

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Identification et description des facteurs influençant la poursuite de l'implantation  
d'un programme de plein air en milieu scolaire

Hélène Crowe

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'activité physique

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Sciences de l'activité physique

Juillet 2015

© Hélène Crowe, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique

Identification et description des facteurs influençant la poursuite de l'implantation  
d'un programme de plein air en milieu scolaire

Hélène Crowe

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

François Vandercleyen	Président du jury
Sylvie Beaudoin	Directrice de recherche
Sylvain Turcotte	Codirecteur de recherche
Marie-Claude Rivard	Évaluatrice externe

Mémoire accepté le 29 mai 2015.

## SOMMAIRE

Dans le contexte canadien actuel, les comportements sédentaires figurent parmi les principaux facteurs de risque pour le développement des maladies chroniques (Janssen, 2012; Lee et al., 2012). En sachant que les habitudes de vie acquises dès l'enfance ont tendance à persister à l'âge adulte (Telema et al., 2005), il semble important d'intervenir auprès des jeunes à partir de l'enfance afin de les inciter à adopter un mode de vie sain et actif (Coalition québécoise sur la problématique du poids (CQPP), 2013; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). À cet égard, l'école serait une cible de choix pour rejoindre une majorité de jeunes puisque ces derniers fréquentent les milieux scolaires jusqu'à l'âge de 16 ans (Naylor et McKay, 2009). Les milieux scolaires peuvent promouvoir les saines habitudes de vie par le biais de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif* qui est incluse dans la discipline scolaire *Éducation physique et à la santé* (ÉPS) du Programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2006b, 2007). En particulier, les activités de plein air seraient une stratégie efficace pour permettre aux jeunes de développer de saines habitudes de vie. D'une part, les activités de plein air sont reconnues pour leurs bénéfices physiques et psychologiques en matière de santé et de bien-être (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012). D'autre part, en sachant qu'une majorité de jeunes Québécois ont déjà un intérêt pour ce type d'activité (Pronovost, 2010), il s'agirait d'un moyen par excellence pour les inciter à adopter des saines habitudes de vie. Afin de favoriser l'atteinte des retombées souhaitées, soit l'adoption de saines habitudes de vie par les élèves, il s'avère nécessaire que les activités de plein air soient bien implantées dans les milieux scolaires et que cette implantation se poursuive sur une longue période de temps (Chen, 2005; Witsey Stirman et al., 2012). Chen (2005) explique que des activités sont bien implantées lorsqu'elles viennent à faire partie intégrante de l'organisation des milieux. Witsey Stirman et ses collaborateurs (2012) ajoutent que lorsqu'un milieu est exposé à des interventions considérées comme efficaces sur une longue période de temps, les retombées souhaitées sont d'autant plus susceptibles d'être atteintes auprès de la clientèle ciblée. Ainsi, pour améliorer les retombées d'un programme de plein air, il serait impératif de se pencher sur les facteurs qui peuvent en influencer la poursuite de l'implantation. La question générale de cette recherche est donc la suivante : quels sont les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire?

Une revue de la littérature scientifique a permis d'identifier des facteurs associés à la poursuite de l'implantation de programmes dans différents domaines

(éducation, santé et gestion). Puisque l'implantation d'un programme relève de principes généraux de gestion, les facteurs recensés pour un domaine de recherche en particulier peuvent être utilisés pour étudier l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire (Damschroder et al., 2009). Cette revue de la littérature a permis d'identifier des facteurs qui peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme à chacune des trois phases de l'implantation, soit : 1) la pré-implantation; 2) l'implantation initiale et 3) la phase mature de l'implantation. Ce travail de recherche examinera cette troisième phase de l'implantation, durant laquelle les milieux poursuivent l'implantation d'un programme de façon continue sans y apporter de changement majeur. Parmi l'ensemble des facteurs recensés dans cette revue de la littérature, 40 d'entre eux ont été choisis en fonction de leur capacité à répondre à la question de recherche. Ces 40 facteurs ont permis d'élaborer un cadre conceptuel composé de cinq catégories de facteurs, soit : 1) de programme (n=11); 2) organisationnels (n=6); 3) processuels (n=10); 4) individuels (n=7) et 5) extérieurs (n=6).

Les objectifs de cette recherche sont d'identifier et de décrire les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air dans deux écoles secondaires québécoises. Une étude de cas multiples a été menée auprès de deux écoles qui ont atteint la phase mature de l'implantation du programme Santé globale (Sg). Le Programme Sg vise la promotion des saines habitudes de vie par le biais d'activités de plein air intégrées à même les cours d'ÉPS. De plus, les écoles qui implantent ce programme sont chapeautées par un organisme externe, soit la Fondation Sg. Deux méthodes de collecte de données ont été utilisées, soit des entrevues individuelles semi-dirigées et une analyse documentaire. Les entrevues ont été menées auprès de huit participants. Dans chacune des écoles, trois participants ont été interrogés, soit deux enseignants et un membre de la direction concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Des entrevues ont également été menées auprès de deux membres de la Fondation Sg dans le but d'obtenir un point de vue global des milieux étudiés. L'analyse documentaire a été réalisée à partir de documents pédagogiques et organisationnels tels que : 1) les objectifs du programme; 2) des fiches budgétaires et 3) un plan d'action triennal. Les données ont fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative utilisant une approche mixte (L'Écuyer, 1990).

Les résultats ont permis d'identifier 42 facteurs influençant la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces facteurs sont divisés selon les mêmes cinq catégories de facteurs que celles présentées dans le cadre conceptuel, à savoir : 1) de programme (n=15); 2) organisationnels (n=6); 3) processuels (n=10); 4) individuels (n=6) et 5) extérieurs (n=5). Parmi ces 42 facteurs, treize d'entre eux ont émergé des résultats obtenus, comme la sélection des élèves en fonction des résultats scolaires et des comportements favorables aux apprentissages, le matériel exigé lors de l'inscription des élèves au Programme Sg, l'organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg et le soutien de la Fondation Sg. Ces facteurs émergents mettent en lumière la contribution de ce projet de recherche à la littérature scientifique quant aux

facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire.

Les résultats obtenus ont également permis de fournir des précisions quant aux facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les deux cas à l'étude. Les facteurs de programme ont permis de préciser les caractéristiques propres au Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans les deux écoles à l'étude. À titre d'exemple, les résultats montrent que pour être admis au Programme Sg, les élèves sont sélectionnés en fonction des résultats scolaires ainsi que des comportements favorables aux apprentissages. Cette catégorie révèle également que parmi les coûts financiers associés à la poursuite de l'implantation du programme, on compte principalement la location de véhicules ainsi que l'embauche de suppléants. Les facteurs organisationnels ont permis d'identifier les rôles des membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans chaque école, à savoir les enseignants, le coordonnateur et les membres de la direction. Les résultats montrent que les enseignants du Programme Sg doivent assumer un grand nombre de tâches liées à l'enseignement ainsi qu'à la planification des activités pour le Programme Sg. Les facteurs processuels ont permis de préciser les processus mis en place afin d'assurer la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Dans chaque école, des rencontres départementales sont tenues de façon régulière entre les membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. De plus, ces membres utilisent quotidiennement des moyens de communication écrits tels que des tableaux dans un local commun ainsi qu'un système de courrier interne. Les facteurs individuels portent sur les caractéristiques individuelles de chacun des membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Les résultats ont permis de préciser que ces membres ont tous suivi une formation initiale dans le domaine de l'enseignement de même que plusieurs formations en lien avec les tâches qu'ils accomplissent dans le cadre du Programme Sg. Les facteurs individuels révèlent également que les enseignants perçoivent de nombreuses retombées positives du Programme Sg sur les élèves, à savoir la motivation scolaire, la participation en classe, le respect des collègues de classe, entre autres. Les facteurs extérieurs portent sur les organismes et individus qui sont extérieurs aux milieux d'étude et qui influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Les écoles sont soutenues à de nombreux égards par la Fondation Sg. À titre d'exemple, la Fondation Sg crée des plateformes d'échanges entre les écoles qui implantent le Programme Sg, produit du matériel didactique et pédagogique et offre de la formation continue aux membres des écoles.

Parmi les 42 facteurs identifiés dans les résultats, certains d'entre eux semblent particulièrement importants pour assurer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. L'analyse des résultats a permis d'identifier plusieurs interrelations entre les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans chacune des deux écoles à l'étude. Deux types d'interrelations ont été identifiés, à savoir 1) les interrelations entre les facteurs

appartenant à une même catégorie, dites « intracatégorie » et 2) les interrelations entre les facteurs appartenant à différentes catégories, dites « intercatégories ». Plus particulièrement, la discussion examine quatre interrelations, soit : 1) les interrelations entre les facteurs de programme; 2) les interrelations entre les facteurs de programme et individuels; 3) les interrelations entre les facteurs individuels, organisationnels et de programme et 4) l'influence du soutien de la Fondation Sg (facteur extérieur) sur l'ensemble des catégories de facteurs. Ces constats ont mené à la formulation de recommandations pratiques pour les écoles qui ont fait l'objet de cette étude.

Cette recherche constitue une première initiative au Québec pour mieux comprendre les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation des programmes de plein air en milieu scolaire. Cette recherche permettra de soutenir d'autres milieux scolaires qui désirent implanter ou poursuivre l'implantation d'initiatives similaires visant à promouvoir les saines habitudes de vie.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	i
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	XI
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	XII
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	XIII
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE</b> .....	3
1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE .....	5
1.1 Question générale de recherche .....	8
<b>DEUXIÈME CHAPITRE – REVUE DE LA LITTÉRATURE</b> .....	9
1. DÉFINITIONS DE L'IMPLANTATION ET DE L'ANALYSE DE L'IMPLANTATION .....	9
2. PRINCIPALES JUSTIFICATIONS SOUS-JACENTES À L'ÉTUDE DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME .....	11
3. ORIENTATIONS GÉNÉRALES PROPOSÉES DANS LA LITTÉRATURE PERMETTANT D'Étudier L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME .....	12
3.1 Mesurer le degré de l'implantation ou la fidélité d'implantation.....	13
3.2 Mesurer la fidélité d'implantation du programme ainsi que la fidélité de mise en œuvre du système d'implantation .....	14
3.3 Mesurer la fidélité d'implantation en considérant les facteurs contextuels.....	15
4. ORIENTATION CHOISIE POUR Étudier L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME .....	18
5. PHASES DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME .....	18
6. CHOIX DE LA PHASE D'IMPLANTATION.....	21

<b>TROISIÈME CHAPITRE – CADRE CONCEPTUEL</b> .....	23
1. DÉMARCHE DE MODÉLISATION .....	23
2. DESCRIPTION DES FACTEURS À L'ÉTUDE.....	28
2.1 Facteurs de programme.....	28
2.1.1 <i>Implantation initiale du programme</i> .....	28
2.1.2 <i>Caractéristiques actuelles du programme</i> .....	30
2.1.3 <i>Coûts associés au programme</i> .....	32
2.1.4 <i>Caractéristiques de la clientèle visée par le programme</i> .....	32
2.2 Facteurs organisationnels.....	34
2.2.1 <i>Équipe actuellement responsable de la poursuite de</i> <i>l'implantation du programme</i> .....	34
2.2.2 <i>Organisation interne de l'école permettant la poursuite de</i> <i>l'implantation du programme</i> .....	36
2.3 Facteurs processuels .....	37
2.3.1 <i>Mécanismes de collaboration et de communication</i> .....	38
2.3.2 <i>Mécanismes de soutien de la direction</i> .....	39
2.3.3 <i>Planification des activités</i> .....	41
2.3.4 <i>Documentation et évaluation du programme</i> .....	42
2.4 Facteurs individuels.....	43
2.4.1 <i>Formations et expériences personnelles</i> .....	44
2.4.2 <i>Croyances à l'égard des retombées du programme sur les élèves</i> ...	45
2.4.3 <i>Satisfaction de l'individu</i> .....	45
2.4.4 <i>Adéquation entre les valeurs et les objectifs du programme</i> .....	46
2.5 Facteurs extérieurs .....	46
2.5.1 <i>Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales</i> .....	47
2.5.2 <i>Réseautage avec des organisations externes</i> .....	48
3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE.....	49
4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	50
 <b>QUATRIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE</b> .....	 51
1. TYPE DE RECHERCHE .....	51
2. MÉTHODE DE RECHERCHE .....	51
2.1 Approche : l'étude de cas multiples contextualisée.....	52
2.2 Contexte de la recherche.....	53
2.3 Sélection des cas.....	54
2.4 Présentation des cas à l'étude .....	56
3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES .....	58



1.5 Revenus perçus par les écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg .....	86
1.5.1 Contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg .....	86
1.5.2 Contribution des autres écoles pour participer à certaines activités .....	86
1.6 Clientèle du Programme Sg (parents et élèves) .....	87
1.6.1 Soutien et participation des parents .....	87
1.6.2 Facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg .....	87
2. FACTEURS ORGANISATIONNELS .....	88
2.1 Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du Programme Sg .....	89
2.1.1 Composition de l'équipe ainsi que les rôles et tâches assumés par chacun .....	89
2.1.2 Aptitudes professionnelles nécessaires pour accomplir les rôles et tâches attendus .....	93
2.1.3 Stabilité du personnel .....	94
2.2 Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg .....	94
2.2.1 Caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg .....	95
2.2.2 Organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg .....	97
3. FACTEURS PROCESSUELS .....	97
3.1 Mécanismes de collaboration et de communication .....	97
3.1.1 Mécanismes de communication et de collaboration et utilisés par les membres concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg .....	97
3.1.2 Nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel de l'école .....	101
3.2 Mécanismes de soutien de la direction .....	102
3.2.1 Défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école .....	103
3.2.2 Reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants ..	103
3.2.3 Disponibilité de la direction pour discuter avec les collègues .....	104
3.2.4 Flexibilité de la direction .....	105
3.3 Planification des activités .....	105
3.3.1 Considération des besoins des élèves .....	105
3.3.2 Gestion des risques .....	106
3.3.3 Gestion du budget .....	107
3.4 Documentation et évaluation .....	107
3.4.1 Documentation de l'implantation du Programme Sg .....	108
3.4.2 Évaluation de l'implantation du Programme Sg .....	108

4.	FACTEURS INDIVIDUELS.....	108
4.1	Formations et expériences personnelles .....	109
4.1.1	<i>Formations initiale et continue</i> .....	109
4.1.2	<i>Expériences personnelles en lien avec les activités enseignées dans le Programme Sg</i> .....	110
4.2	Croyances à l'égard des retombées du Programme Sg.....	111
4.2.1	<i>Retombées perçues du Programme Sg sur les élèves</i> .....	111
4.2.2	<i>Retombées perçues du Programme Sg sur la relation entre les enseignants et les élèves</i> .....	112
4.3	Satisfaction à l'égard de l'implication des élèves.....	113
4.4	Adéquation entre les valeurs et les objectifs Programme Sg.....	114
5.	FACTEURS EXTÉRIEURS .....	115
5.1	Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales .....	115
5.1.1	<i>Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)</i> .....	116
5.1.2	<i>Commissions scolaires</i> .....	117
5.1.3	<i>Municipalités</i> .....	118
5.2	Réseautage avec des organisations externes.....	119
5.2.1	<i>Partenaires pour la mise en place des activités</i> .....	119
5.2.2	<i>Soutien de la Fondation Sg</i> .....	120
6.	SYNTHÈSE DU CHAPITRE .....	124
	<b>SIXIÈME CHAPITRE – DISCUSSION</b> .....	127
1.	INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME .....	128
1.1	Influence du Programme Sg sur sa propre implantation .....	128
1.2	Interrelations entre trois facteurs de programme .....	129
2.	INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME ET LES FACTEURS INDIVIDUELS.....	131
2.1	Influence des mécanismes de soutien de la direction sur l'engagement des enseignants .....	133
2.2	Influence des facteurs individuels sur l'engagement des enseignants.....	134
3.	INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME, ORGANISATIONNELS ET INDIVIDUELS.....	136
3.1	Influence des caractéristiques du Programme Sg sur les coûts .....	137
3.2	Influence des caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg sur les coûts.....	138
3.3	Influence de l'organisation scolaire sur les coûts .....	139
3.4	Influence de la formation des enseignants sur les coûts .....	139

4.	INFLUENCES DES MÉCANISMES DE SOUTIEN DE LA FONDATION SG SUR L'ENSEMBLE DES CATÉGORIES DE FACTEURS .....	140
4.1	Étendue du rôle de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme.....	140
4.2	Créer des plateformes d'échanges entre les écoles qui implantent le Programme Sg.....	142
4.3	Assurer la crédibilité et la qualité du Programme Sg .....	143
4.4	Entretenir des liens avec des chercheurs et professionnels .....	144
5.	RECOMMANDATIONS PRATIQUES .....	145
6.	LIMITES DE LA RECHERCHE .....	149
	<b>CONCLUSION</b> .....	151
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	155
	<b>ANNEXES</b> .....	163
	ANNEXE A – TABLE DE SPÉCIFICATION DES FACTEURS À L'ÉTUDE .....	165
	ANNEXE B – CANEVAS D'ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES .....	168
	ANNEXE C – TABLEAU DE CATÉGORISATION DES FACTEURS À LA SUITE DE L'ANALYSE DES DONNÉES.....	179
	ANNEXE D – ATTESTATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES D'ÉTHIQUE .....	181
	ANNEXE E – LETTRE D'INVITATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	182
	ANNEXE F – TABLEAUX SOMMAIRES DES RÉSULTATS .....	185
	ANNEXE G - REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS ( <i>MINDMAP</i> ) .....	195

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Principales justifications sous-jacentes à l'étude de l'implantation d'un programme.....	12
Tableau 2 – Facteurs associés à l'implantation d'un programme dans la littérature : <i>Consolidated Framework for Implementation Research</i> ....	17
Tableau 3 – Caractéristiques des cas à l'étude .....	57
Tableau 4 – Recommandations pour les directions d'écoles .....	146
Tableau 5 – Recommandations pour les enseignants.....	147
Tableau 6 – Recommandations pour les membres de la Fondation Sg .....	148

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Deux sphères à considérer pour améliorer les retombées d'un programme. ....	7
Figure 2 – Mesurer la fidélité d'implantation d'un programme .....	13
Figure 3 – Mesurer les retombées d'un programme sur la population visée. ....	13
Figure 4 – Mesurer la fidélité d'implantation d'un programme ainsi que la fidélité de mise en œuvre du système d'implantation. ....	14
Figure 5 – Facteurs contextuels influençant la qualité de l'implantation. ....	15
Figure 6 – Évolution des caractéristiques propres à l'intervention et à l'implantation d'un programme. ....	19
Figure 7 – Cadre conceptuel proposé.....	27
Figure 8 – Facteurs influençant la poursuite de l'implantation du Programme Sg....	74
Figure 9 – Interrelations entre trois facteurs de programme. ....	129

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire constitue à la fois l'aboutissement d'un travail de recherche, mais également d'un parcours de maîtrise qui a été des plus enrichissant grâce au soutien de certaines personnes. Je ne pourrais passer sous silence la contribution de ces personnes, qui ont su m'épauler tout au long de ce parcours.

J'aimerais d'abord remercier ma directrice de recherche, la Pr Sylvie Beaudoin, pour son soutien sans relâche à toutes les phases de la réalisation de ce mémoire. Elle a contribué à rendre ce parcours des plus formateur en faisant preuve de rigueur et en m'encourageant au dépassement. Merci pour son écoute, ses encouragements et son attitude positive.

J'aimerais ensuite remercier mon codirecteur de recherche, le Pr Sylvain Turcotte, qui a contribué à l'avancement de ma réflexion depuis le début de ce parcours. Ses nombreux commentaires constructifs et suggestions m'ont permis de me questionner afin de mieux orienter mes idées. Merci pour tout le temps consacré à faire progresser mes apprentissages et merci également d'avoir semé l'idée initiale d'orienter ce mémoire vers le programme Santé globale.

Je remercie le Pr Carlo Spallanzani pour la validation des canevas d'entrevue ainsi que M. Michel Bourgeois pour sa participation à l'entrevue pilote. Merci également au Pr Jacques Joly, qui dans le cadre de la revue de la littérature pour ce mémoire, a accepté de donner son avis sur la stratégie de recherche documentaire utilisée ainsi que sur la liste des références recensées.

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible grâce à la contribution de huit participants concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Je

les remercie pour le temps qu'ils ont accordé à la réalisation des entrevues pour cette recherche. Je les remercie également d'avoir fourni les documents ayant permis de réaliser l'analyse documentaire. En plus de leur contribution à la collecte de données, leur engagement à l'égard de la promotion des saines habitudes de vie en milieu scolaire a été d'une grande inspiration.

Merci au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) ainsi qu'à la Faculté des sciences de l'activité physique pour leur soutien financier. Ce soutien a été d'une grande aide pour me permettre d'accorder davantage de temps et d'énergie à la réalisation de ce travail de recherche. Merci d'avoir cru en moi et au potentiel de cette recherche.

Les étudiants du Groupe de recherche en intervention et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP) ont également su m'épauler à diverses reprises, que ce soit en commentant des extraits de ce mémoire, en suggérant une référence ou tout simplement en apportant un encouragement au moment où ce dernier était le plus nécessaire. Merci à vous tous!

Pour terminer, j'aimerais remercier ma famille pour son soutien inconditionnel dans mes projets scolaires et personnels. Merci de m'avoir soutenue tout au long de la maîtrise et également tout au long de mon parcours scolaire, me permettant ainsi d'en arriver à cet accomplissement. Je vous suis grandement reconnaissante pour votre appui, mais également de m'avoir transmis votre passion pour l'apprentissage. Un grand merci à Xavier, mon conjoint, ainsi qu'à mes amis pour leur disponibilité, leurs conseils et leur écoute. Un merci particulier à Katherine et Élise d'avoir contribué à alimenter les réflexions pour ce mémoire.

## INTRODUCTION

Dans le cadre des Programmes de formation de l'école québécoise (PFEQ) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006a, 2006b, 2007), les élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire sont amenés à développer une diversité de compétences afin de répondre aux grandes problématiques contemporaines auxquelles ils sont confrontés. En ce qui a trait à la discipline de formation *Éducation physique et à la santé* (ÉPS), l'école doit tenter de répondre à la problématique concernant la santé et le bien-être des jeunes, qui sont à risque de développer des problèmes de santé chroniques à long terme (MELS, 2007). À cet effet, dans le cadre de la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*, les écoles doivent mettre en place une diversité d'activités ayant pour but d'inciter les élèves à adopter une pratique régulière d'activité physique.

Afin d'inciter les élèves à adopter un mode de vie sain et actif à long terme, le Comité scientifique de Kino-Québec (2011) recommande de mettre en place des activités pour lesquelles les élèves ont déjà un intérêt et auxquelles ils ont déjà accès. Deux études menées auprès de la population québécoise révèlent que les activités de plein air figurent parmi les activités les plus pratiquées par les jeunes Québécois (Ipsos, 2013; Pronovost, 2010). Par ailleurs, les activités de plein air sont associées à de nombreuses retombées en matière de santé et de bien-être (Bergeron-Leclerc, Mercure, Gargano, Bilodeau et Dessureault-Pelletier, 2012; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). Ainsi, parmi l'ensemble des activités que les écoles peuvent mettre en place afin de développer la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*, les activités de plein air seraient un moyen d'intervention efficace pour faire la promotion des saines habitudes de vie auprès des jeunes Québécois. En sachant que les activités de plein air sont déjà intégrées à différents programmes

d'enseignement dans les écoles au Canada, il semble possible d'intégrer ce type d'activité dans le cadre du programme d'ÉPS afin de favoriser l'adoption d'un mode de vie sain et actif auprès des élèves (*p.ex.* Bell et Holmes, 2010; Comishin, Dyment, Potter et Russell, 2004; Mercure, 2009).

Toutefois, afin d'atteindre les retombées souhaitées par l'intégration des activités de plein air aux cours d'ÉPS en matière d'adoption des saines habitudes de vie, il s'avère essentiel que ces activités soient bien implantées dans les milieux scolaires et que cette implantation se poursuive sur une longue période de temps (*e.g.* Chen, 2005; Durlak et DuPre, 2008; Fixsen, Naoom, Blase, Friedman et Wallace, 2005; Graczyk, Domitrovich, Small et Zins, 2006). Pour ce faire, il est important de considérer les nombreux facteurs qui peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire (Durlak et DuPre, 2008; Graczyk et al., 2006). Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt sera porté sur les facteurs qui sont susceptibles d'influencer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire.

Ce mémoire s'articulera en sept parties distinctes. En premier lieu, la problématique associée à l'implantation des activités de plein air en milieu scolaire sera énoncée. Ensuite, la revue de la littérature permettra de mieux comprendre l'état actuel des recherches liées à l'implantation des programmes dans divers champs de recherche. Cette revue de la littérature permettra de proposer le cadre conceptuel de cette recherche. Ce cadre guidera la démarche méthodologique adoptée pour répondre aux objectifs de recherche. Plus précisément, l'ensemble des étapes relatives à la collecte et à l'analyse des données seront précisées. Puis, les résultats seront présentés, suivis d'une discussion afin de mettre en tension les résultats obtenus. Enfin, une conclusion de la recherche ainsi qu'une ouverture à de nouvelles perspectives d'investigation seront proposées.

## **PREMIER CHAPITRE**

### **PROBLÉMATIQUE**

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 2013), la sédentarité chez les jeunes est l'un des principaux enjeux sociaux du 21<sup>e</sup> siècle. Avec d'autres habitudes de vie nuisibles à la santé telles que la malbouffe et le tabagisme, les comportements sédentaires figurent au premier plan comme facteur de risque pour les maladies chroniques, qui affectent un nombre croissant de jeunes mondialement (OMS, 2010 et 2013). Toutefois, les maladies chroniques pourraient être évitées si l'on s'adoptait à de saines habitudes de vie (Lee et al., 2012; OMS, 2010 et 2013). Cette situation est préoccupante au Canada alors que les statistiques révèlent qu'un grand pourcentage de jeunes sont à risque de développer des problèmes de santé chroniques à long terme (Jeunes en forme Canada, 2013). À cet effet, une étude de Statistiques Canada révèle qu'au cours des années 2009 à 2011, seulement 5 % des Canadiens de 5 à 17 ans auraient été suffisamment actifs selon les directives canadiennes en matière de pratique d'activité physique quotidienne (Colley et al., 2011). Selon la Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE, 2012), les jeunes de 5 à 17 ans devraient pratiquer minimalement 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à élevée par jour, en plus de s'adonner à des activités qui visent la vigueur musculaire et le renforcement des os afin de bénéficier des bienfaits de l'activité physique. La SCPE (2012) précise que les bienfaits sont d'autant plus grands en s'adonnant à davantage d'activité physique. En sachant que les habitudes de vie acquises dès l'enfance et l'adolescence sont susceptibles d'être maintenues tout au long de la vie (Telema et al., 2005), il semble impératif de trouver des moyens afin de promouvoir l'adoption d'un mode de vie actif et en santé auprès des jeunes (Coalition québécoise sur la problématique du poids (CQPP), 2013; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

Dans le souci de faire la promotion des saines habitudes de vie auprès d'un maximum de jeunes, l'école serait une cible de choix pour intervenir auprès de ces derniers étant donné qu'ils fréquentent un établissement scolaire jusqu'à l'âge de 16 ans (Naylor et McKay, 2009). À cet égard, la CQPP (2013) recommande que les écoles maximisent les occasions où les jeunes peuvent pratiquer de l'activité physique. Pour ce faire, les établissements scolaires pourraient notamment favoriser les déplacements actifs entre l'école et le domicile, augmenter le nombre d'heures accordées aux cours d'ÉPS, favoriser les activités physiques intra-muros et parascolaires ou encore intégrer l'activité physique à d'autres programmes d'enseignement (CQPP, 2013). En ce qui a trait aux cours d'ÉPS, ces derniers semblent être une avenue particulièrement intéressante pour inculquer des notions en lien avec les saines habitudes de vie aux élèves depuis l'ajout en 2001 de la composante éducation à la santé à la discipline scolaire éducation physique (Turcotte, 2010). Cette réforme curriculaire a entraîné l'ajout d'une compétence disciplinaire au programme de formation en ÉPS à savoir *Adopter un mode de vie sain et actif* (MELS, 2015; Turcotte, 2010).

Parmi l'ensemble des activités physiques que les écoles peuvent mettre en place afin de développer la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*, les activités de plein air pourraient être une stratégie efficace pour répondre aux recommandations en matière de pratique d'activité physique chez les jeunes, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, certaines activités de plein air telles que le ski de fond, l'escalade et la course en sentiers peuvent être utilisées pour favoriser le développement cardio-respiratoire, le renforcement musculaire ainsi que le renforcement des os (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). D'autre part, les activités qui se déroulent dans un contexte de plein air ont le potentiel de développer certaines compétences personnelles et interpersonnelles ainsi que de favoriser la réussite scolaire, ce qui agirait en faveur du bien-être psychologique des individus (Bergeron-Leclerc et al., 2012; Gargano, 2010; Neill, 2008; Priest et Gass, 2005). Par ailleurs, les activités de plein air pourraient inciter les jeunes à demeurer actifs à l'extérieur du contexte scolaire tout au long de leur vie. En effet, afin de veiller à ce

que les jeunes adoptent un mode de vie actif à long terme, il serait important de les inciter à pratiquer de façon régulière des activités pour lesquelles les jeunes ont déjà un intérêt et auxquelles ces derniers ont déjà accès (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011). À titre d'exemple, les écoles peuvent inciter les jeunes à pratiquer des activités de plein air telles que la randonnée pédestre et le vélo puisque ces dernières seront accessibles aux jeunes tout au long de leur vie (*Ibid*, 2011). Une étude réalisée auprès de jeunes provenant de dix régions administratives du Québec permet de constater que les activités qui sont actuellement les plus pratiquées auprès des jeunes de la 5<sup>e</sup> année du primaire jusqu'en 5<sup>e</sup> secondaire sont des activités de plein air telles que le vélo, la randonnée et le patinage (Pronovost, 2010). Cette étude révèle que les jeunes fréquentent déjà des sites en plein air qui se situent à proximité de leur domicile, à savoir des forêts et des espaces verts municipaux. L'étude de Pronovost (2010) ainsi qu'un sondage réalisé auprès de la population québécoise (Ipsos, 2013) permettent de constater que les jeunes Québécois ainsi que leurs parents seraient favorables à l'intégration des activités de plein air dans le contexte scolaire.

## 1. PRÉSENTATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

À la lumière des propos abordés dans les paragraphes précédents, l'intégration d'activités de plein air dans le cadre de cours d'ÉPS semble être une avenue prometteuse pour promouvoir les saines habitudes de vie auprès des élèves. Toutefois, l'intégration de ce type d'activité en milieu scolaire n'assurerait pas à elle seule l'atteinte des retombées espérées par rapport à la promotion des saines habitudes de vie (Champagne, Brousselle, Hartz, Contandriopoulos et Denis, 2011; Gargano, 2010; Priest et Gass, 2005). Puisque le plein air constitue un moyen d'intervention, il s'avère nécessaire d'assurer la qualité des interventions faites par une personne agissant à titre de facilitateur des apprentissages (Champagne et al., 2011; Gargano, 2010; Priest et Gass, 2005).

L'idée de bonifier les interventions d'un programme n'est pas nouvelle puisque c'est précisément dans ce sens que la recherche s'est orientée aux États-Unis

au cours des années 1960 à 1990 (Champagne et al., 2011). Durant cette période, plusieurs programmes éducatifs et sociaux se développaient. Plusieurs chercheurs se sont alors intéressés aux moyens d'améliorer les retombées des programmes ainsi qu'aux moyens de rendre les interventions plus efficaces quant à l'atteinte de ces retombées (Rossi et Wright, 1984). Mentionnons que parmi les différents programmes éducatifs et sociaux développés à cette époque, on compte également les programmes de plein air, qui se popularisaient alors dans les écoles aux États-Unis (Mercure, 2009). En parallèle, la recherche au cours des années 1990 s'est développée en ce qui a trait à la promotion de la santé. Plusieurs études visaient à développer des interventions efficaces pour améliorer les retombées des programmes orientés vers la promotion de la santé (Green et Kreuter, 2005). Plusieurs chercheurs ont alors développé des « trousseaux d'outils » que les praticiens et décideurs pouvaient utiliser pour promouvoir les saines habitudes de vie dans différents milieux (*Ibid*, 2005).

Malgré les nombreuses recherches (1960-1990) ayant permis d'identifier des pratiques efficaces dans les programmes éducatifs, sociaux et de promotion de la santé, un constat important est fait à la fin des années 1990 alors que près des deux tiers des programmes développés ne réussissent pas à être adéquatement implantés dans les organisations (Burnes, 2004; Kotter, 1995). C'est ainsi qu'au cours des années 2000, certains chercheurs se sont questionnés quant à la pertinence d'étudier les effets des interventions pour améliorer l'efficacité des programmes (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005). Chen (2005) ainsi que Fixsen et ses collaborateurs (2005) affirment que c'est seulement lorsque des pratiques reconnues comme efficaces sont entièrement implantées que l'on peut s'attendre à des retombées positives. Afin de rendre un programme plus efficace quant aux effets des interventions, ces auteurs affirment qu'il faut considérer deux sphères principales : 1) les interventions doivent être bien définies et orientées en fonction de l'atteinte de retombées souhaitées auprès de la « clientèle visée » (enfants, familles, entre autres) et 2) le programme qui intègre ces interventions doit être bien implanté dans l'organisation, c'est-à-dire que

le programme vient à faire partie intégrante des routines du milieu d'implantation. À cet effet, Wiltsey Stirman et ses collaborateurs (2012) affirment qu'afin d'améliorer d'autant plus l'atteinte des retombées souhaitées par l'implantation du programme, il est essentiel cette implantation se poursuive dans l'organisation sur une longue période de temps. Ces auteurs expliquent que lorsqu'un milieu est exposé à des interventions considérées comme efficaces sur une longue période de temps, cela assurerait d'autant plus d'atteindre les retombées souhaitées auprès de la clientèle visée. Ainsi, il s'avère essentiel d'assurer la poursuite de l'implantation de ce programme dans l'organisation.

La figure 1 présente sous la forme d'une équation les deux éléments considérés comme essentiels afin d'atteindre les retombées d'un programme, soit des interventions de qualité dans un programme de même qu'une implantation complète de ce programme dans l'organisation sur une longue période de temps (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005).



Figure 1 : Deux sphères à considérer pour améliorer les retombées d'un programme (inspirée de Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Wiltsey Stirman et al., 2012).

Selon plusieurs auteurs, l'implantation d'un programme est un processus fort complexe qui est constamment en changement et où de nombreux facteurs peuvent en influencer le déroulement (Chen, 2005; Durlak et DuPre, 2008; Fixsen et al., 2005). Ces auteurs affirment que la recherche portant sur l'implantation des programmes doit considérer les différents facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'implantation et la poursuite de l'implantation d'un programme. Ainsi, pour améliorer les retombées souhaitées par l'implantation d'un programme de plein air en termes de

promotion des saines habitudes de vie auprès des élèves, il serait essentiel de considérer les facteurs spécifiques à la poursuite de l'implantation de ce type de programme en milieu scolaire.

Les propos abordés dans les paragraphes précédents permettent de constater un changement fort significatif dans les années 2000 quant à la recherche sur l'efficacité des programmes. Il s'agit de la nécessité de se tourner vers l'étude de l'implantation lorsqu'on cherche à améliorer les retombées d'un programme. En particulier, ce type d'étude permet de constater l'importance de se pencher sur une meilleure compréhension des facteurs qui peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme dans une organisation. Depuis une vingtaine d'années, un nombre croissant d'études se sont intéressées à l'implantation des programmes, notamment dans le domaine de la gestion des organisations et de la santé (Fixsen et al., 2005; Wiltsey Stirman et al., 2012). Or, dans plusieurs domaines, on continue d'étudier l'efficacité des interventions. C'est notamment le cas dans le domaine de l'éducation par le plein air, où un grand nombre d'études continuent à documenter les interventions et leurs effets sur les personnes qui prennent part à ce type d'activité (*c.-à-d.* Bell et Holmes, 2010; Bergeron-Leclerc et al., 2012; Neill, 2008). Selon certains auteurs, il y aurait toujours place à améliorer les interventions d'un programme (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005). Toutefois, ces mêmes auteurs mentionnent qu'il serait peu utile de faire davantage de recherche sur les interventions efficaces si ces recherches ne permettent pas de mener à une implantation complète de l'intervention.

### **1.1 Question générale de recherche**

Afin d'évaluer les retombées d'un programme de plein air orienté vers les saines habitudes de vie, il devient impératif de se pencher sur les facteurs spécifiques à la poursuite de son implantation en milieu scolaire. La question générale de cette recherche est donc la suivante : quels sont les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire?

## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Une revue de la littérature a été effectuée afin de répondre à la question générale de recherche, qui repose sur l'identification des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Pour ce faire, des ressources documentaires ont été recensées dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la gestion. Ce chapitre a pour but de résumer les différentes orientations qui sont proposées dans la littérature scientifique permettant de procéder à l'étude de l'implantation d'un programme. Ultiment, l'objectif de cette recension des écrits sera de choisir, parmi les orientations proposées, celle qui permettra de guider cette recherche.

#### **1. DÉFINITIONS DE L'IMPLANTATION ET DE L'ANALYSE DE L'IMPLANTATION**

Dans cette revue de la littérature scientifique, des études ayant été menées par une trentaine d'auteurs de différents domaines ont été rassemblées. L'une des premières constatations est que le terme « analyse de l'implantation » prend différentes significations selon les auteurs. Cela pourrait expliquer la multitude d'orientations qui ont été recensées dans la littérature pour étudier l'implantation d'un programme. Avant de présenter ces orientations, il semble pertinent de présenter les définitions retenues dans le cadre de cette recherche pour les termes « implantation » et « analyse de l'implantation ».

Tout d'abord, l'implantation se définit par « la mise en œuvre concrète d'une intervention dans un contexte précis, qui peut être décrit à partir de ses dimensions symboliques, organisationnelles et physiques » (Champagne et al., 2011, p. 239). Selon cette définition de l'implantation, on décèle deux éléments principaux, soit :

1) la référence aux actions mises en place afin d'implanter une intervention et 2) la référence aux caractéristiques du contexte de l'implantation. Dans un premier temps, l'implantation fait référence à l'ensemble des processus qui sont réalisés afin qu'une intervention soit intégrée à une organisation (Champagne et al., 2011; Damschroder et al., 2009). Dans un deuxième temps, l'implantation fait également référence au contexte précis dans lequel une intervention est mise en œuvre. Tel que Champagne et ses collaborateurs (2011) le précisent, le contexte d'implantation peut être décrit par ses dimensions symboliques, organisationnelles et physiques. Ces dimensions sont façonnées par une multitude de facteurs qui viennent à influencer la mise en œuvre concrète de l'intervention dans le milieu d'implantation (Damschroder et al., 2009). Champagne et ses collaborateurs (2011) ajoutent que l'implantation a lieu à la suite de la décision d'intervenir. À cet égard, Damschroder et ses collaborateurs (2009) expliquent que l'implantation constitue ainsi une étape essentielle entre la décision d'un milieu d'implanter une intervention et l'utilisation de cette intervention de façon routinière.

Ensuite, l'analyse de l'implantation consiste à « étudier les relations entre une intervention et son contexte durant sa mise en œuvre » (Champagne et al., 2011, p. 237). Ces auteurs rajoutent que l'analyse de l'implantation vise à « apprécier comment, dans un contexte particulier, une intervention provoque des changements » (*Ibid*, 2011, p. 237). Selon les propos de Champagne et ses collaborateurs (2011), lorsqu'on s'adonne à l'analyse de l'implantation, il est important de considérer les caractéristiques spécifiques au contexte de mise en œuvre des interventions. À cet effet, Damschroder et ses collaborateurs (2009) expliquent que le contexte de mise en œuvre des interventions peut être décrit à partir des différents facteurs contextuels, c'est-à-dire les facteurs qui sont spécifiques à l'implantation d'un programme dans un contexte en particulier. À titre d'exemple, le contexte de mise en œuvre d'une intervention peut être influencé par les facteurs suivants : les caractéristiques des interventions, les coûts associés à la mise en œuvre de ces interventions, les membres du personnel qui sont concernés par la mise en œuvre des interventions, entre autres.

## 2. PRINCIPALES JUSTIFICATIONS SOUS-JACENTES À L'ÉTUDE DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME

Selon plusieurs auteurs, la recherche portant sur l'implantation aurait été initiée afin de combler les failles de la recherche portant sur les pratiques d'intervention efficaces (Barry, Domitrovich et Lara, 2005; Champagne et al., 2011; Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Greenberg, Domitrovich, Graczyk et Zins, 2005; Meyers, Durlak et Wandersman, 2012). Comme la recherche sur les pratiques efficaces, la recherche portant sur l'implantation a généralement comme objectif ultime d'améliorer les retombées souhaitées d'un programme, soit d'occasionner un changement en particulier auprès d'une clientèle visée (Fixsen et al., 2005; Meyers et al., 2012). Il existe toutefois des divergences d'un auteur à l'autre par rapport aux raisons d'étudier l'implantation d'un programme. Greenberg et ses collaborateurs (2005) ont recensé huit principales justifications sous-jacentes à l'étude de l'implantation d'un programme. Le tableau 1 résume ces huit justifications. Il traduit bien les intentions des auteurs dans l'ensemble de la littérature consultée. Il faut préciser que chacune de ces justifications peut être adressée par une orientation de recherche différente.

Tableau 1

Principales justifications sous-jacentes à l'étude de l'implantation d'un programme

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Évaluation de l'effort</b> : Décrire le déroulement de l'implantation;</li> <li>2. <b>Amélioration de la qualité</b> : Fournir des rétroactions au milieu d'implantation et viser l'amélioration en continu de la qualité;</li> <li>3. <b>Documentation</b> : S'assurer du respect des principes éthiques et légaux;</li> <li>4. <b>Validité interne</b> : Augmenter la validité des conclusions tirées par rapport aux retombées du programme;</li> <li>5. <b>Théorie de programme</b> : Examiner si le processus de changement s'est produit comme prévu;</li> <li>6. <b>Évaluation processuelle</b> : Comprendre la dynamique interne et l'opérationnalisation d'un programme d'intervention;</li> <li>7. <b>Diffusion</b> : Faire avancer les connaissances quant aux meilleures pratiques à mettre en place pour maintenir le programme ou pour l'implanter dans un autre milieu;</li> <li>8. <b>Évaluation de la qualité</b> : Améliorer la qualité des évaluations de programme en réduisant les erreurs d'évaluation.</li> </ol>
---

Tiré de Greenberg et al. (2005, p. 6, traduction libre).

### 3. ORIENTATIONS GÉNÉRALES PROPOSÉES DANS LA LITTÉRATURE PERMETTANT D'ÉTUДИER L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME

Tel qu'illustré au tableau 1, il existe plusieurs justifications sous-jacentes à l'étude de l'implantation d'un programme, tout comme il existe également plusieurs orientations de recherche permettant d'étudier chacune de ces justifications. Cette section aura pour but de résumer trois principales orientations ayant été recensées pour étudier l'implantation d'un programme. Il sera ensuite question de présenter l'orientation retenue dans le cadre de cette recherche.

### 3.1 Mesurer le degré de l'implantation ou la fidélité d'implantation

L'une des orientations couramment utilisées pour étudier l'implantation d'un programme consiste à mesurer « à quel point » un programme a réellement été implanté. On cherchera alors à savoir si le programme implanté traduit fidèlement le programme prévu initialement (Chen, 2005; Owen, 2006). Pour ce faire, on décrit d'abord le programme initial tel qu'il était prévu, puis, on décrit le programme tel qu'il a été implanté. En comparant le programme prévu au programme implanté, on peut ensuite en mesurer le degré d'implantation (Chen, 2005; Owen, 2006). Ce type d'analyse peut mener à différentes études. On peut chercher à expliquer l'implantation, c'est-à-dire les raisons pour lesquelles le programme implanté est différent du programme prévu (figure 2).

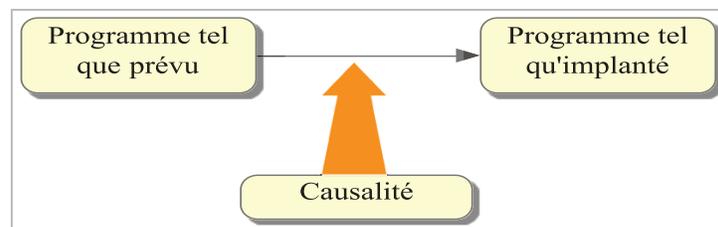


Figure 2 : Mesurer la fidélité d'implantation d'un programme (inspirée de Champagne et al., 2011; Owen 2006 et Werner, 2004).

Afin de mesurer le degré d'implantation ou la fidélité d'implantation d'un programme, on peut aussi chercher à comprendre les effets sur la population visée qui résulteront d'une implantation plus ou moins fidèle au modèle initial (figure 3).

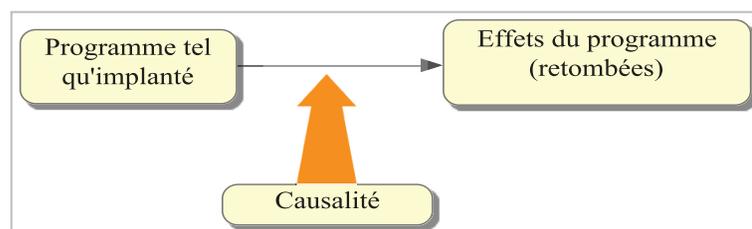


Figure 3 : Mesurer les retombées d'un programme sur la population visée (inspirée de Champagne et al., 2011; Chen, 2005; Greenberg et al., 2005).

### 3.2 Mesurer la fidélité d'implantation du programme ainsi que la fidélité de mise en œuvre du système d'implantation

Cette deuxième orientation ajoute un nouvel élément par rapport à l'orientation précédente, soit la fidélité du système d'implantation (Barry et al., 2005; Chen, 2005; Domitrovich et Greenberg, 2000; Graczyk et al., 2006). Selon ces auteurs, il ne suffit pas d'évaluer la différence entre le programme prévu et le programme implanté pour comprendre le degré d'implantation d'un programme. Il faut aussi considérer les éléments propres à l'implantation qui étaient prévus et ceux ayant réellement été mis en œuvre. Par exemple, on peut chercher à savoir si les réunions qui devaient être tenues entre les personnes responsables de l'implantation l'ont été comme prévu. La figure 4 illustre cette orientation. Les cases foncées représentent les informations ajoutées par rapport à la dernière orientation.

