjà eu une séance par un intervenant de l'Apléat pour nous les profs...on avait eu un débat sur la dépendance aux jeux vidéo, et puis tous les ans l'Apléat vient au sein du collège...* », « *Je connais depuis longtemps... j'ai déjà eu des intervenants il y a 10 ans, dans un autre collège...* » contribue également à l'implantation d'Unplugged.

Les qualités des intervenants de prévention, tant dans leurs projets déjà menés « *L'infirmière et l'AS m'ont dit, tu verras elle est géniale, donc je suis parti là-dessus ! Sarah, elle positive tout le temps et beaucoup, donc cela joue, et nous donne envie.* » que dans leurs modalités de communication « *La première fois, j'ai vu l'intervenante avec l'infirmière à une réunion au collège, ou nous parlions de différents projets, j'ai été conviée à cette réunion et puis voilà. J'ai eu un ressenti d'accessibilité, de fluidité, puis on s'est échangé les coordonnées et voilà...cela été simple, voilà...* » jouent un rôle important.

La formation préalable a été appréciée « *La formation de 3 heures était bien, c'est bien pour regrouper les gens qui participent, pour voir l'intervenant que l'on va avoir, la curiosité de...* », « *Quand vous êtes venus la demi-journée, très bien ! C'était même trop court...c'est frustrant, on survole...et avec Rémi, impeccable...quelqu'un qui a un très bon contact, un très*

¹¹ Référentiel régional de formation « Devenir acteur de 1^{ère} ligne en addictologie » ANITEA, Région Centre, mars 2010

bon feeling vis-à-vis de l'adulte » même si cet élément ne semble pas déterminant « « Je me serais lancé même si la formation n'avait pas été bien... j'étais parti pour...par contre je ne sais pas comment j'aurais géré la chose... », « J'avais déjà bien décidé avant la formation ».

3. 4.2 Une co-animation difficile à organiser

L'implantation selon les principes prévus par l'Apléat se déroule sur 3 années scolaires, les enseignants et CPE menant à terme en autonomie 9 des 12 séances.

La co-animation a été difficile à organiser, chacun des intervenants devant trouver sa place vis à vis de l'autre. Le souhait de ne pas bloquer l'intervenant de l'Apléat apparaît régulièrement *« au début, j'écrivais à la place de l'intervenant, pour trouver quelle place prendre finalement, je ne voulais pas non plus trop intervenir par rapport à l'intervenant », « Au début, je ne savais pas trop comment me positionner, car l'intervenant savait où elle allait, et je ne voulais pas prendre une place qui ne me revenait pas... », « En positionnement, ce n'est pas facile, car Rémi mène son truc, il sait comment le mener, ce n'est pas facile de s'intégrer, c'est ce qui est le plus difficile je pense », « Ce serait bien de faire 4 séances par 4, et faire un bilan à la fin de chacune des 4 séances ; Du coup, ce n'était pas trop co-animé, je faisais un peu la discipline, distribuer la parole... »*

Les enseignants ont pris des places liées à la gestion du groupe, *« donc finalement il y a des moments où j'étais plus à l'aide de la gestion du groupe »... des élèves « Je lui ai dit (à l'intervenant) tout de suite, attention, cet élève-là est plus fragile, ceux-là bougent plus... »* ou comme acteurs des séances *« ou alors je me mettais dans la position de l'élève, je levais la main comme eux... ».*

Il s'agissait également de recherche de stratégie *« Je fais pas mal de projet où nous sommes deux enseignants dans la classe, éco classe par exemple... et ça c'est chouette car on se positionne pas pareil, on se passe le relais .Vas-y toi, essaye, car je n'y arrive pas... »*

La mise en place de temps d'échanges réguliers, après les séances, a permis d'améliorer le fonctionnement *« Le fait de faire des points en dehors, que l'intervenante dise ses attentes et que l'on voie l'objectif final, nous a aidés à savoir où on allait. », « donc la première séance, j'ai beaucoup écouté mais cela me gênait car je me dis...la co animation. je dois avoir mon rôle...puis j'en ai reparlé...et cela s'est fait assez naturellement. L'intervenante engageait, puis je complétais, aidais à la reformulation et puis nous allions à deux dans les groupes... » « Ce serait bien de faire des séances 4 par 4, et faire un bilan à la fin de chacune des 4 séances.. du coup, ce n'était pas trop co-animé, je faisais un peu la discipline, distribuais la parole... »*

Cette co-animation est une difficulté importante, liée au manque d'expérience de ce programme *« moi, j'ai beaucoup écouté... j'ai pris des notes. Circulé pour voir les réactions des élèves mais j'ai beaucoup écouté...Je faisais aussi le flic. Je n'ai pas aidé finalement, car on ne savait pas ce qui allait se passer... j'étais plus dans la prise de notes... », J'aurais bien voulu aller voir une séance avant, dans une classe où je n'ai pas d'affect, des élèves que je ne connais pas, voir comment cela se déroule... Pas forcément une séance entière, mais une vidéo,*

qui permette de comprendre le thème et la co-animation », « Le fait que l'intervenante connaisse plus de choses que moi, parfois j'aurais dû ou j'aurais pu m'imposer davantage, mais je suis resté en retrait. Mais je ne connaissais pas bien la séance. » et parfois à la crainte d'un jugement « Au fur et à mesure, on peut mener certaines séances...Mais quand j'interviens, je me sens limite 'épiée' (rires) par Sarah...est ce que je fais bien ? »

