

**EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE
(Education, Sensibilisation et Prévention Alcool
au Collège avec l'appui de l'Environnement)**

EVALUATION FINALE

**RAPPORT N°221-E
Février 2015**

ORS

Observatoire Régional de la Santé du Limousin
4, av. de la Révolution - 87000 LIMOGES
Tél. : 05 55 32 03 01 Fax : 05 55 32 37 37 - Courriel : ors@ors-limousin.org
Site : <http://www.ors-limousin.org>

Evaluation du programme ESPACE : évaluation fin de programme

Un programme expérimental conduit à l'initiative du Rectorat de Limoges
avec la collaboration du personnel enseignant, administratif et technique de l'Education nationale



Programme proposé et financé par l'association Entreprise et Prévention



Comité scientifique : Pr Daniel BAILLY, Dr Marie CHOQUET, Dr Corinne ROEHRIG

Conception et animation : Corinne ROEHRIG et les animateurs des ateliers "Estime de soi et compétences psychosociales" :

Mme ALBARET, Mme BAHUON, M. BARDEICHE, Mme BEDOU, M. BERTHELEMOT, Mme BLANC, Mme BONNET-GENERAUX, Mme BOTELLA, Mme BOUCHARÉL, Mme BOYER, Mme CIBLAT, Mme CHAMINADE, Mme CHARDEYRON, Mme COUDERT, Mme COURTIOL, Mme COUTY, Mme COVASSIN, Mme DADAT, Mme DELBOS, M. DELOMENIE, Mme DEVAUCHELLE, Mme DEVEAUD, Mme DUNAUD, Mme ESQUIROU, Mme FORESTIER, Mme FUSSETTIL, Mme GIREAUDEAU, M. GUENIN, Mme GUIGONIS, Mme HENRY, Mme JALLAGEAS, Mme JOMIER, Mme LACHERADE, Mme LACHESE, Mme LACHIZE, Mme LAGORCE, Mme LARCHER, Mme LAVIALLE, Mme LESINCE, Mme MARTIN, Mme MAZIERE, Mme MEIZEL, Mme MEZAN-MUXART, Mme MONTIBUS, Mme MORANGE, Mme MOURLON, M. MOUTON, Mme NEURHOR, Mme NOSTRON, Mme PARVERY, Mme PAUCHARD, Mme PERRIN, M. PEYROT, M. PLAZANET, Mme PUYGRENIER, Mme RICARD, Mme RIVET, Mme ROMAN, Mme ROUBERTIE, Mme ROUS, Mme SABOTIER, Mme SANTOS, Mme SERRE, Mme SOULIER, Mme TARISSAN, M. TAURAN, Mme THROMAS, Mme VAUZELLE, Mme VERDENET-HALLE, Mme VERMERSCH, Mme VERNAT, Mme VILLARD, Mme WATSON, Mme WECKER

et François COUTAREL et les enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre :

Mme BACHELLERIE, M. BONNET, Mme BURELOU, Mme CHAMPAGNE, Mme CHANTEPIE, Mme CIBLAT, M. DELOMENIE, M. FONDER, Mme GONCALVES, Mme JALLAGEAS, Mme LACHESE, Mme LACHIZE, Mme LADRAT, M. LOUIS, Mme MEIZEL, Mme MERCIER-BERVIALLE, Mme LE MOING, Mme PAUCHARD, Mme PARRICAUD-DOUADY, M. PEAUD, Mme PERRIN, M. PLAZANET, Mme SANCHEZ, M. TRICHARD, Mme ZILBERBERG

Evaluation conduite par l'Observatoire Régional de la Santé du Limousin



Audrey ROUCHAUD, Dr Jean-Pierre FERLEY
Béatrice ROCHE BIGAS, Elisabeth LEPINE

en collaboration avec les services de promotion de la santé de l'Education Nationale :

Dr Françoise GROUILLE, Christine GARCIA (Rectorat)
Dr Françoise RICHARD, Martine FROIDEFOND (IA19), Dr Françoise LASSEUR, Céline PIQUET (IA23),
Dr Isabelle DOLADILLE, Véronique BRUN (IA87)
et l'ensemble des infirmières des services de santé de l'Education Nationale impliquées dans les enquêtes d'évaluation

EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE EN LIMOUSIN

SYNTHESE

LE PROGRAMME ESPACE

Genèse et objectifs : Le programme ESPACE a été initié par l'Académie de Limoges en 2009, à la demande du Ministère de l'Education nationale et en partenariat avec l'association Entreprise & Prévention, avec la participation d'experts nationaux tant dans les domaines de l'addictologie que des compétences psychosociales. Son objectif était de faire reculer l'âge de la consommation régulière d'alcool et de prévenir les comportements de recherche d'ivresse chez les jeunes par une augmentation des compétences psychosociales et de l'estime de soi.

Son originalité repose sur une double approche : d'une part un apport de connaissances sur l'alcool et ses effets effectué dans le cadre du cursus de SVT, d'autre part la mise en place d'ateliers originaux de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales, basés sur des expériences nord-américaines transposées à l'environnement français.

Mise en œuvre : Le programme a été mis en place lors de la rentrée 2009 auprès de 1150 élèves de 6^{ème} fréquentant 15 collèges de l'Académie (1/6) choisis de manière à refléter la diversité des établissements limousins.

Durant 3 années, de la 6^{ème} à la 4^{ème}, ces élèves ont bénéficié d'un programme alliant des ateliers de SVT (2 fois 1 heure 30 par année, soit 9 heures au total), conçus au niveau régional par un enseignant de la discipline, et des ateliers « Estime de soi / compétences psychosociales » (6 fois 2 heures en 6^{ème} et en 5^{ème}, puis 10 fois 1h en 4^{ème}, soit 34 heures au total) animés par des intervenants de l'Education nationale, formés par une spécialiste de ce type d'intervention (95 intervenants au total).

L'EVALUATION

OBJECTIFS ET METHODE :

Confiée à un organisme indépendant, l'Observatoire Régional de la Santé, son objectif principal est de mesurer l'impact du programme sur les connaissances, représentations et consommations des élèves, ainsi que sur l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales. Elle s'appuie sur la comparaison des évolutions relevées chez les élèves ayant bénéficié du programme à celles relevées chez 1130 élèves fréquentant 15 établissements témoins. La comparabilité initiale entre les 2 groupes d'établissements et d'élèves a été vérifiée. Un questionnaire (passation en classe sous l'autorité de l'infirmière d'établissement) a été administré aux élèves des 2 groupes (2300 élèves) à 3 temps : début de 6^{ème} (comparaison initiale), fin de 5^{ème} (évaluation intermédiaire) et fin de 3^{ème} (évaluation 1 an après la fin du programme). La manière dont a été perçu le programme par les différents acteurs a également été étudiée (enquêtes complémentaires auprès des élèves, des intervenants impliqués et des parents).

RESULTATS :

APPRECIATION DU PROGRAMME :

- Même si l'intérêt des élèves pour les ateliers s'émousse avec le temps, un an après, **40% gardent le souvenir de séances intéressantes** (ils étaient près de 80% en 6^{ème}) et **près de 60% pensent que l'apport de ces ateliers pourrait les inciter à refuser une sollicitation pour une boisson alcoolisée**. De même, 6 élèves sur 10 pensent que ce serait une bonne chose que d'autres jeunes puissent en bénéficier.
- Toutefois, cette **appréciation est très variable selon les élèves** (35% semblent avoir vraiment adhéré au programme, 45% semblent au contraire exprimer un manque d'adhésion) **et selon les établissements** (avec un taux d'adhésion supérieur à 70% dans certains collèges mais inférieur à 30% dans d'autres). Cette

variabilité semble indiquer une qualité d'implantation très hétérogène selon l'établissement, confirmée par l'analyse qualitative réalisée dans certains d'entre eux.

- **L'appréciation portée par les intervenants impliqués est généralement très positive**, même si quelques réserves sur les modalités de mise en œuvre, sur la durée du programme et l'organisation des séances ont pu être entendues. L'appréciation des chefs d'établissements concernés est également globalement positive.

- Les parents se sont peu impliqués (malgré d'indéniables efforts des promoteurs) mais ceux qui ont répondu à l'enquête (21%) **jugent positivement le programme** et certains (40% des répondants) ont même cru **percevoir un impact** sur leur enfant (estime de soi et comportements).

IMPACT DU PROGRAMME :

1/ Sur les connaissances :

- Un très fort **différentiel de connaissances** sur l'alcool et ses effets a été relevé par rapport aux témoins en fin de 5^{ème} (score élevé noté chez 48% des élèves «Action» contre 25% des témoins).

- **La différence s'est amenuisée avec le temps** (augmentation spontanée du niveau de connaissances chez les témoins) mais **demeure significative en fin de 3^{ème}**, 1 an après la fin du programme (46% versus 38% ; $p < 0,01$).

2/ Sur les représentations :

- **Aucun écart significatif** n'a pu être mis en évidence entre les deux groupes quant aux représentations du produit alcool.

- Dans un groupe comme dans l'autre, on a pu relever une image de l'alcool plus positive en 3^{ème} qu'en 6^{ème}, en particulier chez les garçons.

3/ Sur le développement de l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales :

- **Un réel impact a été relevé sur les indicateurs mesurant l'estime de soi et les compétences psychosociales**. L'écart entre les deux groupes est particulièrement net concernant la **confiance en soi** et **l'affirmation du point de vue** et persiste dans les modèles multivariés (régressions logistiques) étudiant l'effet du programme à niveau constant de certaines variables relatives à l'élève, à son environnement et à l'établissement.

- Lorsqu'on prend en compte l'adhésion des élèves, on observe une amélioration des indicateurs, quel que soit leur niveau d'adhésion au programme.

4/ Sur les consommations (expérimentation et usage « régulier »¹) : alcool, ivresse, tabac, cannabis :

- La comparaison globale, groupe à groupe, à niveau constant de certaines variables d'ajustement (modèles multivariés), ne montre **quasiment aucune différence entre les 2 groupes** (l'observation d'une expérimentation plus fréquente de cannabis dans le groupe « Action » disparaît après prise en compte dans le modèle de la présence ou non d'un lycée).

- Lorsqu'on prend en compte l'adhésion des élèves, on observe des niveaux de consommation sensiblement plus élevés chez ceux qui n'ont pas adhéré au programme que chez ceux qui l'ont apprécié, en relation probable avec un profil différent des élèves composant ces deux sous-groupes.

CONCLUSIONS

Ce programme original, mariant une approche classique d'apport de connaissances et une approche plus innovante de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales, a emporté une **large adhésion**, tant de la part des intervenants que d'une grande partie des élèves, pour le moins lors de la 1^{ère} année car le niveau de satisfaction des collégiens a ensuite décliné (peut-être en raison des heures de présence supplémentaires occasionnées...). Cependant, ce programme n'a visiblement pas connu la même qualité d'implantation dans tous les établissements, comme en témoigne la variation très importante de la proportion d'élèves adhérents. De plus, dans la plupart des établissements, il semblerait que le programme n'ait trouvé qu'une partie de son public : les élèves «adhérents», représentant un peu plus du tiers des effectifs, dont le profil

¹ Expérimentation (tabac, ivresse, usage ponctuel excessif, cannabis) : au moins une fois au cours de la vie. Usage « régulier » d'alcool = consommation mensuelle ; usage « régulier » de tabac = consommation hebdomadaire

diffère globalement en 3^{ème} sur plusieurs points par rapport à celui des «non adhérents» (et qui différait déjà en 6^{ème} sur certains aspects).

En termes d'impact, le programme ESPACE a joué un **rôle indéniable sur l'élévation précoce du niveau de connaissances** ; son rôle est par contre beaucoup moins net sur les représentations. Par ailleurs, quel que soit le niveau d'adhésion, on a pu constater une **différence nettement significative entre les élèves qui ont bénéficié du programme et les témoins en matière d'estime de soi et de compétences psychosociales**, notamment pour ce qui est de la **confiance en soi**, de **l'affirmation du point de vue** (et donc, potentiellement, de la capacité à refuser une sollicitation). Par contre, force est de constater qu'à ce stade, **aucune conclusion définitive ne peut être tirée quant à son impact sur les consommations**. L'âge auquel a été réalisée l'évaluation (dicté par des contraintes organisationnelles) n'est probablement pas étranger à ce résultat et inviterait à prolonger le recueil jusqu'au lycée (malgré la complexité). En effet, l'âge du recueil actuel (15 ans) est probablement un peu trop précoce pour prétendre mettre en évidence un impact sur les consommations régulières, sur l'usage ponctuel excessif ou l'expérimentation de cannabis, autant de comportements qui demeurent encore assez rares à 15 ans et ne concernent à cet âge qu'un « noyau dur » de jeunes, probablement plus difficiles à atteindre par ce type de programme. A contrario, les promoteurs du programme et les évaluateurs étaient bien conscients que débiter le programme à l'âge de 11 ans était trop tardif pour mettre en évidence un impact sur l'expérimentation de l'alcool, voire même sur celle du tabac (pour mettre en évidence un tel impact il est recommandé de démarrer ce type de programme dès l'école primaire). Enfin, les résultats contrastés relevés en matière de consommations selon que les élèves ont adhéré ou non au programme, semblent plutôt la conséquence d'un profil différent des jeunes composant ces deux sous-groupes que la manifestation d'un impact différentiel du programme selon le profil des élèves.

Pour finir, il convient de souligner un impact indirect indéniable du programme qui a contribué à sensibiliser la communauté éducative, bien au-delà du projet lui-même, à la nécessité de favoriser chez les élèves l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales. On a en effet pu constater dans l'Académie un réel «engouement» pour la formation proposée par ESPACE puisque, outre la centaine d'intervenants impliqués dans le programme, 15 formateurs académiques ont été formés en 2011 qui ont à leur tour formé en 2012 et 2013 environ 250 personnes pour intervenir face aux élèves. Cette demande ne semble pas se tarir, faisant du Limousin une Académie particulièrement en pointe sur ce plan.

A l'issue de cette évaluation, un certain nombre de recommandations ont été formulées par les promoteurs et le comité scientifique afin d'assurer une implantation optimale du programme ESPACE en milieu scolaire :

- Réaliser le programme dans un établissement volontaire
- Organiser une présentation en conseil d'administration impliquant les parents
- Etablir une collaboration active avec les parents, et ce à chaque étape du programme
- Nommer un coordinateur interne
- Organiser une présentation à l'intégralité de l'équipe pédagogique
- Mettre en place une équipe d'animateurs motivés
- Créer une formation qui développe le programme au sein du champ de la promotion de la santé
- Faire en sorte que le programme soit intégré à des horaires acceptables dans les emplois du temps
- Mettre en place une supervision des animateurs sur site et via Internet

Sommaire

CONTEXTE	1
OBJECTIFS	3
MÉTHODE	4
I. OPINIONS SUR L'EXPÉRIMENTATION DU PROGRAMME ESPACE	9
A. ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES AYANT BÉNÉFICIÉ DU PROGRAMME	10
B. ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉQUIPES ÉDUCATIVES	17
C. ENQUÊTE AUPRÈS DES PARENTS D'ÉLÈVES	32
II. PROFIL DES ÉLÈVES SELON LEUR APPRÉCIATION DU PROGRAMME	37
A. PROFIL DES JEUNES SELON LEUR ADHÉSION AU PROGRAMME	37
B. ÉVOLUTION DES JEUNES SELON LEUR ADHÉSION AU PROGRAMME	39
III. MESURES D'IMPACT	47
A. DESCRIPTIF DE L'ÉCHANTILLON	48
B. CONNAISSANCES ET REPRÉSENTATIONS	51
C. EXPÉRIMENTATION ET CONSOMMATION DE BOISSONS ALCOOLISÉES, DE TABAC ET DE CANNABIS	55
D. ESTIME DE SOI, COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET CARACTÈRE DES ÉLÈVES	62
DISCUSSION	75
CONCLUSIONS	77
BIBLIOGRAPHIE	79
ANNEXES	81
ANNEXE 1 : LISTE DES MEMBRES DU COMITÉ DE PILOTAGE (COFIL)	82
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE ÉLÈVES DE L'ÉVALUATION FIN DE 3 ^{ÈME} (T4)	83
ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PARENTS « TÉMOINS »	88
ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PARENTS « ACTIONS »	89
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX CHEFS D'ÉTABLISSEMENT	91
ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉQUIPES ÉDUCATIVES	96
ANNEXE 7 : TABLEAUX COMPARATIFS DES GROUPES ACTION ET TÉMOIN	102

Contexte

L'alcool serait responsable d'environ 49 000 décès par an (cancers, maladies cardio-vasculaires, maladies digestives, psychoses alcooliques...) en France, se plaçant ainsi en seconde cause de mortalité évitable après le tabac ^[1]. Paradoxalement, le produit alcool est profondément ancré dans notre culture où il est associé aux événements festifs : mariages, anniversaires, rencontres sportives... ^[2] Les consommations de boissons alcoolisées sont de fait relativement banales et elles démarrent généralement très tôt : à l'entrée du collège plus de la moitié des jeunes ont ainsi déjà expérimenté le produit (59%) et cette proportion monte à 92% à l'entrée du lycée ^[3]. Chez les jeunes, les conséquences immédiates d'une alcoolisation abusive portent sur les prises de risque associées (accidents de la route, violences, comportements sexuels à risque) et les premières expérimentations détermineraient les consommations futures : précoces, elles seraient associées à un plus grand risque de dépendance à l'âge adulte, d'ivresses répétées et de consommation d'autres substances addictives ^[4].

Face aux difficultés à mettre en œuvre des actions de prévention auprès des jeunes sur un produit valorisé comme l'alcool, plutôt que de prôner l'abstinence, les opérations entreprises préfèrent s'orienter sur la promotion d'une consommation raisonnable, d'une diminution de l'alcoolisation chez les plus jeunes et la prévention des risques immédiats liés à l'ivresse. Pour être efficace, les programmes doivent s'appuyer sur l'environnement des jeunes ^[5] : aussi bien le corps enseignant que la famille. Ceux qui se sont avérés les plus efficaces sont ceux qui cherchaient à améliorer les compétences psychosociales des adolescents (interactions avec les autres jeunes, capacité à dire non) et qui ont su favoriser leur participation de manière active (jeux de rôle, discussions...) ^[5]. De plus, l'idéal pour ces actions serait d'intervenir le plus précocement possible et certains suggèrent même avant l'initiation au produit, soit dès l'école élémentaire ^[6].

Face à ces enseignements issus de la littérature scientifique, le Rectorat de Limoges et l'association Entreprise et Prévention ont mis en œuvre en Limousin un programme expérimental de prévention de l'alcoolisation précoce : le programme ESPACE (Éducation, Sensibilisation, Prévention Alcool au Collège avec l'appui de l'Environnement). Ce programme vise à favoriser l'acquisition d'un comportement maîtrisé vis-à-vis des boissons alcoolisées en reculant l'âge des consommations régulières et en prévenant les comportements de recherche d'ivresse. Expérimenté durant 3 années dans 15 collèges publics et privés de la région, il a démarré en 2010 auprès des classes de sixième des établissements choisis jusqu'à leur niveau quatrième, en débutant ainsi à un âge très proche des premières expérimentations du produit.

Le projet s'appuie sur l'hypothèse qu'en développant une meilleure estime de soi et les capacités relationnelles des élèves, ceux-ci adopteront des comportements plus favorables pour leur santé ^[6,7]. Aussi, le programme ESPACE s'articule autour de deux axes : l'un fondé sur le développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales (ES/CPS) de l'élève et le second sur un apport de connaissances et d'éléments scientifiques sur le produit alcool et ses effets sur l'organisme.

Développé par le Dr Corinne Roehrig, médecin de santé publique et thérapeute familiale, le premier module s'est articulé en 6 séquences de deux heures pour les deux premières années du programme, puis en 10 séquences d'une heure pour la dernière année, séquences qui s'ajoutaient au programme scolaire classique des élèves. Elles se composaient d'exercices simples, de jeux de rôle et d'activités individuelles ou en groupe afin de permettre aux adolescents de mieux se connaître et de mieux accepter les autres. Les trois dernières séquences concluaient le programme par la réalisation par les élèves d'un projet créatif illustrant leur idée de la "confiance en soi". Au total, environ soixante-quinze animateurs parmi le personnel des établissements ont été formés pour assurer ces séances (enseignants, infirmiers, conseillers principaux d'éducation...).

Le second volet s'intégrait quant à lui au programme de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) afin d'apporter des connaissances théoriques sur l'alcool aux élèves. Conçu par François Coutarel, enseignant de SVT occupant le poste de coordinateur pédagogique au CRDP de l'Académie de Limoges, ce second volet du programme ESPACE était assuré par les professeurs de SVT enseignant dans les classes concernées. Ces ateliers se voulaient ludiques en intégrant des expériences pratiques aux connaissances théoriques (port de lunettes d'alcoolémie, utilisation de levures pour la fabrication de pain...).

Le programme s'est voulu mobilisateur et dynamique : il a été conçu en associant, en amont et tout au long de ces trois années, des professionnels nationaux et locaux de la santé publique et de l'Education Nationale. L'implication des parents était par ailleurs grandement souhaitée. Elle était recherchée, d'une part, par l'organisation de réunions de sensibilisation au sein des établissements, et, d'autre part, par l'édition d'un *Journal des parents* qui leur était adressé via l'établissement (5 exemplaires distribués en 4 ans).

L'objectif étant à terme de pouvoir généraliser cette expérience pilote, si ses effets attendus sont confirmés, une évaluation rigoureuse et indépendante s'est avérée indispensable. Cette évaluation a été confiée à l'Observatoire Régional de la Santé du Limousin (ORS). Il s'agissait de déterminer l'impact du programme au niveau des comportements, des représentations et des connaissances des élèves en matière d'alcool, d'évaluer les effets du programme sur les compétences psychosociales des élèves (spécificité de ce programme de prévention du risque alcool) et enfin d'analyser la pertinence des outils utilisés. La réalisation de comparaisons répétées entre les collégiens des établissements bénéficiant du programme et des collégiens référents qui suivaient un cursus classique a permis de mesurer cet impact. Ces comparaisons ont eu lieu avant le lancement du programme, à mi-parcours et un an après la fin du programme ESPACE. Des enquêtes intermédiaires portant sur les seuls élèves des collèges inscrits dans le projet et cherchant à mesurer l'appréciation qu'ils ont portée sur le programme ont complété cette évaluation.

Ce rapport final concerne l'évaluation menée en fin d'année de 3^{ème} auprès des élèves intégrés dans le projet ESPACE et des élèves choisis comme témoins. Il se veut le résultat de l'évaluation sur l'efficacité du programme à court terme et apporte des éléments permettant de comprendre ce qui a pu fonctionner ou pas au cours de ces trois années de programme.

Objectifs

Objectif du projet ESPACE

L'objectif du projet ESPACE est de favoriser l'acquisition par les jeunes d'un comportement maîtrisé et responsable vis-à-vis des boissons alcoolisées et vise notamment deux axes majeurs : le recul de l'âge des consommations régulières et la prévention des comportements de recherche d'ivresse. Pour cela, il s'appuie sur le développement des compétences psychosociales et des capacités relationnelles des adolescents pour leur permettre d'adopter des comportements plus favorables à leur santé au sens large, en particulier en matière de consommation d'alcool.

Objectif de l'évaluation

L'objectif principal de l'évaluation du projet ESPACE est de mesurer l'impact du programme :

- sur les comportements des jeunes en matière de consommation et d'expérimentation de substances toxiques,
- sur leurs représentations et leurs connaissances relatives à l'alcool,
- sur les compétences psychosociales acquises.

Ses objectifs secondaires sont de tenter d'identifier les facteurs associés à un effet positif du programme ou à son absence et d'analyser la pertinence des différents supports utilisés.

Objectif de l'évaluation en fin de 3^{ème}

Les objectifs de cette évaluation post-programme sont double :

- **Comparer** les élèves des établissements Action et témoin afin de repérer les différences apparues entre les jeunes des deux groupes (groupe Action et groupe témoin).
- **Mesurer** l'appréciation portée sur le programme :
 - par les jeunes qui en ont bénéficié et décrire les caractéristiques de ceux qui ont adhéré ou non,
 - par leurs parents, sur la perception qu'ils en ont et l'impact éventuellement perçu,
 - par les équipes éducatives impliquées dans le projet.

Méthode

A. Schéma d'étude

Le programme de prévention est conduit dans 15 collèges du Limousin soit un établissement sur six (15/88). Les établissements ont été choisis par les services de santé de l'Education nationale, avec l'appui de l'ORS, de manière à garantir à l'échantillon une représentativité correcte par rapport à la réalité régionale sur la base de plusieurs critères :

- la distribution géographique,
- l'urbanisation,
- l'environnement social (centre-ville / périurbain / ZEP ou autres secteurs défavorisés),
- l'enseignement public et privé,
- la taille de l'établissement.

L'adhésion de la direction et des équipes pédagogiques entraine également dans les critères de sélection.

La cible initiale de l'action est constituée par les élèves de sixième de l'année N1, soit l'année scolaire 2009-2010. Tous les élèves de ce niveau des 15 établissements (hors SEGPA) étaient concernés, soit environ 1 150 élèves. En année N2, les actions ont ciblé la même cohorte d'élèves, par conséquent les classes de cinquième de ces établissements, et en année N3, les classes de quatrième. Les élèves redoublant ou ceux qui ont changé d'établissement ont été "perdus"; à l'inverse, les élèves redoublant du niveau supérieur ou ceux qui se sont inscrits au cours de ces 3 années dans l'établissement ont bénéficié, pour partie, de l'intervention.

A ces établissements Action s'ajoute le même nombre d'établissements témoins dont les élèves suivent un cursus classique. Ces établissements ont été sélectionnés sur les mêmes critères que les établissements Action permettant ainsi une comparaison entre les deux groupes à différents moments de l'intervention. Le nombre d'élèves concernés est sensiblement le même que celui du groupe Action, soit environ 1 150 élèves. Le schéma d'étude utilisé est un suivi longitudinal durant 4 ans, reposant sur des enquêtes répétées et comparant les élèves des établissements Action aux élèves des établissements témoins ainsi que des enquêtes intermédiaires conduites sur le seul groupe Action en fin de 6^{ème} et en fin de 4^{ème}, dont l'objectif se limite à l'analyse de la perception du programme.

Schéma de l'évaluation

	Action	Témoin	
T0 - Evaluation initiale ^[8]	1 151 élèves	1 132 élèves	<u>6^{ème}</u> Déc. 09 / Janv. 10
T1 - 1 ^{ère} enq. intermédiaire ^[9]	1 139 élèves		<u>6^{ème}</u> Juin 10
T2 - Evaluation à mi-parcours ^[10]	1 120 élèves	1 063 élèves	<u>5^{ème}</u> Juin 11
T3 - 2 ^{ème} enq. intermédiaire ^[11]	1 129 élèves		<u>4^{ème}</u> Juin 12
T4 - Évaluation finale	1 099 élèves 229 parents 57 professionnels EN	1 031 élèves 301 parents	<u>3^{ème}</u> Avril 13

L'évaluation de fin de 3^{ème} dont il s'agit ici est complétée d'une enquête auprès des parents d'élèves, des groupes Action et témoin ainsi que d'une enquête auprès des équipes éducatives des 15 établissements inclus dans le projet ESPACE.

B. Recueil des données

1. Le questionnaire élèves

Le recueil des données auprès des élèves s'est fait par auto-questionnaires administrés en classe en avril-mai 2013. Le questionnaire était le même lors de l'évaluation initiale (T0), l'évaluation intermédiaire (T2) et l'évaluation de fin de 3^{ème} (T3) afin de permettre des comparaisons aux différents temps. Certaines questions ont toutefois été ajoutées pour ce dernier volet. De plus, si le questionnaire d'évaluation est le même pour les élèves des deux groupes, ceux du groupe Action avait un complément à remplir relatif à leur opinion sur le programme ESPACE.

Ce questionnaire a été élaboré par le groupe "évaluation" du comité de pilotage (cf. annexe 1) en s'appuyant sur ceux de l'enquête HBSC réalisée chez des jeunes du même âge [12], de l'enquête de l'ORS conduite en 2008 chez des collégiens et lycéens de la région [13], de différentes études d'évaluation [14,15,16,17,18,19,20,21,22,23] ainsi que sur plusieurs échelles d'estime de soi [24,25]. Il aborde les caractéristiques sociodémographiques des élèves, leurs relations avec leur famille, leurs amis et avec l'école, les consommations de produits addictifs, les représentations et les connaissances sur l'alcool et enfin des éléments de la personnalité et la notion d'estime de soi selon différentes dimensions (cf. annexe 2). Ce questionnaire avait été testé avant le lancement de l'enquête initiale, d'abord de façon individuelle auprès d'une dizaine d'enfants de 11-12 ans, puis, dans un second temps, en conditions de passation réelle, auprès de deux classes de sixième d'un établissement ne faisant partie ni du groupe Action, ni du groupe témoin.

Les questionnaires étaient chaînés afin de suivre les réponses des élèves au fil du temps. Ils étaient rendus anonymes lors de la passation et une numérotation permettait le chaînage des élèves et le suivi des réponses (une déclaration a été effectuée auprès de la CNIL). La passation s'est déroulée à chaque fois sous la responsabilité des infirmières de santé scolaire qui ont, dans la mesure du possible, fait remplir, dans un second temps, le questionnaire aux élèves absents le jour de la passation. Un courrier préalable, remis par le biais de l'élève, informait les parents de cette enquête et leur donnait la possibilité d'exprimer leur désaccord.

Lors de la passation, l'infirmière scolaire avait pour consigne de lire à haute voix le préambule au questionnaire qui précisait les objectifs de l'étude, insistait sur les notions d'anonymat et donnait des instructions de remplissage (cf. annexe 2). Les questionnaires, une fois remplis, étaient scellés par les élèves grâce à des étiquettes autocollantes et déposés ensuite dans une enveloppe collective que l'infirmière fermait sous les yeux de la classe. Les enveloppes cachetées contenant les questionnaires étaient alors acheminées à l'ORS.

2. Le questionnaire parents

Lors de la passation du questionnaire aux élèves, un questionnaire leur était remis à l'attention de leurs parents ainsi qu'une enveloppe T permettant un acheminement de la réponse à l'ORS. Le questionnaire relatif aux parents d'enfants témoins était très court, interrogeant sur le bien-fondé d'un programme de prévention du risque alcool au collège et de la mise en place d'atelier d'estime de soi, soit au total 6 questions (cf. annexe 3). Le questionnaire relatif aux parents d'élèves Action était plus complet puisqu'il cherchait à évaluer le niveau de connaissance du programme des parents, l'impact qu'ils en avaient éventuellement perçu et leur satisfaction vis-à-vis de celui-ci (cf. annexe 4). Comme pour le questionnaire élèves, les deux questionnaires parents ont été élaborés en collaboration avec le groupe évaluation du COPIL ESPACE.

3. L'enquête auprès des équipes éducatives

Enfin, pour compléter cette évaluation, les équipes éducatives impliquées dans le projet ESPACE ont été interrogées par deux moyens : d'une part une enquête par questionnaires auprès des chefs d'établissements, CPE, infirmières, professeurs de SVT et animateurs ES/CPS des 15 établissements Action, d'autre part via une série d'entretiens menés dans 4 de ces établissements.

L'enquête par questionnaires a été envoyée début avril 2013 aux chefs d'établissement qui devaient se charger de distribuer les questionnaires aux équipes. Des enveloppes T à l'adresse de l'ORS étaient également fournies afin de permettre un retour anonyme des réponses. 2 modèles de questionnaires existaient : l'un pour le chef d'établissement et l'autre pour les équipes (cf. annexe 5 et 6). Selon l'implication de ceux-ci dans le projet (animateurs ES/CPS ou SVT ou non), certaines questions leur étaient réservées. Une relance par mail a été faite aux chefs d'établissement un mois après ce courrier.

4 établissements ont été également sélectionnés de par leurs caractéristiques (localisation, taille d'établissement, appréciation du programme chez les élèves en fin d'année de 4^{ème}) pour une série d'entretiens permettant de

compléter les éléments contenus dans les questionnaires. Ces entretiens se sont déroulés en mai 2013. Un temps était consacré à un échange avec le chef d'établissement (ou son adjoint), un second avec l'équipe des animateurs du programme (ES/CPS et SVT).

C. Qualité des données

1. Taux de retour

Le retour des questionnaires élèves est quasi-exhaustif. En effet, la consigne donnée de faire passer le questionnaire en classe, avec un souhait d'un rattrapage pour les élèves absents, a permis d'obtenir un taux de retour de 96% pour les établissements Action et 98% pour les établissements témoins (mais avec l'exclusion de 2% des questionnaires car relatifs à des élèves anciennement présents dans un établissement bénéficiaire du programme).

Le taux de retour des questionnaires des parents est moindre. 29% des parents d'élèves témoins ont effectivement retourné un questionnaire à l'ORS et seulement 21% des parents des élèves Action, probablement du fait d'un questionnaire plus long à remplir.

Enfin, parmi les 15 établissements Action, 12 chefs d'établissement ont répondu et 45 questionnaires « équipes » sont parvenus à l'ORS sur les 95 adressés (comptabilisation des CPE, infirmières, professeurs de SVT et animateurs ES/CPS). A noter que cette estimation de 95 personnels impliqués (en plus des 15 chefs d'établissement) surestime la réelle population cible dans la mesure où, parmi ce personnel, certains ont quitté le collège depuis l'année passée (retraite, mutation...).

2. Vérification des données

Le chaînage des données a permis de constater et corriger des incohérences dans le sexe déclaré ou l'année de naissance de certains élèves. Par ailleurs, certains questionnaires ont dû être supprimés des analyses. 7 l'ont été en raison d'un trop faible remplissage aux questions posées et de la non-réponse systématique qu'ils engendraient dans les analyses. 29 autres questionnaires ont dû être également écartés des analyses car les réponses des élèves sur les consommations apparaissaient comme fantaisistes, de fait il était difficile d'apporter un crédit aux autres réponses fournies. Il s'agissait de 26 questionnaires dont les élèves déclaraient boire du champagne tous les jours et consommer également quotidiennement du cannabis et/ou fumer plus de 5 cigarettes par jours, 2 questionnaires dont les élèves déclaraient une consommation quotidienne de spiritueux mais n'avaient jamais testé d'autres types d'alcool et fumer au moins 5 cigarettes chaque jours et enfin un questionnaire dont l'élève déclarait à la fois n'avoir jamais bu de boissons alcoolisées mais avoir testé toutes celles citées et n'avoir jamais été ivre mais avoir connu tous les symptômes de l'ivresse.

3. Création d'indicateurs

Afin de mesurer l'adhésion des élèves Action au programme ESPACE, les réponses à certaines questions ont été utilisées, soit :

- Pour les ateliers ES/CPS :
 - « C'était intéressant, ça t'a apporté quelque chose »
 - « Finalement, tu es content(e) d'avoir pu bénéficier de ces ateliers »
- Pour le programme ESPACE dans son ensemble :
 - « Tu as l'impression que ça t'a apporté quelque chose »
 - « Tu es content(e) d'avoir pu en bénéficier »
 - « Ce serait une bonne chose que d'autres jeunes puissent en bénéficier »

Si l'élève se disait « d'accord » à au moins 3 des questions et pas plus d'une fois « pas d'accord », il était qualifié d'adhérent. Si, à l'inverse, l'élève déclarait n'être « pas d'accord » à au moins 3 questions et pas plus d'une fois « d'accord », il était considéré comme non-adhérent. Enfin, s'il n'entrait dans aucune de ces 2 catégories, l'élève était désigné comme « mitigé ». Le choix des questions prises en compte, comme des réponses, est arbitraire. L'intégration des questions spécifiques aux ateliers ES/CPS dans le calcul du score se justifie par leur caractère spécifique dans le programme ESPACE.

D'autres indicateurs ont été calculés à travers plusieurs questions pour qualifier le caractère de l'élève et son niveau d'estime de soi. Tout comme la définition de l'adhésion au programme, ces indicateurs sont totalement arbitraires. Il s'agit de :

- **La confiance en soi**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis souvent content(e) de moi »
 - « Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres »
 - « Je me fais confiance »
 - « Je sais que je peux trouver une solution quand j'ai un problème »
 Et pas d'accord avec :
 - « Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir »

- **L'affirmation du point de vue**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis capable de refuser des demandes »
 - « Quand j'ai envie, je me permets d'être différent(e) des autres »

- **L'appréciation de l'image physique**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis globalement satisfait(e) de mon physique »
 - « Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids »
 Et pas d'accord avec :
 - « Je voudrais avoir une apparence physique différente »
 - « J'aimerais bien que mon visage soit différent »

- **L'appréciation des relations amicales**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis très apprécié(e) par mes copains (copines) »
 - « Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge »

- **L'appréciation des relations familiales**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je me sens bien en famille »
 - « Je suis apprécié(e) de mes parents »
 - « Je suis important(e) dans ma famille »

- **Le bien-être**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu es très satisfait(e) de ta vie actuelle »
 Et pas d'accord avec :
 - « Il t'arrive souvent d'être inquiet(e) »
 - « Il t'arrive souvent de manquer d'énergie, de te sentir déprimé(e) »

- **Le caractère querelleur**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu te disputes beaucoup avec les autres élèves »

- **Un problème avec l'autorité**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu fais des choses que tes parents ne veulent pas que tu fasses »
 Et pas d'accord avec :
 - « Tu fais ce que tes professeurs te demandent »

- **Le goût du risque**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu aimes faire des choses dangereuses »

Afin de minimiser le nombre de données manquantes sur ces indicateurs, les données étant chaînées, c'était la valeur attribuée au questionnaire précédent qui était utilisée en l'absence de réponse, soit celui de 5^{ème}, ou, le cas échéant, celui de 6^{ème}.

D. Analyses statistiques

Les données des questionnaires élèves ont été saisies sous le logiciel EpilInfo® et l'analyse a été effectuée sous le logiciel SPSS®. Les questionnaires des parents et des équipes éducatives ont été saisis et analysés sous SPSS® ; ils ont fait l'objet de simples statistiques descriptives.

Les données des élèves n'ayant bénéficié d'aucune année du programme, soit ceux qui ont intégré la cohorte en classe de 3^{ème} (redoublement de la 3^{ème} ou changement d'établissement) ont bien évidemment été exclues des analyses présentées dans la première partie de ce rapport relative à l'opinion sur le programme. Des comparaisons sont proposées entre les élèves ayant bénéficié de l'intégralité des trois années du programme et ceux qui n'ont bénéficié que de la dernière ou des deux dernières années. Le test du Chi-deux de Pearson est utilisé pour les comparaisons de pourcentages.

Les analyses descriptives comparant l'évolution des comportements relatifs aux compétences psycho-sociales et aux connaissances, représentations et consommations d'alcool des élèves des 15 établissements témoins à ceux des 15 établissements Action étaient réalisées en ne conservant que les réponses aux questionnaires des élèves ayant répondu à la fois au questionnaire en début de 6^{ème} et en fin de 3^{ème}, afin de s'assurer de la comparabilité des données. En annexe 7 figure l'ensemble des comparaisons aux réponses apportées à chaque question dans les 2 groupes, après redressement systématique sur le sexe et l'âge du groupe Action, conformément aux caractéristiques du groupe témoin, afin de neutraliser l'effet induit par quelques hétérogénéités observées entre les 2 groupes.

Enfin, des analyses multivariées sont proposées pour étudier l'association entre un éventuel impact du programme sur des indicateurs d'estime de soi et de consommations de produits psychoactifs en fin de 3^{ème}. Les modèles logistiques permettent de mesurer le rôle propre de chaque variable incluse dans le modèle, c'est-à-dire le rôle joué à niveau constant des autres variables. Les modèles sont présentés en deux temps, à savoir en premier lieu des modèles "simples" ajustés sur l'âge et le sexe des élèves pour mesurer l'association entre le bénéfice du programme et les différentes variables étudiées (indicateurs d'estime de soi et consommations). Dans un second temps, d'autres variables explicatives ont été introduites dans les modèles. Les variables introduites étaient celles présentant une association au seuil de 20% lors des analyses bivariées ; la méthode pas-à-pas descendante a été utilisée pour le choix du modèle final avec un seuil de significativité de 5%.

I. Opinions sur l'expérimentation du programme ESPACE

Synthèse

Un avis mitigé des élèves en fin de programme après un départ très positif en 6^{ème} :

- ♦ Une très forte appréciation des ateliers ES/CPS en 6^{ème} puis une « rupture » en 5^{ème} qui s'est confirmée par la suite,
- ♦ Un intérêt pour les séances SVT élevé en 6^{ème} également mais qui a ensuite décliné de façon continue,
- ♦ Au final, 35% d'élèves "adhérents" au programme ESPACE en fin de 3^{ème}, 45% de "non-adhérents" et 20% d'élèves "mitigés",
- ♦ Ceux qui avaient une faible confiance en soi en début de 6^{ème} ont davantage apprécié le programme ; de même que ceux qui n'avaient pas encore expérimenté les boissons alcoolisées,
- ♦ Des proportions d'élèves adhérents très variables d'un établissement scolaire à un autre, dépendant probablement à la fois de la plus ou moins bonne implantation du programme dans les établissements, à la fois de profils d'élèves différents.

Une bonne adhésion des équipes éducatives

- ♦ 80% des personnels impliqués ayant répondu à l'enquête d'accord pour une poursuite du programme si les moyens nécessaires étaient mis à disposition (10 chefs d'établissement sur les 12 ayant répondu),
- ♦ Nombreux avis très élogieux sur la formation annuelle ES/CPS et sur la démarche « résolument positive »,
- ♦ Nombreux commentaires positifs sur les ateliers ES/CPS et SVT,
- ♦ Quelques critiques sur les modalités de mise-en-œuvre (durée des ateliers et problèmes d'emploi du temps),
- ♦ **MAIS :**
 - Un regret du manque de curiosité des personnels non impliqués (très faible « diffusion »),
 - Un manque de soutien de la direction rapporté par 3 personnels sur 10 (réponses ciblées sur 5 établissements),
 - La non-adhésion manifeste d'une équipe dans l'un au moins des établissements.

Des parents peu impliqués mais plutôt favorables au projet

- ♦ Faible implication rapportée par les équipes éducatives, confirmée par les taux de retour particulièrement faibles du questionnaire des parents : *pour 10 des 15 collèges Action ce taux ne dépasse pas 20%*,
- ♦ **MAIS** ayant entendu parler du projet (93%) et ayant un avis plutôt positif sur le principe : *71% jugent positivement le fait que leur enfant ait bénéficié du programme ESPACE (négativement = 17%, NSP=12%)*,
- ♦ Plus de 10% des répondants voient un « impact certain » chez leur enfant.

A. Enquête auprès des élèves ayant bénéficié du programme

a) Adhésion globale au programme ESPACE

Sur les 1069 élèves de 3^{ème} interrogés dans les établissements inclus dans le projet ESPACE, 956 ont effectivement bénéficié du programme (dont 790 élèves dans son intégralité). Les deux tiers de ces élèves rapportent des discussions à ce propos avec leurs parents comme avec leurs amis (Figure 1). Ces chiffres sont plutôt positifs, un an après la fin du programme, dans la mesure où les différentes enquêtes réalisées à chaque fin d'année scolaire laissaient entrevoir une certaine érosion dans la proportion d'élèves déclarant des discussions autour de ces séances, SVT et ES/CPS (Figure 2 ; Figure 3, référence rapports T1 T2 T3).

Figure 1 - Discussions autour du programme ESPACE (% élèves de 3^{ème})

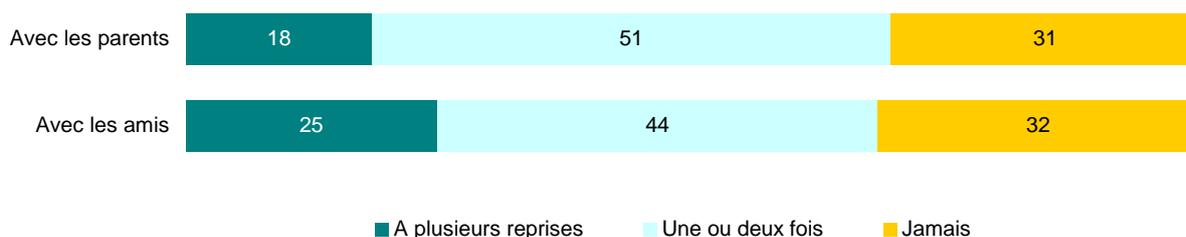


Figure 2 – Discussions autour des séances ESPACE intégrées au programme de SVT (%)

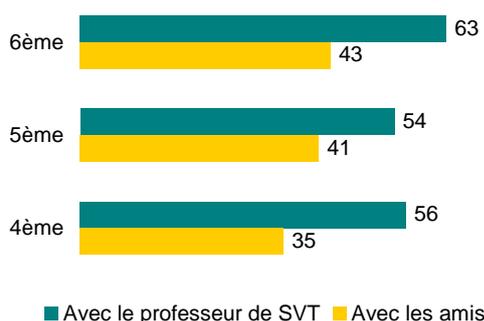
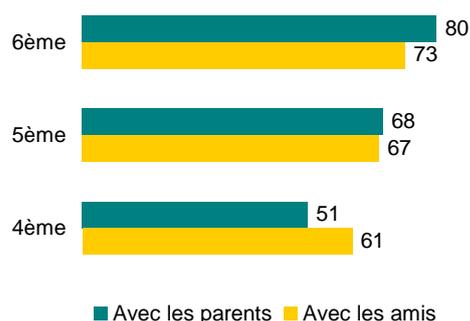
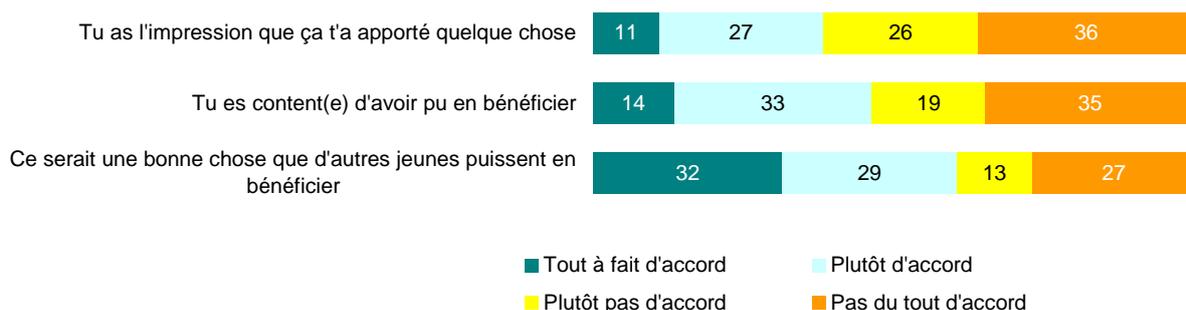


Figure 3 – Discussions autour des ateliers ES/CPS du programme ESPACE (%)



L'image que gardent ces jeunes du projet est plutôt mitigée : seuls 38% d'entre eux estiment que le programme leur a apporté quelque chose et 46% sont contents d'en avoir bénéficié (Figure 4). Malgré ces chiffres peu encourageants, 60% des jeunes interrogés estiment que ce programme mériterait d'être étendu à d'autres jeunes (chiffre stable par rapport à l'enquête en fin de 4^{ème} où ce taux était de 61%). Globalement, ceux qui ont bénéficié de seulement 1 ou 2 années de programme (n=166) sont plus enthousiastes puisqu'ils sont 71% à en souhaiter sa diffusion contre 58% chez ceux qui ont eu les 3 années (n=790) ($p=0,004$).