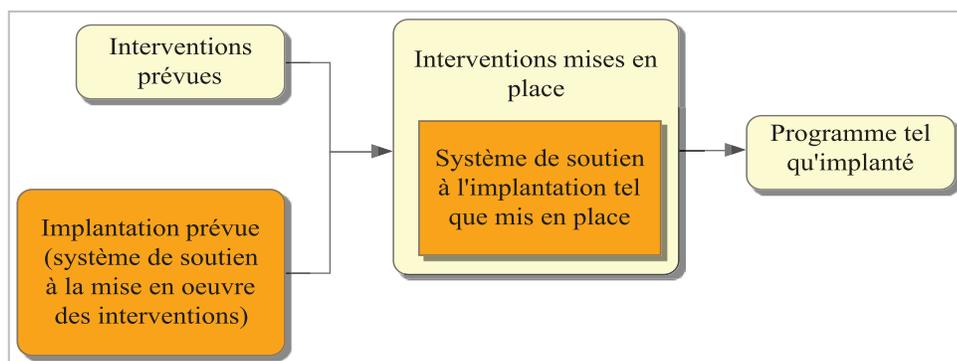


Figure 4 : Mesurer la fidélité d'implantation d'un programme ainsi que la fidélité de mise en œuvre du système d'implantation (inspirée de Barry et al., 2005; Chen, 2005; Domitrovich et Greenberg, 2000; Graczyk et al., 2006).

Afin de différencier les éléments propres à l'implantation des interventions de ceux propres à la mise en œuvre du système d'implantation, Fixsen et ses collaborateurs (2005) proposent d'identifier à qui s'adresse l'action en cours. Ainsi, pour analyser l'implantation des interventions, il faudrait considérer les personnes visées par ces interventions, par exemple les élèves. Pour analyser la mise en œuvre du système d'implantation, il faudrait alors considérer les personnes concernées par l'implantation des interventions, telles que des membres de la direction d'une école (*Ibid*, 2005).

### 3.3 Mesurer la fidélité d'implantation en considérant les facteurs contextuels

Cette troisième orientation vise également à comprendre le degré d'implantation des interventions et du système d'implantation en y intégrant l'influence des facteurs contextuels. Plusieurs auteurs affirment que lorsqu'il est question d'analyser l'implantation d'un programme, il est essentiel de considérer l'influence de ces facteurs, qui sont propres au contexte d'implantation (Barry et al., 2005; Greenberg et al., 2005; Poole, Van de Ven, Dooley et Holmes, 2000). Selon ces auteurs, l'implantation d'un programme peut être influencée par quatre catégories de facteurs contextuels, à savoir : 1) les caractéristiques du milieu, telles que le soutien des membres de l'administration d'une école pour l'implantation d'un programme; 2) les caractéristiques des individus, telles que les comportements des enseignants qui participent à l'implantation d'un programme; 3) les caractéristiques de la communauté, telles que la participation des acteurs locaux à l'implantation d'un programme, ainsi que 4) les caractéristiques des institutions gouvernementales, telles que le soutien du MELS et des commissions scolaires à l'égard de l'implantation d'un programme. La figure 5 illustre cette orientation. Précisons que les cases pâles présentent les éléments propres aux deux orientations précédentes. Les cases foncées présentent les éléments issus de cette troisième orientation, soit les quatre catégories de facteurs contextuels.

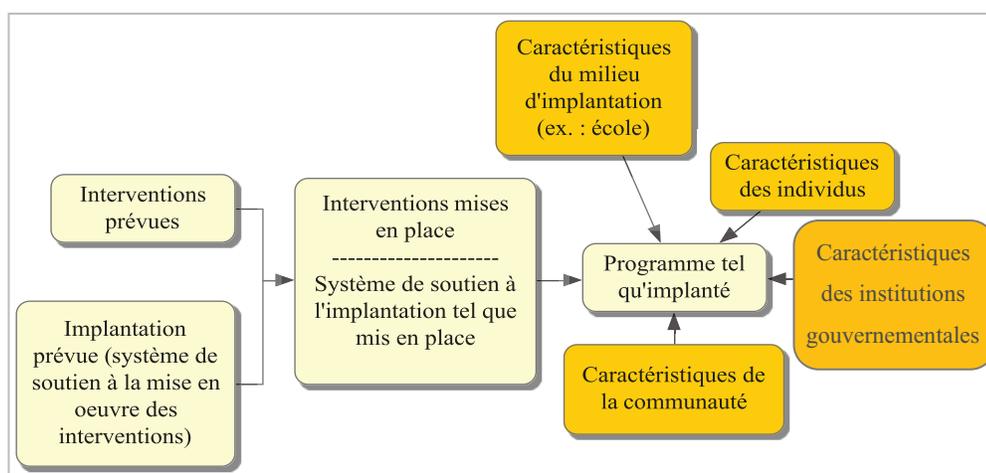


Figure 5 : Facteurs contextuels influençant la qualité de l'implantation (inspirée de Barry et al., 2005).

En plus des quatre catégories de facteurs contextuels identifiés à la figure 5, la revue de la littérature a permis de déceler plusieurs autres facteurs étant susceptibles d'influencer l'implantation d'un programme dans divers contextes (*p. ex.* Damschroder et al., 2009; Kilbourne, Neumann, Pincus, Bauer et Stall, 2007; Meyers et al., 2012). À cet effet, plusieurs sources réfèrent à la *wisdom literature* (Meyers et al., 2012), traduit par la littérature d'expérience. La littérature d'expérience consiste à des études portant sur des expériences de terrain de certains chercheurs ayant vécu l'implantation d'un programme. Ces chercheurs ont alors documenté les éléments qu'ils considéraient essentiels pour mener un tel processus. Les chercheurs ayant publié de telles études visaient initialement à aider les praticiens à implanter leur programme de façon efficace. L'idée était que les praticiens puissent se baser sur des expériences d'implantation ayant eu du succès afin de reproduire les mêmes conditions dans leur milieu (*Ibid*, 2012). Par la suite, d'autres chercheurs ont rassemblé ces recherches de terrain afin d'en faire des méta-analyses. Ces dernières présentent un ensemble de facteurs considérés comme importants lorsqu'il s'agit d'analyser l'implantation (*e.g.* Damschroder et al., 2009; Kilbourne et al., 2007; Meyers et al., 2012). Ces études méta-analytiques sont généralement présentées sous la forme d'une série d'éléments à considérer lorsqu'on implante un programme. À titre d'exemple, le cadre *Replicating Effective Programs* (Kilbourne et al., 2007) est basé sur des programmes ayant été efficacement implantés. L'objectif serait de reproduire les programmes efficaces pour obtenir des retombées positives. Un autre exemple serait le *Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)* (Damschroder et al., 2009). Dans cette orientation, environ vingt-cinq études recensées ont permis d'identifier cinq catégories de facteurs pouvant influencer l'implantation d'un programme. Le *CFIR* est présenté dans le tableau 2.

Tableau 2

Facteurs associés à l'implantation d'un programme dans la littérature : *Consolidated Framework for Implementation Research (CFIR)*

<b>Catégorie 1 : caractéristiques de l'intervention</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Source de l'intervention (provenance de l'initiative);</li> <li>▪ Chance de succès du projet (perceptions);</li> <li>▪ Avantages d'implanter le programme;</li> <li>▪ Complexité du programme;</li> <li>▪ Coûts associés au programme.</li> </ul>
<b>Catégorie 2 : contexte extérieur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Besoins et ressources liés aux « clients » de l'intervention;</li> <li>▪ Réseautage avec d'autres organismes;</li> <li>▪ Pression des pairs;</li> <li>▪ Politiques et initiatives gouvernementales ou extraorganisationnelles.</li> </ul>
<b>Catégorie 3 : contexte intérieur</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Structure de l'organisation;</li> <li>▪ Réseaux et communication;</li> <li>▪ Culture;</li> <li>▪ Climat d'implantation.</li> </ul>
<b>Catégorie 4 : caractéristiques des individus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Connaissances et croyances par rapport à l'intervention;</li> <li>▪ Efficacité personnelle;</li> <li>▪ État de préparation à accueillir le changement;</li> <li>▪ Sentiment d'appartenance à l'organisme et au programme implanté;</li> <li>▪ Autres traits personnels pouvant influencer l'implantation.</li> </ul>
<b>Catégorie 5 : processus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planification;</li> <li>▪ Engagement;</li> <li>▪ Exécution;</li> <li>▪ Réflexion et innovation.</li> </ul>

Inspiré de Damschroder et al. (2009).

Des facteurs comme ceux présentés au tableau 2 peuvent guider les praticiens dans l'implantation d'un programme, mais peuvent également être utilisés pour analyser l'implantation d'un programme (Damschroder et al., 2009; Poole et al., 2000; Werner, 2004). L'une des façons de le faire serait en adoptant une approche de type miroir. Ce type d'approche a pour but de documenter l'implantation d'un programme en fonction des diverses catégories présentées dans le cadre. Par exemple, on pourrait chercher à connaître les coûts d'un programme, tels que décrits dans le

*CFIR* (Damschroder et al., 2009). Ce type d'analyse permettrait de formuler des hypothèses quant aux facteurs ayant influencé l'implantation du programme.

#### 4. ORIENTATION CHOISIE POUR ÉTUDIER L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME

Dans les paragraphes précédents, trois orientations permettant d'étudier l'implantation d'un programme ont été présentées. Afin de répondre à la question de recherche qui porte sur l'identification des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme, l'orientation choisie repose sur celle présentée au point 3.3. Cette dernière a pour but d'étudier l'implantation d'un programme en se référant à une diversité de facteurs contextuels identifiés dans la littérature. Comme cela a été mentionné par plusieurs auteurs, les études visant à analyser l'implantation d'un programme doivent considérer l'influence de ces différents facteurs contextuels afin de rendre compte du dynamisme de l'implantation d'un programme (Barry et al., 2005; Greenberg et al., 2005; Owen, 2006; Werner, 2004).

#### 5. PHASES DE L'IMPLANTATION D'UN PROGRAMME

Selon Chen (2005), l'implantation d'un programme est un phénomène dynamique qui est caractérisé par différentes phases d'implantation. À chacune des phases de l'implantation d'un programme, différents facteurs contextuels peuvent influencer l'implantation. La revue de la littérature a permis d'exposer différentes « séquences d'implantation » qui se déclinent soit en trois, quatre ou cinq phases (*e.g.* Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Meyers et al., 2012; Poole et al., 2000; U.S. Agency for International Development (USAID), 2012). Quoiqu'il en soit, ces différentes séquences d'implantation comportaient plusieurs ressemblances. Il a été possible de résumer les propos recensés dans la littérature en trois phases principales qui caractérisent l'implantation d'un programme, soit : 1) la pré-implantation; 2) l'implantation initiale et 3) la phase d'implantation mature. La figure 6 illustre ces phases d'implantation sous la forme d'une ligne du temps. À chacune des trois phases, des précisions sont fournies quant aux interventions ainsi qu'à l'implantation.

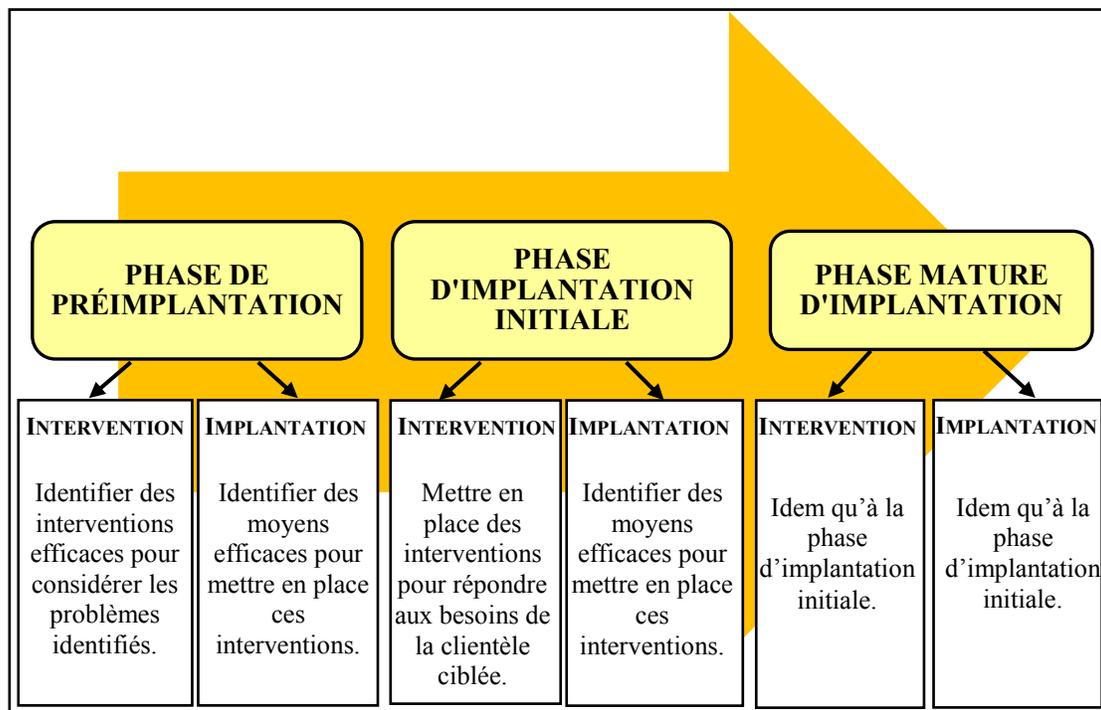


Figure 6 : Évolution des caractéristiques propres à l'intervention et à l'implantation d'un programme.

Tout d'abord, la phase de préimplantation se caractérise par la préparation d'une organisation à accueillir l'implantation d'un programme. Les membres concernés par l'implantation du programme détermineront les interventions à mettre en place pour répondre aux objectifs visés par le programme et planifieront les moyens d'implanter ces interventions (Fixsen et al., 2005). À la phase de préimplantation, les milieux peuvent également former des intervenants qui seront responsables d'intervenir auprès de la clientèle visée.

Ensuite, la phase d'implantation initiale se caractérise par l'intégration du programme prévu dans une organisation. Il sera alors question de mettre en place concrètement les interventions auprès de la clientèle ciblée (Chen, 2005). Selon Chen (2005), la phase d'implantation initiale se caractérise par de nombreux changements apportés à une organisation afin d'implanter le programme en question. Le milieu

peut alors se retrouver dans une situation d'instabilité alors que les membres du personnel vivent plusieurs ajustements comme des modifications à leur horaire ou à leur description de tâches. Chen (2005) précise que durant la phase initiale de l'implantation, les besoins des milieux en termes de recherche sont surtout liés à un accompagnement pour répondre aux différents besoins rencontrés. Les milieux chercheront également à recevoir des rétroactions rapides afin de pouvoir mieux s'ajuster aux différentes problématiques rencontrées. Au fur et à mesure que des ajustements sont faits pour mieux implanter le programme dans le milieu, Damschroder et ses collaborateurs (2009) affirment que les interventions viendront à faire partie des routines quotidiennes de ce milieu. Il s'agit alors d'un passage progressif vers la troisième phase, soit la phase mature d'implantation (Chen, 2005). Un milieu qui implante un programme met généralement deux à cinq ans pour atteindre la phase mature de l'implantation (*Ibid*, 2005).

Durant la phase mature de l'implantation, on poursuit l'implantation du programme sans y apporter de changements majeurs (Chen, 2005). Le programme fait alors partie des routines organisationnelles du milieu, c'est-à-dire qu'il fait partie intégrante des processus mis en place dans le milieu et des habitudes des membres du personnel. La phase mature de l'implantation se caractérise alors par une plus grande stabilité qu'à la phase précédente, alors que le milieu ne vit plus d'ajustement majeur (*Ibid*, 2005). Il semble important de préciser que les étapes relatives à l'implantation sont toujours présentes, c'est-à-dire qu'il est toujours nécessaire de mettre en place les interventions afin que le programme continue de se déployer (*Ibid*, 2005). Par contre, tous les éléments liés à l'implantation des interventions se font généralement de façon continue (Saunders et al., 2012). À la phase mature de l'implantation, les besoins des milieux en termes de recherche sont principalement liés à au besoin de favoriser une innovation en continu dans le milieu. Les responsables d'un programme chercheront généralement à savoir si le programme implanté réussit à atteindre les objectifs visés (Chen, 2005).

Tel que Chen (2005) l'affirme, les facteurs d'implantation peuvent varier d'une phase à l'autre. Les besoins d'une organisation se transforment en fonction du temps depuis l'implantation initiale et en conséquence, les besoins en termes de recherche peuvent aussi se transformer. Ainsi, afin de conduire le type de recherche approprié pour soutenir un milieu, il est important de cerner la phase d'implantation du programme dans le milieu. Dans la section suivante, il sera question de préciser la phase d'implantation qui sera examinée dans le cadre de cette recherche.

## 6. CHOIX DE LA PHASE D'IMPLANTATION

Selon les propos de Chen (2005), la phase mature d'implantation serait propice pour étudier les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme. Trois raisons principales justifient ce choix. Premièrement, les milieux ayant atteint la phase mature d'implantation sont dans une situation plus stable qu'aux phases précédentes. Durant la phase d'implantation initiale, les milieux s'ajustent constamment pour mieux implanter le programme à leur organisation, ce qui provoque une période d'instabilité temporaire pour les milieux. Il serait peu utile d'étudier les facteurs d'implantation durant cette phase puisque les chercheurs pourraient être amenés à tirer des conclusions erronées liées à l'incapacité d'un milieu à poursuivre l'implantation d'un programme. Ainsi, il vaut mieux attendre que la situation se stabilise dans les milieux, ce qui permettra de dresser un portrait plus sûr des facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme (*Ibid*, 2005). Deuxièmement, les milieux ayant atteint la phase mature de l'implantation ont déjà franchi les phases précédentes et peuvent ainsi fournir de l'information liée à ces phases. Il serait ainsi possible pour un chercheur de dresser un portrait global des facteurs qui ont influencé la poursuite de l'implantation. Troisièmement, les milieux qui ont atteint la phase mature de l'implantation pourraient bénéficier davantage d'une étude portant sur les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme. En effet, à la phase mature de l'implantation, les besoins des milieux en termes de recherche sont principalement liés à un désir de comprendre comment

améliorer le programme implanté et d'avoir des informations précises sur des moyens d'innover le programme.

Dans cette recherche, l'intérêt sera porté sur des milieux scolaires qui ont atteint la phase mature de l'implantation d'un programme de plein air. Deux critères ont été considérés afin de déterminer l'atteinte de la phase mature d'implantation par les milieux. Le premier critère consiste au fait que suffisamment de temps devait s'être écoulé depuis l'implantation initiale d'un programme afin que les interventions mises en place viennent à faire partie du quotidien de l'organisation (Chen, 2005). Fixsen et ses collaborateurs (2005) affirment qu'un programme met généralement deux à quatre ans pour atteindre cette phase. Ces auteurs précisent qu'afin d'améliorer d'autant plus l'atteinte des retombées souhaitées par l'implantation de ce programme, il faut que ce dernier continue d'être implanté pour encore quelques années subséquentes. En parallèle, certaines études s'étant penchées sur la poursuite de l'implantation d'un programme ont considéré une période de six ans depuis l'implantation initiale pour déterminer l'atteinte de la phase mature de l'implantation (Fixsen et Blase, 1993; Hodges et Wotring, 2004). Dans cette recherche, les milieux ont été choisis en fonction d'une période minimale de six ans depuis l'implantation initiale du programme. Le deuxième critère pour déterminer l'atteinte de la phase mature d'implantation consiste aux besoins des milieux quant à la poursuite de l'implantation d'un programme. À cet effet, Chen (2005) propose aux chercheurs d'interroger les membres concernés par l'implantation du programme dans le milieu en question afin de cerner leurs besoins précis. Dans cette recherche, les membres concernés par la poursuite de l'implantation du programme ont été interrogés afin d'assurer que leurs besoins correspondent à ceux identifiés par Chen (2005) relativement à la phase mature, soit le besoin de connaître les retombées du programme et le besoin de favoriser une innovation en continu.

## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Ce chapitre a pour but de décrire le cadre conceptuel qui a guidé la démarche méthodologique de cette recherche. Il semble important de rappeler que dans la littérature scientifique, on retrouve peu de documentation sur le sujet de cette recherche, soit les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Puisqu'aucun cadre conceptuel ne permettait d'étudier ce sujet, une démarche de modélisation a été mise en place afin d'élaborer le cadre conceptuel de cette recherche. Dans ce chapitre, il sera d'abord question de décrire cette démarche de modélisation tout en spécifiant les étapes ayant mené à l'élaboration du cadre conceptuel. Ensuite, le cadre conceptuel ayant été élaboré sera présenté. Plus particulièrement, l'ensemble des facteurs qui composent le cadre conceptuel sera décrit.

#### 1. DÉMARCHE DE MODÉLISATION

Afin d'élaborer le cadre conceptuel de cette recherche, une stratégie de modélisation (Legendre, 2005) a été mise en place. Selon Legendre, la modélisation en recherche se définit comme « une activité qui consiste à bâtir des modèles, soit pour décrire un système d'information existant (analyse), soit pour élaborer un nouveau système d'information (conception) » (p. 907). Nous avons adressé la deuxième partie de cette définition, c'est-à-dire qu'un nouveau système d'information a été élaboré, et ce, à partir des facteurs d'implantation identifiés dans la littérature. Le but de cette modélisation était d'élaborer un cadre recensant les facteurs pouvant influencer l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire.

Comme présenté au tableau 2, le cadre *CFIR* (Damschroder et al., 2009) permet d'étudier l'implantation d'un programme à partir d'une diversité de facteurs d'implantation identifiés dans la littérature. Ce cadre présente un travail exhaustif de recension des facteurs associés à l'implantation des programmes. Toutefois, les études ayant été recensées pour élaborer le *CFIR* proviennent majoritairement du domaine de la santé. Puisque l'implantation d'un programme relève de principes généraux de gestion, Damschroder et ses collaborateurs (2009) précisent que les facteurs d'implantation identifiés dans le domaine de la santé peuvent néanmoins être utilisés dans d'autres domaines de recherche. Ainsi, il est possible d'utiliser les facteurs contextuels identifiés dans le *CFIR* pour étudier l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Il n'en demeure pas moins que l'implantation d'un programme peut grandement être influencée par le contexte spécifique dans lequel un programme est implanté (Barry et al., 2005; Champagne et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Comme définie par Champagne et ses collaborateurs (2011), l'implantation d'un programme se définit par « la mise en œuvre concrète d'une intervention dans un contexte précis, qui peut être décrit à partir de ses dimensions symboliques, organisationnelles et physiques » (p. 239). Bien qu'il soit possible de bénéficier du travail exhaustif de recension des écrits effectué dans le *CFIR*, ce cadre semble insuffisant pour cerner l'ensemble des facteurs susceptibles d'influencer l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Afin d'élaborer le cadre conceptuel de cette recherche, des études adressant spécifiquement l'implantation de programmes en milieu scolaire et l'implantation de programmes de plein air ont été considérées. De plus, des études plus récentes portant sur l'implantation des programmes ont également été retenues, et ce, dans différents domaines de recherche.

Une recherche documentaire a été effectuée afin d'identifier les facteurs ayant le potentiel d'influencer l'implantation d'un programme en milieu scolaire. Le point de départ de cette recherche a été le cadre *CFIR* (Damschroder et al., 2009). À la lumière de ce cadre, il a été possible de cerner plusieurs mots clés pour guider la

recherche documentaire : implantation, poursuite de l'implantation, facteurs, analyse, évaluation, milieu scolaire, programme éducatif, programme de plein air, éducation à la santé, éducation par le plein air, *program implementation, contextual factors, school-based, health promotion, outdoor education*, entre autres. Ces mots clés ont été retranscrits dans plusieurs banques de données et moteurs de recherche tels que l'outil de découverte de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke, ERIC, Érudit, *Google Scholar*, ProQuest et PubMed. Cette première étape a permis de retenir une vingtaine de ressources documentaires qui paraissaient pertinentes pour ce travail. Elles ont été sélectionnées de la façon suivante. Tout d'abord, le titre a été lu et si ce dernier semblait correspondre à la thématique d'analyse d'implantation, le résumé était ensuite analysé. Les références ayant une date de publication entre 2009 et 2013 étaient favorisées. Toutefois, les ressources documentaires ayant une date de publication antérieure ont été conservées si elles semblaient pertinentes à la recherche et qu'aucune étude similaire plus récente n'était disponible. Ces ressources ont permis d'identifier de nouvelles références bibliographiques, qui ont également été consultées pour en évaluer la pertinence. Ainsi, des sources ont été ajoutées au fur et à mesure de la recherche documentaire. Au total, 43 sources ont été retenues dans trois domaines de recherche principaux : 1) éducation (n=17); 2) santé (n=18) et 3) gestion des organisations (n=8).

Les 43 sources retenues dans le cadre de la recherche documentaire ont permis d'identifier quelque 40 facteurs ayant le potentiel d'influencer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Ces facteurs ont été utilisés afin d'étudier la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire, et ce, au cours de la phase mature d'implantation. Les 40 facteurs recensés ont été regroupés en cinq catégories. Les quatre premières catégories font référence à ce que Fixsen et ses collaborateurs (2005) nomment le contexte intérieur de l'école, soit un milieu scolaire qui implante un programme. Les quatre catégories de facteurs qui composent le contexte intérieur de l'école sont les suivantes, à savoir les facteurs : 1) de programme (n=11); 2) organisationnels (n=6); 3) processuels

(n=10) et 4) individuels (n=7). La cinquième catégorie de facteurs fait référence au contexte hors école, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui ne relèvent pas du milieu scolaire, mais qui peuvent influencer la poursuite de l'implantation du programme (Fixsen et al., 2005). Une catégorie a été formée pour le contexte hors école, soit les facteurs : 5) extérieurs (n=6). La figure 7 présente l'ensemble des facteurs du cadre conceptuel.

Selon la littérature scientifique consultée, l'implantation d'un programme s'effectue dans une écologie complexe, où plusieurs facteurs interagissent les uns avec les autres à différents niveaux (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Poole et al., 2000). Ces mêmes auteurs précisent que les différents facteurs d'implantation peuvent s'influencer mutuellement. Dans la figure 7, les facteurs ont été présentés de façon à traduire le dynamisme de l'implantation d'un programme. Plus précisément, les quatre catégories propres au contexte intérieur d'une école sont présentées dans un même encadré afin de représenter les influences mutuelles entre ces catégories. De plus, l'encadré des facteurs hors école est présenté de façon à englober les quatre catégories du contexte intérieur de l'école, pour représenter l'influence des facteurs extérieurs sur l'ensemble des facteurs du contexte intérieur de l'école. Dans la prochaine section, l'ensemble des facteurs du cadre conceptuel dans le cadre conceptuel sera décrit.

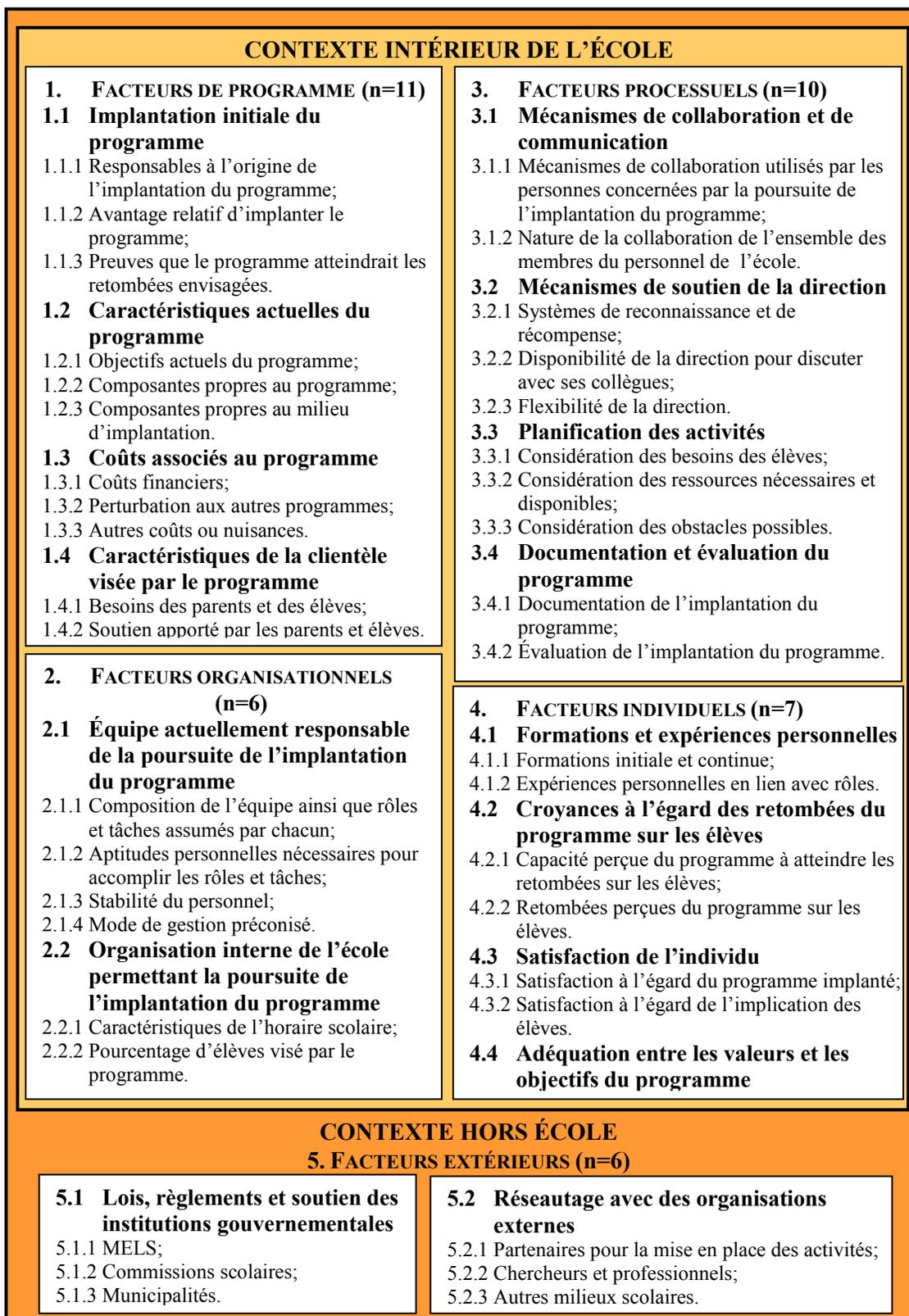


Figure 7 : Cadre conceptuel proposé.

## 2. DESCRIPTION DES FACTEURS À L'ÉTUDE

Dans cette section, il sera question de décrire les 40 facteurs qui composent le cadre conceptuel. Ces facteurs sont présentés selon trois niveaux de division. Afin de faciliter la compréhension de ce cadre conceptuel, il semble important de préciser la terminologie qui sera employée pour chacun de ces niveaux de division. Tout d'abord, le terme « catégorie » sera utilisé pour désigner le premier niveau de division des facteurs, soit les catégories 1 à 5 présentées à la figure 7. Le terme « sous-catégorie » sera utilisé pour désigner le deuxième niveau de division des facteurs, soit les sous-catégories 1.1 à 5.2. Le terme « facteur » sera utilisé pour désigner les 40 facteurs ayant été identifiés grâce à leur potentiel d'influencer la poursuite de l'implantation d'un programme en milieu scolaire, soit les facteurs 1.1.1 à 5.2.3.

### 2.1 Facteurs de programme

Les facteurs de programme sont liés aux caractéristiques du programme implanté en milieu scolaire. Selon Fixsen et ses collaborateurs (2005), les facteurs de programme constituent un élément central à étudier puisque les caractéristiques du programme lui-même sont susceptibles d'influencer sa propre implantation. Selon la complexité, les objectifs et les coûts des interventions à mettre en place, celles-ci pourraient être plus ou moins faciles à implanter (Green et Kreuter, 2005). Les facteurs de programme sont divisés en quatre sous-catégories, soit : 1) l'implantation initiale du programme; 2) les caractéristiques actuelles du programme; 3) les coûts associés au programme et 4) les caractéristiques de la clientèle visée par le programme.

#### 2.1.1 *Implantation initiale du programme*

L'implantation initiale du programme fait référence au contexte dans lequel le programme a été initialement implanté dans le milieu scolaire. Selon Fixsen et ses collaborateurs (2005), certaines caractéristiques relatives à l'implantation initiale

peuvent avoir un effet considérable sur la poursuite de l'implantation du programme lors de la phase mature d'implantation. Trois facteurs ont été identifiés en lien avec l'implantation initiale du programme, soit : 1) les responsables à l'origine de l'implantation du programme; 2) l'avantage relatif d'implanter le programme et 3) les preuves que le programme atteindrait les retombées envisagées sur la clientèle visée.

Dans un premier temps, les responsables à l'origine de l'implantation du programme consistent aux personnes ou aux organisations ayant eu l'initiative d'implanter le programme dans le milieu scolaire. L'intérêt est porté sur l'organisation à laquelle sont rattachées ces personnes responsables. Selon plusieurs auteurs, le fait que ces personnes proviennent de l'intérieur ou l'extérieur du milieu d'implantation peut influencer l'implantation du programme (Beaudoin, Trudel et Mathias, 2006; Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). D'une part, les personnes à l'origine de l'implantation du programme peuvent provenir de l'extérieur du milieu scolaire, par exemple dans le cas où le gouvernement, des chercheurs ou d'autres organisations développent et mettent en œuvre l'implantation d'un programme dans un milieu (Greenhalgh, Robert, Macfarlane, Bate et Kyriakidou, 2004). Dans ce cas, le programme pourrait être perçu comme étant imposé et non adapté au milieu d'implantation (Beaudoin et al., 2006). D'autre part, les responsables de l'implantation du programme peuvent provenir du milieu d'implantation. Bien que cela n'assure pas une implantation de qualité, cela traduit néanmoins le fait que le milieu a choisi d'implanter le programme pour répondre à des besoins spécifiques (Damschroder et al., 2009).

Dans un deuxième temps, l'avantage relatif d'implanter le programme dans le milieu est lié à l'avantage qu'il y avait, lors du choix initial du programme, d'implanter ce programme en question plutôt que d'opter pour une solution alternative (Damschroder et al., 2009). Pour étudier ce facteur, on cherchera à connaître la perception des personnes responsables de l'implantation quant à l'avantage qu'il y avait d'implanter le programme (Damschroder et al., 2009; Renaud et al., 1997). Dans l'étude de Damschroder et Lowery (2013), lorsque les personnes

responsables de l'implantation d'un programme perçoivent qu'il est avantageux d'implanter un programme, cela est associé à une plus grande prédisposition du milieu à accueillir un changement.

Dans un troisième temps, on cherche à identifier les preuves qui laissent croire que le programme pouvait atteindre les retombées souhaitées sur la clientèle visée. Ces preuves peuvent être évaluées à partir des perceptions des membres concernées par un programme quant aux preuves que le programme avait le potentiel d'atteindre les retombées souhaitées (Damschroder et al, 2009; Meyers et al., 2012). Ces preuves peuvent être scientifiques, telles qu'une étude de faisabilité ou non scientifiques, telles que l'expérience d'autres milieux scolaires ayant implanté un programme similaire (Meyers et al., 2012).

### *2.1.2 Caractéristiques actuelles du programme*

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques actuelles d'un programme tel qu'il est actuellement implanté dans un milieu scolaire. Trois types de caractéristiques sont recensées, soit : 1) les objectifs actuels du programme; 2) les composantes propres au programme et 3) les composantes propres au milieu d'implantation.

Tout d'abord, on cherche à identifier les objectifs actuels d'un milieu scolaire quant à la poursuite de l'implantation d'un programme. Certains auteurs soutiennent que les objectifs d'un programme sont centraux à l'implantation puisqu'ils détermineront l'ensemble des actions mises en place afin d'atteindre les objectifs souhaités (Graczyk et al., 2006; Green et Kreuter, 2005; Meyers et al., 2012). En effet, les personnes responsables de l'implantation ont tendance à orienter l'ensemble des interventions en fonction des objectifs (Meyers et al., 2012).

Les composantes propres au programme sont celles que les écoles doivent mettre en place afin de respecter la nature même du programme. Ces composantes

peuvent être des activités à organiser, des critères à respecter pour l'encadrement des activités, des lignes directrices à respecter quant à la durée d'exposition à l'activité, entre autres (Damschroder et al., 2009; De Meij, van der Wal, van Mechelen et Chinapaw, 2013; Fixsen et al., 2005). Ces composantes dites essentielles peuvent influencer l'implantation du programme à différents égards. Si les composantes obligatoires sont trop nombreuses ou trop difficiles à respecter par les milieux d'implantation, cela pourrait avoir pour effet que les écoles ne réussissent pas à mettre en place les conditions favorables à l'atteinte des retombées auprès de la clientèle visée (Fixsen et al., 2005). En contrepartie, trop peu d'exigences à respecter pourraient faire en sorte que les milieux scolaires manquent de repères pour implanter un programme (Crosse et al., 2011). Des composantes bien définies et réalistes à respecter sont associées positivement à l'implantation d'un programme (Crosse et al., 2011; De Meij et al., 2013).

Les composantes propres au milieu d'implantation sont celles qu'une école a adaptées en fonction des caractéristiques de son milieu. Ces composantes peuvent être des activités mises en place, des sites de pratique utilisés ou toute autre caractéristique spécifique à cette école reliée à l'implantation du programme (Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Fixsen et al., 2005). Les composantes propres au milieu d'implantation sont un facteur déterminant pour l'implantation d'un programme puisqu'elles reflètent la flexibilité dont les milieux bénéficient pour adapter le programme à leurs besoins et aux ressources disponibles (Beaudoin et al., 2006; Damschroder et al., 2009, De Meij et al., 2013, Fixsen et al., 2005; Roberge et Choinière, 2009). Ces composantes peuvent être adaptées en fonction de divers éléments tels que les compétences des enseignants, les infrastructures disponibles à l'extérieur du milieu scolaire, les différences individuelles des élèves ainsi que le niveau scolaire de ces derniers (Beaudoin et al., 2006; Graczyk et al., 2006; Green et Kreuter, 2005).

### *2.1.3 Coûts associés au programme*

Cette sous-catégorie porte sur la nature des coûts qu'une école doit assumer dans la poursuite de l'implantation d'un programme. Les coûts recensés dans la littérature peuvent être de trois types : 1) les coûts financiers; 2) les perturbations aux autres programmes offerts et 3) les autres coûts ou nuisances.

D'une part, les coûts financiers font référence à toute dépense que les écoles doivent assumer pour obtenir les ressources nécessaires à la poursuite de l'implantation d'un programme (Mocerri, Elias, Fishman, Pandina et Reyes-Portillo, 2012). Ces coûts peuvent servir à l'embauche des ressources humaines, l'achat de matériel ou autres. D'autre part, ces coûts peuvent être des nuisances ou des perturbations qui sont engendrées par l'implantation du programme en question (Damschroder et al., 2009). Ces auteurs expliquent que l'implantation d'un programme peut avoir pour effet de perturber le développement d'autres programmes dans le milieu en question. Finalement, les autres coûts ou nuisances font référence à toute autre ressource que les écoles doivent mobiliser ou à toute autre nuisance étant engendrée par la poursuite de l'implantation du programme. Mocerri et ses collaborateurs (2012) affirment que plus les coûts associés à l'implantation d'un programme sont élevés, plus des ressources devront être mobilisées pour assumer ces coûts.

### *2.1.4 Caractéristiques de la clientèle visée par le programme*

Les caractéristiques de la clientèle visée par le programme correspondent aux besoins et au soutien de la clientèle du programme dans la poursuite de l'implantation de ce dernier. La clientèle correspond aux destinataires du programme, soit les élèves ainsi que leurs parents. Précisons que dans certaines études provenant du domaine de la santé (*e.g.* Damschroder et al., 2009), cette sous-catégorie a été placée dans les facteurs extérieurs. Dans les études du domaine de la santé, la clientèle consiste aux patients à qui le milieu doit prodiguer des soins de qualité et est

perçue comme externe à l'implantation du programme. Toutefois, des études provenant du milieu éducatif considèrent plutôt que les parents et les élèves sont non seulement les destinataires des interventions, mais peuvent aussi participer activement à l'implantation du programme. Ainsi, les caractéristiques de la clientèle visée ont été incluses aux facteurs de programme. Deux facteurs en lien avec les caractéristiques de la clientèle visée sont identifiés : 1) les besoins des parents et des élèves et 2) le soutien apporté par les parents et les élèves.

Tout d'abord, on cherche à documenter les besoins des parents et élèves relativement au programme implanté. Comme certains auteurs le soulignent, la capacité d'un programme à répondre aux besoins de la clientèle ciblée influencerait l'implantation de ce programme (Chaudoir, Dugan et Barr, 2013; Greenberg et al., 2005). À cet égard, les écoles doivent s'assurer que les élèves sont exposés à des interventions adéquates et en quantité suffisante afin qu'ils puissent bénéficier du programme mis en place (Greenberg et al. 2005). Les écoles doivent également s'assurer que les parents soient satisfaits par le programme implanté et que leurs attentes à l'égard de l'inscription de leur enfant au programme soient prises en considération puisque ce sont eux qui sont responsables d'inscrire leur enfant au programme.

Ensuite, le soutien apporté par les parents et les élèves est lié à toute forme de contribution de ces derniers à l'égard de la poursuite de l'implantation d'un programme. Certains auteurs affirment que les parents peuvent soutenir l'implantation d'un programme par leur engagement à l'égard du programme (Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009). À titre d'exemple, cet engagement peut se traduire par du bénévolat lors des activités de financement ou en contribuant aux prises de décisions en participant à certains comités (Comishin et al., 2004; Renaud et al., 1997). En ce qui a trait à l'engagement des élèves, ces derniers peuvent contribuer à la poursuite de l'implantation d'un programme en engendrant un cercle vertueux entre l'engagement des enseignants et le leur (Crosse et al., 2011). L'expression cercle vertueux est entendue ici comme un ensemble d'interrelations qui ont pour

effet d'améliorer le système en entier. Crosse et ses collaborateurs (2011) expliquent que l'engagement des élèves contribue au bon déroulement du programme et aurait pour effet de motiver les enseignants. Les enseignants verraient alors un impact positif du programme sur les élèves. Ainsi, ces enseignants auraient tendance à s'engager davantage dans leurs interventions, ce qui aurait un impact positif sur les élèves.

## **2.2 Facteurs organisationnels**

Les facteurs organisationnels font référence à la structure interne dont un milieu scolaire s'est doté pour poursuivre l'implantation d'un programme. Deux sous-catégories de facteurs organisationnels ont été identifiées, soit : 1) l'équipe actuellement responsable de la poursuite de l'implantation d'un programme et 2) l'organisation interne de l'école permettant la poursuite de l'implantation du programme.

### *2.2.1 Équipe actuellement responsable de la poursuite de l'implantation du programme*

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques des membres du personnel d'un milieu scolaire qui sont actuellement responsables de poursuivre l'implantation d'un programme. L'intérêt est porté sur « l'architecture sociale » de cette équipe, à savoir qui compose cette équipe et quels sont les rôles de chaque individu (Damschroder et al., 2009). De plus, l'intérêt sera également porté sur les aptitudes professionnelles de chacun des individus afin d'accomplir ses rôles et tâches en lien avec la poursuite de l'implantation du programme (Fixsen et al., 2005). Quelques auteurs précisent que le mode de gestion préconisé au sein d'une équipe peut influencer les décisions qui seront prises relativement à la poursuite de l'implantation du programme (Damschroder et al., 2009; Renaud et al., 1997). Pour cette sous-catégorie, quatre facteurs ont été identifiés, soit : 1) la composition de l'équipe ainsi les rôles et les tâches assumés par chacun; 2) les aptitudes professionnelles

nécessaires afin d'accomplir les rôles et les tâches; 3) la stabilité du personnel et 4) le mode de gestion préconisé.

En ce qui a trait à la composition de l'équipe ainsi qu'aux rôles et tâches assumés par chacun, on cherche à décrire les membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du programme et quelle est la nature de leur participation audit programme. Damschroder et ses collaborateurs (2009) utilisent le terme différenciation fonctionnelle pour désigner la façon dont les rôles sont partagés parmi les membres d'une équipe. À cet égard, on peut chercher à savoir s'il existe des « cellules de travail », c'est-à-dire des sous-équipes qui travaillent ensemble pour réaliser des tâches communes (*Ibid*, 2009). Plusieurs auteurs affirment qu'une division claire des rôles ainsi qu'une structure hiérarchique clairement définie peuvent contribuer à la poursuite de l'implantation d'un programme (Champagne et al., 2011; Chen, 2005; Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006). En particulier, le fait de nommer des leaders d'implantation c'est-à-dire d'accorder formellement à des individus la responsabilité d'implanter le programme influencerait positivement l'implantation de ce dernier (Damschroder et al., 2009). Lorsqu'une personne est nommée coordonnatrice ou gestionnaire de projet, l'implantation fait alors partie de son rôle. Cela assurerait que les tâches liées à la poursuite de l'implantation du programme soient assumées et réparties au sein de l'équipe (Damschroder et al., 2009).

Afin que les membres de l'équipe puissent assumer leurs rôles et tâches relativement à la poursuite de l'implantation d'un programme, certaines aptitudes professionnelles peuvent être nécessaires (Fixsen et al., 2005). Ces aptitudes consistent représentent toute caractéristique professionnelle des individus concernés par la poursuite de l'implantation du programme doivent faire preuve afin d'accomplir leurs rôles et tâches. Il peut s'agir d'une attitude à adopter ou d'une compétence particulière à démontrer. Parmi les aptitudes professionnelles identifiées dans la littérature, on compte une acceptation et un engagement non ambigus de la part de l'ensemble des membres concernés par la poursuite de l'implantation d'un

programme (Chaudoir et al., 2013; Denton, Vaughn et Fletcher, 2003, Fixsen et al., 2005), ce qui les inciterait à mettre en place les interventions de la meilleure façon possible.

La stabilité du personnel fait référence à la stabilité de l'équipe responsable de la poursuite de l'implantation du programme. La stabilité se détermine par le nombre d'années d'implication des membres du personnel actuellement concernés par la poursuite de l'implantation du programme ainsi que le nombre d'années pendant lesquelles les autres membres se sont impliqués avant de quitter l'organisation. Plus une organisation est capable de conserver les membres d'une équipe sur une longue période de temps et d'avoir un faible remplacement des personnels, plus le programme serait susceptible de poursuivre son implantation sur une longue période de temps (Damschroder et al., 2009; Meyers et al., 2012).

Le mode de gestion fait référence à la façon dont les décisions sont prises au sein de l'équipe responsable de poursuivre l'implantation du programme. On cherche à savoir d'où proviennent les décisions et si la prise de décision se fait de façon centralisée ou décentralisée. À la phase mature d'implantation, un mode de gestion centralisé, c'est-à-dire où les décisions sont prises par un petit nombre de personnes responsables puis transmises au reste de l'équipe, est généralement associé négativement à la poursuite de l'implantation d'un programme (Damschroder et al., 2009).