Malgré ces difficultés d'ajustement, ce principe de co-animation fait l'unanimité auprès des professionnels, pour le côté rassurant qu'elle apporte « *La co-animation et le passage de relais petit à petit, c'est quand même plus rassurant* », pour la complémentarité « *oui, c'est mieux, on n'a pas le même regard.* », « *Garder de la co-animation en essayant d'instaurer ce temps de préparation qui dit quoi, qui fait quoi...* », « *Nettement ce que l'on a vécu nous. Deux jours dans une formation et après on y va ? C'est nettement plus riche la co-animation, et en plus on n'a pas les connaissances...* »

Cette logique de transmission est quelquefois remise en cause, évoquant une liberté de parole moindre des élèves en présence des enseignants « *Je pense que c'est important que ce soit des personnes autres que les profs qui le fassent, c'est ce qui ressort de la discussion avec les élèves, parce qu'ils disent qu'ils n'auraient pas dit autant de choses...* », « *Le retour des élèves, c'est qu'avoir un intervenant extérieur, c'est très bien, et avoir un prof tout seul ce serait moins bien...* », « *Ils ont peur de révéler des choses devant nous. Même si on leur dit que la confiance doit être là, on peut les comprendre quand ils n'ont pas complètement envie de se livrer là. C'est notre ressenti.* ».

La mise en œuvre d'un programme basé sur l'influence sociale amène des modifications relationnelles « *Mener les séances tout seul, cela me pose un peu problème. Il s'agit de nos élèves, nous sommes leurs profs, et du coup ils ne nous voient pas comme Sarah. Même si pendant ces séances-là, ils ont le droit de nous appeler par nos prénoms, on reste dans notre classe, dans le collège. Ils veulent dire quelque chose, ils regardent, 'ah oui, c'est vrai qu'il y a la prof'. Ils se livreraient plus facilement s'il n'y avait qu'une personne extérieure. Et puis Sarah a ce contact facile, elle arrive, elle leur dit 'alors, comment ça va ?'. Ils s'attachent à elle, car elle a ce côté sympa, et en même temps quand cela ne va pas elle leur dit, et nous on est là, avec notre rôle de prof...* » tout en notant qu'ils sont les interlocuteurs de première ligne « *il n'empêche que, quand un problème personnel d'un élève se révèle, sur le coup ils ne veulent pas m'en parler mais comme par hasard je les retrouve en pleurs deux heures plus tard devant ma porte.* »

3.5 Des facteurs prédictifs liés à la méthode d'implantation

3.5.1 Une envie unanime de continuer

Les mots cités par les participants évoquent les notions liées aux interactions au sein du groupe, au non jugement et à la prévention.

Les 5 mots cités par chaque enseignant/CPE qui illustrent Unplugged à l'issue de l'année scolaire, par ordre de citation.					
	1 ^{er} mot	2 ^{ème} mot	3 ^{ème} mot	4 ^{ème} mot	5 ^{ème} mot
1	Convivial	Respect	Esprit de groupe	Prévention	Non jugement
2	Vie en collectivité	Respect	Prévention	Demandeurs	Résolution de conflit
3	Ecoute	Respect	Pas abouti	Elèves au centre	Avancée
4	Partenariat	Confiance	Parole	Prévention	Interactivité
5	Détente	Frustration	Discussion	Progrès	Surprise
6	Prévention	Communication	Education	Maturité	Liberté
7	Instructif	Partage	Pédagogie	Utile	Liberté
8	Ecoute	Confiance	Attention	Tolérance	Connaissance
9	Phénomène de société	Agressivité	Echange	Moteur	Efficace

Les 9 professionnels ayant participé à cette expérimentation souhaitent prolonger leur implication dans Unplugged l'an prochain « *On peut démarrer dès septembre !* ».

Déclaration par les enseignants et CPE des séances qu'ils peuvent mener seuls à l'issue de la co-animation.										
		Les 8 enseignants								CPE
leçon	titre	1	2	3	4	5	6	7	8	1

1	Ouvrir Unplugged	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
2	Être ou ne pas être dans un groupe	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
3	Alcool	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non
4	Vérifier la réalité	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
5	La cigarette est une drogue	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
6	Exprime-toi	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
7	Lève-toi et parle	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non menée	Non menée	Oui	Oui
8	Fêtard invétéré	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non menée	Non menée	Oui	Oui
9	Les drogues, s'informer	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non menée	Non menée	Non	Non
10	Compétences pour faire face	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non menée	Non menée	Non	Oui
11	Résolution de problèmes et prise de décision	Oui	Oui	Oui	Oui	Non menée	Non menée	Non menée	Non	Oui
12	Fixer les objectifs et conclusion	Oui	Non	Non	Oui	Non menée	Non menée	Non menée	Non	Oui

Ils se sentent capables de mener la majorité des séances, hormis celles plus spécifiques sur les drogues « *J'aimerais beaucoup co –animer, m'essayer à quelques séances toute seule, mais pas ce qui est sur la prévention des drogues, je ne me sens pas encore assez à l'aise* », « *Je pourrais toutes les mener... J'ai plus appris sur le côté social, gestion sociale, gestion pour qu'ils puissent s'exprimer sur certains sujets.* », « *Je pourrais mener tout ce qui n'est pas alcool, cigarette, les drogues s'informer* » ou celle sur la résolution de problème « *Pas tout de suite sur les 3 dernières séances* ».