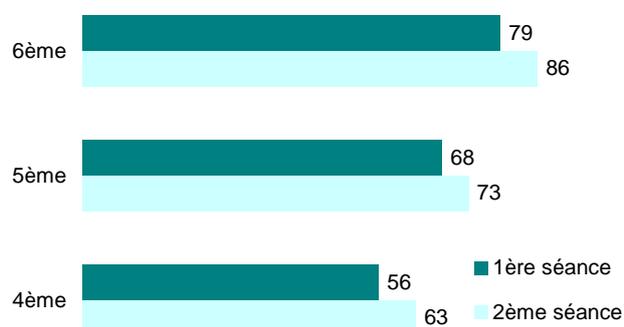
Figure 4 - Appréciation générale sur le programme ESPACE (% élèves de 3^{ème})



2. Adhésion au volet SVT

Au fil des ans, l'appréciation des ateliers SVT propres au programme ESPACE s'est altérée. Ainsi, en 6^{ème}, environ 80% des jeunes jugeaient ces séances intéressantes contre 60% pour l'année de 4^{ème} (Figure 5). Un an après la fin du programme, ils ne sont plus que 42% à penser que ces séances étaient intéressantes (Figure 6), soit 40% de ceux qui ont bénéficié du programme dans son intégralité contre 50% chez ceux qui n'en ont suivi qu'une ou deux années ($p=0,03$). De même s'ils ne sont que 50% à se dire content d'avoir bénéficié des séances de SVT, ce taux atteint 61% chez ceux qui n'ont pas pu les avoir en intégralité (contre 48%, $p=0,003$).

Figure 5 - Intérêt porté aux ateliers ESPACE intégrés au programme de SVT (%)



Malgré tout, ils sont 61% à déclarer que les connaissances acquises durant ces ateliers pourraient les aider à refuser des sollicitations pour consommer des boissons alcoolisées (Figure 7) : 60% de ceux qui ont bénéficié du programme en intégralité mais 71% de ceux qui ne l'ont reçu que partiellement.

Figure 6 - Opinion en fin de 3^{ème} sur les séances ESPACE intégrées au programme de SVT selon le nombre d'années d'inclusion dans le programme ESPACE (%)

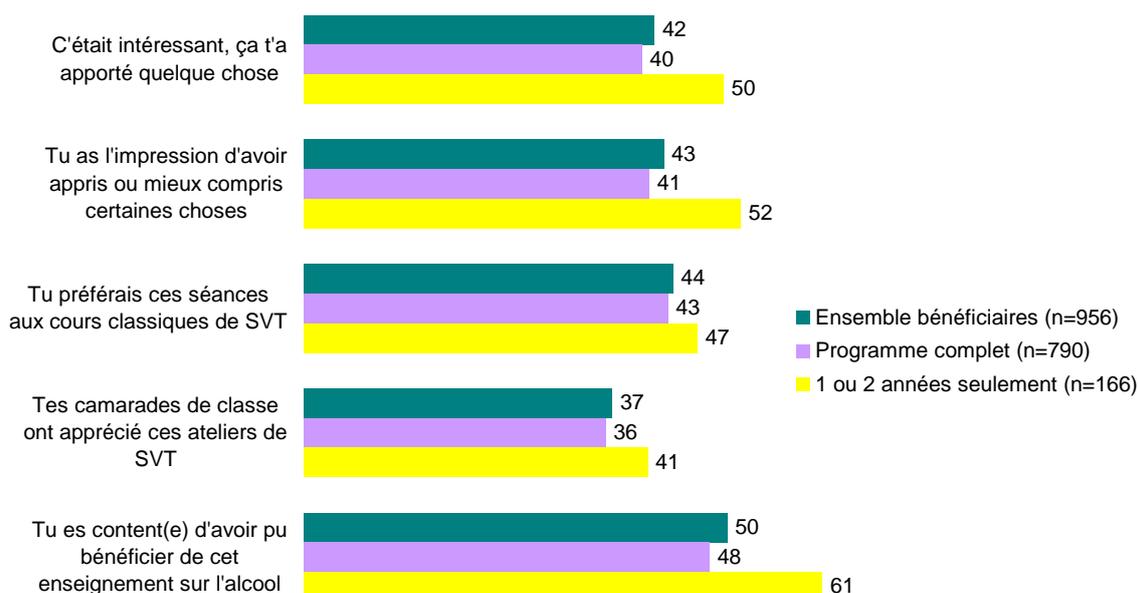


Figure 7 - Utilité de l'apport des connaissances de SVT sur un refus de boisson alcoolisée (%)

Penses-tu que ce que tu as appris durant ces ateliers de SVT pourrait t'inciter à refuser certaines propositions de boire une boisson alcoolisée ? (%)



3. Adhésion au volet ES/CPS

Comme pour les séances de SVT du programme ESPACE, les ateliers ES/CPS ont connu un moindre enthousiasme des élèves au fil du temps. En 6^{ème}, les $\frac{3}{4}$ des élèves avaient plébiscité ces séances contre la moitié en fin de 5^{ème} et seulement 42% en fin de 3^{ème}, un an après la fin du programme.

Près de la moitié des élèves estiment toutefois que ces ateliers leur ont permis d'apprendre ou mieux comprendre certaines choses (48%) et la même proportion que cela les a aidé à mieux accepter les opinions des autres ou mieux reconnaître leurs qualités (respectivement 45% et 48%).

Figure 8 - Evolution de l'intérêt porté aux ateliers ES/CPS au cours du programme (%)

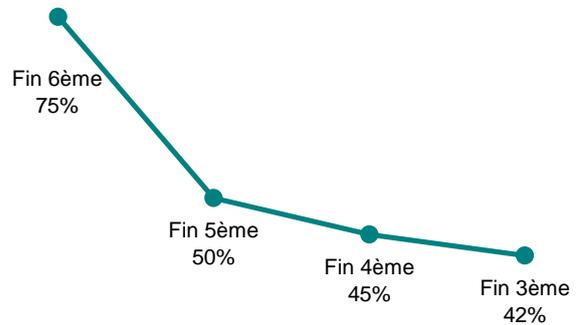


Figure 9 - Opinion des élèves sur l'intérêt des ateliers ES/CPS (%)

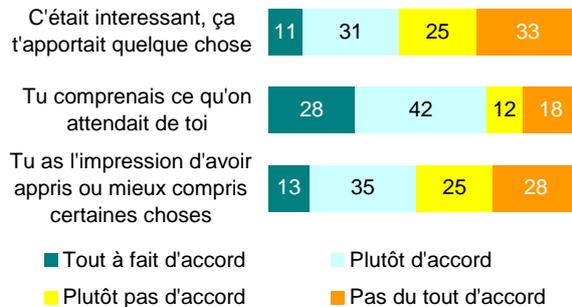


Figure 10 - Opinion des élèves sur le respect et la gêne occasionnée lors des ateliers ES/CPS (%)

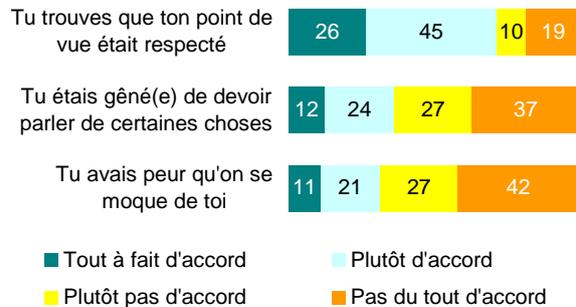


Figure 11 - Impact perçu par les élèves (%)

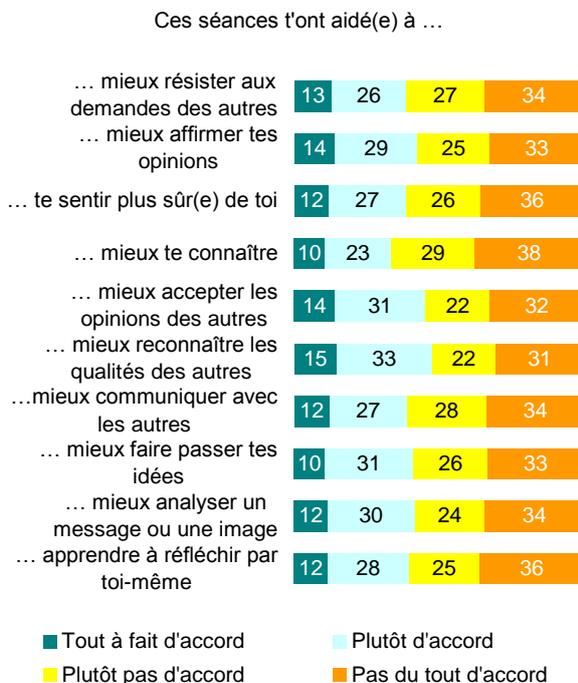


Figure 12 - Opinion des élèves sur le projet créatif (%)

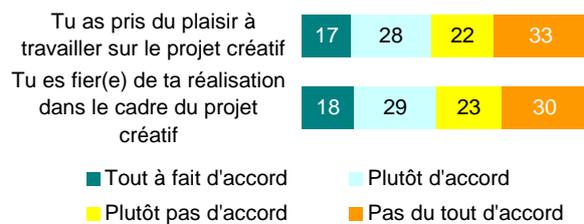
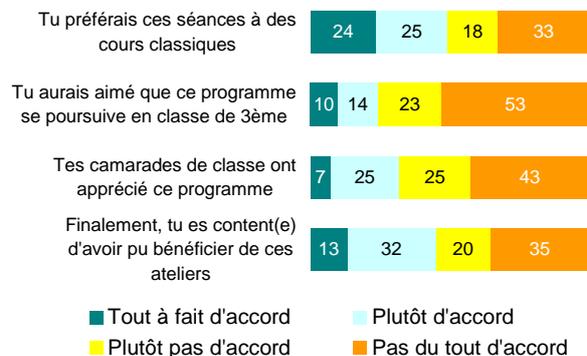


Figure 13 - Appréciation portée par les élèves sur les modules ES/CPS (%)



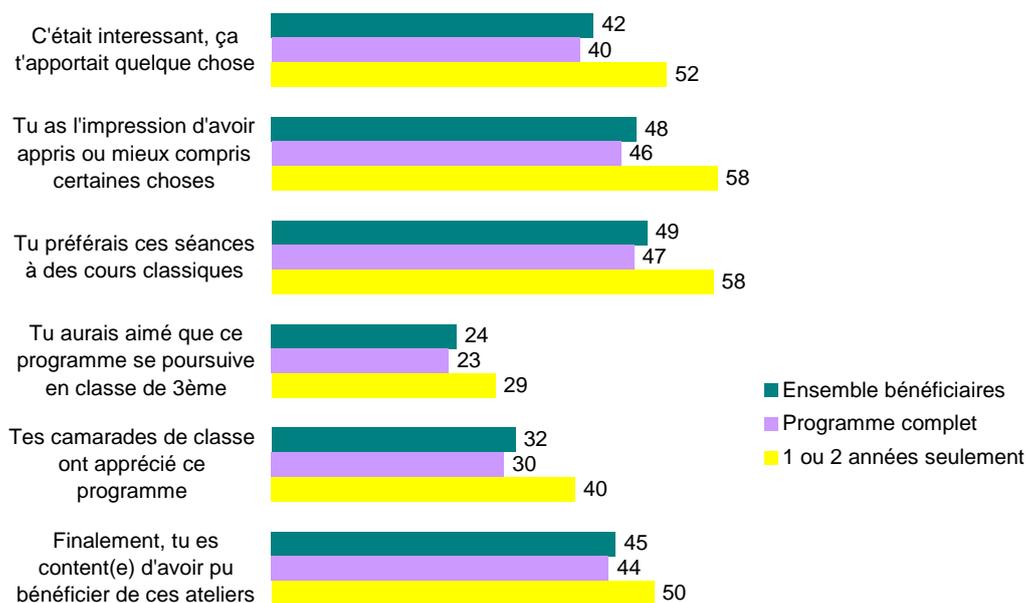
Malgré le faible enthousiasme porté aux ateliers ES/CPS, 58% des élèves qui en ont bénéficié les jugent utiles dans la mesure où ils considèrent que cela pourrait les aider à refuser certaines propositions de boire une boisson alcoolisée.

Figure 14 - Utilité de l'apport des ateliers ES/CPS sur un refus de boisson alcoolisée (%)

Penses-tu que ce que tu as appris durant les ateliers ES/CPS pourrait t'inciter à refuser certaines propositions de boire une boisson alcoolisée ? (%)



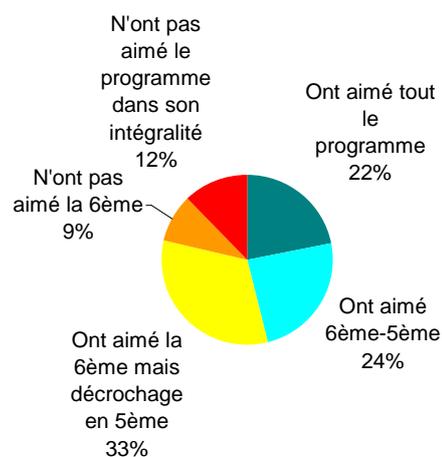
Figure 15 - Intérêt porté aux ateliers ES/CPS selon le nombre d'années d'inclusion dans le programme ESPACE (%)



Globalement, les élèves n'ayant suivi le programme que partiellement (une ou deux années au lieu de trois) ont une meilleure opinion des ateliers : ils les décrivent comme plus intéressants et les préfèrent aux cours classiques par rapport à leurs camarades qui ont suivi l'intégralité du programme. L'effet « lassitude » déjà identifié lors de l'évaluation intermédiaire est ici confirmé.

Finalement, en ne tenant compte que des élèves ayant bénéficié de l'intégralité du programme et « chaînés » (existence de questionnaire en fin d'années de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}), on peut répartir les élèves selon plusieurs profils : 22% ont aimé l'intégralité du programme, 57% ont aimé l'année de 6^{ème} puis ont décroché lors de la deuxième ou troisième année et 21% n'ont pas aimé l'année de 6^{ème}. Au final, seuls 12% des élèves ayant bénéficié de la totalité du programme n'ont jamais manifesté d'intérêt pour celui-ci.

Figure 16 - Répartition des élèves selon l'intérêt porté aux ateliers ES/CPS (% données chaînées) – n=633



4. Adhésion au programme selon les besoins des élèves

On peut s'interroger sur l'appréciation du programme chez les jeunes qui, selon leur profil en 6^{ème}, en avaient un réel besoin. Ainsi, on peut penser que le programme visant à développer l'estime de soi, ce sont surtout les jeunes avec une confiance en soi modérée ou faible au lancement du projet qui sont visés. Ceux-ci ont vraisemblablement mieux adhéré au programme avec 37% d'adhérents en fin de 3^{ème} contre seulement 28% chez ceux qui présentaient déjà des signes d'une bonne confiance en eux ($p=0,02$). De même, l'objectif final étant à travers le développement de l'estime de soi, de permettre aux jeunes d'acquiescer un comportement responsable et maîtrisé vis-à-vis de leur consommation de boissons alcoolisées, on constate que ceux qui en début de 6^{ème} n'avaient encore jamais consommé d'alcool ont mieux adhéré au projet que les autres : 41% versus 32% ($p=0,02$). Bien que non significatives, ces différences d'adhésion au programme selon la confiance en soi ou l'expérimentation de l'alcool en 6^{ème} se retrouvent dans les deux sexes (Figure 17 et Figure 18).

Figure 17 - Adhésion au programme en fin de 3^{ème} selon l'indicateur de confiance en soi en 6^{ème} (% données chaînées)

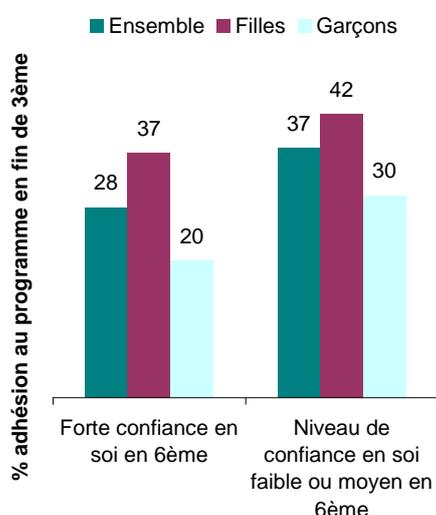
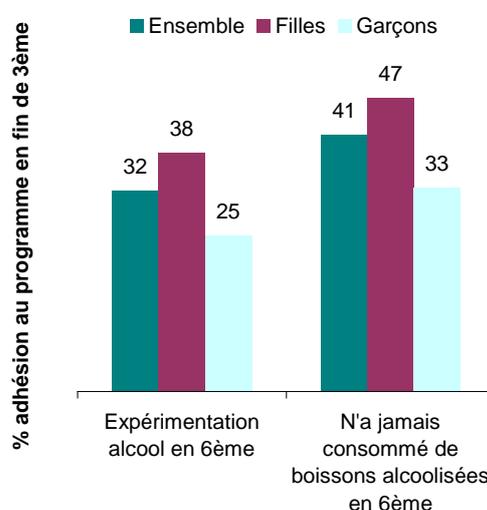


Figure 18 - Adhésion au programme en fin de 3^{ème} selon l'expérimentation de l'alcool en 6^{ème} (% données chaînées)



5. Degré d'adhésion au programme selon l'établissement

En prenant en compte l'indicateur d'adhésion tel que défini par au moins 3 réponses positives et pas plus d'une réponse négative aux 5 questions relatives à l'appréciation du programme ESPACE dans sa globalité et de ses ateliers ES/CPS, on constate des variations importantes entre les 15 collèges inclus dans le projet. Ainsi la proportion d'"adhérents" parmi les élèves ayant bénéficié de l'intégralité du programme vont de 12% à 80% selon l'établissement (Figure 9). On note que 2 établissements se détachent par leur bonne adhésion : les collèges ici nommés A et B. Quel que soit l'angle du programme étudié, les ateliers SVT, ESCPS ou le programme dans son intégralité, ils sont les plus nombreux à répondre positivement (Figure , Figure , Figure , Figure , Figure , Figure et Figure). De plus, si dans l'un des 2 collèges (ici A), la proportion d'élèves déclarant aimer aller au collège est élevée, ce n'est pas le cas du second établissement (Figure). A l'inverse, les collèges ici nommés N et O où la proportion d'élèves adhérents est inférieure à 20% sont quasiment toujours les deux derniers du peloton concernant les questions relatives à l'appréciation du programme ESPACE ; ils sont en revanche en situation médiane sur la proportion d'élèves aimant se rendre à l'école (Figure).

Bien que les indicateurs ne soient pas aussi catégoriques pour les autres collèges inclus dans le projet ESPACE, les limites de 33% et 66% d'élèves adhérents ont été choisies pour catégoriser les établissements (Figure 19).

Figure 19 - Proportion d'élèves adhérents par établissement (% données chaînées)

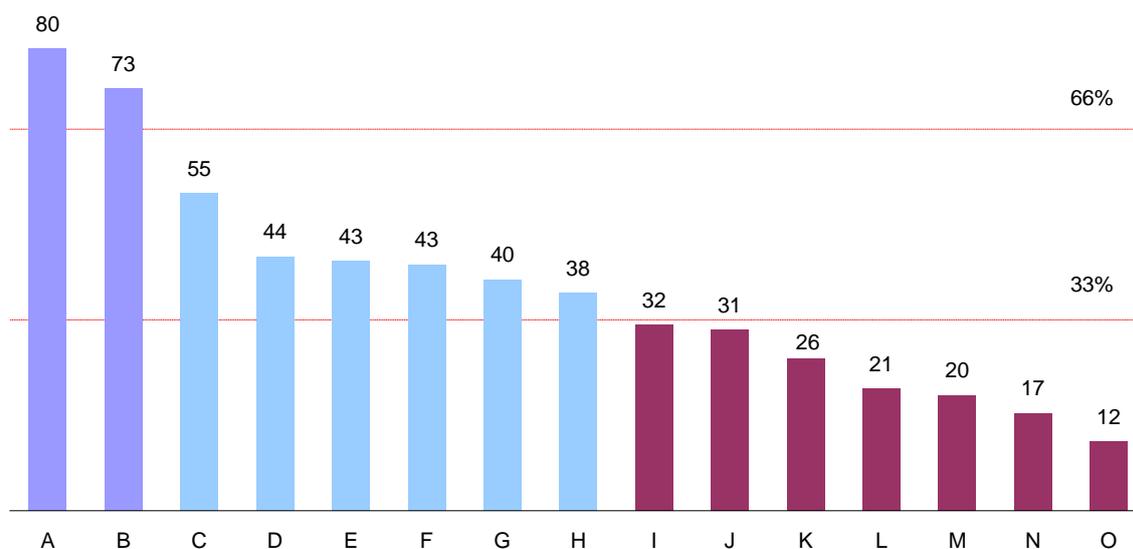


Figure 20 - Proportion d'élèves jugeant les ateliers SVT intéressants par établissement (% données chaînées)

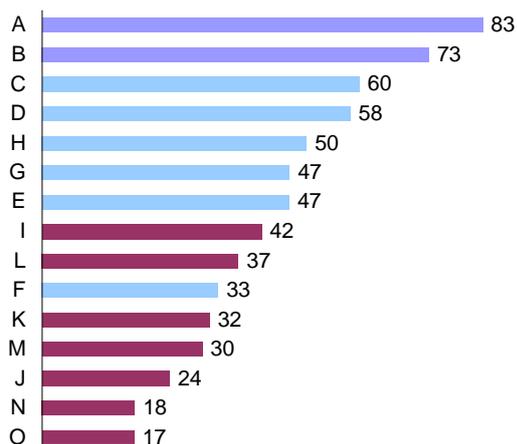


Figure 21 - Proportion d'élèves contents d'avoir bénéficié des ateliers SVT par établissement (% données chaînées)

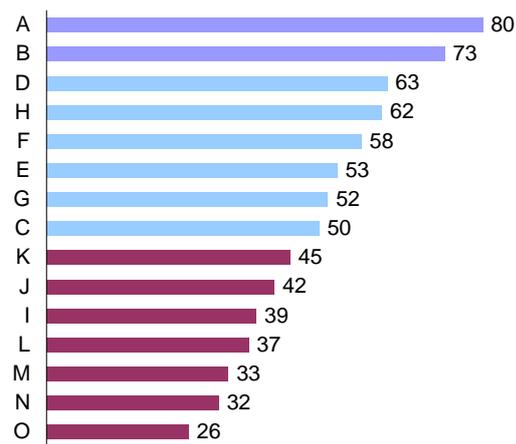


Figure 22 - Proportion d'élèves jugeant les ateliers ESCPS intéressants par établissement (% données chaînées)

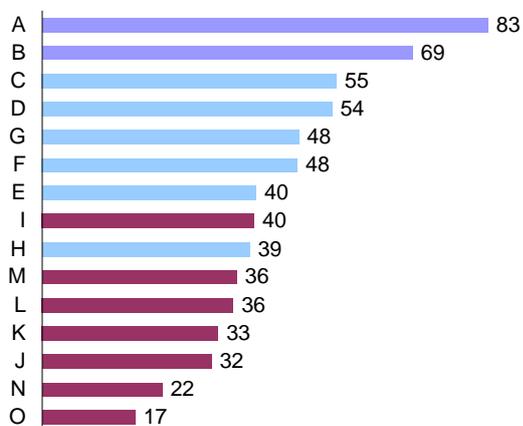


Figure 23 - Proportion d'élèves contents d'avoir bénéficié des ateliers ESCPS par établissement (% données chaînées)

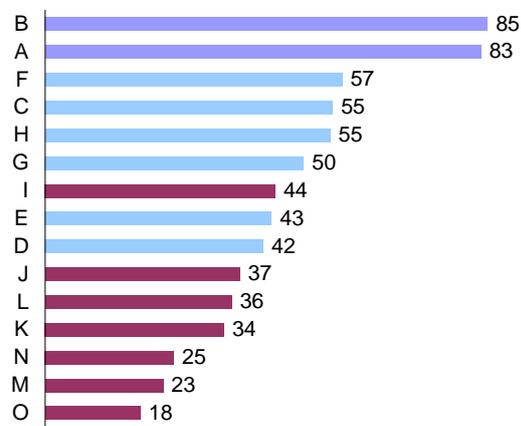


Figure 24 - Proportion d'élèves jugeant que le programme leur a apporté quelque chose par établissement (% données chaînées)

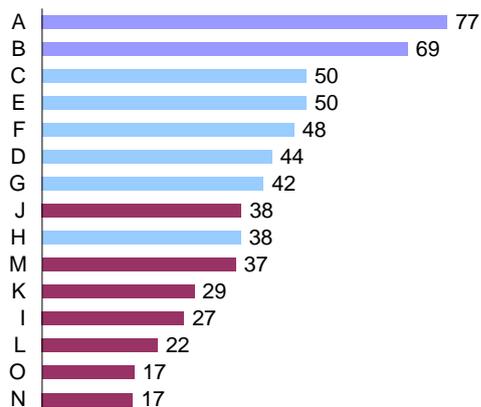


Figure 25 - Proportion d'élèves contents d'avoir bénéficié du programme ESPACE par établissement (% données chaînées)

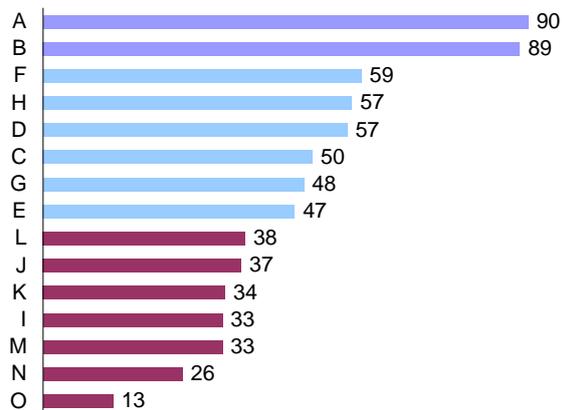


Figure 26 - Proportion d'élèves par établissement jugeant positivement une poursuite du programme ESPACE (% données chaînées)

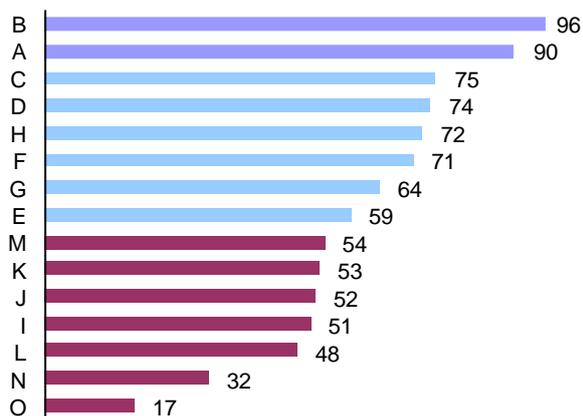
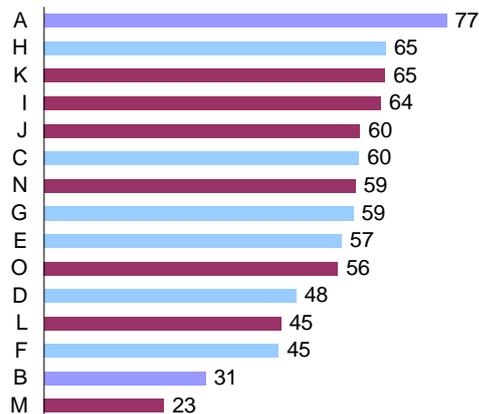


Figure 27 - Proportion d'élèves par établissement déclarant avoir généralement envie d'aller au collège (% données chaînées)



B. Enquête auprès des équipes éducatives

1. Enquête par questionnaire

a) Participation

Sur les 15 collèges ayant bénéficié du programme ESPACE, 12 chefs d'établissements ont retourné le questionnaire d'évaluation suite à l'enquête. Parmi eux, 4 seulement étaient déjà à ce poste au lancement du programme en 6^{ème} : 2 sont arrivés l'année de 3^{ème} de la cohorte seulement et n'ont donc pas connu le programme directement, 4 l'année de 4^{ème} avec une seule année d'expérience et 2 l'année de 5^{ème}.

Concernant les équipes, 45 questionnaires ont été retournés, sur les 95 envoyés aux personnels des 15 établissements inclus dans le programme ESPACE (animateurs SVT et ES/CPS, infirmières et CPE), chaque établissement ayant retourné entre 0 et 5 questionnaires.

Parmi eux, on compte :

- 6 CPE dont 5 animaient des ateliers ES/CPS,
- 10 infirmières dont 5 étaient animatrices également,
- 10 professeurs de SVT dont 4 animateurs ES/CPS,
- 15 enseignants d'autres matières et 2 autres professionnels (assistant social...) animateurs ES/CPS
- 2 professionnels de l'établissement, ni CPE, ni infirmiers, ni animateurs SVT ou ES/CPS.

Par ailleurs, 4 équipes sélectionnées pour leur diversité (localisation, public, « appréciation » du programme chez les élèves) ont été interrogées sous forme d'entretiens, permettant une approche plus qualitative de la perception, les effets et les difficultés liées à ce programme.

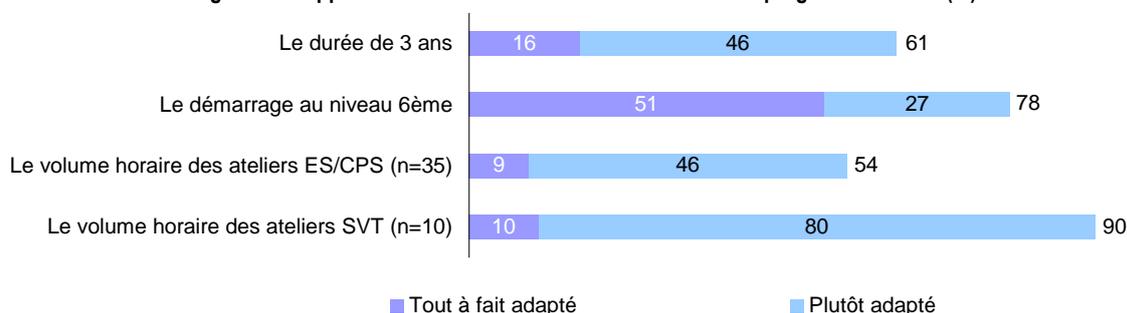
b) Appréciation sur le contenu et les modalités du programme

Les chefs d'établissement :

- sur la durée : 5/12 pensent que le programme était trop long ; l'année de 6^{ème} et de 5^{ème} uniquement précise l'un et un autre rapporte la lassitude manifestée par les élèves,
- sur le démarrage en 6^{ème} : 3/12 estiment que le programme aurait dû démarrer plus tard (fin de 5^{ème} précise l'un d'eux)
- sur le volume horaire : 3/12 trouvent que le programme aurait dû être moins conséquent en termes de volume. Les séquences de 2 heures en 5^{ème} étaient trop longues pour l'un d'eux, pour un autre c'est en 4^{ème} que le programme s'avérait trop chargé.

Les équipes :

Figure 28 – Appréciations sur le contenu et les modalités du programme – n=45 (%)



- sur la durée : Si 61% des personnels de l'Education Nationale ayant répondu émettent un avis favorable sur la durée de 3 ans pour ce programme, un peu plus du tiers estiment qu'il était trop long. Selon ces derniers (au nombre de 16), l'année de 4^{ème} était de trop et le programme aurait dû ne durer que 2 ans. 2 enquêtés en revanche auraient souhaité une durée plus longue, l'un suggérant par exemple « 3 séances en 3^{ème} pour faire le point et insister sur la confiance en soi et les tentations diverses auxquelles ils seront confrontés ».

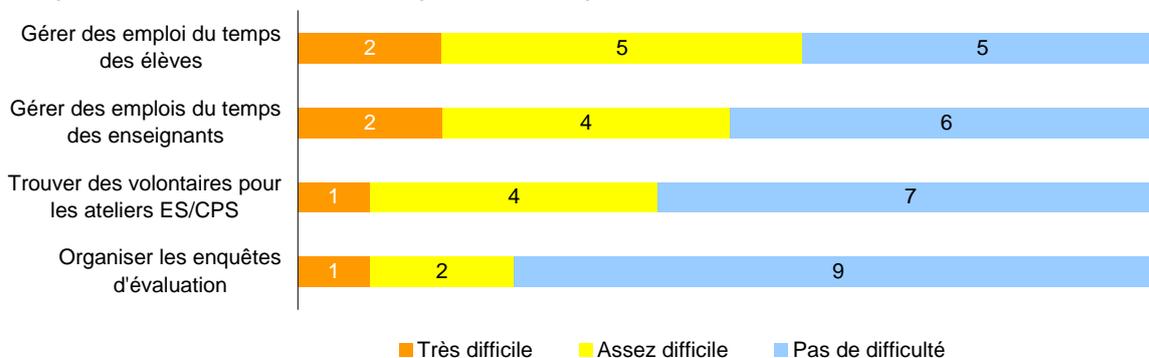
- sur le démarrage en 6^{ème} : La majorité des personnels répondant (78%) sont d'accord avec un démarrage au niveau 6^{ème}. Parmi les 10 qui se disent en désaccord, 6 estiment que les ateliers d'estime de soi auraient dû démarrer plus tôt, en primaire, et se poursuivre au collège (de même que 2 autres enquêtés pourtant d'accord avec le niveau de démarrage). Pour les ateliers de SVT en revanche, pour un enseignant il semblerait plus judicieux de les démarrer plus tardivement, de la 5^{ème} à la 3^{ème}.
- sur le volume horaire des ateliers ES/CPS : Le volume horaire des ateliers ES/CPS ne satisfait qu'un peu plus de la moitié des animateurs enquêtés (n=35). Bien que 2 animateurs estiment que le volume horaire devrait être renforcé (l'un se plaint d'avoir eu « le sentiment de faire du saupoudrage »), ceux qui expriment leur mécontentement jugent plutôt qu'il aurait dû être moins important (40% des animateurs). Le temps des séances est discuté, entre les 2 heures prévues par le programme de 6^{ème} ou des séances d'une heure, plusieurs évoquent la possibilité de privilégier des séances d'1h30 à cet âge. Ensuite, pour les ateliers de 5^{ème} et de 4^{ème}, les séances d'une heure semblent les plus indiquées. Les temps prévus pour le programme devraient dans tous les cas être définis dans l'emploi du temps des élèves dès le début de l'année scolaire et ne pas être placés en dernière heure de la journée comme ce fût malheureusement le cas dans plusieurs établissements.
- sur le volume horaire des ateliers SVT : Si quelques enseignants de SVT font remonter des difficultés à intégrer le programme prévu dans le temps imparti : « les activités pratiques mettent plus de temps que prévu, le temps pour le dialogue et les remarques des élèves n'était pas pris en compte », globalement le volume horaire était jugé adapté.

c) Difficultés rencontrées

Les chefs d'établissement :

8 chefs d'établissement sur 12 trouvent que la meilleure solution est le dédoublement des classes pour les ateliers ES/CPS, avec l'un d'entre eux qui ajoute la condition de disposer d'un animateur extérieur car cela est difficile à organiser avec les seules ressources de l'établissement ; 3/12 proposent plutôt de dédoubler les animateurs, mais l'un précise que cela dépend des effectifs de la classe.

Figure 29 - Difficultés rapportées sur l'organisation du programme ESPACE (réponses des 12 chefs d'établissement)



2 chefs d'établissement indiquent que les contraintes les plus importantes liées à l'emploi du temps étaient rencontrées pour l'année de 4^{ème}.

Ils ne rapportent aucune difficulté rencontrée par les personnels (enseignants, CPE, infirmiers...) pour animer des ateliers d'estime de soi et compétences psychosociales auprès des élèves, même si l'un remarque que les remontées diffèrent selon les professionnels en place et les personnalités. Un autre relate la difficulté de maintenir « l'implication des équipes dans le temps » et d'« assurer une certaine continuité ».

Les équipes :

Figure 30 – La meilleure solution pour animer les ateliers ES/CPS selon les animateurs – n=30 (%)

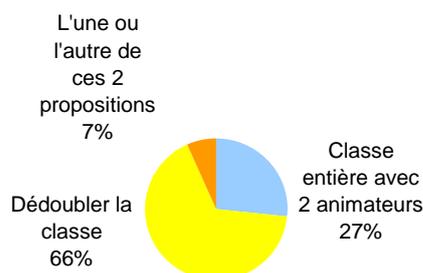


Figure 31 – Facilité à endosser le rôle inhabituel d'animateur lors des ateliers ES/CPS – n=31 (%)

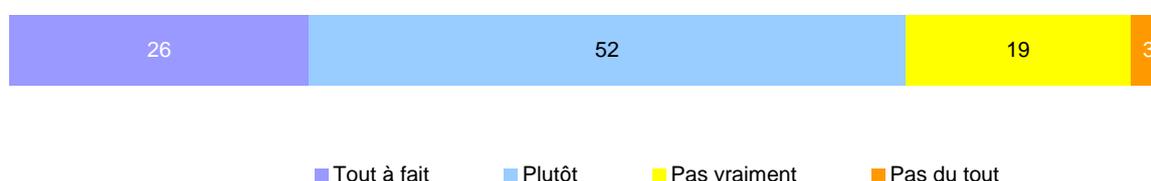
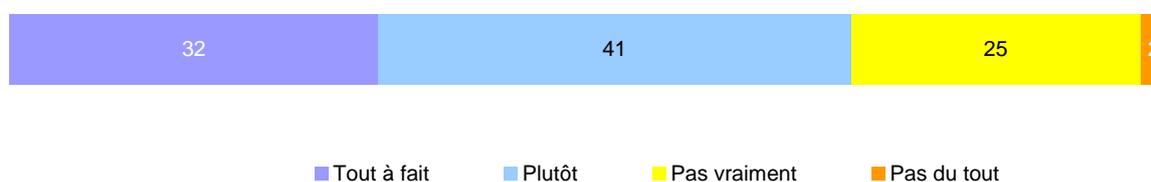


Figure 32 – Projet ESPACE porté par la direction – n=44 (%)



- 22 animateurs sur les 30 à s'être exprimés estiment préférable de dédoubler les classes pour les ateliers ES/CPS. L'idéal serait selon eux de former des sous-groupes d'environ 15 élèves (de 12 à 18 selon les commentaires) car « l'écoute est meilleure, les élèves ont plus de temps pour s'exprimer, l'ambiance est plus sereine ». L'un propose d'alterner les animateurs en cours d'année. Même si la solution de 2 animateurs en conservant la classe entière a l'avantage de « préserver l'unité du groupe classe » et un « travail au même rythme », la plupart des avis exprimés sont très négatifs quant à cette solution : « les élèves se sentent moins concernés », on note un « manque d'attention et d'intérêt exacerbé par l'effet de groupe trop élevé » ce qui entraîne « agitation, bruit » et des « problèmes de discipline » durant ces temps. Dans tous les cas, aucun enquêté n'a suggéré le maintien d'un seul animateur pour une classe entière.
- Les $\frac{3}{4}$ des animateurs ES/CPS ont trouvé que les séances étaient faciles à animer du fait d'une bonne préparation aux méthodes d'animation proposées lors des stages. Il en ressort même des commentaires positifs sur ce mode de fonctionnement différent de celui d'enseignant, permettant d'établir une relation différente avec l'élève. Une remarque est faite sur les séances de relaxation qui auraient été plus difficiles à animer.

Certains commentaires évoquent des conditions matérielles parfois difficiles pour mener à bien ces séances et un autre une difficulté à gérer le groupe classe.

Sur l'animation des séances de SVT, cela n'a pas posé de problème particulier : les 10 professeurs de SVT ayant répondu aux questionnaires ont tous trouvé que les séances étaient faciles à animer. Un bémol apparaît dans les commentaires sur « le programme de 4^{ème} » qui « a paru plus difficile à aborder ». Un professeur de SVT à propos de ces séances souligne « la bonne cohésion avec le programme ».

- Pour plus de 7 personnels interrogés sur 10, l'équipe de direction était partie prenante de ce projet, organisant des réunions d'information, permettant un « aménagement des emplois du temps » ou en mettant à disposition « une salle très agréable ». D'autres ne sont pas aussi élogieux sur l'implication de leur direction qui n'aurait pas « cherché à savoir ce qu'avait apporté cette action aux enseignants et aux élèves » ou établissant des « emplois du temps ne s'y prêtant pas » avec des « horaires difficiles » et des « salles non équipées ».

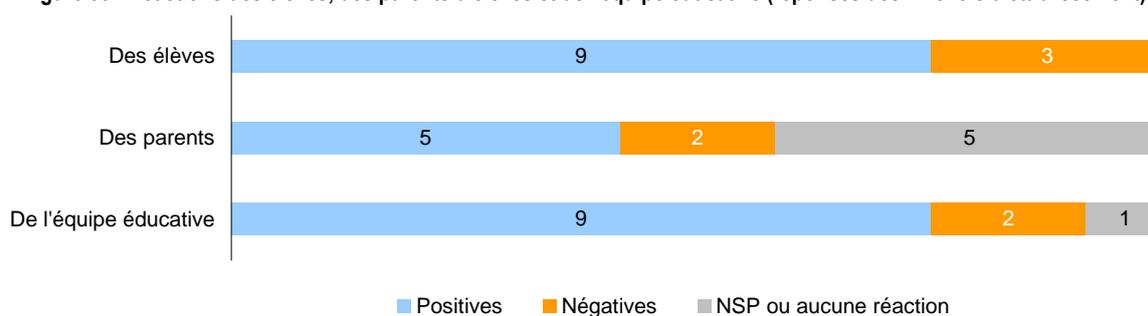
Enfin, nombreux sont ceux à évoquer les changements de chefs d'établissement au cours du projet gênant le soutien nécessaire au projet (2/3 des chefs d'établissement ont effectivement changé au cours du projet).

On note que les critiques portées sur la direction concernent plus particulièrement certains établissements. Aucune critique n'est relevée dans 9 des 14 établissements pour lesquels des questionnaires ont été retournés.

d) Réactions perçues

Les chefs d'établissement :

Figure 33 - Réactions des élèves, des parents d'élèves et de l'équipe éducative (réponses des 12 chefs d'établissement)

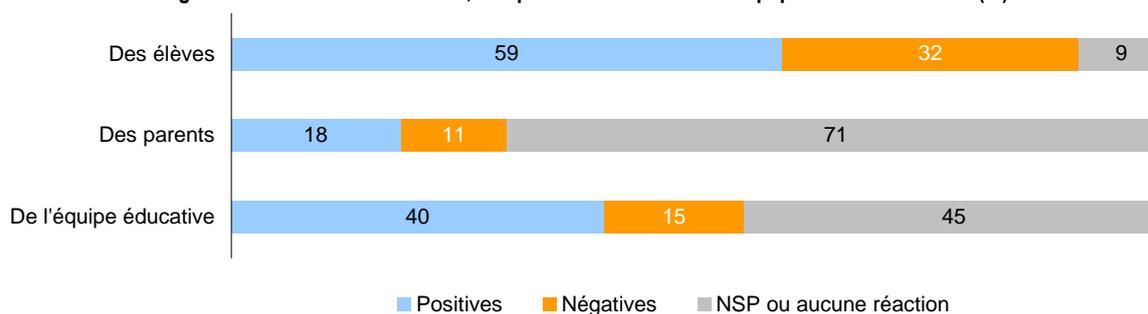


Bien que les réactions des élèves telles que rapportées par les chefs d'établissement soient plutôt positives, certains font état de la lassitude et de la démotivation manifestées par ceux-ci et du manque d'échanges durant les ateliers. Un autre met un bémol sur l'année de 5^{ème} sur laquelle les élèves auraient été moins enthousiastes qu'en 6^{ème}.

Pour les parents peu de réactions rapportées et pour les équipes, un retour plutôt positif. Un des chefs d'établissement souligne la motivation continue de son équipe d'animation tandis qu'un autre rapporte certaines difficultés à capter l'attention des élèves durant les ateliers.

Les équipes :

Figure 34 - Réactions des élèves, des parents d'élèves et de l'équipe éducative – n= 44 (%)



- Les réactions des élèves étaient très positives la première année du programme, puis il semble y avoir eu un phénomène de lassitude. Ainsi, en 5^{ème}, les retours diffèrent selon les établissements : certains personnels rapportent une motivation toujours présente qui s'est émoussée en 4^{ème} tandis que d'autres font état d'un manque d'intérêt dès la deuxième année du programme. Les élèves devenaient plus critiques sur son contenu, certains auraient été « déçus », ce à quoi se sont ajoutés des problèmes liés à l'adolescence. Certains élèves auraient séchés les ateliers en 4^{ème}, des problèmes de comportement de la part de garçons durant les sessions sont rapportés (provocations sur l'alcool, les filles...).

- De la part des parents, il n'y a pas eu de réaction ou très peu, très peu sont venus aux réunions d'information organisées à cet effet.
- De même que pour les parents, les personnels de l'équipe éducative non directement impliqués ont, dans la majorité des établissements, pas eu de réaction particulière sur ce projet qui a attiré peu d'intérêt et de curiosité malgré l'implication des animateurs et malgré le projet créatif de fin d'année. Dans certains établissements toutefois, certains ont souhaité prendre connaissance du programme et ont questionné sur ses enjeux ; dans un établissement les enseignants de la SEGPA² ont regretté de ne pas être intégrés.

e) Impact relevé

Les chefs d'établissement :

Figure 35 - Impact subjectif du programme sur les élèves (réponses des 12 chefs d'établissement)

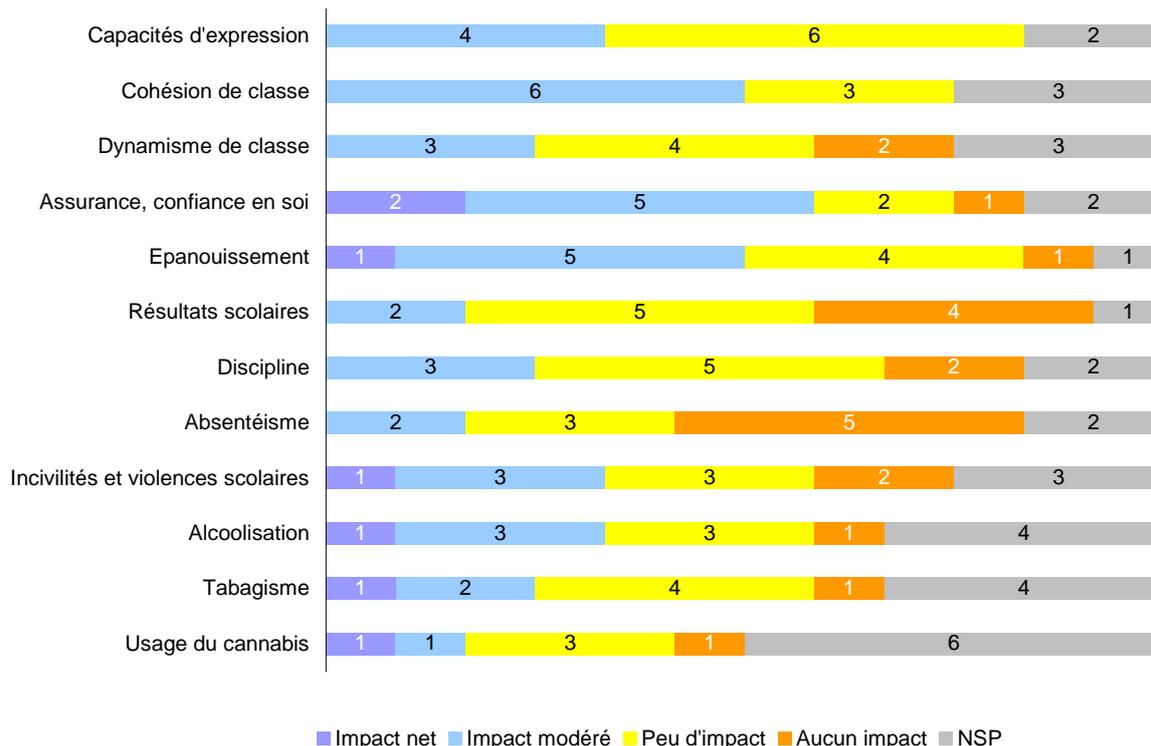
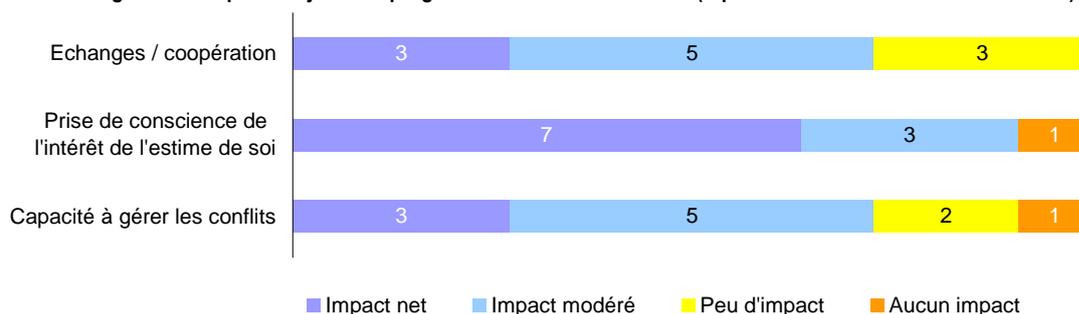


Figure 36 – Impact subjectif du programme sur les intervenants (réponses des 12 chefs d'établissement)



« L'impact immédiat » sur les élèves s'avère « difficile à mesurer » pour les chefs d'établissement, en particulier en ce qui concerne les addictions. Les effets sur les groupes classes sont délicats à évaluer également du fait « que les classes sont pour partie réorganisées d'une année à la suivante ». Toutefois, quelques éléments ressortent comme la confiance en soi (7/12) et l'épanouissement des élèves (6/12) ainsi que la cohésion de

² Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Source : <http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

classe et la solidarité qui peut s'instaurer entre eux (6/12). Un chef d'établissement précise que « la prise de parole est plus facile et spontanée ».