### *2.2.2 Organisation interne de l'école permettant la poursuite de l'implantation du programme*

Cette sous-catégorie porte sur l'organisation interne dont une école s'est dotée relativement à la poursuite de l'implantation d'un programme. Deux facteurs en lien avec l'organisation interne d'une école ont été identifiés, soit : 1) les caractéristiques de l'horaire scolaire et 2) le pourcentage d'élèves visé par le programme.

Les caractéristiques de l'horaire scolaire sont liées à la façon dont les cours du programme sont intégrés à l'horaire de l'école. Tel que Graczyk et ses collaborateurs (2006) le soulignent, l'implantation d'un programme en milieu scolaire peut être influencée par la capacité d'une école à fournir un soutien administratif au déroulement des interventions. Ce soutien peut se traduire par une configuration de l'horaire scolaire qui prévoit des plages horaires pour le déroulement des interventions (Graczyk et al., 2006). Le pourcentage d'élèves visé par le programme fait référence au nombre d'élèves ou de groupes-classes concernés par le programme en comparaison à la taille totale de l'école. Selon certains auteurs, plus le pourcentage d'élèves dans l'école visé par le programme est grand, plus il serait complexe d'implanter le programme (Damschroder et al., 2009; Renaud et al., 1997).

### **2.3 Facteurs processuels**

Les facteurs processuels consistent aux actions réalisées par les membres du personnel scolaire concernés par la poursuite de l'implantation d'un programme dans l'exercice de leurs tâches. Comme leur nom l'indique, les facteurs processuels font référence à des processus, c'est-à-dire à des événements et interactions qui se déroulent sur une certaine période de temps. Ainsi, contrairement aux facteurs organisationnels qui traitent d'un milieu d'implantation de façon statique, les facteurs processuels tentent de rendre compte du dynamisme d'une école dans la poursuite de l'implantation d'un programme. Les processus peuvent être en lien avec la planification des interventions, la mise en place des interventions auprès de la clientèle visée ou bien la réflexion et l'évaluation de ces interventions (Damschroder et al., 2009). Quatre sous-catégories ont été recensées, soit : 1) les mécanismes de collaboration et de communication; 2) les mécanismes de soutien de la direction; 3) la planification des activités et 4) la documentation et l'évaluation du programme.

### 2.3.1 Mécanismes de collaboration et de communication

Cette sous-catégorie porte sur les mécanismes de collaboration et de communication qui sont utilisés dans un milieu scolaire relativement à la poursuite de l'implantation d'un programme. Les moyens de communication et de collaboration sont des processus complexes qui peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme à différents égards (Damschroder et al., 2009). Plusieurs auteurs soutiennent que des stratégies de collaboration et de communication claires au sein d'une organisation sont associées à l'implantation efficace d'un programme (e.g. Champagne et al., 2011; Chen, 2005; De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006; Meyers et al., 2012). La méta-analyse réalisée par Damschroder et ses collaborateurs (2009) révèle qu'un manque de communication lors de l'implantation d'un programme est souvent associé à des erreurs quant aux interventions mises en place, comme la mise en place d'interventions qui ne permettent pas d'atteindre des objectifs visés par le programme. En contraste, des moyens de communication planifiés et de haute qualité sont associés à une implantation efficace. Deux facteurs de collaboration et de communication sont identifiés, soit : 1) les mécanismes de collaboration et de communication utilisés par les personnes actuellement concernées par la poursuite de l'implantation du programme et 2) la nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel d'une école.

Dans un premier temps, on cherche à identifier les mécanismes de communication et de collaboration utilisés par les membres du personnel scolaire actuellement concernés par la poursuite de l'implantation du programme et dans quelles circonstances ces mécanismes sont utilisés. Plusieurs auteurs affirment que l'ensemble des moyens de collaboration et de communication doit favoriser les échanges entre les membres concernés par la poursuite d'un programme à différents niveaux hiérarchiques d'une organisation (Champagne et al., 2011; Chen, 2005; Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006). Les moyens de collaboration et de communication devraient également permettre de recueillir les rétroactions des différents membres ainsi que des commentaires sur leur expérience

(Meyers et al., 2012). Ces rétroactions permettraient d'apprendre des erreurs commises et ainsi, de faire évoluer le programme pour le rendre plus efficace.

Dans un deuxième temps, on s'intéresse à la nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel d'une école quant à la poursuite de l'implantation d'un programme. Plusieurs auteurs s'étant intéressés à l'implantation de programmes en milieu scolaire soulignent l'importance que tous les membres de la direction, du personnel enseignant et autres membres du personnel fassent preuve de soutien à l'égard du programme implanté et qu'ils collaborent dans une atmosphère de respect (De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006; Ervin, Schaughency, Goodman, McGlinchey et Matthews, 2006; Renaud et al., 1997; Sugai et Horner, 2006). Selon une étude portant spécifiquement sur l'implantation d'un curriculum d'éducation à la santé en milieu scolaire, le soutien des autres collègues de travail a été associé positivement à l'implantation d'un tel programme (Renaud et al., 1997). Ces auteurs précisent qu'il est important que l'ensemble des membres du personnel d'une école partage des objectifs communs, s'échangent des idées et collaborent dans la résolution de problèmes.

### *2.3.2 Mécanismes de soutien de la direction*

Cette sous-catégorie porte sur les mécanismes par lesquels la direction d'une école soutient la poursuite de l'implantation d'un programme. Plusieurs auteurs affirment que le soutien de la direction peut avoir une grande influence sur la poursuite de l'implantation d'un programme (*e.g.* Crosse et al., 2011; Fixsen et al., 2005; Graczyk et al., 2006; Meyers et al., 2012; Renaud et al., 1997). La direction peut soutenir la poursuite de l'implantation d'un programme de différentes façons telles qu'en assumant le leadership de l'implantation du programme, en soutenant le développement professionnel des intervenants et en créant des conditions propices pour implanter le programme (Fixsen et al., 2005; Graczyk et al., 2006). Si les relations entre les membres de la direction et du personnel scolaire sont tendues, le soutien de la direction pourrait avoir un effet limité sur l'implantation du programme

(Graczyk et al., 2006). Trois mécanismes de soutien de la direction ont été identifiés, soit : 1) les systèmes de reconnaissance et de récompense; 2) la disponibilité de la direction pour discuter avec ses collègues et 3) la flexibilité de la direction à l'égard de la poursuite de l'implantation du programme.

Les systèmes de reconnaissance et de récompense sont les moyens mis en place par les membres de la direction afin de reconnaître le temps et l'engagement des membres du personnel dans la poursuite de l'implantation du programme. La reconnaissance peut être entendue au sens de féliciter ou remercier une personne pour son implication (Damschroder et al., 2009). Cette forme de reconnaissance se manifeste généralement de façon verbale, mais aussi par une récompense comme une augmentation de salaire. Damschroder et ses collaborateurs (2009) expliquent que les systèmes de reconnaissance constituent des formes de motivation extrinsèque qui peuvent encourager la participation des membres du personnel dans la poursuite de l'implantation d'un programme.

La disponibilité de la direction pour discuter avec ses collègues fait référence aux différentes façons par lesquelles la direction alloue du temps pour échanger avec les membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du programme. Les membres de la direction peuvent soutenir l'implantation d'un programme lorsqu'ils prennent le temps de consulter les membres du personnel avant de prendre une décision importante ou lorsqu'ils désirent recueillir les rétroactions régulières de leurs collègues (Green et Kreuter, 2005; UAID, 2012).

La flexibilité de la direction représente l'ensemble des moyens par lesquels les membres de la direction d'une école s'ajustent pour favoriser la poursuite de l'implantation du programme. Graczyk et ses collaborateurs (2006) expliquent que les membres de la direction ont le pouvoir de faire divers ajustements administratifs. La flexibilité de la direction peut s'exprimer par diverses concessions dans le but de mettre en place des conditions favorables à la poursuite de l'implantation du programme (Greenberg et al., 2005).

### 2.3.3 Planification des activités

Cette sous-catégorie porte sur l'ensemble des facteurs qui sont considérés par les membres du personnel scolaire responsables de la poursuite de l'implantation du programme au moment de la planification des activités à mettre en place auprès des élèves. Lors de la planification des activités, les membres du personnel scolaire peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme en fonction de trois grandes considérations, à savoir : 1) les besoins des élèves; 2) les ressources nécessaires et disponibles et 3) les obstacles possibles.

La considération des besoins des élèves est liée à toutes les étapes mises en place par les membres du personnel scolaire afin d'assurer que les activités répondent aux besoins des élèves qui participent au programme (Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Roberge et Choinière, 2009).

La considération des ressources nécessaires et disponibles consiste aux étapes mises en place par les membres du personnel scolaire afin d'identifier les ressources auxquelles ce milieu a accès et celles qu'il devra obtenir de l'externe. Cette considération serait importante afin de mieux cerner la capacité d'une organisation à répondre aux besoins de la clientèle du programme (Damschroder et al., 2009). En considérant les ressources disponibles, les membres concernés par la poursuite de l'implantation d'un programme seraient en mesure de mieux adapter les activités en fonction de leur milieu (Crosse et al., 2011). Ces auteurs ajoutent qu'un manque de ressources disponibles peut nuire à l'implantation d'un programme. Dans plusieurs programmes, les ressources seraient souvent mal réparties en fonction des besoins, ce qui aurait pour effet de nuire à l'implantation (*Ibid*, 2011).

La considération des obstacles possibles est liée à toutes les étapes mises en place par les membres du personnel scolaire afin d'identifier les embûches qui sont susceptibles d'être rencontrées dans la mise en place des activités. En évaluant les

obstacles possibles, un milieu serait mieux préparé pour les éviter en cours d'implantation (Kilbourne et al., 2007).

#### *2.3.4 Documentation et évaluation du programme*

Cette sous-catégorie fait référence à l'ensemble des mécanismes mis en place afin de documenter et évaluer l'implantation du programme dans le milieu scolaire en question. À la phase mature d'implantation, la documentation et l'évaluation d'un programme seraient susceptibles d'influencer positivement la poursuite de l'implantation de ce dernier (Meyers et al., 2012). En effet, la documentation et l'évaluation permettent d'ajuster les interventions mises en place et de favoriser une innovation en continu (*Ibid.*, 2012). Par ailleurs, la documentation et l'évaluation peuvent fournir des informations aux membres d'un milieu scolaire afin que ces derniers puissent rendre les interventions plus efficaces quant à l'atteinte des retombées souhaitées auprès des élèves (De Meij et al., 2013). Deux facteurs sont recensés, soit : 1) la documentation de l'implantation du programme et 2) l'évaluation de l'implantation du programme.

La documentation de l'implantation du programme représente l'ensemble des démarches mises en place afin de conserver des traces écrites du processus d'implantation et du programme tel qu'il est implanté dans le milieu scolaire. Selon Chen (2005), il est important de documenter le programme de même que les interventions mises en place puisque ces informations peuvent être utilisées pour mener des études. En conservant des traces écrites des différentes phases de l'implantation, un milieu serait mieux outillé pour comprendre les facteurs ayant influencé l'implantation d'un programme.

L'évaluation de l'implantation du programme consiste aux démarches mises en place par un milieu scolaire afin d'évaluer son degré d'implantation au milieu scolaire. À la lumière de la littérature consultée, certains éléments devraient faire l'objet d'une évaluation afin de mieux guider un milieu scolaire quant à la poursuite

de l'implantation d'un programme. D'une part, le degré de réceptivité du programme par les élèves devrait être évalué (Damschroder et al., 2009). Ce type d'évaluation a pour but de savoir si les participants apprécient le programme et s'ils sont engagés dans le programme. À cet effet, Roberge et Choinière (2009) affirment qu'afin d'assurer l'atteinte des retombées d'un programme sur les élèves, il faut assurer que les interventions répondent aux besoins de ces derniers. D'autre part, il serait important d'évaluer si les participants sont exposés aux interventions comme elles sont prévues dans le programme (Greenberg et al., 2005). On peut alors évaluer si les élèves ont participé à l'ensemble des activités organisées. Barry et ses collaborateurs (2005) affirment que des évaluations devraient être menées régulièrement afin de fournir des rétroactions aux intervenants et aux partenaires.

#### **2.4 Facteurs individuels**

Les facteurs individuels représentent les caractéristiques propres à chacun des membres du personnel scolaire concernés par la poursuite de l'implantation du programme. L'intérêt est porté sur les connaissances, les croyances et les perceptions de chaque individu. Les connaissances d'un individu et ses croyances à l'égard d'un programme peuvent influencer son attitude, son engagement ainsi que sa contribution quant à la poursuite de l'implantation d'un programme (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Fixsen et ses collaborateurs (2005) précisent que l'engagement des individus à l'égard d'un programme est d'autant plus grand lorsque ces derniers sont convaincus de l'importance de poursuivre l'implantation du programme. Quatre sous-catégories ont été identifiées grâce à leur potentiel d'influencer l'engagement des membres du personnel scolaire dans la poursuite de l'implantation du programme, il s'agit : 1) des formations et des expériences personnelles; 2) des croyances à l'égard des retombées du programme sur les élèves; 3) de la satisfaction de l'individu ainsi que 4) de l'adéquation entre les valeurs et les objectifs du programme.

### *2.4.1 Formations et expériences personnelles*

Cette sous-catégorie porte sur les formations suivies par chacun des membres du personnel scolaire de même que les expériences personnelles de ce dernier en lien avec son rôle dans la poursuite de l'implantation d'un programme. Cette catégorie se décline en deux facteurs, soit : 1) les formations initiale et continue et 2) les expériences personnelles en lien avec les rôles.

Les formations font référence à toute formation initiale et continue qu'un membre du personnel scolaire a suivie avant et depuis son implication dans la poursuite de l'implantation du programme. Plusieurs auteurs affirment que la scolarité d'un individu peut influencer la qualité de sa participation à l'implantation d'un programme (Crosse et al., 2011; De Meij et al., 2013; Renaud et al. 1997). Ces auteurs affirment que dans un contexte scolaire, la contribution d'un individu à l'implantation d'un programme peut être influencée par une formation professionnelle de qualité et adaptée en fonction des rôles et tâches à accomplir. En particulier, la qualité et la durée de la formation initiale d'un enseignant peuvent influencer les stratégies d'intervention préconisées, ce qui a une influence directe sur les retombées d'un programme sur les élèves (Crosse et al., 2011; Greenberg et al., 2005; Renaud et al., 1997).

L'expérience personnelle est liée à toute expérience qu'un membre du personnel scolaire a vécue avant ou depuis son implication dans la poursuite de l'implantation du programme et qui est en lien avec les rôles et tâches assumés. Selon Fixsen et ses collaborateurs (2005), les expériences personnelles d'un individu contribuent à bonifier son bagage de connaissances, ce qui influence les interventions menées auprès de la clientèle. Dans un contexte scolaire, le nombre d'années d'expérience d'un individu peut influencer sa contribution à l'implantation d'un programme (Renaud et al., 1997). De plus, dans le cadre d'un programme visant la promotion de la santé, les habitudes de vie d'un enseignant telles que la

consommation de tabac et les habitudes alimentaires peuvent influencer son apport à l'implantation d'un tel programme (*Ibid*, 1997).

#### *2.4.2 Croyances à l'égard des retombées du programme sur les élèves*

Cette sous-catégorie porte sur les croyances de chaque membre du personnel scolaire quant aux retombées du programme implanté. Plusieurs auteurs affirment que lorsqu'un individu croit à la capacité d'un programme d'atteindre les retombées souhaitées, cela aura une influence sur sa volonté de contribuer à la poursuite de l'implantation d'un programme (Chaudoir et al., 2013; Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Greenberg et al., 2005; Renaud et al., 1997). Dans un contexte de promotion de l'activité physique, le fait que les membres du personnel d'une école perçoivent les avantages et les retombées du programme sur les élèves peut influencer la participation de ces individus à la poursuite de l'implantation de ce programme (De Meij et al., 2013). Ainsi, un individu pourrait être amené à s'investir plus ou moins dans la poursuite de l'implantation d'un programme selon la nature des retombées perçues sur les élèves. Deux facteurs ont été recensés, soit : 1) la capacité perçue du programme à atteindre les retombées souhaitées sur les élèves et 2) les retombées perçues du programme sur les élèves.

#### *2.4.3 Satisfaction de l'individu*

Cette sous-catégorie porte sur le degré de satisfaction que les membres du personnel scolaire concernés par la poursuite de l'implantation du programme affirment avoir à l'égard du programme implanté dans leur école. La satisfaction d'un individu à l'égard d'un programme implanté dans une organisation peut influencer son degré de participation à cet égard (Chaudoir et al., 2013; Crosse et al., 2011). Afin d'évaluer le degré de satisfaction des individus, l'intérêt est porté sur toute motivation, fierté ou tout autre sentiment exprimé par les membres du personnel scolaire à l'égard du programme implanté. Deux facteurs ont été recensés pour cette

catégorie, soit : 1) la satisfaction à l'égard du programme implanté et 2) la satisfaction à l'égard de l'implication des élèves.

Tout d'abord, on cherche à documenter la satisfaction générale d'un individu à l'égard du programme implanté. À cet effet, on peut chercher à savoir si un individu est satisfait des activités mises en place, du fonctionnement au sein de l'école quant à la poursuite de l'implantation du programme ainsi que de l'organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du programme (Chaudoir et al., 2013; Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009). On peut également chercher à connaître la satisfaction d'un individu à l'égard de l'implication des élèves. L'implication des élèves a été associée à un engagement plus grand de la part des enseignants (Crosse et al., 2011). Les enseignants plus engagés contribueraient à l'implication des élèves dans le programme.

#### *2.4.4 Adéquation entre les valeurs et les objectifs du programme*

Cette sous-catégorie porte sur l'adéquation, c'est-à-dire le degré de concordance entre les valeurs personnelles d'un individu et les objectifs du programme. Dans la littérature, la participation d'un individu à l'implantation d'un programme a été associée à son identification personnelle avec le programme (Damschroder et al., 2009; Renaud et al., 1997). Damschroder et ses collaborateurs (2009) expliquent que plus les individus perçoivent des ressemblances entre leurs valeurs personnelles et les valeurs véhiculées dans le cadre d'un programme, plus l'implantation de ce programme est susceptible d'être efficace quant à l'atteinte des retombées souhaitées.

## **2.5 Facteurs extérieurs**

Les facteurs extérieurs sont liés à l'ensemble des personnes, des organismes et des institutions qui sont extérieurs à une école et qui sont en lien avec la poursuite de l'implantation d'un programme. L'implantation d'un programme peut être

influencée par le soutien de différentes organisations externes (Chen, 2005, Damschroder et al., 2009; Green et Kreuter, 2005). Les facteurs extérieurs sont divisés en deux sous-catégories, soit : 1) les lois, les règlements et le soutien des institutions gouvernementales et 2) le réseautage avec les organisations externes.

### *2.5.1 Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales*

Les lois, les règlements et le soutien des institutions gouvernementales englobent l'ensemble des influences de ces institutions sur la poursuite de l'implantation d'un programme. Dans le contexte québécois, les institutions identifiées sont : 1) le MELS; 2) les commissions scolaires et 3) les municipalités. Ces trois types d'institutions gouvernementales peuvent influencer la poursuite de l'implantation d'un programme par le biais des lois et des règlements ainsi que les mandats qu'elles publient (Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Graczyk et al., 2006). Selon ces auteurs, les lois, les règlements et les mandats peuvent constituer des balises ou des points de repère auxquels une école peut se fier dans la poursuite de l'implantation d'un programme. Ces auteurs affirment que les lois et règlements peuvent toutefois limiter les écoles dans leurs choix s'ils sont trop contraignants. De Meij et ses collaborateurs (2013) ajoutent qu'une institution gouvernementale peut également soutenir un milieu en octroyant une certification pour le programme implanté. Une telle certification pourrait agir en faveur de la visibilité et de la crédibilité de ce programme et ainsi, attirer la clientèle (*Ibid*, 2013). De plus, les institutions gouvernementales peuvent soutenir les écoles en accordant une subvention ou un soutien technique (Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006). Dans un autre ordre d'idées, lorsque la mission d'un programme est directement liée à la mission soit de la municipalité, de la commission scolaire ou du gouvernement, alors le programme aura probablement un plus grand appui de la part de ces institutions, ce qui contribuera à la poursuite de l'implantation du programme (Graczyk et al., 2006).

### *2.5.2 Réseautage avec des organisations externes*

Le réseautage avec des organisations externes consiste aux relations qu'un milieu scolaire entretient avec divers organismes non gouvernementaux dans la poursuite de l'implantation d'un programme. Damschroder et ses collaborateurs (2009) utilisent le terme « agents externes » pour désigner les individus qui appartiennent à une autre institution que le milieu scolaire, mais qui influencent la prise de décision quant au programme en question. Trois types d'organisations externes ont été identifiées, soit : 1) les partenaires pour la mise en place des activités; 2) les chercheurs et professionnels et 3) les autres milieux scolaires.

Les partenaires pour la mise en place des activités consistent aux bailleurs de fonds, commanditaires ou tout autre individu ou organisme non gouvernemental qui contribue à la mise en place des activités du programme. Ces partenaires, en soutenant la mise en place des activités, contribuent ainsi à la poursuite de l'implantation du programme (De Meij et al., 2013). Dans la littérature, le soutien des partenaires est souvent associé à une contribution financière de ces derniers permettant d'assurer la poursuite de l'implantation d'un programme (Chen, 2005; De Meij et al., 2013; Graczyk et al., 2006). Selon Graczyk et ses collaborateurs (2006), il serait particulièrement important de développer des partenariats à long terme avec les organisations externes, de manière à ce que le programme poursuive son implantation pour une longue durée. Pour ce faire, le réseautage devrait s'effectuer dans un climat positif, où les différents partenaires s'engagent formellement à soutenir le programme (Meyers et al., 2012).

Le réseautage avec des chercheurs et professionnels représente toute relation qu'un milieu scolaire entretient soit avec une université, un centre de recherche ou des professionnels. Ces relations peuvent contribuer à la poursuite de l'implantation d'un programme à différents égards, notamment par le soutien des membres du personnel scolaire concernés par ce programme. À titre d'exemple, les enseignants peuvent bénéficier de formations, de supervision ou d'accompagnement (Greenberg

et al., 2005; Meyers et al., 2012; Renaud et al., 1997). Les enseignants d'un programme sont davantage portés à bénéficier du soutien des chercheurs et professionnels si les formations se déroulent dans un climat de collaboration et que leurs besoins et préférences sont respectés (Greenberg et al., 2005).

Le réseautage avec d'autres milieux scolaires représente l'ensemble des relations qu'un milieu scolaire entretient avec d'autres écoles. Dans l'étude de Beaudoin et ses collaborateurs (2006), le réseautage avec d'autres écoles a été associé à un soutien important dont une école peut bénéficier à l'égard de l'implantation d'un programme. Selon ces auteurs, des écoles peuvent s'entraider en partageant des idées d'activités et des stratégies d'implantation, bien qu'il ne soit pas toujours facile pour les enseignants d'entrer en contact avec une autre école, le manque de temps ayant été identifié comme la principale barrière. Par ailleurs, les autres milieux scolaires peuvent influencer négativement l'implantation d'un programme lorsqu'ils effectuent une pression des pairs interorganisationnelle (Damschroder et al., 2009). Cette dernière serait rencontrée lorsqu'une école ayant un grand succès quant à l'implantation d'un programme exerce une pression de performance à l'égard des autres milieux scolaires avoisinants (*Ibid*, 2009).

### 3. PERTINENCE DE LA RECHERCHE

La problématique de cette recherche a permis de reconnaître un besoin particulier, soit celui d'identifier les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Lorsqu'il s'agit d'améliorer les retombées de ce type de programme, il s'avère nécessaire de se pencher sur les facteurs qui peuvent influencer l'implantation complète du programme dans un milieu de même que la poursuite de son implantation sur une longue période de temps. La revue de la littérature scientifique a permis de remarquer qu'il existait peu de documentation spécifique aux facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Toutefois, plusieurs facteurs ont été recensés puisqu'ils étaient susceptibles d'influencer la

poursuite de l'implantation d'un programme dans d'autres domaines de recherche. Puisque l'implantation d'un programme relève de principes généraux de gestion, il est possible d'utiliser les facteurs d'implantation identifiés dans un domaine de recherche pour étudier un autre domaine de recherche. Une revue de la littérature scientifique a permis de construire un cadre conceptuel composé de 40 facteurs susceptibles d'influencer la poursuite de l'implantation d'un programme. Il s'agit maintenant d'étudier la présence de ces facteurs dans des milieux scolaires qui poursuivent actuellement l'implantation d'un programme de plein air.

#### 4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Les objectifs de cette recherche sont d'identifier et de décrire les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air dans deux milieux scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire ayant atteint la phase mature d'implantation.

## QUATRIÈME CHAPITRE

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré aux composantes relatives à la démarche méthodologique. Plus précisément, il sera question de décrire l'ensemble des choix méthodologiques qui ont été effectués afin de répondre aux objectifs de cette recherche. Le présent chapitre est présenté en trois sections : 1) le type de recherche; 2) les méthodes de recherche et 3) la collecte et l'analyse des données.

#### 1. TYPE DE RECHERCHE

Afin d'avoir une compréhension approfondie de la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire, cette recherche a tenté de rendre compte de l'expérience des individus concernés par ce phénomène et de mieux comprendre les facteurs qui caractérisent leur milieu. Pour ce faire, la recherche qualitative semble appropriée puisqu'elle permet d'analyser des processus sociaux tels que l'implantation d'un programme de plein air (Deslauriers, 1991). Par ailleurs, la recherche qualitative permet de comprendre le sens que les personnes concernées par ce type de programme donnent à l'action et la construction de la réalité sociale (*Ibid*, 1991). Une recherche de nature qualitative a donc été menée (Fortin, 2010). Selon Fortin, la recherche qualitative est un type de recherche « qui met l'accent sur la compréhension, et qui repose sur l'interprétation des phénomènes à partir des significations fournies par les participants » (p. 30).

#### 2. MÉTHODE DE RECHERCHE

La méthode de recherche préconisée est l'étude de cas. L'étude de cas vise à étudier un phénomène social contemporain et complexe, et ce, dans un contexte naturel, où le chercheur a peu ou pas d'emprise sur le déroulement de ce phénomène

(Yin, 2014). Avant de s'adonner à l'étude de cas, il s'avère essentiel de confirmer que cette méthode de recherche est appropriée pour étudier le phénomène auquel on s'intéresse (*Ibid*, 2014). À la lumière des propos de Barry et ses collaborateurs (2005), il semble que l'étude de cas soit appropriée pour comprendre le phénomène complexe qu'est la poursuite de l'implantation d'un programme en milieu scolaire. Ces auteurs précisent qu'une recherche portant sur l'implantation d'un programme doit permettre de documenter l'implantation dans un contexte naturel. La recherche doit également tenir compte de l'ensemble des facteurs et conditions pouvant influencer le contexte d'implantation (*Ibid*, 2005). La poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire est un phénomène peu documenté. Ainsi, l'étude de cas est la méthode de recherche retenue pour étudier ce phénomène de façon complète et détaillée tout en accordant une attention particulière aux facteurs identifiés quant à leur influence potentielle sur la poursuite de l'implantation.

### **2.1 Approche : l'étude de cas multiples contextualisée**

L'étude de cas adoptée repose sur une approche de cas multiples contextualisée (Yin, 2014). Selon Yin, l'étude de cas peut être menée selon une approche holistique ou contextualisée (*embedded*). L'approche holistique a pour but d'étudier chaque cas dans son ensemble, telle qu'une école. L'approche contextualisée a plutôt pour but de choisir des unités d'analyse distinctes à l'intérieur du système, tel qu'un programme. Le phénomène à l'étude est l'implantation d'un programme de plein air dans une école et non l'école dans son ensemble, d'où l'utilisation d'une approche contextualisée. Toutefois, il semble important de préciser que le caractère holistique propre à l'étude de cas est tout aussi important afin d'effectuer une description complète et détaillée des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air dans un milieu scolaire (Patton, 2002).

## 2.2 Contexte de la recherche

Afin de répondre aux objectifs de la recherche, qui portent sur l'identification et la description des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire, il sera question d'étudier des milieux scolaires qui poursuivent actuellement l'implantation d'un programme de plein air. Rappelons que l'intérêt est porté sur l'utilisation des activités de plein air à des fins éducatives, dans l'objectif de développer la compétence *Adopter un mode de vie sain et actif*.

Au Québec, parmi les différentes écoles implantant un programme dans le but de faire la promotion des saines habitudes de vie en utilisant le plein air, on compte le programme Santé globale (Sg). Né d'une initiative de cinq éducateurs physiques, le Programme Sg a été mis sur pied dans le but de favoriser la réussite scolaire, de contrer la sédentarité et d'éduquer les élèves à des saines habitudes de vie (Fondation Sg, s.d.). Depuis 1998, ce programme est implanté dans un nombre croissant d'écoles primaires et secondaires publiques. Dans les écoles secondaires qui implantent le Programme Sg, l'une des particularités est l'intégration des activités de plein air à même les cours d'ÉPS. Par ailleurs, le Programme Sg au secondaire comporte un grand nombre d'activités qui se déroulent à l'extérieur des plateaux de l'école et qui nécessitent de mobiliser diverses ressources (transports, matériel, etc.). Il semble que l'envergure des activités implantées pour le Programme Sg au secondaire présente un défi particulier pour l'implantation. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'intérêt est porté sur des établissements scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire ayant implanté le Programme Sg.

Les écoles qui implantent ce programme sont chapeautées par une fondation, soit la Fondation Sg. La Fondation Sg est un organisme sans but lucratif qui a comme mission de soutenir les écoles primaires et secondaires dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. La Fondation Sg comporte un conseil d'administration (CA) composé de neuf membres qui représente l'ensemble des

écoles qui implantent ce programme. Le CA est composé des membres suivants : président, vice-président, trésorier, conseiller ainsi que des représentants des ordres d'enseignement primaire, secondaire et collégial pour les différentes régions administratives où une école implante le Programme Sg.

La Fondation Sg forme également différents groupes nommés Tables de concertation. Au secondaire, deux Tables sont formées, soit une Table des coordonnateurs du Programme Sg ainsi qu'une Table des membres de la direction du Programme Sg. Lors des rencontres de ces Tables de concertation, les membres de chacune des écoles secondaires occupant le titre respectif de coordonnateur ou de directeur se rencontrent afin de discuter des divers enjeux liés au développement de ce programme. La Fondation Sg organise également des rencontres annuelles appelées comités consultatifs. Ces rencontres prennent la forme d'une assemblée générale où l'ensemble des membres du Programme Sg est convié.

### **2.3 Sélection des cas**

Selon Yin (2014), lorsqu'on s'adonne à une étude de cas multiples, les cas peuvent être sélectionnés soit selon des caractéristiques opposées ou des caractéristiques similaires. La sélection des cas selon des caractéristiques opposées vise à choisir deux cas différents afin d'établir des contrastes entre chacun. Pour sa part, la sélection des cas selon les caractéristiques similaires vise à choisir des cas semblables afin de documenter de la façon la plus exhaustive possible le phénomène à l'étude. Dans le cadre de cette recherche, les cas selon sélectionnés selon des caractéristiques similaires afin de documenter de la façon la plus exhaustive possible la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Selon Yin (2014), la sélection de cas similaires constitue une façon de multiplier les sources de données pour mieux comprendre un phénomène et ainsi, améliorer la validité de l'étude.

La sélection des cas a été effectuée selon un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (Fortin, 2010). Les cas ont été sélectionnés afin de fournir une description riche de la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les écoles. Ainsi, la sélection a visé les cas les plus informatifs et non un échantillon statistiquement représentatif de la population (Gagnon, 2012; Yin, 2014). Au total, deux cas ont été sélectionnés. Le nombre de cas a été choisi afin de permettre un examen suffisamment approfondi de chacun des cas et ainsi, d'assurer que la réponse à la question de recherche soit valide (Gagnon, 2012; Yin, 2014). Puisque la revue de la littérature a permis d'identifier un grand nombre de facteurs d'implantation, il semblait judicieux de choisir un nombre de cas restreint afin de permettre une étude exhaustive des facteurs présents dans chaque cas (Yin, 2014). Lorsqu'on désire documenter un grand nombre d'informations par rapport aux cas sélectionnés, il vaut mieux choisir deux cas qu'un seul. En effet, la crédibilité de l'étude ainsi que la transférabilité des données est plus grande lorsqu'on étudie deux cas que si on tire des conclusions à part d'un seul cas (*Ibid*, 2014).

Depuis sa création, le Programme Sg a été implanté dans une vingtaine de milieux scolaires de différentes régions du Québec, dont huit écoles secondaires. Parmi celles-ci, quatre ont implanté le programme depuis plus de six ans, ce qui constitue les cas potentiels à l'étude. À la suite d'une discussion avec l'un des membres de la Fondation Sg, il a été possible de cerner trois écoles qui répondaient aux caractéristiques de la phase mature de l'implantation, telle que présentée par Chen (2005). Deux de ces cas ont fait l'objet de cette recherche et le troisième cas a été gardé en banque en cas de désistement de l'un des deux cas sélectionnés. Afin de répondre aux objectifs de la recherche, qui portent sur l'identification et la description des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air, les cas ont été sélectionnés en fonction de quatre critères d'inclusion :

- 1) Être un établissement scolaire québécois à l'ordre d'enseignement secondaire;
- 2) Avoir implanté le Programme Sg depuis minimalement six ans;

- 3) Les participants à l'étude doivent être directement concernés par la poursuite de l'implantation du programme de plein air dans leur milieu;
- 4) Les participants doivent occuper des rôles différents, à savoir des membres de la direction et des membres du personnel enseignant.

## **2.4 Présentation des cas à l'étude**

Les cas à l'étude sont deux établissements scolaires à l'ordre d'enseignement secondaire provenant de deux villes québécoises. Afin de garder l'anonymat de ces écoles, un code a été attribué à chacune d'elles, soit respectivement les écoles A et B. Pour faciliter les propos abordés dans ce mémoire, les noms des municipalités et des commissions scolaires (CS) de chacune des écoles sont choisis en fonction des mêmes codes. Ainsi, on s'intéresse aux CS-A et CS-B ainsi qu'aux villes A et B.

Huit personnes ont participé à cette étude. Comme cela a été mentionné dans les critères de sélection des cas, les participants doivent offrir des points de vue différents par rapport à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Dans chacune des écoles, trois personnes ont participé, soit un membre de la direction ainsi que deux enseignants responsables de donner les cours du Programme Sg. Mentionnons que le code « D » a été utilisé pour désigner les membres de la direction et que les codes « 1, 2 ou 3 » ont été utilisés pour désigner les enseignants ayant participé à l'étude. Plus précisément, à l'école A, les participants sont A-D, A-1 et A-2. À l'école B, les participants sont B-D, B-1 et B-2. En plus des six participants répartis dans chacune des écoles, deux membres de la Fondation Sg ont également participé à cette étude, à savoir les participants FSg-1 et FSg-2. Étant donné que la Fondation Sg chapeaute les écoles qui implantent ce programme, les membres de cette Fondation sont régulièrement en contact avec les écoles A et B. Afin de diversifier les points de vue quant à l'objet d'étude, il semblait particulièrement pertinent d'interroger deux membres de la Fondation Sg (Yin, 2014). Le tableau 3 présente les caractéristiques générales des deux cas à l'étude, soit les écoles A et B.

Tableau 3  
Caractéristiques des cas à l'étude

	CAS 1 : École A	CAS 2 : École B
<b>Nombre d'années depuis l'implantation initiale</b>	▪ Onze ans (implantation initiale en 2004).	▪ Seize ans (implantation initiale en 1999).
<b>Proportion d'élèves visée par le Programme Sg</b>	▪ Environ 120 élèves en Sg sur 1450.	▪ Environ 500 élèves sur 2000.
<b>Nombre d'enseignants visés par le Programme Sg</b>	▪ Deux parmi les dix enseignants d'ÉPS dispensent les cours du Programme Sg.	▪ Huit parmi l'ensemble des enseignants d'ÉPS dispensent les cours du Programme Sg.
<b>Répartition des groupes d'élèves en Sg parmi les enseignants de ce programme</b>	▪ Chaque enseignant est assigné à deux ou trois niveaux : 1) : 1 <sup>re</sup> et 3 <sup>e</sup> secondaire; 2) : 2 <sup>e</sup> et un groupe mixte de 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> .	▪ Deux enseignants sont affectés à chaque niveau de la 1 <sup>re</sup> à la 3 <sup>e</sup> secondaire. Puis, en 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup> , il y a un enseignant par niveau.
<b>Caractéristiques de la municipalité</b>	▪ Petite municipalité comportant une seule école secondaire publique.	▪ Plus grande municipalité de la région, plusieurs écoles secondaires publiques et privées.
<b>Sites de pratique de plein air à proximité de l'école</b>	▪ Plusieurs sites : montagne comportant des sentiers de randonnée et pistes de ski, rivière, lac, forêt, etc.	▪ Plusieurs sites : boisés, base de plein air, pistes cyclables, pistes de ski, sentiers de randonnée et de vélo de montagne, etc.
<b>Caractéristiques des participants</b>		
<b>Enseignants au Programme Sg</b>	<p><b>A-1 : Enseignant en ÉPS et en adaptation scolaire.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A initié l'implantation du Programme Sg à l'école A.</li> <li>• A assuré la coordination du Programme Sg pendant sept ans.</li> </ul> <p><b>A-2 : Enseignant en ÉPS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonnateur actuel du Programme Sg à l'école A.</li> <li>• Siège actuellement sur le CA de la Fondation Sg.</li> </ul>	<p><b>B-1 : Enseignant en ÉPS et en adaptation scolaire.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation en éducation par le plein air dans une école spécialisée aux États-Unis.</li> <li>• Siège actuellement sur le CA de la Fondation Sg.</li> </ul> <p><b>B-2 : Enseignant en ÉPS.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A vécu le Programme Sg en tant qu'élève (primaire, secondaire et collégial);</li> <li>• Plusieurs formations liées à l'encadrement de groupes en plein air.</li> </ul>

<p><b>Membres de la direction</b></p>	<p><b>A-D : Directrice adjointe de l'école et responsable des programmes de sports-études et arts-études.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Titulaire d'un baccalauréat en enseignement des arts.</li> <li>• Expérience en enseignement des arts.</li> </ul>	<p><b>B-D : Directeur des programmes sportifs.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Titulaire d'un baccalauréat en enseignement de l'ÉPS et d'un certificat en mathématiques.</li> <li>• Expérience en enseignement des mathématiques et en tant qu'entraîneur sportif.</li> </ul>
<p><b>Membres de la Fondation Sg</b></p>	<p><b>FSg-1 : Membre du CA de la Fondation Sg et ancien directeur d'une école primaire Sg.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres expériences professionnelles : enseignant de physique au secondaire, enseignant à la formation aux adultes, conseiller pédagogique, directeur adjoint à la formation aux adultes, directeur adjoint d'une école secondaire Sg.</li> </ul> <p><b>FSg-2 : Membre du CA de la Fondation Sg et ancien directeur d'une école primaire Sg.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autres expériences professionnelles : enseignant de l'ÉPS pendant 22 ans.</li> </ul>	

### 3. COLLECTE ET ANALYSE DES DONNÉES

La collecte des données a été réalisée au cours des mois de février à mai 2014. Les participants potentiels ont été conviés à une rencontre d'information au courant du mois de janvier 2014, après quoi les participants intéressés par le projet de recherche ont été contactés par courriel afin de fixer une rencontre individuelle. Pour chacun des participants, une ou deux rencontres ont été tenues pour un total de dix rencontres au courant des mois de février à mai 2014. À cet effet, certains participants ont accepté de tenir une première rencontre durant laquelle ils remettaient les documents pédagogiques et organisationnels recueillis pour le projet de recherche alors que d'autres participants ont préféré remettre ces documents le jour de l'entrevue. Chacun des enseignants et des membres de la direction ont été rencontrés dans leur milieu scolaire respectif alors que les membres de la Fondation Sg ont été rencontrés soit dans le local de direction de la Fondation Sg ou à leur domicile.

Chacune des rencontres s'amorçait par une explication du déroulement de l'entrevue de même qu'un résumé des questions qui seraient posées. Chaque entrevue était d'une durée de 60 à 90 minutes. Afin d'analyser chaque cas en profondeur, l'analyse des données a été effectuée en parallèle à la collecte des données (Gagnon, 2012). De cette façon, la collecte des données a pu être ajustée au fur et à mesure que des nouveaux éléments d'analyse apparaissaient. Pour ce faire, à la suite de chacune des entrevues, ces dernières ont été aussitôt retranscrites sous la forme de verbatim et ont fait l'objet d'une analyse préliminaire afin d'en dégager les principales tendances. Il a ainsi été possible d'approfondir certaines tendances apparues dans le cadre des entrevues subséquentes tout au long de la période de collecte. Dans cette section, trois éléments relatifs à la collecte et l'analyse des données sont décrits : 1) la table de spécification des facteurs à l'étude; 2) les méthodes de collecte de données et 3) les étapes de l'analyse des données.

### **3.1 Table de spécification des facteurs à l'étude**

Une table de spécification des facteurs à l'étude a été élaborée afin de guider la collecte et l'analyse des données (voir l'annexe A). Cette table de spécification regroupe des éléments d'information de nature sociodémographique (n=3) ainsi que les 40 facteurs identifiés dans le cadre conceptuel regroupés en cinq catégories de facteurs, soit : 1) de programme (n=11); 2) organisationnels (n=6); 3) processuels (n=10); 4) individuels (n=7) et 5) extérieurs (n=6). Dans la table de spécification des facteurs à l'étude, chacun des facteurs est associé à une méthode de collecte de données qui sert à adresser ce facteur ainsi que les participants interrogés à cet égard.

### **3.2 Méthodes de collecte de données**

Les deux méthodes de collecte de données utilisées sont l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'analyse documentaire. Pour chacune d'elles, la table de spécification des facteurs à l'étude a été utilisée afin de guider la collecte et l'analyse des données.

### 3.2.1 Entrevues individuelles semi-dirigées

La principale stratégie de collecte de données utilisée dans le cadre de cette recherche est l'entrevue individuelle semi-dirigée. Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur et l'interviewé se trouvent dans une situation d'échange où les thèmes principaux abordés sont prédéterminés par le chercheur en fonction des objectifs de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Selon ces auteurs, les thèmes abordés proviennent du cadre théorique de la recherche et sont placés, par le chercheur, dans un ordre suggéré pour suivre un cours logique de l'entrevue. Malgré une certaine constance d'une entrevue à l'autre, les thèmes peuvent différer selon l'ordre et la nature des questions ainsi qu'en fonction de la dynamique de l'entrevue (*Ibid*, 2011).

Une entrevue individuelle semi-dirigée a été menée auprès des huit participants. Les participants ont été interrogés par rapport aux cinq catégories de facteurs identifiés quant à leur potentiel d'influencer la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Chaque entrevue a été enregistrée sur une enregistreuse numérique à des fins de transcription et d'analyse. Les entrevues individuelles semi-dirigées ont été menées à l'aide de deux canevas d'entrevue. Un premier canevas a été utilisé pour les entrevues menées auprès des membres du personnel scolaire de chacun des cas étudiés. Un deuxième canevas a été utilisé pour les membres de la Fondation Sg (voir l'annexe B). Mentionnons que la principale différence entre ces deux canevas d'entrevue réside dans le fait qu'aucune question relative aux facteurs individuels n'a été posée aux membres de la Fondation Sg. En effet, seuls les membres du personnel scolaire étaient en mesure de discuter de leurs connaissances personnelles et de leurs perceptions à l'égard du Programme Sg tel qu'implanté dans leur école respective.

Lorsqu'une entrevue était réalisée auprès d'un participant, celle-ci était aussitôt retranscrite sous la forme d'un verbatim. Chaque verbatim a fait l'objet d'une analyse de contenu dont les étapes sont décrites au point 3.3.

### 3.2.2 *Analyse documentaire*

La deuxième stratégie de collecte de données utilisée est l'analyse documentaire. Gagnon (2012) précise que l'utilité des documents analysés ne réside pas nécessairement dans leur précision, mais plutôt dans leur capacité à corroborer les informations provenant des autres méthodes de collecte de données. Ainsi, l'analyse documentaire avait principalement pour but de compléter et de corroborer les informations recueillies dans le cadre des entrevues individuelles semi-dirigées. Les participants ont été invités à fournir deux types de documents, soit les documents organisationnels et pédagogiques. Les documents organisationnels permettent de recueillir des informations quant au fonctionnement de chacune des écoles dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. En voici des exemples : un calendrier des rencontres tenues par les personnes concernées par la poursuite de l'implantation du programme, des ordres du jour et comptes rendus de ces rencontres, une description des rôles et tâches. Pour leur part, les documents pédagogiques permettent de recueillir des informations quant aux activités et aux interventions mises en place à l'égard des élèves. En voici des exemples : une description des activités et du déroulement de ces activités et les objectifs du programme.

Au total, huit documents ont été recueillis, et ce, pour les deux cas à l'étude. Bien que ces documents aient été remis par différents participants, il semble important de mentionner que chacun des documents a été créé par la Fondation Sg. Parmi les documents recueillis, on compte : 1) les conditions minimales pour qu'une école secondaire adhère au Programme Sg; 2) deux présentations *PowerPoint* s'adressant aux nouvelles écoles désirant implanter ce programme, soit une présentation générale du programme et une présentation spécifique à l'ordre d'enseignement secondaire; 3) un bilan annuel vierge que chacune des écoles doit compléter; 4) le bilan financier de la Fondation Sg; 5) un plan d'action triennal de la Fondation Sg pour les années 2013 à 2016; 6) l'opérationnalisation de ce plan d'action triennal et 7) l'ordre du jour d'une rencontre de type assemblée générale tenue par la Fondation Sg.

L'analyse documentaire a permis de recueillir des informations spécifiques à certains facteurs qui n'ont pas pu être recueillies par les entrevues. Plus particulièrement, les documents ont principalement permis de documenter les catégories des facteurs de programme et extérieurs. Tout d'abord, on a pu constater que l'ensemble des documents obtenus dans le cadre de cette analyse documentaire provenait de la Fondation Sg. Ainsi, il a été possible de mieux cerner l'étendue du rôle de la Fondation Sg ainsi que les mécanismes de soutien mis en place par la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent le programme. De plus, parmi les documents recueillis, quatre d'entre eux se sont avérés particulièrement utiles pour documenter les objectifs du Programme Sg ainsi que les composantes que les écoles doivent mettre en place afin de respecter la nature même du Programme Sg. Il s'agit des documents suivants : les conditions minimales pour qu'une école adhère au Programme Sg, les deux présentations PowerPoint s'adressant aux écoles qui désirent adhérer au Programme Sg ainsi que le bilan annuel vierge que chacune des écoles doit compléter. Par ailleurs, il semble important de mentionner que les documents ont permis d'avoir une meilleure compréhension de la réalité des écoles qui implantent le Programme Sg et ont ainsi contribué à la préparation des entrevues.