Le binôme présente toutefois des aspects rassurants « *Oui mais ! Mais étant en co-animation, car c'est mieux. Dans l'absolu, je pourrais faire les séances mais il me manquerait le côté plus technique, les connaissances, des choses plus pointues qui pourraient me faire*

défaut... d'où l'idée d'une co-animation avec quelqu'un qui a toutes ces connaissances », « Je pense que le côté binôme est un avantage pour le programme », « Je pense que c'est bien d'être à deux pour ces séances sur les émotions ».

Des propositions d'amélioration de l'implantation sont identifiées, liées au lieu « Il faudrait un autre lieu, moins 'marqué' cours. Il ne faut pas qu'il soit dans une classe, avec les affiches habituelles », et à une augmentation de la durée des séances « Il faudrait que l'on ait plus de temps car la parole est longue à sortir, on est un peu dans le speed », « Il faudrait avoir une heure trente, même si on ne l'utilise pas complètement. Il faudrait 12 séances d'une heure trente (rires...) Peut-être pas toutes, mais il y a des séances qui mériteraient plus de temps, comme résoudre des problèmes... ».

L'ajout de thème spécifique lié à leur population est évoqué « Il manque une séance sur gérer ses émotions...la colère. Je pense que c'est important aussi. », « Une séquence sur les jeux vidéo. Enfin les écrans...a manquée », « Ce serait bien d'ajouter une séance sur jeux vidéo, mais là je ne me sentirais pas. Ils vont le dire plein de jeux... et comme je ne m'y connais pas du tout...j'aurais besoin de l'intervenant... » ou d'activités plus concrètes « Avec le recul...j'ai pensé... Ils sont acteurs dans la parole, les débats...mais cela manquait quelquefois d'activités concrètes...mais je vois pas comment faire...par exemple la cible c'était bien, cela leur permet de poser et de construire leurs pensées...quand on reste dans la parole, et dans un échange verbal, il y en a qui décrochent trop vite » mais sans remettre en cause les fondements du programme.

Le fait de travailler en transversalité est évoqué « Reprendre certaines leçons, et voir comment les illustrer, avec le collègue d'art plastique par exemple, en transversal mais avec un objectif pour les portes ouvertes, et un affichage où les parent pourraient regarder ».

IV- Discussion

L'implantation des programmes de prévention des addictions fondés sur des preuves, en France, en milieu scolaire, est une préoccupation croissante, tant pour les décideurs politiques que pour les acteurs de terrain.

Les modalités d'une implantation satisfaisante, composantes essentielles pour un impact positif, sont en phase d'exploration en France.

Nous souhaitons identifier chez 8 enseignants et 1 Conseiller Principal d'Education les facteurs prédictifs d'une appropriation satisfaisante du programme de prévention des addictions scientifiquement validé intitulé 'Unplugged' à l'issue d'une procédure de transmission basée sur une année de co-animation enseignant/intervenant spécialisé en addictologie, via des entretiens semi directifs menés par le coordinateur du programme, travaillant au sein du CSAPA de l'Apléat.

4.1 Les limites de notre étude

Notre échantillon est représentatif des professionnels impliqués, avec 9 professionnels interrogés sur 11 participants, mais apparaît faible dans sa valeur absolue. La méthode d'exploration utilisée, par des entretiens semi-directifs, produit un niveau de preuve très faible car les biais potentiels sont nombreux : fiabilité des propos, désirabilité sociale des interviewés, analyse subjective des contenus...

Le guide d'entretien est incomplet, il manque notamment une question sur la théorie composant le programme, pour mesurer si les enseignants et CPE l'ont assimilée. En effet, cette compréhension des spécificités du programme est un élément essentiel pour une bonne reproduction.

Les 9 professionnels interrogés souhaitent continuer l'implantation du programme, la comparaison avec des enseignants ne souhaitant pas prolonger Unplugged qui aurait permis de faire émerger des facteurs prédictifs négatifs n'est pas possible. Enfin, la plus-value de notre stratégie de co-animation sur une année ne peut être comparée à la stratégie initiale, à savoir 2,5 jours de formation pour les enseignants avant la mise en œuvre auprès des élèves.

4.2 Des facteurs prédictifs repérés

Notre étude a permis de mettre en valeur différents facteurs prédictifs chez les enseignants et les conseillers principaux d'éducation.

Facteurs prédictifs repérés pour l'implantation d'Unplugged		
Chez les enseignants et CPE	Au sein de l'institution	Chez l'opérateur
Une approche globale de l'adolescence	Un soutien de la direction.	Des compétences reconnues en prévention des addictions.
La prévention des addictions identifiée comme prioritaire pour les élèves	La prévention des addictions identifiée comme axe prioritaire.	Des compétences reconnues dans les autres secteurs de l'addictologie : formation et soin
L'importance d'un programme validé accompagné d'outils pédagogiques traduits	Des infirmières mobilisées et dynamisantes	Une historicité de l'opérateur sur le territoire
Une contribution du programme aux missions quotidiennes, comme le lien avec la matière enseignée, l'interaction des enseignements ou le développement d'une dynamique collective chez les élèves.		
Le principe d'une co-animation et d'un passage de relais		
La possibilité de ne pas mener les séances spécifiques sur les conduites addictives		

Une progression des habiletés chez les enseignants et CPE à l'issue du programme

La possibilité d'améliorer le programme, en respectant les principes actifs.

De nombreux facteurs prédictifs repérés avaient déjà été identifiés dans d'autres études.