Chez l'équipe éducative, les effets positifs du programme semblent plus nets. Il y aurait une véritable « prise de conscience du déficit d'estime de soi » chez les jeunes et de l'intérêt de la développer (10/12). La mise en place du programme aurait également permis plus d'échanges dans l'équipe éducative et une plus grande capacité à gérer les conflits (8/12).

Sur la sensibilisation à l'intérêt de développer l'estime de soi chez les élèves, au-delà des intervenants du programme, les chefs d'établissements sont plutôt mitigés : 2 répondent que c'était le cas, 5 « plutôt » le cas et 4 n'ont pas vu cet effet (1 n'a pas répondu). Au final, un seul des chefs d'établissement rapporte des demandes de formation de son personnel (autre que les intervenants ESPACE) sur l'estime de soi et les compétences psychosociales. Il précise d'ailleurs qu'une formation a effectivement eu lieu dans son établissement sur cette thématique.

Les équipes :

Figure 37 - Impact du programme sur les élèves – n=44 (%)

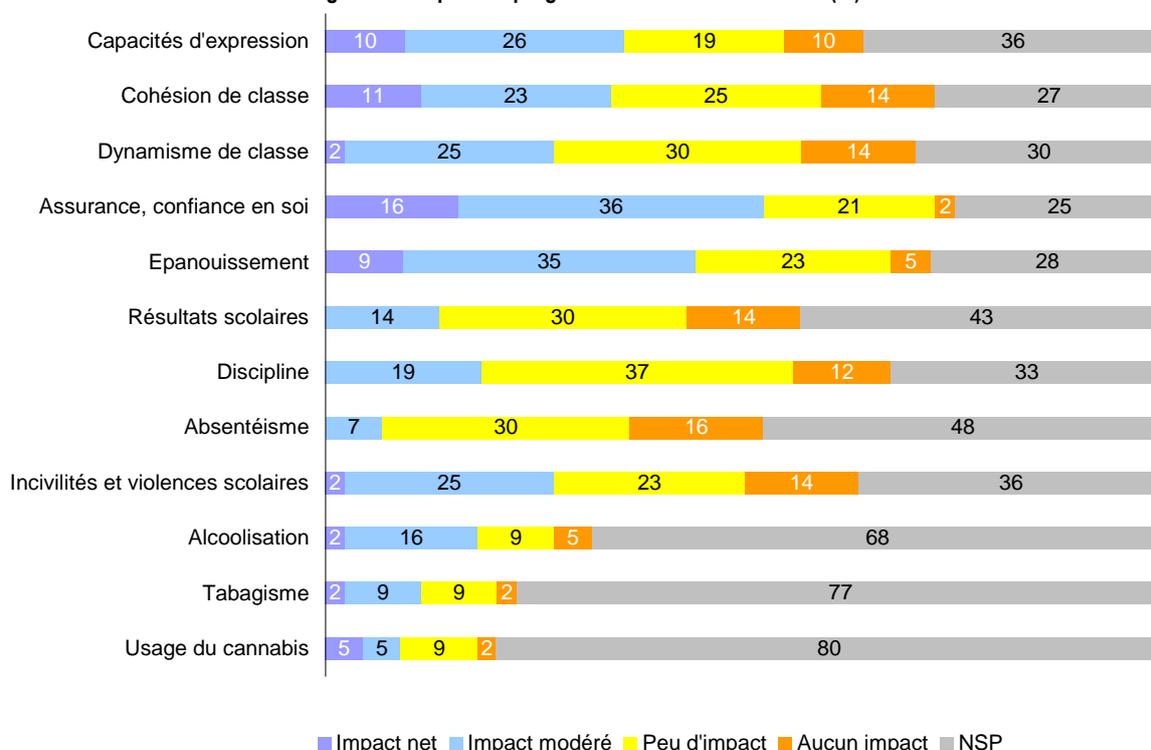
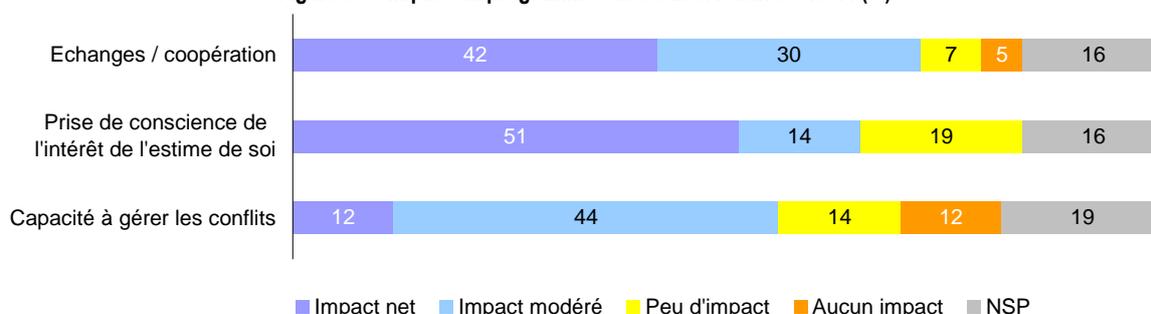


Figure 38 – Impact du programme sur les intervenants – n=44 (%)



- L'impact sur les élèves est difficilement quantifiable avec si peu de recul, surtout en ce qui concerne l'usage de produits addictifs. Sur les comportements, les avis des équipes impliquées divergent. Si

certaines doutent des bénéfices possibles tirés d'un tel programme (parce que trop « léger » ou en raison des élèves qui n'auraient « pas été de bonne composition »), d'autres constatent « une amélioration de la communication dans la classe, une habileté dans les relations, un soin apporté à l'image que l'on veut donner de soi » et « une meilleure estime de soi » chez des adolescents qui semblent « mieux dans leur peau pour faire un exposé », « craignent moins le regard de l'autre et se sentent armés pour faire face aux sollicitations extérieures ». D'autres, sans être aussi élogieux, ont noté des réflexions intéressantes chez les adolescents permettant « d'apporter une pierre à leur construction personnelle ». Quelques cas isolés sont également relatés d'élèves ayant pu trouver le moyen de s'exprimer ou de s'intégrer au groupe classe grâce au programme.

- Beaucoup d'échanges entre les animateurs du programme auraient eu lieu même si certains regrettent le manque d'intérêt des autres personnels. Il est rapporté le cas d'un atelier ES/CPS détourné pour désamorcer une situation délicate et conflictuelle entre des groupes de jeunes.

Figure 39 – Induction par le programme d'une sensibilisation de l'ensemble de l'équipe éducative au développement l'estime de soi chez les élèves – n=41 (%)

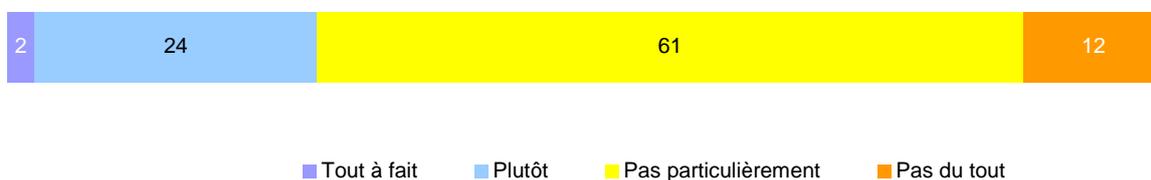
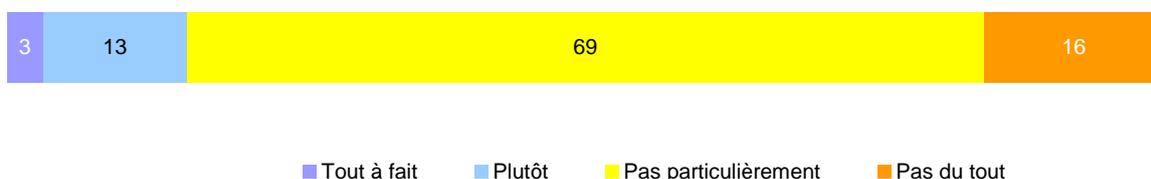


Figure 40 – intérêt des non-animateurs pour les ateliers ES/CPS perçu par les animateurs – n=32 (%)



- Le quart seulement des personnels enquêtés estiment qu'ils ont l'impression d'une diffusion de l'idée du développement de l'estime de soi chez les élèves au-delà des seuls intervenants du programme ESPACE et 16% des animateurs ES/CPS ont ressenti un intérêt des non-animateurs sur leurs ateliers. Il est notamment fait mention dans un établissement d'une formation sur l'estime de soi mise en place par des animateurs eux-mêmes formés aux ateliers ES/CPS par le Dr Roehrig. Mais nombreux sont ceux qui déplorent le désintérêt de leurs collègues non participant à ce projet. L'un prétend même que ses collègues « étaient bien contents de ne pas faire partie du programme ».
- Sur les 31 animateurs des ateliers ES/CPS, 26 ont commenté la formation. Les avis sont tous très positifs : la formation était « intéressante », « très enrichissante », avec des « supports et explications complets ». Le seul bémol apporté dans un des commentaires concerne un côté « parfois répétitif » de cette formation.

Outre l'occasion pour ces professionnels de rencontrer des collègues de corps de métier variés (CPE, infirmière, enseignant, assistante sociale...) ou des enseignants de différentes matières venus de toute l'Académie, la formation a permis à plusieurs d'appréhender des techniques nouvelles d'animation et ou d'autres activités qu'ils peuvent réutiliser (ex. : les 3 types de communication), améliorant leurs pratiques. Comme exemple, une meilleure gestion des conflits est citée à plusieurs reprises. L'un des animateurs suggère d'intégrer les outils proposés dans cette formation aux programmes scolaires pour les rendre plus efficaces, un autre aurait souhaité l'ajout d'un stage plus théorique, avant la formation, sur des notions de psychologie et du développement des adolescents. Par ailleurs, pour les professeurs principaux, ce programme peut être réutilisé dans les temps « vie de classe ».

Pour beaucoup, cette formation mise en place en début d'année scolaire a été vécue comme une source de « renouveau » dans la pratique professionnelle, augmentant la motivation. Le rôle de sa formatrice, le Dr Roehrig, est qualifié de « fédérateur, enthousiaste et très impliqué ». Sur le plan personnel, cette formation a selon plusieurs témoignages permis de développer une meilleure estime de soi aussi bien dans le travail que la vie personnelle. Ce fut vécu pour plusieurs comme une remise en question et leur a permis d'acquérir une certaine « positive attitude » et de la transmettre à l'entourage.

Dans la vie professionnelle, cela a permis l'acquisition de compétences pour valoriser chez les élèves le savoir-faire et le savoir-être autre que scolaire, et ainsi de montrer aux élèves en difficulté des qualités habituellement non mises en valeur par le système éducatif. Plusieurs intervenants soulignent avoir une meilleure connaissance des élèves grâce à ce programme, certainement « des liens privilégiés avec certains d'entre eux », une « bienveillance plus naturelle » à leur égard. Il y aurait durant les cours « une meilleure écoute des élèves » et « un climat de confiance qui s'installe ».

f) Appréciation générale

Les chefs d'établissement :

Finalement, après la mise en œuvre du programme dans leur établissement, l'appréciation est globalement positive. Ainsi 9 des 12 chefs d'établissement répondant jugent que ce programme était une bonne chose, malgré les contraintes occasionnées et 10 seraient d'accord pour sa poursuite dans leur établissement si les moyens nécessaires étaient mis à leur disposition.

Sur les points forts du programme, ils notent :

- la thématique de l'estime de soi, inhabituellement abordée,
- le contenu riche et adapté, la réflexion engendrée,
- le travail en équipe, l'aspect fédérateur de ce projet,
- l'implication des intervenants et leur disponibilité sur ce projet,
- un programme évaluable.

Sur les points faibles, ils constatent :

- un problème d'implication et d'écoute des élèves,
- un manque d'implication des parents,
- un faible impact,
- le manque d'information transmise aux personnes non directement impliquées (les autres élèves et les personnels scolaires),
- certaines activités sur le niveau 5^{ème} et 4^{ème}, un côté trop long, trop répétitif accentué par les questionnaires d'évaluation,
- difficultés dans la mise en œuvre : emploi du temps, ateliers souvent rajoutés en fin de journée,
- des intervenants qui ont changé dans certains établissements au cours du programme.

Seuls 4 chefs d'établissement ont souhaité ajouter quelques réflexions d'ordre général sur le programme. Trois sont élogieux sur le programme ESPACE : un « programme ambitieux qui devrait être généralisé », « une expérience riche (...) portée par plusieurs institutions » et dont la formation ES/CPS devrait être intégrée à la formation initiale des enseignants. Un dernier est en revanche plus critique sur ce projet et les sommes qui lui ont été allouées face aux suppressions actuelles de postes dans l'Education Nationale.

Les équipes :

Globalement, les deux-tiers des personnels enquêtés estiment que le programme ESPACE a été une bonne chose pour leur établissement et moins de 20% seulement s'opposent à une poursuite du programme (malgré la mise en place des moyens nécessaires ; 39% répondent qu'ils souhaiteraient « certainement » une poursuite et 41,5% « peut-être »). Dans ce projet, l'importance de l'implication des animateurs est soulignée, de même que celle de l'ensemble de l'équipe éducative. Sont également rappelés les qualités de la formatrice du programme, le Dr Roehrig, et l'enrichissement retiré de cette formation. Une absence d'appui des formateurs de l'IUFM est toutefois regrettée et les compétences transmises mériteraient d'être intégrées à tous les niveaux de la scolarité « bien au-delà du programme ».

Figure 41 – Jugement positif de l'expérimentation du programme ESPACE dans l'établissement – n=42 (%)

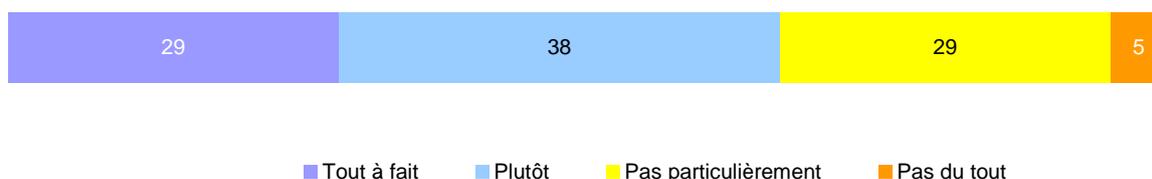


Figure 172 – Souhait d'une poursuite du programme dans l'établissement si les moyens nécessaires étaient mis à disposition – n=41 (%)



Sur les points forts, les équipes éducatives impliquées considèrent :

- pour le programme de SVT :
 - des séances « bien organisées et faciles à mettre en place », « bien adaptées à l'âge des élèves » : « les séances SVT étaient top ! »,
 - les programmes de 6^{ème}-5^{ème} « à retenir en intégralité »,
 - toute la partie pratique : « les vidéos et les manipulations », « les expériences » ; un des enseignants de SVT apprécie particulièrement d'avoir « obtenu du matériel » qu'il a pu « réutiliser avec les élèves comme les lunettes "alcoolémie" ».
- pour le programme ES/CPS :
 - des séances « bien conçues, bien structurées, faciles à réaliser »,
 - des séances « variées, précises, riches » avec une « diversité des activités proposées »,
 - « des outils adaptés aux classes d'âges »,
 - l'aspect « ludique » des séances, des mises en scène appréciées des jeunes,
 - « la démarche résolument positive »,
 - le programme de 6^{ème} particulièrement apprécié,
 - le programme de 4^{ème} également avec les « différents mode de communication » et le projet créatif en fin d'année (malgré une « mise en projet difficile ») qui a permis de faire connaître le projet aux autres personnels de l'établissement (enseignants y compris),
 - l'importance de la notion d'estime de soi, rendre les élèves « capable d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses », le fait de « montrer aux élèves qu'ils ont des qualités, qu'ils sont capables de réussir, qu'ils sont bien entourés »,
 - « l'ouverture d'esprit, la notion de respect et la tolérance », « la liberté de parole »,
 - la « forte participation des élèves », où tous peuvent s'exprimer et « le fait que ce sont les élèves qui trouvent des solutions face aux problèmes »,
 - l'adaptabilité du programme à d'autres situations, sa possibilité de réutilisation lors des séances de « vie de classe » par les professeurs principaux,
 - une meilleure connaissance des élèves et de meilleures relations,
 - la qualité de la formation proposée chaque année,
 - dans la mise en œuvre, sont plus particulièrement soulignés :
 - « la motivation des animateurs » et leur coopération,
 - le dédoublement des classes en 4^{ème} et des ateliers plus courts (une heure) qui ont permis d'avantage d'écoute et d'échanges,
 - les plages horaires dégagées pour le programme et la mise à disposition de salles.

Sur les points faibles ou critiques, les personnels enquêtés font état :

- pour les ateliers de SVT :
 - du niveau de 4^{ème}, « hors la partie pratique »,
 - d'une suggestion de poursuite en 3^{ème} qui paraît nécessaire pour un enseignant de SVT ; il propose le déplacement du programme d'un niveau (en 5^{ème} - 4^{ème} - 3^{ème}).
- pour les ateliers d'ES/CPS :
 - des heures supplémentaires engendrées par le programme,
 - du dispositif « trop lourd et trop répétitif » entraînant la lassitude des élèves, leur désintérêt au fil du temps, un manque de motivation en 4^{ème}, des longueurs dans le programme en 5^{ème} et 4^{ème},
 - du programme de 5^{ème} « plus complexe et plus difficile à faire partager », « très perturbant », (« la partie relative aux émotions »), les supports seraient à revoir pour être plus ludiques car « trop centrés sur l'écrit », il « manque des jeux de rôles et des saynètes »,
 - du programme de 4^{ème} difficile à rendre intéressant du fait de l'âge des élèves,
 - du manque de temps de réflexion parfois sur certaines séances,
 - des ateliers ennuyeux et pas toujours adaptés à l'âge, parfois trop enfantins,
 - d'un certain flou : un animateur trouve que le lien entre promotion de la santé et confiance en soi n'est pas suffisamment clair dans les ateliers et qu'il conviendrait d'insister davantage,
 - du côté ponctuel du programme : ESPACE devrait être davantage intégré au programme scolaire,
 - du manque de compréhension pour certains élèves,
- à propos spécifiquement de la mise en œuvre :
 - d'un programme vécu dans certains établissements comme imposé, des personnels non investis, un manque de soutien de la direction et un désintérêt de l'administration et de l'équipe pédagogique,
 - de la lourdeur du dispositif, des emplois du temps chargés,
 - du manque de rémunération sur ce projet,
 - des difficultés de mise en place avec un groupe trop important.

2. Entretiens avec les chefs d'établissements et les équipes éducatives impliquées dans le projet ESPACE

a) Les établissements enquêtés

4 établissements scolaires ont été choisis pour des entretiens qualitatifs afin de pouvoir compléter les questionnaires et mieux comprendre ce qui a fonctionné et les difficultés éventuellement rencontrées dans la mise en place du programme ESPACE au collège. Ces 4 établissements sont divers de par leurs tailles : 2 « petits », 2 « grands », leurs localisations : 1 rural, 3 urbains dont un de centre-ville et un autre classé ZEP, et l'appréciation du programme enregistré chez les élèves en fin du niveau 4^{ème} : 1 avec une adhésion quasi-unanime des élèves, 2 appréciés d'une majorité et un où les élèves avaient peu apprécié.

Ces entretiens ont permis de rencontrer les chefs d'établissement ou leur adjoint des 4 collèges sélectionnés ainsi que 17 personnels de l'Education Nationale impliqués dans le programme en tant qu'animateurs ES/CPS et/ou professeurs de SVT et/ou infirmières.

b) L'introduction du programme ESPACE dans l'établissement

Le programme ESPACE ne fait partie d'aucun projet d'établissement car il a été introduit après son écriture. Les chefs d'établissements rencontrés sont, dans 3 des situations, arrivés en cours du projet. Les volontaires chez les animateurs étaient plus ou moins selon les collèges, ils étaient généralement plutôt « sélectionnés » pour se porter volontaire dans ce projet. Il était présenté comme une démarche positive, une autre façon de travailler avec les élèves. Les personnels ont adhéré à cette idée, cela apparaissait comme quelque chose de nécessaire, notamment face aux limites des démarches traditionnelles de prévention. Les quelques réticences ont concerné la lourdeur apparente du projet, car venant du Rectorat.

L'implication de la direction dans ce projet était également variable selon l'établissement : d'un soutien logistique certain dans les 4 établissements rencontrés pouvant aller jusqu'à un intérêt manifeste porté au projet. Un chef d'établissement s'est ainsi informé sur sa conduite alors même qu'il avait changé d'établissement.

c) La notion d'estime de soi

Pour l'ensemble des personnels des équipes enquêtées (animateurs ES/CPS, enseignants de SVT, infirmière, principal ou principal adjoint), la notion d'estime de soi est une notion importante. Lors d'un entretien, il est ressorti que c'était même « la philosophie de l'établissement ».

C'est une notion d'autant plus importante pour des élèves qui ne sont pas toujours valorisés chez eux. Pour certains issus de familles de catégories sociales plus défavorisées, l'image renvoyée de l'école n'est pas celle d'un domaine de réussite, de fait on ressent chez ces élèves un manque de travail, un manque d'investissement et un manque de confiance en soi. Ce sont des élèves qui ont tendance à se dévaloriser et il apparaissait intéressant de passer à une bonification des qualités des élèves et de sortir de la moralisation pour une autre approche, plus constructive : passer du « savoir faire » au « savoir être ».

Dans l'un des collèges, il est apparu que la notion d'estime de soi était déjà travaillée sans être formalisée comme dans le projet ESPACE : des cours de sophrologie avaient notamment été mis en place pour les élèves. Pour l'un des établissements à l'inverse, il ne doit pas s'agir de formaliser cette notion autour d'ateliers spécifiques mais de la diffuser à travers le quotidien avec les élèves. Ce doit être travaillé dans la formation initiale des enseignants.

d) La formation

(1) ES/CPS

3 des 4 équipes d'animateurs interrogés ont beaucoup apprécié la formation en ES/CPS. Ils l'ont jugé très riche et très enrichissante, surtout la première année. Une équipe suggère même de la proposer tous les ans en septembre aux enseignants pour les motiver pour l'année à venir ; elle pourrait être inscrite au plan académique de formation (PAF). Cela leur a permis de se dépasser, une enseignante évoque même qu'elle a réussi à chanter en public lors d'une session de formation. La documentation était également très bien faite.

Pour la 4^{ème} équipe d'animateurs en revanche, l'avis enthousiaste sur cette formation n'est pas partagé. Pour eux les supports étaient insuffisants et en ce sens, ils reconnaissent l'utilité de la formation. Mais ils montrent des réticences sur ce stage qu'ils ont jugé figé et ne leur apportant pas de réponses à leurs interrogations. Même avec la formation, ils ne se sentaient pas suffisamment armés pour animer les ateliers. De plus, leurs craintes ont été confortées par le mauvais déroulé des séances en classe, dont l'effet était inverse de celui attendu. Ils auraient souhaité plus d'explications lors de la formation sur la manière de procéder avec les enfants plutôt que l'expérimentation des jeux de rôles entre adultes qu'ils ont jugée inutile.

(2) SVT

La formation en SVT s'est bien déroulée, hormis sur le programme de 4^{ème} qui s'est, par conséquent, moins bien passé avec les élèves.

e) Le programme

(1) ES/CPS

(a) Année de 6^{ème}

Elle a été bien vécue par les 4 équipes d'animation rencontrées. « Parfaite » selon les uns, « intéressante », selon les autres, c'était également une année vécue comme intense et fatigante car demandant une attention de chaque instant. Il en résulte une bonne adhésion des élèves (plus modérée selon les classes dans l'établissement ayant rencontré des difficultés avec ce programme).

(b) Année de 5^{ème}

La seconde année a été plus compliquée en premier lieu d'un point de vue logistique. En effet, les emplois du temps sont plus chargés en 5^{ème} du fait de l'introduction de plusieurs options. Par ailleurs, le contenu du programme de 5^{ème} a été vécu comme moins ludique, voire trop enfantin pour certains (exemple : collages), et l'effet de surprise de la 1^{ère} année avait disparu, rendant plus difficilement acceptables aux élèves les deux heures supplémentaires dans leur emploi du temps. Deux des équipes interrogées ont noté un décrochage des élèves au cours de cette année du programme, ils ne prenaient plus la parole et ne manifestaient plus d'intérêt aux séances. Un autre exemple cité est celui de la séance de respiration avec la bougie pour laquelle les élèves n'ont vraisemblablement pas du tout adhéré ; cette séance serait soit à retirer, soit au contraire à initier dès la 6^{ème} pour la répéter et qu'elle devienne naturelle.

(c) Année de 4^{ème}

L'année de 4^{ème} a été vécue différemment selon les établissements. Comme pour l'année de 5^{ème}, les emplois du temps étaient déjà chargés et rendaient toujours difficiles la mise-en-œuvre. Pour les deux groupes d'intervenants qui avaient senti un décrochage des élèves en 5^{ème}, l'un des deux a jugé le programme de 4^{ème} plus adapté alors que le second n'a pas senti ce changement et a trouvé qu'il y avait beaucoup de redites par rapport aux années passées. Ils reprochent également l'atelier sur les publicités qu'ils ne trouvaient pas suffisamment percutant, pour eux, il aurait fallu montrer de vraies publicités pour que les jeunes comprennent. Pour les autres, les redites dans le programme étaient nécessaires : ce sont des enfants, la répétition est utile.

(d) Difficultés générales

- Pour l'établissement où cela n'a pas fonctionné, une des principales difficultés fut liée au problème de discipline. Il leur a été difficile de parvenir à animer des ateliers quand en parallèle ils devaient punir un élève. Ailleurs, face à cette situation, le problème a été résolu par un rappel de la charte lue et acceptée par tous en 6^{ème} (charte portant sur la notion de respect et d'écoute) ; ce qui n'empêchait pas qu'un élève soit régulièrement mis dehors pour le bon fonctionnement de la classe (aucune adhésion au programme, se montrait moqueur aux interventions des élèves...).
- Sur l'animation, certains professionnels non enseignants qui n'étaient pas habitués à la gestion de groupes ont préféré animer à deux les ateliers et donc doubler leurs temps d'animation. Ce n'était pas inutile car en répétant leurs séances, ils se sont sentis plus à l'aise avec un programme qu'ils maîtrisaient mieux. C'est d'ailleurs un des points compliqués pour un animateur, de ne pas maîtriser le programme par manque de pratique. Pour l'animation, dans tous les cas, il apparaîtrait préférable d'être en binôme.
- Une autre difficulté soulevée était le manque d'interaction avec les autres enseignements. C'était une activité ponctuelle alors qu'il semblait possible de faire des ponts avec le programme officiel comme les cours de français par exemple.
- Certains éléments prévus par le programme n'ont pas fonctionné : le cahier a été perdu durant l'été, le tutorat imaginé pour transmettre l'information aux nouveaux élèves intégrant le programme n'a pas du tout fonctionné non plus.

(2) Projet créatif

Même si dans l'un des établissements, les élèves ne se sont pas impliqués dans le projet créatif qui n'a pas abouti, ce n'est pas le cas dans les 3 autres établissements, et ce malgré des difficultés parfois rencontrées. Pour l'un des établissements, les élèves ont dû réaliser le projet en dehors des heures scolaires et dans un autre, l'enseignante d'Arts Plastiques qui devait aider à la réalisation des projets était absente.

Dans deux des établissements, les réalisations ont été valorisées par des expositions, dans le hall de l'établissement ou lors de la journée portes ouvertes.

(3) SVT

Dans 3 des 4 établissements, les enseignants de SVT n'ont eu aucun souci avec le programme des séances ESPACE intégrées à leur matière, si ce n'est peut-être sur la partie « lecture de textes » de 4^{ème} soit le second

atelier de ce niveau, plus inhabituel que les programmes classiques de SVT. Un enseignant rapporte que les élèves réclament chaque année les lunettes d'alcoolémie, ce qui apparaît selon lui comme l'élément le mieux retenu par les élèves parmi les 3 années de programme, ES/CPS et SVT confondus.

Dans l'un des établissements en revanche, celui où le programme ESPACE aurait moins bien fonctionné, le professeur de SVT déclare ne pas avoir été convaincu par les enseignements spécifiques ESPACE qui, selon elle, venaient « comme un cheveu sur la soupe » dans le programme de SVT. Elle dit avoir été particulièrement gênée en 4^{ème} où elle a trouvé ça peu cohérent et cela l'aurait empêché de terminer son programme.

f) Les parents

Quel que soit l'établissement interrogé, l'implication des parents a été un point important de dysfonctionnement du projet. Alors qu'il était prévu d'associer étroitement les parents dès le début du programme, l'inclusion des établissements scolaires dans le projet s'est faite trop tardivement pour permettre d'introduire celui-ci dès la réunion parents-professeurs en début de 6^{ème}, ce qui aurait probablement aidé à la diffusion de l'information.

Dans tous les collèges, des réunions ont été organisées pour ce seul objectif, mais très peu de parents ont fait le déplacement (entre 3 et 8 familles selon l'établissement enquêté). Il est des établissements où les parents ont d'une manière générale peu de relations avec l'école, ne venant que sur convocation.

Pour le collège dans lequel le programme a eu plus de difficultés à passer, les parents se seraient opposés au projet à compter de la 5^{ème} selon les dires des intervenants (information non corroborée par les réponses apportées aux questionnaires des parents).

g) L'impact du programme

L'équipe de l'établissement où le projet n'a visiblement pas fonctionné n'a noté aucun impact, tant sur le plan professionnel que personnel, si ce n'est de les avoir conforté dans leur pratique quotidienne avec les élèves. La valorisation durant les temps de classe, de manière diffuse, leur apparaît bien plus pertinente que dans le cadre rigide d'un programme. Selon eux, ce sont les élèves qui avaient a priori le moins besoin du programme qui ont constamment pris la parole durant les séances, à l'inverse des trois autres équipes éducatives enquêtées qui rapportent qu'au contraire, les élèves les plus intéressés étaient ceux qui en avaient le plus besoin.

Les trois autres équipes ont ainsi été plus réceptives quant aux effets du programme. Ils perçoivent plus de cohésion, plus de tolérance, plus de solidarité entre les élèves, sans savoir si cela est réellement un effet du programme où l'avancée en âge qui modifie leur état d'esprit. Cela contribuerait à la diffusion d'un climat bénéfique dans l'établissement à travers le respect et le dialogue, notamment chez des jeunes pour qui cela n'est pas le cas dans la cellule familiale.

Même si l'impact du programme chez les élèves n'est pas objectivement mesurable, les idées transmises se diffusent entre les élèves et dans le temps. Individuellement, quelques cas d'élèves sont rapportés chez qui le programme aurait été particulièrement bénéfique, leur permettant des prises de parole facilitées et une intégration au groupe classe dont ils se sentaient initialement exclus : « certains ont été transformés ! » selon les dires d'une animatrice.

Chez les animateurs, le passage du rôle d'enseignant à celui d'animateurs a pour certains modifié les relations qu'ils avaient avec les élèves. Le regard a changé des deux côtés, offrant une vision plus globale des individus, et instaurant une relation de confiance entre les adultes et les jeunes. Le projet a amené les intervenants à se poser nombreuses questions ; cela les a conforté sur l'intérêt de l'estime de soi, autant dans leur vie personnelle que professionnelle.

Les chefs d'établissement rencontrés ne perçoivent pas de changement particulier chez les élèves mais se montrent bienveillants envers le projet. Pour l'un d'entre eux, l'impact ne peut être perçu maintenant : il faut plusieurs années pour qu'un réel impact soit perçu et donc attendre les années de fin de lycée (première ou terminale). Un autre perçoit un impact chez les enseignants qui se sont très bien appropriés l'importance de la notion d'estime de soi.

Enfin, dans un des établissements enquêtés, le projet ESPACE s'est inscrit dans la logique de l'établissement : les appréciations sur les bulletins scolaires deviennent plus positives, et pas seulement celles des animateurs, les élèves de 6^{ème} sont évalués sans l'attribution de notes et un projet de création d'une classe ULIS³ a vu le jour, toujours dans l'optique de prise en charge globale des élèves.

³ Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) permettent l'accueil dans un collège, un lycée général et technologique, ou un lycée professionnel d'un petit groupe d'élèves présentant le même type de handicap. Source : <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

h) Discussion sur la pérennisation du programme

(1) ES/CPS

Les avis sur le démarrage d'un tel programme diffèrent : pour certains, le niveau de 6^{ème} paraît vraiment adapté, plus tôt, les élèves pourraient ne pas comprendre les consignes, pour d'autres au contraire, il serait judicieux de commencer le programme ESPACE dès le niveau primaire qui leur paraît plus adapté. En effet, démarrer le programme dès l'année de CM2 permettrait que les jeunes retiennent d'autant mieux et de faire un pont entre la primaire et le collège et atténuerait le problème de lassitude en changeant d'animateurs. Certains évoquent une poursuite du programme en 3^{ème} dans le cadre de la recherche de stage (pour apprendre à se présenter) et aussi l'intérêt d'étendre un tel programme aux sections SEGPA, écartées de la phase expérimentale de ce projet.

Toujours à propos de l'organisation du programme, des difficultés se font sentir sur l'emploi du temps pour l'intégration des ateliers ES/CPS à partir du niveau 5^{ème}. Il faudrait ne proposer que des plages d'1 heure, au-delà, il est d'une part difficile d'intégrer les séances dans l'emploi du temps, et d'autre part complexe de retenir l'attention des élèves. Le volume horaire est discuté, s'il paraît convenir pour les uns, il contiendrait quelques longueurs pour d'autres qui suggèrent de le réduire à 8 ou 10 heures par an les deux dernières années.

Dans les établissements de taille importante, l'animation à deux paraît préférable pour les animateurs, et même « impératif » selon certains. Il serait aussi primordial d'avoir plus de volontaires formés pour assurer les ateliers et non de laisser reposer tout le programme sur quelques-uns. Le dialogue a ici manqué avec le reste de l'équipe éducative (surtout dans les grands établissements).

Sur le contenu du programme, certains animateurs demandent à ce que le programme de 5^{ème} soit revu car il a créé une rupture dans l'intérêt des élèves. L'usage du support (cahier) serait également à revoir : les élèves en ont pris plus ou moins soins et beaucoup l'ont perdu pendant les vacances ; le stocker dans l'enceinte du collège, au moins pendant les grandes vacances, serait sans doute plus judicieux.

Il apparaîtrait également important dans le cadre d'une pérennisation du projet de faire des ponts avec les autres enseignements. Cela paraît non seulement possible mais l'appropriation du programme n'en serait que plus riche et il permettrait ce dialogue avec l'équipe pédagogique non impliquée.

Les temps de « vie de classe » animés par les professeurs principaux sont proposés comme particulièrement adaptés pour les ateliers ES/CPS, tout particulièrement en 6^{ème} et 5^{ème} ; certains réutilisent d'ailleurs déjà certaines séances dans ce cadre ou lors de voyages scolaires et une infirmière interrogée réapplique déjà des techniques de relaxation de façon individuelle chez des élèves se rendant à l'infirmerie. Un module complet de promotion de la santé est également suggéré plutôt que de compartimenter ce programme autour de l'alcool. La démarche constamment positive est appréciée et devrait faire partie de la formation continue des enseignants.

Un dernier point abordé concernant la pérennisation d'un tel programme porte sur son coût. Les personnels éducatifs rappellent que, même investis dans des projets promouvant la réussite des élèves, ils ne sont pas bénévoles. Or, durant la phase expérimentale, nombreux sont ceux qui ont dû travailler en supplément, infirmière ou CPE n'étaient pas déchargées de leur tâches durant le temps des ateliers par exemple. L'adhésion des animateurs et de la direction est importante, mais également leur valorisation.

(2) SVT

Le programme de SVT serait à retenir dans son intégralité, excepté la partie « discussions » de 4^{ème} qui n'a semble-t-il pas fonctionné.

i) Les financeurs du projet ESPACE

Le financement du projet par une association composée de producteurs de boissons alcoolisées n'a pas posé de problème particulier aux équipes éducatives sauf dans un des établissements. Trois ont ainsi saisi cela comme une opportunité.

Pour un établissement toutefois, le budget affecté au programme était disproportionné et aurait occasionné des coûts supplémentaires pour le collège en nécessitant l'impression de nombreuses photocopies pour les élèves pour des documents jugés inutiles.

A noter également l'intervention d'un des rares parents venu en réunion d'information sur le financement du projet par une association issue du secteur des boissons alcoolisées. Il soupçonnait chez eux un intérêt certain,

notamment en cherchant à faire devenir les élèves des consommateurs modérés et en refusant de prôner l'abstinence.

j) Conclusions sur la réussite du programme dans l'établissement

Le programme n'a visiblement pas bien fonctionné dans l'un des établissements rencontré en entretien. Le nombre d'élèves par classe était probablement trop important (minimum 28), même en dédoublant les animateurs. Ils ont eu l'impression de subir le programme et n'ont pas réussi à changer de casquette, restant professeur sans parvenir à devenir animateur.

Dans les autres établissements, ce projet fut plutôt une réussite, notamment dans les deux plus petits collèges dont les élèves nécessiteraient particulièrement d'être revalorisés (secteur ZEP et espace rural défavorisé). Même si dans le plus grand des collèges enquêtés, les animateurs regrettent le désintérêt de l'équipe pédagogique non participante, ils ont apprécié la démarche constamment positive. Cela devrait pour eux être intégré au projet d'établissement et validé par le Conseil d'administration. L'absence de diffusion du programme parmi le personnel serait pour eux liée au fait d'avoir cantonné ESPACE à un programme de prévention du risque alcool.

Par ailleurs, un des intervenants souligne que ce projet n'aurait pu fonctionner aussi bien sans l'énergie impulsée par le Recteur au lancement du projet, Pr Martine Daoust, et sans l'infirmière conseillère technique du Recteur, Mme Christine Garcia, qui s'est investie tout au long de celui-ci.

C. Enquête auprès des parents d'élèves

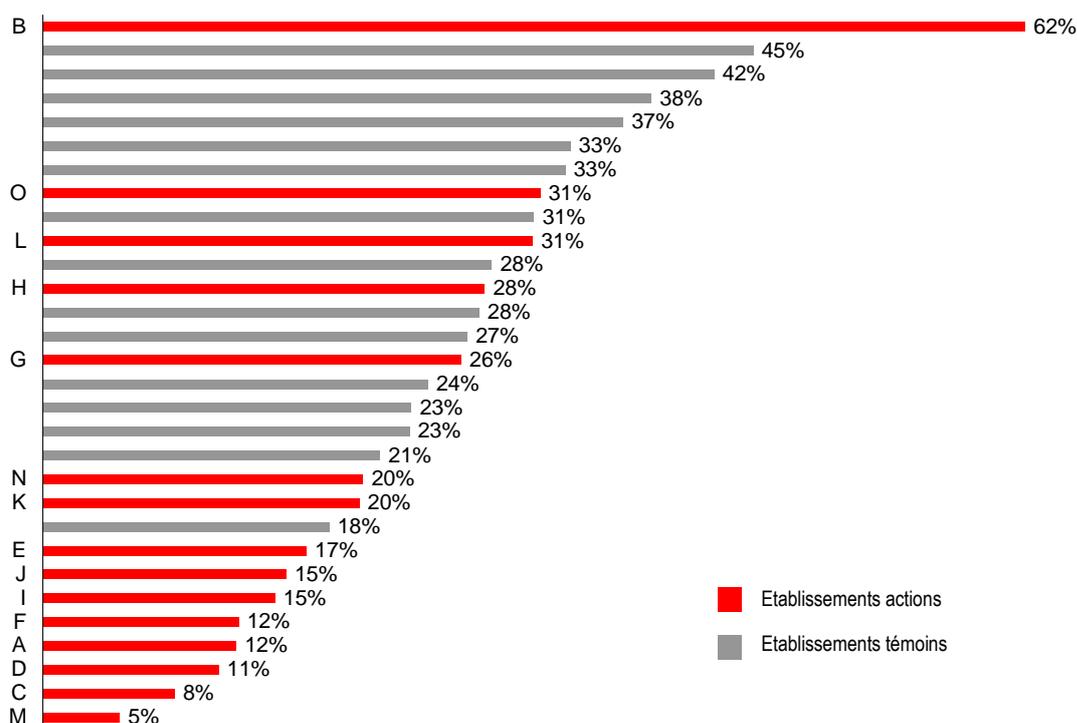
1. Participation

230 parents ont retourné un questionnaire d'évaluation du programme ESPACE parmi les 1 099 élèves issus des collèges ayant bénéficié du programme et pour lesquels un questionnaire avait été remis (exclusion des élèves absents). Le taux de réception est ainsi de 21 % pour les parents d'élèves Action, taux moindre que pour les parents des élèves choisis comme témoins dont 29% ont retourné un questionnaire (n=301/N=1 031).

A l'exception d'un établissement Action affichant un taux de retour record de 62%, une majorité des établissements bénéficiaires du programme se retrouve avec des taux de retour particulièrement bas comparativement à d'autres enquêtes en population, d'autant plus quand le public est directement concerné. Ainsi, sur les 9 établissements dont les parents ont été moins de 20% à retourner le questionnaire, 8 sont des établissements dits Action (Figure).

Le moindre retour des parents Action relativement aux parents témoins s'explique probablement par la taille des questionnaires : 6 questions seulement pour le questionnaire adressé aux parents témoins contre 27 questions pour le questionnaire adressé aux parents Action ainsi qu'un espace pour des commentaires libres.

Figure 43 - Taux de retour des questionnaires parents par établissement (%)



2. Connaissance du programme ESPACE

Sur les 229 questionnaires Action reçus, 8 sont exclus car les enfants dont il s'agit n'étaient pas dans ce même collège en 4^{ème} l'année passée (redoublement de la 3^{ème} ou changement d'établissement en fin de 4^{ème}). Sur les 221 questionnaires restant, 93% émanent de parents déclarant avoir entendu parler du programme. Le plus souvent, c'est l'enfant qui a communiqué sur le programme auprès de ses parents (plus de 95% des situations) mais aussi l'établissement scolaire (50% répondent « le collège » et 13% « une réunion de parents »). 18% déclarent avoir entendu parler du programme ESPACE via le « Journal des parents » édité dans le cadre du programme lui-même (Figure). A ce propos, 53% des parents déclarent se souvenir d'avoir effectivement reçu un ou plusieurs numéros du journal et la plupart de ces derniers l'ont lu (97%) ; les 3/4 l'ont trouvé intéressant

(74%). A noter que pour 4 établissements, seuls le tiers des parents ou moins déclarent avoir effectivement reçu un ou plusieurs numéro du « Journal des Parents » ; aussi, on peut s'interroger sur la réalité de cette diffusion aux parents dans ces établissements (Figure). Concernant le site internet du projet ESPACE en revanche, seuls 12% des parents déclarent l'avoir déjà consulté ; 72% l'ont trouvé intéressant.

Figure 44 - Moyen d'information des parents sur le programme ESPACE (%)
 - plusieurs réponses possibles -

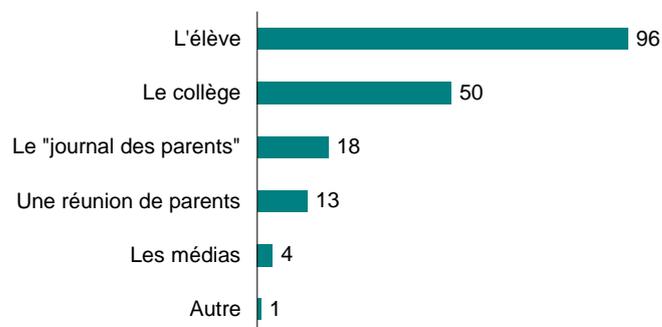
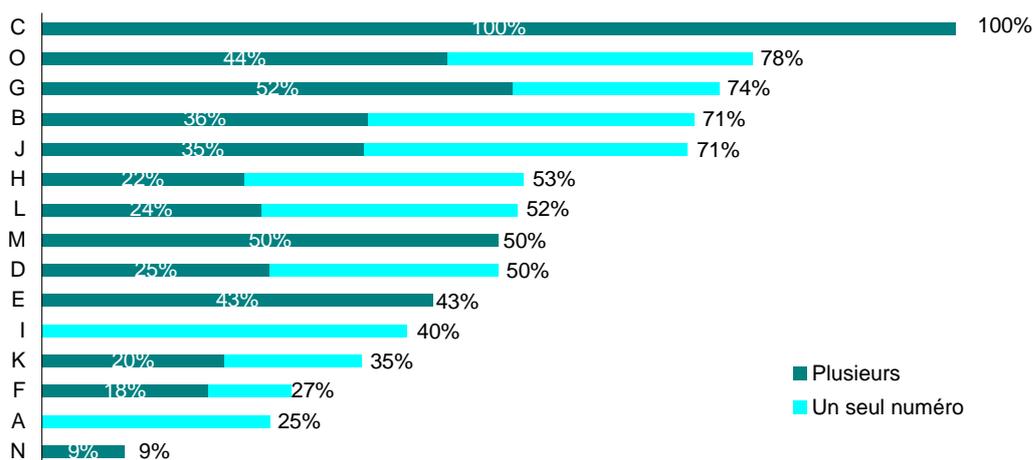


Figure 45 - Pourcentage de parents déclarant avoir effectivement reçu un ou plusieurs numéros du « Journal des Parents » par établissement (%)



Un peu plus de la moitié des parents estiment avoir été suffisamment informés du programme (53%) et en avoir une idée claire (55%). Ainsi, 57% des parents n'auraient pas souhaité recevoir d'avantage d'informations (Figure).