### **3.3 Analyse des données**

L'ensemble des données recueillies a fait l'objet d'une analyse de contenu qualitative adoptant une approche mixte, c'est-à-dire utilisant des éléments propres à l'analyse déductive et inductive (L'Écuyer, 1990). Dans un premier temps, il est question d'effectuer un classement préliminaire des données à partir des catégories d'un cadre conceptuel, comme il est convenu de le faire selon une approche déductive. Dans une approche mixte, les catégories du cadre conceptuel sont dites « préexistantes » plutôt que « prédéterminées » afin de signifier qu'elles sont déjà présentes dans la littérature scientifique, mais qu'elles sont sujettes à des modifications. Dans un deuxième temps, il est question de créer de nouvelles catégories, dites « émergentes » pour les données qui ont émergé par rapport au cadre conceptuel, comme il est convenu de le faire selon une approche inductive. L'Écuyer

(1990) affirme que ce type d'approche est particulièrement utile pour étudier un sujet peu documenté, comme c'est le cas pour les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. En effet, l'approche mixte permet suffisamment de souplesse pour faire émerger les informations par rapport au cadre conceptuel afin d'assurer que les résultats obtenus soient d'autant plus représentatifs des milieux étudiés (L'Écuyer, 1990). En parallèle, l'utilisation d'un cadre conceptuel permet de considérer les informations qui sont déjà présentes dans la littérature, ce qui est important selon L'Écuyer.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données a été réalisée en quatre étapes principales. Tout d'abord, il a été question de réaliser trois étapes successives afin de faire ressortir le contenu pertinent dans l'ensemble des données recueillies, soit : 1) l'épuration; 2) la codification et 3) le classement par thèmes. Ensuite, une quatrième étape a été mise en place afin d'augmenter la validité des données obtenues, soit : 4) la vérification par les membres.

### *3.3.1 Épuration*

Selon Patton (2002) et Gagnon (2012), la première étape de l'analyse de contenu est de développer un moyen de classer les données. Cette étape a pour but de s'assurer que les données recueillies sont pertinentes pour l'étude. L'Écuyer (1990) rajoute qu'à cette étape, une lecture préliminaire des données est faite. Pour ce faire, les verbatim ainsi que les documents recueillis ont été lus une première fois. La première lecture des verbatim a permis de se familiariser avec le contenu de chacune des entrevues et d'identifier par des commentaires en marge des documents les éléments de contenu qui paraissaient pertinents pour l'analyse. Pour ce qui est des documents, l'étape de l'épuration a consisté à déterminer la pertinence de chacun des documents. La pertinence a été déterminée en fonction de la capacité de son contenu à fournir des détails quant aux facteurs d'implantation du programme, tel qu'identifié dans le cadre conceptuel. Notons que tous les documents recueillis ont été conservés pour l'analyse. Chacun d'entre eux a été préparé à l'analyse par l'élaboration d'une

fiche synthèse (Paquette, 2005). Ces fiches synthèses ont pour but de résumer le contenu de chaque document : provenance, type de document, description du contenu et précisions quant au contenu pertinent pour l'analyse (*Ibid*, 2005). La table de spécification des facteurs à l'étude présentée à l'annexe A a permis de faire un premier tri de l'information retenue.

### 3.3.2 Codification

L'étape de la codification a pour but d'attribuer des codes aux différents segments de données (L'Écuyer, 1990; Patton, 2002). L'objectif ultime de la codification est de créer les plus petites unités d'information possibles afin de les attitrer à une seule catégorie. Ces unités peuvent être un mot, une phrase, une idée générale ou un passage au complet (L'Écuyer, 1990; Gagnon, 2012). L'Écuyer (1990) précise que durant cette étape, il est important d'attribuer un code à l'ensemble des données obtenues.

Dans un premier temps, le processus de codification pour les entrevues individuelles semi-dirigées a consisté à attribuer un codage spécifique à chacune des unités d'informations identifiées dans les verbatim. Ce codage a été fait à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Pour ce faire, les verbatim ont été intégrés dans ce logiciel afin d'être lus de la même façon que dans un logiciel de traitement de texte. Toutefois, l'une des particularités du logiciel QDA Miner est qu'il permet de coder facilement les unités d'information en sélectionnant des passages de texte et en leur attribuant l'un des codes prédéterminés par le chercheur. Par ailleurs, ce logiciel permet de visualiser l'information codée en fonction de différents filtres qui ont également été choisis par le chercheur. Ainsi l'utilisation de ce logiciel a été bénéfique afin de repérer facilement les unités d'informations semblables et divergentes de façon à effectuer un codage approprié aux données obtenues. Dans le cadre de cette recherche, il a d'abord été question d'entrer les catégories « préexistantes » dans la littérature au logiciel QDA Miner, soit les 40 catégories du cadre conceptuel, telles que présentées à la figure 7. Ensuite, l'ensemble des unités d'information a fait l'objet

d'un premier codage selon ces 40 catégories préexistantes. Après ce codage préliminaire des données, il a été possible de visualiser l'ensemble des unités d'information qui comportaient le même codage. À cette étape, il a été possible de constater que certaines catégories comportaient des énoncés assez différents. Ainsi, de nouvelles catégories ont été créées afin que chacune d'elles représente spécifiquement les énoncés qu'elle contenait. À cet effet, le cadre conceptuel initial a été modifié au fur et à mesure de l'analyse des données en ajoutant ces catégories émergentes, de façon à ce que ce cadre représente les résultats obtenus. De cette façon, ces catégories émergentes ont pu également être utilisées pour analyser les données subséquentes. Ce processus a été réalisé jusqu'à ce que les catégories soient représentatives de l'ensemble des énoncés identifiés. En ce qui a trait aux documents, la codification de ces derniers a consisté à utiliser les catégories établies dans le cadre conceptuel pour coder l'information contenue dans chacune des fiches synthèse (Paquette, 2005). Comme pour le codage des verbatim, de nouvelles catégories ont également émergé de la codification des documents.

### *3.3.3 Classement par thèmes*

À la suite du processus de codification, l'ensemble des données recueillies a été classé par thèmes. L'Écuyer (1990) précise que cette étape est cruciale pour déterminer le contenu d'une catégorie et pour assurer une bonne analyse de contenu. Afin de classer les données par thèmes, un document a été créé pour chacune des catégories identifiées. En ayant comme point de départ les catégories finales identifiées dans le logiciel *QDA Miner* et les fiches synthèses des documents, l'ensemble des unités d'information correspondant à une catégorie a été rassemblé dans un seul document. Chaque document comportait des énoncés provenant des différentes entrevues de même que les informations des documents. Chacune des catégories a été organisée dans un ordre logique. Ces dernières ont été présentées dans un tableau afin d'offrir un aperçu de l'ensemble des données recensées auprès des cas à l'étude. Ce tableau a été élaboré afin de faciliter la réalisation de la prochaine étape, soit la vérification par les membres.

### 3.3.4 Vérification par les membres

La vérification par les membres a été effectuée par le biais d'un processus de fidélité interjuges ainsi qu'un processus de fidélité intrajuge. Les membres ayant participé au processus de fidélité interjuges sont l'étudiante chercheuse et deux chercheurs du domaine des sciences de l'activité physique, soit l'équipe de direction de cette recherche. Pour effectuer ce processus, les étapes suivantes ont été mises en place. Pour chacune des cinq catégories de facteurs, l'étudiante chercheuse a ressorti 40 % des énoncés qu'elle avait classés dans chacune des catégories. Elle les a présentés de façon aléatoire dans cinq documents respectifs. Pour chacune des cinq catégories, trois documents ont été remis à l'un des chercheurs : 1) les énoncés classés de façon aléatoire; 2) un tableau résumé des catégories de facteurs de cette catégorie et 3) une liste des définitions de chacun des facteurs de cette catégorie. Par la suite, l'étudiante chercheuse de même que l'un des chercheurs ont classé, de façon indépendante, les énoncés dans les catégories qui leur semblaient appropriées. Puis, le classement de ces deux membres a été mis en commun. Les tests de fidélité interjuges visaient deux objectifs principaux. D'une part, ils visaient à obtenir un pourcentage de similarité d'au moins 80 % quant au classement des facteurs (Fortin, 2010). D'autre part, ces tests visaient à identifier toute divergence d'opinions quant au classement des facteurs. Ainsi, les tests de fidélité interjuges visaient à obtenir un accord mutuel des juges quant aux catégories identifiées et aux énoncés qu'elles contiennent. Les pourcentages obtenus pour chacun des tests de fidélité interjuges sont les suivants : 1) facteurs de programme : 91,4 %; 2) facteurs organisationnels : 96,7 %; 3) facteurs processuels : 94,6 %; 4) facteurs individuels : 88 % et 5) facteurs extérieurs : 96,3 %. Le pourcentage global est de 93,4 %. Il semble important de mentionner que le test des facteurs organisationnels a été repris une deuxième fois. Bien que le pourcentage du premier test était de 85 %, des divergences ont été constatées quant au classement de certains énoncés. Ainsi, des modifications ont été apportées, à savoir l'ajout de deux nouvelles sous-catégories, le retrait d'une sous-catégorie et la reformulation de deux facteurs. Une fois que les modifications ont été

apportées, un deuxième test a été mené. L'ensemble du processus de validation interjuges a permis d'apporter certains changements dans le classement des énoncés. À cet effet, les juges se sont entendus pour jumeler certaines catégories ou en créer de nouvelles. En fournissant des définitions claires des catégories et en ayant procédé au test de validation interjuges, il semble que la confirmabilité des données soit augmentée.

À la suite du processus de validation interjuges, deux semaines se sont écoulées avant de mener un processus de validation intrajuge. Pour ce faire, l'étudiante chercheuse a effectué un deuxième classement des mêmes énoncés ayant été utilisés pour le test de validation interjuges. L'objectif de ce test était de vérifier la cohérence de l'étudiante chercheuse dans son propre classement des énoncés, et ce, dans le but d'obtenir un pourcentage de similarité d'au moins 80 % (Fortin, 2010). Les pourcentages suivants ont été obtenus pour chacune des cinq catégories de facteurs : 1) de programme : 100 %; 2) organisationnels : 96,7 %; 3) processuels : 100 %; 4) individuels : 96,9 % et 5) extérieurs : 100 %. La moyenne est de 98,7 %.

Une fois que le processus de vérification par les membres a été complété, il a été possible de présenter l'ensemble des données obtenues dans un tableau de catégorisation des facteurs à la suite de l'analyse des données. Ce tableau est présenté à l'annexe C.

#### 4. CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE

Dans le cadre de cette recherche, diverses précautions ont été prises afin d'assurer la rigueur scientifique de la démarche méthodologique. Selon Fortin (2010), la rigueur scientifique valide la valeur des résultats de la recherche et peut être rehaussée par quatre critères de rigueur scientifiques, à savoir : 1) la crédibilité; 2) la transférabilité; 3) la fiabilité et 4) la confirmabilité.

#### 4.1 Crédibilité

La crédibilité se définit par « l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée » (Fortin, 2010, p.284). Selon Fortin (2010), la crédibilité vise à ce que la réalité soit fidèlement représentée. Dans cette recherche, la crédibilité a été rehaussée par deux façons principales, soit : 1) la triangulation des sources, ainsi que 2) la vérification par les participants.

La triangulation des sources se résume par l'usage de multiples sources de données telles que combiner des méthodes de collecte des données pour tirer des conclusions sur ce qui constitue la réalité (Fortin, 2010). La triangulation des sources a été effectuée en ayant recours à deux méthodes de collecte de données, soit les entrevues individuelles semi-dirigées ainsi que l'analyse documentaire. L'utilisation de ces deux méthodes a permis de corroborer l'information sur les mêmes facteurs à l'étude et ainsi, de contribuer à la crédibilité de l'étude (Paquette, 2005; Yin, 2014). De plus, la triangulation a été mise de l'avant en ayant recours à différents points de vue quant à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Des entrevues ont été menées auprès de participants occupant différentes fonctions au sein d'un même milieu scolaire de même qu'à de la Fondation Sg. Par ailleurs, l'utilisation de cas similaires a permis de corroborer l'information par rapport à l'objet de recherche, soit la poursuite de l'implantation du Programme Sg en milieu scolaire (Yin, 2014).

La vérification par les participants a pour but de solliciter les opinions des participants quant aux résultats obtenus et aux interprétations élaborées (Fortin, 2010). L'objectif de cette vérification par les participants est d'assurer que les résultats obtenus et l'interprétation faite par le chercheur paraissent plausibles aux participants (*Ibid*, 2010). Ainsi, les participants ont eu la possibilité de commenter les résultats obtenus afin de vérifier si ces derniers étaient représentatifs des deux cas à l'étude. L'ensemble des participants a confirmé avoir reçu les résultats de la recherche, mais seulement trois d'entre eux ont fait parvenir des commentaires. Ces trois participants ont affirmé que les résultats de la recherche étaient représentatifs de

la réalité de leur milieu scolaire en ce qui a trait à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

#### **4.2 Transférabilité**

La transférabilité se définit par « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin, 2010, p. 285). Fortin (2010) précise que le chercheur doit démontrer que les résultats valent également pour d'autres situations. Fortin (2010) précise que la transférabilité peut être augmentée en fournissant une description détaillée permettant de porter un jugement quant à l'application des résultats dans d'autres contextes. Selon Yin (2014), la nature même de l'étude de cas ne permet pas de transférer les résultats obtenus à un autre contexte. Toutefois, cet auteur précise que lorsqu'on s'adonne à l'étude de cas comme méthode de recherche, l'étude de deux cas plutôt qu'un seul permet d'augmenter la transférabilité des conclusions tirées. Dans cette recherche, la transférabilité a été considérée en fournissant des caractéristiques détaillées de la méthodologie mise en place de même que des deux cas à l'étude. De plus, en étudiant deux cas similaires, il a été possible de faire une description exhaustive des facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Puisque l'implantation d'un programme relève de principes généraux de gestion, il serait possible d'utiliser les facteurs d'implantation recensés dans cette recherche afin d'étudier la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air dans un autre contexte (Damschroder et al., 2009).

#### **4.3 Fiabilité**

Selon Fortin (2010), la fiabilité « a rapport à la stabilité des données et à la constance des résultats [...]. On parle de fiabilité quand la répétition de l'étude avec les mêmes sujets dans des circonstances similaires produirait des résultats consistants » (p. 285). Afin d'augmenter la fiabilité, Fortin (2010) suggère de clarifier les schémas de codes et le processus de collecte et d'analyse des données. Pour ce

faire, la première étape a consisté à élaborer un cadre conceptuel qui présentait de façon logique et détaillée l'ensemble des facteurs à l'étude. Chacun de ces facteurs a été décrit dans l'objectif de créer un document de référence. Afin d'assurer une cohérence entre le cadre conceptuel élaboré et les données recueillies, chacun des canevas d'entrevue a été construit méticuleusement en fonction des facteurs identifiés dans le cadre conceptuel. Cette étape a été grandement facilitée par l'utilisation de la table de spécification des facteurs à l'étude.

Les canevas d'entrevues ont fait l'objet d'un processus de validation auprès de trois experts. Les canevas ont fait l'objet d'une première validation auprès des deux chercheurs constituant l'équipe de direction de cette recherche. Une deuxième validation a été faite auprès d'un troisième chercheur spécialisé dans les recherches de nature qualitative à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Ce processus de validation visait à assurer la clarté de la formulation des questions ainsi que de leur pertinence pour documenter les facteurs à l'étude. Après la validation des canevas, ces derniers ont fait l'objet d'une entrevue pilote auprès d'un intervenant œuvrant dans un contexte semblable à celui à l'étude. Le but de cette entrevue était de vérifier si ces questions permettaient d'obtenir le type d'information désiré. À la suite de l'entrevue pilote, un temps a été alloué pour discuter de la formulation des questions. Des ajustements mineurs ont été apportés à la formulation de deux questions.

#### **4.4 Confirmabilité**

La confirmabilité « réfère à l'objectivité dans les données et leur interprétation [...]. Ce critère vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur » (Fortin, 2010, p. 285). À cet effet, Fortin (2010) suggère que les interprétations faites des données soient vérifiées pour en évaluer la vraisemblance, la solidité et la certitude, de sorte que deux chercheurs indépendants obtiendraient des significations similaires à partir des données. Dans cette recherche, la confirmabilité des données a été augmentée en conservant une

chaîne d'évidence claire dans les propos, tel que suggéré par Yin (2014). Pour ce faire, des liens ont été établis entre les propos identifiés dans la littérature, les résultats et la discussion. Par ailleurs, les catégories émergentes ont été mentionnées dans les résultats.

## 5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette recherche a fait l'objet d'une évaluation auprès du comité d'éthique de recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Une attestation de conformité aux principes éthiques de la *Politique en matière d'éthique sur la recherche avec des êtres humains (2500-028)* a été émise le 15 janvier 2014 (voir l'annexe D). Durant cette recherche, les trois principes éthiques ont été respectés, soit : 1) le respect pour les personnes, 2) la préoccupation pour le bien-être et 3) le principe de justice.

### 5.1 Respect des personnes

Le respect des personnes a été assuré en amenant les participants à consentir de façon libre, éclairée et continue à la participation à cette recherche. Les participants ont été informés de l'ensemble des risques et bénéfices auxquels ils étaient sujets. Ils ont été informés qu'ils étaient libres de quitter le projet de recherche à tout moment sans devoir se justifier. Chacun a signé un formulaire de consentement. Le formulaire de consentement ayant été élaboré dans le cadre de cette recherche est présenté à l'annexe E. Ce dernier est accompagné d'une lettre d'invitation à participer au présent projet de recherche. Avant d'entrer en contact avec les participants, des formulaires de demande ont été envoyés dans les deux commissions scolaires respectives, soit CS-A et CS-B afin d'obtenir l'autorisation de mener un projet de recherche dans deux écoles. Les deux commissions scolaires ont approuvé la réalisation de ce projet.

## **5.2 Préoccupation pour le bien-être**

La préoccupation pour le bien-être a été mise de l'avant grâce au respect de la vie privée. Les données ont été rendues anonymes lors de la retranscription des enregistrements des entrevues. Les noms des participants, des écoles et des régions administratives ont été remplacés par un code. Par ailleurs, les données brutes n'ont pas été diffusées et elles étaient accessibles uniquement à l'étudiante chercheuse et à l'équipe de direction. En ce qui a trait aux entrevues, les thèmes choisis n'étaient pas à priori de nature sensible. Toutefois, afin d'éviter tout préjudice psychologique qui pourrait être fait aux participants, ces derniers ont été informés qu'ils avaient le droit de refuser de répondre à une question et que leurs réponses demeuraient confidentielles.

## **5.3 Principe de justice**

Le principe de justice renvoie à l'équilibre entre les risques et les bénéfices. Dans cette recherche, les bénéfices qui pouvaient être retirés par les participants excédaient les risques possibles. L'inconvénient était lié au temps à accorder aux entrevues, soit une période totale d'environ deux heures. En contrepartie, les participants avaient le potentiel de mieux comprendre la réalité de leur milieu en ce qui a trait à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Par ailleurs, ils peuvent par le fait même contribuer à soutenir des initiatives similaires dans d'autres milieux scolaires pour la promotion des saines habitudes de vie auprès des élèves.

## **CINQUIÈME CHAPITRE**

### **RÉSULTATS**

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats obtenus auprès des deux cas à l'étude, soit deux écoles secondaires ayant atteint la phase mature de l'implantation du Programme Sg. Parmi les 40 facteurs du cadre conceptuel, 29 facteurs ont été retenus dans les résultats puisqu'ils se sont avérés représentatifs des cas à l'étude et 11 facteurs n'ont pas été retenus puisqu'ils se sont avérés non représentatifs de ces derniers. En parallèle, treize facteurs ont émergé des résultats, pour un total de 42 facteurs. L'ensemble des facteurs est divisé en cinq catégories de facteurs, soit celles identifiées préalablement dans le cadre conceptuel : 1) de programme (n=15); 2) organisationnels (n=5); 3) processuels (n=11); 4) individuels (n=6) et 5) extérieurs (n=5). L'ensemble des facteurs associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg est résumé à la figure 8. Cette figure a été élaborée en utilisant un modèle visuel similaire au cadre conceptuel (figure 7) afin de repérer facilement les distinctions entre les facteurs recensés dans la littérature et ceux ayant été identifiés et décrits dans les résultats. Dans cette figure, les facteurs ayant émergé des données recueillies par rapport à la littérature consultée sont présentés en italique. Ce chapitre est divisé en six sections principales. Les cinq premières sections porteront respectivement sur chacune des cinq catégories de facteurs associées à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Dans la sixième section de ce chapitre, il sera question de faire la synthèse des résultats.

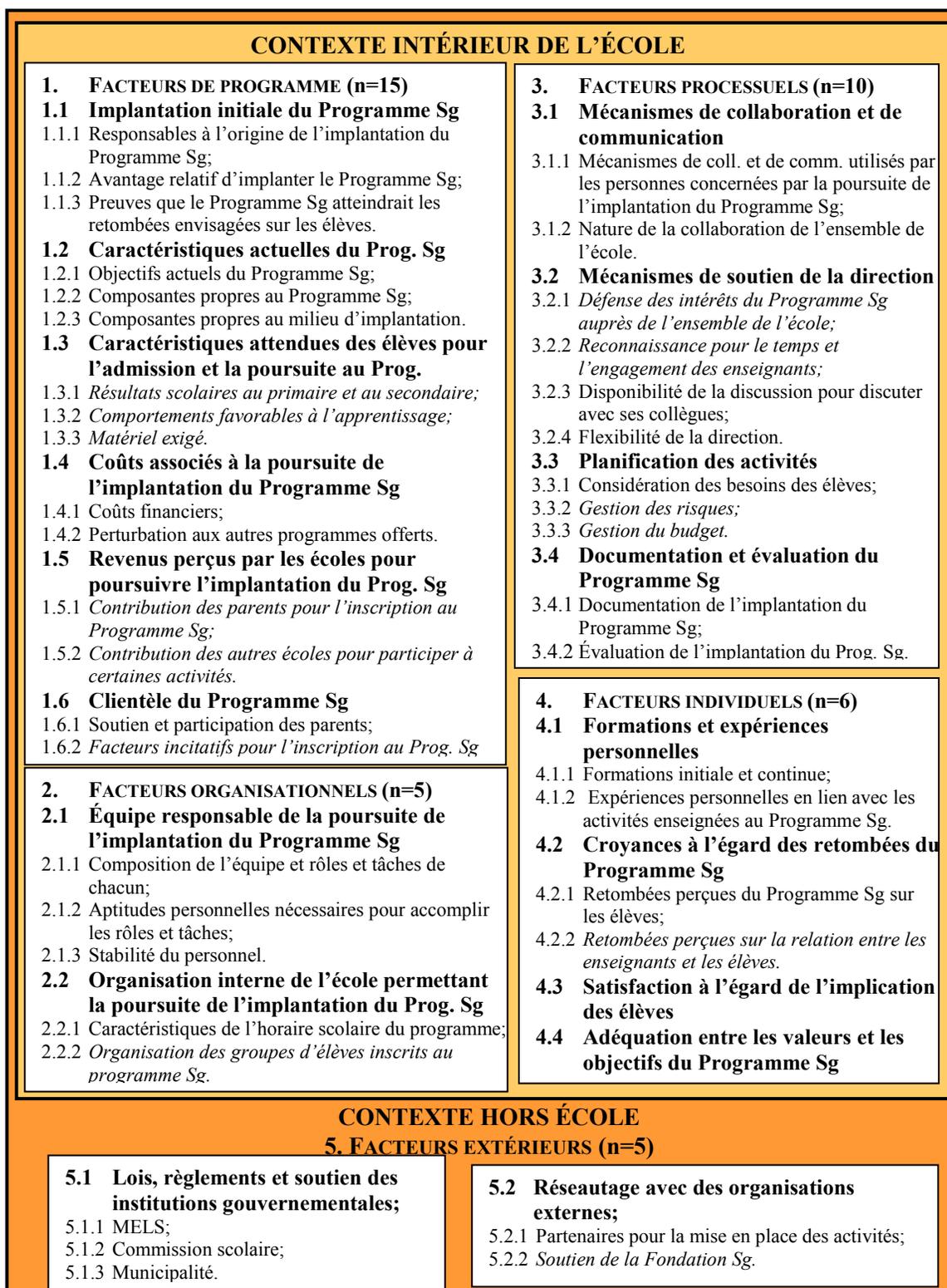


Figure 8 : Facteurs influençant la poursuite de l'implantation du Programme Sg

## 1. FACTEURS DE PROGRAMME

Les facteurs de programme représentent les caractéristiques du Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans les écoles à l'étude ainsi que les caractéristiques de son implantation initiale. Les facteurs de programme sont divisés en six sous-catégories, soit : 1) l'implantation initiale du Programme Sg; 2) les caractéristiques actuelles du Programme Sg; 3) les caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg; 4) les coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg; 5) les revenus perçus par les écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg et 6) la clientèle du Programme Sg (parents et élèves).

### 1.1 Implantation initiale du programme

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques du contexte dans lequel le Programme Sg a été initialement implanté dans les écoles. L'implantation initiale du programme regroupe trois facteurs : 1) les responsables à l'origine de l'implantation du Programme Sg; 2) l'avantage relatif d'implanter le Programme Sg ainsi que 3) les preuves que le Programme Sg atteindrait les retombées envisagées sur les élèves.

#### *1.1.1 Responsables à l'origine de l'implantation du Programme Sg*

Les responsables à l'origine de l'implantation du Programme Sg consistent aux personnes ayant initié ou dirigé l'implantation initiale du Programme Sg dans les milieux scolaires tels que des membres du personnel enseignant ou des membres de la direction. Les données recueillies indiquent que dans chacune des écoles, ce sont les membres de la direction qui ont amené l'idée d'implanter un nouveau programme à leur école. Puis, ces membres de la direction ont fait appel à certains enseignants de leur établissement respectif pour concrétiser l'implantation du Programme Sg. Ces enseignants provenaient de différentes matières d'enseignement, à savoir les mathématiques, l'adaptation scolaire et l'ÉPS. Toutefois, les enseignants interpellés

étaient tous amenés à consacrer une partie de leur tâche à l'enseignement des cours d'ÉPS dans le cadre du Programme Sg.

### *1.1.2 Avantage relatif d'implanter le Programme Sg*

L'avantage relatif d'implanter le Programme Sg est la perception des participants quant à l'intérêt ou au gain qu'il y avait, lors du choix initial du programme, d'implanter le Programme Sg plutôt que tout autre type de programme. À la lumière des résultats recensés, l'un des principaux avantages d'implanter le Programme Sg était d'attirer un plus grand nombre d'élèves dans chacune des écoles. En effet, à l'époque où le Programme Sg a été implanté dans chacun des milieux (en 1999 pour l'école B et en 2004 pour l'école A), les participants soutiennent que la compétition entre les écoles privées et les écoles publiques était grande. Les écoles publiques étaient alors aux prises avec une concurrence avec les écoles privées, alors que plusieurs élèves du primaire optaient pour une institution secondaire privée. Plusieurs écoles publiques ont cherché à ajouter une vocation afin d'attirer davantage d'élèves. Dans la citation suivante, l'enseignant B-1 explique que l'un des avantages d'implanter le Programme Sg était que cette vocation attire de nouveaux élèves.

Il y avait un souci aussi à la commission scolaire de garder nos élèves pour ne pas qu'ils s'en aillent au privé, pour les garder dans le réseau public. C'était à l'époque où il y avait des écoles qui se sont données des vocations particulières, des couleurs particulières. Comme ici, c'était le sport, pour Sg (B-1).

En plus de chercher à attirer des élèves vers le réseau scolaire public, un autre avantage d'implanter le Programme Sg était d'attirer ces élèves de façon spécifique aux programmes de sport-études afin de contribuer au développement de ces derniers. L'école A avait de la difficulté à offrir des choix de cours aux élèves qui étaient inscrits au programme de sport-études hockey dû à la faible population d'élèves inscrits à ce programme. L'enseignant A-1 explique que l'implantation du Programme Sg avait l'avantage de contribuer au développement du programme de

sport-études hockey à l'école A. En attirant davantage d'élèves aux différents programmes de sports-études, il a été possible d'offrir une plus grande diversité de cours à ces élèves. À titre d'exemple, il était alors possible d'offrir différents niveaux de mathématiques aux élèves des programmes inscrits en sport-études.

En plus d'augmenter le nombre d'inscriptions à l'école et dans les programmes de sport-études, un autre avantage d'implanter le Programme Sg était de permettre aux élèves de consacrer davantage de temps aux cours d'ÉPS. En étant construit comme un programme de sport-études, le Programme Sg avait l'avantage d'offrir en moyenne une période d'ÉPS par jour plutôt qu'une par semaine. Par ailleurs, les participants ont affirmé que l'un des avantages de créer et d'implanter le Programme Sg au secondaire était de créer une continuité avec les écoles primaires, alors que plusieurs d'entre elles offraient déjà le Programme Sg.

### *1.1.3 Preuves que le Programme Sg atteindrait les retombées envisagées sur les élèves*

Les preuves que le Programme Sg atteindrait les retombées envisagées consistent aux indices sur lesquels les participants se basaient, lors de l'implantation initiale du programme, pour croire que le Programme Sg atteindrait les retombées escomptées auprès des élèves. Ces preuves peuvent être scientifiques (ex. : littérature scientifique, étude réalisée dans le milieu) ou non scientifiques (ex. : expérience de collègues d'autres milieux). Les résultats recueillis permettent de constater que lors de l'implantation initiale du Programme Sg, les deux écoles à l'étude se basaient principalement sur le succès des autres écoles ayant implanté le programme. Les membres de l'école B se basaient sur le succès des écoles primaires pour croire que le Programme Sg permettrait d'atteindre les retombées souhaitées au secondaire. À l'école A, les membres du personnel se basaient également sur le succès des écoles primaires, mais aussi sur celui de l'école B, qui avait procédé à l'implantation de ce programme depuis six ans.

Dans les exemples mentionnés précédemment, on constate que les preuves qui permettraient de croire que le Programme Sg atteindrait les retombées envisagées sont de nature non scientifique, puisqu'elles sont basées sur l'expérience d'implantation d'autres milieux scolaires. Toutefois, les participants de cette étude se sont également basés sur des preuves scientifiques, notamment une revue de la littérature scientifique effectuée par l'une des enseignantes de l'école B ainsi que l'essai de maîtrise rédigé par l'un des membres de la Fondation Sg.

## **1.2 Caractéristiques actuelles du Programme Sg**

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques du Programme Sg, tel qu'il est actuellement implanté dans les écoles, soit : 1) les objectifs actuels du Programme Sg; 2) les composantes propres au Programme Sg et 3) les composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg.

### *1.2.1 Objectifs actuels du Programme Sg*

Les écoles visent actuellement plusieurs objectifs en lien avec la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces objectifs ont été repérés à même les documents préparés par la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme. L'objectif général est de développer des saines habitudes de vie chez tous les élèves en intégrant l'éducation à la santé au curriculum scolaire et en visant l'activité physique quotidienne pour les amener à tendre vers l'équilibre d'« un esprit sain dans un corps sain ». Afin de répondre à cet objectif général, les écoles visent plusieurs objectifs spécifiques : a) développer l'autonomie chez l'élève; b) contribuer à la motivation et à la réussite scolaire; c) développer la pratique régulière d'activité physique, et ce, en mettant en place en priorité des activités axées sur le plein air; d) contrer la sédentarité chez les jeunes; e) encourager le sens de l'effort et le dépassement personnel; f) développer l'estime de soi et le sentiment d'appartenance et g) améliorer les valeurs socioaffectives en exploitant les notions de plaisir, de respect et de sécurité.

### *1.2.2 Composantes propres au Programme Sg*

Les composantes propres au Programme Sg sont celles que les écoles doivent mettre en place afin de respecter la nature même du programme ainsi que les exigences du Mouvement et de la Fondation Sg. Tout d'abord, afin de joindre le mouvement Sg à l'ordre d'enseignement secondaire, les écoles doivent être publiques. De plus, celles-ci doivent accorder un nombre d'heures minimal aux cours du Programme Sg. Au premier cycle du secondaire, il s'agit d'accorder en moyenne 75 minutes par jour au Programme Sg et au deuxième cycle, en moyenne 60 minutes par jour. Ces minutes peuvent être regroupées de façon à ce que certaines journées consacrent davantage de temps au Programme Sg alors que d'autres journées ne consacrent aucune période au programme. Toutefois, les écoles doivent tout de même prévoir un minimum de cinq cours d'ÉPS par cycle de neuf jours ainsi qu'au moins deux demi-journées d'activités par cycle. Ces demi-journées ont pour but de permettre la réalisation d'activités hors école de plus longue durée telles que le ski alpin. Tous ces cours doivent être donnés par un(e) enseignant(e) d'ÉPS. Parmi les cours du Programme Sg, certains d'entre eux doivent viser spécifiquement l'acquisition de connaissances en liées aux saines habitudes de vie, telles que l'alimentation, la gestion du stress et les premiers soins. Ces cours doivent majoritairement être axés sur le plein air dans le but que les élèves puissent poursuivre ces activités par eux-mêmes, soit en famille ou plus tard, à l'âge adulte. Afin de contribuer à l'implantation du Programme Sg, chaque école membre du mouvement Sg doit mettre sur pied une équipe-programme dont la mission est de développer des projets intégrateurs, tels qu'une collecte de sang ou une journée santé et d'organiser des activités spéciales, telles que le jumelage des élèves du primaire et du secondaire. L'équipe-programme doit implanter un comité de coordination Sg composé d'éducateurs physiques, d'un membre de la direction, d'enseignants, de parents et d'un élève. Cette équipe doit nommer un représentant qui participera aux rencontres de la Fondation Sg.

### 1.2.3 Composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg

Les composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg sont celles que chacune des écoles a adaptées afin de mieux s'ajuster à son milieu et aux ressources disponibles. À la lumière des données recueillies, on constate que les écoles mettent en place une grande diversité d'activités. En effet, les enseignants du Programme Sg sont amenés à enseigner des sports d'équipe et individuels, de combat ainsi qu'une diversité de sports de plein air, dont des sorties de plusieurs jours. Les enseignants peuvent également renouveler des sports (ex. : frisbee-golf en raquettes, parcours d'orientation). L'offre d'activités ainsi que le niveau de difficulté de celles-ci peuvent être adaptés d'un niveau scolaire à l'autre. On constate que ces activités reflètent les milieux d'implantation et les ressources à la disposition de chaque école. Une flexibilité est permise aux écoles quant aux activités qu'elles choisissent de mettre en place. En effet, les écoles qui implantent le Programme Sg peuvent adapter les activités en fonction de leur milieu. À cet effet, A-2 affirme que les écoles A et B ne sont pas confinées à une formulée prédéterminée par le programme.

Les écoles sont tellement différentes, le fonctionnement est tellement différent. [Ici, à l'école A], nous sommes bien différents de [l'école] B. J'ai des amis enseignants là-bas, on parle, on se croise parfois sur des sites de plein air, mais on ne fait pas tout de la même façon. Il n'y a pas une seule formule déterminée [pour le Programme Sg] et je pense que c'est une bonne chose (A-2).

La flexibilité dont les écoles peuvent bénéficier dans la mise en place du Programme Sg leur permet d'adapter le contenu de ce dernier en fonction de divers éléments : les compétences et préférences des enseignants, les différences individuelles des élèves ainsi que la disponibilité des infrastructures et des lieux de pratique à l'extérieur de l'environnement scolaire. Tout d'abord, les enseignants des cours Sg peuvent adapter le contenu des cours en fonction des notions qu'ils sont à l'aise d'enseigner et pour lesquelles ils ont les qualifications nécessaires. À titre d'exemple, B-2 affirme que ce sont les enseignants qui ont choisi d'intégrer les sports

de combat au Programme Sg bien que ce type d'activité ne soit pas obligatoire. De plus, A-1 explique qu'il a choisi d'enseigner le canot plutôt que le kayak puisqu'il a davantage d'expérience dans ce premier sport.

En plus d'adapter les activités en fonction de leurs préférences d'enseignement, les enseignants peuvent également les adapter en fonction des différences individuelles des élèves. À cet effet, l'enseignant A-2 précise que d'une année à l'autre, il peut modifier les activités du programme pour s'adapter à des élèves plus ou moins sportifs de façon à individualiser son enseignement.

Les écoles sont également en mesure d'adapter le contenu du Programme Sg en fonction de l'accessibilité et de la disponibilité des plateaux de pratique à l'extérieur de l'environnement scolaire. Dans le Programme Sg, huit à neuf périodes d'ÉPS sont dispensées sur un cycle de neuf jours. Les enseignants du Programme Sg se voient obligés d'enseigner certains cours à l'extérieur de l'école étant donné que l'espace est limité sur les plateaux tels que les gymnases, la palestine et les terrains gazonnés. Les participants affirment être en mesure d'adapter le contenu du programme selon la disponibilité et l'accessibilité des plateaux de pratique à l'extérieur de l'école, ce qui facilite grandement la mise en place des activités.

Il y a certaines activités qu'on a faites à cause de notre environnement. Pour nous, c'était facile d'aller à [la montagne] faire du vélo de montagne, parce que c'est à proximité. Souvent on y va par rapport à l'environnement qu'on a autour de l'école, puis on adapte (B-1).

De par la capacité des écoles à s'adapter aux ressources disponibles à l'extérieur de l'environnement scolaire, ces dernières peuvent favoriser les activités qui se déroulent sur des plateaux à proximité. Par le fait même, elles sont en mesure de diminuer les coûts associés aux déplacements vers les différents lieux de pratique. Par exemple, les élèves de l'école B ont plusieurs cours d'escalade puisque des installations se trouvent à proximité de l'école. Toutefois, les enseignants de l'école

A ont choisi de ne pas mettre en place cette activité puisque cela aurait nécessité de se déplacer en autobus et d'élever les coûts.

### **1.3 Caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg**

Les élèves doivent répondre à certaines caractéristiques afin d'être admis au Programme Sg et d'y demeurer pour l'ensemble de leur parcours au secondaire. Les caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg sont les suivantes : 1) les résultats scolaires au primaire et au secondaire; 2) les comportements favorables aux apprentissages et 3) le matériel exigé.

#### *1.3.1 Résultats scolaires au primaire et au secondaire*

Avant d'admettre un élève au Programme Sg, les écoles veulent s'assurer que ce dernier sera en mesure de réussir dans ce programme. Ainsi, les écoles sélectionnent les élèves en fonction de leurs résultats scolaires. Afin d'être admis au Programme Sg, les élèves doivent présenter des résultats minimaux de 60% dans l'ensemble des matières. Pour les élèves arrivant du primaire, les résultats en français et en mathématiques doivent être d'au moins 70%. Les élèves doivent présenter soit un bulletin de 5<sup>e</sup> année ou bien celui de l'année en cours s'ils sont déjà inscrits au secondaire. De plus, chaque élève doit réussir un test d'admission. La sélection est effectuée afin d'assurer que les élèves réussissent leurs cours malgré un nombre d'heures diminué dans certaines matières. En étant organisé comme un programme de sport-études, le Programme Sg offre davantage de cours d'ÉPS, ce qui a pour effet de diminuer le nombre de périodes accordées à certaines matières scolaires et constitue un défi important pour plusieurs élèves.

### *1.3.2 Comportements favorables aux apprentissages*

Pour être admis au Programme Sg, les élèves doivent faire preuve de comportements favorables aux apprentissages. Dans le cadre du Programme Sg, les élèves sont amenés à vivre une diversité d'activités dans un contexte de plein air, ce qui augmente les risques encourus. Les enseignants de ce programme veulent donc s'assurer que les élèves feront preuve d'un comportement sécuritaire, responsable et respectueux, faute de quoi ils risquent l'expulsion du programme. Tel que B-1 le précise, « que ça soit bon ou pas bon au niveau scolaire, on les élimine à cause de leur comportement. Il y a des façons de faire qui permettent de garder un certain standard académique intéressant ». Les comportements de chaque élève sont évalués en interrogeant les enseignants au primaire ou au secondaire et en complétant une grille d'évaluation comportementale. De plus, chaque élève doit compléter un test écrit ayant pour but de cerner leur intérêt pour le programme. Une fois que les élèves sont admis, ils doivent respecter l'ensemble des règlements établis par l'enseignant ainsi que le protocole pour les activités de Sg.

### *1.3.3 Matériel exigé*

Une fois que les élèves sont admis au Programme Sg, ces derniers doivent se procurer certains éléments de matériel pour les sorties en plein air. Puisque le matériel n'est pas entièrement fourni par les écoles, les élèves doivent se procurer certains items personnels tels qu'une lampe frontale, un sac à dos et des vêtements de plein air. À l'école B, on exige également un vélo pour tous les élèves afin de se déplacer vers les différents lieux de pratique.

## **1.4 Coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg**

Cette sous-catégorie porte sur les coûts qui sont associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces derniers se déclinent en deux facteurs, soit 1) les coûts financiers et 2) la perturbation des autres programmes offerts.

### *1.4.1 Coûts financiers*

L'ensemble du budget du Programme Sg est utilisé dans l'objectif de réaliser les activités avec les élèves inscrits à ce programme. Afin de réaliser ces activités, différents coûts financiers sont assumés, soit : 1) la location des véhicules; 2) l'embauche de suppléants; 3) l'embauche de spécialistes; 4) l'achat de matériel et 5) les autres coûts.

La location de véhicules et les transports en autobus engendrent des coûts que chacune des écoles doit assumer lorsque les activités se déroulent à l'extérieur des infrastructures scolaires accessibles à pied ou en vélo. Ces transports sont toutefois très dispendieux. Il en coûte environ 190\$ pour le déplacement d'un groupe d'élèves en autobus vers un site à 15 minutes de route ou bien environ 100\$ par jour pour la location d'un véhicule 15 passagers, en plus de l'essence. Ainsi, les écoles tentent de limiter au maximum les déplacements en autobus et priorisent les activités qui sont accessibles soit à pied (école A) ou à vélo (école B).

Une portion considérable du budget est également accordée à l'embauche de suppléants. Dans chaque école, l'un des enseignants est libéré environ le tiers de sa tâche d'enseignement afin de se consacrer à la coordination du Programme Sg. Des frais de suppléance doivent donc être assumés par le budget du programme afin de payer la libération du coordonnateur. Des frais de suppléance doivent aussi être assumés lorsqu'un enseignant du Programme Sg s'absente pour une sortie de plein air. Par exemple, les enseignants peuvent être amenés à réaliser une sortie de plein air qui dépasse la période horaire qui leur était initialement attribuée. Dans ce cas, l'enseignant devra être remplacé dans les autres cours puisqu'il doit s'absenter, ce qui engendre des coûts en matière de suppléance. Cela semble être une considération majeure à l'école A, où les enseignants n'ont pas toute leur tâche en Sg. À cet effet, A-1 explique qu'il enseigne aussi à des groupes en adaptation scolaire. Chaque fois qu'il quitte l'école pour une sortie avec un groupe de Sg, un suppléant doit être payé pour ses groupes en adaptation scolaire.

Les écoles doivent également défrayer des coûts liés à l'embauche de spécialistes. En effet, les enseignants n'ont pas nécessairement les qualifications pour enseigner et encadrer chacune des nombreuses activités offertes au Programme Sg. Ainsi, des spécialistes sont occasionnellement embauchés afin d'offrir certaines certifications telles qu'en escalade, en premiers soins et en sports de combat.

Une partie du budget Sg de chaque école est également réservée à l'achat d'équipement de plein air qui est prêté aux élèves lors des sorties. A-D affirme qu'il ne s'agit que d'une fraction du budget total du programme. Néanmoins, d'année en année les écoles sont capables de diversifier leur inventaire d'équipement en achetant des tentes, raquettes, brûleurs, barils de canot-camping, entre autres.

Parmi les autres coûts que les écoles doivent assumer, on compte les frais associés à la formation continue des enseignants du Programme Sg. Par exemple, les frais de participation à des colloques ou à des cours peuvent être assumés par le budget du programme. D'autre part, les écoles doivent défrayer une cotisation annuelle au mouvement Sg qui correspond à 4\$ par élève.

#### *1.4.2 Perturbation des autres programmes offerts dans les écoles*

Ce facteur porte sur les effets que la poursuite de l'implantation du Programme Sg engendre sur le développement des autres programmes offerts dans l'école. Les résultats laissent croire que la poursuite de l'implantation du Programme Sg n'occasionne aucune perturbation au développement des autres programmes offerts dans l'école. En effet, le Programme Sg est autofinancé et donc, les dépenses engendrées par la poursuite de l'implantation du Programme Sg sont entièrement assumées par le budget du Programme Sg. Ainsi, puisque ce ne sont pas les écoles qui sont responsables des budgets du Programme Sg, les ressources financières de ces écoles peuvent être distribuées parmi les différents programmes offerts, selon les priorités des écoles.

Est-ce qu'un programme peut nuire à l'autre? Non. Est-ce qu'un programme peut récupérer les élèves d'un autre? Oui. Mais dans ce cas, il y a deux questions à se poser. Qu'est-ce que tu as fait comme enseignant pour réussir à garder ton programme en vie? C'est la première question. Est-ce que t'es dû pour un renouvellement ou à te questionner? C'est le deuxième questionnement (A-D).

## **1.5 Revenus perçus par les écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg**

Les revenus correspondent aux sommes d'argent totales reçues par les écoles afin de poursuivre l'implantation du Programme Sg. Deux types de revenus ont été identifiés, soit : 1) la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg et 2) la contribution des autres écoles pour participer à certaines activités.

### *1.5.1 Contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg*

Une fois que les élèves sont admis au Programme Sg, ils doivent ensuite compléter leur inscription. Pour ce faire, les parents de chaque élève doivent défrayer des coûts d'inscription annuels qui s'élèvent entre 500\$ et 650\$ par année selon l'école et le niveau scolaire. La contribution des parents pour l'inscription au programme constitue la principale source de revenus des écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg. À titre d'exemple, l'école B reçoit environ 30 000\$ par année. FSg-1 affirme que cette contribution engendre un montant substantiel que les écoles peuvent utiliser pour la mise en place des activités.

### *1.5.2 Contribution des autres écoles pour participer à certaines activités*

En plus de la contribution des parents, l'école A a perçu des revenus dans le cadre d'une activité organisée pour les autres écoles. En effet, les enseignants et élèves de l'école A ont organisé une activité à laquelle d'autres milieux scolaires pouvaient participer en défrayant un coût d'entrée. La contribution des autres écoles pour la participation à cette activité a permis de rembourser les frais liés à l'organisation de cette activité.

## **1.6 Clientèle du Programme Sg (parents et élèves)**

La clientèle du Programme Sg consiste aux élèves inscrits à ce programme de même que leurs parents. Pour cette catégorie, deux éléments ont été recensés, soit 1) le soutien et la participation des parents et 2) les facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg.