Facteurs prédictifs repérés dans notre étude	Facteurs prédictifs similaires repérés dans la littérature
Une contribution du programme aux missions quotidiennes des enseignants et CPE.	Les enseignants avec un fort sens de l'efficacité semblent plus ouverts à de nouvelles idées et plus disposés à expérimenter de nouvelles méthodes pour mieux répondre aux besoins de leurs élèves (Han et Weiss 2005).
Un soutien de la direction	Les administrateurs scolaires doivent être proactifs dans le soutien des efforts des enseignants pour reproduire des programmes (Mihalic, Fagan, et Argamaso 2008).
L'importance d'un opérateur accompagnant formé et reconnu	Nécessité d'un véritable partenariat avec les responsables du programme et d'échanges réguliers entre les enseignants, la direction et le coordonnateur du programme (Hahn 2002).
L'importance d'un programme validé accompagné d'outils pédagogiques traduits	Le manuel est un des facteurs les plus importants. Ce manuel doit comprendre un exposé clair de la théorie d'impact du programme, des stratégies proposées pour atteindre les objectifs du programme, les activités prescrites, et aussi les activités proscrites avec des standards minimaux de quantité et de qualité d'intervention (Joly, Tourigny et Thibaudeau 2005).
Une progression des habiletés chez les enseignants et CPE à l'issue du programme	Une expérience d'implantation d'Unplugged au Brésil montre que l'acquisition de connaissances techniques pour les aider dans la gestion des groupes et dans les activités pédagogiques facilite l'acceptabilité d'Unplugged (Schneider et al. 2015).
Un impact chez les élèves à l'issue du programme	L'expérience d'amélioration, liée au programme, renforce les efforts de mise en œuvre des enseignants (Han et Weiss 2005).
Proposition d'amélioration de la mise en œuvre du programme au regard de la situation particulière des élèves ou des enseignants.	Il est inévitable que les enseignants modifient le contenu du programme pour l'adapter à leur contexte et leur public (Velasco et al. 2015)

Contrairement à ce que nous aurions imaginé, la formation de 3 heures au programme ne représente pas un poids essentiel pour l'implication. Cet élément est discordant avec les études existantes qui montrent que la formation est déterminante. Nous imaginons que la modalité de co-animation pondère l'importance de cette formation liée au programme.

L'absence de soutien des pairs n'affecte pas l'envie de continuer Unplugged. Nous supposons qu'il s'agit là d'un élément de culture institutionnel, ou les enseignants ont l'habitude de travailler en individuel, sans attendre de validation ou de soutien spécifique de leurs pairs.

Même si des impacts positifs ont été recensés dans la majorité des classes, l'absence de plus-value dans certaines classes ne représente pas un frein à continuer. Nous pouvons imaginer que la culture de l'éducation est similaire à celle de la prévention, où la majorité des résultats arrivent à longue échéance.

4.3 Implications pour le futur

Cette étude nous montre qu'une implantation en milieu scolaire d'un programme de prévention des addictions est possible par un opérateur local, tout en gardant les principes actifs d'un programme qui sont la condition de son efficacité.

Le principe de co-animation, par le partage de deux cultures professionnelles et par une appropriation progressive des savoirs, semble adapté. Il est important de préciser que la co-animation ne va pas de soi, il faut prévoir des temps de compréhension des cultures professionnelles, de scénarisation des séances, d'anticipation des situations difficiles et de réflexion sur les séances passées.

La co-animation permet également de fournir aux enseignants et au CPE un soutien tout au long de la phase de mise en œuvre du programme. Cette stratégie est confirmée par une étude sur l'implantation du programme Towards No Drug Abuse dont les résultats suggèrent que les enseignants doivent bénéficier d'une formation, d'encadrement, d'assistance technique (Little et al. 2013) tout au long du projet.

Veronica Velasco propose, pour favoriser une implantation en milieu scolaire, de d'abord mettre en œuvre le programme tel que prévu initialement pour ensuite apporter des modifications, sans que celles-ci ne dénaturent le programme (Velasco et al. 2015). Les enseignants et CPE ont noté des habiletés de la part des intervenants spécialisés dans leurs interactions avec les élèves, nous pouvons supposer que le vécu par les enseignants de 'bonnes pratiques' de communication en prévention augmente la fidélité d'implantation dans la durée.

Un coaching adapté à chaque enseignant, qui est rendu possible par ce principe d'implantation, permettrait également d'améliorer les bénéfices auprès des collégiens (Kimberly D. Becker 2015).

Cette implantation spécifique d'Unplugged par l'Apléat sera regardée par l'INPES et la MILDECA, qui viendront en évaluer les modalités en 2016 dans le département du Loiret.