Figure 46 – Parents souhaitant être davantage associé au programme ESAPCE (%)

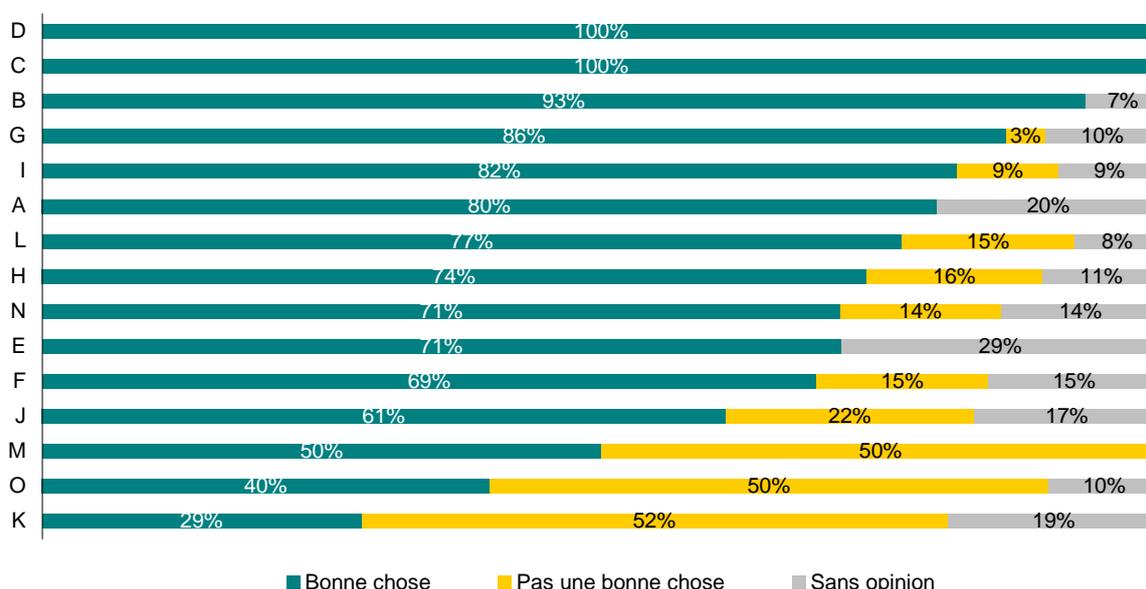


3. Appréciation du programme

Sur les 215 parents ayant répondu aux questions relatives au programme ESPACE (exclusion des 8 parents des élèves non-présents en 4^{ème} dans le même établissement l'année passée et des parents n'ayant pas rempli le verso du questionnaire), 71% estiment comme positif que leur enfant ait bénéficié du programme ESPACE (12% sont sans opinion). Cela est très variable entre les établissements (Figure) ; dans 3 d'entre eux, la moitié des parents se montrent plutôt hostiles au projet, estimant que ce n'était pas quelque chose de positif pour leur enfant d'avoir pu en bénéficier (les établissements appelés ici K, M et O), résultat à considérer avec beaucoup de précaution pour l'un de ces établissements qui comporte un taux de réponse des parents extrêmement faible (M).

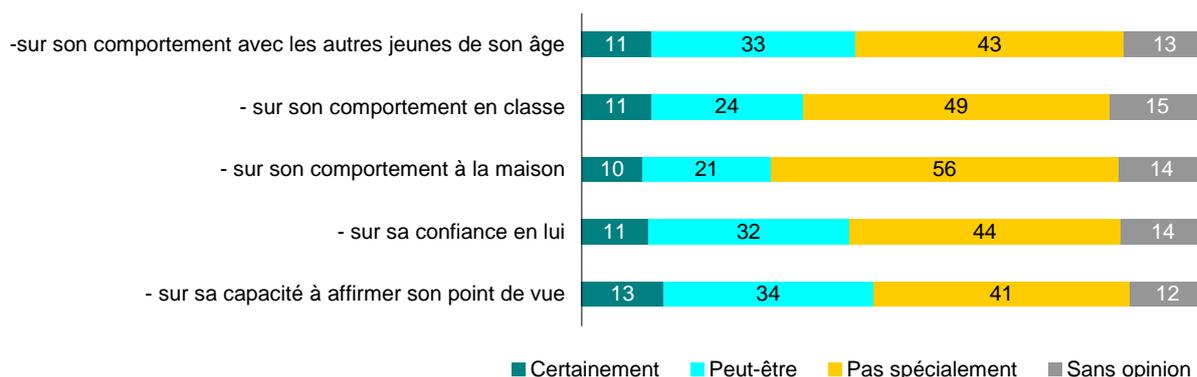
Chez les parents témoins, 9 sur 10 auraient aimé que leurs enfants bénéficient du programme ESPACE tel que décrit, à savoir un programme basé sur le développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales et sur des ateliers de connaissances sur l'alcool et ses effets (71% se montrent très enthousiastes et 19% plus modérés). Ils sont majoritaires à se dire tout à fait d'accord sur le fait que les parents doivent être étroitement associés à ce type de programme (57%), 6% s'y opposent car pour eux cela doit rester dans l'école.

Figure 47 - Opinions des parents sur le bénéfice du programme ESPACE pour leur enfant selon l'établissement



Sur les effets du programme, 47% des parents pensent un possible impact sur leur enfant concernant sa capacité d'affirmation, 44% sur son comportement avec les autres jeunes et 43% sur son estime de soi (Figure). Un impact sur le comportement en classe ou à la maison est moins perceptible. Au total, 56% des parents voient au moins un possible impact du programme sur le comportement de leur enfant, dont 18% « certainement ».

Figure 48 - Impact du programme sur l'élève selon la perception des parents (%)



La classe de 6^{ème} pour débiter ce type de programme est globalement bien acceptée des parents (59% des parents Action et 69% des parents témoins estiment que c'est « le bon âge ») bien que près d'un sur cinq juge que les enfants étaient trop jeunes (19% des parents Action et 20% des parents témoins).

Globalement, parmi les parents Action, plus de 9 sur 10 déclarent que leur enfant leur a déjà parlé du programme (51% à plusieurs reprises, 40% une ou deux fois). 83% des élèves auraient abordé avec leurs parents les ateliers de SVT et 75% les ateliers « estime de soi et compétences de vie » (ES/CPS). 56% rapportent que leurs enfants ont trouvé les ateliers SVT intéressants (14% ne savent pas), 38% pour les ateliers ES/CPS (24% ne savent pas), cela correspond à respectivement 65% et 48% des élèves ayant parlé de ces deux ateliers avec leurs parents. L'avis des parents est quant à lui globalement positif puisqu'ils sont 94% à estimer souhaitable d'aborder la question de l'alcool et ses effets (ateliers SVT) et 84% à être favorable à ce que l'école cherche à développer l'estime de soi et les compétences psychosociales des élèves. Chez les parents témoins, ces proportions sont plus importantes encore (Figure).

Figure 49 - Comparaison des réponses des parents des élèves Action et témoins sur les thèmes souhaitables d'aborder à l'école (%)



La majorité des parents (96% pour les « Action » et 97% pour les témoins) rapportent avoir déjà abordé le sujet des risques liés aux consommations de tabac, alcool et autres drogues avec leur enfant ; pour les parents dont les enfants ont bénéficié du programme ESPACE, celui-ci ne ressort pas particulièrement comme un moyen ayant facilité cette discussion (57% des parents déclarent que cela n'a pas été le cas)

Au-delà des questions fermées, 41 parents ont apportés des commentaires libres, soit un peu moins d'un parent sur cinq ayant retourné le questionnaire (18%), ce qui ne représente finalement que 3,7% des parents des élèves Action. Le nombre de parents ayant apporté un commentaire varie ainsi de 0 à 9 selon les établissements. Face à ce constat, les réflexions apportées sont à considérer avec prudence.

De nombreux commentaires (13) sont clairement favorables au programme le jugeant « intéressant », « utile et nécessaire » et comme une « excellente initiative ». 2 parents rapportent même un effet positif du programme sur leur enfant, aussi bien au collège (« Le projet ESPACE a permis à mon enfant d'être recadré vis-à-vis des autres et de la vie en collectivité ») que sur le comportement à la maison (« grâce à lui, l'entente à la maison est

devenue plus simple, plus vive. »). Les parents estiment qu'il devrait être poursuivi dans le temps (au lycée) et pour d'autres enfants : « il faudrait que tous les enfants puissent bénéficier de ce programme », « c'est un programme très important et qui doit pouvoir s'étendre dans tous les établissements », « j'opte à 100% pour la continuité ». Si certains parents estiment que c'est avant tout leur rôle de développer l'estime de soi chez leur enfant et d'ouvrir des discussions sur la problématique des addictions, ils reconnaissent aussi que ce n'est pas forcément évident dans toutes les familles et le programme apparaît comme « un soutien pour nous parents ».

Sur les critiques formulées, plusieurs (8) portent sur les compétences du corps enseignant dans le rôle d'animateur. Ils reprochent un côté « trop moralisateur », trop « scolaire » à des professeurs « pas forcément formés à une approche plus libre et dynamique avec les élèves », ramenant les ateliers à quelque chose de « déplaisant » : « parler de ses problèmes à un personnel enseignant est quasi-impossible ! ».

Une autre critique apportée par les parents (7) concerne le manque d'informations fournies aux parents. Deux parents déplorent d'avoir eu des informations sur le projet ESPACE uniquement parce qu'ils travaillent dans l'Education nationale. Le nom « ESPACE » ne serait pas suffisamment évocateur et l'information délivrée aux parents aurait été « très pauvre, si ce n'est grâce à l'élève ». L'un déplore un « manque d'informations pour relayer le message plus efficacement ». Enfin un parent souhaite que se réalise « une réunion pour le constat des 4 années ».

Sans remettre en question l'intérêt du programme, plusieurs parents (5) font état d'un manque d'investissement de leur enfant sur ce projet ou du moins d'un problème de lassitude au fil du temps (année de 4^{ème}). D'autres (3) doutent de son impact sur les consommations de produits addictifs et aussi sur le lien hypothétique avec l'estime de soi. Enfin, deux parents disent regretter que le projet ait été imposé à leur enfant.

4. Conclusion sur les parents

Globalement, si on considère le taux de réponse à ce questionnaire et l'appréciation portée sur le programme, on peut considérer les parents selon 3 groupes d'établissements :

- un premier groupe qu'on qualifiera de « neutre » lorsque moins de 20% des parents ont retourné le questionnaire : les établissements A, C, D, E, F, I, J et M. Les parents sont de fait peu intéressés par le projet ESPACE et peu impliqués.
- un second groupe qu'on qualifiera de « favorable » lorsque 20% au moins des parents ont répondu et qu'ils sont 70% ou plus à considérer que la participation de leur enfant à ce programme de prévention était une bonne chose. Il s'agit des collèges B, G, H, L et N.
- un troisième et dernier groupe dont les parents sont clairement hostiles au projet ESPACE. Il s'agit de 2 collèges, appelés ici K et O dont la participation des parents à l'enquête est relativement bonne (respectivement 20% et 31%) et dont le regard sur le programme est négatif (la moitié des parents répondent que le projet ESPACE n'était pas une bonne chose pour leur enfant).

Le groupe qualifié de « neutre » est le plus conséquent (8/15), ce qui rejoint le retour des équipes éducatives et des chefs d'établissements selon lesquelles les parents n'ont généralement pas manifesté d'intérêt particulier pour ce projet, la plupart des réunions d'information organisées en début de programme dans chacun des collèges ayant été marquées par l'absence des parents d'élèves.

II. Profil des élèves selon leur appréciation du programme

Synthèse

- Une amélioration des indicateurs de l'estime de soi et des compétences psychosociales, quel que soit le niveau d'adhésion au programme.
- Un profil d'élèves adhérents plus « lisse » que les autres : moins de goût du risque, moins de signes d'opposition à l'autorité, et avec des niveaux de consommation moindres que les autres élèves en fin de 3^{ème}.
- Quelques différences dans le profil des élèves déjà existantes en 6^{ème} : goût du risque plus prononcé, proportions plus importantes d'expérimentateurs de boissons alcoolisées et de consommations mensuelles d'alcool.

A. Profil des jeunes selon leur adhésion au programme

L'adhésion des élèves au programme ESPACE a été définie à travers 5 questions : les 3 portant sur le programme dans sa globalité (« Tu as l'impression que ça t'a apporté quelque chose », « Tu es content(e) d'avoir pu en bénéficier », « Ce serait une bonne chose que d'autres jeunes puissent en bénéficier ») et 2 questions propres aux ateliers ES/CPS (« C'était intéressant, ça t'a apporté quelque chose », « Finalement, tu es content(e) d'avoir pu bénéficier de ces ateliers »), ceux-ci étant la spécificité du programme ESPACE comparativement à d'autres programmes de prévention du risque alcool.

Ainsi, les élèves ayant répondu positivement à au moins 3 de ces 5 questions et pas plus d'une fois négativement étaient catégorisés comme "adhérents" au programme. A l'inverse, ceux qui ont répondu négativement 3 fois ou plus et n'ont pas plus d'une réponse positive sur le programme sont classifiés en "non-adhérents". Par simplification, les élèves ne rentrant pas dans une de ces 2 catégories sont dits "mitigés". Selon cette classification, 35% des élèves ayant bénéficié du programme depuis la 6^{ème} (données chaînées uniquement) ont bien adhéré au programme ESPACE, 45% au contraire n'ont pas adhéré ; 20% appartiennent au groupe intermédiaire.

Le Tableau 1 représente le profil des élèves du groupe des adhérents comparé à celui des élèves non-adhérents. Seules les données chaînées ont été intégrées à ces analyses (existence d'un questionnaire 6^{ème} et d'un questionnaire 3^{ème}). On apprend ainsi que les adhérents sont souvent des adhérentes (66% de filles versus 50% chez les autres élèves Action, $p < 0,001$) et qu'ils déclarent plus fréquemment aimer l'école (71% ont « en général envie d'aller au collège » contre 49%, $p < 0,001$). Leurs parents semblent plus cadrant avec seulement 4% des élèves jugeant leurs parents peu cadrant contre 10% chez leurs pairs ($p = 0,005$). Leur caractère s'avère plus "lisse" que les autres avec 67% d'élèves qui disent ne pas désobéir à leurs parents ou leurs professeurs, soit 10 points de plus que pour les autres élèves ($p = 0,007$), et 22% seulement qui déclarent aimer faire des choses dangereuses contre 37% chez leurs pairs "non-adhérents" et "mitigés" ($p < 0,001$) ; déjà en 6^{ème} seuls 11% des élèves qui ont adhéré au programme déclaraient aimer faire des choses dangereuses alors qu'ils étaient 16% chez les autres élèves ($p = 0,03$). Ils s'avèrent également moins querelleurs puisque 8% déclarent se disputer avec leurs camarades versus 12% ($p = 0,004$) et, de manière générale, ils entretiennent de meilleures relations avec les jeunes de leur âge (87% contre 81% ; $p = 0,05$). En revanche, sur la confiance en soi, l'affirmation du point de vue ou l'appréciation du physique, on ne relève pas de différences avec les autres jeunes.

Ce qui distingue également le groupe des adhérents porte sur les consommations de produits addictifs. Ils sont beaucoup moins nombreux dans cette sous-population à en faire usage. Ainsi, ils ont moins souvent expérimenté les substances toxiques en fin de 3^{ème} que les autres élèves des groupes mitigés et non-adhérents, et ce, quel que soit le produit. Ainsi, seuls 35% ont déjà fumé du tabac en fin de 3^{ème} contre 46% par ailleurs ($p = 0,005$), 84,9% déclarent avoir testé de l'alcool contre 91% ($p = 0,02$), 13% ont déjà connu une première ivresse contre près du double chez leurs pairs (24%, $p < 0,001$) et 8% ont testé le cannabis contre 19% chez les autres jeunes ($p < 0,001$). De même, pour un usage plus fréquent de substances toxiques, ils sont seulement 10% à déclarer boire chaque mois des boissons alcoolisées et 3% toutes les semaines alors que ces taux montent à

respectivement 24% et 9% chez les autres élèves des groupes dits mitigés et non-adhérents ($p < 0,001$ et $p = 0,001$). Pour les ivresses et le cannabis, un usage moins expérimental est très rare chez les « adhérents » : 2% seulement ont connu plus de 3 ivresses (contre 6%, $p = 0,02$) et 2% également déclarent un usage mensuel de cannabis (contre 6% ; $p = 0,006$). En 6^{ème}, ces différences de consommation n'existaient pas, hormis pour l'alcool : les élèves ayant le mieux adhéré au programme étaient moins nombreux à avoir expérimenté l'alcool (64% contre 73% chez les autres élèves, $p = 0,02$) ou à en consommer mensuellement (3% contre 6%, différence non significative).

Les élèves non-adhérents quant à eux sont plus souvent issus d'établissements situés en zones rurales ou mixtes (50% soit 10 points de plus que dans les 2 autres groupes, $p = 0,003$). Ils sont plus jeunes (9% versus 14% chez leurs pairs, $p = 0,02$) et vivent plus souvent dans des familles nucléaires (76% contre 68% chez les autres élèves ; $p = 0,01$) et moins souvent dans une famille monoparentale (11% versus 16% ; $p = 0,02$). Ils obtiennent un indicateur de bien-être plus important que les autres jeunes (34% contre 27%, $p = 0,04$), tendance déjà retrouvée en 6^{ème} mais alors non significative (37% contre 31%). En 6^{ème}, ils obtenaient de meilleurs résultats scolaires (79% déclaraient de bons ou très bons résultats scolaires contre 69%, $p = 0,001$) et présentaient des signes d'une plus grande confiance en soi (29% contre 21%, $p = 0,005$); à la fin du collège, ces différences sur les résultats scolaires et la confiance en soi n'existent plus.

Tableau 1 - Profil des élèves "adhérents" au programme ESPACE en fin de 3^{ème} et comparaison au profil des élèves "non-adhérents" (% données chaînées)

	Ensemble			Filles			Garçons			
	Adhérents	Non-adhérents	p	Adhérents	Non-adhérents	p	Adhérents	Non-adhérents	p	
<i>n</i>	275	354		180	177		95	177		
Sexe : garçons	34,5	50,0	***							
Age : retard scolaire	14,5	9,0	*	13,3	10,7		16,8	7,3	*	
Etablissement urbain et périurbain	61,5	50,3	**	62,8	46,3	**	58,9	54,2		
Structure familiale	Famille nucléaire	68,0	75,9	*	67,2	75,7		69,5	76,0	
	Famille monoparentale	17,5	10,8	*	15,0	10,7		22,2	10,8	
	Fam. recomposée ou autre	14,5	13,3		17,8	13,6		8,3	13,2	
Bons résultats scolaires	56,3	55,5		58,3	61,0		55,3	50,0		
Envie d'aller au collège	70,9	46,6	***	74,4	58,8	**	64,2	34,5	***	
Forte confiance en soi	33,8	35,6		28,3	27,7		44,2	43,5		
Forte affirmation de soi	72,4	74,9		71,1	67,2		74,7	82,5		
Forte satisfaction image physique	43,3	39,5		39,4	31,1		50,5	48,0		
Bonnes relations sociales	86,9	80,5	*	88,3	84,2		84,2	76,8		
Bonnes relations familiales	88,0	86,2		90,6	87,6		83,2	84,7		
Bien-être important	27,7	34,2		25,7	26,0		31,6	42,4		
Caractère querelleur	7,6	11,6		6,1	9,0		10,5	14,2		
Problème avec l'autorité	32,8	43,0	**	32,2	35,6		33,7	50,3	**	
Goût du risque	21,5	36,2	***	18,9	27,1		26,3	45,2	**	
Parents très "cadran"	37,0	22,2	***	39,7	25,4	**	31,9	18,8	*	
Tabac	Expérimentation	35,2	44,6	*	36,0	41,7		33,7	47,4	*
	Usage hebdomadaire	8,8	11,4		10,1	10,3		6,3	12,6	
	Usage quotidien	4,4	7,1		4,5	4,6		4,2	9,7	
Alcool	Expérimentation	84,9	91,2	*	86,0	88,6		83,0	93,8	**
	Usage mensuel	9,6	26,1	***	9,0	14,9		10,6	37,3	***
	Usage hebdomadaire	2,6	9,1	***	2,2	4,6		3,2	13,6	**
Ivresses	Expérimentation	12,9	24,4	***	14,0	19,4		10,6	29,4	***
	> 3 ivresses	1,8	6,0	*	2,8	1,7		0,0	10,2	**
Cannabis	Expérimentation	8,3	17,1	**	9,2	15,6		6,6	18,5	**
	Usage mensuel	1,9	6,4	**	1,7	4,6		2,2	8,1	

* : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

Tableau 2 - Profil en 6^{ème} des élèves "adhérents" au programme ESPACE en fin de 3^{ème} et comparaison au profil des élèves "non-adhérents" (% données chaînées)

	Ensemble			Filles			Garçons		
	Adhérents	Non-adhérents	p	Adhérents	Non-adhérents	p	Adhérents	Non-adhérents	p
<i>n</i>	275	354		180	177		95	177	
Bons résultats scolaires	70,3	79,3	**	70,0	83,6	**	71,0	74,9	
Envie d'aller au collège	92,3	89,8		93,9	93,8		89,2	85,9	
Forte confiance en soi	20,1	29,3	**	19,4	26,0		21,1	32,8	*
Forte affirmation de soi	35,2	40,2		35,0	35,6		37,9	45,2	
Forte satisfaction image physique	54,5	50,9		52,8	49,7		56,8	52,5	
Bonnes relations sociales	88,8	88,9		88,9	91,5		86,3	85,3	
Bonnes relations familiales	91,4	92,3		93,3	94,4		88,4	89,8	
Bien-être important	30,2	37,1		30,2	31,6		32,6	41,8	
Caractère querelleur	10,9	11,9		10,0	6,8		16,8	17,0	
Problème avec l'autorité	15,1	19,0		13,1	13,7		19,1	24,2	
Goût du risque	10,5	16,1	*	7,8	8,5		18,9	24,3	
Parents très "cadrants"	36,9	42,8		39,4	50,3	*	32,2	35,0	
Tabac Expérimentation	6,5	8,5		6,1	5,6		7,4	11,4	
Alcool Expérimentation	64,2	73,4	*	63,3	70,6		66,0	76,1	
Usage mensuel	2,6	5,9	*	2,2	2,8		3,2	9,1	
Ivresses Expérimentation	3,3	2,6		3,9	1,7		2,1	3,4	
Cannabis Expérimentation	0,8	0,3							

* : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

B. Évolution des jeunes selon leur adhésion au programme

1. Connaissances et représentations sur l'alcool

Quelle que soit l'adhésion au programme ESPACE, les élèves ont augmenté leur niveau de connaissance sur le produit alcool. Toutefois, après une élévation très importante entre le début de classe de 6^{ème} et la fin de 5^{ème}, ceux qui ont moins apprécié ESPACE ont également moins bien répondu aux questions de connaissance en fin de 3^{ème}.

Sur les représentations, on constate que ceux ayant adhéré au programme ESPACE sont moins nombreux à trouver des qualités au produit alcool (aller plus facilement vers les autres, se sentir mieux si l'on est déprimé...) et qu'à l'inverse ceux ayant manifesté un refus du programme rapportent une opinion plus favorable du produit (plus nombreux à penser que l'alcool donne des forces et moins que l'alcool est une drogue). Ces différences n'apparaissent pas dans les représentations des élèves en début de 6^{ème}.

Figure 18 – Connaissances
(% ajustés 6 bonnes réponses sur 9)

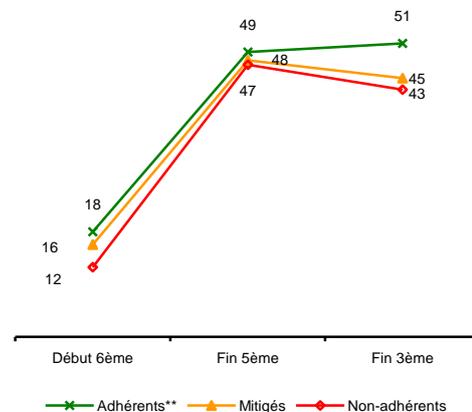


Tableau 3 - Représentations sur l'alcool selon l'adhésion au programme et le sexe et comparaison aux élèves témoins

Différence de pourcentages avec le groupe témoin : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

	Ensemble				Filles				Garçons			
	Adhérents	Mitigés	N-Adh.	Témoins	Adhérents	Mitigés	N-Adh.	Témoins	Adhérents	Mitigés	N-Adh.	Témoins
- l'alcool donne des forces	3,6	7,2	12,3***	5,3	2,4	4,0	5,6	2,6	6,0	10,9	19,0***	8,4
- l'alcool permet d'aller plus facilement vers les autres	26,6**	38,8	38,2	35,3	26,8	35,1	35,9	32,8	26,2*	43,1	40,4	38,2
- l'alcool permet de se sentir mieux si l'on est déprimé	15,3***	26,9	30,7	30,5	16,0***	32,9	25,3	28,7	13,8***	20,0*	35,9	32,5
- une fête sans alcool c'est triste	23,5***	37,8	40,3	35,3	18,6*	29,2	32,5	26,0	33,3*	47,6	48,2	46,2
- l'alcool est une drogue	74,4	66,4	60,4***	71,3	68,8	69,6	64,2*	74,4	85,4***	63,1	57,0*	67,9
Boire <u>un peu d'alcool</u> pour un jeune lors d'une fête :												
- c'est montrer qu'on est cool	18,7	25,4	25,3	23,4	19,6	28,6	19,9	21,4	16,9	21,9	30,9	25,9
- c'est stupide, ça ne sert à rien	72,5***	51,5	50,3*	57,0	74,1**	58,6	51,2*	62,8	69,4***	43,5	49,4	50,3
- c'est se comporter comme un adulte	17,9	16,4	19,8	21,2	14,6	13,5	16,0	18,0	24,1	20,0	23,5	24,9
- c'est un moyen d'être populaire	18,0	18,2	18,2*	13,4	17,6*	14,1	15,1	11,2	18,8	23,0	21,5	16,0
- c'est un moyen de s'intégrer	27,8*	29,9	28,6*	34,9	25,6	26,4	25,8	30,9	32,1	33,9	31,4	39,4
Boire <u>plusieurs verres d'alcool</u> pour un jeune lors d'une fête :												
- c'est montrer qu'on est cool	8,6	11,4	11,6	8,0	8,3	8,5	6,7	6,2	9,3	14,8	16,8*	10,2
- c'est stupide, ça ne sert à rien	75,6	63,0*	56,1***	72,7	75,0	69,4	56,8***	76,1	76,7	55,6*	55,4**	68,7
- c'est se comporter comme un adulte	9,0	6,9	9,2	9,6	7,7	4,2	5,0	6,7	11,5	10,0	13,5	12,9
- c'est un moyen d'être populaire	12,3	13,7	10,5	8,6	11,4*	10,1	5,6	5,8	14,0	17,7	15,5	11,9
- c'est un moyen de s'intégrer	14,0	11,7	17,3	17,8	14,5	7,4	11,9	15,4	12,9	16,7	22,7	20,6

2. Consommations

Quel que soit la substance addictive, les jeunes « adhérents » au programme d'ESPACE ont de moindres niveaux de consommation en fin de 3^{ème}. En début de 6^{ème}, l'expérimentation de boissons alcoolisées était déjà moins répandue dans le groupe « adhérent » et, chez les garçons, on comptait une plus faible proportion de consommateurs mensuels d'alcool et d'expérimentateurs de tabac.

a) Alcool et ivresses

Figure 19 – Expérimentation de boissons alcoolisées (%)

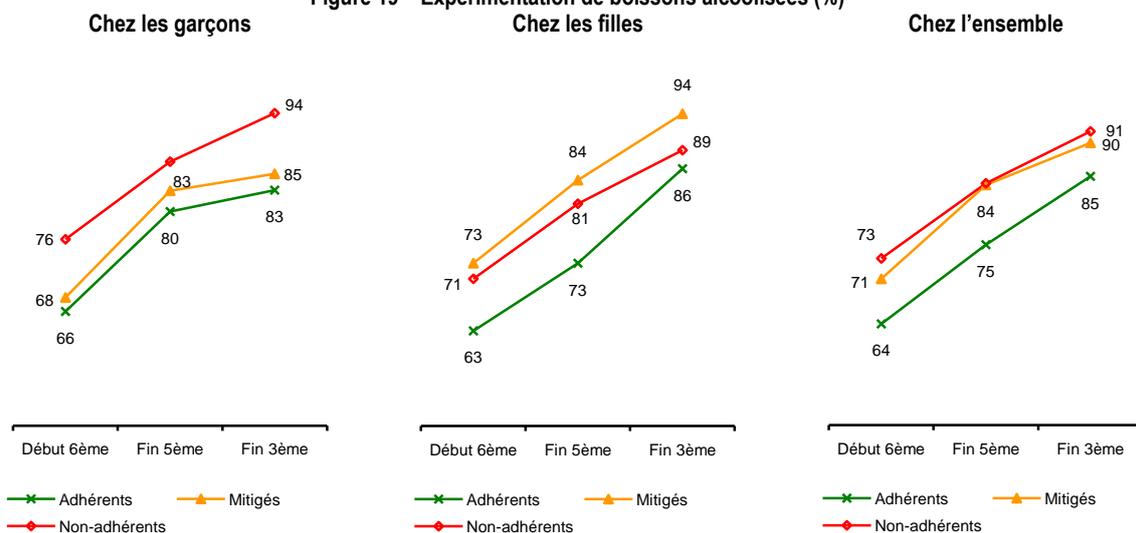


Figure 20 – Consommation mensuelle d'alcool (%)

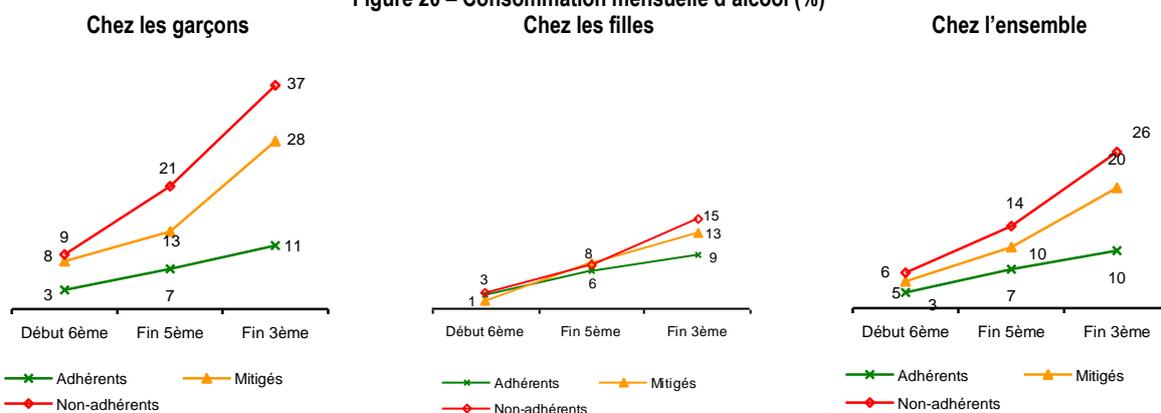
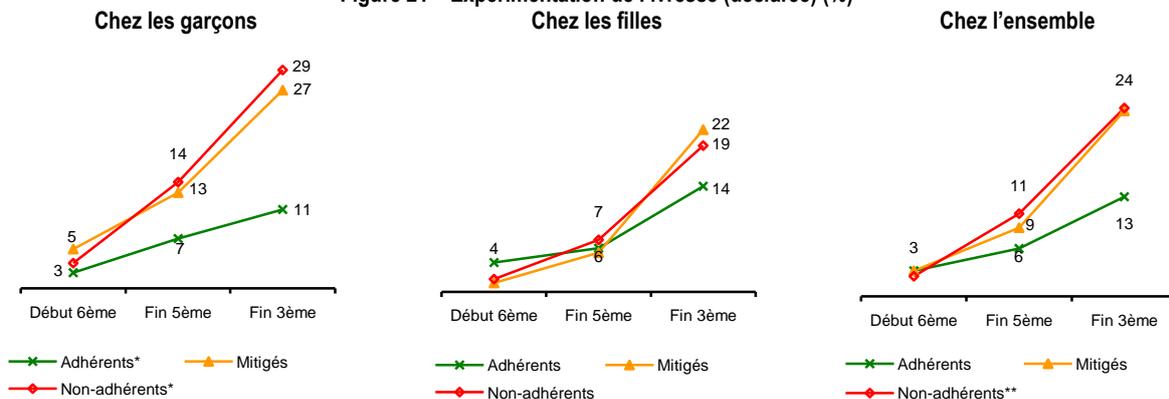


Figure 21 – Expérimentation de l'ivresse (déclarée) (%)



b) Tabac et cannabis

Figure 22 – Expérimentation du tabac (%)
Chez les filles

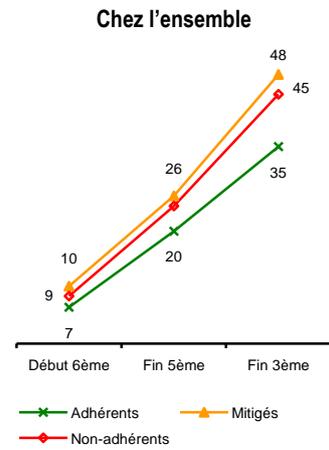
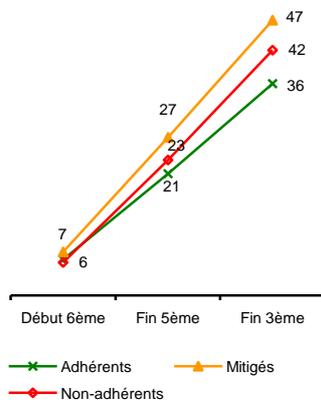
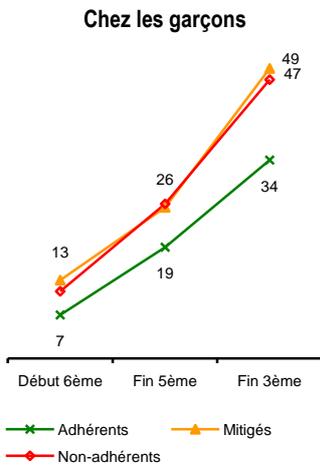


Figure 23 – Usage hebdomadaire de tabac (%)
Chez les filles

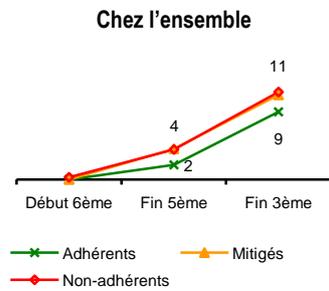
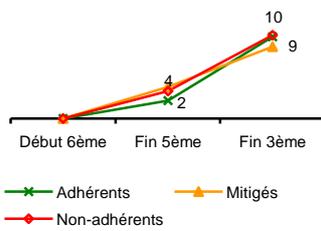
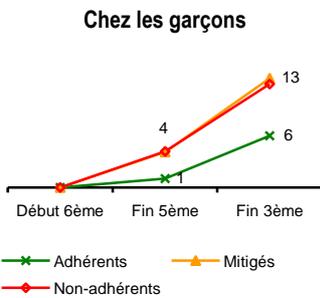
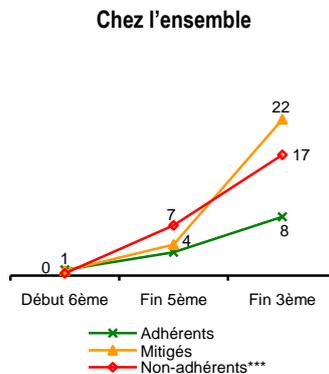
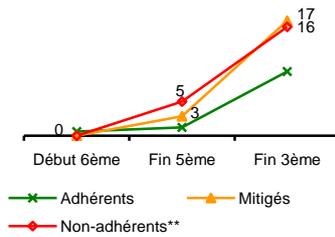
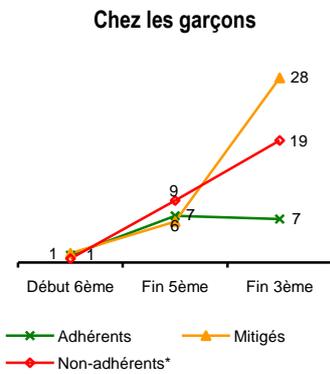


Figure 24 – Expérimentation du cannabis (%)
Chez les filles



3. Le caractère des élèves

Peu de différences sont à noter sur les indicateurs d'estime de soi et autres traits de caractère mesurés selon l'appréciation du programme. Chez les garçons, les « non-adhérents » semblent plus affirmés, en début de 6^{ème} comme en fin de 3^{ème} tandis que les adhérents manifestent moins de « problème avec l'autorité » (désobéissance aux professeurs et/ou aux parents) que les autres. Chez les filles comme chez les garçons, les adhérents ont un goût du risque moins prononcé.

a) Indicateurs relatifs à l'estime de soi

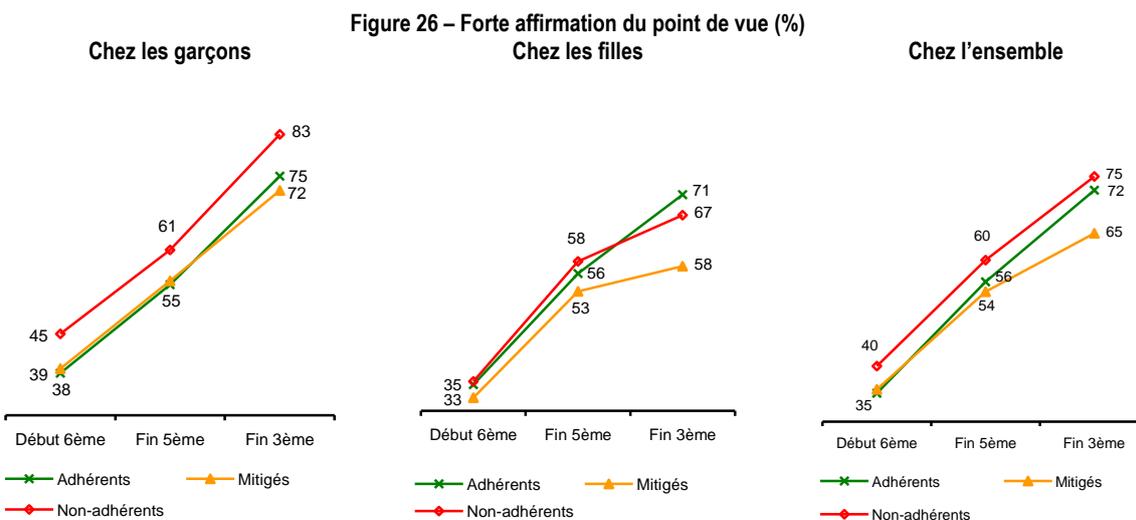
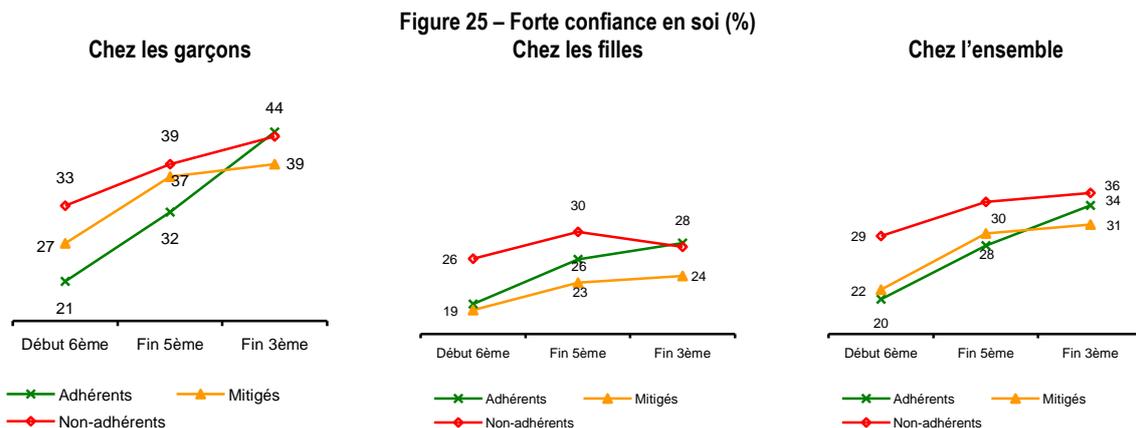
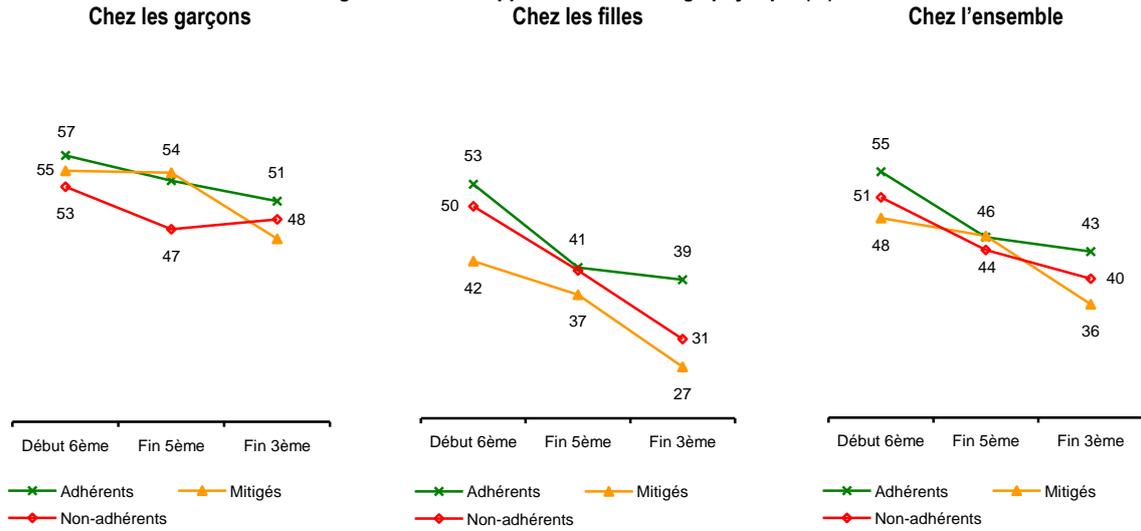


Figure 27 – Forte appréciation de l'image physique (%)



b) Appréciation des relations amicales et familiales

Figure 28 – Appréciation des relations amicales (%)

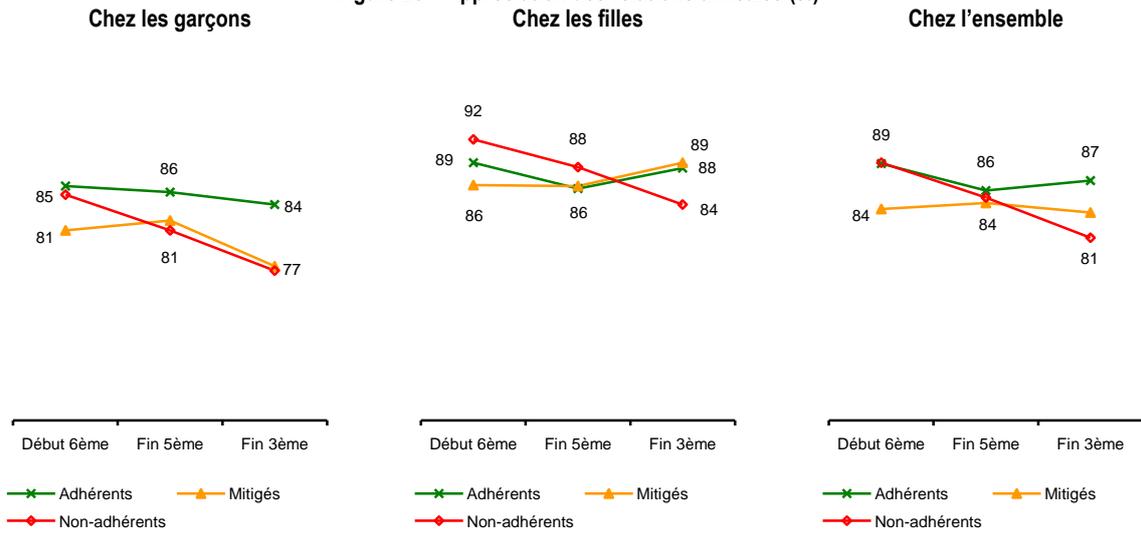
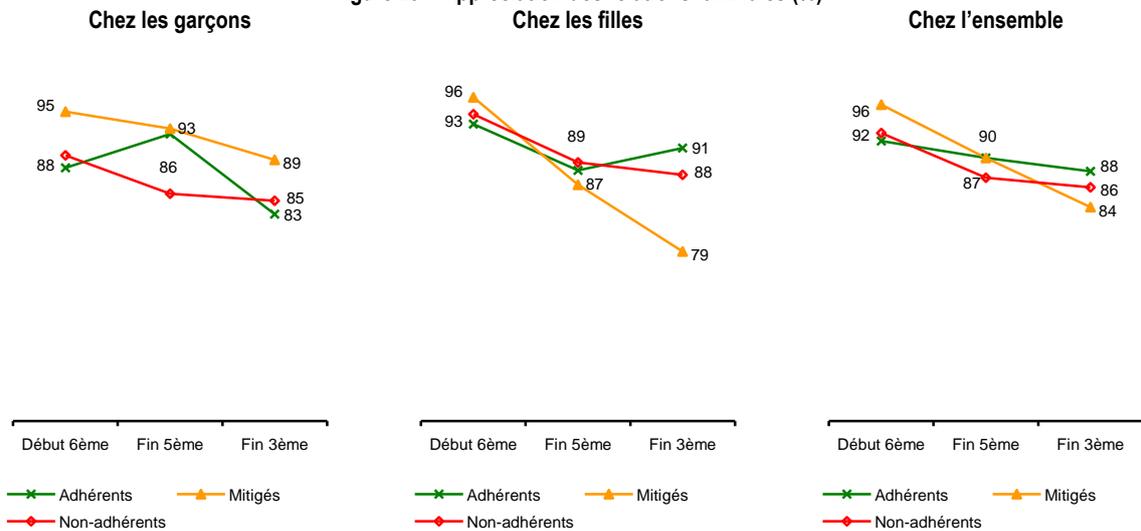
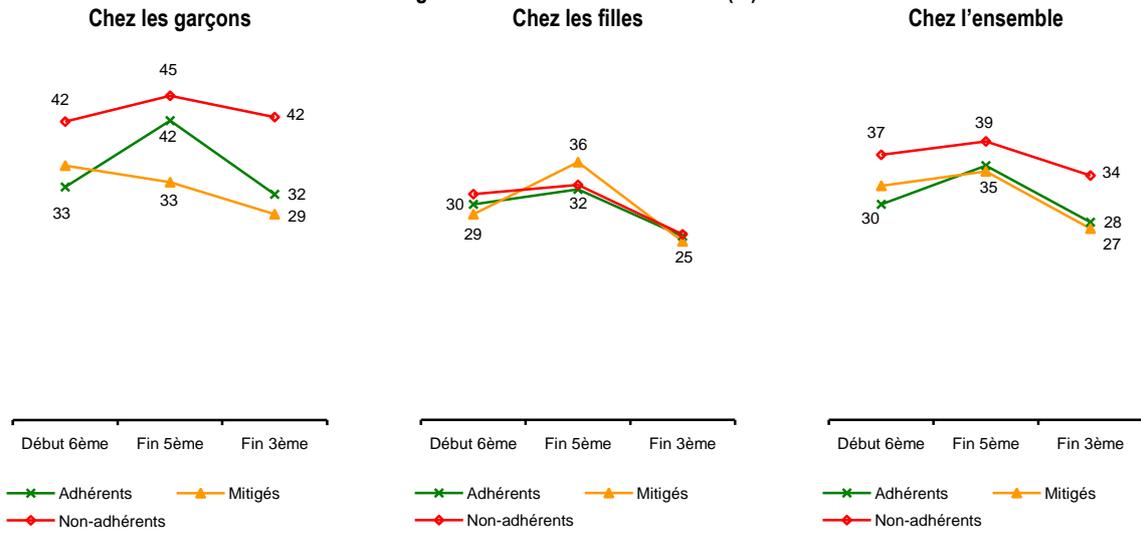


Figure 29 – Appréciation des relations familiales (%)



c) Sentiment de bien-être

Figure 30 – Sentiment de bien-être (%)
Chez les filles



d) Indicateurs relatifs à l'esprit d'opposition

Figure 31 – Caractère querelleur (%)
Chez les filles

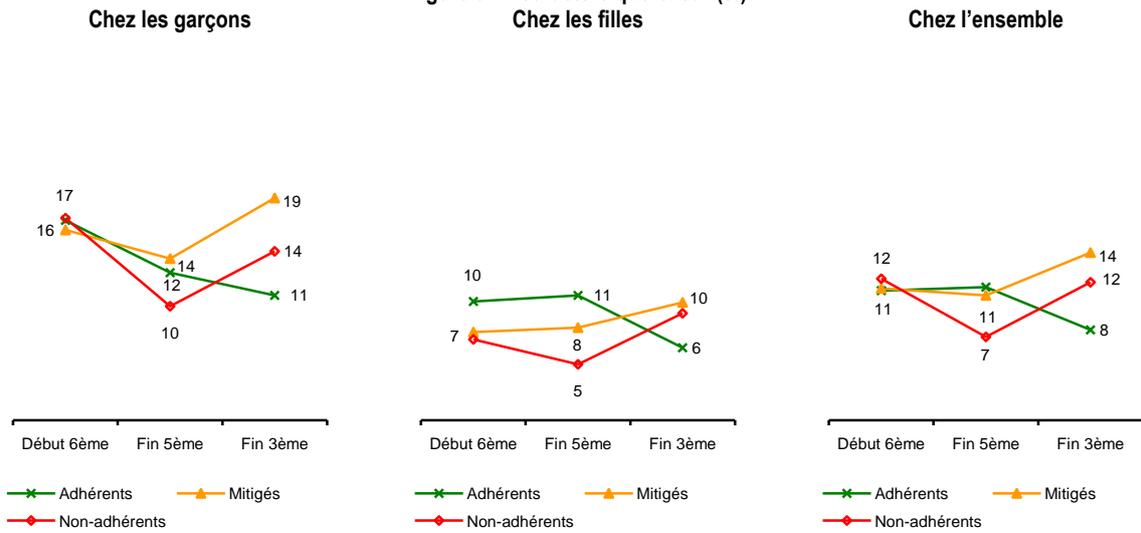


Figure 32 – Problème avec l'autorité (%)
 Chez les filles

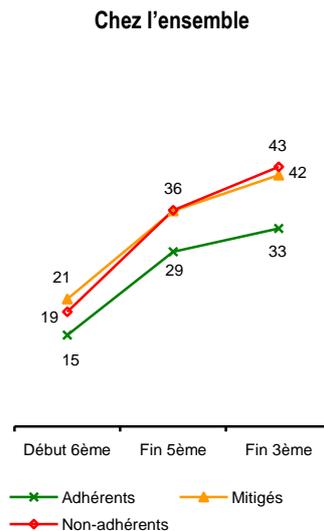
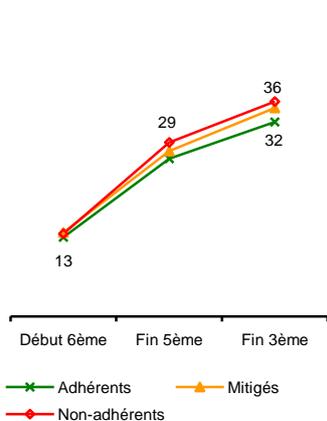
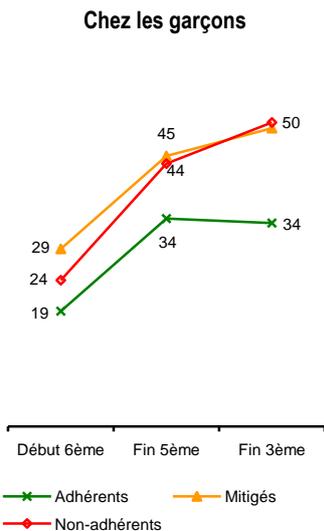
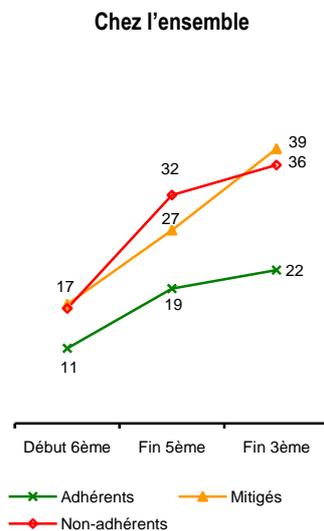
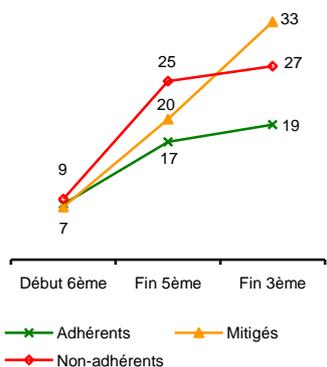
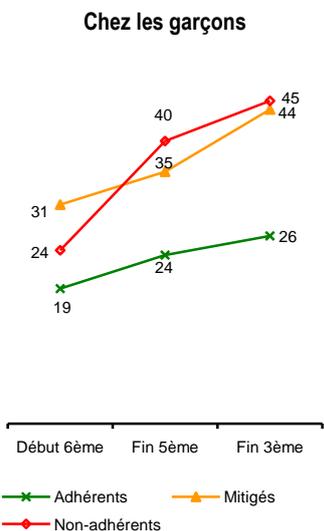


Figure 33 – Goût du risque (%)
 Chez les filles



III. Mesures d'impact

Synthèse

IMPACT DU PROGRAMME :

1/ Sur les connaissances :

- Un très fort **différentiel de connaissances** sur l'alcool et ses effets a été relevé par rapport aux témoins en fin de 5^{ème} (score élevé noté chez 48% des élèves "Action" contre 25% des témoins).
- **La différence s'est amenuisée avec le temps** (augmentation spontanée du niveau de connaissances chez les témoins) mais **demeure significative en fin de 3^{ème}**, 1 an après la fin du programme (46% versus 38% ; $p < 0,01$).