### *1.6.1 Soutien et participation des parents*

Les parents soutiennent la poursuite de l'implantation du Programme Sg en contribuant au covoiturage pour les déplacements vers certaines activités. De plus, certains parents participent aux prises de décision pour ce programme en faisant partie du comité de coordination du Programme Sg, à savoir un parent par niveau scolaire. Par ailleurs, certains parents ayant des entreprises agissent également à titre de commanditaires pour les activités. À l'école A, les élèves ont bénéficié d'une commandite en nourriture grâce à un parent propriétaire d'une épicerie. Ils ont également bénéficié de rabais dans un centre de villégiature grâce à un parent qui y travaillait. À l'école B, les élèves ont financé un voyage en plantant des arbres sur un site appartenant à l'un des parents.

### *1.6.2 Facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg*

Chaque année, les écoles reçoivent un nombre d'inscriptions pour le Programme Sg qui dépasse le nombre de places disponibles. Les participants affirment que le Programme Sg est populaire auprès des parents et élèves de leur région et que beaucoup d'élèves font une demande d'admission au Programme Sg. Selon les participants, il existe une diversité de facteurs qui incitent les parents à inscrire leur enfant au programme. Tout d'abord, le haut taux de réussite scolaire des élèves en Sg serait un facteur incitatif puisque les chances de réussite scolaire sont élevées et l'encadrement des élèves est semblable à celui d'une école privée. Par ailleurs, de nombreux parents seraient attirés par l'accent mis sur l'adoption d'un

mode de vie sain et actif. Également, en offrant un grand nombre de périodes d'ÉPS, le Programme Sg inciterait les parents de plusieurs enfants hyperactifs à inscrire leurs enfants au programme, afin que ces derniers puissent pratiquer une multitude d'activités physiques. Finalement, les activités dispensées dans le cadre de ce programme seraient un élément qui inciterait fortement les élèves à s'inscrire. En effet, les activités sont nombreuses, diversifiées, originales et se déroulent pour la majorité dans un climat de participation, ce qui rendrait les activités attrayantes pour les élèves. À cet effet, B-2 explique que les activités mises en place à l'école B se démarquent de celles des autres programmes grâce à leur originalité. FSg-2 explique que les activités mises en place ont fait en sorte que le Programme Sg a eu un succès instantané dans les écoles qui ont implanté ce programme. FSg-2 explique que les parents sont prêts à payer un montant relativement élevé pour l'inscription au programme, à savoir environ 600\$, puisqu'ils perçoivent que les activités implantées sont de grande qualité.

[Dans le Programme Sg], les élèves ne font pas comme dans n'importe quel autre programme multisport d'une autre école, non, non. Il y a des plateaux assez exceptionnels, comme les cordes hautes, qui sont seulement utilisés par les élèves de Sg. C'est cet aspect novateur-là, un peu différent aussi, qui vient chercher les jeunes, qui les pousse à s'inscrire (B-2).

## 2. FACTEURS ORGANISATIONNELS

Les résultats présentés dans cette section porteront sur l'organisation interne des deux milieux scolaires relativement à la poursuite de l'implantation de ce programme. Les facteurs organisationnels sont divisés en deux sous-catégories, soit : 1) l'équipe actuellement concernée par la poursuite de l'implantation du Programme Sg et 2) l'organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

## **2.1 Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du Programme Sg**

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques de l'équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du Programme Sg, soit : 1) la composition de l'équipe ainsi que les rôles et tâches assumés par chacun; 2) les aptitudes professionnelles nécessaires afin d'accomplir ces rôles et tâches et 3) la stabilité du personnel.

### *2.1.1 Composition de l'équipe ainsi que les rôles et tâches assumés par chacun*

Ce facteur porte sur les individus concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans chacune des écoles et la nature de leur participation à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Les données indiquent que dans chaque école, l'équipe responsable de la poursuite de l'implantation du Programme Sg est composée des enseignants des cours Sg, du coordonnateur du Programme Sg ainsi que de certains membres de la direction. Dans les paragraphes suivants, les rôles et tâches de ces individus sont décrits.

Le rôle principal des enseignants en Sg est de dispenser les cours d'ÉPS aux élèves inscrits au Programme Sg. Précisons que ces enseignants n'ont pas nécessairement une tâche complète dans ce programme. En effet, certains d'entre eux enseignent également l'ÉPS à des élèves du programme régulier ou en adaptation scolaire. Dans l'exercice de leur rôle, les enseignants du Programme Sg sont amenés à assumer une grande diversité de tâches. Comme les enseignants des autres matières, ils préparent et enseignent leurs cours, ils effectuent des surveillances pendant les pauses et ils agissent à titre de répondant pour un groupe d'élèves. Cela consiste à dire que pour l'un des groupes auxquels ils enseignent, les enseignants assureront un suivi plus étroit de la progression de chacun des élèves et communiqueront régulièrement avec les parents de ces élèves. Contrairement aux enseignants d'ÉPS du régulier qui enseignent à plusieurs groupes à raison de deux périodes par cycle de neuf jours, les enseignants en Sg sont amenés à côtoyer un plus petit nombre de

groupes auxquels ils enseignent huit à neuf périodes d'ÉPS par cycle. Au final, les enseignants d'ÉPS au régulier et ceux de Sg sont amenés à enseigner le même nombre de périodes. Toutefois, les participants interrogés affirment que le fait de côtoyer un petit nombre de groupes facilite la gestion disciplinaire. B-2 affirme que même si la tâche globale d'un enseignant en Sg est plus fastidieuse qu'au régulier, les enseignants en Sg sont épargnés en ce qui a trait à la gestion disciplinaire. En effet, B-2 explique qu'en côtoyant les élèves du Programme Sg régulièrement et dans des sorties hors école, les enseignants apprennent à mieux connaître leurs élèves et sont mieux outillés pour intervenir auprès de ces derniers. Cet enseignant explique que concrètement, la description de tâches d'un enseignant au Programme Sg peut sembler très grande, mais qu'au final, les enseignants de ce programme vivent moins de stress lié à la gestion disciplinaire.

En parallèle à l'enseignement des cours d'ÉPS, les enseignants du Programme Sg sont amenés à effectuer une grande diversité de tâches en lien avec la poursuite de l'implantation de ce programme. Plusieurs de ces tâches sont liées à la planification de sorties de plein air. Afin de donner un cours d'ÉPS dans un contexte de plein air, les enseignants accordent beaucoup de temps à la préparation de ces cours. Ils doivent notamment planifier le transport, le matériel, la gestion des risques et le budget des sorties hors école. Puisque les activités mises à l'horaire sont diversifiées, les enseignants doivent planifier des cours sur différents plateaux de pratique et ajuster les stratégies pédagogiques au contexte d'enseignement. De plus, les sorties organisées dépassent parfois l'horaire de l'école. Ainsi, les enseignants travaillent souvent un plus grand nombre d'heures dans une journée. Au courant de l'année scolaire, les enseignants sont amenés à encadrer le groupe en camping à raison d'environ 20 nuits par année. Dans la citation suivante, A-1 énumère plusieurs rôles qu'il occupe durant ces sorties pour assurer le bien-être des élèves.

Quand on quitte l'école pendant trois ou quatre jours, je deviens leur père de famille. Je suis l'infirmier, le psychologue, le père, la mère,... Il arrive toutes sortes de situations. Cette année [en ski], ce n'était jamais arrivé, deux bras cassés, deux côtes cassées, il y avait trois blessés à l'hôpital. Ce

n'était jamais arrivé, mais ces enfants-là [...], je suis avec eux et je les accompagne (A-1).

En plus des cours d'ÉPS, les enseignants du Programme Sg doivent planifier des sorties hors cours en lien avec certains objectifs du programme. Par exemple, ils peuvent organiser une activité spéciale portant sur l'éducation à la santé. À titre d'exemple, les enseignants peuvent être amenés à animer des ateliers liés à l'alimentation, à la gestion du stress ou aux premiers soins. De plus, les enseignants sont amenés à collaborer avec la direction pour faire la promotion du programme auprès des élèves arrivant du primaire.

Parmi l'ensemble des enseignants concernés par le Programme Sg dans chaque école, l'un d'eux est nommé coordonnateur. Cet enseignant est libéré environ du tiers de sa tâche d'enseignement afin de faire la coordination du Programme Sg. À l'école A, le rôle du coordonnateur est officiellement assumé par l'enseignant A-2, mais puisque seulement deux enseignants sont responsables d'enseigner les cours de Sg, les tâches du coordonnateur sont souvent partagées avec l'enseignant A-1. À l'école B, le rôle du coordonnateur est assumé par l'enseignant B-3. Le rôle de coordination de cet enseignant semble davantage formel qu'à l'école A puisqu'il y a huit enseignants du Programme Sg dans l'école B, qui nécessite un rôle plus important. Dans chacune des écoles, un enseignant est nommé afin d'assurer la coordination des cours hors école. Chaque fois que des sorties sont prévues à l'extérieur des plateaux scolaires, il a la responsabilité de faire la réservation de ces plateaux et du transport si nécessaire. Le coordonnateur assure également que chaque installation soit occupée par au plus un groupe du Programme Sg à la fois (ex. : les installations de vélo de montagne). Ce dernier est le principal responsable du budget et peut déléguer la gestion de certaines parties du budget aux autres enseignants. Par ailleurs, il occupe un rôle important de communication. Il communique avec les partenaires extérieurs, tels que les commanditaires. Les différents moyens de communication seront décrits en détail dans les facteurs processuels, mais nous nous contenterons ici de préciser que le coordonnateur doit assurer la communication entre

les enseignants des cours Sg et la direction de même qu'avec les enseignants d'autres matières scolaires. Le coordonnateur est le représentant officiel de son école lors des rencontres organisées par la Fondation Sg. Après ces rencontres, il en fait le bilan auprès des autres enseignants.

Dans chaque école, un membre de la direction contribue à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. À l'école A, il s'agit de la directrice adjointe A-D, qui est également la responsable des programmes de sport-études et arts-études. À l'école B, il s'agit de B-D, le directeur des programmes sportifs. Bien que d'autres membres de la direction puissent être consultés pour les décisions du Programme Sg, ce sont principalement A-D et B-D qui seront interpellés dans leur école respective. Les tâches des membres de la direction relativement au Programme Sg consistent à gérer la libération des enseignants, à les soutenir dans l'implantation du programme et la résolution des problèmes. Par ailleurs, les membres de la direction gèrent l'horaire du Programme Sg et s'assurent que celui-ci concorde avec l'horaire général de l'école. Les membres de la direction sont les principaux responsables de la promotion du Programme Sg. De plus, ils font le suivi du budget ainsi que le suivi auprès du MELS. Les membres de la direction sont également responsables de la sélection et de l'admission des élèves au Programme Sg. Que ce soit pour les élèves du primaire ou du secondaire qui désirent s'inscrire en Sg, les membres de la direction rencontreront les enseignants actuels de ces élèves et consulteront les bulletins scolaires de ces élèves.

Ma tâche c'est au mois d'avril, on va faire la tournée du passage primaire-secondaire. Je rencontre tous les enseignants du primaire de sixième année avec mes collègues (A-D).

Dans chacune des écoles, un comité de coordination est formé afin de veiller au développement du Programme Sg. Ce comité est composé d'un élève de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire, d'un parent par niveau, du coordonnateur de même que du directeur. Le mandat de ce comité est de veiller aux grandes orientations du Programme Sg, de

discuter des projets, du budget et de développer des dossiers en particulier. Ce comité se rencontre trois fois par année, soit en octobre, février et avril.

### *2.1.2 Aptitudes professionnelles nécessaires pour accomplir les rôles et tâches attendus*

Ce facteur porte sur les aptitudes dont les individus concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg doivent faire preuve afin d'accomplir leurs rôles et leurs tâches. À la lumière des données recueillies, on constate que la participation à la poursuite de l'implantation du Programme Sg peut être exigeante pour les membres du personnel notamment pour les enseignants, de par le grand nombre d'heures que ces derniers doivent y consacrer dans le cadre de leur travail. Afin d'accomplir leurs rôles et tâches, les participants ont mentionné que certaines aptitudes professionnelles étaient importantes. Les enseignants doivent être prêts à investir le temps et les efforts nécessaires pour assurer la poursuite de l'implantation du programme. Cela implique entre autres des heures supplémentaires qui ne sont pas toutes reconnues puisque lors des sorties hors école, les cours dépassent parfois l'horaire scolaire régulier. Les enseignants doivent également être capables de conserver un équilibre de vie sain pour éviter l'épuisement professionnel. De plus, les membres du personnel doivent faire preuve d'une grande capacité d'adaptation afin de s'ajuster aux modifications récurrentes à l'horaire. Ils doivent aussi entretenir une bonne relation avec les élèves. Dans la citation suivante, la directrice A-D explique que la réussite du Programme Sg est liée au dévouement des enseignants, qui doivent aller au-delà de leur description de tâches.

La plus grande contrainte [pour les enseignants], c'est la contrainte personnelle. Enseigner au Programme Sg, c'est très exigeant. Si tu veux seulement faire ta tâche, c'est-à-dire que je te donne la description de tâches d'un enseignant en début d'année et que tu veux juste faire ça, je ne suis pas certaine que Sg va lever, parce qu'il faut être dédié, très honnêtement. Si tu te mets à regarder ta tâche et ne regarder que ta tâche, tu vas être malheureux en Sg [...]. On a affaire à deux enseignants vraiment dédiés à la cause. Ce sont des gens passionnés, et ce qui fait en sorte aussi que la concentration fonctionne aussi bien que ça. On appelle

ça le chef de file, c'est-à-dire que si jamais A-1 et A-2 étaient vraiment poches, il n'y en aurait pas de Sg ici (A-D).

### *2.1.3 Stabilité du personnel*

La stabilité du personnel consiste au nombre d'années d'implication des membres du personnel dans la poursuite de l'implantation du programme et pendant combien d'années les autres membres se sont impliqués avant de quitter l'organisation. Dans chacune des écoles, on constate une grande stabilité dans l'équipe concernée par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Les participants affirment qu'eux-mêmes ou leurs collègues sont impliqués dans la poursuite de l'implantation de ce programme depuis plusieurs années et qu'ils comptent y demeurer encore longtemps. FSg-1 explique que mis à part un enseignant qui a quitté le programme par un manque d'intérêt, les enseignants quittent le milieu scolaire pour prendre leur retraite. Ainsi, les exigences élevées pour les enseignants ne semblent pas accélérer le remplacement du personnel. Il semble toutefois important de préciser qu'il y a quelques années, l'enseignant A-1 a choisi de ne pas enseigner au Programme Sg pendant un an. Il était insatisfait de la reconnaissance reçue pour les heures travaillées et a ainsi quitté le programme en guise de protestation. Grâce à un changement de direction et à certains ajustements faits, il a réintégré le programme dès l'année suivante.

## **2.2 Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg**

Cette sous-catégorie porte sur les caractéristiques de l'organisation scolaire dans les écoles permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg, soit : 1) les caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg et 2) l'organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg.

### 2.2.1 *Caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg*

Parmi les caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg, trois éléments ont été identifiés, soit : 1) le nombre de jours par cycle; 2) le nombre de périodes attribuées à chaque matière ainsi que 3) l'ajout de périodes flottantes.

En ce qui a trait au nombre de jours par cycle, les horaires de chaque école sont établis en fonction d'un cycle qui compte actuellement neuf jours. Cela ne semble pas avoir d'effet en soi en ce qui a trait à la poursuite de l'implantation du Programme Sg à l'école B. Toutefois, les données recueillies auprès des participants de l'école A montrent que le nombre de jours par cycle peut influencer la poursuite de l'implantation de ce programme. À l'école A, une modification a été faite il y a quelques années de façon à ce que l'ensemble des programmes de sport-études dont Sg passent d'un cycle de cinq jours (lundi au vendredi) à un cycle de neuf jours. À l'époque où le Programme Sg était organisé sur un cycle de cinq jours, le reste de l'école A avait un horaire de neuf jours par cycle. Cela avait pour effet de créer une division entre les programmes du régulier et de sport-études. Il s'agissait d'une difficulté majeure pour les enseignants qui étaient à la fois concernés par des cours du régulier et en sport-études. Malgré les difficultés administratives, un cycle de cinq jours facilitait la réservation des plateaux extérieurs. A-1 explique qu'auparavant, les installations du centre de curling leur étaient réservées le vendredi. La modification d'un cycle de cinq jours à un cycle de neuf jours a occasionné des difficultés quant à la planification des cours hors école et certains cours ont ainsi été délaissés.

En ce qui a trait au nombre de périodes attribuées à chaque matière, la caractéristique principale du Programme Sg est l'augmentation du nombre de périodes consacrées aux cours d'ÉPS. Pour le Programme Sg, huit à neuf périodes sont consacrées à l'ÉPS sur un cycle de neuf jours. Au premier cycle du secondaire, neuf périodes sont allouées à Sg, soit une période par jour en moyenne. Au deuxième cycle du secondaire, huit périodes sont allouées au Programme Sg afin de respecter les cours obligatoires du curriculum. En augmentant le nombre de périodes

consacrées à l'ÉPS, cela a pour effet de retrancher six à sept périodes par cycle de neuf jours qui sont normalement accordées aux autres matières scolaires. Selon les cours obligatoires à chacune des années scolaires, des périodes sont retranchées à certaines matières. Par exemple, en 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> secondaire, les élèves auront six périodes de français par cycle plutôt que huit et quatre périodes de géographie et histoire plutôt que six. Bien que le ratio de cours d'ÉPS soit d'environ une période par jour, les périodes sont regroupées de façon à avoir deux ou trois demi-journées d'ÉPS par cycle. Dans la citation suivante, B-2 explique que cette configuration de l'horaire permet de faire des sorties qui dépassent une période normale de l'horaire.

Je pense qu'une des forces du programme ici [à l'école B] par rapport à l'horaire et des activités, c'est qu'on a des demi-journées aussi avec les jeunes. On dit qu'ils ont une période tous les jours d'éducation physique, c'est ça notre programme. Sauf qu'il y a des journées que ce n'est pas vrai. Ils n'auront pas de période, mais la journée d'après ils vont avoir deux périodes regroupées. Ce que ça permet, c'est de faire des activités qui sortent du terrain scolaire et on peut aller à l'extérieur sur d'autres plateaux (B-2).

Afin de maximiser le temps consacré aux cours de Sg, chacune des écoles a mis en place des périodes dites flottantes. À l'école B, dix minutes sont retranchées à chacune des quatre périodes de la journée dans le but d'accumuler 40 minutes en début de journée. Ces 40 minutes peuvent être allouées à une période d'études ou pour quitter plus tôt en sortie de plein air. À l'école A, un système d'études dirigées a été instauré. Ce système fonctionne en assignant un enseignant de l'un ou l'autre des départements de l'école à une classe vide à chaque période de la grille horaire. Si un enseignant de Sg quitte pour une journée complète avec un groupe, les autres groupes auxquels il devait enseigner iront aux périodes d'études dirigées. Ils peuvent alors faire leurs devoirs ou reprendre la matière scolaire en fonction de l'enseignant présent à cette période.

### *2.2.2 Organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg*

Dans chaque école, la majorité des groupes-classes sont fermés, c'est-à-dire que les élèves suivent tous leurs cours ensemble. Les participants affirment que cela facilite la gestion de l'horaire. Toutefois, en raison d'un manque de population étudiante à l'école A, un seul groupe de Sg a été formé avec les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire. Ces élèves suivent les cours de Sg ensemble et se séparent pour les autres matières.

## 3. FACTEURS PROCESSUELS

Les facteurs processuels consistent aux processus mis en place par les membres du personnel dans l'exercice de la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces facteurs rendent compte de la dynamique de l'implantation du Programme Sg. Quatre types de processus sont recensés, soit : 1) les mécanismes de collaboration et de communication; 2) les mécanismes de soutien de la direction; 3) la planification des activités et 4) la documentation et l'évaluation.

### **3.1 Mécanismes de collaboration et de communication**

Cette sous-catégorie porte sur les mécanismes de collaboration et de communication utilisés dans le cadre de la poursuite de l'implantation du Programme Sg. L'intérêt est porté sur la nature de ces mécanismes et dans quelles circonstances ils sont mis en place. Deux facteurs sont recensés, soit : 1) les mécanismes de communication et de collaboration utilisés par les membres concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg et 2) la nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel de l'école.

#### *3.1.1 Mécanismes de communication et de collaboration et utilisés par les membres concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg.*

Trois mécanismes de communication et de collaboration utilisés par les membres concernés par la poursuite de l'implantation du programme ont été recensés,

soit : 1) les rencontres départementales; 2) la communication écrite et 3) les autres mécanismes de collaboration entre les enseignants du Programme Sg.

Le premier mécanisme de collaboration recensé consiste aux rencontres départementales. Des enseignants, le coordonnateur de ce programme ainsi que certains membres de la direction se rencontrent afin de discuter d'éléments relatifs à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Toutefois, ces rencontres diffèrent quelque peu d'une école à l'autre. Rappelons que le nombre d'enseignants concernés par le Programme Sg varie dans chacun des milieux. À l'école A, deux enseignants dispensent les cours du Programme Sg alors qu'à l'école B, huit enseignants assument cette fonction. À l'école A, les rencontres départementales rassemblent l'ensemble des enseignants des programmes de sport-études ainsi que la directrice adjointe A-D. Les rencontres départementales de l'école A ont lieu tous les jours 3, soit environ une fois toutes les deux semaines. A-D explique que lors des rencontres départementales, les enseignants du Programme Sg peuvent communiquer diverses informations à leurs collègues du département d'ÉPS, tel qu'annoncer leurs prochaines sorties en plein air. À l'école B, les rencontres départementales rassemblent uniquement les enseignants du Programme Sg de même que le directeur des programmes sportifs, B-D, et ce, une fois toutes les quatre à six semaines. De plus, les enseignants du Programme Sg sont occasionnellement amenés à se rencontrer sans que le directeur ne soit présent afin de discuter de diverses problématiques. Ces rencontres sont nommées « rencontres d'équipe ».

Les rencontres départementales sont un moment privilégié pour discuter en compagnie d'un membre de la direction de divers sujets en lien avec la poursuite de l'implantation du Programme Sg. B-D affirme que les enseignants résolvent la majorité de leurs problèmes au quotidien entre eux. Toutefois, lors d'une problématique plus sérieuse, les enseignants peuvent attendre la prochaine rencontre départementale pour en discuter avec le directeur des programmes sportifs. Ces rencontres sont également un lieu de choix pour que les personnes ayant assisté aux rencontres avec la Fondation Sg fassent le suivi auprès de leurs collègues. Les

membres sont également amenés à discuter de divers éléments de nature organisationnelle et pédagogique. Dans la citation suivante, B-D énumère divers sujets abordés durant les rencontres départementales.

Il y a une rencontre au complet au mois d'octobre [qui porte] sur le budget annuel [...]. D'autres fois, on peut discuter du développement des plateaux sportifs liés à Sg. Dans les dernières années, on a construit un mur d'escalade, une petite salle de combat, des sports de combat, la piste de BMX, le boisé, on a certains modules de plein air dans le boisé. Donc, on continue dans ce sens-là. Il y a aussi l'ensemble des pratiques, que ce soit pédagogique ou d'organisation, qu'on traite dans ce genre de rencontre-là (B-D).

Le deuxième mécanisme de collaboration et de communication porte sur la communication écrite. Ce type de communication est principalement utilisé dans le but d'informer les collègues des autres disciplines quant aux modifications faites à l'horaire. Comme mentionné précédemment, bien que le ratio des cours d'ÉPS du Programme Sg soit d'en moyenne un par jour, les enseignants de ce programme ont la possibilité de jumeler des périodes afin d'effectuer une sortie de plus longue durée. Dans ce cas, il leur appartient d'informer leurs collègues des modifications à l'horaire et de leur proposer de nouvelles plages horaires où les cours qui ont été manqués peuvent être repris. Afin d'informer leurs collègues de ces modifications, les enseignants des écoles A et B utilisent respectivement des tableaux dans un local commun et un système de courrier interne.

La directrice adjointe A-D explique que l'utilisation des tableaux est un moyen de communication complémentaire aux rencontres. Elle ajoute que les enseignants de l'ensemble des matières scolaires ont pris l'habitude de le consulter pour demeurer informés des sorties en Sg. Pour leur part, les enseignants de l'école B utilisent un système de courrier interne pour transmettre des informations aux enseignants des autres matières scolaires ainsi qu'au coordonnateur du Programme Sg. Pour décrire le fonctionnement de ce système de courrier interne, l'enseignant B-2 donne l'exemple de la planification d'une sortie en ski avec les élèves. Chaque fois

qu'un enseignant du Programme Sg désire organiser une sortie en ski avec les élèves, il complètera une feuille destinée aux enseignants qui doivent enseigner d'autres matières à ces élèves lors de cette journée. Sur cette feuille, l'enseignant inscrira la date et l'heure des périodes durant lesquelles les élèves s'absenteront de façon à avertir les enseignants des autres matières que les élèves ne seront pas présents. En revanche, ils doivent proposer de nouvelles plages horaires où les enseignants des autres matières pourront reprendre leurs cours. Une fois que la feuille est complétée, elle est remise au coordonnateur, qui transmet l'information aux enseignants concernés. Ce système de courrier interne peut également servir pour réserver des plateaux de pratique. Dans ce cas, une feuille est complétée à l'attention du coordonnateur, qui à son tour, procède à la réservation du plateau. B-2 explique que les feuilles sont placées à un endroit prédéterminé et que la procédure établie pour ce système est claire et simple.

On constate que les enseignants du Programme Sg sont également amenés à collaborer entre eux par d'autres moyens, tels que par une plateforme d'échange informatique. En effet, B-2 explique qu'un dossier partage informatisé a été créé entre les enseignants de l'école B. Ainsi, pour chaque niveau scolaire, les enseignants ont accès aux documents qui ont été faits par les autres enseignants de ce niveau.

Selon les propos des participants, les membres concernés par le Programme Sg se côtoient régulièrement dans leur milieu scolaire, ce qui les incite d'autant plus à collaborer à différents égards. Certains participants ont affirmé que les échanges informels avec leurs collègues sont l'occasion de partager des informations en lien avec des conférences ou à des événements intéressants. Ces rencontres informelles sont également un lieu privilégié pour partager des informations en lien avec le contenu pédagogique des cours. Les membres du personnel des écoles A et B affirment qu'ils sont régulièrement amenés à se poser des questions en lien avec l'enseignement d'une technique ou d'un sport. Par exemple, B-2 discute souvent avec le collègue qui partage son bureau. Cela permet aux deux collègues d'harmoniser la formation donnée aux groupes de même niveau. Parmi l'équipe d'enseignants des

cours Sg, chacun possède une expertise particulière qu'il peut partager avec ses collègues. En se côtoyant de façon quotidienne, les enseignants peuvent bénéficier des forces de chacun. B-D affirme que cette diversité de compétences et d'expérience entre les enseignants fait la force de leur équipe.

Les exemples précédents permettent d'affirmer que la collaboration entre les membres du personnel concernés par le Programme Sg s'effectue principalement par des échanges d'informations. Les enseignants du Programme Sg sont également amenés à collaborer en agissant à titre de deuxième accompagnateur pour d'autres groupes lors des sorties en plein air. Par exemple, A-1 et A-2 s'accompagnent mutuellement dans leurs sorties et ils occuperont alors des rôles différents selon qu'il s'agisse de leur groupe ou non.

Les participants de cette étude affirment qu'il est facile de collaborer avec ses collègues du Programme Sg et qu'un bel esprit règne dans l'équipe. La collaboration et la confiance entre les membres s'exprime de différentes façons. D'une part, les enseignants affirment pouvoir s'appuyer sur l'expérience de leurs collègues. À titre d'exemple, B-2 affirme qu'« il y a tout le temps quelqu'un pour répondre à ta question, c'est facile d'avoir l'information et les réponses à tes questions, l'expérience du groupe est énorme ». D'autre part, les membres de la direction affirment avoir confiance en leurs collègues enseignants tant pour la mise en place du programme que pour la résolution des problèmes. Cette collaboration entre les membres du personnel en Sg semble être une source de motivation pour ces derniers. À cet effet, B-1 se dit motivé de travailler avec une équipe dynamique qui progresse continuellement et qui veut aller de l'avant, et ce, tant au niveau des collègues de travail que de la direction.

### *3.1.2 Nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel de l'école*

Contrairement à la collaboration entre les enseignants du Programme Sg, la collaboration entre ces enseignants et ceux des autres départements n'est pas toujours

aussi facile. Dans le cadre du Programme Sg, rappelons que des périodes de certaines matières scolaires sont retranchées afin d'offrir davantage de cours d'ÉPS. Cela amène parfois les enseignants de ces autres matières à craindre la diminution de leur tâche de travail. Par le passé, cela a eu pour effet de créer des tensions entre les enseignants de Sg et certains enseignants des autres départements. À cet effet, l'enseignant B-1 explique que chaque enseignant considère que sa matière est la plus importante. Il a donc été difficile de choisir dans quelle matière scolaire des périodes seraient retranchées afin d'allouer davantage de temps aux périodes du programme Sg. L'enseignant B-1 explique que malgré certaines disputes qui ont eu lieu à cause de la diminution de périodes dans certaines matières, la situation semble rétablie depuis deux ans.

L'enseignant A-2 explique que la collaboration avec les enseignants des autres départements est importante puisque le manque de collaboration d'une seule personne peut entraver le développement du Programme Sg. Malgré certaines tensions, les enseignants du Programme Sg sont amenés à collaborer avec leurs collègues des autres départements. À cet effet, A-D explique que les enseignants des autres matières collaborent au Programme Sg en ajustant régulièrement leurs actions. Elle explique que le travail d'équipe entre l'ensemble des enseignants de l'école est grand.

Les profs de français, maths, anglais [...] vont vivre beaucoup d'ajustements dans le quotidien pour venir en support à l'élève qui fait du Sg. Si le groupe de Sg de quatrième secondaire n'est pas là, il faut qu'ils aient en tête qu'il va falloir qu'ils trouvent une solution pour reprendre la matière. Il y a beaucoup d'ajustements de la part de l'équipe des enseignants; [ils] sont en support à l'équipe, mais sont aussi en support aux problématiques qu'on pourrait vivre. C'est un travail d'équipe monstre (rires). Mais vraiment génial (A-D).

### **3.2 Mécanismes de soutien de la direction**

Cette sous-catégorie porte sur les moyens par lesquels les membres de la direction soutiennent les membres du personnel concernés par la poursuite de

l'implantation du Programme Sg. Ce soutien peut se manifester par quatre facteurs, soit : 1) la défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école; 2) la reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants; 3) la disponibilité de la direction pour discuter avec ses collègues et 4) la flexibilité de la direction.

### *3.2.1 Défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école*

Dans la section précédente, il a été question de discuter de la collaboration parfois difficile entre les enseignants du Programme Sg et ceux des autres matières. Des conflits se sont produits à quelques reprises par le passé puisque certains enseignants s'opposaient à l'augmentation du nombre de périodes pour le Programme Sg. Certains participants affirment que la direction a joué un rôle important à cet égard en défendant les intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école. À cet effet, FSg-2 affirme que la direction de l'école B a soutenu le Programme Sg en étant capable de convaincre les enseignants des autres départements des retombées positives du Programme Sg et en « maintenant le fort » pour ce programme. B-1 précise qu'il aurait été facile pour la direction de concéder une ou deux périodes par cycle, ce qui aurait toutefois négligé les exigences du Programme Sg. B-1 explique que la direction, qui croyait à l'importance du Programme Sg, a assuré de maintenir le nombre de périodes accordées au Programme Sg et ainsi, de le faire perdurer.

### *3.2.2 Reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants*

La direction soutient les enseignants par la reconnaissance accordée pour le temps que ces derniers consacrent à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Un enseignant peut être libéré pour suivre une formation. Par exemple, A-1 affirme avoir été libéré pendant une session pour suivre un cours d'alimentation à l'Université. Les enseignants peuvent également être libérés pour consacrer davantage de temps à l'enseignement ou à la coordination du programme. Dans chaque école, l'un des enseignants est libéré du tiers de sa tâche d'enseignement pour

se consacrer à la coordination du programme. Rappelons toutefois que la libération d'un coordonnateur fait partie des exigences de la Fondation Sg. Bien que la libération d'un coordonnateur semble acquise dans chacune des écoles, on ne pourrait pas en dire autant pour la libération des autres enseignants. Ces derniers affirment qu'ils ne sont reconnus que pour une partie des heures supplémentaires qu'ils travaillent. Au cours des dernières années, les enseignants de l'école A étaient reconnus une heure par nuitée en camping. A-1 explique que ce manque de reconnaissance était une source d'insatisfaction pour les enseignants. A-1 affirme que cette insatisfaction l'a mené à quitter le Programme Sg pendant une année.

Depuis le changement de direction à l'école A, les enseignants reçoivent maintenant davantage de reconnaissance. Toutefois, le problème ne semble pas entièrement résolu. A-D explique que les membres de la direction essaient de faciliter la tâche des enseignants en Sg, mais qu'ils sont limités dans le nombre d'heures qu'ils sont en mesure de reconnaître aux enseignants.

### *3.2.3 Disponibilité de la direction pour discuter avec les collègues*

La direction d'école soutient ses collègues enseignants en se rendant disponible pour discuter avec eux. Dans chacune des écoles, les enseignants semblent pouvoir facilement entrer en contact avec les membres de la direction. À l'école B, B-D fait preuve d'ouverture à la discussion en affirmant que sa porte est toujours ouverte pour accueillir ses collègues enseignants. À l'école A, A-D se rend disponible en se déplaçant régulièrement dans l'école pour rencontrer A-1 et A-2. Il semble important de préciser que la majorité des énoncés recensés pour cette catégorie provenaient des membres de la direction eux-mêmes, qui affirmaient se rendre disponibles pour discuter avec les enseignants du Programme Sg. Ces propos sont confirmés à quelques reprises par les enseignants, qui affirment avoir l'occasion de rencontrer souvent les membres de la direction et qu'ils peuvent les contacter en cas de besoin.

### *3.2.4 Flexibilité de la direction*

La direction soutient la poursuite de l'implantation du Programme Sg en faisant preuve de flexibilité. Elle accorde des modifications à l'horaire dans le but de permettre la réalisation de sorties en plein air. Par ailleurs, la direction met en place les conditions pour que les cours des autres matières scolaires puissent être repris. A-D affirme qu'il est nécessaire pour un(e) membre de la direction de faire preuve de flexibilité : « Il faut que j'aie cette force-là aussi, cette flexibilité-là, parce que sinon, je ne suis pas à la bonne place, tout simplement ».

## **3.3 Planification des activités**

Cette sous-catégorie porte sur les facteurs considérés par l'équipe concernée par la poursuite de l'implantation du Programme Sg lors de la planification des activités pour les élèves. Lors de la planification des activités, trois types de considérations sont prises par les enseignants, soit : 1) la considération des besoins des élèves; 2) la gestion des risques et 3) la gestion du budget.

### *3.3.1 Considération des besoins des élèves*

Lors de la planification des activités, les membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg considèrent les besoins des élèves, et ce, par deux éléments principaux, soit : 1) l'actualisation des activités et 2) en assurant une progression des apprentissages lors de la planification des activités.

Tout d'abord, afin d'actualiser les activités offertes aux élèves, les enseignants s'assurent d'offrir des activités « à la mode », qui continueront de susciter l'intérêt des élèves. À l'école A, les enseignants tentent également d'éviter la redondance en alternant l'enseignant que les élèves auront d'une année à l'autre. A-D affirme que sur une année, les enseignants doivent mettre en place des activités motivantes et actualisées, sans quoi les élèves risquent de perdre de l'intérêt pour le

programme. Dans la citation suivante, B-1 s'exprime à l'égard de l'importance d'actualiser les activités.

Un programme qui dure depuis plusieurs années, à moment donné il faut que tu renouvèles certaines activités. Des activités qui étaient peut-être un peu plus populaires à un certain moment le sont moins maintenant [...]. C'est sûr qu'il y a toujours un peu d'ajustement annuel, mais on a des activités qui sont vraiment campées, à dire ben là le vélo de montagne, on essaie de l'améliorer, mais ça va être encore du vélo de montagne. C'est sûr qu'il y a beaucoup d'ajustements. Souvent les gens ont les mêmes sorties depuis quelques années, on peut les modifier, mais je dirais qu'il y a toujours du renouveau à faire (B-1).

Les enseignants sont amenés à assurer une progression des apprentissages lors de la planification des activités du Programme Sg. Pour ce faire, les enseignants s'assurent que les apprentissages et le niveau de défi des activités augmentent graduellement tout au long de l'année ainsi que d'une année à l'autre. B-1 explique que les enseignants sont amenés à se rencontrer périodiquement afin de discuter des différentes activités offertes au Programme Sg. Les enseignants tentent ainsi d'assurer que la progression des apprentissages est adaptée en fonction des activités que les élèves auront vécues dans les années précédentes.

### 3.3.2 *Gestion des risques*

Lors de la planification des activités pour le Programme Sg, les enseignants considèrent les risques inhérents aux activités mises en place et s'assurent de gérer ces risques afin de les minimiser. Selon les participants, la gestion des risques est un élément primordial pour tout enseignant d'ÉPS, et ce, particulièrement pour ceux qui du Programme Sg. A-D explique que puisque plusieurs sorties se déroulent dans un contexte de plein air, l'enseignant est la première personne à intervenir en cas d'accident. A-D affirme que les enseignants doivent toujours avoir en tête la gestion des risques, mais concrètement, celle-ci se fait par l'enseignant lors de la planification de la sortie. Les enseignants doivent respecter les ratios d'encadrement et assurer le déroulement sécuritaire de l'activité. B-D explique que la programmation du

Programme Sg ainsi que les sorties qui sont prévues doivent être approuvées par le conseil d'établissement. Pour ce faire, les enseignants seront amenés à présenter leur programmation au conseil d'établissement. B-D précise que ces présentations sont généralement bien reçues.

### *3.3.3 Gestion du budget*

Lors de la planification des activités pour le Programme Sg, les membres concernés par la poursuite de l'implantation de ce programme sont amenés à gérer le budget. Cette gestion du budget consiste à recevoir les revenus du programme en début d'année scolaire et à utiliser cet argent tout au long de l'année. L'objectif est de pouvoir réaliser le maximum d'activités tout au long de l'année scolaire, tout en s'assurant d'arriver le plus près possible de zéro en fin d'année. Le budget est principalement géré par le coordonnateur du programme, mais les enseignants sont également interpellés à cet égard. À l'école A, chacun des deux enseignants gère le budget pour les groupes auxquels il enseigne. À l'école B, un enseignant par niveau scolaire gère le budget pour les activités de son niveau respectif. Les participants affirment que la gestion du budget est un élément très important puisqu'elle déterminera le nombre et l'ampleur des activités que les élèves seront amenés à faire. À cet effet, B-2 explique que la gestion rigoureuse du budget aurait contribué au bon déroulement du Programme Sg. Il explique que grâce à la contribution de 600\$ par élève, l'école B a été en mesure de construire un mur d'escalade et un parcours de cordes-hautes, de participer à la construction d'une piste de BMX et d'offrir plusieurs autres activités aux élèves pendant l'année.

## **3.4 Documentation et évaluation**

Cette sous-catégorie porte sur les mécanismes mis en place afin de documenter et d'évaluer l'implantation du Programme Sg dans chacune des écoles. Deux facteurs sont recensés, soit : 1) la documentation de l'implantation du Programme Sg ainsi que 2) l'évaluation de l'implantation du Programme Sg.

### *3.4.1 Documentation de l'implantation du Programme Sg*

La documentation représente tout document permettant de conserver des traces écrites du Programme Sg depuis son implantation initiale. À la lumière de la collecte de données, on constate que le programme et son implantation sont très peu ou pas documentés. Chacune des écoles a néanmoins produit des documents pédagogiques et organisationnels dans l'objectif de poursuivre l'implantation du Programme Sg. Ces documents pourraient éventuellement soutenir une étude de nature processuelle portant sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg. À cet effet, FSg-2 affirme que peu de documentation scientifique est produite. Il explique que les membres concernés par ce programme, ayant déjà une charge de travail considérable, ne pensent pas nécessairement à produire de la documentation.

### *3.4.2 Évaluation de l'implantation du Programme Sg*

L'évaluation représente l'ensemble des démarches mises en place pour faire l'évaluation de l'implantation du Programme Sg. Bien qu'aucune démarche d'évaluation ne soit en cours, des efforts ont été faits dans ce sens par le passé. À l'école B, des questionnaires ont été distribués à quelques reprises aux élèves ainsi qu'à leurs parents afin d'évaluer leur satisfaction à l'égard du programme. De plus, un bilan est distribué aux élèves à la fin d'une étape scolaire afin de déterminer leur degré de satisfaction par rapport aux activités. B-1 explique que ces bilans permettent d'ajuster les activités offertes en fonction de la satisfaction des élèves.

## 4. FACTEURS INDIVIDUELS

Les facteurs individuels consistent aux caractéristiques de chacun des membres du personnel. Quatre sous-catégories de facteurs individuels ont été recensées, soit : 1) les formations et expériences personnelles; 2) les croyances à l'égard des retombées du Programme Sg; 3) la satisfaction à l'égard de l'implication

des élèves et 4) l'adéquation entre les valeurs personnelles et les objectifs du Programme Sg.

#### **4.1 Formations et expériences personnelles**

Cette sous-catégorie porte sur l'ensemble des formations suivies et des expériences personnelles vécues par les individus avant et depuis leur implication dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg en lien avec les rôles et tâches assumés par ces individus. Deux facteurs sont recensés : 1) les formations initiale et continue et 2) les expériences personnelles en lien avec les activités enseignées dans le Programme Sg.

##### *4.1.1 Formations initiale et continue*

En ce qui a trait à la formation initiale, les participants interrogés ont obtenu un baccalauréat dans le domaine de l'enseignement. Parmi les six membres du personnel des écoles A et B, quatre d'entre eux ont obtenu un baccalauréat en enseignement de l'ÉPS, soit A-2, B-1, B-2 et B-D. Pour leur part, A-1 a obtenu un baccalauréat en adaptation scolaire et A-D, un baccalauréat en enseignement des arts. Avant d'occuper leurs fonctions actuelles, plusieurs participants ont également suivi des formations en lien avec les activités enseignées dans le cadre du Programme Sg. Par exemple, lorsqu'ils étaient au Cégep, certains enseignants ont suivi des cours d'ÉPS tels qu'en canot-camping, ski de fond et curling. À l'Université, certains ont suivi des cours de plein air dans le cadre du baccalauréat en enseignement de l'ÉPS. À titre d'exemple, B-2 a suivi une formation en premiers soins et une formation sur la sécurité en avalanches afin de pouvoir mieux intervenir lors des sorties hivernales en régions isolées.

En ce qui a trait à la formation continue, plusieurs participants ont affirmé avoir suivi un cours, une formation ou un colloque étant directement lié à leur rôle dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. D'ailleurs, l'enseignant B-2

affirme que pour enseigner au Programme Sg, « il y a beaucoup de formation continue qui est nécessaire, autant au niveau des premiers soins que du plein air et d'aller à des colloques ». À cet effet, plusieurs participants ont suivi une formation de premiers soins en régions éloignées. Ces derniers ont également assisté à divers colloques, dont le colloque « Le plein air à l'école »<sup>1</sup>. De son côté, B-1 a suivi un cours aux États-Unis portant sur l'intervention en contexte de plein air où il a appris à enseigner certaines activités qu'il a pu apporter au Programme Sg. B-1 explique que grâce à cette formation, il a été en mesure de contribuer aux modules de cordes-hautes et cordes-basses qui sont maintenant intégrés au Programme Sg de l'école B. Il explique que cette formation lui a permis de se démarquer et de partager son expertise avec ses collègues.

#### *4.1.2 Expériences personnelles en lien avec les activités enseignées dans le Programme Sg*

Les expériences personnelles sont toute expérience que les individus ont vécue soit avant ou depuis leur implication dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Tous les enseignants interrogés affirment avoir personnellement pratiqué des sports qui sont enseignés dans le cadre du Programme Sg. Pensons notamment à B-1 qui pratique le *kick-boxing*. Il semble d'autant plus important de constater que ces expériences personnelles ont un impact sur les rôles et tâches des participants. Plusieurs d'entre eux affirment que leurs expériences passées ont contribué à l'exercice de leur fonction. Par exemple, B-D affirme que l'expérience qu'il a acquise dans le domaine du sport de compétition et d'excellence est en lien avec son rôle comme directeur des programmes sportifs. Il poursuit en expliquant que ses expériences l'ont aidé à développer une expertise dans la gestion d'un programme sportif en milieu scolaire. De son côté, A-2 affirme que ses expériences de sorties en plein air, vécues en famille, l'ont influencé dans la mise en place des activités à

---

<sup>1</sup> La Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉEPEQ) organise un colloque s'adressant aux enseignants qui implantent ou désirent implanter des activités de plein air en milieu scolaire. Ce colloque a été tenu à deux reprises jusqu'à présent, soit en 2013 et 2014.

l'intention des élèves. Il explique qu'il pratique le cyclotourisme en famille et que grâce à cette activité, cela lui a permis de constater qu'il serait possible de réaliser ce type d'activité en grand groupe, avec les élèves du Programme Sg.

Selon B-2, les expériences personnelles s'avèrent très importantes pour un enseignant du Programme Sg, et ce, principalement en ce qui a trait à la gestion des risques. Il explique qu'en pratiquant des activités de plein air par soi-même, un enseignant pourra mieux reconnaître les dangers et savoir les prévenir.

## **4.2 Croyances à l'égard des retombées du Programme Sg**

Cette sous-catégorie porte sur les croyances de chacun des individus concernés par rapport aux retombées que le Programme Sg peut avoir : 1) les retombées perçues du Programme Sg sur les élèves et 2) les retombées perçues du Programme Sg sur la relation entre les enseignants et les élèves.

### *4.2.1 Retombées perçues du Programme Sg sur les élèves*

Les enseignants et membres de la direction semblent croire que le Programme Sg a de nombreuses retombées positives sur les élèves. Les retombées sur les élèves ayant été mentionnées par les participants peuvent s'exprimer en deux volets différents, soit : 1) les retombées positives associées à la pratique régulière d'activité physique et 2) les retombées positives associées à la pratique d'activités en plein air.

Dans un premier temps, les participants affirment que le Programme Sg a des retombées positives sur les élèves puisque ces derniers sont amenés à prendre part à un grand nombre d'activités physiques. À cet effet, les participants affirment que les élèves font preuve d'une plus grande capacité de concentration, d'une plus grande motivation à l'école et qu'ils adoptent de saines habitudes de vie. Dans un deuxième temps, les participants affirment que la pratique d'activités en plein air, incluant des sorties avec des couchers, a pour effet d'amener les élèves à s'entraider dans

différentes tâches, et ce, dans une ambiance non compétitive. À cet effet, les membres du personnel scolaire perçoivent différentes retombées positives sur les élèves telles que la participation élevée en groupe, un plus grand travail d'équipe ainsi que la sensibilisation aux enjeux environnementaux. Dans cette citation, A-2 explique que le Programme Sg a transmis une passion pour le sport à certains élèves.