V- Bibliographie

- AARONS**, Gregory, Michael Hurlburt, et Sarah McCue Horwitz. 2011. « Advancing a Conceptual Model of Evidence-Based Practice Implementation in Public Service Sectors. » *Administration and Policy in Mental Health* 38 (1): 4-23. doi:10.1007/s10488-010-0327-7.
- AGABIO**, Roberta, Giuseppina Trincas, Francesca Floris, Gioia Mura, Federica Sancassiani, et Matthias C. Angermeyer. 2015. « A Systematic Review of School-Based Alcohol and Other Drug Prevention Programs. » *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health* 11 (1): 102-12. doi:10.2174/1745017901511010102.
- AJZEN**, Icek. 1991. « The Theory of Planned Behavior Organizational behavior and human decision processes , 179-211 »
- BOTVIN**, Gilbert J., Eli Baker, Linda Dusenbury, Stephanie Tortu, et Elizabeth M. Botvin. 1990. « Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a three-year study. » *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 437-46.
- BOTVIN**, Gilbert J., Anna Eng, et Christine L. Williams. 1980. « Preventing the onset of cigarette smoking through life skills training. » *Preventive Medicine* 9 (1): 135-43. doi:10.1016/0091-7435(80)90064-X.
- COUTERON**, J-P., F. Beck, N. Bonnet, et I. Obradovic. 2015. « Adolescence et addiction : pistes et propositions pour adapter les politiques de santé publique. » *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* 63 (4): 258-67. doi:10.1016/j.neurenf.2015.03.001.
- COTE**, Isabelle. 1990. « La coanimation en travail de groupe : de la théorie à la pratique | *Érudit | Service social* v39 n3 1990, p. 157-169 |. »
- DE HAES**, W., & Schuurman, J. s. d. « Haes, W., & Schuurman, J. (1975). Results of an evaluation study of three drug education methods. *International Journal of Health Education*, 28(4), Supplement, 1-16. »
- DUSENBURY**, Linda, Rosalind Brannigan, Mathea Falco, et William B. Hansen. 2003. « A Review of Research on Fidelity of Implementation: Implications for Drug Abuse Prevention in School Settings. » *Health Education Research* 18 (2): 237-56. doi:10.1093/her/18.2.237.
- FAGGIANO**, Fabrizio, Federica D. Vigna-Taglianti, Elisabetta Versinoc, Alessio Zambonc, Alberto Borraccinoc, Patrizia Lemmac. 2015. « School-based prevention for illicit drugs use. »
- FAGGIANO**, Fabrizio, Elias Allara, Fabrizia Giannotta, Roberta Molinar, Harry Sumnall, Reinout Wiers, Susan Michie, Linda Collins, Patricia Conrod. 2014. « Europe Needs a Central, Transparent, and Evidence-Based Approval Process for Behavioural Prevention Interventions. » *PLoS Medicine* 11 (10). doi:10.1371/journal.pmed.1001740.
- FAGGIANO**, Fabrizio Federica Vigna-Taglianti, Gregor Burkhardt, Karl Bohrn, Luca Cuomo, Dario Gregori, Massimiliano Panella, et al. 2010. « The Effectiveness of a School-Based Substance Abuse Prevention Program: 18-Month Follow-up of the EU-Dap Cluster Randomized Controlled Trial. » *Drug and Alcohol Dependence* 108 (1-2): 56 - 64. doi:10.1016/j.drugalcdep.2009.11.018.
- FIXSEN** D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). 2005. *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- HAHN**, Ellen, J. Noland, Melody Powers, Rayens, Mary Kay Christie, Dawn Myers. 2002. « Efficacy of Training and Fidelity of Implementation of the Life Skills Training Program. » *Journal of School Health* 72 (7): 282.
- HANLEY**, Sean, Chris Ringwalt, Amy A. Vincus, Susan T. Ennett, J. Michael Bowling, Susan W. Haws, et Louise A. Rohrbach. 2009. « Implementing Evidence-based Substance Use Prevention Curricula with Fidelity: The Role of Teacher Training. » *Journal of drug education* 39 (1): 39-58.

- HAN**, Susan S., et Bahr Weiss. 2005. « Sustainability of Teacher Implementation of School-Based Mental Health Programs. » *Journal of Abnormal Child Psychology* 33 (6): 665 - 79. doi:10.1007/s10802-005-7646-2.
- JEANRENAUD**, Claude, Sylvie Füglistler-Dousse, Dimitri Kohler, Joachim Marti, 2010. « Rapport de synthèse – Evaluation économique des mesures de prévention en Suisse. »
- JOLY**, Jacques Marc Tourigny et Marielle Thibaudeau. 2005 « « La fidélité d’implantation des programmes de prévention ou d’intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements » Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, vol. 8, n° 2, 2005, p. 101-110. »
- JOLY**, Jacques, Marc Tourigny, et Marielle Thibaudeau. 2005. « La fidélité d’implantation des programmes de prévention ou d’intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. » *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation* 8 (2): 101. doi:10.7202/1017533ar.
- JOURDAN D.** 2010. s. d. Éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants ? Saint-Denis : Inpes, coll. Santé en action, 2010 : 160 p.
- KIMBERLY D. Becker**, Kimberly D. Becker. 2015. « Supporting Universal Prevention Programs: A Two-Phased Coaching Model - Springer. » Consulté le août 24. doi:10.1007/s10567-013-0134-2.
- KREEFT**, Peer Van Der, Gudrun Wiborg, Maria Rosaria Galanti, Roberta Siliquini, Karl Bohrn, Maria Scatigna, Ann-Marie Lindahl, et al. 2009. « ‘Unplugged’: A new European school programme against substance abuse. » *Drugs: education, prevention, and policy* 16 (2): 167 - 81. doi:10.1080/09687630701731189.
- KUMPFER**, Karol L.; Molgaard, Virginia; Spoth, Richard, et Peters, Ray DeV. (Ed); McMahon, Robert Joseph (Ed),). 1996. « The Strengthening Families Program for the prevention of delinquency and drug use. »
- LITTLE**, Melissa A., Steve Sussman, Ping Sun, et Louise Ann Rohrbach. 2013. « The Effects of Implementation Fidelity in the Towards No Drug Abuse Dissemination Trial. » *Health education (Bradford, West Yorkshire, England)* 113 (4): 281 - 96. doi:10.1108/09654281311329231.
- MCNEAL**, Ralph B., William B. Hansen, Nancy G. Harrington, et Steven M. Giles. 2004. « How All Stars Works: An Examination of Program Effects on Mediating Variables. » *Health Education & Behavior: The Official Publication of the Society for Public Health Education* 31 (2): 165-78. doi:10.1177/1090198103259852.
- MIHALIC**, Sharon F, Abigail A Fagan, et Susanne Argamaso. 2008. « Implementing the LifeSkills Training drug prevention program: factors related to implementation fidelity. » *Implementation science : IS 3 (janvier): 5.* doi:10.1186/1748-5908-3-5.
- MILLER**, T. et D. Hendrie. 2015. « Substance Abuse Prevention Dollars and Cents: A Cost-Benefit Analysis | Safe Supportive Learning. »
- PANKRATZ**, Melinda M., Julia Jackson-Newsom, Steven M. Giles, Christopher L. Ringwalt, Kappie Bliss, et Mary Lou Bell. 2006. « Implementation Fidelity in a Teacher-Led Alcohol Use Prevention Curriculum. » *Journal of Drug Education* 36 (4): 317-33.
- PETROSINO**, Carol H. Weiss;Erin Murphy-Graham;AnthonyAllison G. Gandhi. 2015. « The Fairy Godmother and Her Warts: Making the Dream of Evidence-Based Policy Come True
- PIKE**, U. S. National Library of Medicine 8600 Rockville, Bethesda MD, et 20894 Usa. 2015. « Diffusion of a school-based substance abuse prevention program: predictors of program implementation»
- ROHRBACH**, L.A., J. W. Graham, et W. B. Hansen. 1993. « Diffusion of a School-Based Substance Abuse Prevention Program: Predictors of Program Implementation. » *Preventive Medicine* 22 (2): 237-60. doi:10.1006/pmed.1993.1020.
- ROHRBACH**, L.A., Clyde W. Dent, Silvana Skara, Ping Sun, et Steve Sussman. 2007. « Fidelity of Implementation in Project Towards No Drug Abuse (TND): A Comparison of Classroom