2/ Sur les représentations :

- **Aucun écart significatif** n'a pu être mis en évidence entre les deux groupes quant aux représentations du produit alcool.
- Dans un groupe comme dans l'autre, on a pu relever une image de l'alcool plus positive en 3^{ème} qu'en 6^{ème}, en particulier chez les garçons.

3/ Sur le développement de l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales :

- **Un réel impact a été relevé sur les indicateurs mesurant l'estime de soi et les compétences psychosociales.** L'écart entre les deux groupes est particulièrement net concernant la **confiance en soi** et **l'affirmation du point de vue** et persiste dans les modèles multivariés (régressions logistiques) étudiant l'effet du programme à niveau constant de certaines variables relatives à l'élève, à son environnement et à l'établissement.
- Les garçons affichent des niveaux de confiance en soi, d'appréciation de l'image physique et de bien-être bien plus importants que les filles. Leur caractère d'opposition est également plus marqué : problème avec l'autorité, querelleur, goût du risque.
- Le lien entre la confiance en soi et les niveaux de consommation n'est pas trouvé dans cette population. L'indicateur d'affirmation est quant à lui associé à des niveaux de consommation de tabac, d'alcool et de cannabis plus élevé, du moins chez les garçons. Chez les filles, une bonne appréciation de son image physique est corrélée à de moindres consommations d'alcool et de tabac.

4/ Sur les consommations d'alcool, ivresse, tabac et cannabis (expérimentation et usage plus régulier) :

- La comparaison globale, groupe à groupe, à niveau constant de certaines variables d'ajustement (modèles multivariés), ne montre **aucune différence entre les 2 groupes** à cet âge.
- Si l'expérimentation de l'alcool est très répandue déjà au collège (90% en 3^{ème}), des consommations plus régulières sont plus rares (19% déclarent une consommation mensuelle et 7% une consommation hebdomadaire). Elles sont d'avantage le fait des garçons et sont plus fréquentes en milieu rural et mixte. De même, l'expérimentation du tabac concerne une marge importante des élèves (43%) mais peu s'inscrivent dans un usage régulier (9% consomment du tabac chaque semaine). Contrairement à l'alcool, l'usage du tabac n'est pas sexué.

A. Descriptif de l'échantillon

1. Effectifs et comparabilité des deux groupes

On dispose des questionnaires d'évaluation de début de 6^{ème} et de fin de 3^{ème} pour 785 élèves des établissements bénéficiaires du programme ESPACE et pour 739 élèves des établissements référents, soit respectivement 68% et 65% des élèves ayant rempli un questionnaire en début de 6^{ème}. On dispose également de 314 questionnaires d'évaluation supplémentaires d'élèves de 3^{ème} d'établissements Action et de 292 d'établissements témoins (élèves ayant intégré l'établissement après l'année de 6^{ème}, redoublants, absents au questionnaire de 6^{ème}). On notera que les questionnaires de l'ensemble d'un des établissements témoins n'ont pu être chaînés car cela avait été refusé par les parents d'élèves en début de 6^{ème} ; ces questionnaires sont de fait exclus de toutes les analyses chaînées.

On compte une proportion légèrement plus importante de filles dans l'échantillon d'évaluation en fin de collège relativement au début (53% contre 51% quatre ans plus tôt) et le retard scolaire qui touchait 16% des élèves à l'entrée du collège concerne désormais plus de 20% de ceux-ci. Ces écarts, qui n'apparaissent pas lors de l'enquête initiale, sont plus notables encore dans le groupe d'intervention : 56% de filles contre 51% chez les témoins ($p=0,04$) et 24% de retard scolaire contre 18% ($p<0,001$). Ces différences se retrouvent également dans les réponses des seuls élèves "chaînés" dont 12% sont en retard scolaire pour les élèves "Action" contre 7% chez les témoins.

De même, si on regarde les statistiques fournies par le Rectorat de Limoges sur la dispersion des établissements selon la proportion d'élèves en retard scolaire, on peut remarquer la sous-représentation des collèges Action parmi ceux avec moins de 20% de retard scolaire : 4 établissements sur 14. Deux établissements se remarquent également pour leur plus forte proportion d'élèves en retard scolaire (56% et 45%) et ce sont deux établissements Action.

De plus, parmi les 7 établissements avec plus de 40% de parents d'élèves catégorisés comme étant de PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) défavorisées (ouvriers ou chômeurs n'ayant jamais travaillé) on compte 5 établissements Action dont l'un se démarque particulièrement avec plus de 9 élèves sur 10 dont la PCS des parents serait défavorisée.

Quant aux taux de réussite au brevet des collèges, il ne permet pas de distinguer les établissements Action et témoin, si ce n'est que les deux premiers du classement sont des collèges témoins et les 3 derniers des établissements "Action".

Bien que certains établissements Action semblent plus défavorisés sur plusieurs critères (retard scolaire, PCS des parents voire le taux de réussite au brevet des collèges), aucune corrélation n'a pu être établie entre ces différentes caractéristiques et l'appréciation du programme ou les variables étudiées pour mesurer son impact (consommations...).

A noter que seules les données chaînées sont incluses dans les analyses suivantes (existence d'un questionnaire 6^{ème}) afin de s'assurer de la comparabilité des groupes.

Figure 34 - Retard scolaire en 2013 par établissement (%)

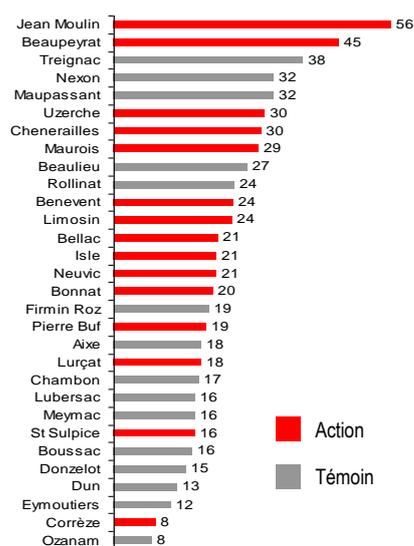


Figure 35 - PCS défavorisée des parents en 2013 par établissement (%)

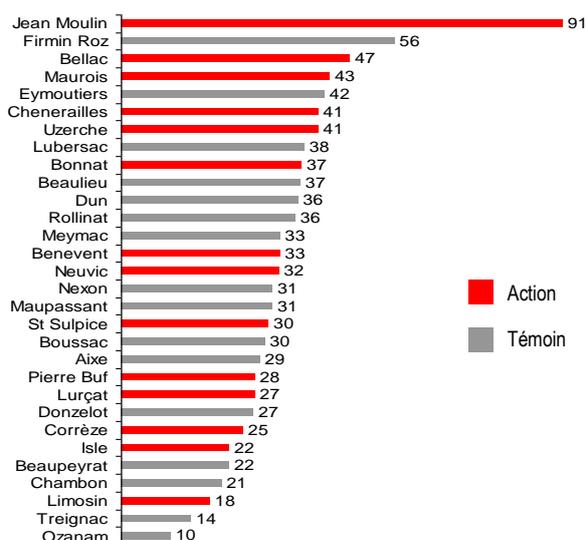
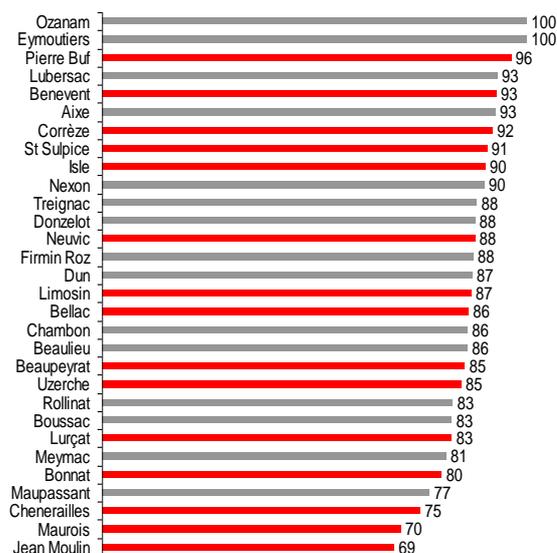


Figure 36 - Taux de réussite au brevet des collèges en 2013 par établissement (%)

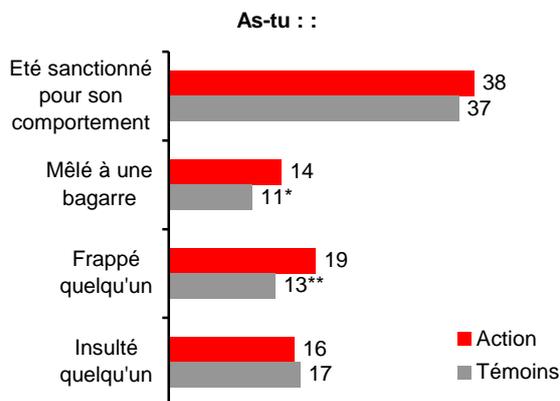


2. Vie scolaire

On note peu de différences sur la vie scolaire des élèves de 3^{ème} selon leur groupe d'appartenance, Action ou témoin. Chez les élèves « chaînés », plus de la moitié jugent leurs résultats scolaires bons voire très bons (57% versus 55%, NS) alors que seuls 8% d'entre eux seraient en dessous de la moyenne. Les relations avec les enseignants sont globalement jugées bonnes (79% dans les 2 groupes) et plus de la moitié d'entre eux répondent avoir envie d'aller au collège (56% dans les 2 groupes).

Sur les violences en revanche, on note des écarts entre les 2 groupes à la défaveur du groupe Action. Davantage de faits de violences physiques sont ainsi rapportés par les élèves d'établissements "Action" avec 14% d'entre eux qui auraient été mêlés à une bagarre et 19% qui auraient frappé quelqu'un dans l'enceinte de l'établissement au cours des 12 derniers mois, contre respectivement 11% et 19% chez les témoins ($p=0,03$ et $p=0,007$; Figure 69). Au total, 49% des jeunes des établissements Action ont été acteurs de violences au cours de l'année écoulée contre 48% dans les établissements témoins (NS), dont 26% plusieurs fois parmi les Action contre 19% parmi les témoins ($p=0,001$).

Figure 37 - Violences au sein du collège au cours des 12 derniers mois (% ajustés)



Différence Action/témoin : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

3. Contexte familial

Il n'y a pas de différence dans la structure familiale des élèves selon leur appartenance au groupe Action ou témoin. Chez les seuls élèves chaînés, la structure familiale est stable entre la 6^{ème} et la 3^{ème} : 71% vivent avec leurs 2 parents (72% chez les Action), 14% en famille monoparentale (idem groupe Action). On ne constate pas de différence dans la qualité des relations avec les parents entre les élèves des groupes "Action" et témoin (Figure 70 et 71). On notera toutefois une détérioration des relations depuis la 6^{ème} où 84% des élèves jugeaient la communication facile avec leur mère et 66% avec leur père, contre respectivement 73% et 50% en fin de 3^{ème}.

Figure 70 - Facilités de communication avec les membres de la famille selon le sexe (%)

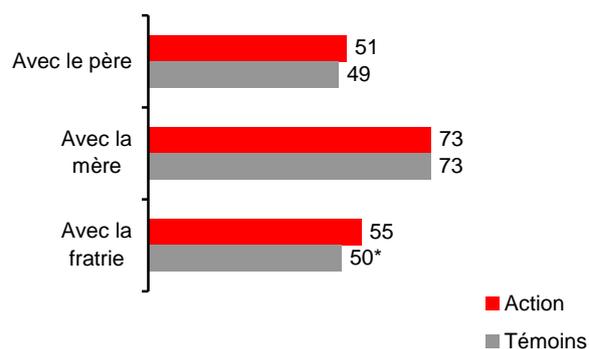
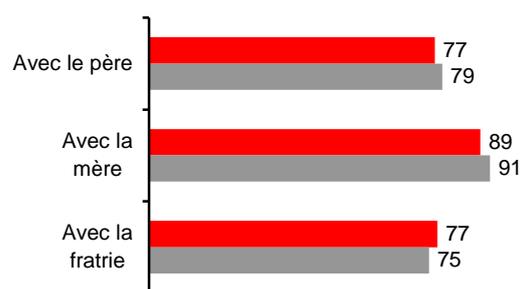


Figure 71 - Satisfaction des relations avec les membres de la famille selon le sexe (%)



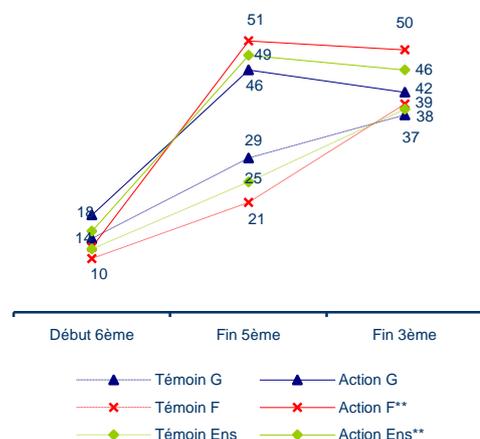
En revanche, les élèves Action déclarent plus fréquemment que leur famille est « à l'aise financièrement » : 20% des élèves contre seulement 13% chez les témoins ($p=0,001$).

B. Connaissances et représentations

1. Connaissances du produit alcool

Le module SVT du programme ESPACE a permis très rapidement d'améliorer le niveau de connaissances des élèves à propos de l'alcool. Ainsi, alors qu'en 6^{ème} les niveaux des élèves étaient du même ordre entre les deux groupes, lors de l'évaluation intermédiaire, un écart très important apparaissait à la faveur du groupe Action. La proportion d'élèves qui en 5^{ème} répondaient correctement à 6 questions sur une batterie de 9 était du simple au double entre les 2 groupes : 49% dans le groupe d'intervention et 25% chez les témoins (données chaînées, $p < 0,001$). Deux ans plus tard, en fin de 3^{ème}, alors que le niveau de connaissances a continué de croître chez les élèves témoins, celui des élèves du groupe Action a connu un effet plateau. Ainsi, 46% des élèves répondent toujours correctement à au moins 6 des 9 questions contre désormais 38% des élèves témoins ($p = 0,003$). La différence n'apparaît plus comme significative chez les garçons (42% versus 37%).

Figure 72 – Connaissances (% ajustés 6 bonnes réponses sur 9)



En fin de 3^{ème}, les élèves du groupe Action se distinguent favorablement sur les équivalences entre alcools mais ils sont pourtant moins nombreux qu'en fin de 5^{ème} à répondre correctement à la question (33% contre 45% deux ans plus tôt). S'ils sont également légèrement plus nombreux à savoir que l'alcool n'augmente pas les réflexes ($p = 0,05$), ils ne sont en revanche que 85% à savoir qu'il faut être majeur pour acheter de l'alcool alors que ce sont 91% des élèves témoins qui répondent correctement à ce sujet ($p < 0,001$).

Tableau 4 - Comparaison des connaissances sur l'alcool et ses effets chez les élèves des groupes Action et témoin en 6^{ème}, 5^{ème} et 3^{ème} (% ajustés de bonnes réponses)

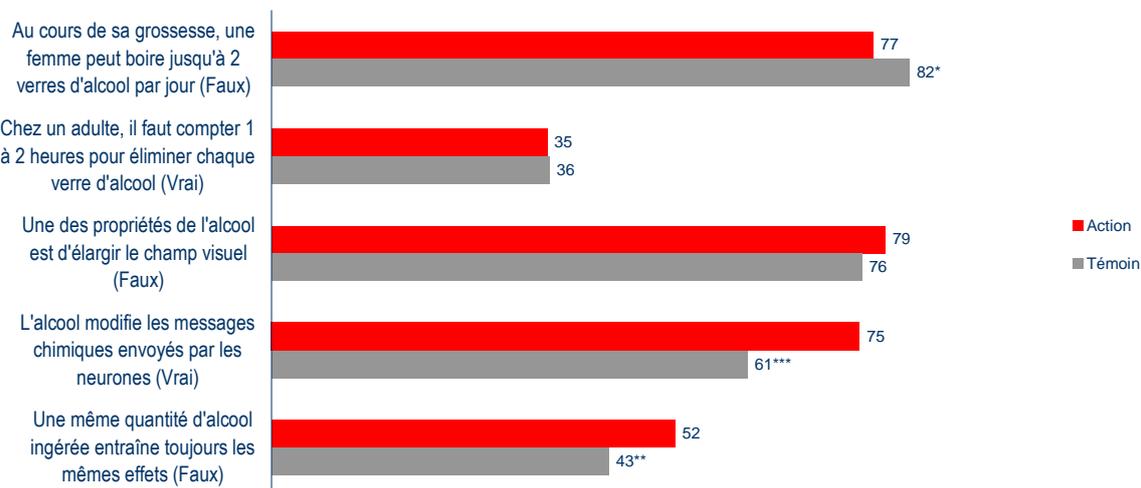
n	6 ^{ème}			5 ^{ème}			3 ^{ème}		
	Action	Témoin	p	Action	Témoin	p	Action	Témoin	p
	785	739		752	703		785	739	
L'alcool augmente les réflexes et permet de réagir plus vite (F)	68,0	67,3		89,0	84,1	**	92,6	89,4	*
Il y a moins d'alcool dans un verre de bière que dans un verre de whisky (F)	15,8	12,4		44,8	10,1	***	33,1	22,9	***
Les premix sont des boissons alcoolisées sucrées (V)	13,9	10,0	*	14,6	14,8		21,4	13,4	***
Si on boit sans avoir mangé avant, les effets de l'alcool sont plus forts (V)	25,9	23,3		63,0	41,1	***	64,5	62,1	
L'alcool fait grossir, il y a plus de calories dans une canette de bière que dans 2 boules de glace (V)	24,2	23,1		52,8	34,0	***	47,3	46,8	
L'alcool est plus mauvais pour la santé chez les filles que chez les garçons (V)	24,6	23,5		32,3	26,6	*	25,0	21,9	
Les accidents liés à l'alcool sont la 1 ^{ère} cause de décès chez les jeunes (V)	78,1	74,8		75,8	79,1		76,3	78,8	
Il faut avoir 18 ans pour pouvoir acheter de l'alcool dans un magasin (V)	80,8	77,7		87,6	91,3	*	85,0	91,1	***
On peut boire jusqu'à 4 verres, mais pas plus, pour prendre le volant (F)	54,1	53,3		67,3	59,3	**	69,4	65,8	

Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

Les autres questions intégrées au questionnaire à la suite de la batterie des 9 questions habituelles étaient en réalité des questions déjà posées aux élèves du groupe Action pour évaluer les connaissances acquises lors des séances de SVT intégrées au programme ESPACE. Il s'agit de 2 questions relatives à l'année de 5^{ème} et 3 posées l'année suivante en fin de 4^{ème}. On notera que seules 2 des 3 questions posées l'année précédente et reposées en 3^{ème} permettent de distinguer favorablement les élèves du groupe Action. Plus que des élèves

n'ayant pas bénéficié du programme, ils savent que l'alcool modifie les messages chimiques envoyés par les neurones (75% versus 61% chez les témoins, $p < 0,001$) et qu'une même quantité d'alcool ingérée peut entraîner des effets différents (52% versus 43%, $p = 0,001$). En revanche, la proportion d'élèves répondant correctement aux 3 autres questions ne distingue pas de l'appartenance à un groupe, voire concernant la question de l'alcool et de la grossesse, les élèves du groupe témoin ont eu tendance à mieux répondre (82% contre 77% pour le groupe Action, $p = 0,03$).

Figure 73 – Proportion d'élèves de 3^{ème} répondant correctement aux questions relatives au programme ESPACE intégré aux séances de SVT (% ajustés)



Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

2. Représentations sur l'alcool

Les représentations sur l'alcool ont évolué au fil du temps, et ce, quel que soit le groupe d'intervention ou le sexe. Globalement, les élèves ont une meilleure image du produit avec l'avancée en âge, les garçons plus encore que les filles : pour un plus grand nombre d'entre eux, l'alcool permet d'aller plus facilement vers les autres ils sont moins nombreux à considérer l'alcool comme une drogue. Une fête sans alcool est plus souvent qualifiée de « triste » et l'absorption de boissons alcoolisées lors d'une fête entre jeunes est de plus en plus souvent vécue comme un élément intégrateur, même si la notion de quantité d'alcool ingérée nuance l'opinion.

On note peu de différences dans les représentations sur l'alcool entre les élèves des groupes Action et témoin. En fin de 3^{ème} les élèves du groupe Action et notamment les garçons, sont plus nombreux à déclarer que l'alcool donne des forces (8% versus 5%, $p = 0,02$ et 14% versus 8% chez les garçons, $p = 0,05$) et ils sont en revanche moins nombreux à penser que l'alcool permet de se sentir mieux quand on est déprimé (24% versus 31%, $p = 0,009$) ou, pour les filles, que l'alcool est une drogue (67% versus 74%, $p = 0,03$). De plus, boire un peu d'alcool pour un jeune lors d'une fête serait davantage un moyen d'être populaire pour les élèves du groupe Action (19% versus 13%, $p = 0,01$) et c'est chez les élèves du groupe témoin que le rôle intégrateur de l'alcool est plus marqué (35% pensent que boire un peu d'alcool pour un jeune lors d'une fête est un moyen de s'intégrer au groupe contre 29% dans le groupe Action, $p = 0,03$). Enfin, une dernière différence notée entre les deux groupes concerne l'absorption d'alcool jusqu'au stade de l'ivresse qui est moins dévalué chez les élèves Action (65% disent que c'est stupide contre 73% chez les témoins, $p = 0,001$), surtout chez les filles (respectivement 65% et 73%, $p = 0,006$). Ces différences ne permettent pas de conclure à un différentiel de représentations entre les deux groupes puisqu'elles laissent apparaître une image parfois plus favorable du produit alcool dans le groupe où l'intervention a eu lieu, parfois dans le groupe témoin.

Figure 74 – Représentation : « l'alcool donne des forces » (% ajustés)

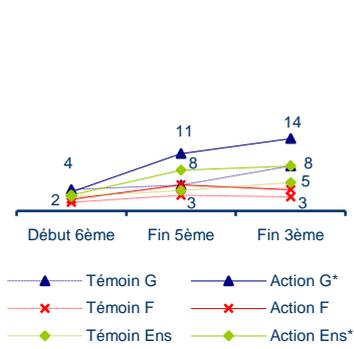


Figure 75 – Représentation : « l'alcool permet d'aller plus facilement vers les autres » (% ajustés)

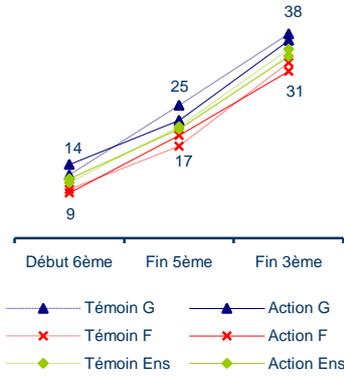


Figure 76 – Représentation : « l'alcool permet de se sentir mieux si l'on est déprimé » (% ajustés)

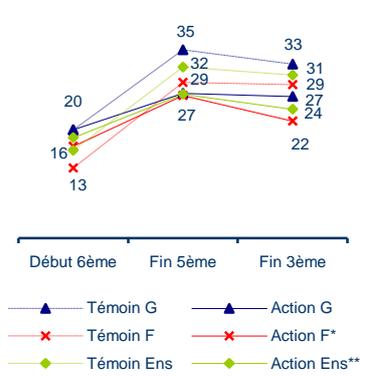


Figure 77 – Représentation : « une fête sans alcool, c'est triste » (% ajustés)

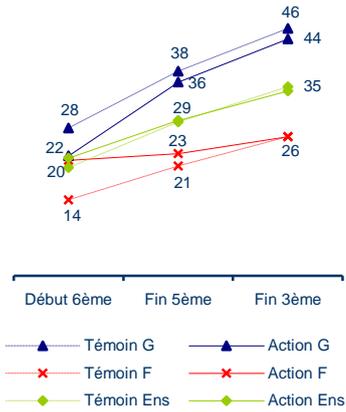


Figure 78 – Représentation : « l'alcool est une drogue » (% ajustés)

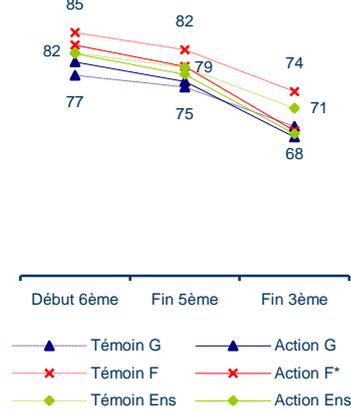


Figure 79 – Représentation : Boire de l'alcool pour un jeune lors d'une fête « c'est montrer qu'on est cool » (% ajustés)

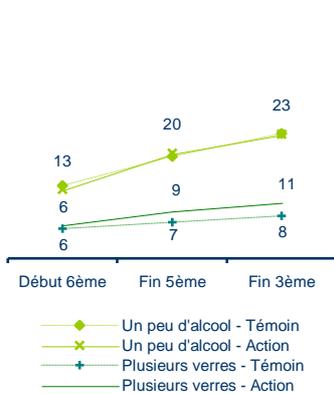


Figure 380 – Représentation : Boire de l'alcool pour un jeune lors d'une fête « c'est stupide, ça ne sert à rien » (% ajustés)

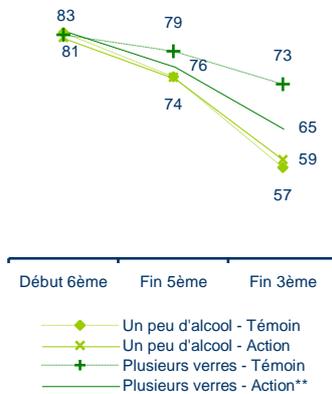
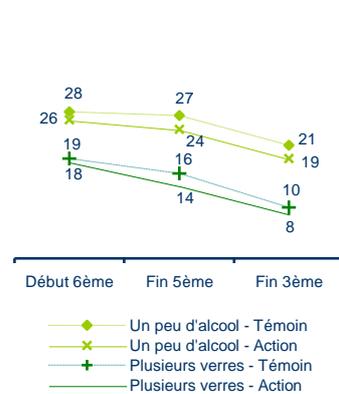


Figure 81 – Représentation : Boire de l'alcool pour un jeune lors d'une fête « c'est se comporter comme un adulte » (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3ème : * : p<0,05 ; ** : p<0,01 ; *** : p<0,001

Figure 82 – Représentation : Boire de l'alcool pour un jeune lors d'une fête « c'est un moyen d'être populaire » (% ajustés)

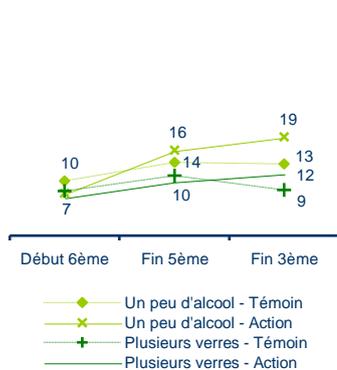


Figure 83 – Représentation : Boire de l'alcool pour un jeune lors d'une fête « c'est un moyen de participer au groupe, de s'intégrer » (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

C. Expérimentation et consommation de boissons alcoolisées, de tabac et de cannabis

1. Alcool et ivresses

Malgré une expérimentation du produit alcool plus élevée chez les garçons témoins en début de collège, comparativement aux garçons du groupe Action (respectivement 72% versus 79%, $p=0,03$), on ne note pas de différence en fin de collège. Ainsi, seul un élève de 3^{ème} sur 10 déclare ne jamais avoir goûté de boisson alcoolisée : 92% des garçons et 89% des filles ont déjà expérimenté (respectivement 90% et 88% chez les élèves du groupe Action). Ces taux sont plus élevés que les taux relevés par l'enquête HBSC de 2010 pour qui seuls 83% des filles et des garçons ont déjà consommé une boisson alcoolisée [26]. En fin de collège, cidre et champagne sont les boissons alcoolisées les plus souvent testées (respectivement 81% et 79% chez les élèves témoins, 79% et 75% chez les élèves du groupe Action), suivis par la bière (71% des témoins et 67% des élèves Action) puis le vin (respectivement 60% et 56%). A noter également que près de la moitié des jeunes déclarent une expérimentation de spiritueux (whisky, vodka, tequila, rhum...) : 42% des filles et 48% des garçons témoins (44% et 50% chez les élèves du groupe Action).

Figure 84 – Expérimentation de boissons alcoolisées (% ajustés)

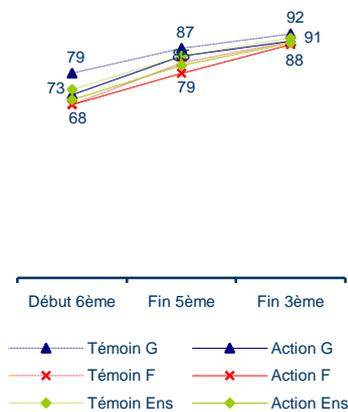


Figure 85 – Expérimentation de la bière (% ajustés)

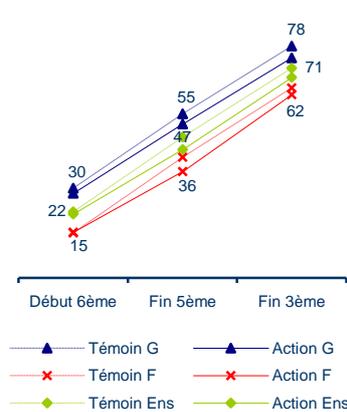


Figure 86 – Expérimentation du cidre (% ajustés)

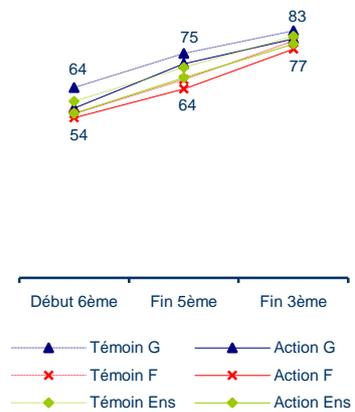


Figure 87 – Expérimentation du vin ou de la sangria (% ajustés)

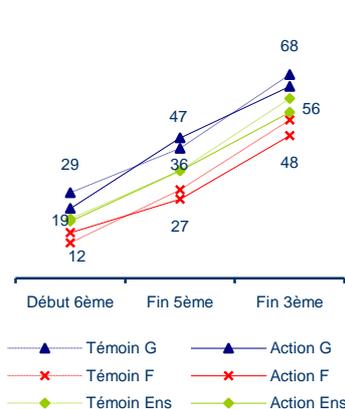


Figure 88 – Expérimentation du champagne (% ajustés)

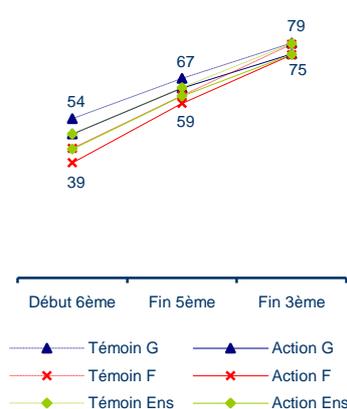
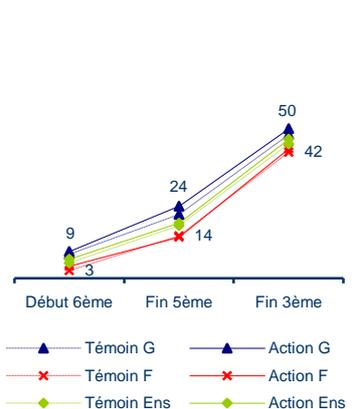


Figure 89 – Expérimentation de spiritueux (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3^{ème} : * : $p<0,05$; ** : $p<0,01$; *** : $p<0,001$

Même si filles et garçons ont expérimenté l'alcool à des niveaux similaires, une consommation moins occasionnelle concerne davantage les garçons : 19% des élèves déclarent une consommation mensuelle mais ce sont en réalité 24% des garçons et 14% des filles (respectivement 28% et 12% chez les élèves Action) qui boivent de l'alcool au moins une fois par mois dont 10% et 3% qui déclarent un usage hebdomadaire

(respectivement 11% et 4% dans le groupe Action). Une différence significative entre les groupes d'intervention est trouvée sur l'expérimentation de l'alcool « plus qu'une ou deux fois » à la faveur des élèves bénéficiaires du programme ESPACE : 59% contre 64% auraient goûté des boissons alcoolisées plus d'une ou deux fois en fin de 3^{ème} ($p=0,02$) ; en 5^{ème} déjà, on notait un écart avec 39% des élèves du groupe Action ayant eu une expérimentation « plus qu'une ou deux fois » contre 46% des élèves témoins. Cette différence est essentiellement dû à une plus faible consommation d'alcool chez les filles : 52% de celles du groupe Action déclarent avoir expérimenté plus qu'une ou deux fois contre 61% des filles du groupe témoin ($p=0,01$; en 5^{ème} déjà ces taux étaient de 31% contre 40%).

Figure 90 – Expérimentation de l'alcool plus qu'une ou deux fois (% ajustés)

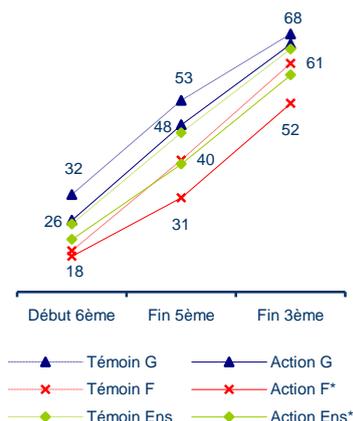


Figure 91 – Consommation mensuelle d'alcool (% ajustés)

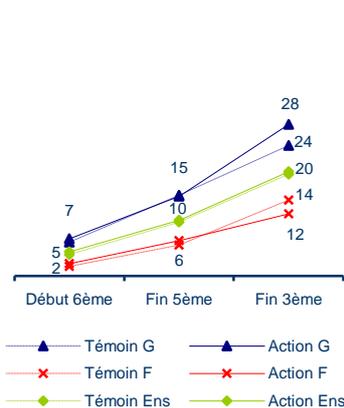
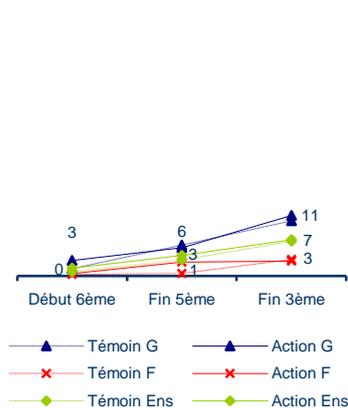


Figure 92 – Consommation hebdomadaire d'alcool (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3^{ème} : * : $p<0,05$; ** : $p<0,01$; *** : $p<0,001$

Comme pour les consommations régulières d'alcool, l'expérimentation des ivresses est plus fréquente chez les garçons que chez les filles : en fin de 3^{ème}, 20% des garçons déclarent ainsi avoir déjà été ivres contre 15% des filles dans le groupe témoin (respectivement 23% et 17% chez les élèves Action). Ces proportions sont très inférieures à ce qui était attendu d'après les données HBSC où 36% des garçons et 32% des filles des classes de 3^{ème} déclaraient avoir déjà connu une ivresse [26]. Cependant, ces proportions sont sans doute plus importantes dans la mesure où 38% des élèves du groupe témoin déclarent avoir déjà ressenti certains effets de l'alcool après en avoir consommé (versus 34% chez les élèves du groupe Action) : se sentir « bourré(e) », « défoncé(e) », gai(e), détendu(e), relaxé(e), malade ou idiot(e) et capable de faire des choses stupides. Par ailleurs, 31% des jeunes déclarent avoir déjà bu au moins 5 verres d'alcool lors d'une même occasion (30% des élèves Action), soit 36% des garçons et 27% des filles témoins. Les garçons du groupe Action ont tendance à adopter un comportement plus problématique vis-à-vis de l'alcool que ceux du groupe témoin : 8% consomment au moins une fois par mois au moins 5 verres de boisson alcoolisée lors d'une même occasion versus 5% (NS : $p=0,08$) et ils recherchent plus souvent l'ivresse puisque 11% déclarent avoir déjà consommé de l'alcool dans le but d'être soûls contre 6% chez les garçons servant de témoins ($p=0,02$). Du fait du comportement des garçons, la recherche d'ivresse est statistiquement plus fréquente dans le groupe Action que témoin (10% versus 6% ; $p=0,02$).

Figure 93 – Expérimentation de l'ivresse (déclarée) (% ajustés)

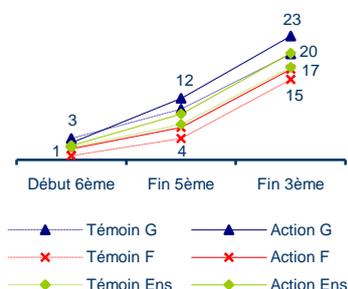


Figure 94 – Expérience de plus de 3 ivresses déclarées (% ajustés)

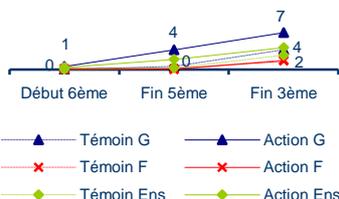


Figure 95 – Expérimentation des effets de l'ivresse (% ajustés)

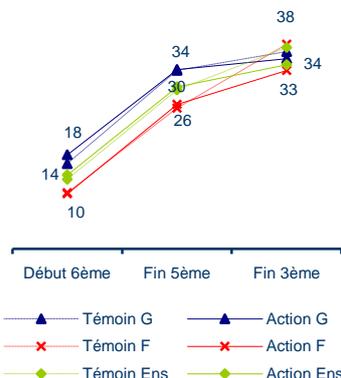


Figure 96 – Consommation d'au moins 5 verres en une même occasion (% ajustés)

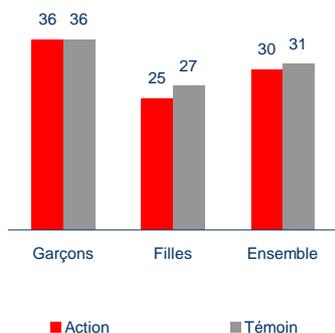


Figure 97 – Consommation mensuelle d'au moins 5 verres en une même occasion (% ajustés)

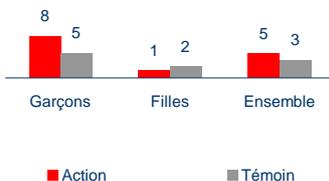
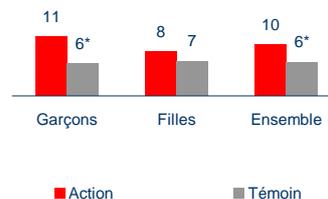


Figure 98 – Recherche d'ivresse : a déjà consommé de l'alcool dans le but d'être ivre (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3ème : * : p<0,05 ; ** : p<0,01 ; *** : p<0,001

L'utilisation d'un modèle de régression logistique avec comme variable expliquée le niveau de consommation (consommation d'alcool mensuelle, expérimentation de l'ivresse et consommation de 5 verres d'alcool ou plus en une même occasion) et comme variable explicative le groupe d'intervention ne relève aucune association significative, une fois l'ajustement fait sur l'âge et le sexe. L'ajout d'autres variables explicatives fait apparaître des associations entre un niveau de consommation élevé et la ruralité (collège rural ou mixte), un problème avec l'autorité (parents et/ou professeurs) et le goût du risque. Les garçons sont également plus enclins que les filles à consommer mensuellement de l'alcool et à boire 5 verres ou plus en une même occasion, et ce même après ajustement sur les autres variables. Les plus âgés ont quant à eux plus souvent expérimenté l'ivresse ; cette dernière est également associée à un faible encadrement parental et à l'obtention de mauvais résultats scolaires.