Les retrouvailles qu'on a eues vendredi passé ont été un succès incroyable. Les jeunes sont mordus de sport. Les mots qu'ils nous ont écrits, c'est « Regarde, je suis passionné ». Certains élèves m'ont dit « A-2, je fais du sport maintenant, tu m'as transmis cette passion-là » (A-2).

Une autre retombée que les enseignants perçoivent est que le Programme Sg a un impact positif sur la responsabilisation des élèves. À cet effet, B-2 explique que le Programme Sg contribue à faire des élèves des citoyens responsables. Selon B-2, les élèves qui ont vécu le Programme Sg sont maintenant outillés pour mieux travailler en équipe et intervenir en premiers soins auprès de leurs concitoyens au besoin.

#### *4.2.2 Retombées perçues du Programme Sg sur la relation entre les enseignants et les élèves*

Selon les participants interrogés, le Programme Sg contribue au développement d'une relation de confiance avec les élèves. Les participants interrogés affirment que lors des sorties en plein air, les élèves sont déracinés du milieu scolaire auquel ils sont habitués, ce qui peut avoir un effet déstabilisant. L'enseignant A-1 amène même l'idée que l'enseignant deviendrait alors une personne mentor pour les élèves. Les activités vécues dans le cadre du Programme Sg auraient pour effet de développer des comportements d'entraide et de confiance entre les élèves et les enseignants, ce qui faciliterait énormément la création d'un climat d'enseignement favorable. La gestion disciplinaire dans un groupe du Programme Sg serait ainsi facilitée. Dans la citation suivante, B-2 témoigne à ce sujet.

Le secret dans l'enseignement, je pense que c'est d'avoir une relation de confiance avec l'élève. Puis, ces sorties-là ça vient tout changer. C'est ce qui fait en sorte que tout d'un coup tu n'es plus seulement l'enseignant, tu deviens une personne importante pour lui dans sa vie. Tu as une relation qui se développe, parce que [...] tu n'es plus dans le contexte scolaire [...]. T'es autour du feu, tu cuisines ensemble [...]. Après ça quand tu retournes en classe, ça change toute ta dynamique parce qu'il y a un lien qui s'est créé [...] et tu es capable de les ramener plus vite concentrés à la tâche. Ils le savent, quand tu dis quelque chose il est temps de t'écouter. Ça change beaucoup la dynamique (B-2).

### 4.3 Satisfaction à l'égard de l'implication des élèves

Les participants témoignent d'un haut degré de satisfaction à l'égard de l'implication des élèves dans le Programme Sg. Cette satisfaction a souvent été exprimée par les enseignants du Programme Sg qui se disent fiers que leurs élèves agissent de façon responsable lors des sorties. L'enseignant A-1 explique que des partenaires extérieurs l'ont félicité à plusieurs reprises pour le comportement responsable de ses élèves dans le cadre des sorties hors école. A-1 affirme même que « c'est sa paye » de constater que ses élèves se comportent de façon responsable en sortie. La satisfaction des enseignants à l'égard de l'implication de leurs élèves se traduit également par leurs propos en lien avec leur motivation à enseigner aux élèves du Programme Sg et au plaisir qu'ils prennent à enseigner à ces élèves. Dans la citation suivante, B-1 explique qu'il apprécie la réceptivité des élèves dans le cadre du Programme Sg.

Ce sont les élèves qui te donnent cette énergie-là. [Ils] sont tellement réceptifs et engagés que c'est agréable de faire des projets, parce que tu sais que ça va être bien reçu. Quand tu amènes de la nouveauté, ils sont super contents et tu te sens enseigner. Tu n'es pas tout le temps en gestion de comportement [...]. C'est plaisant d'amener des nouveautés ou les amener à un certain niveau parce que tu sais qu'ils vont être capables de le prendre [...] c'est la grosse motivation qu'on a à travailler avec eux (B-1).

L'enseignant A-1 amène l'idée que la satisfaction liée à l'implication des élèves du Programme Sg pourrait entraîner un désir d'enseigner aux élèves de ce

programme. Cela pourrait même contrebalancer certains désavantages associés à l'engagement dans ce programme. À cet effet, B-1 explique que l'enseignement au Programme Sg demande d'investir beaucoup de temps puisqu'il y a différentes sorties notamment en camping d'hiver et camping d'été. B-1 explique que les enseignants doivent donc être prêts à investir le temps nécessaire. En contrepartie, B-1 explique que l'enseignement au Programme Sg est plaisant et qu'il permet d'être avec des élèves qui sont motivés avec qui il y a peu de gestion disciplinaire.

#### **4.4 Adéquation entre les valeurs et les objectifs Programme Sg**

Les résultats permettent de constater que les valeurs véhiculées par les participants concordent à certains égards avec les objectifs du Programme Sg. Les participants affirment user de leurs valeurs personnelles dans l'exercice de leurs fonctions. Ils sont mordus des sports qu'ils enseignent dans le cadre du programme et ils disent que le Programme Sg leur ressemble. Par exemple, B-D affirme que les objectifs du Programme Sg correspondent à ses valeurs personnelles et familiales. De son côté, A-1 soutient que ce programme lui ressemble beaucoup puisqu'il peut mettre en pratique des valeurs personnelles dans son enseignement. À titre d'exemple, A-1 explique qu'il valorise le développement de l'autonomie auprès de ses élèves. Ainsi, il tente de mettre en place des activités qui permettront d'atteindre cet objectif.

Certains participants affirment qu'un manque d'adéquation entre les valeurs personnelles et les objectifs du programme pourrait avoir un impact sur la contribution à la poursuite de l'implantation du programme. Le contraire aurait pour effet de diminuer le désir des enseignants de s'impliquer dans le programme et chercher à être récompensés pour leur implication. B-2 explique que si un enseignant ne croit pas qu'il soit utile de réaliser une sortie en plein air de longue durée incluant des couchers sous la tente, alors cet enseignant sera sans doute porté à croire qu'il ne s'agit que du temps supplémentaire à sa tâche. B-2 explique que cet enseignant pourrait alors être porté à revendiquer une meilleure reconnaissance et à chercher une

compensation financière. Toutefois, B-2 affirme qu'il serait impossible que le programme fonctionne de cette façon puisque les enseignants doivent y mettre des efforts pour retirer les bénéfices du programme.

L'enseignant A-2 affirme que cette adéquation doit également provenir des autres membres du personnel de l'école afin de contribuer à la poursuite de ce programme. Il explique que l'ensemble des membres de la direction et du personnel doivent « aller dans le même sens » et travailler de pair pour la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Il poursuit en expliquant que certains de ses collègues des autres départements, qui ne sont pas convaincus de l'importance du Programme Sg, occasionnent souvent des problèmes en lien avec le déroulement de ce dernier.

## 5. FACTEURS EXTÉRIEURS

Les facteurs extérieurs sont liés à l'ensemble des personnes, des organismes et des institutions qui sont extérieures aux écoles et qui ont une influence sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Deux sous-catégories sont recensées, soit : 1) les lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales et 2) le réseautage avec des organisations externes.

### **5.1 Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales**

Cette sous-catégorie porte sur l'ensemble des lois et des règlements instaurés par les institutions gouvernementales de même que le soutien que ces dernières apportent aux écoles à l'égard de la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Cette sous-catégorie est divisée selon les trois institutions gouvernementales identifiées dans le contexte d'implantation québécois, soit : 1) le MELS; 2) la commission scolaire et 3) la municipalité.

### *5.1.1 Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)*

Les résultats permettent de constater que chacune des écoles doit se fier à la réglementation établie par le MELS pour les programmes de sport-études. Étant donné que le Programme Sg est construit de la même façon qu'un programme de sport-études, les écoles doivent respecter la réglementation qui s'applique à ce type de programme, telle que la dérogation du temps accordé à chacune des matières scolaires. À titre d'exemple, cette dérogation permet à certains programmes de retrancher jusqu'à 30% du temps accordé à chaque matière scolaire par rapport au temps qui est prescrit au régulier. Cela permet ainsi aux écoles d'accorder davantage de périodes d'ÉPS. Les écoles A et B doivent donc s'assurer de dispenser au moins 70 % du temps accordé à chacune des autres matières scolaires dans le programme régulier.

En ce qui a trait au soutien apporté par le MELS aux écoles qui implantent le Programme Sg, ce soutien est similaire à celui apporté aux autres programmes. Comme pour l'ensemble des écoles publiques, le MELS octroie un financement aux écoles A et B, mais aucun supplément n'est accordé pour le Programme Sg. Toutefois, les écoles qui implantent ce programme peuvent obtenir un supplément de 1500\$ dans le cadre du programme École en santé (MELS, 2015). En effet, le Programme Sg répond aux exigences attendues par ce programme.

Des tentatives ont été faites par des membres responsables de la poursuite de l'implantation du Programme Sg pour faire reconnaître ce programme auprès du MELS. Tel que FSg-1 et B-D l'affirment, l'idée était de faire reconnaître le Programme Sg pour sa valeur éducative qui correspond aux objectifs du MELS en termes d'éducation à la santé et du développement des saines habitudes de vie chez les jeunes. Les membres du Programme Sg espéraient ainsi obtenir du soutien pour l'implantation de ce programme. Malgré une promesse du MELS de soutenir financièrement un projet de recherche en lien avec Sg, ce financement n'a pas été octroyé.

### 5.1.2 Commissions scolaires

Parallèlement à la réglementation instaurée par le MELS, les écoles qui implantent le Programme Sg doivent également respecter les règlements de leur propre commission scolaire (CS). Les écoles réalisant une activité à l'extérieur des infrastructures scolaires doivent respecter la réglementation établie en ce qui a trait au déroulement sécuritaire des sorties hors école. Par exemple, les activités mises en place par les écoles doivent être autorisées par la CS. Ainsi, les écoles ne peuvent pas implanter des activités jugées à risque, elles doivent respecter les normes liées au transport en autobus ainsi que le ratio d'encadrement des élèves. Cette réglementation peut varier d'une CS à l'autre en fonction de leur police d'assurance. A-D affirme que les écoles A et B doivent respecter la même réglementation que toutes les écoles, mais aucun règlement ne s'applique spécifiquement au Programme Sg. B-1 explique qu'il s'agit d'une réglementation de base que les écoles n'ont pas de problème à respecter et que cette dernière ne limite pas le développement du Programme Sg.

Les propos d'A-1 semblent quelque peu contradictoires au sens où la réglementation de la commission scolaire semble limiter les activités que l'école A peut proposer à ses élèves

La commission scolaire, la seule chose qu'elle fait pour nous c'est de nous limiter, mais je ne dis pas ça méchamment [...]. Cette année, je vais faire du rafting, mais dans le passé, ça n'avait jamais été possible. Et pourquoi? Il y a eu un changement au niveau des assurances [...]. Cette année quand je vais aller en rafting, ils vont demander d'avoir le certificat d'assurances (A-1).

Les écoles qui implantent le Programme Sg doivent également respecter le nombre de groupes maximal permis par la CS. Les écoles peuvent former au maximum trois groupes en Sg par niveau scolaire dans le souci de répartir les élèves de façon équitable parmi les écoles d'une même région.

On constate que le soutien apporté par les CS aux écoles qui implantent le Programme Sg est le même que pour tout autre type de programme lorsqu'il est question des ressources matérielles, informatiques ou pédagogiques. Toutefois, un exemple de soutien particulier au Programme Sg a été soulevé par les participants de chacune des écoles. D'une part, la CS-A fait la promotion du Programme Sg sur son site web. Selon les enseignants de l'école A, cela contribue à promouvoir le programme auprès des nouveaux élèves. Pour sa part, la CS-B a soutenu la Fondation Sg dans la réalisation des différentes activités administratives ayant pour but de soutenir les écoles affiliées. Ainsi les écoles A et B ont pu bénéficier de ce soutien de la CS-B. Plus précisément, cette dernière a prêté un local aux membres de la Fondation Sg pour que ces derniers puissent y établir leur bureau de direction. La CS a également permis aux membres de la Fondation Sg d'utiliser des services informatiques et de photocopies en plus de libérer une secrétaire administrative qui travaillait pour la Fondation Sg à raison d'une journée par semaine.

De façon générale, la relation entre les écoles et leurs CS respectives semblent être positives. Les participants des deux écoles affirment entretenir une bonne relation avec la commission scolaire, notamment parce que le Programme Sg attire beaucoup d'élèves au système public. Les participants affirment que la CS est donc favorable au développement de ce programme dans les écoles. B-1 explique que le Programme Sg a permis d'attirer un grand nombre d'élèves qui auraient peut-être opté pour une école privée. Il explique que l'encadrement de qualité offert dans le cadre du Programme Sg a fait renverser la tendance qui voulait qu'un grand nombre d'élèves choisissent de s'inscrire au privé plutôt qu'au public. Il affirme que les CS bénéficient de cette situation.

### *5.1.3 Municipalités*

Les municipalités des écoles A et B soutiennent la poursuite de l'implantation du Programme Sg à différents égards. L'école A reçoit le soutien des policiers pour le déroulement sécuritaire de certaines sorties hors école. Pour sa part,

l'école B a bénéficié d'un partenariat avec la municipalité pour la mise en place et l'utilisation de certaines infrastructures sportives utilisées dans le cadre du Programme Sg. Par exemple, cette école a bénéficié d'un partenariat pour la construction d'une piste de BMX dont les coûts et l'utilisation sont partagés entre l'école et la municipalité. La ville B permet également l'accès gratuit ou à rabais à certains terrains tels que la base de plein air et les terrains de tennis.

## **5.2 Réseautage avec des organisations externes**

Le réseautage avec des organisations externes fait référence à l'ensemble des liens que les écoles entretiennent avec ces organisations non affiliées au milieu scolaire pour la mise en place des activités pour le Programme Sg. Cette sous-catégorie se décline en deux facteurs, soit : 1) les partenaires pour la mise en place des activités et 2) le soutien de la Fondation Sg.

### *5.2.1 Partenaires pour la mise en place des activités*

Ce facteur porte sur les partenariats que les écoles A et B ont créés avec toute autre personne ou organisme externe pour la mise en place des activités du Programme Sg. Ces organismes et individus soutiennent les écoles de différentes façons telles qu'en leur offrant des rabais pour l'utilisation de l'équipement, des installations ou des sites d'hébergement. Les élèves en Sg bénéficient de rabais pour la participation à certaines activités grâce au partenariat avec divers organismes tels que les clubs de curling, de voile et de canoë-kayak, Endurance-aventure et Triathlon-Québec. Parallèlement à ce soutien, l'école A bénéficie également d'un partenariat avec une entreprise qui fait la gestion des bénévoles pour la coupe du monde en snowboard-cross. Cette compétition a lieu depuis quelques années sur une montagne de ski québécoise où de nombreux bénévoles sont sollicités chaque année. Les élèves de l'école A sont amenés à travailler bénévolement pour cet événement à raison de quelques demi-journées. En échange, l'organisation offre aux élèves un hébergement dans des chalets à proximité de cette montagne, des billets de remontée ainsi qu'une

compensation financière qui permet de couvrir les frais de transport. Selon A-1, le bénévolat concorde tout à fait avec les objectifs du programme qui visent à ce que les élèves interagissent en société. Ainsi, il perçoit que ce partenariat est profitable pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaires qui vivent ainsi une sortie hivernale d'envergure.

### *5.2.2 Soutien de la Fondation Sg*

Les résultats recueillis ont permis d'identifier neuf mécanismes de soutien de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui poursuivent l'implantation du Programme Sg : 1) créer des plateformes d'échanges entre les écoles; 2) assurer la crédibilité et la qualité du programme; 3) répondre aux besoins des écoles; 4) organiser des activités de financement; 5) offrir de la formation continue; 6) produire du matériel didactique; 7) créer un sentiment d'appartenance pour les membres; 8) mettre en place un système de reconnaissance pour les enseignants et 9) entretenir des liens avec les chercheurs et professionnels.

Les plateformes d'échanges ont pour but de développer un réseau entre les membres des écoles afin qu'ils puissent s'entraider dans la réalisation des tâches liées à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces plateformes d'échanges consistent aux rencontres planifiées par la Fondation Sg au courant d'une année scolaire, soit les Tables de concertation. Ces rencontres permettent de briser l'isolement de certains membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation de ce programme et contribuent au partage d'idées et de solutions entre les écoles. De façon unanime, les participants affirment que les rencontres organisées par la Fondation Sg soutiennent grandement les écoles puisqu'elles leur permettent de partager toutes sortes d'idées avec les autres milieux et de bénéficier de leur expérience. Le participant B-1 affirme qu'il s'agit de l'« un des mandats de la Fondation [que] les gens bénéficient de l'expérience des autres écoles pour continuer d'avancer ». À titre d'exemple, A-2 soutient que grâce à la participation de son directeur actuel à la Table de concertation des directeurs, ce dernier a pu bénéficier des idées des autres écoles quant aux enjeux liés à la reconnaissance des enseignants.

A-2 explique que durant ces rencontres, cinq ou six directeurs de différentes écoles sont amenés à discuter des différents enjeux qu'ils rencontrent et à partager leur expérience.

Le deuxième mécanisme de soutien de la Fondation Sg est d'assurer la crédibilité et la qualité du programme. La Fondation Sg pose diverses actions ayant pour but de s'assurer que les écoles qui offrent ce programme respectent les exigences de base, maintiennent un seuil de qualité du programme et véhiculent l'image qui est préconisée par la Fondation. La Fondation Sg tient à s'assurer que les écoles visent les objectifs prévus au programme, que les cours soient dispensés par un éducateur physique et que le nombre d'heures minimal accordé au Programme Sg soit respecté.

Les participants à cette étude affirment que la Fondation Sg contribue à véhiculer une image positive du Programme Sg, ce qui est bénéfique pour l'ensemble des écoles qui implantent ce programme. A-1 explique que la documentation produite par la Fondation Sg fait preuve de crédibilité et démontre que les membres de la Fondation sont organisés. Il explique que la crédibilité de la Fondation Sg et du Programme Sg constituent « un bon levier » pour les écoles.

La Fondation Sg demande à chacune des écoles de compléter un bilan annuel afin d'assurer que les écoles respectent les composantes propres au Programme Sg. Le participant FSg-1 affirme que ce bilan a un double objectif : 1) que les écoles « fassent part de leur dynamisme par un compte rendu de leurs activités, [ce qui] responsabilise davantage les gens » et 2) ce bilan « permet de tenir [la Fondation] au courant de ce qu'ils font, des problèmes qu'ils rencontrent et d'ajuster la formation auprès des écoles et les interventions, de façon à ce qu'elles soient le plus adéquates possibles pour répondre à ces besoins-là ».

Ce deuxième objectif fait un lien direct avec le troisième mécanisme de soutien, soit de répondre aux besoins des écoles de façon individualisée. Pour ce

faire, la Fondation Sg s'informe des problématiques spécifiques rencontrées par chacune des écoles. En connaissant mieux les besoins de chacune des écoles, la Fondation Sg est alors mieux outillée pour y répondre. Entre autres, les membres de la Fondation Sg ajustent les thèmes abordés durant les rencontres ainsi que le choix des conférenciers à la lumière des besoins exprimés par chacune des écoles. À cet égard, les participants interrogés dans chacune des écoles se disent satisfaits du soutien reçu de la Fondation Sg puisque cette dernière s'adapte en fonction des besoins rencontrés dans chacune des écoles. Par exemple, A-1 affirme que la Fondation Sg ne confine pas les écoles à des règlements contraignants, elle tente plutôt de les aider. A-D explique que la Fondation Sg travaille avec les limites auxquelles chaque école est confrontée.

Le quatrième mécanisme de soutien de la Fondation Sg est d'organiser des activités de financement qui permettent de soutenir les écoles pour la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Depuis quelques années, la Fondation Sg organise une soirée-bénéfice appelée Récits de montagne. Au courant de cette soirée, diverses présentations sont faites en lien avec des expériences en plein air. Les profits réalisés par la vente des billets sont versés à la Fondation Sg afin que celle-ci poursuive ses activités visant à soutenir les écoles qui implantent le Programme Sg. Toutefois, FSg-2 précise que bien que l'organisation de moyens de financement soit l'un des mandats qui est généralement assumé par une Fondation, ce mécanisme de soutien est loin d'être celui qui soit le plus influent auprès des écoles. FSg-2 explique que les écoles secondaires réussissent à assumer les coûts de leurs activités grâce aux frais d'adhésion au Programme Sg. Ainsi, le financement qui est obtenu par la Fondation Sg soutient plutôt les écoles par le biais des activités que la Fondation Sg organise et non en offrant une contribution financière directe aux écoles.

Le cinquième mécanisme de soutien de la Fondation Sg est d'organiser de la formation continue pour les membres du personnel des écoles concernées. Cette formation continue repose principalement sur les conférences que la Fondation Sg organise dans le cadre des rencontres du comité consultatif. Ces conférences peuvent

être en lien avec le contenu à enseigner dans le cadre du programme. À titre d'exemple, le participant FSg-1 affirme que la Fondation Sg a entre autres organisé une conférence sur la gestion du stress ainsi que sur l'apprentissage par le plein air.

Le sixième mécanisme de soutien est lié à la production de matériel didactique et pédagogique. La Fondation Sg soutient les écoles en leur fournissant différents documents, tels qu'un guide sur l'alimentation ainsi qu'un programme d'éducation à la santé. Le participant FSg-1 affirme que la Fondation Sg a rémunéré des professionnels pour élaborer le programme d'éducation à la santé et en faire une version papier avec un modèle uniforme. Il rajoute que l'objectif était de fournir un document professionnel aux membres du mouvement Sg. Bien que les enseignants ne soient pas tenus d'utiliser ce matériel, les participants affirment que ce matériel leur est très utile pour répondre aux objectifs du programme.

Le septième mécanisme de soutien est lié à la création d'un sentiment d'appartenance pour les membres du mouvement Sg. En conviant les membres du Programme Sg à différentes rencontres, la Fondation Sg contribue à ce que chacun sente qu'il appartient au mouvement Sg et qu'il est directement concerné par les différentes activités. Les membres de la Fondation affirment que la création d'un sentiment d'appartenance fait partie des objectifs de la Fondation. À cet égard, A-1 affirme que la Fondation Sg lui a permis de « créer un super réseau » et de discuter de ce qu'il vit au quotidien, ce qu'il juge très important.

Le huitième mécanisme de soutien est lié à la mise en place d'un système de reconnaissance pour les enseignants et les écoles. Ce système de reconnaissance a pour but de féliciter et remercier certains membres s'étant démarqués de par leur engagement et leur initiative dans le Programme Sg. La Fondation Sg met en place deux principaux systèmes de reconnaissance, soit le « piolet d'or » ainsi que la mention des bons coups. D'une part, les piolets d'or sont des trophées remis à certains membres pour souligner les activités organisées dans le cadre du Programme Sg. Ils sont remis au courant de la soirée Récits de montagne. Les enseignants de

chacune des écoles à l'étude ont été récipiendaires de ce prix. D'autre part, lors des rencontres du comité consultatif, les membres de la Fondation Sg laissent la parole à chaque représentant des écoles pour quelques minutes afin que ces derniers puissent partager leurs bons coups en lien avec le Programme Sg aux membres des autres écoles.

Le neuvième mécanisme de soutien de la Fondation Sg consiste au fait d'entretenir des relations avec des chercheurs et professionnels. La Fondation Sg a fait appel aux services d'une nutritionniste ainsi que d'autres professionnels afin de valider et de proposer des contenus du matériel didactique et pédagogique distribué aux enseignants. La Fondation Sg est également en contact avec des chercheurs et professionnels de recherche afin de donner des formations aux membres du Programme Sg. Par ailleurs, la Fondation Sg tente actuellement de faciliter la tenue d'un projet de recherche visant à faire l'évaluation des retombées du Programme Sg.

## 6. SYNTHÈSE DU CHAPITRE

En terminant ce chapitre des résultats, force est de constater qu'un grand nombre de facteurs ont été identifiés grâce à leur influence sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les cas étudiés. En effet, l'analyse des résultats a permis d'identifier 42 facteurs présentés en cinq catégories, soit : 1) de programme; 2) organisationnels; 3) processuels; 4) individuels et 5) extérieurs. L'ensemble des résultats recensés est résumé à l'annexe C. Afin d'obtenir un regard global sur l'ensemble des résultats obtenus, les éléments significatifs ont été rassemblés afin de créer cinq tableaux sommaires des résultats, soit un pour chacune des cinq catégories de facteurs (voir l'annexe F). Dans le paragraphe suivant, il sera question de faire ressortir les faits saillants de chacune des catégories.

L'analyse des facteurs de programme a permis de reconnaître que dans chaque école, les composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg sont adaptées en fonction des caractéristiques des enseignants, des élèves et des

ressources disponibles dans leur milieu. Cette catégorie a permis d'identifier les trois principaux coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg, soit : les transports, l'embauche de suppléants et l'embauche de spécialistes. Les facteurs organisationnels ont montré que les enseignants du Programme Sg, incluant celui qui joue le rôle de coordonnateur, assument un grand nombre de tâches liées à l'enseignement et à la planification des activités. Cette catégorie a également montré que le Programme Sg est intégré à l'organisation scolaire de chaque école dans le cadre d'un programme de sports-études et que dans l'horaire, des périodes flottantes sont intégrées afin de faciliter la réalisation des sorties hors école. Pour leur part, les facteurs processuels ont montré que des rencontres départementales sont organisées sur une base régulière entre les membres du personnel scolaire actuellement concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces derniers utilisent également des moyens de communication écrits tels que des tableaux dans un local commun et un système de courrier interne. Les facteurs processuels ont également permis de constater que lors de la planification des activités pour le Programme Sg, les enseignants considèrent les besoins des élèves en veillant à l'actualisation des activités. En ce qui a trait aux facteurs individuels, ces derniers ont montré que les membres du personnel scolaire de chacune des écoles ont suivi des formations en lien avec les tâches qu'ils assument dans le cadre du Programme Sg. Cette catégorie a également permis de constater que ces membres perçoivent plusieurs retombées positives du Programme Sg sur les élèves et qu'ils sont satisfaits de l'engagement des élèves dans le cadre de ce programme. Finalement les facteurs extérieurs ont permis de constater que les écoles entretiennent plusieurs partenariats avec des organismes externes. En particulier, la Fondation Sg semble exercer une influence considérable sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg de par les neuf mécanismes de soutien mis en place à l'égard des écoles qui implantent ce programme.

L'analyse des résultats a permis de reconnaître que le cadre final des résultats (figure 8) présente plusieurs différences par rapport au cadre conceptuel construit à partir de la revue de la littérature (figure 7). En effet, on constate que

treize facteurs ont émergé de l'analyse des données recueillies. Ces facteurs sont les suivants : les trois caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg, soit : 1) les résultats scolaires au primaire et au secondaire; 2) les comportements favorables aux apprentissages et 3) le matériel exigé pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg. On compte également deux types de revenus perçus par les écoles, soit : 4) la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg et 5) la contribution des autres écoles pour participer à certaines activités. Par ailleurs, on compte l'une des caractéristiques de la clientèle visée, soit : 6) les facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg. Parmi les mécanismes de soutien de la direction, on compte : 7) la défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école et 8) la reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants. Deux facteurs sont en lien avec la planification des activités, soit : 9) la gestion des risques et 10) la gestion du budget. En ce qui a trait à l'organisation interne de l'école permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg, il est question de : 11) l'organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg. Quant aux croyances à l'égard des retombées du Programme Sg, on compte : 12) les retombées perçues du programme sur la relation entre les élèves et les enseignants. Finalement, parmi les facteurs extérieurs, on retrouve : 13) le soutien de la Fondation Sg. Ces treize facteurs, dits émergents, sont spécifiques à la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les écoles A et B. Force est de constater qu'environ un tiers des facteurs identifiés dans les résultats diffèrent du cadre conceptuel initial. Ce constat permet de mettre en lumière la contribution de cette recherche à littérature scientifique au sujet de la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire.

## **SIXIÈME CHAPITRE**

### **DISCUSSION**

Les résultats de cette recherche ont permis d'identifier quelque 42 facteurs influençant la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Parmi ces facteurs, certains d'entre eux semblent particulièrement influents quant à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. À cet effet, l'analyse des résultats a permis de reconnaître que certains de ces facteurs s'influencent mutuellement lors de la poursuite de l'implantation du programme Sg. En particulier, deux types d'interrelations ont été identifiées entre les facteurs, soit : 1) les interrelations entre les facteurs d'une même catégorie, dites « intracatégorie » et 2) les interrelations entre les facteurs appartenant à différentes catégories, dites « intercatégories ». Il semble qu'en se penchant sur une meilleure compréhension de ces interrelations, il soit possible de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les facteurs ont influencé la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Afin de faciliter la compréhension des interrelations entre les facteurs, une représentation schématique de type réseau conceptuel a été élaborée (voir l'annexe G).

Ce chapitre s'articulera en six sections distinctes. Dans les quatre premières sections, il sera question de discuter de quatre interrelations entre les facteurs et de les discuter à partir de la littérature exposée préalablement. Les quatre interrelations sont les suivantes : 1) les interrelations entre les facteurs de programme; 2) les interrelations entre les facteurs de programme et individuels ; 3) les interrelations entre les facteurs individuels, organisationnels et de programme et 4) de l'influence du soutien de la Fondation Sg sur l'ensemble des catégories de facteurs. Ensuite, la cinquième section de ce chapitre portera sur les recommandations pratiques formulées à l'attention des directions d'écoles, des enseignants ainsi que des membres de la Fondation Sg concernés par la poursuite de l'implantation du

programme Sg dans les cas étudiés. La sixième section de ce chapitre présentera les principales limites de la recherche.

## 1. INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME

La rédaction des résultats a permis de reconnaître qu'il existe plusieurs interrelations entre les facteurs de programme. En particulier, deux types d'interrelations seront discutées dans cette section, soit : 1) l'influence du Programme Sg sur sa propre implantation et 2) l'influence mutuelle de trois facteurs de programme.

### 1.1 Influence du Programme Sg sur sa propre implantation

Le chapitre des résultats montre que les facteurs de programme s'influencent mutuellement dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Cela concorde avec les propos de plusieurs auteurs selon lesquels un programme peut influencer sa propre implantation en fonction des composantes propres au programme (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2005). Les résultats montrent que les écoles à l'étude sont en mesure de respecter l'ensemble des composantes propres au Programme Sg, à savoir : 1) le nombre d'heures minimal qui doit être consacré à l'ÉPS; 2) le regroupement de certaines périodes en demi-journées; 3) l'organisation d'activités spéciales au courant de l'année et 4) l'enseignement des cours par un enseignant d'ÉPS, entre autres. Il est possible de constater que ces composantes sont principalement de nature organisationnelle. Ainsi, les écoles bénéficient d'une grande marge de manœuvre quant à la nature des activités mises en place à l'intérieur du Programme Sg. À cet effet, les résultats montrent que les écoles sont en mesure d'adapter les composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg en fonction de divers éléments tels que les préférences et compétences des enseignants, la disponibilité des plateaux de pratique à l'extérieur de l'environnement scolaire et les caractéristiques individuelles des élèves. Selon la littérature consultée, lorsque les écoles sont en mesure d'adapter le programme aux ressources qui leur sont

disponibles, cela constitue une influence positive sur l'implantation d'un programme (e.g. Beaudoin et al., 2006; Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009). Dans l'étude de Beaudoin et ses collaborateurs (2006), il a été souligné que le fait d'obliger des écoles à implanter certaines activités pouvait nuire à l'implantation d'un programme. Puisque chaque école adapte les activités du Programme Sg en fonction des caractéristiques de son milieu, il semble que ce programme soit d'autant plus susceptible de poursuivre son implantation (Beaudoin et al., 2006; Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009).

### 1.2 Interrelations entre trois facteurs de programme

La rédaction des résultats a également permis de déceler des interrelations entre trois catégories de facteurs de façon à influencer positivement la poursuite de l'implantation du Programme Sg, constituant ainsi un cercle vertueux. Il s'agit : 1) des composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg; 2) des facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg et 3) de la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg. Ces interrelations sont illustrées à la figure 9.

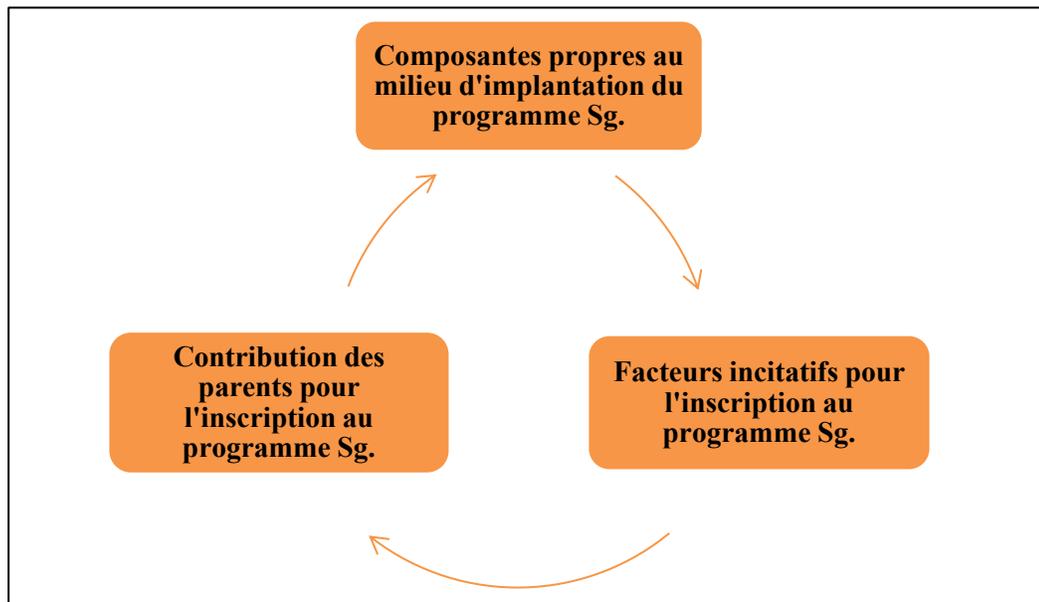


Figure 9 : Interrelations entre trois facteurs de programme.

Les résultats montrent que les écoles A et B peuvent adapter les activités du Programme Sg en fonction des composantes propres au milieu d'implantation, notamment en fonction des préférences des enseignants, des ressources disponibles et des caractéristiques individuelles des élèves. De plus, on constate que lors de la planification des activités, les enseignants du Programme Sg veillent à actualiser les activités afin que ces dernières correspondent aux besoins des élèves et qu'elles suscitent un intérêt auprès de ces derniers. En parallèle, les résultats montrent que l'un des principaux facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg constitue l'originalité et la diversification des activités qui sont mises en place pour les élèves. Il semble donc que la nature des activités mises en place contribue à maintenir la clientèle du Programme Sg. Ces propos permettent de constater une première interrelation entre les caractéristiques propres au milieu d'implantation du Programme Sg et les facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg.

Ensuite, l'interrelation entre les facteurs de programme se manifeste à partir de l'influence des facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg sur les revenus perçus pour poursuivre l'implantation du Programme Sg. Les résultats montrent que les parents sont prêts à payer un montant substantiel pour inscrire leur enfant au Programme Sg afin que ce dernier puisse prendre part aux multiples activités offertes par le programme. On observe ainsi une deuxième interrelation, soit le fait que les facteurs incitatifs au Programme Sg influencent les revenus perçus par les écoles.

Les résultats montrent également que la principale source de revenu perçue par les écoles A et B est la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg. Ainsi, ce sont les parents qui permettent aux écoles de générer les revenus nécessaires pour la mise en place des activités. Sans la contribution des parents pour l'inscription au programme, les écoles ne pourraient pas percevoir les mêmes revenus et ainsi, les activités mises en place ne seraient sans doute pas aussi nombreuses et diversifiées.

Il est possible d'établir des liens entre les propos exposés ici et la littérature consultée. Plusieurs auteurs affirment que la capacité d'une organisation à satisfaire aux besoins de sa clientèle influence positivement l'implantation d'un programme sur une longue période de temps (Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Roberge et Choinière, 2009). Il semble ainsi que les interrelations discutées dans cette section contribuent à la capacité des écoles A et B à satisfaire les besoins de la clientèle du Programme Sg, ce qui contribuerait ainsi positivement à la poursuite de l'implantation de ce programme. Pour terminer, rappelons que grâce aux bilans de fin d'année complétés à l'école B, les enseignants de cette école peuvent identifier le degré de satisfaction des élèves à l'égard des activités implantées et actualiser les activités à cet égard. Ainsi, les bilans annuels semblent contribuer à ce que les écoles puissent mieux répondre aux besoins des élèves.

## 2. INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME ET LES FACTEURS INDIVIDUELS

Dans cette section, il sera question de discuter des interrelations entre les facteurs de programme et les facteurs individuels. En particulier, l'analyse des résultats a permis de reconnaître que certains facteurs de programme pouvaient influencer l'engagement des membres du personnel scolaire concernés par la poursuite de l'implantation du programme Sg. À la lumière des résultats obtenus, on constate que les membres du personnel scolaire des deux cas étudiés ont une grande influence sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg. En particulier, les résultats montrent que les enseignants de ce programme, incluant celui qui joue le rôle de coordonnateur, assument un grand nombre de tâches qui contribuent au bon fonctionnement du programme. En plus des tâches régulières d'enseignement, les enseignants du Programme Sg sont amenés à réaliser des sorties qui dépassent l'horaire régulier, à participer à la gestion des risques et à la gestion du budget, à participer à l'organisation des transports ainsi qu'à la réservation de sites de pratique, entre autres. À cet effet, l'une des principales aptitudes professionnelles ayant été soulevées pour que les enseignants puissent accomplir leurs rôles et tâches est d'être

prêt à investir beaucoup de temps et d'énergie dans le programme. Dans la littérature, l'engagement des personnes responsables de la poursuite de l'implantation d'un programme a été associé à une implantation de qualité (Chaudoir et al., 2013; Denton et al., 2003; Fixsen et al., 2005). Ces auteurs expliquent que les personnes responsables de l'implantation d'un programme doivent faire preuve d'un engagement non ambigu, et ce, de façon quasi inconditionnelle. Dans un contexte d'implantation d'un programme de promotion de la santé, De Meij et ses collaborateurs (2013) ont remarqué qu'un grand engagement et une motivation à atteindre les objectifs du programme de la part de l'équipe des enseignants d'ÉPS et des coordonnateurs peuvent influencer l'implantation d'un tel programme. Il semble ainsi que l'engagement des enseignants contribue à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

Selon Graczyk et ses collaborateurs (2006), lorsque les tâches à assumer sont trop nombreuses, même les enseignants les plus expérimentés peuvent être surmenés, ce qui influencera négativement leur désir de s'investir dans le programme. Pourtant, les résultats montrent que les enseignants du Programme Sg de chacune des écoles s'investissent dans le Programme Sg pour une longue période de temps et que la stabilité du personnel est grande. Cela mène à croire que si le grand nombre de tâches que les enseignants du Programme Sg doivent assumer a une influence négative sur leur désir de s'investir dans ce programme, cette influence paraît relative puisque que la stabilité du personnel ne semble pas affectée pour autant.

En sachant que l'engagement des membres du personnel scolaire concernés par le Programme Sg et la stabilité de cette équipe peuvent influencer la poursuite de l'implantation du Programme Sg (Chaudoir et al., 2013; Denton et al., 2003; Fixsen et al., 2005), il paraît judicieux de se questionner sur les facteurs qui incitent les membres du personnel à s'engager dans le Programme Sg et à y demeurer pour une longue période de temps. Les résultats laissent croire que certains facteurs influencent particulièrement l'équipe-école actuellement concernée par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Plus particulièrement, les facteurs suivants seront

discutés en ce qui a trait à leur influence sur l'engagement des enseignants du Programme Sg : 1) les mécanismes de soutien de la direction ainsi que 2) l'ensemble des facteurs individuels.

### **2.1 Influence des mécanismes de soutien de la direction sur l'engagement des enseignants**

Dans chacune des écoles, les membres de la direction soutiennent les enseignants du Programme Sg à différents égards tels qu'en accordant une reconnaissance pour le temps et l'engagement investis dans le programme. Les enseignants peuvent se faire reconnaître en partie les heures supplémentaires qu'ils ont travaillées ou peuvent être libérés pour se consacrer à des tâches administratives. Pensons au coordonnateur, qui est libéré du tiers de sa tâche d'enseignement pour accomplir son rôle de gestionnaire au sein du Programme Sg. À la lumière de la méta-analyse de Damschroder et ses collaborateurs (2009), le fait de désigner quelqu'un formellement à la coordination du programme est associé à une implantation de qualité. En effet, cela assurerait que quelqu'un veille aux tâches de coordination plutôt que celles-ci soient dispersées entre les membres du personnel (*Ibid*, 2009). Cela laisse croire que la reconnaissance accordée par la direction pour la libération du coordonnateur contribue à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

Les résultats montrent que dans chacune des écoles, la reconnaissance accordée par la direction pour le temps et l'engagement des enseignants peut influencer le désir de ces derniers de s'engager dans le Programme Sg. Toutefois, les propos liés à la reconnaissance des enseignants ont permis de soulever un paradoxe quant à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. En effet, la reconnaissance des enseignants semble importante pour assurer la stabilité du personnel. En contrepartie, il semble impossible de reconnaître l'ensemble des heures travaillées puisque cela augmenterait énormément les coûts liés à la suppléance et compromettrait ainsi la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Ces résultats

laissent croire qu'il serait important de trouver un équilibre entre deux éléments. D'une part, il paraît essentiel de rémunérer les enseignants équitablement afin qu'ils continuent de s'engager dans le programme. En contrepartie, cette rémunération doit être faite en assurant que le nombre d'heures accordées aux enseignants n'affecte pas démesurément le budget du programme, ce qui aurait une incidence sur les activités réalisées.

## **2.2 Influence des facteurs individuels sur l'engagement des enseignants**

Les résultats ont permis de montrer que dans chacune des écoles, il y a une grande stabilité parmi les membres du personnel concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Malgré quelques insatisfactions en ce qui a trait à la reconnaissance accordée pour le temps et l'engagement des enseignants dans le Programme Sg, les résultats montrent que ces enseignants s'investissent néanmoins pour une longue période de temps dans la poursuite de l'implantation du programme. Il semble ainsi que les enseignants aient des motivations particulières qui les incitent à s'engager, et ce, de façon à contrebalancer d'autres éléments perçus comme étant défavorables à l'engagement des enseignants. En particulier, les résultats montrent que quatre facteurs individuels peuvent influencer le désir des enseignants à participer à la poursuite de l'implantation du Programme Sg, à savoir : 1) les formations initiale et continue des enseignants; 2) les retombées perçues du Programme Sg sur les élèves; 3) l'adéquation entre les valeurs personnelles et les objectifs du programme et 4) la satisfaction à l'égard de l'implication des élèves.

Certains auteurs affirment que la formation des enseignants influence la capacité de ces derniers à intervenir efficacement auprès des élèves (Chaudoir et al., 2013; Renaud et al., 1997). Ces auteurs soutiennent qu'une formation de qualité, de durée suffisante et en lien avec les tâches de l'enseignant peut ainsi contribuer à l'implantation d'un programme. Dans cette recherche, la formation initiale et continue suivie par les enseignants est en lien avec les tâches qu'ils assument dans le cadre du Programme Sg. Cela porte à croire que les enseignants sont formés pour

accomplir ces tâches et qu'ils contribuent donc à l'atteinte des objectifs du programme. Ainsi, la formation des enseignants influencerait la poursuite de l'implantation du programme.

Les résultats ont montré que les enseignants du Programme Sg perçoivent plusieurs retombées positives de ce programme sur les élèves, telles que la motivation scolaire, la responsabilisation et le respect des pairs. La nature de cette recherche ne permet pas d'évaluer si ces retombées sont réelles. Selon les auteurs consultés, seul le fait de croire que le programme a la capacité d'atteindre les retombées souhaitées peut influencer l'engagement des enseignants (Chaudoir et al., 2013; Damschroder et al., 2009; De Meij et al., 2013; Greenberg et al., 2005; Renaud et al., 1997).

En ce qui a trait à la satisfaction à l'égard de l'engagement des élèves, ce facteur semble également influencer le degré d'implication des enseignants dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Aux dires de l'ensemble des participants, les élèves inscrits au Programme Sg font preuve d'une grande participation dans les différentes activités offertes. De façon unanime, les enseignants interrogés affirment que l'engagement et la participation des élèves constituent une grande source de motivation pour eux dans l'exercice de leur travail. Il semble que la satisfaction des enseignants à l'égard de l'implication des élèves pourrait même contrebalancer certains éléments ayant été associés négativement au désir des enseignants de s'engager, tels que le grand nombre de tâches à effectuer et le peu de reconnaissance pour les heures travaillées à l'extérieur de la grille horaire. Ces résultats concordent avec ceux de Crosse et ses collaborateurs (2011), qui affirment que l'engagement des élèves suscite la motivation des enseignants. De plus, cette motivation des enseignants les inciterait à s'engager davantage.

Les propos abordés dans le paragraphe précédent soulèvent un questionnement. Bien que certains participants semblent croire que le Programme Sg ait une influence positive sur les comportements des élèves, il semble important de rappeler que les élèves du Programme Sg sont sélectionnés en fonction des

comportements favorables aux apprentissages. Si cette sélection n'avait pas lieu, il serait possible de croire que les élèves du Programme Sg présenteraient peut-être des comportements moins favorables aux apprentissages. On peut donc émettre l'hypothèse que la sélection des élèves en fonction de leurs comportements contribue à l'engagement des enseignants et ainsi, à la poursuite de l'implantation du programme.

Jusqu'à présent, la discussion a permis de reconnaître que la poursuite de l'implantation du Programme Sg est influencée par certaines interrelations entre les facteurs de programme, soit : 1) les composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg; 2) les facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg et 3) la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg. De plus, la discussion a permis de mettre en lumière l'influence de quatre facteurs individuels sur le désir des enseignants à s'investir dans le Programme Sg, soit : 1) les formations initiale et continue des membres du personnel scolaire; 2) les retombées perçues du Programme Sg sur les élèves; 3) l'adéquation entre les valeurs et les objectifs du programme et 4) la satisfaction à l'égard de l'engagement des élèves. Dans la section suivante, il sera question de discuter de l'influence des coûts sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg de même que des façons de réduire ces coûts.

### 3. INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS DE PROGRAMME, ORGANISATIONNELS ET INDIVIDUELS

Dans cette section, il sera question de discuter de certaines interrelations entre trois catégories de facteurs, à savoir les facteurs de programme, organisationnels et individuels. Plus particulièrement, il sera question de discuter de l'influence de ces trois catégories de facteurs sur les coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

Les résultats permettent de constater que l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire engendre des coûts importants. Selon la littérature consultée, on constate que la réduction des coûts fait partie d'une solution

incontournable pour faciliter la poursuite de l'implantation d'un tel programme (*e.g.* Crosse et al., 2011; Damschroder et al., 2009; Mocerri et al., 2012). Afin de mieux comprendre comment les coûts influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg, il sera question d'adresser quatre sous-catégories ayant été associées aux coûts, à savoir : 1) les caractéristiques actuelles du Programme Sg; 2) les caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg; 3) l'organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg et 4) la formation des enseignants salaire des spécialistes.