- Teachers and Program Specialists. » *Prevention science : the official journal of the Society for Prevention Research* 8 (2): 125-32. doi:10.1007/s11121-006-0056-z.
- ROHRBACH**, L.A , Melissa Gunning, Ping Sun and Steve Sussman. 2015. « The Project Towards No Drug Abuse (TND) Dissemination Trial: Implementation Fidelity and Immediate Outcomes - Springer. »
- ROHRBACH**, L.A, J. W. Graham. 1993. « Diffusion of a School-Based Substance Abuse Prevention Program: Predictors of Program Implementation. » *Preventive medicine* 22 (2): 237 - 60. doi:10.1006/pmed.1993.1020.
- SAVIGNAC**, Julie, et Centre national de prévention du crime (Canada). 2014. Guide sur la mise en oeuvre des programmes fondés sur des données probantes: qu'en savons-nous jusqu'à maintenant?
- SCHNEIDER**, Daniela R., João F. Horr, Girlane M. Peres, Pollyana F. de Medeiros, Joselaine I. Cruz, Leandro C. Oltramari, Tânia M. Grigolo, Mariangela C. Prado, Ana Paula D. Pereira, et Zila M. Sanchez. 2015. « Feasibility and Acceptability of the Implementation of Program Unplugged for the Prevention of Drug Use among School Adolescents in Brazil. » *Drug & Alcohol Dependence* 146 (janvier): e90-91. doi:10.1016/j.drugalcdep.2014.09.614.
- SPILKA**,S, O. Le Nézet, F. Beck, V. Ehlinger, E. Godeau. s. d. « Alcool, tabac et cannabis durant les « années collège » *Tendances*, 80 (2012), pp. 1-6. »
- VADRUCCI**, Serena, Federica D. Vigna-Taglianti, Peer van der Kreeft, Maro Vassara, Maria Scatigna, Fabrizio Faggiano, Gregor Burkhardt, et EU-Dap Study Group. 2015. « The Theoretical Model of the School-Based Prevention Programme Unplugged. » *Global Health Promotion*, juin. doi:10.1177/1757975915579800.
- VELASCO**, Veronica, Kenneth W. Griffin, Mariella Antichi, et Corrado Celata. 2015 a et b. « A Large-Scale Initiative to Disseminate an Evidence-Based Drug Abuse Prevention Program in Italy: Lessons Learned for Practitioners and Researchers. » *Evaluation and Program Planning* 52 (octobre): 27-38. doi:10.1016/j.evalprogplan.2015.03.002.
- VIGNA-TAGLIANT**, Federica D., Maria Rosaria Galanti, Gregor Burkhardt, Maria Paola Caria, Serena Vadrucchi, et Fabrizio Faggiano. 2014. « “Unplugged,” a European School-Based Program for Substance Use Prevention among Adolescents: Overview of Results from the EU-Dap Trial ». *New Directions for Youth Development* 2014 (141): 67-82. doi:10.1002/yd.20087.
- WILLIAMS**, Ronald D., et Barry P. Hunt. 2013. « Fidelity of Evidence-Based Drug Prevention Program Implementation in Rural School and Community Sites. » *Journal of Adolescent Health, We Can All Be Healthy Achieving Health Equity for Adolescents and Young Adults*, 52 (2, Supplement 1): S17. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.10.044.

VI - Annexes

Annexe I : Leçon 4, manuel du professeur Unplugged

Ce que tu crois... est-ce fondé sur des faits réels ?