Tableau 5 – Mesures d'association entre le programme ESPACE et les consommations d'alcool et ivresses (pourcentages bruts et modèles de régression logistique ajustés sur l'âge et le sexe)

	n	Consommation mensuelle				Expérimentation ivresse				Consommation excessive*			
		%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}
Programme ESPACE													
Témoin	736	19,0	1			17,3	1			31,0	1		
Action	778	19,2	1,21	ns	[0,86;1,70]	20,3	1,22	ns	[0,85;1,76]	29,9	0,95	ns	[0,76;1,19]

*- a déjà consommé 5 verres ou plus en une même occasion

Tableau 6 – Expérimentation et consommation du produit alcool selon l'appartenance au programme, l'âge, le sexe et différentes caractéristiques des élèves et de l'établissement fréquenté

	n		CONSUMMATION D'ALCOOL MENSUELLE						EXPERIMENTATION DE L'IVRESSE						5 VERRES OU PLUS EN UNE MEME OCCASION							
			Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées		
			OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%
PROGRAMME ESPACE																						
Témoïn	736	19,0	1				1			17,3	1				1			31,0	1			
Action	778	19,2	1,01	ns	[0,78;1,30]	0,95	ns	[0,72;1,24]	20,3	1,22	ns	[0,94;1,58]	1,13	ns	[0,86;1,50]	29,9	0,95	ns	[0,77;1,19]	0,92	ns	[0,72;1,17]
SEXE																						
Fille	819	13,1	1				1			16,4	1				25,9	1			1			
Garçon	695	26,2	2,37	<0,001	[1,82;3,08]	2,04	<0,001	[1,55;2,68]	21,7	1,42	0,008	[1,10;1,84]				35,8	1,60	<0,001	[1,28;1,99]	1,31	0,03	[1,03;1,66]
AGE																						
"Normal"	1369	19,1	1							17,6	1				29,8	1						
Retard scolaire	145	19,4	1,03	ns	[0,66;1,58]				30,3	2,04	<0,001	[1,39;2,98]	1,65	0,02	[1,08;2,53]	36,6	1,36	ns	[0,95;1,94]			
LOCALISATION																						
Urbain ou périurbain	867	16,4	1				1			16,0	1				26,3	1			1			
Rural ou mixte	647	22,7	1,50	0,002	[1,16;1,94]	1,55	0,002	[1,18;2,04]	22,6	1,53	0,001	[1,18;1,98]	1,42	0,02	[1,07;1,88]	36,0	1,58	<0,001	[1,27;1,97]	1,48	0,001	[1,17;1,88]
CITE SCOLAIRE																						
Non	1364	19,4	1							18,9	1				30,3	1						
Oui	150	16,0	0,79	ns	[0,50;1,25]				18,0	0,94	ns	[0,61;1,46]				32,0	1,08	ns	[0,76;1,56]			
STRUCTURE FAMILIALE																						
Famille nucléaire	1081	18,5	1							16,6	1				28,8	1						
Famille monoparentale	211	20,9	1,16	ns	[0,81;1,67]				23,7	1,57	0,01	[1,10;2,23]				33,6	1,26	ns	[0,92;1,72]			
Famille recomposée ou autre	222	20,4	1,13	ns	[0,79;1,62]				25,2	1,70	0,002	[1,21;2,40]				35,6	1,37	0,04	[1,01;1,86]			
SITUATION FINANCIERE																						
Pas très riche	190	18,9	1,13	ns	[0,76;1,68]	0,95	ns	[0,63;1,44]	24,2	1,60	0,01	[1,10;2,31]				36,8	1,39	0,05	[1,01;1,92]			
Dans la moyenne	1073	17,2	1			1			16,7	1					29,5	1						
Plutôt à l'aise	251	27,5	1,83	<0,001	[1,33;2,52]	2,04	<0,001	[1,45;2,88]	23,9	1,57	0,008	[1,13;2,19]				29,5	1,00	ns	[0,74;1,35]			
ENCADREMENT PARENTAL																						
Fort	452	16,4	1							13,7	1				23,2	1			1			
Modéré	948	19,5	1,24	ns	[0,92;1,67]				19,4	1,52	0,009	[1,11;2,07]	1,31	ns	[0,88;1,96]	32,6	1,60	<0,001	[1,24;2,07]	1,25	ns	[0,95;1,65]
Faible	107	26,2	1,81	0,02	[1,10;2,98]				33,6	3,19	<0,001	[1,97;5,17]	1,76	0,003	[1,22;2,53]	42,1	2,40	<0,001	[1,54;3,73]	1,76	0,02	[1,09;2,85]
RESULTATS SCOLAIRES																						
Bons	832	17,3	1							14,1	1				25,5	1						
Moyens	552	20,3	1,22	ns	[0,93;1,60]				22,5	1,77	<0,001	[1,34;2,34]	1,13	ns	[0,97;1,79]	34,2	1,52	<0,001	[1,20;1,93]			
Inférieurs à la moyenne	130	25,4	1,63	0,03	[1,05;2,51]				33,8	3,13	<0,001	[2,07;4,72]	1,66	0,03	[1,04;2,62]	46,2	2,51	<0,001	[1,72;3,66]			
PROBLEME AVEC AUTORITE																						
Non	925	13,1	1			1			10,5	1					19,8	1			1			
Oui	588	28,6	2,66	<0,001	[2,04;3,45]	2,03	<0,001	[1,54;2,69]	32,0	4,01	<0,001	[3,06;5,27]	2,96	<0,001	[2,21;3,99]	47,3	3,64	<0,001	[2,89;4,57]	2,67	<0,001	[2,09;3,41]
GOUT DU RISQUE																						
Non	1041	13,7	1			1			13,0	1					21,1	1			1			
Oui	472	31,0	2,82	<0,001	[2,17;3,67]	2,12	<0,001	[1,59;2,81]	31,8	3,13	<0,001	[2,40;4,08]	2,15	<0,001	[1,61;2,87]	51,1	3,89	<0,001	[3,08;4,92]	2,83	<0,001	[2,21;3,64]

2. Tabac et cannabis

En considérant l'évolution de l'usage de tabac chez les collégiens au cours des années, on ne note pas d'écart entre les élèves des groupes Action et témoin (si ce n'est en 5^{ème} pour l'usage quotidien : 0,4% des élèves témoins contre 1,7% des élèves du groupe Action, $p=0,02$). Les niveaux de consommation de tabac restent très bas en 3^{ème} à cet âge et ne permettent pas de relever de différences. Ainsi, chez les élèves témoins, seuls 43% ont expérimenté le tabac (42% chez les élèves Action), 9% font état d'un usage hebdomadaire (contre 10%) et 4% d'un usage quotidien (versus 6%). Les consommations de tabac chez les élèves de 3^{ème} étaient plus importantes dans l'enquête HBSC de 2010 : 52% avaient déjà expérimenté le produit, 19% en avaient un usage hebdomadaire et 16% un usage quotidien [26].

La consommation de tabac apparaît être peu genrée : si les garçons commencent plus tôt avec 11% d'expérimentateurs en 6^{ème} (10% chez les élèves Action) contre seulement 5% des filles, en fin de 3^{ème}, l'écart est moindre puisque 44% des garçons ont expérimenté à cet âge contre 42% des filles (39% chez les filles du groupe Action). L'usage quotidien concerne quant à lui 3% des filles et 5% des garçons (respectivement 4% et 8% dans le groupe Action).

Figure 99 – Expérimentation du tabac (% ajustés)

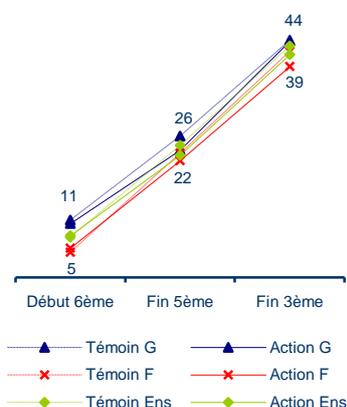


Figure 100 – Usage hebdomadaire de tabac (% ajustés)

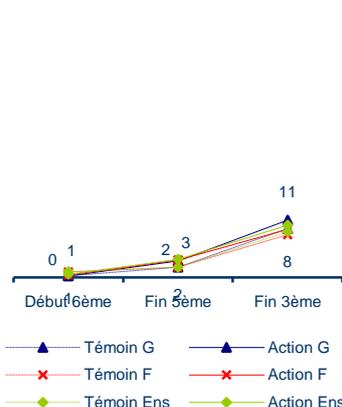
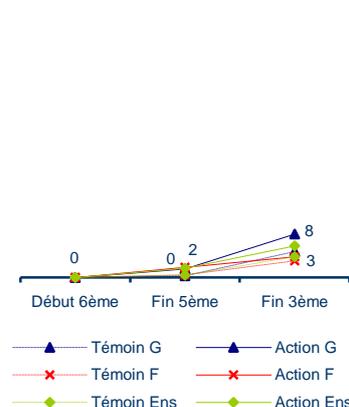


Figure 391 – Usage quotidien de tabac (% ajustés)

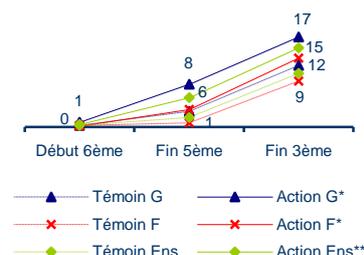


Enfin, concernant l'expérimentation du cannabis, bien qu'au début du programme, quasiment aucun élève n'avait testé le produit en 6^{ème}, ils sont bien plus nombreux, dès le milieu du collège à avoir expérimenté dans le groupe Action que témoin. Ainsi, 15% des élèves de 3^{ème} ayant bénéficié du programme ont expérimenté le cannabis contre seulement 10% des élèves leur servant de témoins ($p=0,005$), cela représente 13% des filles (versus 9%, $p=0,05$) et 17% des garçons (versus 12%, $p=0,05$).

Bien que ces différences soient statistiquement significatives, les taux d'expérimentation restent très en dessous de ce qui serait attendu à cet âge. Ainsi, dans l'enquête HBSC de 2010, ce sont 24% des élèves de 3^{ème} qui déclarent une expérimentation du produit (25% des garçons et 23% des filles) [26]. De même, 12% des garçons et 10% des filles scolarisés en 3^{ème} déclarent une consommation de cannabis au cours du mois d'après HBSC, alors que ces proportions ne sont que de 4% et 2% chez les élèves témoins (versus 7% et 3% dans le groupe Action, différences non significatives).

Au final, 5% des élèves du groupe Action consommeraient du cannabis de façon mensuelle contre 3% des élèves témoins ($p=0,03$) mais ces taux restent bien en dessous de ce qui était attendu.

Figure 102 – Expérimentation du cannabis (% ajustés)



Différence de pourcentages avec le groupe témoin en 3^{ème} : * : $p<0,05$; ** : $p<0,01$; *** : $p<0,001$

Après ajustement sur l'âge et le sexe, on ne note pas d'association significative entre la consommation de tabac et l'appartenance au groupe d'intervention. Il en est de même pour l'expérimentation du cannabis après introduction de l'âge, du sexe et de l'appartenance à une cité scolaire comme variables d'ajustement. En effet, pour deux établissements du groupe "Action", il s'agissait non pas de simple collège mais d'une cité scolaire (collège et lycée en un même lieu). Aucun établissement n'était dans cette situation dans le groupe témoin. On peut raisonnablement penser que la proximité d'élèves plus âgés facilite l'accès au produit et favorise par conséquent son expérimentation parmi la population des collégiens.

Les analyses multivariées associent positivement l'usage de tabac (expérimentation et consommation hebdomadaire) au fait de vivre avec un seul parent (famille monoparentale versus famille nucléaire), d'obtenir des résultats scolaires jugés « moyens » voire « inférieurs à la moyenne », d'avoir des problèmes avec l'autorité ou le goût du risque. La consommation hebdomadaire de tabac est également associée au faible encadrement parental, tout comme l'expérimentation du cannabis.

Tableau 7 – Mesures d'association entre le programme ESPACE et l'usage du tabac et du cannabis (pourcentages bruts et modèles de régression logistique ajustés sur l'âge et le sexe)

	n	Expérimentation tabac				Tabac hebdomadaire				Expérimentation cannabis*			
		%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}
Programme ESPACE													
Témoin	738	43,2	1			8,5	1			10,0	1		
Action	777	42,0	0,93	ns	[0,76;1,14]	10,4	1,19	ns	[0,84;1,68]	15,0	1,30	ns	[0,92;1,83]

*- modèle de régression logistique ajusté sur l'âge, le sexe et l'appartenance à une cité scolaire

Tableau 8 – Expérimentation et consommation de tabac et cannabis selon l'appartenance au programme, l'âge, le sexe et différentes caractéristiques des élèves et de l'établissement fréquenté

	EXPERIMENTATION DU TABAC								TABAC HEBDOMADAIRE						EXPERIMENTATION DU CANNABIS							
	n	%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées		
			OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%
PROGRAMME ESPACE																						
Témoin	738	43,2	1			1			8,5	1			1			10,0	1			1		
Action	777	42,0	0,95	ns	[0,77;1,16]	0,94	ns	[0,75;1,17]	10,4	1,25	ns	[0,88;1,76]	1,28	ns	[0,88;1,85]	15,0	1,60	0,003	[1,17;2,19]	1,30	ns	[0,90;1,88]
SEXE																						
Fille	818	41,2	1						9,0	1						11,0	1					
Garçon	697	44,2	1,13	ns	[0,92;1,39]				10,0	1,12	ns	[0,80;1,58]				14,4	1,37	0,05	[1,01;1,86]			
AGE																						
"Normal"	1371	41,4	1						8,5	1						12,0	1					
Retard scolaire	144	53,5	1,63	0,006	[1,15;2,29]				18,8	2,47	<0,001	[1,56;3,92]				18,1	1,62	0,04	[1,03;2,56]			
LOCALISATION																						
Urbain ou périurbain	870	41,5	1						8,9	1						12,6	1					
Rural ou mixte	645	44,0	1,11	ns	[0,90;1,36]				10,4	1,19	ns	[0,85;1,69]				12,5	0,99	ns	[0,73;1,35]			
CITE SCOLAIRE																						
Non	1363	42,4	1						9,2	1						11,3	1			1		
Oui	152	44,1	1,07	ns	[0,76;1,50]				11,8	1,32	ns	[0,78;2,23]				24,5	2,56	<0,001	[1,69;3,86]	2,40	0,001	[1,46;3,94]
STRUCTURE FAMILIALE																						
Famille nucléaire	1079	39,4	1			1			7,7	1			1			11,1	1					
Famille monoparentale	214	52,8	1,72	<0,001	[1,28;2,31]	1,46	0,02	[1,06;2,00]	15,0	2,11	0,001	[1,36;3,27]	1,66	0,04	[1,04;2,67]	16,0	1,51	0,05	[1,00;2,28]			
Famille recomposée ou autre	222	48,2	1,43	0,02	[1,07;1,91]	1,13	ns	[0,82;1,54]	13,1	1,70	0,01	[1,15;2,83]	1,41	Ns	[0,87;2,28]	15,7	1,47	ns	[0,97;2,22]			
SITUATION FINANCIERE																						
Pas très riche	189	45,0	1,12	ns	[0,82;1,53]				14,3	1,82	0,01	[1,15;2,89]				14,8	1,40	ns	[0,90;2,19]	1,20	ns	[0,74;1,95]
Dans la moyenne	1075	42,1	1						8,4	1						10,9	1			1		
Plutôt à l'aise	251	42,6	1,02	ns	[0,77;1,35]				10,8	1,32	ns	[0,84;2,08]				17,2	1,67	0,008	[1,14;2,45]	1,77	0,009	[1,15;2,72]
ENCADREMENT PARENTAL																						
Fort	453	36,9	1						5,7	1			1			7,9	1			1		
Modéré	949	44,0	1,35	0,01	[1,07;1,70]				10,0	1,83	0,009	[1,17;2,86]	1,24	ns	[0,77;1,99]	13,4	1,76	0,004	[1,20;2,60]	1,24	ns	[0,82;1,89]
Faible	107	53,3	1,95	0,002	[1,28;2,99]				20,6	4,25	<0,001	[2,30;7,85]	2,79	0,003	[1,43;5,42]	22,9	3,37	<0,001	[1,91;5,96]	2,14	0,02	[1,15;3,99]
RESULTATS SCOLAIRES																						
Bons	832	34,5	1			1			4,3	1			1			7,7	1			1		
Moyens	552	51,4	2,01	<0,001	[1,62;2,51]	1,67	<0,001	[1,32;2,11]	13,6	3,48	<0,001	[2,30;5,26]	2,77	<0,001	[1,80;4,25]	16,0	2,27	<0,001	[1,61;3,19]	2,04	<0,001	[1,40;2,97]
Inférieurs à la moyenne	131	56,5	2,47	<0,001	[1,70;3,58]	1,42	ns	[0,94;2,13]	25,2	7,45	<0,001	[4,44;12,48]	4,19	<0,001	[2,41;7,30]	28,2	4,67	<0,001	[2,96;7,39]	3,00	<0,001	[1,81;4,98]
PROBLEME AVEC AUTORITE																						
Non	925	31,0	1			1			4,4	1			1			5,6	1			1		
Oui	589	60,8	3,45	<0,001	[2,78;4,28]	2,52	<0,001	[2,00;3,18]	17,5	4,57	<0,001	[3,13;6,67]	2,67	<0,001	[1,78;4,01]	23,5	5,20	<0,001	[3,70;7,31]	3,33	<0,001	[2,30;4,83]
GOUT DU RISQUE																						
Non	1041	33,3	1			1			5,4	1			1			7,2	1			1		
Oui	473	63,0	3,41	<0,001	[2,72;4,27]	2,54	<0,001	[2,00;3,23]	18,6	4,02	<0,001	[2,82;5,74]	2,63	<0,001	[1,80;3,85]	24,3	4,14	<0,001	[3,02;5,68]	2,80	<0,001	[1,98;3,96]

D. Estime de soi, compétences psychosociales et caractère des élèves

1. Confiance en soi

Sur les 5 questions posées explicitement orientées sur la confiance en soi, les filles ont systématiquement une situation plus défavorable que les garçons, et l'écart entre les sexes se creuse au fil du temps. Par exemple, chez les témoins, alors que 80% des garçons se disent souvent contents d'eux en fin de collège, cette proportion n'est que de 61% chez les filles. De même, 85% des garçons du groupe témoin déclarent se faire confiance contre 53% des filles de 3^{ème}.

Sur ces éléments, si on ne trouvait aucune différence significative entre les 2 groupes avant le lancement du programme, déjà en 5^{ème}, les élèves Action étaient plus nombreux à avoir le sentiment d'être capable de faire les choses aussi bien que les autres (86% versus 81%, $p=0,02$) et en 3^{ème}, ils se font plus confiance (75% versus 68%, $p=0,006$), ont moins peur de l'échec (52% versus 60%, $p=0,002$) et déclarent plus fréquemment être capables de trouver une solution face à un problème (89% versus 83%, $p=0,001$). Ces différences entre les groupes Action et témoin sont très marquées chez les filles mais ne se retrouvent pas chez les garçons.

Figure 103 - Je suis souvent content(e) de moi (% ajustés "d'accord")

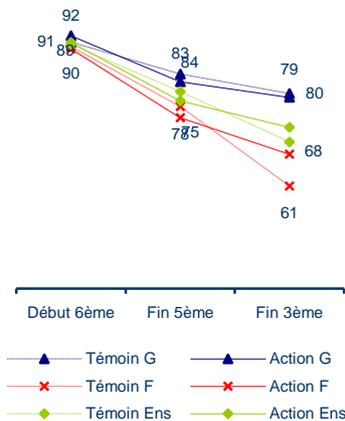


Figure 40 - Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres (% ajustés "d'accord")

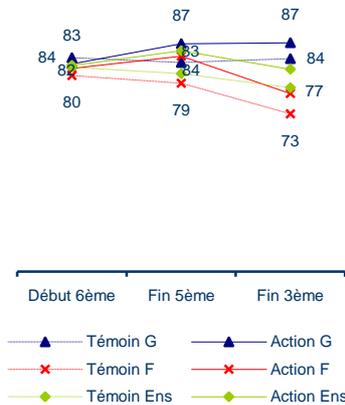


Figure 41 - Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir (% ajustés "d'accord")

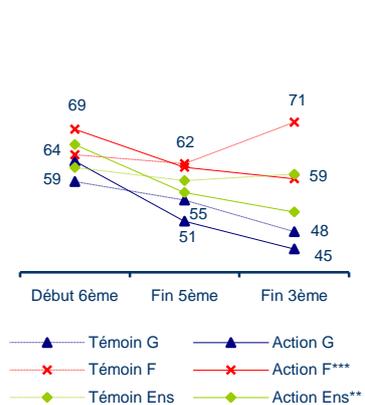


Figure 42 - Je me fais confiance (% ajustés "toujours" ou "souvent")

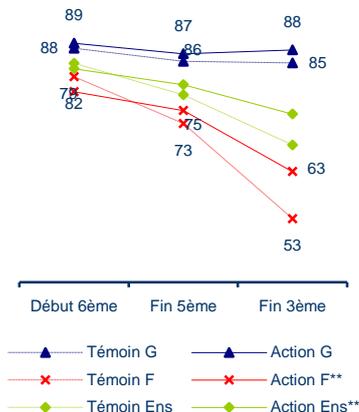
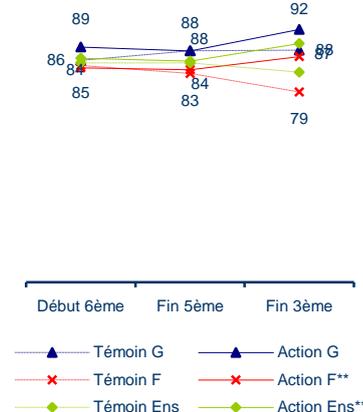


Figure 107 - Je peux trouver une solution quand j'ai un problème (% ajustés "toujours" ou "souvent")



Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

2. Affirmation du point de vue

Deux questions relèvent plus particulièrement de l'affirmation du point de vue, à savoir se dire capable de refuser des demandes et se permettre d'être différent(e) des autres. Dès la 5^{ème}, on note une proportion bien plus élevée d'élèves répondant positivement à ces affirmations parmi ceux ayant bénéficié de l'intervention. En 5^{ème}, 78% d'entre eux se déclarait capable de refuser des demandes (versus 68%, $p < 0,001$) et 67% se permettaient d'être différents des autres (versus 52%, $p < 0,001$). En 3^{ème}, ces proportions montent à respectivement 86% et 80% (versus 75% et 71%, $p < 0,001$).

Figure 108 - Je suis capable de refuser des demandes (% ajustés "toujours" ou "souvent")

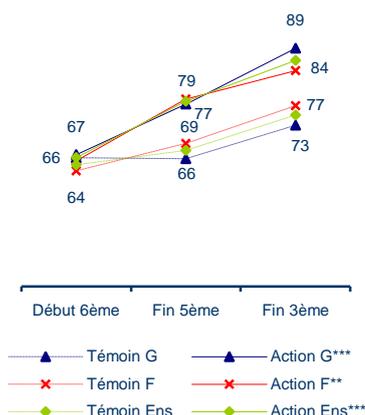
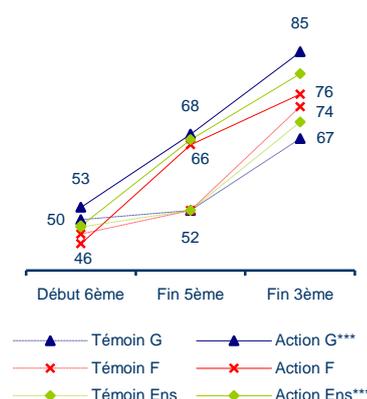


Figure 109 - Je me permets d'être différent(e) des autres (% ajustés "toujours" ou "souvent")



Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

3. Image physique

En 6^{ème}, on ne notait pas de différence entre les groupes Action et témoin sur les indicateurs d'appréciation de l'image physique si ce n'est chez les garçons dont les élèves du groupe d'intervention étaient 83% à se déclarer satisfaits de leurs taille et poids contre seulement 75% chez les témoins ($p = 0,02$). En fin de 3^{ème}, 44% des élèves témoins voudraient avoir une apparence physique différente, contre 39% chez ceux qui ont bénéficié du programme ($p = 0,05$). Ce sont chez les filles qu'on note quelques différences : dans le groupe Action, elles sont plus fréquemment satisfaites de leur physique (62% versus 56%, $p = 0,05$) et de leurs poids et taille (61% versus 53%, $p = 0,02$).

Figure 110 - Je voudrais avoir une apparence physique différente (% ajustés "d'accord")

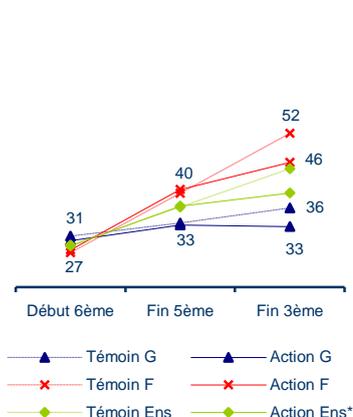
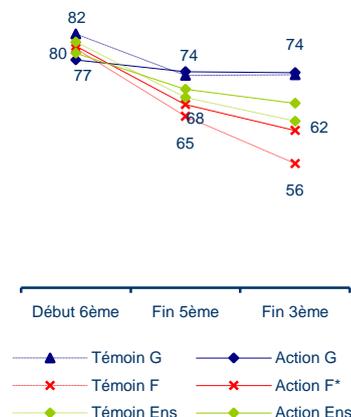


Figure 111 - Je suis globalement satisfait(e) de mon physique (% ajustés "d'accord")

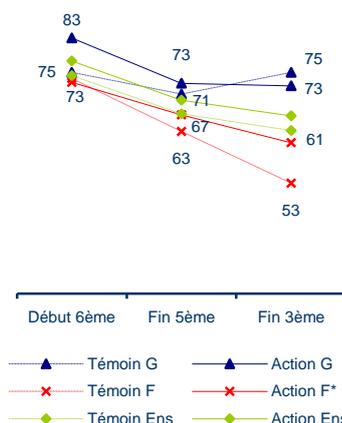


Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

Figure 112 - J'aimerais bien que mon visage soit différent (% ajustés "d'accord")



Figure 113 - Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

4. Appréciation des relations amicales

Si on regarde parmi les élèves témoins, la situation est plutôt stable entre l'entrée en 6^{ème} et la fin du collège sur les relations amicales, et ce dans les 2 sexes : 91% des élèves se disent très appréciés de leurs amis à ces deux temps d'évaluation et 93% déclaraient se sentir à l'aise avec les jeunes de leur âge en début de 6^{ème} contre 87% en fin de 3^{ème}. Dans le groupe Action, on note un écart entre les 2 sexes, 96% des filles se disant plus fréquemment appréciées de leurs camarades contre seulement 84% des garçons en fin de 3^{ème}. Un léger écart apparaît également sur cette question chez les filles entre les groupes Action et témoin à la faveur des premières (96% versus 92%, p=0,03).

Figure 114 – Je suis très apprécié(e) par mes copains (copines) (% ajustés "d'accord")

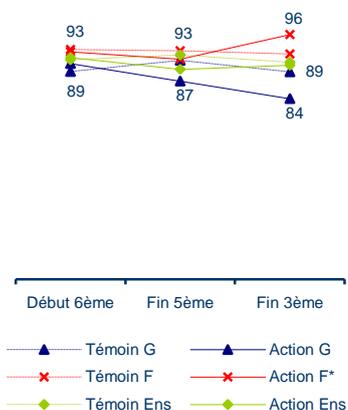
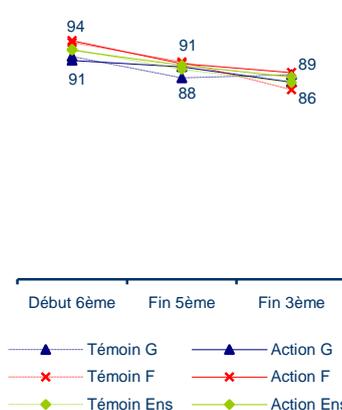


Figure 115 - Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

5. Appréciation des relations familiales

Malgré la légère appréciation de la famille plus favorable dans le groupe Action en début de 6^{ème}, notamment chez les filles, on ne note pas de différence entre les groupes, ni entre les sexes en fin de collège. Les 3 indicateurs étudiés illustrent une situation relativement stable (excepté sur la question de "se sentir bien en famille" qui a connu un léger déclin). Ainsi, 92% des élèves de 3^{ème} se sentent bien en famille, 96% se disent appréciés de leurs parents et 91% se sentent importants dans leur famille.

Figure 116 – Je me sens bien en famille (% ajustés "toujours" ou "souvent")

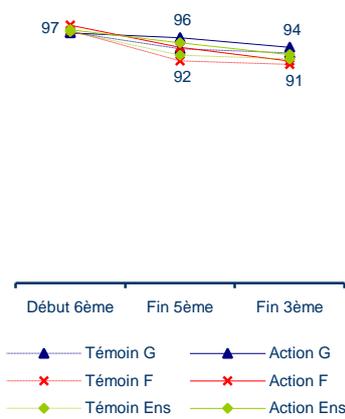


Figure 117 - Je suis apprécié(e) de mes parents (% ajustés "toujours" ou "souvent")

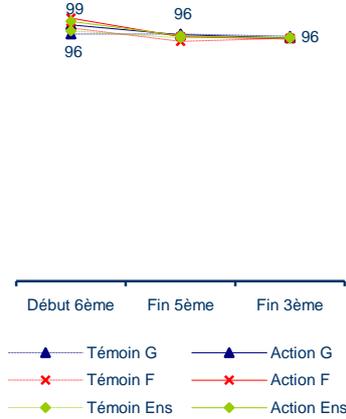
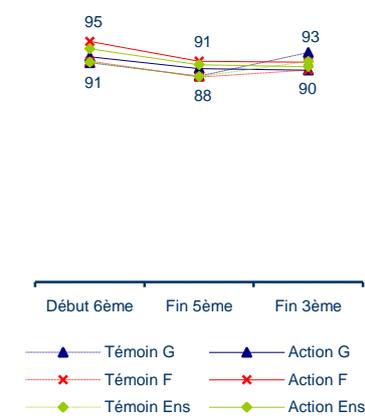


Figure 118 – Je suis important(e) dans ma famille (% ajustés "toujours" ou "souvent")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

6. Appréciation de la vie scolaire

Le goût pour l'école étudié à travers 2 questions diminue fortement au cours des années collège. Ainsi, si les élèves témoins étaient 90% voire plus à déclarer avoir envie d'aller au collège ou prendre du plaisir à étudier en début de 6ème, ils sont à peine plus de la moitié à répondre de même en fin de 3ème. Depuis la 6ème, les garçons ont tendance à déclarer moins aimer l'école que les filles et cet écart s'est creusé avec l'avancée en âge. On ne note pas de différences significatives entre les groupes Action et témoin, quel que soit le moment de l'évaluation.

Figure 119 – En général, tu as envie d'aller au collège (% ajustés "d'accord")

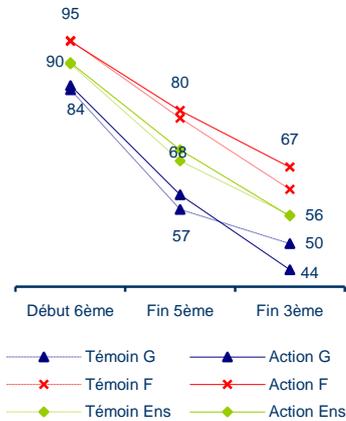
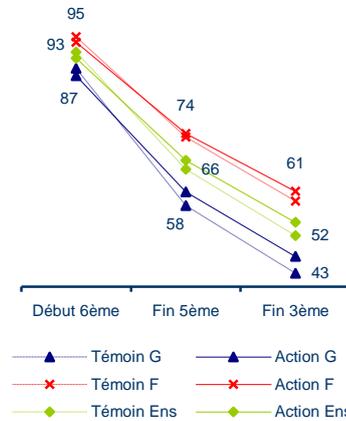


Figure 120 – Tu prends plaisir à étudier au collège (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

7. Sentiment de bien-être

Globalement, les filles manifestent plus fréquemment un sentiment de mal-être que les garçons. Par exemple, chez les élèves témoins, 67% d'entre elles se disent souvent inquiètes contre 46% des garçons en fin de 3ème et 49% se sentent souvent déprimées contre 34% des garçons au même âge. Aucune différence n'est à noter entre les groupes Action et témoin.

Figure 121 – Tu es très satisfait(e) de ta vie actuelle (% ajustés "d'accord")

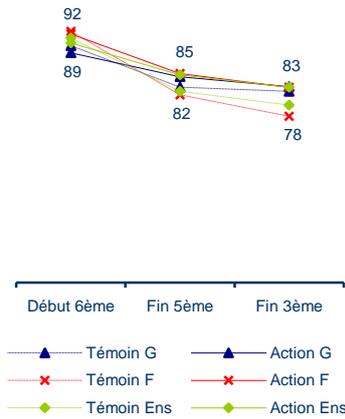


Figure 122 – Il t'arrive souvent d'être inquiet(e) (% ajustés "d'accord")

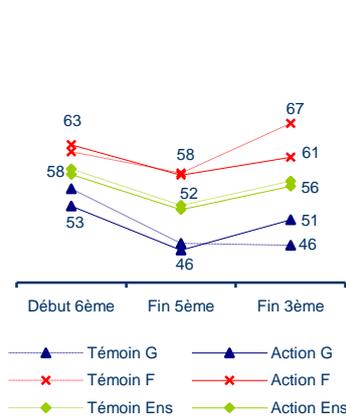
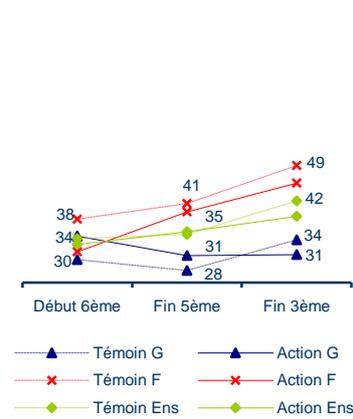


Figure 123 – Il t'arrive souvent (...) de te sentir déprimé(e) (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

8. Esprit d'opposition

L'esprit d'opposition est étudié ici à travers 3 volets :

- le côté querelleur de l'élève, plutôt stable à travers le temps et qui concerne 9% des élèves témoins en 3ème,
- le goût du risque qui augmente avec l'âge et se manifeste beaucoup plus chez les garçons : la proportion d'élèves déclarant aimer faire des choses dangereuses passe du simple au double durant les années collégiennes (15% à l'entrée en 6ème chez les témoins contre 31% en fin de 3ème) et plus de 10 points d'écart séparent garçons et filles de 3ème (respectivement 37% et 26% chez les témoins et 40% et 25% chez les élèves du groupe Action).
- un problème avec l'autorité, identifiée ici comme les parents et les professeurs. De nouveau, avec l'avancée en âge, la situation devient plus problématique, et chez les garçons plus encore que chez les filles : en 3ème, 89% des filles du groupe Action disent faire ce que les professeurs demandent contre seulement 75% des garçons ; ces taux étaient respectivement de 97% et 92% à l'entrée au collège.

Les élèves des groupes Action et témoin ne diffèrent pas sur ces trois éléments.

Figure 124 – Tu te disputes beaucoup avec d'autres élèves (% ajustés "d'accord")

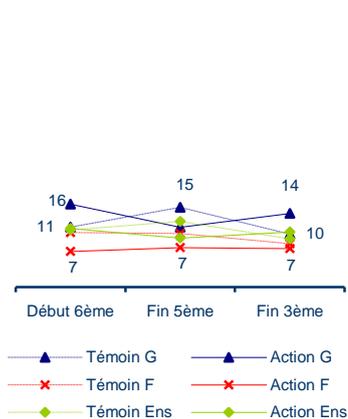


Figure 125 – Tu aimes faire des choses dangereuses (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3ème : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

Figure 126 – Tu fais des choses que tes parents ne veulent pas que tu fasses (% ajustés "d'accord")

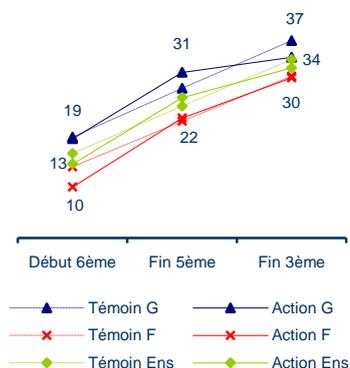
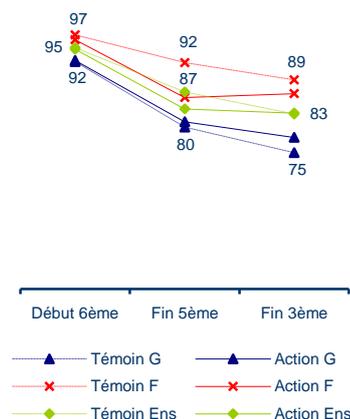


Figure 127 – Tu fais ce que tes professeurs te demandent (% ajustés "d'accord")



Différence Action/témoin testée en fin de 3^{ème} : * : $p < 0,05$; ** : $p < 0,01$; *** : $p < 0,001$

9. Indicateurs synthétiques

Les indicateurs synthétiques calculés à partir des différents éléments présentés ici permettent de constater l'évolution des élèves durant les années collège d'une part et de repérer les différences qui peuvent exister dans les profils des élèves Action et témoins.

Si on se concentre sur les données des élèves témoins pour suivre l'évolution "naturelle" du caractère des adolescents, on constate que l'indicateur de confiance en soi est globalement stable mais cache une disparité entre les sexes, les filles perdent confiance au fil du temps, tandis que les garçons au contraire sont plus nombreux à présenter les signes d'une forte confiance en soi (20% contre 40% en 3^{ème}). L'évolution de l'indicateur d'affirmation du point de vue est en revanche du même ordre pour les deux sexes et augmente avec l'âge, gagnant plus de 20 points au cours des années collège (39% en 6^{ème} contre 60% en fin de 3^{ème}). Quant à l'image physique, son appréciation a tendance à se détériorer au fil du temps, davantage encore chez les filles dont seules 29% sont satisfaites de leur image versus 45% chez les garçons du groupe témoin en fin de 3^{ème}.

Les indicateurs d'appréciation des relations amicales et familiales évoluent peu entre les deux temps du collège, de même que l'indicateur de bien-être et le côté querelleur des élèves. Un bémol toutefois sur le bien-être qui diminue de 6 points chez les filles entre la 6^{ème} et la 3^{ème} passant de 33% à 27% dans le groupe témoin.

Enfin, on note que deux indicateurs se détériorent dans le temps, à savoir les problèmes avec l'autorité et le goût du danger qui doublent en presque 4 ans. Les garçons, plus que les filles, manifestent des problèmes avec l'autorité (46% versus 33%) et ont plus le goût du danger (37% versus 26%).

Au-delà de l'évolution "naturelle" dans le caractère des jeunes entrant dans l'adolescence, on note quelques différences dans l'évolution des élèves ayant bénéficié du programme ESPACE. En 6^{ème}, l'indicateur de confiance en soi calculé à partir de 5 questions (cf. partie II-B-1-a) permet de chiffrer entre 25% et 30% la proportion d'élèves présentant une "forte confiance en soi". Les élèves du groupe témoin, notamment les filles, présentaient plus souvent une forte confiance en soi que ceux du groupe Action ($p=0,05$). A la suite du programme, la tendance est inversée : 35% des élèves du groupe Action présentent les signes d'une forte confiance en soi contre 29% chez les témoins, la différence est retrouvée significative chez les filles. De plus, si l'affirmation du point de vue (cf. partie II-B-2-b) s'améliore considérablement "naturellement" avec l'avancée en âge (39% en 6^{ème} chez les témoins contre 60% en fin de collège), l'indicateur est plus élevé encore chez les élèves du groupe Action dont 73% présentent des signes d'une forte affirmation du point de vue en fin de 3^{ème} ($p<0,001$). La différence entre les 2 groupes est particulièrement nette chez les garçons : 78% de ceux du groupe Action avec une forte affirmation du point de vue contre 59% chez les témoins ($p<0,001$). On ne constate globalement pas d'autres différences entre les deux groupes sur l'évolution du profil des élèves si ce n'est, chez les filles, sur l'appréciation des relations amicales qui s'avèrent légèrement meilleures en fin de collège chez celles du groupe Action ($p<0,05$).

Rappel sur le contenu des indicateurs synthétiques :

- **La confiance en soi**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis souvent content(e) de moi »
 - « Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres »
 - « Je me fais confiance »
 - « Je sais que je peux trouver une solution quand j'ai un problème »
 Et pas d'accord avec :
 - « Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir »
- **L'affirmation du point de vue**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis capable de refuser des demandes »
 - « Quand j'ai envie, je me permets d'être différent(e) des autres »
- **L'appréciation de l'image physique**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis globalement satisfait(e) de mon physique »
 - « Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids »
 Et pas d'accord avec :
 - « Je voudrais avoir une apparence physique différente »
 - « J'aimerais bien que mon visage soit différent »
- **L'appréciation des relations amicales**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je suis très apprécié(e) par mes copains (copines) »
 - « Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge »
- **L'appréciation des relations familiales**, si l'élève est « d'accord » avec les propositions suivantes :
 - « Je me sens bien en famille »
 - « Je suis apprécié(e) de mes parents »
 - « Je suis important(e) dans ma famille »
- **Le bien-être**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu es très satisfait(e) de ta vie actuelle »
 Et pas d'accord avec :
 - « Il t'arrive souvent d'être inquiet(e) »
 - « Il t'arrive souvent de manquer d'énergie, de te sentir déprimé(e) »
- **Le caractère querelleur**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu te disputes beaucoup avec les autres élèves »
- **Un problème avec l'autorité**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu fais des choses que tes parents ne veulent pas que tu fasses »
 Et pas d'accord avec :
 - « Tu fais ce que tes professeurs te demandent »
- **Le goût du risque**, si l'élève est « d'accord » avec :
 - « Tu aimes faire des choses dangereuses »

Figure 128 - Comparaison des indicateurs synthétiques d'estime de soi, d'appréciation des relations sociales et familiales, du bien-être et du caractère d'opposition des élèves Action et témoins en début de 6^{ème} et fin de 3^{ème} (% ajustés sur l'âge et le sexe)

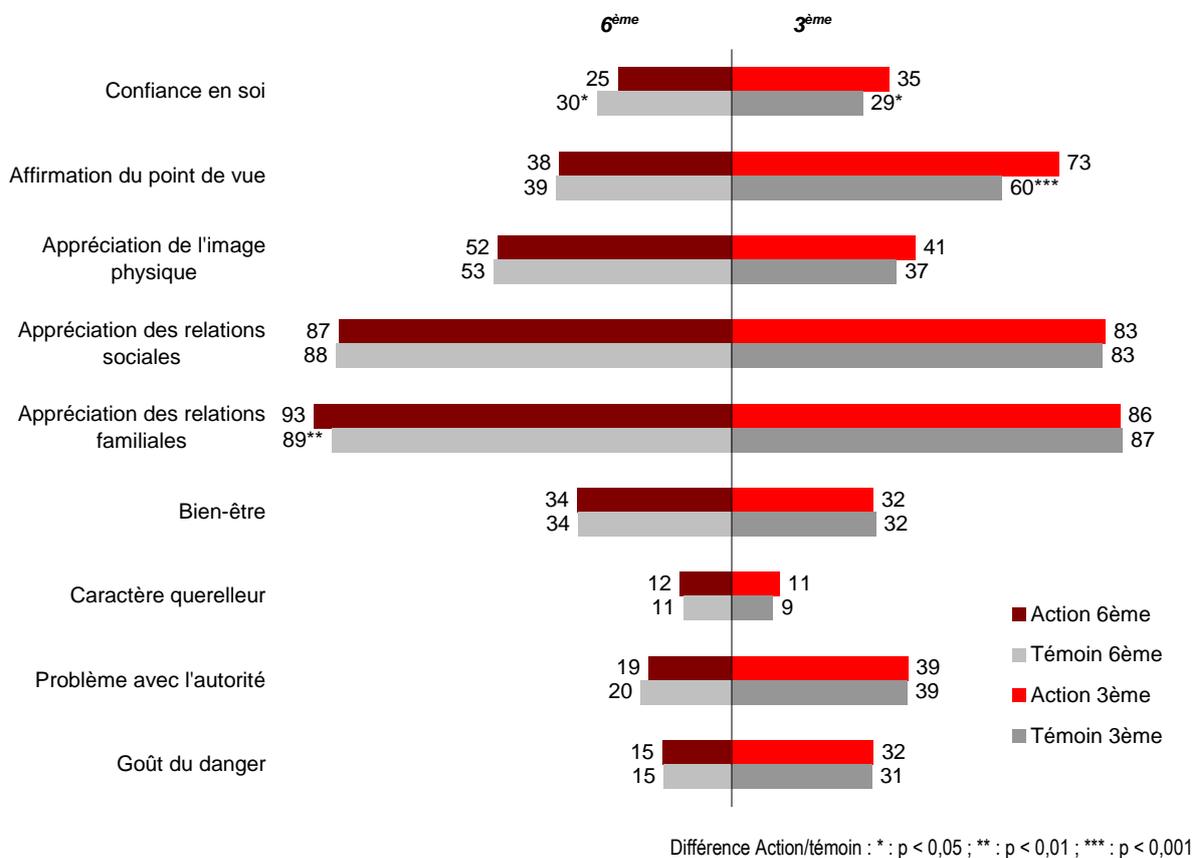


Figure 129 - Comparaison des indicateurs synthétiques d'estime de soi, d'appréciation des relations sociales et familiales, du bien-être et du caractère d'opposition des filles Action et témoins en début de 6^{ème} et fin de 3^{ème} (% ajustés sur l'âge)

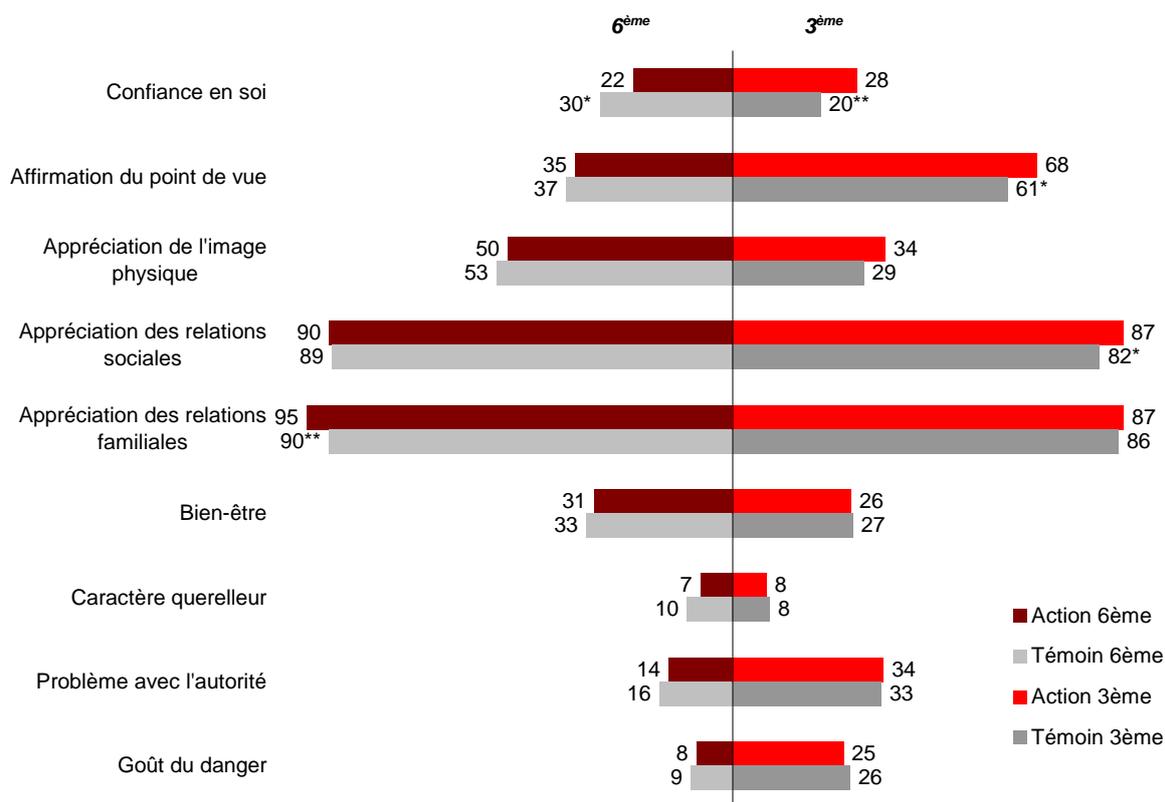
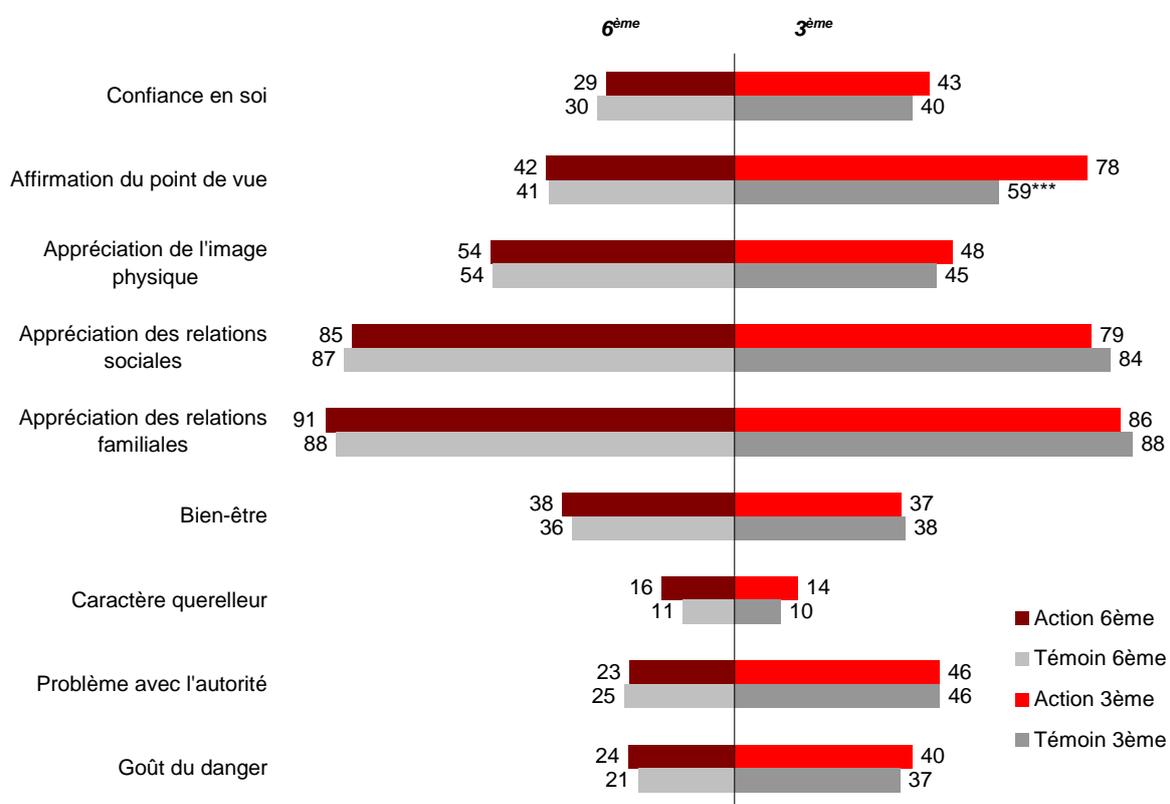


Figure 130 - Comparaison des indicateurs synthétiques d'estime de soi, d'appréciation des relations sociales et familiales, du bien-être et du caractère d'opposition des garçons Action et témoins en début de 6^{ème} et fin de 3^{ème} (% ajustés sur l'âge)



Différence Action/témoin : * : p < 0,05 ; ** : p < 0,01 ; *** : p < 0,001

Les modèles de régression logistique confirment les associations entre le programme ESPACE et les indicateurs de confiance en soi et d'affirmation du point de vue, une fois l'ajustement fait sur l'âge et le sexe. Les autres indicateurs relatifs au caractère de l'élève ne sont pas retrouvés associés au groupe d'intervention.