### **3.1 Influence des caractéristiques du Programme Sg sur les coûts**

Les résultats recueillis montrent que les caractéristiques du Programme Sg influencent les coûts liés à la mise en œuvre du Programme Sg. En particulier, les participants à cette étude expliquent que ce sont surtout les transports qui sont dispendieux dans la mise en place du Programme Sg. Selon le Conseil québécois du loisir (CQL, 2012), les transports font partie des principales considérations lors de l'organisation d'une sortie en plein air. En effet, les coûts de transport représenteraient 30 % à 50 % du budget alloué à l'organisation d'une sortie en plein air en milieu scolaire. Il semblerait que certains facteurs contribuent particulièrement à la réduction des coûts de transport. Comme présenté précédemment, les écoles sont en mesure d'adapter les activités du Programme Sg en fonction de leur environnement. À titre d'exemple, l'école A a choisi de ne pas intégrer l'escalade au programme puisque les structures d'escalade se situent loin de l'école. Ainsi, la pratique de cette activité nécessiterait de prévoir un transport en autobus, ce qui correspond à des coûts supplémentaires. À l'école B, les élèves sont amenés à utiliser leur vélo pour se déplacer vers les différents sites de pratique, ce qui permet de réduire les coûts liés aux transports dans cette école. En sachant que les coûts de transport élevés peuvent limiter l'implantation d'un programme (Beaudoin et al., 2006), il semble que la capacité des écoles d'adapter les activités en fonction de leur environnement permette de réduire les coûts de transport.

### **3.2 Influence des caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg sur les coûts**

Les caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg influencent également les coûts. Les résultats montrent que dans l'une des écoles, le fait d'exiger un vélo pour tous les élèves contribue à réduire les coûts de transport pour la réalisation des activités. Lorsque les élèves se déplacent à vélo, ils ont accès à une plus grande diversité d'activités à l'intérieur d'une période de cours. Ainsi, l'utilisation du vélo permettrait non seulement de réduire les coûts liés aux transports en autobus, mais contribueraient également à diversifier les activités lors de la planification. Il semble important de préciser que les déplacements à vélo peuvent également contribuer à atteindre les objectifs liés à la promotion d'un mode de vie actif chez les élèves. Comme stipulé par la CQPP (2013), l'utilisation d'un vélo lors des déplacements contribue à augmenter la pratique d'activité physique quotidienne chez les élèves tout en leur permettant d'intégrer cette habitude lors de leurs déplacements. En contrepartie, le fait d'exiger un vélo demanderait aux parents d'investir un montant supplémentaire pour l'inscription de leur enfant au Programme Sg. À cet effet, la littérature consultée permet de constater que lorsque des dépenses élevées doivent être assumées par la clientèle du programme, cela peut limiter l'accessibilité au programme et ainsi, nuire au maintien de la clientèle du programme (Crosse et al., 2011; De Meij et al., 2013). Ainsi, si les parents n'ont pas les moyens financiers d'acheter un vélo, cela pourrait constituer une barrière à la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Selon De Meij et ses collaborateurs (2013), l'un des principaux éléments à considérer pour assurer l'accessibilité au programme serait d'assurer que le montant total à défrayer correspond au profil de la clientèle ciblée. Ainsi, avant d'exiger l'achat d'un vélo pour tous les élèves, il serait important que les écoles évaluent les capacités financières de la clientèle ciblée par le Programme Sg afin de maintenir l'accessibilité du Programme Sg.

### **3.3 Influence de l'organisation scolaire sur les coûts**

Comme cela a été présenté dans les résultats, chacune des écoles doit assumer un grand nombre de coûts liés aux suppléances. Lorsqu'un enseignant quitte l'école avec un groupe pour une sortie de plein air de longue durée, il devient nécessaire pour les écoles d'embaucher un suppléant pour remplacer l'enseignant durant son absence. Les participants affirment que cette façon de configurer l'horaire engendre énormément de coûts supplémentaires et qu'une partie considérable du budget du Programme Sg est alors amputée. Il semble ainsi que l'une des façons d'éviter de payer des suppléances serait de limiter au maximum le nombre de périodes où les élèves se retrouvent sans enseignant. À cet égard, chacune des écoles a mis en place une stratégie qui contribue à diminuer le nombre de suppléances, soit en ajoutant des périodes flottantes à l'horaire. Il va sans dire que cette stratégie semble contribuer à faire diminuer les suppléances et ainsi, à réduire les coûts associés à la poursuite de l'implantation du programme. Toutefois, il est possible de réfléchir à l'organisation scolaire dans chacune des écoles puisqu'une portion considérable du budget est encore accordée aux suppléances.

### **3.4 Influence de la formation des enseignants sur les coûts**

Parmi les coûts que les écoles doivent assumer pour la poursuite de l'implantation du Programme Sg, on compte également le salaire des spécialistes. De par la diversité des activités offertes au Programme Sg, les enseignants ne sont pas nécessairement en mesure de maîtriser l'ensemble des disciplines incluses au programme. Lorsqu'un enseignant ne possède pas les qualifications pour l'enseignement d'une activité, un spécialiste est embauché pour assumer cet enseignement. Néanmoins, les nombreuses formations et expériences personnelles des enseignants semblent contribuer à rendre les enseignants plus polyvalents pour enseigner les activités offertes au Programme Sg, ce qui contribue à diminuer les coûts liés à l'embauche de spécialistes. Il est possible de croire qu'en investissant davantage dans la formation continue des enseignants, il serait possible de les former

pour enseigner un plus grand nombre d'activités afin de réduire d'autant plus les coûts liés à l'embauche des spécialistes. Cette question mériterait une plus grande réflexion, à savoir si cela vaudrait la peine pour les écoles de payer la formation et la libération des enseignants pour l'ensemble des disciplines enseignées au programme.

#### 4. INFLUENCES DES MÉCANISMES DE SOUTIEN DE LA FONDATION SG SUR L'ENSEMBLE DES CATÉGORIES DE FACTEURS

Le soutien de la Fondation Sg se démarque des autres facteurs d'implantation de par la multitude de mécanismes de soutien mis en place à l'égard des écoles qui poursuivent l'implantation du Programme Sg. Dans cette section, il sera question de discuter du soutien offert par la Fondation Sg en abordant quatre aspects, soit : 1) l'étendue du rôle de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme; 2) la création de plateformes d'échanges entre les écoles qui implantent ce programme; 3) les mesures mises en place par la Fondation Sg afin d'assurer la crédibilité et la qualité du programme et 4) les liens que la Fondation Sg entretient avec des chercheurs et professionnels.

##### **4.1 Étendue du rôle de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme**

Les résultats montrent que le soutien de la Fondation Sg influence chacune des quatre catégories de facteurs du contexte intérieur d'une école, à savoir les facteurs : 1) de programme; 2) organisationnels; 3) processuels et 4) individuels. À la lumière de la littérature consultée, cela n'est pas une nouveauté en soi puisque les facteurs extérieurs sont généralement présentés de façon à englober l'ensemble des facteurs relatifs au contexte intérieur d'une école (Fixsen et al., 2005). Toutefois, plusieurs indices mènent à croire que la Fondation Sg occupe un rôle bien différent que celui généralement associé à un organisme de soutien externe dans la littérature. L'étendue du rôle de la Fondation Sg sera adressée en abordant différents éléments liés au soutien de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme,

à savoir : 1) la durée du soutien de la Fondation Sg; 2) la nature des rôles joués par la Fondation Sg et 3) les membres concernés par la Fondation Sg.

Dans un premier temps, la littérature consultée laisse croire que la Fondation Sg soutient les milieux scolaires pour une plus longue durée que celle généralement associée aux autres organismes de soutien externes (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005). Selon ces auteurs, ces organismes de soutien sont généralement présents dans les milieux d'implantation pour une courte période de temps lors de la phase d'implantation initiale. Lorsque ces organismes quittent le milieu d'implantation, cela peut constituer une barrière à la poursuite de l'implantation du programme puisque le milieu en question n'est pas nécessairement prêt à assumer par lui-même les ressources nécessaires à cet égard (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005). Les résultats montrent que la Fondation Sg soutient les écoles qui implantent ce programme à chacune des trois phases de l'implantation. Les écoles peuvent ainsi bénéficier des neuf mécanismes de soutien recensés à long terme, ce qui contribue sans doute à la poursuite de l'implantation du Programme Sg sur une longue période de temps.

Dans un deuxième temps, les résultats montrent que les rôles joués par la Fondation Sg sont davantage diversifiés que ceux étant généralement associés aux organismes de soutien externes dans la littérature (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005). Selon plusieurs auteurs, le rôle des organismes de soutien externes consiste généralement à offrir un soutien financier et d'accompagnement des personnes responsables de l'implantation d'un programme (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Damschroder et al., 2009). Or, on observe que la Fondation Sg soutient les écoles en produisant du matériel didactique et pédagogique, en organisant des formations, en créant des plateformes d'échanges entre les écoles, en assurant la crédibilité et la qualité du Programme Sg, entre autres. De plus, la Fondation Sg occupe certains rôles qui sont généralement joués par les institutions gouvernementales, comme l'élaboration des objectifs et des composantes propres au programme et le fait d'assurer le respect de ces composantes par les écoles (De Meij et al., 2013; Meyers

et al., 2012). Ainsi, il semble que la Fondation Sg se démarque des autres organismes de soutien externes cités dans la littérature à cause du grand nombre de rôles joués.

Dans un troisième temps, on constate que la Fondation Sg soutient non seulement les écoles, mais également que certains membres des écoles soutiennent les activités à la Fondation Sg. En effet, les résultats montrent que la Fondation Sg entretient des liens étroits avec les écoles qui implantent ce programme, notamment par la participation des membres du personnel aux rencontres organisées par la Fondation Sg. De plus, certains membres du personnel des écoles A et B font partie du CA de la Fondation, ce qui indique qu'ils participent aux prises de décisions relatives au Programme Sg. Il va sans dire que si les membres des écoles participent aux prises de décisions relatives au Programme Sg, les besoins des écoles sont sans doute directement considérés à la Fondation Sg. Ainsi, il semble que le Programme Sg soit d'autant plus adapté à la réalité des écoles qui implantent ce programme. Les propos soulevés dans ce paragraphe laissent croire que la Fondation Sg est à la fois un organisme de soutien externe tout en bénéficiant de la contribution de certains membres du personnel scolaire dans la détermination des objectifs de développement. Dans l'annexe G, le soutien de la Fondation Sg a été illustré de façon à chevaucher les facteurs appartenant au contexte intérieur de l'école ainsi que ceux appartenant au contexte hors école. Dans les sections suivantes, il sera question de discuter plus en détail des mécanismes par lesquels la Fondation Sg contribue à la poursuite de l'implantation de ce programme dans les écoles.

#### **4.2 Créer des plateformes d'échanges entre les écoles qui implantent le Programme Sg**

La Fondation Sg semble avoir une importance considérable sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg par la création de plateformes d'échanges entre les écoles qui implantent ce programme. Selon les participants, les rencontres organisées par la Fondation Sg constituent un lieu privilégié où les membres des différentes écoles peuvent discuter de leurs expériences personnelles, partager des

idées d'activités et trouver des solutions à certains problèmes. La Fondation Sg contribue à ce que les écoles se soutiennent entre elles en mettant les intervenants des écoles en contact dans le cadre de ces rencontres. Dans la littérature, le soutien entre les écoles qui implantent un même programme a été associé positivement à la poursuite de l'implantation d'un programme (Beaudoin et al., 2006). Toutefois, malgré l'importance accordée au soutien entre les écoles, Beaudoin et ses collaborateurs (2006) affirment que l'horaire chargé des enseignants constitue une barrière à l'organisation de ce type de rencontre. En sachant que les membres concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg assument déjà un grand nombre de tâches, ils seraient peut-être moins portés à rencontrer les membres des autres milieux scolaires sans les rencontres organisées par la Fondation Sg.

### **4.3 Assurer la crédibilité et la qualité du Programme Sg**

Dans les documents que la Fondation Sg remet aux écoles, on trouve une série d'objectifs et de composantes propres au Programme Sg que les écoles doivent respecter. À la lumière des propos de Crosse et ses collaborateurs (2011), ces critères à respecter pourraient soutenir les écoles en leur fournissant des balises et des points de repère dans le processus d'implantation du programme. En effet, les écoles A et B sont en mesure d'élaborer les activités proposées aux élèves à partir des exigences de la Fondation Sg. Selon la littérature consultée, lorsque les objectifs et les composantes propres au programme sont clairement énoncés, il est plus facile pour les écoles de respecter les critères qui leur permettront d'atteindre les retombées souhaitées (Chen, 2005; Green et Kreuter, 2005; Graczyk et al., 2006; Meyers et al., 2012). Il est ainsi possible de croire que la clarté des exigences de la Fondation Sg contribue dans une certaine mesure à ce que les écoles atteignent les objectifs.

Par ailleurs, la Fondation Sg soutient les écoles en s'assurant que celles-ci respectent les composantes propres au Programme Sg. Pour ce faire, les écoles sont amenées à compléter un bilan annuel dans lequel elles présentent les activités réalisées dans le cadre du Programme Sg. Tout en aidant la Fondation Sg à faire un

suivi auprès des écoles, ce bilan permet également d'identifier les besoins des écoles afin de mieux les soutenir. En assurant que chaque école respecte les composantes propres au Programme Sg, la Fondation Sg contribue ainsi à assurer la qualité de la mise en œuvre de ce programme dans les écoles. Il est possible d'établir un lien entre les exigences de la Fondation Sg et une certification de programme tel que discuté par De Meij et ses collaborateurs (2013). Selon ces auteurs, les institutions gouvernementales peuvent soutenir les milieux dans l'implantation d'un programme en accordant une certification, qui contribue à attirer la clientèle vers le programme. Cela concorde avec les propos des participants, selon lesquels le nom Sg est crédible aux yeux de la communauté environnante et qu'il contribue à attirer une clientèle vers le programme.

#### **4.4 Entretenir des liens avec des chercheurs et professionnels**

La Fondation Sg soutient également les écoles en leur permettant d'être en contact avec des chercheurs et professionnels. Dans la littérature, plusieurs auteurs affirment que les relations avec des chercheurs et professionnels peuvent contribuer à la poursuite de l'implantation d'un programme à de nombreux égards : 1) par l'accompagnement et la supervision du personnel de l'école; 2) par la documentation et l'évaluation du programme; 3) par la validation du matériel didactique et pédagogique, entre autres (Greenberg et al., 2005; Meyers et al., 2012; Renaud et al., 1997). Selon les participants, les écoles A et B ne sont pas elles-mêmes portées à entretenir des liens avec des chercheurs et professionnels autrement que par le biais de la Fondation Sg. On peut alors être porté à croire que sans la Fondation Sg, il serait difficile pour les écoles de bénéficier du soutien des chercheurs et professionnels.

Il est possible de constater que les mécanismes de soutien mentionnés dans les paragraphes précédents sont généralement associés aux mesures proposées par les institutions gouvernementales. Pensons par exemple au fait de fournir des critères clairs pour l'implantation d'un programme et au fait d'assurer le respect de ces

derniers (De Meij et al., 2013; Green et Kreuter, 2005). Les résultats recueillis permettent de constater que le MELS n'offre pas ce type de soutien aux écoles A et B et que c'est plutôt la Fondation Sg qui soutient les écoles à cet égard. Selon la littérature consultée, il semble qu'un manque de soutien des institutions gouvernementales puisse constituer une barrière à l'implantation d'un programme (De Meij et al., 2013; Meyers et al., 2012). Or, bien que le MELS ne soutienne pas spécifiquement le Programme Sg, il n'en demeure pas moins que les écoles réussissent à poursuivre l'implantation de ce programme depuis plusieurs années.

## 5. RECOMMANDATIONS PRATIQUES

Dans cette recherche, de nombreux facteurs ont été identifiés en raison de leur influence sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Bien que l'étude de cas ne permette pas de généraliser les facteurs identifiés à l'ensemble des milieux scolaires, les deux écoles à l'étude peuvent tout de même agir à titre d'exemple pour d'autres écoles qui désirent implanter ou poursuivre l'implantation d'un programme similaire (Yin, 2014). À cet effet, les facteurs identifiés à l'annexe C et décrits à l'annexe F peuvent fournir une grande quantité d'informations pour guider des milieux scolaires désirant poursuivre l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. À partir de ces résultats, il est possible de proposer des recommandations pratiques s'adressant aux milieux scolaires ayant fait l'objet de cette étude. Ces recommandations sont présentées dans les trois tableaux suivants, soit : 1) les recommandations pour les directions d'écoles (tableau 4); 2) les recommandations pour les enseignants du Programme Sg (tableau 5) et 3) les recommandations pour les membres de la Fondation Sg (tableau 6).

Tableau 4  
Recommandations pour les directions d'écoles

<b>Recommandations en lien avec le programme :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dresser le profil de la clientèle ciblée par le programme afin de mieux cerner les besoins des élèves ainsi que les attentes et les capacités financières des parents. Cela permettra d'ajuster les frais d'inscription du programme en fonction des moyens financiers des parents et permettra également d'adapter les activités du programme en fonction de la contribution financière des parents.</li> </ul>
<b>Recommandations en lien avec les processus mis en place dans l'école :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impliquer l'ensemble du personnel de l'école dans certaines prises de décisions relatives au Programme Sg afin de favoriser une plus grande collaboration de ces derniers. Afin d'obtenir le soutien de l'ensemble des membres du personnel, les éléments suivants peuvent être mis de l'avant : expliquer le programme et ses bienfaits, faire un suivi des décisions prises auprès du personnel de l'école, offrir le soutien nécessaire aux membres du personnel afin qu'ils puissent mieux collaborer au programme, recueillir les rétroactions de l'ensemble des membres du personnel.</li> <li>- Libérer les enseignants du Programme Sg afin que ces derniers puissent participer à des formations qu'ils n'ont pas encore suivies. Cela contribuera à la polyvalence des enseignants quant aux activités enseignées au programme et pourrait ainsi contribuer à diminuer les coûts liés à l'embauche des spécialistes.</li> <li>- Développer des outils pour faire l'évaluation du programme. Des bilans peuvent être faits pour évaluer la satisfaction des parents et des élèves et pour évaluer les retombées du programme sur les élèves.</li> </ul>
<b>Recommandations en lien avec les partenaires extérieurs :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poursuivre les partenariats avec des chercheurs pour mener des évaluations ou pour être accompagnés dans le processus d'implantation du programme.</li> <li>- Organiser des rencontres avec d'autres milieux scolaires qui implantent un programme similaire au Programme Sg afin de favoriser les échanges entre les directions d'écoles et entre les enseignants. Partager des idées d'activités, des plateaux de pratique et de l'équipement, s'inviter à des activités organisées, discuter des problèmes rencontrés, entres autres.</li> </ul>
<b>Réflexion en lien avec la sélection des élèves :</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sélection des élèves en fonction de leurs comportements peut avoir une influence importante sur le plaisir que les enseignants ont à s'engager dans le programme. Il faudrait considérer cet élément pour assurer la stabilité du personnel, et ce, même si l'on désire augmenter l'accessibilité au programme en admettant les élèves sans une sélection préalable.</li> </ul>

Tableau 5  
Recommandations pour les enseignants

<p><b>Recommandations en lien avec le programme :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer la possibilité d'utiliser des moyens de transport actifs tels que le vélo lors des déplacements vers les différents plateaux de pratique à l'extérieur de l'environnement scolaire. Pour ce faire, évaluer la possibilité de rendre le vélo obligatoire pour tous les élèves et évaluer la possibilité de consacrer une partie du budget du programme à l'achat de vélos.</li> <li>- Diversifier les activités organisées par les écoles auxquelles d'autres écoles peuvent être invitées en échange d'un coût d'entrée. Cela pourra contribuer à la diversification des revenus pour le Programme Sg.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec l'organisation scolaire :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assurer que les enseignants concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg connaissent les compétences et les formations de leurs collègues en lien avec les activités enseignées. Les enseignants pourront ainsi bénéficier du soutien de leurs collègues dans les différentes tâches à accomplir.</li> <li>- Configurer l'horaire scolaire à l'avance. Si possible, prévoir d'avance les sorties de plein air de plus longue durée de façon à limiter le nombre d'ajustements de dernière minute. Cela peut contribuer à diminuer les coûts de suppléance.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec les processus mis en place dans l'école :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Évaluer régulièrement la satisfaction des parents et élèves par rapport au Programme Sg à l'aide de bilans ou autres processus d'évaluation. Recueillir leurs commentaires et déterminer les facteurs incitant l'inscription au programme.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec la formation continue :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à des formations qui n'ont pas encore été suivies en lien avec les rôles et tâches à accomplir dans le cadre du Programme Sg. Ces formations peuvent contribuer à diversifier les compétences des enseignants et à rendre ces derniers plus polyvalents pour enseigner les différentes activités offertes au Programme Sg. Ces formations peuvent également contribuer à diminuer les coûts qui sont liés à l'embauche de spécialistes pour certaines activités.</li> </ul>

Tableau 6

## Recommandations pour les membres de la Fondation Sg

<p><b>Recommandations en lien avec le programme et le respect des exigences :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Considérer trois éléments à l'égard des objectifs et des composantes propres au Programme Sg qui doivent être respectés par les écoles : 1) être suffisamment exigeants pour assurer que si les écoles les respectent, elles pourront atteindre les objectifs du programme; 2) être réalistes; les écoles doivent être capables de respecter les exigences sans investir une quantité de ressources qu'il leur serait impossible de mobiliser à long terme; 3) laisser une marge de manœuvre pour que les écoles puissent adapter les activités en fonction de leurs ressources.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec le soutien des écoles entre elles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une banque de documents qui peuvent soutenir les milieux scolaires dans la poursuite de l'implantation du programme : idées d'activités, SAÉ, listes de matériel, plans d'urgence, code d'éthique, entre autres.</li> <li>- Solliciter les membres du personnel des écoles pour développer les activités menées au sein de la Fondation Sg. Cela peut contribuer au sentiment d'appartenance des membres, tout en adressant plus spécifiquement les besoins rencontrés par les écoles.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec les relations avec des chercheurs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Réaliser des études portant sur le Programme Sg, telles que sur les retombées du Programme Sg ou sur le processus d'implantation du Programme Sg. En particulier, il serait pertinent d'étudier les retombées du Programme Sg sur les élèves. Ce type d'étude pourrait avoir une incidence sur les connaissances des membres du personnel scolaire à l'égard des retombées du Programme Sg, ce qui pourrait influencer le désir de ces derniers de s'investir dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Faire appel à des chercheurs pour obtenir du soutien dans la réalisation d'une telle évaluation.</li> </ul>
<p><b>Recommandations en lien avec d'autres formes de soutien pour les écoles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documenter les problématiques rencontrées par les milieux et les solutions trouvées. Cela permettra de créer une banque de situations qui pourra contribuer à soutenir les milieux à long terme et pour mener des études.</li> <li>- Diversifier les activités de financement auxquelles les écoles peuvent participer afin de les soutenir dans le financement du programme.</li> <li>- Diversifier les formations qui sont offertes aux membres du personnel des écoles concernés par le Programme Sg. Ces formations peuvent contribuer à la réalisation des rôles et tâches de ces derniers et à la polyvalence de ces derniers dans la mise en place de ce programme. Par ailleurs, la formation des membres du personnel peut contribuer à la poursuite de l'implantation du Programme Sg en assurant une relève dans les écoles lorsque certains membres du personnel quittent le Programme pour prendre leur retraite.</li> </ul>

## 6. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les limites de cette recherche semblent être liées à trois choix méthodologiques en particulier, soit : 1) l'intérêt porté sur la phase mature d'implantation; 2) le choix de deux cas similaires et 3) l'analyse documentaire.

Tout d'abord, l'intérêt de ce mémoire a été porté sur des milieux scolaires qui poursuivent l'implantation du Programme Sg depuis plus de six ans. Toutefois, dès les premières phases de l'implantation d'un programme, certains facteurs peuvent avoir une influence à long terme. Puisque la collecte des données a été réalisée à la phase mature de l'implantation du Programme Sg, les informations recueillies pour les étapes de préimplantation et d'implantation initiale sont limitées. Mises à part quelques exceptions, les instruments méthodologiques utilisés n'ont pas permis d'accéder aux facteurs ayant influencé les étapes d'implantation précédentes. Ensuite, la sélection des cas a été faite dans le but d'étudier deux cas similaires. Ces deux cas poursuivent actuellement l'implantation du Programme Sg depuis plusieurs années. Ce choix méthodologique constitue une limite puisqu'il ne permet pas d'accéder aux milieux où l'implantation du programme est compromise ou s'est arrêtée avant d'atteindre la phase mature d'implantation. Ainsi, la sélection de deux cas similaires offre un point de vue limité quant aux facteurs constituant des barrières à la poursuite de l'implantation du programme. Finalement, bien que l'analyse documentaire ait permis d'obtenir certaines informations importantes concernant la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les écoles A et B, il semble que le petit nombre de documents recueillis représente une limite de cette recherche. En effet, il aurait été d'autant plus bénéfique de recenser un plus grand nombre de documents afin de pouvoir davantage corroborer et compléter les données provenant des entrevues individuelles.



## CONCLUSION

Le projet de recherche réalisé dans le cadre de ce mémoire visait à répondre à une problématique précise, soit l'identification des facteurs susceptibles d'influencer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. Afin d'atteindre les retombées souhaitées par l'implantation de ce type de programme, les propos de plusieurs auteurs ont permis de constater qu'il s'avérait essentiel de se pencher sur une meilleure compréhension des facteurs liés à une implantation complète du programme, et ce, sur une longue période de temps (Chen, 2005; Fixsen et al., 2005; Wiltsey Stirman et al., 2012). Dans ce mémoire, l'intérêt a été porté sur des milieux qui poursuivent actuellement l'implantation d'un programme depuis plusieurs années. Les objectifs de cette recherche étaient d'identifier et de décrire les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air dans deux écoles québécoises à l'ordre d'enseignement secondaire.

Afin de répondre aux objectifs de recherche, une étude de cas multiples a été menée auprès de deux écoles secondaires qui ont atteint la phase mature de l'implantation du Programme Sg. La collecte des données a permis d'obtenir une grande quantité d'information par rapport à un sujet peu documenté, à savoir les facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire. En effet, 42 facteurs influençant la poursuite de l'implantation du Programme Sg ont été recensés. Parmi ces 42 facteurs, 13 d'entre eux ont émergé des résultats obtenus par rapport à la littérature scientifique. Ces facteurs dits émergents sont spécifiquement associés à la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire et ils constituent ainsi une contribution concrète de cette recherche à littérature scientifique. Les facteurs émergents ont permis d'identifier les quatre faits saillants suivants : 1) les élèves du Programme Sg sont sélectionnés en

fonction de leurs résultats scolaires au primaire et au secondaire et en fonction de leurs comportements favorables aux apprentissages; 2) la contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg constitue l'une des principales sources de revenus des écoles afin de poursuivre l'implantation de ce programme; 3) les membres de la direction de chaque école soutiennent la poursuite de l'implantation du Programme Sg par différents mécanismes, notamment en accordant la libération d'un enseignant pour s'adonner à la coordination de ce programme; 4) la Fondation Sg soutient les écoles qui implantent ce programme à de nombreux égards, notamment en créant des plateformes d'échanges permettant aux membres des différentes écoles de s'entraider par rapport à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

La discussion a permis de constater qu'il existe plusieurs interrelations entre les facteurs et que ces dernières peuvent offrir un éclairage important quant aux mécanismes par lesquels les facteurs influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg. Plus particulièrement, la discussion a mis en lumière deux types d'interrelations entre les facteurs : 1) les interrelations entre les facteurs appartenant à une même catégorie, dites « intracatégorie » et 2) les interrelations entre les facteurs appartenant à différentes catégories, dites « intercatégories ». L'analyse de ces interrelations a permis de dégager quatre tendances importantes : 1) les facteurs de programme s'influencent mutuellement dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg; 2) l'engagement des enseignants du Programme Sg peut être influencé par les croyances de ces derniers à l'égard des retombées du Programme Sg sur les élèves et leur satisfaction à l'égard de l'engagement des élèves; 3) les coûts associés à la poursuite de l'implantation du programme peuvent être réduits en favorisant les déplacements à pied ou à vélo vers les différents sites de pratique, en configurant l'horaire de façon à limiter le nombre de périodes où les enseignants doivent être remplacés par un suppléant et en assurant la formation continue des enseignants, de façon à limiter le nombre de spécialistes à engager et 4) les mécanismes de soutien de la Fondation Sg influencent les facteurs de programme,

organisationnels, processuels et individuels et ainsi, ont une influence considérable sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les deux écoles à l'étude.

Cette recherche a permis d'étudier un sujet peu documenté, à savoir les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme. En permettant une meilleure compréhension des facteurs pouvant influencer la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire, cette recherche a permis deux types de contribution, soit : 1) une contribution à la littérature scientifique et 2) une contribution aux milieux de pratique. Dans un premier temps, cette recherche a contribué à la littérature scientifique en proposant un cadre conceptuel pouvant être utilisé pour mener des études dans d'autres milieux. À cet effet, le cadre conceptuel qui a été élaboré dans le cadre de cette recherche peut soutenir d'autres études visant à documenter les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation d'un programme dans d'autres contextes. Dans un deuxième temps, cette recherche a contribué aux milieux de pratique en formulant deux types de recommandations pratiques, soit : 1) des recommandations s'adressant aux milieux scolaires à l'étude ainsi qu'aux membres de la Fondation Sg et 2) des recommandations s'adressant à d'autres milieux scolaires désirant implanter ou poursuivre l'implantation. L'une des recommandations s'adressant aux enseignants au Programme Sg serait de créer des partenariats avec d'autres milieux scolaires de leur région afin de partager des idées d'activités et des plateaux de pratique pour la réalisation des activités. Ces partenariats permettraient de réduire les coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg et de diversifier les activités offertes aux élèves. L'une des recommandations s'adressant aux membres de la direction serait d'accorder la libération des enseignants pour que ces derniers participent à des formations qu'ils n'ont pas encore suivies. La formation continue des enseignants pourrait rendre ces derniers plus polyvalents dans l'enseignement des différentes activités du Programme Sg. Par le fait même, cela permettrait de réduire les coûts associés à l'embauche de spécialistes. L'une des recommandations à l'égard des membres de la Fondation Sg serait de documenter les problématiques rencontrées par

les écoles ainsi que les solutions qui sont trouvées pour répondre à ces problématiques. Cela permettrait de constituer une banque d'information afin de soutenir d'autres milieux scolaires dans la résolution de problématiques similaires. De plus, une telle banque d'information pourrait contribuer à réaliser d'autres projets de recherche liés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

Cette recherche permet également de formuler des recommandations pour d'autres milieux scolaires qui désirent implanter ou poursuivre l'implantation d'une initiative similaire en promotion des saines habitudes de vie. À cet effet, on peut recommander à ces milieux de favoriser les sites de pratique qui sont à proximité de l'école et d'effectuer des déplacements à pied ou à vélo vers ces différents sites. Cela permettra de réduire les coûts financiers associés au programme, tout en incitant les élèves à utiliser des moyens de transport actifs dans d'autres sphères de leur vie. Une autre recommandation à l'attention de ces milieux scolaires serait d'instaurer des moyens de communication qui sont adaptés aux caractéristiques de l'école, ce qui permettra de favoriser la collaboration de l'ensemble des membres du personnel de l'école dans la réalisation des différentes activités du programme.

Dans des recherches futures, il serait intéressant de mener une étude processuelle permettant d'étudier l'implantation d'un programme au cours des diverses phases de l'implantation. Une telle recherche demanderait un plus grand nombre de ressources puisqu'elle nécessite d'être présent dans les milieux scolaires pour une longue période de temps. Toutefois, ce type d'étude permettrait de documenter non seulement la phase mature de l'implantation, mais également les phases de préimplantation et d'implantation initiale (Chen, 2005). Ensuite, il serait possible d'étudier des milieux où la poursuite de l'implantation du programme est compromise, afin de mieux comprendre les facteurs qui peuvent constituer des barrières à la poursuite de l'implantation d'un programme. En considérant ces deux approches dans des recherches futures, il serait possible de mieux comprendre l'implantation des programmes de plein air en milieu scolaire et ainsi, de mieux soutenir les initiatives visant la promotion des saines habitudes de vie.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barry, M. M., Domitrovich, C. et Lara, A. (2005). The implementation of mental health promotion programmes. *Promotion & Education*, 12(30), 30-36.
- Beaudoin, C., Trudel, P. et Mathias, M. (2006). L'implantation d'un nouveau programme cadre en éducation physique et santé : l'expérience des enseignants en milieux francophones ontariens. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 923-948.
- Bell, B. J. et Holmes, M. R. (2010). Important factors leading to outdoor orientation program outcomes: A qualitative exploration of survey results. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 3(1), 26-39.
- Bergeron-Leclerc, C., Mercure, C., Gargano, V., Bilodeau, M. et Dessureault-Pelletier, M. (2012). Quand passion rime avec transformation : les retombées d'un programme d'éducation par l'aventure au sein d'une école secondaire alternative. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 62-91.
- Burnes, B. (2004). Emergent change and planned change – competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations & Production Management*, 24(9), 886-902.
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., Contandriopoulos, A.-P. et Denis, J. L. (2011). L'analyse de l'implantation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A.-P. Contandriopoulos et Z. Hartz (dir.), *L'évaluation : concepts et méthodes* (2<sup>e</sup> éd., p. 237-273). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Chaudoir, S. R., Dugan, A. G. et Barr, C. H. (2013). Measuring factors affecting implementation of health innovations: A systematic review of structural, organizational, provider, patient, and innovation level. *Implementation Science*, 8(22), 1-20.
- Chen, H. T. (2005). *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation and Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coalition québécoise sur la problématique du poids (CQPP). (2013). 5 recommandations pour permettre aux jeunes d'être plus actifs à l'école. Repéré à [http://www.cqpp.qc.ca/documents/file/2013/5-recommandations-jeunes-actifs-ecole\\_2013-02.pdf](http://www.cqpp.qc.ca/documents/file/2013/5-recommandations-jeunes-actifs-ecole_2013-02.pdf)

- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J. et Tremblay, M. S. (2011). Activité physique des enfants et des jeunes au Canada : résultats d'accélérométrie de l'Enquête canadienne sur les mesures de la santé de 2007-2009. *Rapports sur la santé*, 22(1), 1-10. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-003-x/2011001/article/11397-fra.pdf>
- Comishin, K., Dymont, J. E., Potter, T. G. et Russell, C. L. (2004). The Development and Implementation of Outdoor-Based Secondary School Integrated Programs. *Applied Environmental Education & Communication*, 3(1), 47-53.
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/SLS/sport\\_loisir\\_act\\_physique/ActivitePhysique\\_LeSportEtLesJeunes\\_AvisCSKQ.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/SLS/sport_loisir_act_physique/ActivitePhysique_LeSportEtLesJeunes_AvisCSKQ.pdf)
- Conseil québécois du loisir (CQL). (2012). *Enseigner le plein air, c'est dans ma nature! Manuel d'implantation et de développement d'options plein air dans les écoles secondaires du Québec*. Repéré à [http://www.feepeq.com/documents/383\\_Manuel\\_OP\\_complet.pdf](http://www.feepeq.com/documents/383_Manuel_OP_complet.pdf)
- Crosse, S., Williams, B., Hagen, C. A., Harmon, M., Ristow, L. DiGaetano, R. (...) Derzon, J.H. (2011). *Prevalence and Implementation Fidelity of Research-Based Prevention Programs in Public Schools* (publication n° ED-00-CO-0119). Repéré à <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/research-based-prevention.pdf>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. et Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(50), 1-15.
- Damschroder, L. J. et Lowery, J. C. (2013). Evaluation of a large-scale weight management program using the consolidated framework for implementation research (CFIR). *Implementation science*, 8(51), 1-17.
- De Meij, J. S. B., van der Wal, M. F., van Mechelen, W. et Chinapaw, M. J. M. (2013). A Mixed Methods Process Evaluation of the Implementation of JUMP-in, a Multilevel School-Based Intervention Aimed at Physical Activity Promotion. *Health Promotion Practice*, 14(5), 777-790.
- Denton, C. A., Vaughn, S. et Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 201-211.

- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative, guide pratique*. Montréal, Québec : McGraw-Hill.
- Domitrovich, C. E. et Greenberg, M. T. (2000) The Study of Implementation: Current Findings From Effective Programs that Prevent Mental Disorders in School-Aged Children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193-221.
- Durlak, J. et DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327-350.
- Ervin, R. A., Schaughency, E., Goodman, S. D., McGlinchey, M. T. et Matthews, A. (2006). Merging research and practice agendas to address reading and behavior school-wide. *School Psychology Review*, 35(2), 198–223.
- Fixsen, D. L. et Blase, K. A. (1993). Creating new realities: Program development and dissemination. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26(4), 597-615.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. et Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature* (publication n° 231). Repéré à <http://ctndisseminatnlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>
- Fondation Santé globale. (s.d.). Le programme Santé globale : objectifs du programme. Repéré à <https://sites.google.com/site/fondationsanteglobale/le-programme-santeglobale/objectifs-du-programme>
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Les éditions de la Chenelière inc.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gargano, V. (2010). *Les retombées du cours collégial « Plein air expérientiel » aux plans personnel et interpersonnel* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/115/1/030125897.pdf>
- Graczyk, P. A., Domitrovich, C. E., Small, M. et Zins, J. E. (2006). Serving all children: An Implementation Model Framework. *Social Psychology Review*, 35(2), 266-274.

- Green, L.W. et Kreuter, M.W. (2005). *Health Promotion Planning: An Educational and Ecological Approach* (4<sup>e</sup> éd.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., Graczyk, P. A. et Zins, J. E. (2005). *The study of implementation in school-based prevention research: Implications for theory, research, and practice*. Rockville, MD: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P. et Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82(4), 581-629.
- Hodges, K. et Wotring, J. (2004). The Role of Monitoring Outcomes in Initiating Implementation of Evidence-Based Treatments at the State Level. *Psychiatric Services*, 55(4), 396-400.
- Ipsos (2013). *La perception des Québécois à l'égard de l'activité physique*. Repéré à <http://www.sportsquebec.com/admin/Browse/files/PDF/publications/OmnibusIPSOS2013.pdf>
- Janssen, I. (2012). Health care costs of physical inactivity in Canadian adults. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism*, 37(4), 803-806.
- Jeunes en forme Canada. (2013). *Conduisons-nous nos jeunes à adopter des habitudes de vie malsaines?* Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de Jeunes en forme Canada. Repéré à <http://www.activehealthykids.ca/2013ReportCard/fr/>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). St-Laurent, Québec : ERPI.
- Kilbourne, A., Neumann, M., Pincus, H., Bauer, M. et Stall, R. (2007). Implementing evidence-based interventions in health care: Application of the replicating effective programs framework. *Implementation Science*, 2(1), 42-52.
- Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, 57(march-avril), 59-67.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lee I.-M., Shiroma, E. J., Lobelo F., Puska, P., Blair, S. N. et Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases

worldwide: An analysis of burden of disease and life expectancy. *The Lancet*, 380(9838), 219-229.

Legendre, R. (2005). Modélisation. *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, Québec : Guérin.

Mercure, C. (2009). *La programmation d'aventure en milieu scolaire au secondaire : une étude de cas réalisée au Saguenay*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi). Repéré à <http://constellation.uqac.ca/159/1/030112994.pdf>

Meyers, D. C., Durlak, J. C. et Wandersman, A. (2012). The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4), 462-480.

Mignon, S. (2009). La pérennité organisationnelle : un cadre d'analyse. *Revue Française de Gestion*, 35(192), 75-89.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire Enseignement primaire*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/primaire/pdf/prform2001nb/prform2001nb.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/prfrmsec1ercyclenb.pdf>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). Programme École en forme et en santé. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/commissions-scolaires/soutien-financier/ecole-en-forme-et-en-sante/>

Moceri, D. C., Elias, M. J., Fishman, D. B., Pandina, R. et Reyes-Portillo, J. A. (2012). The urgency of doing: Assessing the system of sustainable implementation model via the schools implementing towards sustainability (sits) scale. *Journal of Community Psychology*, 40(5), 501-519.

- Naylor, P. J. et McKay, H. A. (2009). Prevention in the first place: Schools a setting for action on physical inactivity. *British Journal of Sports Medicine*, 43(1), 10-13.
- Neill, J. T. (2008). *Enhancing Life Effectiveness: The Impacts of Outdoor Education Programs* (Thèse de doctorat, Université de Western Sydney, Australie). Repéré à <http://wilderdom.com/phd2/Neill2008EnhancingLifeEffectivenessTheImpactsOfOutdoorEducationPrograms.pdf>
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). *Plan d'action 2008-2013 pour la Stratégie mondiale de lutte contre les maladies non transmissibles* (Publication n° WT 500). Repéré à [http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789242597417\\_fre.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789242597417_fre.pdf)
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2013). Stratégie mondiale pour l'activité physique, l'alimentation et la santé. Repéré à <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/fr/>
- Owen, J. M. (2006). *Program Evaluation: Forms and Approaches* (3<sup>e</sup> éd.). New York, NY: The Guilford Press.
- Paquette, D. (2005). L'étude des documents écrits par la méthode des traceurs. Dans C. Royer., F. Guillemette et J. Moreau *Actes de colloque : L'instrumentation dans la collecte des données* (UQTR, 26 novembre 2004, p. 61-69). Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/RQ-HFSG-2-Numero-complet-v2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/RQ-HFSG-2-Numero-complet-v2.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Poole, M. S., Van de Ven, A. H., Dooley, K. et Holmes, M. E. (2000). *Organizational Change and Innovation Processes: Theory and Methods for Research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Priest, S. et Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming* (2<sup>e</sup> éd.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Pronovost, G. (2010). *Sondage sur les attitudes des jeunes en regard de la nature et des activités de plein air*. Repéré à [http://www.fondationmf.ca/fileadmin/user\\_upload/documents/Rapports\\_de\\_recherche/RapportfinalD%C3%A9cembre2010.pdf](http://www.fondationmf.ca/fileadmin/user_upload/documents/Rapports_de_recherche/RapportfinalD%C3%A9cembre2010.pdf)
- Renaud, L., Chevalier, S., Dufour, R., O'Loughlin, J., Beudet, N., Bourgeois, A. et Ouellet, D. (1997). Évaluation de l'implantation d'un curriculum scolaire :

pistes d'interventions pour optimiser l'adoption et l'implantation de programmes d'éducation à la santé dans les écoles primaires. *Canadian Journal of Public Health*, 88(5), 351-353.

Roberge, M.-C. et Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé* (Publication n° 958). Repéré à [http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958\\_RapAnaPPIntEES.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958_RapAnaPPIntEES.pdf)

Rossi, P. H. et Wright, J. D. (1984). Evaluation of research: An assessment. *Annual Review of Sociology*, 10, 331-352.

Saunders, R. P., Pate, R. R., Dowda, M., Ward, D. S., Epping, J. N. et Dishman, R. K. (2012). Assessing sustainability of Lifestyle Education for Activity Program (LEAP). *Health Education Research*, 27(2), 319-330.

Société canadienne de physiologie de l'exercice (SCPE). (2012). *Directives canadiennes en matière d'activité physique : Directives canadiennes en matière de comportement sédentaire*. Repéré à [http://www.csep.ca/CMFiles/Guidelines/CSEP\\_PAGuidelines\\_child\\_fr.pdf](http://www.csep.ca/CMFiles/Guidelines/CSEP_PAGuidelines_child_fr.pdf)

Sugai, G. et Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining the implementation of school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35(2), 245-259.

Telema, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. et Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), 267-273.

Tjomsland, H. E., Bogstad Larsen, T. M., Viig, N. G. et Wold, B. (2009). A Fourteen Year Follow-Up Study of Health Promoting Schools in Norway: Principals' Perceptions of Conditions Influencing Sustainability. *The Open Education Journal*, 2, 54-64.