Quelques mots sur cette leçon

Cette leçon sur la croyance normative comprend un exercice sur la pensée critique et est liée à la notion de confiance en soi lorsqu'il s'agit d'analyser les informations sur les drogues et leur exactitude. Parfois, on imite les comportements dangereux car on est convaincu que tel ou tel comportement est plus fréquent qu'il ne l'est en réalité. On pense qu'un comportement donné est la norme et qu'il est accepté par le groupe. Cette façon de penser est monnaie courante dans la vie quotidienne : on veut appartenir à un certain groupe de gens, alors on achète des vêtements roses parce qu'on est convaincu que la plupart des gens du groupe portant du rosa. Et pourtant ce n'est pas toujours vrai. Ce type de processus est également vrai dans le cas des stupéfiants. Vous avez 13 ans et vous voulez être comme les adolescents de 16 ans. Vous savez que certains d'entre eux consomment de la drogue le week-end, alors vous pensez qu'ils la font tous et vous copiez ce comportement. Dans la leçon 2 sur l'appartenance à un groupe, nous avons réfléchi à la question de savoir si ce comportement d'imitation est vraiment ce que vous recherchez. Dans cette leçon 4 sur la croyance normative, nous allons nous concentrer sur vos suppositions... Réflètent-elles la réalité ?

Objectifs

Les élèves ...

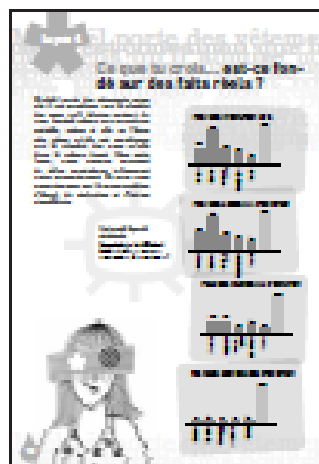
- Comprendront le besoin de jeter un œil critique sur les sources d'information disponibles et sur la perception sociale
- Feront l'expérience des différences entre leur mode de pensée, les mythes sociaux et la réalité
- Réussiront à porter un regard réaliste sur l'utilisation de drogues par leurs pairs

Ce dont vous avez besoin

- Les cahiers d'exercices Unplugged
- Une copie du tableau vide à remplir par groupe de 5 élèves
- Une présentation des chiffres exacts de consommation de drogues sur une grande feuille de papier, sur le tableau noir ou à l'écran

Quelques conseils pour vous aider à donner cette leçon

Vous ne devez pas nécessairement avoir toutes les données statistiques pour donner cette leçon mais la définition des concepts de « au moins une fois par an », « au



moins une fois par mois » et « au moins une fois par jour » devrait être claire dans votre esprit et illustrée par des exemples tirés de la vie quotidienne des élèves.

Les chiffres présentés en annexe étaient récents à la date d'édition du manuel ; toutefois, vous pouvez trouver les taux de consommation du tabac, de l'alcool et des autres drogues pour chaque pays européen sur le site web de l'Observatoire européen des drogues et des toxicomanies (OEDT) : <http://www.emodda.europa.eu>.

Préparez divers exemples d'exposition de la consommation de drogues (tabac et alcool compris) dans les médias. Peut-être avez-vous trouvé des exemples récents de surévaluation dans un article de journal. N'oubliez pas non plus que la manière dont la consommation de cigarettes, d'alcool ou d'autres drogues est dépeinte au cinéma, dans la publicité ou dans les chansons, comme un comportement tout à fait commun, voire même souhaité, a une influence sur l'image que nous nous faisons de ces produits.

Introduction 10 minutes

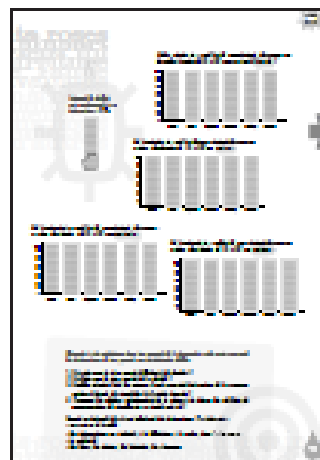
La leçon précédente parlait des facteurs de risque et de protection liés à la consommation d'alcool. Si vous avez réfléchi à la question, ou si vous en avez discuté après, qu'avez-vous pensé ? Qu'avez-vous dit ? Quelles ont été les réactions des autres personnes autour de vous ? Est-il facile de parler de l'alcool ? Pour qui est-ce facile ? Pour qui cela ne l'est-il pas ? Qu'est-ce qui pourrait rendre la démarche difficile ?

Entamez la leçon en demandant combien de 15-18 ans fument. Notez certains des chiffres au tableau, analysez-les et expliquez qu'on interprète souvent mal diverses choses même si on pense qu'on a fondé sa réflexion sur des données correctes. Donnez un exemple d'un cas où vous avez, vous-même, été induit en erreur par les informations livrées par les médias : la publicité, les films, les sites web, etc. C'est la raison pour laquelle cette leçon se concentre sur la réflexion critique.

Leçon 4

Activités principales 30 minutes Combien de fois...

Demandez au groupe de donner des exemples de comportements sur lesquels il est intéressant de procéder à quelques calculs. Il est intéressant de savoir combien de personnes prennent les transports en commun ou se déplacent en voiture ; mais pouvez-vous également calculer combien de gens mangent du chocolat ? Ou combien de fois vous nagez dans la mer, dans l'océan, dans un lac ou dans une piscine ? En demandant des exemples, vous pouvez faire une distinction entre « au moins une fois dans ma vie », « au moins une fois par an », « le mois dernier » ou « tous les jours ». Demandez aux élèves de regarder les tableaux qui figurent dans leur cahier d'exercices et qui concernent la pratique du sport. À l'aide de cet exemple, établissez clairement la différence entre la fréquence des comportements (une vie, un an, un mois, un jour) et entre « tout le monde » et certaines tranches d'âge spécifiques. Vous pouvez aussi utiliser une présentation graphique d'un autre type de comportement, par exemple, le comportement en matière de shopping ou de consommation de la télévision.



estimation de la consommation d'alcool, de cigarettes et d'autres drogues ?