L'ajout d'autres variables explicatives permet d'associer la confiance en soi au sexe masculin, à l'appartenance à une famille nucléaire et à l'obtention de bons résultats scolaires. L'appréciation de l'image physique est associée à ces mêmes éléments auxquels s'ajoutent l'encadrement parental et la situation financière de la famille. L'absence de retard scolaire ou avoir l'impression que sa famille n'est « pas très riche » sont associés à des élèves plus affirmés.

Sont associés aux indicateurs d'appréciation des relations sociales et familiales et au bien-être un fort encadrement parental et de bons résultats scolaires. Le bien-être est également associé au sexe masculin et à l'appartenance à une famille nucléaire.

Enfin, le caractère d'opposition des jeunes est plus particulièrement marqué chez les garçons, chez ceux dont l'encadrement parental est défaillant ou modéré et chez ceux qui n'obtiennent pas de bons résultats scolaires. Les problèmes avec l'autorité sont moins fréquents chez les enfants de famille nucléaire.

Tableau 9 – Mesures d'association entre le programme ESPACE et les indicateurs synthétiques d'estime de soi (pourcentages bruts et modèles de régression logistique ajustés sur l'âge et le sexe)

	n	Confiance en soi				Affirmation du point de vue				Image physique			
		%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}
Programme ESPACE													
Témoin	739	29,1	1			60,1	1			36,7	1		
Action	784	34,1	1,34	0,01	[1,07;1,67]	71,9	1,77	<0,001	[1,43;2,20]	40,1	1,20	ns	[0,97;1,48]

Tableau 10 – Mesures d'association entre le programme ESPACE et les indicateurs synthétiques d'appréciation des relations sociales et familiales et du bien-être (pourcentages bruts et modèles de régression logistique ajustés sur l'âge et le sexe)

	n	Appréciation des relations sociales				Appréciation des relations familiales				Bien-être			
		%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}
Programme ESPACE													
Témoin	739	82,5	1			87,0	1			32,1	1		
Action	785	83,3	1,07	ns	[0,82;1,41]	86,4	0,97	ns	[0,72;1,30]	30,5	0,97	ns	[0,78;1,21]

Tableau 11 – Mesures d'association entre le programme ESPACE et les indicateurs synthétiques du caractère d'opposition (pourcentages bruts et modèles de régression logistique ajustés sur l'âge et le sexe)

	n	Caractère querelleur				Problème avec l'autorité				Goût du risque			
		%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}	%	OR	p	IC _{95%}
Programme ESPACE													
Témoin	738	9,2	1			39,0	1			31,2	1		
Action	785	10,7	1,18	ns	[0,84;1,66]	39,1	1,01	ns	[0,82;1,24]	31,5	1,02	ns	[0,82;1,27]

Tableau 12 Indicateurs synthétiques d'estime de soi selon l'appartenance au programme, l'âge, le sexe et différentes caractéristiques des élèves et de l'établissement fréquenté

			CONFIANCE EN SOI						AFFIRMATION DU POINT DE VUE						IMAGE PHYSIQUE							
	n	%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées		
			OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%
PROGRAMME ESPACE																						
Témoin	739	29,1	1			1			60,1	1			1			36,7	1			1		
Action	784	34,1	1,26	0,04	[1,01;1,56]	1,31	0,02	[1,05;1,64]	71,9	1,70	<0,001	[1,38;2,11]	1,76	<0,001	[1,42;2,19]	40,1	1,16	ns	[0,94;1,42]	1,19	ns	[0,96;1,48]
SEXE																						
Fille	825	23,6	1			1			64,3	1						31,6	1			1		
Garçon	698	41,1	2,26	<0,001	[1,81;2,81]	2,49	<0,001	[1,99;3,13]	68,4	1,20	ns	[0,97;1,49]				46,5	1,88	<0,001	[1,52;2,31]	2,05	<0,001	[1,65;2,55]
AGE																						
"Normal"	1378	32,5	1						67,2	1			1			38,8	1					
Retard scolaire	145	23,4	0,64	0,03	[0,43;0,95]				56,8	0,64	0,01	[0,46;0,91]	0,56	0,001	[0,39;0,80]	35,6	0,87	ns	[0,61;1,25]			
LOCALISATION																						
Urbain ou périurbain	873	32,6	1						66,0	1						40,7	1					
Rural ou mixte	650	30,3	0,90	ns	[0,72;1,12]				66,4	1,02	ns	[0,82;1,26]				35,4	0,80	0,03	[0,65;0,98]			
STRUCTURE FAMILIALE																						
Famille nucléaire	1086	34,0	1			1			65,5	1						40,9	1			1		
Famille monoparentale	214	27,1	0,72	ns	[0,52;1,00]	0,82	ns	[0,59;1,16]	69,6	1,21	ns	[0,88;1,66]				28,0	0,56	<0,001	[0,41;0,78]	0,67	0,02	[0,48;0,94]
Famille recomposée ou autre	223	24,7	0,64	0,007	[0,46;0,88]	0,68	0,03	[0,48;0,95]	66,4	1,04	ns	[0,77;1,41]				36,8	0,84	ns	[0,63;1,13]	0,92	ns	[0,68;1,25]
SITUATION FINANCIERE																						
Pas très riche	193	26,4	0,77	ns	[0,55;1,09]				71,0	1,33	ns	[0,95;1,85]	1,42	0,04	[1,01;2,00]	26,4	0,56	0,001	[0,40;0,79]	0,61	0,006	[0,43;0,86]
Dans la moyenne	1078	31,7	1						64,8	1			1			39,1	1			1		
Plutôt à l'aise	252	35,3	1,18	ns	[0,88;1,57]				68,3	1,17	ns	[0,87;1,56]	1,13	ns	[0,84;1,53]	44,8	1,27	ns	[0,96;1,67]	1,18	ns	[0,88;1,57]
ENCADREMENT PARENTAL																						
Fort	456	36,0	1						68,0	1						44,5	1			1		
Modéré	952	30,1	0,77	0,03	[0,61;0,97]				65,6	0,89	ns	[0,70;1,13]				36,9	0,73	0,007	[0,58;0,92]	0,75	0,02	[0,59;0,95]
Faible	108	28,7	0,72	ns	[0,45;1,13]				62,0	0,76	ns	[0,49;1,18]				27,8	0,48	0,002	[0,30;0,76]	0,49	0,003	[0,31;0,78]
RESULTATS SCOLAIRES																						
Bons	836	36,8	1			1			66,6	1						41,5	1			1		
Moyens	556	25,7	0,59	<0,001	[0,47;0,75]	0,55	<0,001	[0,43;0,71]	64,4	0,91	ns	[0,72;1,14]				35,9	0,79	0,04	[0,63;0,99]	0,82	ns	[0,65;1,03]
Inférieurs à la moyenne	131	23,7	0,53	0,004	[0,35;0,81]	0,45	<0,001	[0,29;0,71]	71,0	1,23	ns	[0,82;1,84]				29,8	0,60	0,01	[0,40;0,89]	0,62	0,02	[0,41;0,94]

Tableau 13 – Indicateurs synthétiques d'appréciation des relations sociales et familiales et du bien-être selon l'appartenance au programme, l'âge, le sexe et différentes caractéristiques des élèves et de l'établissement fréquenté

	n		APPRECIATION DES RELATIONS SOCIALES						APPRECIATION DES RELATIONS FAMILIALES						BIEN-ETRE							
			Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées			%	Analyses bivariées			Analyses multivariées		
			OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%		OR	p	IC95%	OR	p	IC95%
PROGRAMME ESPACE																						
Témoïn	739	82,5	1			1		87,1	1			1		32,1	1			1				
Action	785	83,3	1,06	ns	[0,81;1,38]	1,08	ns	[0,82;1,41]	86,4	0,95	ns	[0,70;1,27]	0,99	ns	[0,73;1,35]	30,5	0,93	ns	[0,75;1,15]	0,94	ns	[0,76;1,18]
SEXE																						
Fille	825	84,4	1					86,5	1					26,2	1			1				
Garçon	699	81,3	0,80	ns	[0,62;1,05]			86,8	1,03	ns	[0,76;1,38]			37,3	1,67	<0,001	[1,35;2,08]	1,77	<0,001	[1,41;2,22]		
AGE																						
"Normal"	1378	83,6	1					87,2	1					32,4	1							
Retard scolaire	146	76,7	0,65	0,04	[0,43;0,97]			82,2	0,68	ns	[0,43;1,07]			20,1	0,53	0,003	[0,34;0,80]					
LOCALISATION																						
Urbain ou périurbain	874	86,2	1			1		86,5	1					31,8	1							
Rural ou mixte	650	78,6	0,59	<0,001	[0,45;0,77]	0,62	0,001	[0,47;0,81]	86,9	1,04	ns	[0,77;1,40]			30,5	0,94	ns	[0,75;1,17]				
STRUCTURE FAMILIALE																						
Famille nucléaire	1087	84,0	1					89,1	1			1		34,3	1			1				
Famille monoparentale	214	78,5	0,70	ns	[0,48;1,00]			79,0	0,46	<0,001	[0,31;0,67]	0,57	0,006	[0,38;0,85]	21,5	0,52	<0,001	[0,37;0,74]	0,57	0,002	[0,40;0,82]	
Famille recomposée ou autre	223	82,1	0,87	ns	[0,60;1,27]			82,1	0,56	0,003	[0,38;0,82]	0,59	0,01	[0,40;0,89]	24,7	0,62	0,004	[0,45;0,86]	0,64	0,009	[0,46;0,90]	
SITUATION FINANCIERE																						
Pas très riche	193	72,0	0,47	<0,001	[0,33;0,66]	0,50	<0,001	[0,35;0,72]	73,1	0,32	<0,001	[0,22;0,46]	0,37	<0,001	[0,25;0,54]	23,6	0,64	0,02	[0,45;0,92]			
Dans la moyenne	1079	84,7	1			1		89,5	1			1		32,2	1							
Plutôt à l'aise	252	83,7	0,93	ns	[0,64;1,35]	0,83	ns	[0,57;1,21]	84,9	0,66	0,04	[0,44;0,98]	0,63	0,03	[0,42;0,96]	32,4	1,00	ns	[0,75;1,34]			
ENCADREMENT PARENTAL																						
Fort	456	87,9	1			1		92,8	1			1		36,2	1			1				
Modéré	953	81,1	0,59	0,001	[0,43;0,82]	0,62	0,004	[0,44;0,86]	85,8	0,47	<0,001	[0,32;0,70]	0,49	0,001	[0,33;0,74]	29,7	0,74	0,01	[0,59;0,94]	0,79	ns	[0,62;1,00]
Faible	108	78,7	0,51	0,01	[0,30;0,87]	0,58	ns	[0,34;1,01]	68,5	0,17	<0,001	[0,10;0,29]	0,18	<0,001	[0,11;0,32]	23,4	0,54	0,01	[0,33;0,87]	0,56	0,02	[0,34;0,92]
RESULTATS SCOLAIRES																						
Bons	836	85,0	1			1		88,5	1			1		35,2	1			1				
Moyens	557	81,5	0,78	ns	[0,58;1,03]	0,90	ns	[0,67;1,21]	86,2	0,81	ns	[0,59;1,12]	0,95	ns	[0,68;1,33]	27,2	0,69	0,002	[0,54;0,87]	0,70	0,004	[0,55;0,90]
Inférieurs à la moyenne	131	75,6	0,54	0,007	[0,35;0,85]	0,60	0,03	[0,38;0,95]	77,1	0,44	<0,001	[0,28;0,69]	0,58	0,03	[0,36;0,95]	23,1	0,55	0,007	[0,36;0,85]	0,59	0,02	[0,38;0,92]

Discussion

Le programme ESPACE a été initié par l'Académie de Limoges en 2009, à la demande du Ministère de l'Education nationale et en partenariat avec l'association Entreprise & Prévention. Il a bénéficié de la participation d'experts nationaux tant dans les domaines de l'addictologie que des compétences psychosociales.

L'objectif de ce programme était de faire reculer l'âge de la consommation régulière d'alcool et de prévenir les comportements de recherche d'ivresse chez les jeunes par une augmentation des compétences psychosociales et de l'estime de soi. Il reposait sur une double approche : d'une part, un apport classique de connaissances sur l'alcool et ses effets effectué dans le cadre du cursus de SVT, d'autre part, la mise en place d'ateliers originaux de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales, basés sur des expériences nord-américaines transposées à l'environnement français.

Le programme a démarré lors de la rentrée 2009 auprès de 1 150 élèves de 6^{ème} fréquentant 15 collèges de l'Académie, soit un sur six, choisis de manière à refléter la diversité des établissements limousins. L'évaluation a reposé sur des comparaisons répétées entre ces élèves et 1 130 élèves de 15 autres établissements choisis comme témoins (début 6^{ème}, fin 5^{ème} et fin 3^{ème}). L'objectif principal était de mesurer l'impact du programme sur les connaissances, représentations et consommations des élèves, ainsi que sur l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales. La perception du programme par les différents acteurs a également été étudiée (enquêtes complémentaires auprès des élèves, des intervenants impliqués et des parents).

Plusieurs points de discussion méritent d'être soulevés dans l'interprétation des résultats.

Initialement, la volonté était de démarrer plus précocement le programme, dès l'école primaire, et de le poursuivre au collège, considérant que le travail sur l'estime de soi devrait débiter dès le plus jeune âge pour être mieux intégré par les jeunes ^[6]. Cette opinion était d'ailleurs partagée par certains des personnels de l'Education Nationale rencontrés à l'occasion de l'évaluation. Malgré l'intérêt qu'aurait représenté un démarrage plus précoce du programme, les difficultés organisationnelles ont conduit à n'engager l'action qu'en classe de 6^{ème} : le suivi d'élèves d'écoles primaires dispersés ensuite dans de nombreux collèges aurait en effet été particulièrement complexe. L'une des conséquences du démarrage tardif du programme est de rendre difficile la mise en évidence d'un recul de l'âge des premières consommations. On a pu en effet constater lors de la mesure initiale, qu'à l'entrée en 6^{ème}, la majorité des jeunes avaient déjà expérimenté, fût-ce "a minima", certaines boissons alcoolisées (73%) et qu'une part non négligeable d'entre eux avaient même déjà expérimenté le tabac (10%) ^[8].

L'analyse des résultats met en évidence une très grande hétérogénéité d'adhésion au programme. La proportion d'élèves qui, par leurs réponses à plusieurs questions, témoignent de l'adhésion au programme et de l'intérêt porté varie considérablement d'un établissement à un autre. Si cette proportion dépasse 70% dans certains établissements, elle est inférieure à 20% dans d'autres. Une telle hétérogénéité interroge évidemment sur la qualité de l'implantation du programme. Bien que tous les intervenants aient bénéficié de la même formation, il n'est pas certain que leur implication ait été la même dans tous les collèges. Il est ainsi apparu que dans quelques établissements le programme a été vécu comme imposé par le Rectorat. De plus, indépendamment même de l'implication, il est évident que tous les intervenants, malgré leur bonne volonté, n'ont pas su se glisser avec la même facilité dans le rôle inhabituel d'un animateur d'ateliers cherchant à développer l'estime de soi et les compétences psychosociales. Il est également apparu que les équipes de Direction ont été davantage facilitatrices dans certains établissements que dans d'autres. Au final, selon le contexte local (difficile à mesurer), certains élèves ont vécu les ateliers ES/CPS comme un pensum contribuant à alourdir leur emploi du temps tandis que dans d'autres, ils ont vraiment apprécié ces animations et en ont tiré un réel avantage (des intervenants ont même rapporté une réelle déception chez certains élèves de 3^{ème} à la perspective de ne plus avoir d'ateliers). Ces variations interrogent sur la pertinence d'évaluer de manière homogène un programme qui a visiblement été appliqué de manière très hétérogène.

Concernant la procédure d'évaluation quelques éléments méritent d'être pointés. Le premier tient à la comparabilité des établissements des groupes Action et Témoin. Bien que la meilleure comparabilité ait été recherchée et contrôlée en début de programme, on note quelques différences, notamment en 3^{ème}, dans la distribution par âge et sexe des élèves, ce qui a obligé à standardiser les données sur ces deux facteurs afin de

gommer cette différence. On relève par ailleurs que 2 établissements du groupe Action sont intégrés à une cité scolaire (présence d'un lycée) alors qu'aucun ne l'est dans le groupe témoin. Ceci pourrait conduire dans ces deux établissements à une accessibilité plus aisée aux substances addictives et, par là, à une consommation plus fréquente. C'est pourquoi la présence d'un lycée a été prise en compte dans les modèles multivariés cherchant à mettre en évidence des associations avec le niveau de consommation. D'autres effets « établissement » existent sans doute sans avoir pu être précisément identifiés et intégrés aux analyses : on peut par exemple penser à l'existence de trafics locaux de cannabis affectant davantage certains établissements (y compris en milieu rural) que d'autres. Par ailleurs, dans les établissements témoins, la mise en place de programmes de prévention des addictions parallèles n'a pas pu être contrôlée et il n'était bien entendu pas question de priver les élèves de ces collèges de tout programme préventif durant les trois années de l'expérimentation.

Une autre réserve méthodologique tient aux difficultés rencontrées dans le « chaînage » des questionnaires mis en place afin de permettre des analyses portant spécifiquement sur les élèves ayant bénéficié de la totalité du programme et permettant l'analyse des évolutions individuelles relevées au cours des 4 années. Pour ce faire, un numéro a été attribué à chaque élève en début de programme. Lors de chaque enquête, le questionnaire était distribué nominativement par l'infirmière de santé scolaire aux élèves qui, une fois rempli, le rendaient anonyme en retirant la bandelette portant leur nom. Il est cependant apparu que cette numérotation n'avait pas toujours été acceptée par les élèves, quelques uns ayant choisi de rendre illisible ce numéro, rendant ainsi inutilisable leur questionnaire pour les analyses chaînées. Egalement, en 6^{ème}, les parents d'élèves de l'un des collèges témoin, tout en acceptant le principe de l'enquête, ont refusé la procédure de numérotation, excluant de fait tout l'établissement des analyses chaînées.

Par ailleurs, les données sur lesquelles s'est basée l'évaluation étaient évidemment déclaratives, laissant la porte ouverte à des affirmations fantaisistes de la part de certains élèves tentés de se prévaloir de consommations exagérées. A l'opposé, d'autres, non assurés d'un total anonymat, ont pu minimiser leur consommation. Ce pourrait être l'une des explications au fait que, dans un groupe comme dans l'autre, les niveaux d'expérimentation et d'usage plus régulier sont très en dessous des niveaux attendus en fin de 3^{ème} en comparaison des données fournies par l'enquête HBSC de 2010. Si le phénomène de minimisation des consommations s'est sans doute opéré dans des proportions voisines dans les deux groupes d'établissements, il n'est par contre pas impossible que certains élèves du groupe Action, peu réceptifs au programme et lassés d'être interrogés annuellement sur les mêmes éléments, aient été davantage tentés de déclarer des consommations exagérées, en réaction à un programme auquel ils n'adhéraient pas. A l'appui de cette hypothèse, on doit signaler que les réponses à l'évidence fantaisistes relevées dans quelques questionnaires (29) ont été retirées des analyses et on a pu constater qu'il s'agissait plus fréquemment de questionnaires d'élèves d'établissements du groupe Action.

L'écart relevé entre les deux groupes d'élèves en termes d'acquisition de certaines compétences psychosociales (confiance en soi, affirmation du point de vue) fait évoquer un impact positif du programme Espace (élément cohérent puisque l'originalité du programme tenait précisément à ce travail sur les compétences psychosociales). Cet écart est très net. Ainsi, la capacité d'affirmer son point de vue est retrouvée en 3^{ème} chez 73% des élèves qui ont bénéficié des ateliers contre 60% seulement des témoins). De plus, il persiste dans les modèles multivariés permettant une comparaison à niveau constant de certaines variables relatives à l'élève, à son environnement et à l'établissement. Cependant, il n'est pas impensable qu'une partie de cet écart soit liée non pas tant à une réelle amélioration de la confiance en soi qu'à une verbalisation plus aisée et une plus grande familiarité avec ce concept et donc à une meilleure compréhension de la question posée. Par ailleurs, force est de constater que cette étude, contrairement à d'autres, n'a pas été en capacité de montrer une relation statistique entre une plus forte confiance en soi et un plus faible niveau de consommation. Et même a-t-on pu observer qu'une plus forte affirmation du point de vue était, toutes choses égales par ailleurs, associée à des niveaux d'expérimentation et de consommation plus importants.

Outre un impact sur le développement de la confiance en soi, un effet du programme sur le niveau de connaissances est également mis en évidence et perdure malgré une réduction avec l'avancée en âge du différentiel entre les deux groupes d'élèves. En revanche, en matière de consommation de tabac, d'alcool et de cannabis, la comparaison globale, groupe à groupe, à niveau constant de certaines variables d'ajustement

(modèles multivariés) ne fait apparaître aucune différence entre les 2 groupes. Il est toutefois possible que l'âge des élèves au moment de l'évaluation finale (15 ans) soit trop précoce pour mettre en évidence statistiquement une différence en termes d'usage régulier d'alcool ou de tabac ou d'ivresses répétées. En effet, les pourcentages d'élèves déclarant un comportement problématique vis-à-vis des produits addictifs restent encore faibles à cet âge. La poursuite de l'évaluation et la mesure des consommations à un âge ultérieur permettrait peut-être de voir se creuser une différence de comportements entre les deux groupes.

Conclusions

Ce programme original, mariant une approche classique d'apport de connaissances et une approche plus innovante de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales, a emporté une **large adhésion**, tant de la part des intervenants que d'une grande partie des élèves, pour le moins lors de la 1^{ère} année car le niveau de satisfaction des collégiens a ensuite décliné (peut-être en raison des heures de présence supplémentaires occasionnées...). Cependant, ce programme n'a visiblement pas connu la même qualité d'implantation dans tous les établissements, comme en témoigne la variation très importante de la proportion d'élèves adhérents. De plus, dans la plupart des établissements, il semblerait que le programme n'ait trouvé qu'une partie de son public : les élèves «adhérents», représentant un peu plus du tiers des effectifs, dont le profil diffère globalement en 3^{ème} sur plusieurs points par rapport à celui des «non adhérents» (et qui diffèrent déjà en 6^{ème} sur certains aspects).

En termes d'impact, le programme ESPACE a joué un **rôle indéniable sur l'élévation précoce du niveau de connaissances** ; son rôle est par contre beaucoup moins net sur les représentations. Par ailleurs, quel que soit le niveau d'adhésion, on a pu constater une **différence nettement significative entre les élèves qui ont bénéficié du programme et les témoins en matière d'estime de soi et de compétences psychosociales**, notamment pour ce qui est de la **confiance en soi**, de **l'affirmation du point de vue** (et donc, potentiellement, de la capacité à refuser une sollicitation). Par contre, force est de constater qu'à ce stade, **aucune conclusion définitive ne peut être tirée quant à son impact sur les consommations**. L'âge auquel a été réalisée l'évaluation (dicté par des contraintes organisationnelles) n'est probablement pas étranger à ce résultat et inviterait à prolonger le recueil jusqu'au lycée (malgré la complexité). En effet, l'âge du recueil actuel (15 ans) est probablement un peu trop précoce pour prétendre mettre en évidence un impact sur les consommations régulières, sur l'usage ponctuel excessif ou l'expérimentation de cannabis, autant de comportements qui demeurent encore assez rares à 15 ans et ne concernent à cet âge qu'un « noyau dur » de jeunes, probablement plus difficiles à atteindre par ce type de programme. A contrario, les promoteurs du programme et les évaluateurs étaient bien conscients que débiter le programme à l'âge de 11 ans était trop tardif pour mettre en évidence un impact sur l'expérimentation de l'alcool, voire même sur celle du tabac (pour mettre en évidence un tel impact il est recommandé de démarrer ce type de programme dès l'école primaire). Enfin, les résultats contrastés relevés en matière de consommations selon que les élèves ont adhéré ou non au programme, semblent plutôt la conséquence d'un profil différent des jeunes composant ces deux sous-groupes que la manifestation d'un impact différentiel du programme selon le profil des élèves.

Pour finir, il convient de souligner un impact indirect indéniable du programme qui a contribué à sensibiliser la communauté éducative, bien au-delà du projet lui-même, à la nécessité de favoriser chez les élèves l'estime de soi et l'acquisition de compétences psychosociales. On a en effet pu constater dans l'Académie un réel «engouement» pour la formation proposée par ESPACE puisque, outre la centaine d'intervenants impliqués dans le programme, 15 formateurs académiques ont été formés en 2011 qui ont à leur tour formé en 2012 et 2013 environ 250 personnes pour intervenir face aux élèves. Cette demande ne semble pas se tarir, faisant du Limousin une Académie particulièrement en pointe sur ce plan.

Bibliographie

1. Guérin S., Laplanche A., Dunant A., Hill C. Mortalité attribuable à l'alcool en France en 2009. BEH 2013 ; n° 16-17-18 : 163-168.
2. Møller L. L'alcool, enjeu majeur de santé publique en France et en Europe. BEH 2013 ; n° 16-17-18 : 161-162.
3. Spilka S., Le Nezet O. Alcool, tabac et cannabis durant les « années lycée ». OFDT. Novembre 2013. Rapport n° 89. 8 p.
4. Travaux de recherche. Alcoolisation précoce : Le consensus des chercheurs. La lettre d'information de l'Ireb n°42. Janvier 2012
5. Entreprise & Prévention. Projet Prévention du risque alcool en milieu scolaire : Enseignements issus de la littérature scientifique. 2009, 12 p.
6. Coll. Education pour la santé des jeunes : démarches et méthodes. INSERM, Paris : coll. Expertise collective 2001, 247 p.
7. Botvin G.J., Kantor L.W. Preventing alcohol and tobacco use through life skills training : theory, methods, and empirical findings. In, Alcohol & Tobacco. Alcohol Research & Health 2000, vol.24, n°4, p. 250-257.
8. ORS du Limousin. Evaluation du programme ESPACE, enquête initiale (déc. 2009-janv. 2010). 2011, 44 p. (Rapport n°221-A)
9. ORS du Limousin. Evaluation du programme ESPACE, 1ère enquête intermédiaire (juin 2010). 2011, 19 p. (Rapport n°221-B)
10. ORS du Limousin. Evaluation du programme ESPACE, évaluation intermédiaire (juin 2011). 2012, 55 p. (Rapport n°221-C)
11. ORS du Limousin. Evaluation du programme ESPACE, 2ème enquête intermédiaire (juin 2012). 2012, 18 p. (Rapport n°221-D)
12. Godeau E., Navarro F., Arnaud C. dir. La santé des élèves de 11 à 15 ans en France / 2006. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Saint-Denis : Inpes, coll. Etudes santé, 2008 : 271 p.
13. ORS du Limousin. Regards sur la santé des collégiens et lycéens du Limousin. 2009, 18 p. (Rapport de synthèse ; n°183-A)
14. Morgenstern M., Wiborg G., Isensee B., et al. School-based alcohol education : results of a cluster-randomized controlled trial. Addiction, 2009, 104, p. 402-412
15. Van Lier P.A.C., Huizink A., Crijnen A.. Impact of a preventive intervention targeting childhood disruptive behaviour problems on tobacco and alcohol initiation from age 10 to 13 years. Drug and Alcohol Dependence, 2009, 100, p. 228-233
16. Cuijpers P., Jonkers R., de Weerd I., et al. The effects of drug abuse prevention at school : the "Healthy School and Drugs" project. Addiction, 2002, 97, p. 67-73
17. McBride N., Midford R., Farrington F., et al. Early results from a school alcohol harm minimization study : the School Health and Alcohol Harm Reduction Project. Addiction, 2000, 95, 7, p. 1021-1042
18. Perry C.L., Komro K.A., Veblen-Mortenson S., et al. A Randomized Controlled Trial of the Middle and Junior high School D.A.R.E. and D.A.R.E. Plus Programs, Arc pediatr adolesc med, 2003, 157, p. 178-184
19. Perry C.L., Williams C.L., Komro K.A., et al. Project Northland : long-term outcomes of community action to reduce adolescent alcohol use. Health Education Research, 2002, 17, p. 117-132
20. Shope J.T., Elliott M.R., Raghunathan T.E., et al. Long-Term Follow-Up of a High School Alcohol Misuse prevention Program's Effect on Students' Subsequent Driving. Alcoholism : Clinical and Experimental Research, 2001,25, 3, p. 403-410
21. ORSEPC. Evaluation finale d'une action éducative de prévention du risque alcool (MIA'S DIARY). 2000, 33 p.
22. ORS d'Ile-de-France. Evaluation sur trois ans du programme CAPRI de prévention des addictions. 2004, 139 p. (Collection Alcool)
23. OFDT. Evaluation en milieu scolaire d'un programme de prévention primaire en matière de toxicomanie. 1999, 109 p.
24. Caille J.P., O'Prey S. Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. Education & formations, 2005, 72, p. 25-52
25. Duclos, G., Laporte D. et Ross J. L'estime de soi de nos adolescents, guide pratique à l'intention des parents. Montréal : Ed. Hôpital Sainte-Justine, 1995, 176 p. (Collection "Estime de soi")
26. Godeau E., Navarro F., Arnaud C. dir. La santé des collégiens en France / 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Saint-Denis : Inpes, coll. Etudes santé, 2012 : 254 p.

Annexes

Annexe 1 : Liste des membres du Comité de pilotage (COPIL)

Compte tenu de la durée du projet ESPACE et de son évaluation, les membres du Comité de Pilotage ont parfois été amenés à changer. Tous sont ici présentés.

- Prof. Daniel BAILLY, Pédiopsychiatre (Marseille)
- Gilles BAL, anciennement Inspecteur d'Académie-DSDEN 19
- Monique BALLARIN, anciennement Infirmière conseillère technique, IA 23
- Marc BARTOLLI, Principal du Collège de Corrèze
- Jean-Pierre BATAILLER, Inspecteur d'Académie-DSDEN 19
- Anne-Marie BAZZO, Inspecteur d'Académie-DSDEN 87
- Emmanuelle BEDOU, CPE, collège Jean Moulin (Brive)
- Dominique BERTELOOT, Inspecteur d'Académie-DSDEN 23
- Jean BERTSCH, recteur de l'Académie de Limoges
- Corinne BOUCHARREL, Professeur EPS, collège de Corrèze (19)
- Guy BUISSOU, anciennement directeur de cabinet de la Rectrice
- Véronique BRUN, Infirmière conseillère technique, IA 87
- Marie-Claire BRUNIE, Assistante sociale, conseillère technique du Recteur
- Alexis CAPITANT*, Directeur général Entreprise & Prévention
- Bernadette CHAMBINAUD, Chargée de mission au Rectorat
- Thierry CHAZARIN, anciennement Principal du Collège Jean-Moulin (Brive),
- Dr Marie CHOQUET*, anciennement Directrice de recherches – Inserm
- Annette COUDERT, CPE, Collège Maurois (Limoges),
- François COUTAREL, Professeur de SVT, CRDP
- Martine DAOUST, anciennement Recteur de l'Académie de Limoges
- Séverine DELAGE, chargée de communication, Rectorat
- Dr Isabelle DOLADILLE*, Médecin conseiller technique, IA 87
- Francis FAUGERAS, Principal du Collège Maurois (Limoges),
- Françoise FAVREAU*, anciennement Inspecteur d'Académie-DSDEN 23
- Dr Jean-Pierre FERLEY, Directeur de l'ORS Limousin
- Martine FROIDEFOND, Infirmière conseillère technique, IA 19
- Christine GARCIA, Infirmière, conseillère technique du Recteur
- Patricia GAUTHIER, Principale du Collège J. Rebier (Isle),
- Didier GAYOUT*, Directeur du CDPA (87)
- Dr Martine GROUILLE*, Médecin conseiller technique du Recteur
- Armand HENNON*, Secrétaire général Entreprise & Prévention
- Nicole JANEL, Conseillère technique service social, IA 23
- Jean-Claude JANICOT, IA-IPR
- Michèle JARRAUD, Directrice GIP – FCIP, Rectorat
- Jean-Philippe LARODIE, Principal du Collège Pierre Buffière,
- Dr Françoise LASSEUR, Médecin conseiller technique, IA 23
- Morgane LE GALL, Chargée de communication, Entreprise & Prévention
- Jean-Louis LOBSTEIN*, anciennement Inspecteur d'Académie-DSDEN 87
- Olivier MASSE, IA-IPR "Lettres"
- Gilles MOREAU*, conseiller Entreprise & Prévention
- Solenne MOUTIER, Entreprise & Prévention
- Sylvie NORMAND, anciennement chargée de communication, Rectorat
- Céline PIQUET, Infirmière conseillère technique, IA23
- Monique REIX, CPE du Collège Saint Sulpice-les-Feuilles
- Dr Corinne ROHRIG, Médecin de santé publique, Codes 06
- Dr Françoise RICHARD*, Médecin conseiller technique, IA 19
- Audrey ROUCHAUD, Chargée d'étude, ORS du Limousin
- Dr Pierre SAZERAT*, Psychiatre, Président du CDPA 87
- Agnès TALLET*, Directrice du CIRDD Limousin

* Groupe évaluation

Annexe 2 : Questionnaire élèves de l'évaluation fin de 3^{ème} (T4)

EVALUATION DU PROJET ESPACE Prévention du risque lié à l'alcool en Limousin

IDENTIFIANT

Bonjour,

Comme les années passées, en répondant à ce questionnaire, tu vas nous aider à mieux comprendre comment les collégiens de ton âge se comportent vis-à-vis de l'alcool, ce qu'ils en pensent et ce qu'ils en savent. Ces questions, posées à plus de 2 500 élèves, permettront de mesurer les résultats des actions de prévention menées dans les collèges de la région.

Tes réponses ne seront lues que par les chercheurs responsables de l'enquête. **Personne dans ton collège ni dans ta famille ne pourra lire ce que tu as écrit.** Ce questionnaire est anonyme, c'est-à-dire qu'on ne pourra pas savoir qui a répondu. C'est pour ça que tu dois découper la bande où ton nom est inscrit puis la jeter. Bien sûr, tu ne dois pas écrire ton nom sur le questionnaire. Après l'avoir rempli, tu le fermeras avec l'étiquette qui te sera distribuée, puis tu le mettras dans l'enveloppe commune, qui sera cachetée puis envoyée à l'Observatoire Régional de la Santé qui en fera l'analyse. Les résultats ne porteront que sur l'ensemble des collèges. Il n'y aura pas de palmarès entre les établissements.

Il peut y avoir des questions qui te paraissent un peu inhabituelles, prends ton temps pour bien lire chaque question, l'une après l'autre, et y répondre le plus honnêtement possible. Il ne s'agit pas d'un test ni d'un contrôle, **il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.** Nous sommes seulement intéressés par ce que toi, tu vis et penses. Réponds donc **en toute sincérité** sans chercher à minimiser certaines choses ou à en exagérer d'autres pour faire l'intéressant(e).

Ce que tu dois savoir avant de commencer :

- Pour presque toutes les questions, tu auras à cocher une case en face de la réponse qui est la plus proche de ce que tu penses. Tu ne dois cocher qu'une seule case, sinon, nous ne pourrions pas prendre en compte ta réponse. Si tu t'es trompé(e), raye complètement la réponse et fais une autre croix dans la case qui convient mieux.

- Si tu trouves une question difficile, choisis la réponse qui te semble vraie la plupart du temps.

Nous te remercions beaucoup de répondre à ces questions.

Les premières questions sont sur toi et ta famille

- 1. Ton mois de naissance** (par exemple : janvier = 01, février = 02, etc.) : _____ **Ton année de naissance :**
- 2. Tu es :** un garçon une fille
- 3. Combien de frères et sœurs (ou demi-frères ou demi-sœurs) vivent avec toi à la maison ?**
(indique 0 si tu n'en as pas) :
- 4. Tu vis le plus souvent avec :**
 tes deux parents ta mère et ton beau-père (compagnon ou ami de ta mère)
 ta mère seule ton père et ta belle-mère (compagne ou amie de ton père)
 ton père seul d'autres personnes (famille, placement ...)
 à peu près aussi souvent chez ton père que chez ta mère
- 5. A ton avis, comment se situe ta famille financièrement en ce moment ?**
Ma famille est : pas très riche dans la moyenne plutôt à l'aise financièrement

La vie au collège

- 6. Selon toi, que pensent tes professeurs de tes résultats scolaires actuels ?**
 très bons assez bons moyens en dessous de la moyenne
- 7. As-tu déjà redoublé ?** non, jamais oui, 1 fois oui, 2 fois ou plus
- 8. A quel point es-tu satisfait(e) de tes relations avec tes professeurs ?**
 très satisfait assez satisfait assez peu satisfait pas satisfait du tout
- 9. A quel point es-tu satisfait(e) de tes relations avec tes camarades de classe ?**
 très satisfait assez satisfait assez peu satisfait pas satisfait du tout
- 10. Indique si tu es d'accord ou non avec les affirmations suivantes :**

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
a/ en général, tu as envie d'aller au collège	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ tu prends plaisir à étudier au collège	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
- 11. Dans ton collège, au cours des 12 derniers mois, as-tu :**

	jamais	1 fois	Plusieurs fois
a/ eu des remontrances ou été sanctionné(e) pour ton comportement	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
b/ été mêlé(e) à une bagarre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
c/ frappé quelqu'un	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
d/ insulté un autre jeune ou prononcé des propos racistes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
- 12. Depuis le début de l'année scolaire, t'est-il arrivé de sécher des cours (=sans que tes parents ne soient au courant)?**
 jamais une fois de temps en temps souvent

Le tabac et l'alcool dans ta vie

13. As-tu déjà fumé du tabac et fumes-tu à l'heure actuelle ?

- 1 Tu n'as jamais fumé
 2 Tu as essayé 1 ou 2 fois, mais c'est tout
 3 Tu fumes un peu, mais moins d'1 fois par semaine
 4 Tu fumes au moins une fois par semaine mais pas tous les jours
 5 Tu fumes chaque jour entre 1 et 5 cigarettes
 6 Tu fumes chaque jour plus de 5 cigarettes

14. As-tu déjà consommé de l'alcool et à quelle fréquence en consommes-tu ?

Essaie de compter même les fois où tu n'as bu que de petites quantités.

- 1 Tu n'as jamais consommé
 2 Tu as essayé 1 ou 2 fois, mais c'est tout
 3 Plusieurs fois par an
 4 Une fois par mois environ
 5 Une fois par semaine
 6 Plusieurs fois par semaine
 7 Tous les jours

15. As-tu déjà bu certaines des boissons alcoolisées suivantes ?

Essaie de compter même les fois où tu n'as bu que de petites quantités. Pour chaque ligne tu dois mettre une croix.

	jamais	1 ou 2 fois	plus que ça mais pas tous les mois	chaque mois	chaque semaine	chaque jour
a/ bière	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
b/ cidre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
c/ vin, sangria	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
d/ champagne	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
e/ whisky, vodka, tequila, rhum, mélanges alcool, etc.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
f/ autres boissons alcoolisées	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

Si tu n'as jamais bu de boisson alcoolisée plus qu'un petit peu (plus d'une ou deux gorgées), passe directement à la question 24, sinon réponds d'abord aux questions suivantes

16. Quel âge avais-tu la 1^{ère} fois que tu as bu une boisson alcoolisée (plus qu'un petit peu) ? ans

17. La dernière fois que tu as bu de l'alcool, c'était dans quelles circonstances ?

- 1 avec tes parents, en famille
 2 avec des amis de ton âge
 3 avec des jeunes plus âgés que toi
 4 tu étais seul(e)
 5 autre circonstance

18. T'est-il déjà arrivé de consommer au moins 5 verres en une même occasion ?

- 1 jamais (*passer directement à la question 18*)
 2 1 ou 2 fois, mais c'est tout
 3 Plusieurs fois par an
 4 Une fois par mois environ
 5 Une fois par semaine
 6 Plusieurs fois par semaine

19. Si oui, quel âge avais-tu la première fois ? ans

20. As-tu déjà consommé de l'alcool au point d'être ivre (soûl, soûle) ?

- 1 non, jamais (*passer directement à la question 20*)
 2 oui, 1 fois
 3 oui, 2 ou 3 fois
 4 oui, 4 à 10 fois
 5 oui, plus de 10 fois

21. Si tu as déjà été ivre, quel âge avais-tu la première fois ? ans

22. Après avoir consommé de l'alcool, est-il arrivé que tu te sentes ...

Pour chaque ligne, tu dois mettre une croix

- a/ "bourré(e)", "défoncé(e)" : 1 non, jamais 2 oui, 1 fois 3 oui, plusieurs fois
 b/ gai(e), détendu(e), relaxé(e) : 1 non, jamais 2 oui, 1 fois 3 oui, plusieurs fois
 c/ malade (vertiges, mal à la tête, envie de vomir) : 1 non, jamais 2 oui, 1 fois 3 oui, plusieurs fois
 d/ idiot(e) et capable de faire des choses stupides : 1 non, jamais 2 oui, 1 fois 3 oui, plusieurs fois

23. T'est-il déjà arrivé de consommer de l'alcool dans le but d'être ivre (soûl, soûle) ?

- 1 non, jamais
 2 oui, 1 fois
 3 oui, 2 ou 3 fois
 4 oui, 4 à 10 fois
 5 oui, plus de 10 fois

24. As-tu déjà fumé du cannabis ?

- 1 tu n'as jamais fumé
 2 tu as essayé 1 fois, mais c'est tout
 3 tu as essayé plusieurs fois mais pas de manière régulière
 4 tu fumes au moins une fois par mois
 5 tu fumes au moins une fois par semaine
 6 tu fumes plusieurs fois par semaine
 7 tu fumes tous les jours

Ce que tu penses de l'alcool et ce que tu sais à propos de l'alcool

25. Indique si tu es d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes : (Merci de cocher une case par ligne)

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord	Tu ne sais pas
a/ l'alcool donne des forces	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b/ l'alcool permet d'aller plus facilement vers les autres.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c/ l'alcool permet de se sentir mieux si l'on est déprimé	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d/ une fête sans alcool, c'est triste.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e/ l'alcool est une drogue.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

- | | <i>tout à fait
d'accord</i> | <i>plutôt
d'accord</i> | <i>plutôt
pas d'accord</i> | <i>pas du tout
d'accord</i> | <i>Tu ne
sais pas</i> |
|--|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| f/ boire un peu d'alcool pour un jeune lors d'une fête... | | | | | |
| - c'est montrer qu'on est cool..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est stupide, ça ne sert à rien..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est se comporter comme un adulte..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est un moyen d'être populaire, d'avoir la cote | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est un moyen de participer au groupe, de s'intégrer..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| g/ boire plusieurs verres d'alcool lors d'une fête <i>jusqu'à être ivre (soûl, soûle)</i> ... | | | | | |
| - c'est montrer qu'on est cool..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est stupide, ça ne sert à rien..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est se comporter comme un adulte..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est un moyen d'être populaire, d'avoir la cote | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| - c'est un moyen de participer au groupe, de s'intégrer..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

26. Réponds par vrai ou par faux aux affirmations suivantes concernant les boissons alcoolisées :

- | | <i>VRAI</i> | <i>FAUX</i> | <i>Tu ne sais pas</i> |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a/ L'alcool augmente les réflexes et permet de réagir plus vite..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| b/ Il y a moins d'alcool dans un verre de bière que dans un verre de whisky..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| c/ Les premix sont des boissons alcoolisées sucrées..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| d/ Si on boit sans avoir mangé avant, les effets de l'alcool sont plus forts..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| e/ L'alcool fait grossir, il y a plus de calories dans une canette de bière
que dans 1 boule de glace | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| f/ L'alcool est plus mauvais pour la santé chez les filles que chez les garçons..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| g/ Les accidents liés à l'alcool sont la 1 ^{ère} cause de décès chez les jeunes | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| h/ Il faut avoir plus de 18 ans pour pouvoir acheter de l'alcool dans un magasin | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| i/ On peut boire jusqu'à 4 verres, mais pas plus, pour prendre le volant | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| j/ Au cours de sa grossesse, une femme peut boire jusqu'à 2 verres d'alcool par jour..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| k/ Chez un adulte, il faut compter 1 à 2 heures pour éliminer chaque verre d'alcool.... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| l/ Une des propriétés de l'alcool est d'élargir le champ visuel..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| m/ L'alcool modifie les messages chimiques envoyés par les neurones | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |
| n/ Une même quantité d'alcool ingérée entraîne toujours les mêmes effets..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> |

Ton caractère, ta personnalité et ton moral

27. Indique si tu es tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord avec les affirmations suivantes concernant ton caractère : (Merci de cocher une case par ligne)

- | | <i>tout à fait
d'accord</i> | <i>plutôt
d'accord</i> | <i>plutôt
pas d'accord</i> | <i>pas du tout
d'accord</i> | <i>Tu ne
sais pas</i> |
|---|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------|----------------------------|
| a/ tu te disputes beaucoup avec les autres élèves..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| b/ tu fais des choses que tes parents ne veulent pas que tu fasses | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| c/ tu fais ce que tes professeurs te demandent..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| d/ tu prends parfois des choses qui ne t'appartiennent pas | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| e/ tu aimes faire des choses dangereuses..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| f/ tu es très satisfait(e) de ta vie actuelle | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| g/ il t'arrive souvent d'être inquiet(e)..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |
| h/ il t'arrive souvent de manquer d'énergie, de te sentir déprimé(e)..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> | 5 <input type="checkbox"/> |

28. Indique si tu es tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord avec les affirmations suivantes concernant l'image que tu as de toi : (Merci de cocher une case par ligne)

- | | <i>tout à fait
d'accord</i> | <i>plutôt
d'accord</i> | <i>plutôt
pas d'accord</i> | <i>pas du tout
d'accord</i> |
|--|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| a/ je voudrais avoir une apparence physique différente | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| b/ je suis globalement satisfait(e) de mon physique..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| c/ j'aimerais bien que mon visage soit différent..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| d/ je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| e/ je suis très apprécié(e) par mes copains (copines)..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| f/ j'ai beaucoup de copains (copines)..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| g/ je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| h/ je suis souvent content(e) de moi..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| i/ je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| j/ quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir..... | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

29. Indique si les affirmations suivantes correspondent à ton cas (toujours, souvent, rarement ou jamais) :

Merci de cocher une case par ligne

	toujours	souvent	rarement	jamais
a/ je me sens bien en famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ je suis apprécié(e) de mes parents	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c/ je suis important(e) dans ma famille	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d/ je me fais confiance	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e/ je suis capable de refuser des demandes	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f/ quand j'ai envie, je me permets d'être différent(e) des autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g/ je sais que je peux trouver une solution quand j'ai un problème	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Tes relations avec tes ami(e)s et avec ta famille

30. A l'heure actuelle, combien de véritables amis ou amies as-tu ?

1 aucun 2 1 seul(e) 3 entre 2 et 5 4 plus que ça

31. Avec les personnes suivantes, peux-tu te confier, parler des choses qui te préoccupent vraiment ?

Si la personne n'est pas présente dans ton entourage, mets une croix dans la case 5

	c'est très facile	c'est assez facile	c'est assez difficile	c'est très difficile	tu ne peux pas répondre
a/ avec ton père	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b/ avec ta mère	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c/ avec tes frères ou tes sœurs (s'ils sont assez grands pour ça)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d/ avec tes ami(e)s	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

32. Généralement, es-tu satisfait(e) de tes relations avec les personnes suivantes ?

Si la personne n'est pas présente dans ton entourage, mets une croix dans la case 5

	très satisfait(e)	plutôt satisfait(e)	peu satisfait(e)	pas du tout satisfait(e)	tu ne peux pas répondre
a/ ton père	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b/ ta mère	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c/ tes frères ou tes sœurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d/ tes ami(e)s	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

33. Pour finir, indique si les affirmations suivantes concernant tes parents sont exactes ou fausses :

Concernant ta mère ...

(si ta mère n'est plus là, coche la case 5 de chaque ligne)

	Tout à fait exact	plutôt exact	plutôt faux	totalemment faux	tu ne peux pas répondre
a/ elle veut toujours que tu fasses comme elle dit	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b/ elle te dit à quelle heure rentrer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c/ elle sait ce que tu fais après l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d/ elle arrive à t'apaiser quand tu es énervé(e)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e/ elle est souvent trop occupée pour te parler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

Concernant ton père ...

(si ton père n'est plus là, coche la case 5 de chaque ligne)

	Tout à fait exact	plutôt exact	plutôt faux	totalemment faux	tu ne peux pas répondre
a/ il veut toujours que tu fasses comme il dit	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
b/ il te dit à quelle heure rentrer	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
c/ il sait ce que tu fais après l'école	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
d/ il arrive à t'apaiser quand tu es énervé(e)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>
e/ il est souvent trop occupé pour te parler	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>

34. Indique si tu es d'accord ou non avec les affirmations suivantes concernant tes parents :

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
a/ si tu as besoin, ils t'aident à faire tes devoirs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ ils sont prêts à venir rencontrer tes professeurs	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Nous te remercions pour ta participation à cette enquête.

Nous te rappelons que ce questionnaire est strictement anonyme : personne n'aura connaissance de tes réponses et seuls seront diffusés des résultats globaux (aucun résultat par établissement).

Tu vas maintenant **fermer le questionnaire** avec l'étiquette qui va t'être distribuée, ensuite tu le mettras dans l'enveloppe commune qui sera cachetée puis envoyée à l'Observatoire Régional de la Santé (à Limoges) qui en fera l'analyse.

EVALUATION DU PROJET ESPACE

Supplément groupe action

IDENTIFIANT

Le programme ESPACE

Le programme ESPACE s'est déroulé de la classe de 6^{ème} à la classe de 4^{ème} d'une part autour d'ateliers destinés à développer chez les élèves l'estime de soi et les compétences psychosociales, d'autre part autour d'ateliers de SVT abordant différents aspects relatifs à l'alcool et à ses effets.

1. Toi-même, as-tu participé aux ateliers du programme ESPACE ?

en 6^{ème} : 1 Oui 2 Non en 5^{ème} : 1 Oui 2 Non en 4^{ème} : 1 Oui 2 Non

☞ Si tu n'as suivi aucun atelier ESPACE au cours de ta scolarité, le questionnaire est terminé. Merci pour ta participation.

2. As-tu déjà parlé du programme ESPACE avec tes parents ? 1 A plusieurs reprises 2 Une ou deux fois 3 Jamais

3. As-tu déjà parlé du programme ESPACE avec tes amis ? 1 A plusieurs reprises 2 Une ou deux fois 3 Jamais

Ta perception du programme ESPACE : ateliers Sciences de la Vie et de la Terre

Le programme ESPACE auquel tu as participé a abordé dans le cadre de tes cours de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) un enseignement spécifique sur l'alcool et ses effets.

4. Indique si tu es d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes concernant ces séances :

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
a/ C'était intéressant, ça t'a apporté quelque chose.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ Tu as l'impression d'avoir appris ou mieux compris certaines choses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c/ Tu préférerais ces séances aux cours classiques de SVT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d/ Tes camarades de classe ont apprécié ces ateliers de SVT	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e/ Tu es content(e) d'avoir pu bénéficier de cet enseignement sur l'alcool.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

5. Penses-tu que ce que tu as appris durant ces ateliers de SVT pourrait t'inciter à refuser certaines propositions de boire une boisson alcoolisée ? 1 Certainement 2 Probablement 3 Probablement pas 4 Certainement pas

Ta perception du programme ESPACE : ateliers Estime de soi et compétences psychosociales

Dans le cadre du projet ESPACE, ton programme scolaire a intégré des ateliers pédagogiques axés sur le développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales. Ces ateliers se sont terminés par la réalisation d'un projet créatif.

6. Indique si tu es d'accord ou pas d'accord avec les affirmations suivantes concernant ces séances :

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
a/ C'était intéressant, ça t'a apporté quelque chose.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ Tu comprenais ce qu'on attendait de toi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c/ Tu as l'impression d'avoir appris ou mieux compris certaines choses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d/ Tu trouves que ton point de vue était respecté	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e/ Tu étais gêné(e) de devoir parler de certaines choses	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f/ Tu avais peur qu'on se moque de toi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux résister aux demandes des autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux affirmer tes opinions.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i/ Ces séances t'ont aidé(e) à te sentir plus sûr(e) de toi	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux te connaître.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux accepter les opinions des autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux reconnaître les qualités des autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
m/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux communiquer avec les autres	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
n/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux faire passer tes idées	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
o/ Ces séances t'ont aidé(e) à mieux analyser un message ou une image.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
p/ Ces séances t'ont aidé(e) à apprendre à réfléchir par toi-même.....	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
q/ Tu as pris du plaisir à travailler sur le projet créatif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
r/ Tu es fier(e) de ta réalisation dans le cadre du projet créatif	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
s/ Tu préférerais ces séances à des cours classiques	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
t/ Tu aurais aimé que ce programme se poursuive en classe de 3 ^{ème}	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
u/ Tes camarades de classe ont apprécié ce programme	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
v/ Finalement, tu es content(e) d'avoir pu bénéficier de ces ateliers	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

7. Penses-tu que ce que tu as appris durant les ateliers « estime de soi » pourrait t'inciter à refuser certaines propositions de boire une boisson alcoolisée ? 1 Certainement 2 Probablement 3 Probablement pas 4 Certainement pas

En conclusion, ton opinion sur le programme ESPACE

8. Depuis l'année dernière, le programme ESPACE est terminé pour toi. Finalement

	tout à fait d'accord	plutôt d'accord	plutôt pas d'accord	pas du tout d'accord
a/ Tu as l'impression que ça t'a apporté quelque chose	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b/ Tu es content(e) d'avoir pu en bénéficier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c/ Ce serait une bonne chose que d'autres jeunes puissent en bénéficier	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux parents « témoins »



EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE Enquête auprès des parents



Cette enquête s'adresse à l'ensemble des parents des élèves de 3^{ème} de 15 collèges du Limousin. Ces établissements ont été choisis pour servir de témoins afin d'évaluer l'impact d'un programme original de prévention mis en place par le Rectorat depuis 4 ans dans certains collèges de l'Académie (programme ESPACE basé sur le développement de l'estime de soi et la prévention du risque alcool). Ce questionnaire est strictement anonyme. Le retour se fait directement vers l'organisme chargé de l'évaluation du programme : l'Observatoire Régional de la Santé du Limousin, totalement indépendant de l'Education nationale. En aucun cas vos réponses ne transiteront par le collège. Vous pouvez donc donner votre opinion le plus sincèrement possible, nous en garantissons la totale confidentialité.

Pendant 3 années (de la 6^{ème} à la 4^{ème}), le programme ESPACE a proposé dans les établissements concernés d'une part des ateliers basés sur le développement de l'estime de soi et l'acquisition de compétences de vie (compétences dites "psychosociales"), d'autre part des ateliers de SVT où étaient spécifiquement abordée la question de l'alcool et de ses effets sur l'organisme.

1. Selon vous, est-il souhaitable d'aborder au sein de l'école la question de l'alcool et de ses effets ?

- ₁ Tout à fait ₂ Assez ₃ Peu ₄ Pas du tout ₅ sans opinion

2. Selon vous, est-il souhaitable de proposer au sein de l'école des ateliers sur le développement de l'estime de soi et l'acquisition de compétences de vie ?

- ₁ Tout à fait ₂ Assez ₃ Peu ₄ Pas du tout ₅ sans opinion

3. Le programme a débuté en classe de 6^{ème}. Selon vous était-ce un âge adapté pour entamer ce type de programme ?

- ₁ Oui, c'est le bon âge ₂ Non, c'est trop tard ₃ Non, c'est trop tôt ₄ Sans opinion

4. Au cours des deux dernières années, avez-vous eu l'occasion de discuter avec votre enfant des risques liés à la consommation de tabac, d'alcool, de drogues, etc.?

- ₁ A plusieurs reprises ₂ Une ou deux fois ₃ Jamais

5. Auriez-vous aimé que votre enfant ait bénéficié de ce programme ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

6. Est-ce que les parents doivent être étroitement associés à ce type de programme ?

- ₁ Oui, tout à fait ₃ Non, c'est l'affaire de l'école
₂ Oui, peut-être ₃ Non, ce type de programme n'a pas sa place à l'école
₄ Sans opinion

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration à cette évaluation.
Merci de retourner ce questionnaire au moyen de l'enveloppe T jointe à ce courrier à :

ORS du Limousin - 4 Avenue de la Révolution - 87000 LIMOGES
Tel : 05 55 32 03 01 – Fax : 05 55 32 37 37 – courriel : ors@ors-limousin.org – site : www.ors-limousin.org

Annexe 4 : Questionnaire adressé aux parents « actions »



EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE Enquête auprès des parents



Cette enquête s'adresse à l'ensemble des parents des élèves de 3^{ème} scolarisés dans les 15 établissements ayant bénéficié durant 3 ans au programme de prévention ESPACE basé sur le développement de l'estime de soi et la prévention du risque alcool. Ce questionnaire est strictement anonyme. Le retour se fait directement vers l'organisme chargé de l'évaluation du programme : l'Observatoire Régional de la Santé du Limousin, totalement indépendant de l'Education nationale. En aucun cas vos réponses ne transiteront par le collège. Vous pouvez donc donner votre opinion le plus sincèrement possible, nous en garantissons la totale confidentialité.

1. Votre enfant était-il scolarisé l'année dernière en classe de 4^{ème} dans ce même établissement ?

- ₁ Oui ₂ Non

↳ Merci pour votre attention. Les questions suivantes ne vous concernent pas.

2. Avez-vous entendu parler du programme ESPACE ?

- ₁ Oui ₂ Non (passez directement à la question 12)

3. Si oui, par qui ou par quel moyen en avez-vous entendu parler ? (plusieurs réponses possibles)

- Votre enfant Le "journal des parents" édité dans le cadre du programme ESPACE
 Le collège Une réunion de parents
 Les médias Autre moyen, précisez : _____

4. Avez-vous déjà reçu le "journal des parents" relatif au programme ESPACE ?

- ₁ Oui, plusieurs numéros ₂ Un seul numéro ₃ Jamais ou aucun souvenir (passez directement à la question 6)

5. Si oui, l'avez-vous lu ?

- ₁ Oui, avec attention ₂ Oui, rapidement ₃ Non

6. Si vous l'avez lu ou parcouru, l'avez-vous trouvé intéressant ?

- ₁ Très ₂ Assez ₃ Peu ₃ Pas du tout ₄ Aucun souvenir du contenu

7. Avez-vous déjà consulté le site internet du projet ESPACE ?

- ₁ Plusieurs fois ₂ Une fois ₃ Jamais (passez directement à la question 8)

8. Si oui, l'avez-vous trouvé intéressant ?

- ₁ Très ₂ Assez ₃ Peu ₃ Pas du tout ₄ Aucun souvenir du contenu

9. Estimez-vous avoir une idée claire du contenu du programme ESPACE ?

- ₁ Très claire ₂ Assez claire ₃ Peu claire ₄ Pas claire du tout

10. Estimez-vous avoir été suffisamment informé sur le programme ESPACE ?

- ₁ Oui, très bien ₂ Oui, plutôt bien ₃ Non, pas assez

11. Auriez-vous souhaité être davantage associé à ce programme ?

- ₁ Oui, certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas particulièrement ₃ Non, pas du tout

Commentaires libres :

Pendant 3 années (de la 6^{ème} à la 4^{ème}), le programme ESPACE a proposé d'une part des ateliers basés sur le développement de l'estime de soi, d'autre part des ateliers de SVT où étaient spécifiquement abordée la question de l'alcool et de ses effets.

12. Votre enfant vous a-t-il déjà parlé du programme ESPACE au cours des trois années écoulées ?

- ₁ A plusieurs reprises ₂ Une ou deux fois ₃ Jamais

13. Plus précisément, a-t-il eu l'occasion de parler avec vous de ce qu'il avait appris en SVT sur l'alcool et ses effets ?

- ₁ A plusieurs reprises ₂ Une ou deux fois ₃ Jamais

14. A-t-il trouvé ça intéressant ?

- ₁ Très intéressant ₂ Assez intéressant ₃ Peu intéressant ₄ Ne sait pas

15. Selon vous, est-il souhaitable d'aborder au sein de l'école la question de l'alcool et de ses effets ?

- ₁ Tout à fait ₂ Assez ₃ Peu ₄ Pas du tout ₅ sans opinion

16. Votre enfant a-t-il eu l'occasion de parler avec vous des ateliers sur l'estime de soi organisés dans le cadre du programme ESPACE ?

- ₁ A plusieurs reprises ₂ Une ou deux fois ₃ Jamais

17. A-t-il trouvé intéressants ces ateliers sur l'estime de soi ?

- ₁ Très intéressants ₂ Assez intéressants ₃ Peu intéressants ₄ Ne sait pas

18. Selon vous, est-il souhaitable de proposer au sein de l'école des ateliers sur le développement de l'estime de soi et l'acquisition de compétences de vie ?

- ₁ Tout à fait ₂ Assez ₃ Peu ₄ Pas du tout ₅ sans opinion

19. Avez-vous l'impression que ce programme a eu une influence positive sur votre enfant ?

- sur son comportement avec les autres jeunes de son âge :

- ₁ Certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

- sur son comportement en classe :

- ₁ Certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

- sur son comportement à la maison :

- ₁ Certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

- sur la confiance qu'il a en lui :

- ₁ Certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

- sur sa capacité à affirmer son point de vue :

- ₁ Certainement ₂ Oui, peut-être ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

20. Le programme a débuté en classe de 6^{ème}. Selon vous était-ce un âge adapté pour entamer ce type de programme ?

- ₁ Oui, c'est le bon âge ₂ Non, c'est trop tard ₃ Non, c'est trop tôt ₄ Sans opinion

21. Au cours des deux dernières années, avez-vous eu l'occasion de discuter avec votre enfant des risques liés à la consommation de tabac, d'alcool, de drogues, etc.?

- ₁ A plusieurs reprises ₂ Une ou deux fois ₃ Jamais

22. Le programme ESPACE a-t-il été l'occasion de parler avec votre enfant de cette question ?

- ₁ Certainement ₂ Peut-être ₃ Non, pas spécialement

23. Finalement, trouvez-vous que ce soit une bonne chose que votre enfant ait bénéficié de ce programme ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas spécialement ₄ Sans opinion

Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration à cette évaluation.
Merci de retourner ce questionnaire au moyen de l'enveloppe T jointe à ce courrier à :

ORS du Limousin - 4 Avenue de la Révolution - 87000 LIMOGES
Tel : 05 55 32 03 01 – Fax : 05 55 32 37 37 – courriel : ors@ors-limousin.org – site : www.ors-limousin.org

Annexe 5 : Questionnaire adressé aux chefs d'établissement



EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE Enquête auprès des chefs d'établissements

Ce questionnaire est adressé aux 15 chefs d'établissements engagés dans le programme expérimental ESPACE de prévention du risque alcool basé sur des modules intégrés de SVT et sur des ateliers de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales (ES/CPS).

Les résultats de cette évaluation seront **exploités** de façon **strictement anonyme**.

1. **Nom du collège :**

2. **Etiez-vous déjà à ce poste lors de la première année du programme ESPACE (2009-2010) ?**

₁ Oui ₂ Non

Si non, depuis quand êtes-vous à ce poste ? _____

APPRECIATION SUR LE CONTENU ET LES MODALITES DU PROGRAMME

3. **Le programme ESPACE a duré 3 années. Compte-tenu des contraintes occasionnées et des effets attendus, cette durée vous paraît-elle adaptée ?**

₁ Tout à fait adaptée ₂ Plutôt adaptée ₃ Pas très adaptée ₄ Pas adaptée du tout

Si cette durée ne vous a pas paru adaptée, selon vous le programme devrait... :

₁ Durer plus longtemps ₂ Durer moins longtemps

Commentaires éventuels sur la durée du programme :

4. **Le programme ESPACE a débuté en classe de 6ème. Le niveau choisi pour le démarrage de l'action vous paraît-il adapté ?**

₁ Tout à fait adapté ₂ Plutôt adapté ₃ Pas très adapté ₄ Pas adapté du tout

Si ce niveau ne vous a pas paru adapté, selon vous le programme aurait dû... :

₁ Commencer plus tôt (école primaire) ₂ Commencer plus tard

Commentaires éventuels sur le niveau choisi pour le lancement du programme :

5. **Le volume horaire consacré aux ateliers ES/CPS (6 x 2 heures les deux premières années et 10 x 1 heure la 3^{ème} année) vous paraît-il adapté ?**

₁ Tout à fait adapté ₂ Plutôt adapté ₃ Pas très adapté ₄ Pas adapté du tout

Si ce volume horaire ne vous a pas paru adapté, selon vous le programme aurait dû... :

₁ Etre moins important ₂ Etre plus important

Commentaires éventuels sur le volume horaire du programme :

6. La difficulté d'assurer les ateliers ES/CPS pour une classe entière a été évoquée. Quelle serait, selon vous, la meilleure solution ?

- ₁ Classe entière avec un seul animateur
 ₃ Dédoubler la classe
 ₅ Sans opinion
₂ Classe entière avec 2 animateurs
 ₄ Autre : _____

Commentaires éventuels :

DIFFICULTES RENCONTREES

7. Le programme ESPACE a été plus ou moins difficile à mettre en œuvre. Comment évaluez-vous les freins éventuellement rencontrés dans votre établissement lors de cette mise en place pour :

- | | Pas de
difficulté | Assez
difficile | Très
difficile |
|---|---|---|---------------------------------------|
| a. Gérer les emplois du temps des élèves | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| b. Gérer les emplois du temps des enseignants | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| c. Trouver des volontaires pour les ateliers ES/CPS | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |
| d. Organiser les enquêtes d'évaluation | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ |

Commentaires éventuels sur les contraintes rencontrées lors de la mise-en-œuvre du programme :

8. D'après vous, les intervenants des ateliers ES/CPS de votre établissement ont-ils pu se glisser facilement dans ce rôle inhabituel d'animateur ?

- ₁ Oui, tout à fait
 ₂ Oui, plutôt
 ₃ Pas vraiment
 ₄ Ne sait pas

Commentaires éventuels :

REACTIONS PERCUES ET IMPACT RELEVÉ

9. Globalement, quelles ont été les réactions autour de ce programme ?

- | | Très
positives | Plutôt
positives | Plutôt
négatives | Très
négatives | Aucune
réaction | Ne sait
pas |
|--------------------------------|---|---|---|---|---|---------------------------------------|
| e. Des élèves..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ |
| f. Des parents..... | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ |
| g. De l'équipe éducative | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ | <input type="checkbox"/> ₃ | <input type="checkbox"/> ₄ | <input type="checkbox"/> ₅ | <input type="checkbox"/> ₆ |

Commentaires éventuels sur les réactions autour de ce programme :

- des élèves :

- des parents :

- de l'équipe éducative :

10. Comment évaluez-vous l'impact du programme ESPACE dans votre établissement ?

	Impact net	Impact modéré	Peu d'impact	Aucun impact
<u>Sur les élèves actuellement en 3ème, en termes de :</u>				
h. capacités d'expression.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
i. cohésion de classe (solidarité...)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
j. dynamisme de la classe	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
k. assurance, confiance en soi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
l. épanouissement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
m. résultats scolaires	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
n. discipline.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
o. absentéisme	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
p. incivilités et violences scolaires	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
q. problèmes d'alcoolisation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
r. usage du tabac.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
s. usage du cannabis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
<u>Sur les intervenants du programme, en termes de :</u>				
t. échanges / coopération.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
u. prise de conscience de l'intérêt de développer chez les élèves l'estime de soi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
v. capacité à gérer les conflits	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Commentaires éventuels sur l'impact du programme :

- sur les élèves :

- sur l'équipe éducative :

11. A l'issue du programme, avez-vous l'impression que l'intérêt de développer l'estime de soi chez élèves a été ressenti dans l'ensemble de l'équipe éducative, au-delà des intervenants directement impliqués dans le programme ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas particulièrement ₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels sur la diffusion de la notion d'estime de soi parmi l'équipe éducative :

12. Avez-vous reçu des demandes d'autres membres du personnel pour suivre une formation ES/CPS ?

- ₁ Oui, une demande ₂ Oui, plusieurs demandes ₃ Aucune

Commentaires éventuels sur ces demandes :

APPECIATION GENERALE

13. Avec le recul, en tenant compte des bénéfices attendus et des contraintes occasionnées, trouvez-vous que l'expérimentation du programme ESPACE dans votre établissement a été une bonne chose ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas particulièrement ₄ Non, pas du tout

14. Si les moyens nécessaires étaient mis à votre disposition, souhaiteriez-vous une poursuite du programme dans votre établissement ?

- ₁ Certainement ₂ Peut-être ₃ Peut-être pas ₄ Certainement pas

15. Au final, quels sont les points forts du programme ESPACE ?

- Dans son contenu

- Dans sa mise-en-œuvre dans votre établissement

16. Au final, quels sont les points faibles et les limites du programme ESPACE ?

- Dans son contenu

- Dans sa mise-en-œuvre dans votre établissement

Commentaires généraux sur le programme ESPACE :

**Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration à cette évaluation.
Merci de retourner ce questionnaire au moyen de l'enveloppe T jointe à ce courrier à :**

ORS du Limousin - 4 Avenue de la Révolution - 87000 LIMOGES
Tel : 05 55 32 03 01 – Fax : 05 55 32 37 37 – courriel : ors@ors-limousin.org – site : www.ors-limousin.org

Annexe 6 : Questionnaire adressé aux équipes éducatives



EVALUATION DU PROGRAMME ESPACE Enquête auprès des équipes éducatives

Cette évaluation se déroule dans les 15 collèges engagés dans le programme expérimental ESPACE de prévention du risque alcool basé sur des modules intégrés de SVT et sur des ateliers de développement de l'estime de soi et des compétences psychosociales (ES/CPS). Ce questionnaire est adressé aux CPE, infirmières de santé scolaire, intervenants des ateliers ES/CPS et aux enseignants de SVT de ces 15 collèges.

Les résultats de cette évaluation seront **exploités** de façon **strictement anonyme**.

1. **Nom du collège :**
2. **Vous êtes :**
₁ CPE ₂ Infirmière ₃ Professeur de SVT ₄ Autre enseignant ₅ Autre
3. **Avez-vous été animateur des ateliers ES/CPS ?** ₁ Oui ₂ Non

APPRECIATION SUR LE CONTENU ET LES MODALITES DU PROGRAMME

4. **Le programme ESPACE a duré 3 années. Compte-tenu des contraintes occasionnées et des effets attendus, cette durée vous paraît-elle adaptée ?**

₁ Tout à fait adaptée ₂ Plutôt adaptée ₃ Pas très adaptée ₄ Pas adaptée du tout

Si cette durée ne vous a pas paru adaptée, selon vous le programme devrait... :

₁ Durer plus longtemps ₂ Durer moins longtemps

Commentaires éventuels sur la durée du programme :

5. **Le programme ESPACE a débuté en classe de 6^{ème}. Le niveau choisi pour le démarrage de l'action vous paraît-il adapté ?**

₁ Tout à fait adapté ₂ Plutôt adapté ₃ Pas très adapté ₄ Pas adapté du tout

Si ce niveau ne vous a pas paru adapté, selon vous le programme aurait dû... :

₁ Commencer plus tôt (école primaire) ₂ Commencer plus tard

Commentaires éventuels sur le niveau choisi pour le lancement du programme :

6. **Pour les CPE, IDE et Animateurs ES/CPS uniquement : Le volume horaire consacré aux ateliers ES/CPS (6 x 2 heures les deux premières années et 10 x 1 heure la 3^{ème} année) vous paraît-il adapté ?**

₁ Tout à fait adapté ₂ Plutôt adapté ₃ Pas très adapté ₄ Pas adapté du tout

Si ce volume horaire ne vous a pas paru adapté, selon vous le programme aurait dû... :

₁ Etre moins important ₂ Etre plus important

7. **Pour les Professeurs de SVT uniquement : Le volume horaire consacré aux modules spécifiques ESPACE lors des enseignements de SVT (2 séances d'une heure chaque année) vous paraît-il adapté ?**

₁ Tout à fait adapté ₂ Plutôt adapté ₃ Pas très adapté ₄ Pas adapté du tout

Si ce volume horaire ne vous a pas paru adapté, selon vous le programme aurait dû... :

₁ Etre moins important

₂ Etre plus important

Commentaires éventuels sur le volume horaire du programme (ES/CPS et/ou SVT) :

DIFFICULTES RENCONTREES

8. Pour les Animateurs ES/CPS uniquement : La difficulté d'assurer les ateliers ES/CPS pour une classe entière a été évoquée. Quelle serait, selon vous, la meilleure solution ?

₁ Classe entière avec un seul animateur

₃ Dédoubler la classe

₂ Classe entière avec 2 animateurs

₄ Autre : _____

Commentaires éventuels :

9. Pour les Animateurs ES/CPS uniquement : A-t-il été facile pour vous de vous glisser dans ce rôle inhabituel d'animateur ?

₁ Oui, tout à fait

₂ Oui, plutôt

₃ Non, pas vraiment

₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels :

10. Pour les Professeurs de SVT uniquement : A-t-il été facile pour vous d'assurer les modules ESPACE?

₁ Oui, tout à fait

₂ Oui, plutôt

₃ Non, pas vraiment

₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels :

11. Estimez-vous que le programme ESPACE a été porté par la direction de l'établissement ?

₁ Oui, tout à fait

₂ Oui, plutôt

₃ Non, pas vraiment

₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels :

REACTIONS PERCUES ET IMPACT RELEVÉ

12. Globalement, quelles ont été les réactions autour de ce programme ?

	Très positives	Plutôt positives	Plutôt négatives	Très négatives	Aucune réaction	Ne sait pas
w. Des élèves.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
x. Des parents.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
y. De l'équipe éducative	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

Commentaires éventuels sur les réactions autour de ce programme :

- des élèves :

- des parents :

- de l'équipe éducative :

13. Comment évaluez-vous l'impact du programme ESPACE dans l'établissement ?

	Impact net	Impact modéré	Peu d'impact	Aucun impact	Ne sait pas
<u>Sur les élèves actuellement en 3ème, en termes de :</u>					
z. capacités d'expression.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
aa. cohésion de classe (solidarité...)	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
bb. dynamisme de la classe	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
cc. assurance, confiance en soi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
dd. épanouissement	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
ee. résultats scolaires	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
ff. discipline.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
gg. absentéisme	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
hh. incivilités et violences scolaires	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
ii. problèmes d'alcoolisation	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
jj. usage du tabac.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
kk. usage du cannabis	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Sur les intervenants du programme, en termes de :

ll. échanges / coopération.....	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
mm. prise de conscience de l'intérêt de développer chez les élèves l'estime de soi	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
nn. capacité à gérer les conflits	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

Commentaires éventuels sur l'impact du programme :

- sur les élèves :

- sur l'équipe éducative :

14. A l'issue du programme, avez-vous l'impression que l'intérêt de développer l'estime de soi chez élèves a été ressenti dans l'ensemble de l'équipe éducative, au-delà des intervenants directement impliqués dans le programme ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas particulièrement ₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels sur la diffusion de la notion d'estime de soi parmi l'équipe éducative :

15. *Pour les animateurs ES/CPS uniquement* : Avez-vous observé un intérêt des personnels non animateurs pour les ateliers ES/CPS ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas particulièrement ₄ Non, pas du tout

Commentaires éventuels :

16. *Pour les animateurs ES/CPS uniquement* : Quels ont été pour vous les bénéfices de la formation que vous avez reçue dans le cadre des modules ES/CPS, tant sur le plan professionnel que personnel ?

17. Avec le recul, en tenant compte des bénéfices attendus et des contraintes occasionnées, trouvez-vous que l'expérimentation du programme ESPACE dans votre établissement a été une bonne chose ?

- ₁ Oui, tout à fait ₂ Oui, plutôt ₃ Non, pas particulièrement ₄ Non, pas du tout

18. Si les moyens nécessaires étaient mis à votre disposition, souhaiteriez-vous une poursuite du programme dans votre établissement ?

- ₁ Certainement ₂ Peut-être ₃ Peut-être pas ₄ Certainement pas

19. Au final, quels sont les points forts du programme ESPACE ?

- Dans son contenu

- Dans sa mise-en-œuvre dans votre établissement

20. Au final, quels sont les points faibles et les limites du programme ESPACE ?

- Dans son contenu

- Dans sa mise-en-œuvre dans votre établissement

Commentaires généraux sur le programme ESPACE :

**Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration à cette évaluation.
Merci de retourner ce questionnaire au moyen de l'enveloppe T jointe à ce courrier à :**

ORS du Limousin - 4 Avenue de la Révolution - 87000 LIMOGES
Tel : 05 55 32 03 01 – Fax : 05 55 32 37 37 – courriel : ors@ors-limousin.org – site : www.ors-limousin.org

Annexe 7 : Tableaux comparatifs des groupes Action et témoin

Données sociodémographiques

	Ensemble	Collèges Action	Collèges témoins	p
Département (%)				
<i>n</i>	2091	1067	1024	
Corrèze	26,7	25,9	27,5	0,004
Creuse	12,1	10,0	14,3	
Haute-Vienne	61,2	64,1	58,2	
Secteur (%)				
<i>n</i>	2091	1067	1024	
Urbain ou périurbain	58,5	59,2	57,8	NS
Mixte ou rural	41,5	40,8	42,2	
Type d'établissement (%)				
<i>n</i>	2091	1067	1024	
« Classique »	83,7	86,0	81,3	< 0,001
ZEP	8,1	4,6	11,7	
Privé	8,2	9,4	7,0	

	Ensemble	Collèges Action	Collèges témoins	p
Age				
<i>n</i>	2078	1059	1019	
Age « normal »	79,4	76,3	82,5	< 0,001
Retard scolaire	20,6	23,7	17,5	
Sexe (%)				
<i>n</i>	2081	1061	1020	
Garçons	46,7	44,5	48,9	0,04
Filles	53,3	55,5	51,1	

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Nombre de frères et sœurs à la maison (%)			
<i>n</i>	1024	994	
0	16,2	19,2	NS
1	46,6	49,4	
2	23,6	19,0	
3 et plus	13,6	12,4	
Type de famille (%)			
<i>n</i>	1066	1021	
Famille nucléaire	65,7	66,7	NS
Résidence alternée	5,3	6,2	
Famille monoparentale	15,3	16,0	
Famille recomposée	11,1	8,8	
Autre	2,7	2,4	
Situation financière (%)			
<i>n</i>	1034	1008	
Pas très riche	12,3	14,3	0,001
Dans la moyenne	68,2	72,1	
Plutôt à l'aise	19,5	13,6	

Les résultats qui suivent sont ajustés dans le groupe action sur le sexe et l'âge des élèves du groupe témoin.

▪ **Vie scolaire**

Résultats ajustés sur le sexe et l'âge.

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Résultats scolaires (%)			
<i>n</i>	1048	1013	
Très bons ou assez bons	51,7	50,8	NS
Moyens ou inférieurs à la moyenne	48,3	49,2	
Redoublement (%)			
<i>n</i>	1044	1011	
Jamais	82,7	83,0	NS
1 fois / plusieurs fois	17,3	17,0	
Satisfaction relations avec professeurs (%)			
<i>n</i>	1043	998	
Très ou assez satisfait	76,4	78,7	NS
Assez peu ou pas satisfait du tout	23,6	21,3	
Satisfaction relations avec camarades (%)			
<i>n</i>	1043	1006	
Très ou assez satisfait	92,2	90,8	NS
Assez peu ou pas satisfait du tout	7,8	9,2	
A envie d'aller au collège (%)			
<i>n</i>	1050	1015	
Tout à fait ou plutôt d'accord	56,5	56,8	NS
Plutôt pas ou pas du tout d'accord	43,5	43,2	
Prend plaisir à étudier au collège (%)			
<i>n</i>	1048	1012	
Tout à fait ou plutôt d'accord	53,2	52,0	NS
Plutôt pas ou pas du tout d'accord	46,8	48,0	
Violences scolaires au cours des 12 derniers mois			
<i>n</i>	1053	1014	
Jamais	47,1	50,2	<0,001
Une fois	24,4	29,7	
Plusieurs fois	28,5	20,1	
<i>Détails des violences scolaires :</i>			
A été sanctionné(e) pour son comportement	41,3	37,6	NS
A été mêlé(e) à une bagarre	16,7	12,7	0,01
A frappé quelqu'un	20,4	14,7	0,001
A insulté un autre jeune/ tenu des propos racistes	16,6	17,1	NS
Cours séchés depuis entrée en 6 ^e (%)			
<i>n</i>	1040	1013	
Jamais	90,2	89,8	NS
Une ou plusieurs fois	9,8	10,2	

▪ **Relations avec les amis et la famille**

Résultats ajustés sur le sexe et l'âge.

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Nombre de véritables amis (%)			
<i>n</i>	1021	1002	
Aucun	2,0	1,8	NS
Un ou plusieurs	98,0	98,2	
% très ou assez facilité de se confier :			
- au père	50,1	47,3	NS
<i>n</i>	1033	1000	
- à la mère	71,7	70,6	NS
<i>n</i>	1031	1001	
- aux frères et sœurs	54,4	50,8	NS
<i>n</i>	1013	980	
- aux ami(e)s	83,7	83,1	NS
<i>n</i>	1033	1003	
% très ou plutôt satisfait des relations :			
- avec le père	75,7	76,0	NS
<i>n</i>	1035	1005	
- avec la mère	87,7	90,4	NS
<i>n</i>	1037	1006	
- avec les frères et sœurs	77,6	74,4	NS
<i>n</i>	1023	994	
- avec les ami(e)s	95,1	94,4	NS
<i>n</i>	1036	1006	
Caractère encadrant de la mère, % tout à fait ou plutôt exact :			
- veut que tu fasses comme elle dit	75,6	76,4	NS
<i>n</i>	996	969	
- te dit à quelle heure rentrer	69,3	74,5	0,01
<i>n</i>	984	961	
- sait ce que tu fais après l'école	79,4	83,4	0,03
<i>n</i>	992	967	
- t'apaise quand tu es énervé(e)	61,2	62,9	NS
<i>n</i>	973	958	
- souvent trop occupée pour te parler	26,7	23,6	NS
<i>n</i>	986	968	
Caractère encadrant du père, % tout à fait ou plutôt exact :			
- veut que tu fasses comme il dit	74,9	76,0	NS
<i>n</i>	926	911	
- te dit à quelle heure rentrer	58,9	60,6	NS
<i>n</i>	905	895	
- sait ce que tu fais après l'école	62,8	64,5	NS
<i>n</i>	916	897	
- t'apaise quand tu es énervé(e)	56,9	51,7	0,03
<i>n</i>	909	893	
- souvent trop occupé pour te parler	35,4	32,7	NS
<i>n</i>	905	899	
Parents aident aux devoirs (%)			
<i>n</i>	1036	1003	
Tout à fait ou plutôt d'accord	83,3	86,0	NS
Plutôt pas ou pas du tout d'accord	16,7	14,0	
Parents prêts à voir les professeurs (%)			
<i>n</i>	1036	1004	
Tout à fait ou plutôt d'accord	90,1	93,0	0,02
Plutôt pas ou pas du tout d'accord	9,9	7,0	

▪ **Consommations de tabac, d'alcool et de cannabis**

Résultats ajustés sur le sexe et l'âge.

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Tabac (%)			
<i>n</i>	1045	1013	
Expérimentation	44,5	46,2	NS
Consommation hebdomadaire	13,0	10,4	NS
Consommation quotidienne	8,5	5,6	0,01
Alcool (%)			
<i>n</i>	1045	1010	
Expérimentation	88,3	89,0	NS
Consommation mensuelle	19,7	19,8	NS
Consommation hebdomadaire	7,3	7,0	NS
Expérimentation selon le type d'alcool (%)			
<i>n</i>	1045	1010	
Bière	67,7	70,9	NS
Cidre	75,6	76,6	NS
Vin, sangria	54,7	58,4	NS
Champagne	74,4	77,4	NS
Whisky, vodka, tequilla, rhum...	47,6	45,6	NS
Autres boissons alcoolisées	43,5	43,2	NS
Age 1 ^{ère} consommation d'alcool (en années)	12,2	12,1	NS
<i>n</i>	662	685	
Ivresse déclarée (%)			
<i>n</i>	1046	1011	
Expérimentation	22,3	19,7	NS
Plus de 3 fois	4,5	3,7	NS
Age 1 ^{ère} ivresse (en années)	13,5	13,6	NS
<i>n</i>	207	188	
Ivresse ressentie (%)			
<i>n</i>	1045	1010	
« Bourré(e) », « défoncé(e) »	17,4	15,4	NS
Gai(e), détendu(e), relaxé(e)	28,9	27,6	NS
Malade (vertige, mal à la tête, nausée)	14,6	18,6	0,01
Capable de faire des choses stupides	13,5	12,0	NS
Au moins un critère cité (%)	37,0	39,0	NS
Plus de 5 verres en une même occasion (%)			
<i>n</i>	1046	1012	
Au moins une fois	31,9	32,7	NS
Au moins une fois par mois	5,4	4,5	NS
Au moins une fois par semaine	1,9	0,9	0,05
Consommer de l'alcool dans le but d'être ivre (%)			
<i>n</i>	1045	1010	
Au moins une fois	10,3	7,5	0,03
Plus de 3 fois	2,2	1,4	NS
Cannabis (%)			
<i>n</i>	1027	1002	
Expérimentation	16,2	11,9	0,005
Au moins une fois par mois	5,7	2,9	0,002

■ Représentations et connaissances sur l'alcool

Résultats ajustés sur le sexe et l'âge.

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Tout à fait ou plutôt d'accord (%) :			
- l'alcool donne des forces	8,7	5,4	0,007
<i>n</i>	936	871	
- l'alcool permet d'aller plus facilement vers les autres	36,2	35,0	NS
<i>n</i>	941	880	
- l'alcool permet de se sentir mieux si l'on est déprimé	26,1	31,6	0,01
<i>n</i>	882	852	
- une fête sans alcool c'est triste	35,1	37,9	NS
<i>n</i>	954	922	
- l'alcool est une drogue	66,1	71,4	0,01
<i>n</i>	926	892	
Boire <u>un peu d'alcool</u> pour un jeune lors d'une fête :			
- c'est montrer qu'on est cool	23,4	25,1	NS
<i>n</i>	961	932	
- c'est stupide, ça ne sert à rien	56,2	56,7	NS
<i>n</i>	950	930	
- c'est se comporter comme un adulte	19,1	21,7	NS
<i>n</i>	956	932	
- c'est un moyen d'être populaire	17,1	14,6	NS
<i>n</i>	952	927	
- c'est un moyen de s'intégrer	30,2	36,2	0,005
<i>n</i>	948	919	
Boire <u>plusieurs verres d'alcool</u> pour un jeune lors d'une fête :			
- c'est montrer qu'on est cool	11,1	9,3	NS
<i>n</i>	938	929	
- c'est stupide, ça ne sert à rien	63,2	72,4	<0,001
<i>n</i>	949	939	
- c'est se comporter comme un adulte	9,1	10,4	NS
<i>n</i>	931	929	
- c'est un moyen d'être populaire	11,7	10,0	NS
<i>n</i>	929	917	
- c'est un moyen de s'intégrer	15,9	19,4	0,05
<i>n</i>	924	909	
% de bonnes réponses :			
<i>n</i>	1055	1016	
- L'alcool augmente les réflexes et permet de réagir plus vite (F)	91,0	87,5	0,01
- Il y a moins d'alcool dans un verre de bière que dans un verre de whisky (F)	31,2	22,8	<0,001
- Les premix sont des boissons alcoolisées sucrées (V)	20,5	13,8	<0,001
- Si on boit sans avoir mangé avant, les effets de l'alcool sont plus forts (V)	62,8	59,4	NS
- L'alcool fait grossir, il y a plus de calories dans une canette de bière que dans 2 boules de glace (V)	46,0	44,2	NS
- L'alcool est plus mauvais pour la santé chez les filles que chez les garçons (V)	25,2	24,0	NS
- Les accidents liés à l'alcool sont la 1 ^{ère} cause de décès chez les jeunes (V)	75,5	77,7	NS
- Il faut avoir 18 ans pour pouvoir acheter de l'alcool dans un magasin (V)	84,5	89,5	0,001
- On peut boire jusqu'à 4 verres, mais pas plus, pour prendre le volant (F)	68,7	66,1	NS
- Au cours de sa grossesse, une femme peut boire jusqu'à 2 verres d'alcool (F)	77,2	81,8	0,01
- Chez un adulte, il faut compter 1 à 2 heures pour éliminer chaque verre d'alcool (V)	36,4	35,0	NS
- Une des propriétés de l'alcool est d'élargir le champ visuel (F)	75,6	72,6	NS
- L'alcool modifie les messages chimiques envoyés par les neurones (V)	73,8	60,1	<0,001
- Une même quantité d'alcool ingérée entraîne toujours les mêmes effets (F)	49,8	41,2	<0,001

▪ **Caractère, personnalité et moral**

Résultats ajustés sur le sexe et l'âge.

	Collèges Action	Collèges témoins	p
Tout à fait ou plutôt d'accord (%)			
- se dispute beaucoup avec les autres élèves	11,3	8,8	NS
<i>n</i>	1017	988	
- fait des choses que les parents ne veulent pas	35,6	34,7	NS
<i>n</i>	1000	987	
- fait ce que les professeurs demandent	79,8	81,0	NS
<i>n</i>	1006	995	
- prend parfois des choses qui ne lui appartiennent pas	15,2	14,3	NS
<i>n</i>	994	987	
- aime faire des choses dangereuses	33,4	32,7	NS
<i>n</i>	997	980	
- est très satisfait de sa vie actuelle	81,2	80,0	NS
<i>n</i>	997	986	
- est souvent inquiet	57,3	57,6	NS
<i>n</i>	992	982	
- se sent souvent déprimé(e)	42,6	43,6	NS
<i>n</i>	992	974	
Tout à fait ou plutôt d'accord (%)			
<u>Image physique</u>			
- Je voudrais avoir une apparence physique différente	40,1	43,5	NS
<i>n</i>	1046	1010	
- Je suis globalement satisfait(e) de mon physique	68,2	65,6	NS
<i>n</i>	1045	1006	
- J'aimerais bien que mon visage soit différent	30,4	29,0	NS
<i>n</i>	1041	1006	
- Je suis satisfait(e) de ma taille et de mon poids	66,6	64,3	NS
<i>n</i>	1042	1009	
<u>Image sociale</u>			
- Je suis très apprécié(e) par mes copains (copines)	90,3	91,3	NS
<i>n</i>	1033	1003	
- J'ai beaucoup de copains (copines)	85,5	85,8	NS
<i>n</i>	1038	1005	
- Je me sens à l'aise avec les jeunes de mon âge	87,0	86,5	NS
<i>n</i>	1040	1012	
<u>Confiance en soi</u>			
- Je suis souvent content(e) de moi	72,5	71,7	NS
<i>n</i>	1044	1006	
- Je me sens capable de faire les choses aussi bien que les autres	80,6	78,1	NS
<i>n</i>	1043	1007	
- Quand j'entreprends quelque chose, j'ai souvent peur de ne pas réussir	54,4	60,8	0,003
<i>n</i>	1044	1011	
% répondant « toujours » ou « souvent » :			
- Je me sens bien en famille	92,3	91,3	NS
<i>n</i>	1037	1002	
- Je suis apprécié(e) de mes parents	95,0	95,1	NS
<i>n</i>	1031	1000	
- Je suis important(e) dans ma famille	89,9	91,5	NS
<i>n</i>	1029	995	
- Je me fais confiance	73,6	70,3	NS
<i>n</i>	1036	1004	
- Je suis capable de refuser des demandes	85,6	76,0	<0,001
<i>n</i>	1035	1003	
- Je me permets d'être différent(e) des autres	79,8	70,9	<0,001
<i>n</i>	1029	995	
- Je peux trouver une solution qd j'ai un problème	88,5	84,4	0,006
<i>n</i>	1039	1005	