- Donne un exemple de ce qui influence tes estimations. Par exemple :
 - un ami ou la famille
 - les informations sur internet, à la télévision, à la radio, dans les journaux
 - la publicité
 - les films, les photos, les histoires, les chansons

Conclusion 10 minutes

Demandez aux élèves de s'asseoir en cercle et demandez leur ce qu'ils pensent des chiffres qui viennent d'être analysés. Expliquez-leur qu'il arrive très souvent que les jeunes gens croient que la quantité de drogue consommée par leurs pairs est plus élevée qu'en réalité. Analysez le sens profond de la phrase « les croyances fixent la norme » (ou « la croyance normative ») : si vous croyez que la plupart des jeunes de 15 ans boivent de l'alcool, vous partirez du principe que c'est la norme, alors que ce n'est pas le cas. Passez ensuite à la question des croyances et discutez avec les élèves pour savoir d'où ils tirent toutes ces croyances. Terminez l'activité en mentionnant que nous nous forçons souvent une opinion sur base de ce que nous avons entendu ou vu dans les médias. Faites remarquer que les médias préfèrent mentionner les chiffres calculés sur toute une vie, alors que bon nombre de personnes essayent une drogue une seule fois ou juste quelques fois et puis arrêtent tout simplement de consommer car elles n'en ressentent pas les effets. Cette manière de se concentrer sur « la consommation de drogues tout au long de la vie » nous donne une fausse impression de la situation.

En résumé...

- Demander aux élèves d'estimer le nombre moyen de consommateurs de tabac, d'alcool et de stupéfiants parmi les jeunes de 15 à 18 ans et comparer leurs réponses aux chiffres exacts
- Discuter en petits groupes de la relation entre normes et croyances et entre informations et médias
- Poursuivre le débat avec le groupe

Estimations de consommation de stupéfiants

Vérifiez si chaque élève sait ce que sont chacune des substances reprises dans la question suivante du cahier d'exercices. Demandez aux élèves de remplir, individuellement, les tableaux vides en entourant les pourcentages dans le cahier d'exercices. Demandez-leur d'estimer le pourcentage de 15-18 ans qui consommeront les stupéfiants mentionnés chaque jour, au moins une fois par mois, au moins une fois par an ou une fois dans leur vie. Vous pouvez décider vous-même de ne parler que des drogues qui sont pertinentes pour vos élèves. Par exemple, s'ils n'ont jamais entendu parler de la cocaïne, n'en parler pas pour ne pas éveiller leur intérêt. Répartissez les élèves en groupes de 5, incitez-les à comparer leurs estimations et à trouver un consensus dans chaque groupe. Demandez-leur de noter les informations sur la feuille photocopiée.

Chiffres réels de consommation de drogues

Alors que les élèves sont toujours en groupes de 5, passez en revue les chiffres corrects de consommation de drogue qui figurent sur le tableau. Demandez aux groupes de vérifier leurs propres chiffres et demandez-leur de répondre aux questions figurant dans leur cahier d'exercices :

- Où avez-vous la plus grosse différence de résultat ?
- Où êtes-vous le plus proche de la réalité ?
- Quelles peuvent être les raisons d'une mauvaise

Annexe II : Grille d'évaluation des intervenants de prévention en situation d'intervention



Grille d'évaluation des intervenants de prévention en situation d'intervention.

Date :	Nom :	Prénom :	Compétence acquise ?			
Programme :	Séance :	Public :	pas encore	en cours	acquises	expert
Connaissances dans le champ des addictions						
Connait le cadre d'intervention du projet Connait les objectifs du projet et de la séquence Connait les pratiques validées en prévention Connait les principales prévalences de consommation Connait les addictions sans drogues qui concernent le public Connait les produits psychoactifs qui concernent le public						
Savoir être						
Va au devant des partenaires et explique les principes d'action Crée de l'alliance avec le public Est perçu par le public cible comme un professionnel qualifié et de confiance A une approche non jugeante des publics (respect de leurs croyances et vécu)						
Savoir faire						
Explique les objectifs de la séquence Adapte son discours à la tranche d'âge Fait émerger des idées fausses et les corrige Crée des espaces de débat et d'échange avec le public Crée des espaces de débat et d'échange entre les participants Fait du lien entre les séquences Pose des questions qui suscitent des réponses réfléchies Est capable d'improvisation Prend des exemples issus de la réalité sociale des publics Maîtrise les outils utilisés durant la séquence Sait maintenir l'attention du public tout au long de la séquence L'intervenant utilise l'espace Va chercher les participants silencieux Met en valeur des dissonances cognitives Sait contourner les résistances du public sans tomber dans l'argumentaire Insiste sur les points importants que le public doit retenir Utilise les renforcements positifs Utilise les reflets d'émotions Gère le temps dédié à la séquence Met en place une progression dans la séquence Sais analyser une séquence passée et identifie des améliorations						

remarques complémentaires :

Cette fiche est remplie par le coordinateur du service de prévention de l'Apléat, suite à une observation en situation des intervenants mettant en œuvre les programmes de prévention.
 L'objectif de cet outil est de veiller à l'adéquation entre les programmes financés et les programmes réalisés, de contribuer à l'amélioration de la qualité des actions et d'identifier les besoins de formation des intervenants de prévention.

Annexe III : Représentation de la théorie du comportement planifié