Turcotte, S. (2010). Problématisation : L'éducation physique et l'éducation à la santé. Dans J. Grenier, J. Otis et G. Harvey (dir.), *Faire équipe pour l'éducation à la santé en milieu scolaire* (p. 25-48). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

U.S. Agency for International Development (USAID). (2012). *Fundamentals of Implementation Research* (Rapport n° MFSG-12-55). Repéré à <http://www.cpc.unc.edu/measure/publications/MFSG-12-55>

- Werner, A. (2004). *A guide to implementation research*. Washington, DC: The Urban Institute.
- Wiltsey Stirman, S., Kimberly, J., Cook, N., Calloway, A., Castro, F. et Charns, M. (2012). The sustainability of new programs and innovations: A review of the empirical literature and recommendations for future research. *Implementation Science*, 7(1), 17-35.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research, Design and Methods* (5<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

## **ANNEXES**



## ANNEXE A

TABLE DE SPÉCIFICATION DES FACTEURS À L'ÉTUDE

Facteurs à l'étude	Analyse documentaire	Entrevues individuelles semi-dirigées		
		Membres Fond. Sg	Membres direction	Enseignants Prog. Sg
<b>Informations sociodémographiques</b>				
- Fonction dans l'institution;		X	X	X
- Présence lors de l'implantation initiale du programme;		X	X	X
- Nombre d'années d'ancienneté dans l'organisation.		X	X	X
<b>1. Facteurs de programme (n=11)</b>				
<b>1.1 Implantation initiale du programme</b>				
1.1.1 Responsables à l'origine de l'implantation du programme;		X	X	X
1.1.2 Avantage relatif d'implanter le programme;			X	X
1.1.3 Preuves que le programme atteindrait les retombées envisagées sur les élèves.			X	X
<b>1.2 Caractéristiques actuelles du programme</b>				
1.2.1 Objectifs actuels du programme;	X	X	X	X
1.2.2 Composantes propres au programme;	X	X	X	X
1.2.3 Composantes propres au milieu d'implantation.	X	X	X	X
<b>1.3 Coûts associés au programme</b>				
1.3.1 Coûts financiers;	X	X	X	X
1.3.2 Perturbation aux autres programmes offerts;		X	X	X
1.3.3 Autres coûts ou nuisances.	X	X	X	X
<b>1.4 Caractéristiques de la clientèle visée par le programme</b>				
1.4.1 Besoins des parents et des élèves;		X	X	X
1.4.2 Soutien apporté par les parents et les élèves.	X	X	X	X
<b>2. Facteurs organisationnels (n=6)</b>				
<b>2.1 Équipe actuellement responsable de la poursuite de l'implantation du programme</b>				
2.1.1 Composition de l'équipe ainsi que rôles et tâches assumés par chacun;	X	X	X	X
2.1.2 Aptitudes professionnelles nécessaires pour accomplir les rôles et tâches;		X	X	X
2.1.3 Stabilité du personnel;	X	X	X	X
2.1.4 Mode de gestion préconisé.		X	X	X
<b>2.2 Organisation interne de l'école permettant la</b>				

<b>poursuite de l'implantation du programme</b>					
2.2.1	Caractéristiques de l'horaire scolaire;	X	X	X	X
2.2.2	Pourcentage d'élèves visé par le programme.		X	X	X
<b>3. Facteurs processuels (n=10)</b>					
<b>3.1 Mécanismes de collaboration et de communication</b>					
3.1.1	Mécanismes de collaboration et de communication des personnes concernées par la poursuite de l'implantation du programme;		X	X	X
3.1.2	Nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel de l'école.		X	X	X
<b>3.2 Mécanismes de soutien de la direction</b>					
3.2.1	Systèmes de reconnaissance et de récompense;	X	X	X	X
3.2.2	Disponibilité pour discuter avec ses collègues;		X	X	X
3.2.3	Flexibilité de la direction à l'égard de la poursuite de l'implantation du programme.		X	X	X
<b>3.3 Planification des activités</b>					
3.3.1	Considération des besoins des élèves;		X	X	X
3.3.2	Considération des ressources nécessaires et disponibles;		X	X	X
3.3.3	Considération des obstacles possibles.		X	X	X
<b>3.4 Documentation et évaluation du programme</b>					
3.4.1	Documentation de l'implantation du programme;	X	X	X	X
3.4.2	Évaluation de l'implantation du programme.	X	X	X	X
<b>4 Facteurs individuels (n=7)</b>					
<b>4.1 Formations et expériences personnelles</b>					
4.1.1	Formations initiale et continue;			X	X
4.1.2	Expériences personnelles en lien avec les rôles.			X	X
<b>4.2 Croyances à l'égard des retombées du programme</b>					
4.2.1	Capacité perçue du programme à atteindre les retombées souhaitées sur les élèves;			X	X
4.2.2	Retombées perçues sur les élèves.			X	X
<b>4.3 Satisfaction de l'individu à l'égard du programme</b>					
4.3.1	Satisfaction à l'égard du programme implanté;			X	X
4.3.2	Satisfaction à l'égard de l'implication des élèves.			X	X
4.4	<b>Adéquation entre les valeurs et les objectifs du programme</b>			X	X

<b>5. Facteurs extérieurs (n=6)</b>				
<b>5.1 Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales</b>				
5.1.1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport;		X	X	X
5.1.2 Commission scolaire;		X	X	X
5.1.3 Municipalité.		X	X	X
<b>5.2 Réseautage avec des organisations externes</b>				
5.2.1 Partenaires pour la mise en place des activités;	X	X	X	X
5.2.2 Chercheurs et professionnels;	X	X	X	X
5.2.3 Autres milieux scolaires.	X	X	X	X

## ANNEXE B

### CANEVAS D'ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

#### INTRODUCTION DE L'ENTREVUE (MEMBRES DU PERSONNEL DES ÉCOLES A ET B ET DE LA FONDATION SG)

##### **Présentation de l'interviewer**

Bonjour, je m'appelle Hélène Crowe, je suis étudiante à la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'Université de Sherbrooke. J'aimerais tout d'abord vous remercier d'avoir accepté de participer à ce projet de recherche. Le temps que vous me consacrez est très apprécié.

##### **Présentation du projet de recherche**

La littérature nous a permis de témoigner des nombreux bénéfices qui peuvent être associés à la pratique du plein air pour faire la promotion des saines habitudes de vie auprès des élèves. Par contre, afin de favoriser l'atteinte de ces retombées, il est important d'assurer l'implantation de ce type de programme dans les écoles. Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à identifier et décrire les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation des programmes de plein air dans les écoles secondaires.

Votre participation à cette recherche permettra de mieux comprendre les facteurs qui influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans votre école/les écoles A et B, et ce, plusieurs années après son implantation initiale. Votre participation pourra également contribuer à soutenir d'autres écoles dans l'implantation d'initiatives similaires en éducation à la santé.

##### **Description du déroulement de l'entrevue**

L'entrevue débutera par quelques questions d'ordre sociodémographique qui me permettront de situer votre rôle par rapport au Programme Sg. Puis, au cours de l'entrevue, j'aimerais que nous abordions les thèmes suivants : 1) les caractéristiques du programme tel qu'il est implanté dans votre école/dans les écoles A et B; 2) la structure organisationnelle (organigramme) au sein de votre école/les écoles A et B et les rôles de chacun des membres du personnel actuellement concernés par la poursuite de l'implantation du programme de plein air; 3) les caractéristiques du processus actuel (au quotidien) qui permet de planifier et de mettre en place les différentes activités; 4) vos perceptions et votre satisfaction par rapport à la mise en place de ce programme dans votre milieu et 5) les organisations qui sont extérieures à

votre école/aux écoles A et B et qui influencent la poursuite de l'implantation du Programme Sg.

Je vous poserai des questions ouvertes afin de recueillir vos perceptions par rapport à divers éléments liés à la poursuite de l'implantation du programme de plein air dans votre école/dans les écoles A et B. Sentez-vous à l'aise, à n'importe quel moment, de partager toute information supplémentaire en lien avec les sujets abordés.

### **Rappel que l'entrevue sera enregistrée et assurer la confidentialité**

Je vous rappelle que l'entrevue sera d'une durée de 60 à 90 minutes et que vous pourrez en tout temps demander des précisions par rapport aux questions posées ou refuser de répondre. L'entrevue sera enregistrée à des fins d'analyse, mais je vous rappelle que les propos abordés seront traités de façon tout à fait confidentielle.

Avant de débiter l'entrevue, avez-vous des questions? Est-ce que nous sommes prêts à débiter l'entrevue? Je vais maintenant débiter l'enregistrement.

## **CORPS DE L'ENTREVUE – MEMBRES DU PERSONNEL SCOLAIRE DES ÉCOLES A ET B**

### **1. Questions sociodémographiques**

*Pour commencer, j'aimerais vous poser quelques questions sociodémographiques afin de situer votre rôle en lien avec le Programme Sg à votre école.*

- **Fonction dans l'école ou l'organisation**

- 1.1 Quelle(s) fonction(s) occupez-vous actuellement dans votre école?
- 1.2 Depuis combien d'années occupez-vous cette (ces) fonction(s)?
- 1.3 Depuis combien d'années êtes-vous à cette école?
- 1.4 Depuis combien d'années êtes-vous impliqué dans le Programme Sg?

- **Présence lors de l'implantation initiale du programme**

- 1.5 Étiez-vous présent lors de l'implantation initiale du Programme Sg à votre école?  
Si oui, quels rôles avez-vous joués à cette époque?

### **2. Facteurs de programme**

*Dans cette section, les questions porteront sur le contenu du Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans votre école.*

- **Implantation initiale du programme**

- 2.1 Qui est à l'origine de l'implantation du Programme Sg dans votre école?
  - 2.1.1 Depuis combien d'années ce programme est-il implanté dans votre école?

- 2.2 Quels étaient les objectifs initiaux par rapport à l'implantation initiale du Programme Sg à votre école?
- 2.3 Avant l'implantation du Programme Sg dans votre école, est-ce que d'autres types de programmes avaient été considérés?
  - 2.3.1 Si oui, quels étaient ces programmes et pourquoi avoir opté pour Sg plutôt que les autres?
- 2.4 Lors de l'implantation initiale du Programme Sg dans votre école, quelles étaient les preuves que ce programme atteindrait les retombées souhaitées?

- **Caractéristiques actuelles du programme**

- 2.5 Pourriez-vous décrire les composantes qui sont propres au Programme Sg (celles que toutes les écoles doivent respecter pour ce programme)?
  - 2.5.1 Votre école respecte-t-elle ces composantes?
  - 2.5.2 Considérez-vous que ces composantes sont difficiles à respecter?
- 2.6 Pourriez-vous décrire le Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans votre école?
  - 2.6.1 Quelles activités sont actuellement mises en place?
- 2.7 De façon spécifique à votre école, pourriez-vous décrire comment les activités ont été modifiées ou ajoutées pour mieux répondre aux besoins de votre milieu? En fonction :
  - des compétences des enseignants?
  - de la proximité des lieux de pratique?
  - du matériel disponible?
  - des différences entre les groupes ?
  - du niveau scolaire?

- **Coûts associés au programme**

- 2.8 Quels sont les coûts financiers nécessaires au maintien du Programme Sg (pour les ressources humaines, matérielles, autres)?
- 2.9 Dans quelle mesure pensez-vous que le maintien de ce programme pourrait nuire au développement d'autres programmes dans votre école?
- 2.10 Selon vous, quels sont les autres coûts (ou nuisances) associés au maintien du Programme Sg dans votre école?

- **Caractéristiques de la clientèle visée**

- 2.11 Quels sont les besoins et attentes des parents et élèves à l'égard du Programme Sg? (À quoi s'attendent-ils en inscrivant leur enfant au Programme Sg)?
- 2.12 Comment les parents et élèves soutiennent-ils la poursuite de l'implantation du Programme Sg?

- **Conclusion de la section sur les facteurs associés au programme**

- 2.13 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter en lien avec les caractéristiques actuelles du Programme Sg dans votre école?

### 3. Facteurs organisationnels

*Dans cette section, les questions porteront sur la division des rôles et l'organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg*

- **Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du programme**

- 3.1 Combien de membres du personnel sont actuellement impliqués dans la poursuite de l'implantation du programme de plein air dans votre école?
- 3.2 Pourriez-vous décrire les différents rôles occupés par les membres du personnel actuellement impliqués dans le Programme Sg à votre école?
  - 3.2.1 Qui sont les personnes responsables?
  - 3.2.2 Comment les différents rôles sont-ils distribués parmi les membres du personnel?
- 3.3 Quels sont vos rôles et tâches actuels à cet égard?
  - 3.3.1 Comment vos rôles et tâches ont-ils évolué depuis votre implication initiale?
- 3.4 Comment décririez-vous l'engagement que requiert l'implication en tant que [fonction] dans le Programme Sg?
- 3.5 Jusqu'à quel point y a-t-il une stabilité parmi les membres du personnel concernés par le Programme Sg (roulement du personnel)?
- 3.6 Quel est le mode de gestion préconisé au sein de votre équipe? (Les décisions sont-elles prises de façon centralisée ou décentralisée)?

- **Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du programme**

- 3.7 Quelles sont les caractéristiques de l'horaire scolaire dans votre école?
- 3.8 Quel pourcentage d'élèves de votre école est actuellement visé par le Programme Sg?
  - 3.8.1 Comment a évolué la participation au programme depuis le début? (Nombre de groupes initialement et maintenant).

- **Conclusion de la section sur les facteurs organisationnels**

- 3.9 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter en ce qui a trait à la structure organisationnelle au sein de l'équipe Sg de votre école?

### 4. Facteurs processuels

*Dans cette section, les questions porteront sur les actions concrètes qui sont mises en place par l'équipe actuellement responsable du Programme Sg dans votre école afin de planifier les différentes activités à l'égard des élèves*

- **Mécanismes de communication et de collaboration**

- 4.1 Pourriez-vous me parler de la façon dont les informations relatives au programme de plein air sont communiquées entre les membres du personnel des écoles?
  - 4.1.1 Quels moyens de communication sont utilisés (ex. : rencontres planifiées, courriels, panneaux récapitulatifs, documents écrits, etc.)?
  - 4.1.2 À l'occasion, des séances d'information sont-elles prévues pour les membres du personnel des écoles? Si oui, sous quelle forme?
- 4.2 Comment décririez-vous la collaboration de l'ensemble de l'école à la poursuite de l'implantation du Programme Sg?
  - 4.2.1 Par quels mécanismes les autres membres du personnel de l'école soutiennent-ils le Programme Sg?
  - 4.2.2 Comment décririez-vous l'atmosphère qui règne entre les membres du personnel de l'école?

- **Mécanismes de soutien de la direction**

- 4.3 Par quels moyens les membres de la direction reconnaissent-ils le temps et l'effort des membres concernés par le Programme Sg (prix, récompense)?
- 4.4 Lorsque des décisions doivent être prises, comment les responsables se rendent-ils disponibles pour discuter avec les membres des écoles?
  - 4.4.1 Considérez-vous que les membres de la direction sont disponibles pour discuter avec les membres concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg?
- 4.5 Par quels moyens les membres de la direction font-ils preuve de flexibilité à l'égard du Programme Sg?

- **Planification des activités**

- 4.6 Pourriez-vous décrire comment se déroule la planification des activités dans l'école? Plus précisément, lors de la planification des activités :
  - 4.6.1 Comment les besoins des élèves sont-ils considérés?
  - 4.6.2 Par quels moyens évaluez-vous les ressources nécessaires et disponibles?
  - 4.6.3 Par quels moyens évaluez-vous les obstacles possibles?

- **Documentation et évaluation du programme**

- 4.7 Le Programme Sg et son implantation sont-ils documentés? Si oui, de quelle façon est-ce fait?
- 4.8 Faites-vous des évaluations du Programme Sg et de son implantation? Si oui, par quels moyens?
  - 4.8.1 Est-ce que des outils sont utilisés pour faire l'évaluation auprès des enseignants, parents, élèves ou autres? Si oui, quels sont-ils?

## 5. Facteurs individuels

*Dans cette section, les questions porteront sur vos formations et expériences personnelles, vos croyances et votre satisfaction à l'égard du Programme Sg et le degré de concordance entre le Programme Sg et vos valeurs.*

- **Formations et expériences personnelles**

5.1 Quelle formation initiale avez-vous suivie?

5.2 Avez-vous suivi ou suivez-vous actuellement de la formation continue? Si oui, de quel type de formation s'agit-il?

5.3 Avez-vous déjà suivi des formations en lien avec le plein air ou d'autres activités enseignées dans le cadre du programme de plein air? Si oui, de quel type de formation s'agit-il?

5.3.1 Jusqu'à quel point considérez-vous que les formations que vous avez suivies vous aident dans l'exécution de vos tâches liées au programme de plein air?

- **Croyances par rapport aux retombées du programme sur les élèves**

5.4 Selon vous, quelles sont les retombées du Programme Sg sur les élèves?

5.4.1 Comment les activités mises en place peuvent-elles avoir un impact sur les élèves? Les parents? Les enseignants?

- **Satisfaction à l'égard du programme implanté**

5.5 À quel degré, êtes-vous satisfait(e) de la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans votre école ?

5.6 À quel degré êtes-vous satisfait(e) de l'implication des élèves qui sont inscrits au Programme Sg?

- **Adéquation entre les valeurs personnelles et les objectifs du programme**

5.7 Jusqu'à quel point les objectifs du programme de plein air correspondent-ils à vos valeurs? (Jusqu'à quel point vous identifiez-vous avec la mission du programme?)

## 6. Facteurs extérieurs

- **Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales**

6.1 Pourriez-vous me parler du soutien que vous recevez de l'institution suivante pour le Programme Sg :

6.1.1 MELS

6.1.2 Commission scolaire

6.1.3 Municipalité

6.2 Selon vous, est-ce que certaines lois ou règlements ont une influence sur l'implantation de ce programme? Si oui, en quoi ces lois ou règlements rendent-ils l'implantation plus facile ou difficile?

6.3 Existe-t-il des mandats ou des rapports auxquels vous pouvez vous référer dans la poursuite de l'implantation du programme? Si oui, quels sont-ils et en quoi peuvent-ils vous aider ?

- **Réseautage avec des organisations externes**

6.4 Quels sont les partenaires pour la mise en place des activités? (Commanditaires, bailleurs de fonds ou autres organismes de soutien).

6.4.1 De quelle façon vous soutiennent-ils?

6.4.2 Comment la Fondation Sg vous soutient-elle?

6.5 Êtes-vous en contact avec des chercheurs et professionnels pour la poursuite de l'implantation du Programme Sg? Si oui, qui sont-ils et comment vous soutiennent-ils?

6.6 Êtes-vous en contact avec d'autres milieux scolaires qui implantent un programme similaire? Si oui, comment ces milieux scolaires vous influencent ou vous soutiennent-ils?

- **Conclusion de la section sur les facteurs externes**

6.7 Auriez-vous d'autres informations à ajouter par rapport à l'influence que les organisations externes, dont la Fondation Sg, peuvent avoir sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans votre école?

## 7. Conclusion

7.1 Pour conclure, auriez-vous d'autres informations à rajouter qui permettraient de mieux comprendre comment votre milieu réussit, encore plusieurs années après l'implantation initiale, à poursuivre l'implantation du Programme Sg et à surmonter les différents obstacles?

7.2 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter que nous n'avons pas abordé durant l'entrevue?

### Fin de l'entrevue.

## CORPS DE L'ENTREVUE – MEMBRES DE LA FONDATION SG

### 1. Questions sociodémographiques

*Pour commencer l'entrevue, j'aimerais vous poser quelques questions sociodémographiques afin de situer votre rôle au sein de la Fondation Sg et auprès des écoles A et B dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg.*

- **Fonction dans l'organisation**

1.1 Quelle(s) fonction(s) occupez-vous actuellement à la Fondation Sg?

1.2 Depuis combien d'années occupez-vous cette (ces) fonction(s)?

1.3 Depuis combien d'années êtes-vous impliqué dans la Fondation Sg?

1.4 Quelle fonction occupiez-vous auparavant?

- **Présence lors de l'implantation initiale du programme**

1.5 Étiez-vous présent à la Fondation Sg lors de l'implantation initiale du Programme Sg dans les écoles A et B? Si oui, quels rôles avec vous joués à cette époque?

## 2. Facteurs de programme

*Dans cette section, les questions porteront sur le contenu du Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans les écoles A et B.*

- **Implantation initiale du programme**

2.1 Qui est à l'origine de l'implantation du Programme Sg dans les écoles A et B?

2.2 Depuis combien d'années ce programme est-il implanté dans chacune des écoles?

- **Caractéristiques actuelles du programme**

2.3 Pourriez-vous décrire les composantes qui sont propres au Programme Sg (celles que toutes les écoles doivent considérer lorsqu'elles implantent ce programme)?

2.3.1 Les écoles A et B respectent-elles ces composantes?

2.4 Pourriez-vous décrire le Programme Sg tel qu'il est actuellement implanté dans les écoles A et B?

2.4.1 Quelles activités sont actuellement mises en place?

2.5 De façon spécifique à ces écoles, pourriez-vous décrire comment les activités ont été modifiées ou ajoutées pour mieux répondre aux besoins du milieu? En fonction :

- des compétences des enseignants?
- de la proximité des lieux de pratique?
- du matériel disponible?
- des différences entre les groupes ?
- du niveau scolaire?

- **Coûts associés au programme**

2.6 Quels sont les coûts financiers nécessaires au maintien du Programme Sg (pour les ressources humaines, matérielles, autres)?

2.7 Dans quelle mesure pensez-vous que le maintien de ce programme pourrait nuire au développement d'autres programmes dans les écoles A et B?

2.8 Selon vous, quels sont les autres coûts (ou nuisances) associés au maintien du Programme Sg dans les écoles A et B?

- **Caractéristiques de la clientèle visée**

2.9 Quels sont les besoins et attentes des parents et élèves à l'égard du Programme Sg? (À quoi s'attendent-ils en inscrivant leur enfant au Programme Sg)?

2.10 Comment les parents et élèves soutiennent-ils la poursuite de l'implantation du Programme Sg?

- **Conclusion de la section sur les facteurs associés au programme**

- 2.11 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter en lien avec les caractéristiques actuelles du Programme Sg dans les écoles A et B?

### 3. Facteurs organisationnels

*Dans cette section, les questions porteront sur la division des rôles et l'organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les écoles.*

- **Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du programme**

- 3.1 Combien de membres du personnel sont actuellement impliqués dans la poursuite de l'implantation du programme de plein air dans les écoles A et B?
- 3.2 Pourriez-vous décrire les différents rôles occupés par les membres du personnel actuellement impliqués dans le Programme Sg dans chaque école?
  - 3.2.1 Qui sont les personnes responsables?
- 3.3 Comment décririez-vous l'engagement que requiert l'implication en tant que [enseignants ou membres de la direction] dans le Programme Sg?
- 3.4 Jusqu'à quel point y a-t-il une stabilité parmi les membres du personnel concernés par le Programme Sg (roulement du personnel)?
- 3.5 Quel est le mode de gestion préconisé au sein des écoles? (Les décisions sont-elles prises de façon centralisée ou décentralisée)?

- **Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du programme**

- 3.6 Quelles sont les caractéristiques de l'horaire scolaire dans les écoles?
- 3.7 Quel pourcentage d'élèves des écoles A et B est actuellement visé par le Programme Sg?
  - 3.7.1 Comment a évolué la participation au programme depuis le début? (Nombre de groupes initialement et maintenant).

- **Conclusion de la section sur les facteurs organisationnels**

- 3.8 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter en ce qui a trait à la structure organisationnelle au sein des écoles A et B?

### 4. Facteurs processuels

*Dans cette section, les questions porteront sur les actions concrètes qui sont mises en place par l'équipe actuellement responsable du Programme Sg dans les écoles A et B afin de planifier les différentes activités à l'égard des élèves*

- **Mécanismes de communication et de collaboration**

- 4.1 Pourriez-vous me parler de la façon dont les informations relatives au programme de plein air sont communiquées entre les membres du personnel des écoles?

- 4.1.1 Quels moyens de communication sont utilisés (ex. : rencontres planifiées, courriels, panneaux récapitulatifs, documents écrits, etc.)?
- 4.1.2 À l'occasion, des séances d'information sont-elles prévues pour les membres du personnel des écoles. Si oui, sous quelle forme?
- 4.2 Comment décririez-vous la collaboration de l'ensemble de l'école à la poursuite de l'implantation du Programme Sg?
  - 4.2.1 Par quels mécanismes les autres membres du personnel de l'école soutiennent-ils le Programme Sg?

- **Mécanismes de soutien de la direction**

- 4.3 Par quels moyens les membres de la direction reconnaissent-ils le temps et l'effort des membres concernés par le Programme Sg (prix, récompense)?
- 4.4 Lorsque des décisions doivent être prises, comment les responsables se rendent-ils disponibles pour discuter avec les membres des écoles?
- 4.5 Par quels moyens les membres de la direction font-ils preuve de flexibilité à l'égard du Programme Sg?

- **Planification des activités**

- 4.6 Pourriez-vous décrire comment se déroule la planification des activités dans chacune des écoles? Plus précisément, lors de la planification des activités :
  - 4.6.1 Comment les besoins des élèves sont-ils considérés?
  - 4.6.2 Par quels moyens les ressources nécessaires et disponibles sont-elles évaluées?
  - 4.6.3 Par quels moyens les obstacles possibles sont-ils évalués?

- **Documentation et évaluation du programme**

- 4.7 Le Programme Sg et son implantation sont-ils documentés? Si oui, de quelle façon est-ce fait?
- 4.8 Les écoles font-elles ou faites-vous des évaluations du Programme Sg et de son implantation? Si oui, par quels moyens?
  - 4.8.1 Est-ce que des outils sont utilisés pour faire l'évaluation auprès des enseignants, parents, élèves ou autres? Si oui, quels sont-ils?

## 5. Facteurs extérieurs

- **Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales**

- 5.1 Pourriez-vous me parler du soutien que les écoles et vous, à la Fondation Sg, recevez pour le Programme Sg :
  - 5.1.1 MELS
  - 5.1.2 Commission(s) scolaire(s)
  - 5.1.3 Municipalité(s)
- 5.2 Selon vous, est-ce que certaines lois ou règlements ont une influence sur l'implantation de ce programme? Si oui, en quoi ces lois ou règlements rendent-ils l'implantation plus facile ou difficile?

5.3 Existe-t-il des mandats ou des rapports auxquels vous pouvez vous référer dans la poursuite de l'implantation du programme? Si oui, quels sont-ils et en quoi peuvent-ils vous aider ?

- **Réseautage avec des organisations externes**

5.4 Quels sont les partenaires avec qui les écoles A et B sont en contact pour la mise en place des activités? (Commanditaires, bailleurs de fonds ou autres organismes de soutien).

5.4.1 De quelle façon soutiennent-ils ces écoles?

5.5 Les écoles sont-elles en contact avec des chercheurs et professionnels pour la poursuite de l'implantation du Programme Sg? Si oui, qui sont-ils et comment soutiennent-ils les écoles?

5.6 Les écoles A et B sont-elles en contact avec d'autres milieux scolaires qui implantent un programme similaire? Si oui, comment ces milieux scolaires soutiennent-ils les écoles A et B?

- **Fondation Sg**

5.7 Quels sont les objectifs/ la mission de la Fondation Sg à l'égard des écoles qui implantent ce programme?

5.8 Quelle est la structure organisationnelle de la Fondation Sg et qui sont ses membres?

5.9 Quelle est la nature des liens et du soutien de la Fondation Sg à l'égard des écoles A et B?

- **Conclusion de la section sur les facteurs externes**

5.10 Auriez-vous d'autres informations à ajouter par rapport à l'influence que les organisations externes incluant la Fondation Sg ont sur la poursuite de l'implantation du Programme Sg dans les écoles A et B?

## 6. Conclusion

6.1 Pour conclure, auriez-vous d'autres informations à rajouter qui permettraient de mieux comprendre comment les écoles A et B réussissent, encore plusieurs années après l'implantation initiale, à poursuivre l'implantation du Programme Sg et à surmonter les différents obstacles?

6.2 Auriez-vous d'autres éléments à ajouter que nous n'avons pas abordé durant l'entrevue?

**Fin de l'entrevue.**

## ANNEXE C

**TABLEAU DE CATÉGORISATION DES FACTEURS  
À LA SUITE DE L'ANALYSE DES DONNÉES**

\* *Les caractères italiques représentent les facteurs émergents (n=13).*

\*\* *Les facteurs n'ayant pas été retenus par rapport au cadre conceptuel (n=11) sont mentionnés à la suite de ce tableau.*

<b>1. Facteurs de programme (n=15)</b>
<b>1.1 Implantation initiale du Programme Sg</b>
1.1.1 Responsables à l'origine de l'implantation du Programme Sg;
1.1.2 Avantage relatif d'implanter le Programme Sg;
1.1.3 Preuves que le Programme Sg atteindrait les retombées envisagées sur les élèves.
<b>1.2 Caractéristiques actuelles du Programme Sg</b>
1.2.1 Objectifs actuels du Programme Sg;
1.2.2 Composantes propres au Programme Sg;
1.2.3 Composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg.
<b>1.3 Caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg</b>
1.3.1 <i>Résultats scolaires au primaire et au secondaire;</i>
1.3.2 <i>Comportements favorables aux apprentissages;</i>
1.3.3 <i>Matériel exigé.</i>
<b>1.4 Coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg</b>
1.4.1 Coûts financiers;
1.4.2 Perturbation aux autres programmes offerts.
<b>1.5 Revenus perçus par les écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg</b>
1.5.1 <i>Contribution des parents pour l'inscription au Programme Sg;</i>
1.5.2 <i>Contribution des autres écoles pour participer à certaines activités.</i>
<b>1.6 Clientèle du Programme Sg (parents et élèves)</b>
1.6.1 Soutien et participation des parents;
1.6.2 <i>Facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg.</i>
<b>2. Facteurs organisationnels (n=5)</b>
<b>2.1 Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du Programme Sg</b>
2.1.1 Composition de l'équipe ainsi que rôles et tâches assumés par chaque individu;
2.1.2 Aptitudes professionnelles nécessaires pour accomplir les rôles et tâches;
2.1.3 Stabilité du personnel.
<b>2.2 Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg</b>
2.2.1 Caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg;
2.2.2 <i>Organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg.</i>

<b>3. Facteurs processuels (n=11)</b>
<b>3.1 Mécanismes de collaboration et communication</b>
3.1.1 Mécanismes de communication et de collaboration utilisés par les personnes concernées par la poursuite de l'implantation du Programme Sg;
3.1.2 Nature de la collaboration de l'ensemble du personnel de l'école.
<b>3.2 Mécanismes de soutien de la direction</b>
3.2.1 <i>Défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école;</i>
3.2.2 <i>Reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants;</i>
3.2.3 Disponibilité de la direction pour discuter avec les collègues;
3.2.4 Flexibilité de la direction.
<b>3.3 Planification des activités</b>
3.3.1 Considération des besoins des élèves;
3.3.2 <i>Gestion des risques;</i>
3.3.3 <i>Gestion du budget.</i>
<b>3.4 Documentation et évaluation</b>
3.4.1 Documentation de l'implantation du Programme Sg;
3.4.2 Évaluation de l'implantation du Programme Sg.
<b>4. Facteurs individuels (n=6)</b>
<b>4.1 Formations et expériences personnelles</b>
4.1.1 Formations initiale et continue;
4.1.2 Expériences personnelles en lien avec les activités enseignées au programme.
<b>4.2 Croyances à l'égard des retombées du Programme Sg</b>
4.2.1 Retombées perçues du Programme Sg sur les élèves;
4.2.2 <i>Retombées perçues sur la relation entre les enseignants et les élèves.</i>
<b>4.3 Satisfaction à l'égard de l'implication des élèves</b>
<b>4.4 Adéquation entre les valeurs personnelles et les objectifs du programme</b>
<b>5. Facteurs extérieurs (n=5)</b>
<b>5.1 Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales</b>
5.1.1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS);
5.1.2 Commission scolaire;
5.1.3 Municipalité.
<b>5.2 Réseautage avec des organisations externes</b>
5.2.1 Partenaires pour la mise en place des activités;
5.2.2 <i>Soutien de la Fondation Santé globale.</i>

**\*\* Facteurs n'ayant pas été retenus par rapport au cadre conceptuel (n=11) :**

- **Programme :** 1) autres coûts ou nuisances; 2) besoins des parents et des élèves.
- **Organisationnels :** 3) mode de gestion préconisé; 4) pourcentage d'élèves visé par le programme.
- **Processuels :** 5) considération des ressources nécessaires et disponibles; 6) considération des obstacles possibles; 7) systèmes de reconnaissance.
- **Individuels :** 8) capacité perçue du programme à atteindre les retombées sur les élèves; 9) satisfaction à l'égard du programme implanté.
- **Extérieurs :** 10) chercheurs et professionnels et 11) autres milieux scolaires.

## ANNEXE D

## ATTESTATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE  
**SHERBROOKE**

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Analyse des facteurs influençant l'implantation et la pérennisation des programmes de plein air en milieu scolaire : une étude de cas multiples**

**Hélène Crowe**

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'activité physique, Faculté d'éducation physique et sportive

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Mélanie Lapalm, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisailon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Frédéric Sanssez, professeur à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 15 janvier 2014

## ANNEXE E

### LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À UN PROJET DE RECHERCHE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

#### **Description et analyse des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire**

Hélène Crowe, candidate à la maîtrise en sciences de l'activité physique

Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke

Recherche réalisée sous la direction de Sylvie Beaudoin et Sylvain Turcotte, professeurs  
au Département de kinanthropologie, Faculté des sciences de l'activité physique.

Madame,  
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire et d'analyser les facteurs influençant la poursuite de l'implantation des programmes de plein air en milieu scolaire.

#### **En quoi consiste la participation au projet?**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à deux volets principaux. Tout d'abord, vous serez amenés à réaliser une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 90 minutes avec la chercheuse, autour de la thématique de l'implantation du Programme Sg dans votre école. Cette entrevue se tiendra dans votre établissement scolaire, à un moment qui vous conviendra durant les mois de mars ou avril 2014. Veuillez noter que l'entrevue se déroulera en dehors des heures de travail et sera enregistrée audio à des fins d'analyse. Ensuite, vous serez également invités à participer à une deuxième activité de collecte de données, soit l'analyse documentaire. Il n'est toutefois pas nécessaire d'accepter de participer à ce volet de la recherche pour participer au projet. Cette dernière consistera à fournir toute documentation pertinente permettant de mieux comprendre comment le programme Santé globale est mis en place au quotidien dans votre école. Par exemple, il pourrait s'agir de documents de nature organisationnelle (ex. : calendrier des rencontres des membres du personnel concernés par Santé globale, ordres du jour de rencontres, etc.) ou de documents de nature pédagogique (ex. : documents explicatifs de votre programme, de l'organisation des activités, etc.).

### **Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?**

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. D'une part, les enregistrements audio des entrevues ne seront pas diffusés. D'autre part, lors de la retranscription de ces enregistrements, des noms fictifs seront accordés pour les participants et pour l'école de façon à éviter l'identification des personnes participantes ainsi que du milieu scolaire. Les résultats seront diffusés par la rédaction du mémoire de maîtrise ainsi que d'un article dans une revue scientifique et lors de communications dans des congrès. Par ailleurs, sur demande, les résultats pourront être diffusés par une communication dans votre établissement scolaire. Les données recueillies seront conservées sous clé dans le laboratoire de recherche en intervention éducative en activité physique de l'Université de Sherbrooke. De plus, les fichiers électroniques seront protégés par un code d'accès. Les seules personnes qui y auront accès sont la chercheuse de même que son équipe de direction, ce qui signifie que cette recherche est réalisée de façon entièrement indépendante de l'école et de la commission scolaire. Les données seront détruites au plus tard six ans après la diffusion de la recherche, soit en 2019 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

### **Est-il obligatoire de participer?**

**Non.** La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non** et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Nous précisons toutefois que si jamais vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions posées en entrevues, vous êtes libre de refuser de répondre.

### **Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?**

Les seuls inconvénients liés à votre participation seraient, d'une part, le temps consacré à la recherche, soit environ 3 à 4 heures au total au courant des mois de mars à mai 2014. D'autre part, étant donné le petit nombre d'écoles ayant implanté Santé globale au Québec, il est improbable, mais possible que les milieux soient identifiables par le biais des activités particulières dans chacune des écoles. Ainsi, toutes les informations personnelles qui pourraient ressortir lors des entrevues seront retirées afin d'éviter la divulgation d'informations confidentielles. Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. Votre participation à ce projet pourra contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de l'implantation des programmes de plein air en milieu scolaire, ce qui pourra aussi contribuer à soutenir d'autres écoles désirant implanter ce type d'initiative en promotion des saines habitudes de vie. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi ou avec l'équipe de direction.

---

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Description et analyse des facteurs influençant la poursuite de l'implantation d'un programme de plein air en milieu scolaire**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

- J'accepte de participer à l'entrevue individuelle, prévue en mars ou avril 2014.*
  - J'accepte que l'entrevue individuelle soit enregistrée aux fins d'analyse.*
  - J'accepte de fournir des documents relatifs au programme Santé globale et à son implantation dans mon école secondaire (N.B. Il n'est pas nécessaire de participer à cette activité pour participer au projet de recherche).*
- 

Nom du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

Nom de l'étudiante chercheuse : Hélène Crowe

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

**S.V.P., signez les deux copies.  
Conservez une copie et remettez l'autre à Hélène Crowe**

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : [ethique.ess@usherbrooke.ca](mailto:ethique.ess@usherbrooke.ca).

## ANNEXE F

## TABLEAUX SOMMAIRES DES RÉSULTATS

## 1. TABLEAU SOMMAIRE DES FACTEURS DE PROGRAMME

<b>1.1 Implantation initiale du Programme Sg</b>
<p><b>1.1.1 Responsables à l'origine de l'implantation du Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les membres de la direction ont eu l'idée d'implanter un programme et ont fait appel à certains enseignants pour réaliser l'implantation du Programme Sg.</li> </ul> <p><b>1.1.2 Avantage relatif d'implanter le Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Attirer un plus grand nombre d'élèves dans chacune des écoles;</li> <li>• Contribuer au développement des programmes de sport-études;</li> <li>• Consacrer davantage de temps aux cours d'ÉPS;</li> <li>• Créer une continuité avec les écoles primaires.</li> </ul> <p><b>1.1.3 Preuves que le Programme Sg atteindrait les retombées sur les élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Succès des autres écoles ayant implanté le programme;</li> <li>• Revue de la littérature scientifique.</li> </ul>
<b>1.2 Caractéristiques actuelles du Programme Sg</b>
<p><b>1.2.1 Objectifs actuels du programme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif général : Développer des saines habitudes de vie chez tous les élèves en intégrant l'ÉS au curriculum scolaire et en visant l'AP quotidienne pour les amener à tendre vers l'équilibre d'« un esprit sain dans un corps sain ».</li> </ul> <p><b>1.2.2 Composantes propres au Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être une école publique;</li> <li>• Accorder en moyenne 75 minutes d'ÉPS par jour au premier cycle et en moyenne 60 minutes par jour au deuxième cycle;</li> <li>• Prévoir un minimum de cinq cours d'ÉPS par cycle de neuf jours;</li> <li>• Prévoir deux demi-journées d'activités par cycle de neuf jours;</li> <li>• Les cours du Programme Sg sont dispensés par un(e) enseignant(e) d'ÉPS;</li> <li>• Certains cours doivent viser l'acquisition de connaissances en ÉS;</li> <li>• La majorité des cours sont axés sur le plein air;</li> <li>• Les écoles mettent sur pied une équipe-programme composée d'élèves, de parents, d'enseignants, dont le coordonnateur et de membres de la direction.</li> </ul> <p><b>1.2.3 Composantes propres au milieu d'implantation du Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les activités mises en place sont diversifiées;</li> <li>• Les activités mises en place reflètent les caractéristiques du milieu d'implantation; elles sont adaptées en fonction : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des compétences et préférences des enseignants;</li> <li>▪ De la disponibilité des infrastructures à l'extérieur du milieu scolaire;</li> <li>▪ Des différences individuelles des élèves.</li> </ul> </li> </ul>

<b>1.3 Caractéristiques attendues des élèves pour l'admission et la poursuite dans le Programme Sg</b>
<p><b>1.3.1 Résultats scolaires au primaire et au secondaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Résultats minimaux de 60 % dans l'ensemble des matières;</li> <li>• Résultats minimaux de 70 % en français et en mathématiques (primaire).</li> </ul> <p><b>1.3.2 Comportements favorables aux apprentissages</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire preuve d'un comportement sécuritaire, responsable et respectueux;</li> <li>• Respecter l'ensemble des règlements de l'école et des enseignants.</li> </ul> <p><b>1.3.3 Matériel exigé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves doivent se procurer du matériel de plein de base (lampe frontale, vêtements, etc.), mais la plupart de l'équipement est fourni par l'école;</li> <li>• Les élèves de l'école B doivent se procurer un vélo.</li> </ul>
<b>1.4 Coûts associés à la poursuite de l'implantation du Programme Sg</b>
<p><b>1.4.1 Coûts financiers</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Location de véhicules</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Prévoir un transport en autobus avec chauffeur;</li> <li>▪ Louer un véhicule 15 ou 21 passagers et payer l'essence.</li> </ul> </li> <li>• <b>Embauche de suppléants</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pour assumer la libération du coordonnateur;</li> <li>▪ Lorsque les enseignants doivent s'absenter pour une sortie en plein air.</li> </ul> </li> <li>• <b>Embauche de spécialistes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lorsque les enseignants n'ont pas les qualifications nécessaires.</li> </ul> </li> <li>• <b>Achat de matériel</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Acheter l'équipement de plein air pour les différentes activités organisées.</li> </ul> </li> <li>• <b>Autres coûts</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Frais associés à la formation continue des enseignants du Programme Sg;</li> <li>▪ Cotisation annuelle à payer au mouvement Sg.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>1.4.2 Perturbation des autres programmes offerts</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puisque le Programme Sg est autofinancé, le budget de l'école n'est pas orienté vers la réalisation de ce programme en particulier et ainsi, cela n'empêche pas que d'autres programmes puissent bénéficier d'un financement;</li> </ul>
<b>1.5 Revenus perçus par les écoles pour poursuivre l'implantation du Programme Sg</b>
<p><b>1.5.1 Contribution des parents pour l'inscription au programme</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Environ 600\$ par élève par année (École B ≈ 600\$ x 500 élèves; École A ≈ 600\$ x 100 élèves).</li> </ul> <p><b>1.5.2 Contribution des autres écoles pour participer à certaines activités</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Frais payés par d'autres écoles pour participer à une activité organisée par l'école en question.</li> </ul>
<b>1.6 Clientèle du Programme Sg (parents et élèves)</b>
<p><b>1.6.1 Soutien et participation des parents</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribution au covoiturage ou commanditaires. Ex. : commandite d'épicerie, accès à une base de plein air, financement d'un projet en plantant des arbres.</li> </ul>

- Participation aux prises de décisions par le biais du comité de coordination Sg.

#### **1.6.2 Facteurs incitatifs pour l'inscription au Programme Sg**

- Activités nombreuses, diversifiées et originales;
- Haut taux de réussite scolaire des élèves en Sg;
- Accent mis sur l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

## 2. TABLEAU SOMMAIRE DES FACTEURS ORGANISATIONNELS

<b>2.1 Équipe actuellement responsable de poursuivre l'implantation du Programme Sg</b>
<b>2.1.1 Composition de l'équipe, rôles et tâches assumés par chaque individu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'équipe est composée des membres du personnel scolaire suivants : enseignants des cours Sg, coordonnateur du Programme Sg et certains membres de la direction.</li> <li>• <b>Rôles assumés par les enseignants du Programme Sg :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comme tous les enseignants : préparer et enseigner leurs cours, effectuer des surveillances pendant les pauses et agir à titre de répondant pour un groupe d'élèves;</li> <li>▪ Côtayer un petit nombre de groupes auxquels ils enseignent huit à neuf cours d'ÉPS par cycle;</li> <li>▪ Planifier le transport vers les différents plateaux de pratique, prévoir le matériel, faire la gestion des risques et la gestion du budget pour les activités;</li> <li>▪ Planifier des cours sur différents plateaux de pratique et ajuster les stratégies pédagogiques au contexte d'enseignement;</li> <li>▪ Enseigner un plus grand nombre d'heures lors des sorties d'une journée;</li> <li>▪ Encadrer le groupe en camping à raison d'environ 20 nuits par année;</li> <li>▪ Planifier des sorties hors cours;</li> <li>▪ Organiser des activités spéciales (ex. : collecte de sang, journée sportive);</li> <li>▪ Collaborer avec la direction pour faire la promotion du programme.</li> </ul> </li> <li>• <b>Les rôles assumés par le coordonnateur :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire la coordination du Programme Sg;</li> <li>▪ Coordonner et organiser le transport pour les cours hors école;</li> <li>▪ Réserver les plateaux de pratique;</li> <li>▪ Gérer le budget du Programme Sg (principal responsable);</li> <li>▪ Communiquer avec les partenaires extérieurs;</li> <li>▪ Assurer la communication entre les enseignants des cours Sg et la direction ainsi qu'avec les enseignants des autres matières scolaires;</li> <li>▪ Représenter son école lors des rencontres organisées par la Fondation Sg.</li> </ul> </li> <li>• <b>Rôles assumés par les membres de la direction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gérer la libération des enseignants;</li> <li>▪ Soutenir les enseignants dans l'implantation du Programme Sg et dans la résolution des problèmes;</li> <li>▪ Gérer l'horaire du Programme Sg;</li> <li>▪ Faire la sélection et l'admission des élèves au Programme Sg, ce qui implique de rencontrer les enseignants actuels des élèves et consulter les bulletins scolaires;</li> <li>▪ Faire la promotion du programme;</li> <li>▪ Faire le suivi du budget;</li> <li>▪ Faire le suivi auprès du MELS;</li> </ul> </li> </ul>

- Demeurer au fait des grandes orientations du programme.
- **Rôles assumés par le comité de coordination Sg** (composé d'un élève de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> secondaire, d'un parent par niveau, du coordonnateur de même que du directeur) :
  - Voir aux grandes orientations du Programme Sg;
  - Discuter des projets futurs;
  - Faire le suivi du budget;

### 2.1.2 Aptitudes professionnelles nécessaires pour accomplir les rôles et tâches (principalement les enseignants et le coordonnateur) :

- Être prêt(e) à investir beaucoup de temps et les efforts nécessaires;
- Travailler des heures dépassant l'horaire régulier sans nécessairement être reconnues;
- Conserver un équilibre de vie sain pour éviter l'épuisement professionnel;
- Faire preuve d'une grande capacité d'adaptation;
- Être capable d'entretenir une bonne relation avec les élèves.

### 2.1.3 Stabilité du personnel

- Grande stabilité dans l'équipe. À part quelques exceptions, les membres du personnel scolaire concernés par la poursuite de l'implantation du Programme Sg quittent pour prendre leur retraite.

## 2.2 Organisation scolaire permettant la poursuite de l'implantation du Programme Sg

### 2.2.1 Caractéristiques de l'horaire scolaire pour le Programme Sg

- **Nombre de jours par cycle**
  - L'horaire est construit sur un cycle qui compte actuellement neuf jours.
- **Nombre de périodes attribuées à chaque matière**
  - Huit à neuf périodes sont consacrées à l'ÉPS par cycle de neuf jours;
  - Six à sept périodes par cycle de neuf jours sont retranchées aux autres matières scolaires. Ces périodes varient selon l'année scolaire;
  - Les périodes sont regroupées pour avoir deux ou trois demi-journées d'ÉPS par cycle.
- **Ajout de périodes flottantes à l'horaire**
  - École A : À chaque période, un enseignant est affecté à une classe vide pour une période dite d'études dirigées. Cet enseignant accueille les élèves de Sg qui se retrouvent sans enseignant d'ÉPS lorsque ce dernier est en sortie avec un autre groupe;
  - École B : Dix minutes sont retranchées à chacune des quatre périodes de la journée de façon à accumuler 40 minutes en début de journée.

### 2.2.2 Organisation des groupes d'élèves inscrits au Programme Sg

- Les élèves du Programme Sg sont regroupés dans un groupe fermé et suivent l'ensemble de leurs cours ensemble. Une exception : un groupe de 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> secondaire est formé à l'école A en raison d'un nombre insuffisant d'élèves inscrits.

### 3. TABLEAU SOMMAIRE DES FACTEURS PROCESSUELS

<b>3.1 Mécanismes de collaboration et communication</b>
<p><b>3.1.1 Mécanismes de collaboration et de communication utilisés par les personnes concernées par la poursuite de l'implantation du Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Rencontres départementales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ École A : rassemblent l'ensemble des enseignants des programmes de sport-études ainsi que la directrice adjointe, A-D; ont lieu tous les jours 3, c'est-à-dire environ une fois toutes les deux semaines;</li> <li>▪ École B : rassemblent les enseignants du Programme Sg de même que le directeur des programmes sportifs, B-D; une fois toutes les quatre à six semaines. Des rencontres peuvent être tenues plus fréquemment sans la présence de B-D;</li> <li>▪ Durant ces rencontres les thèmes suivants sont abordés : présenter les prochaines dates des sorties, résoudre des problèmes, discuter de divers éléments de nature organisationnelle et pédagogique pour les cours du Programme Sg; faire le suivi des rencontres tenues à la Fondation Sg auprès des collègues enseignants.</li> </ul> </li> <li>• <b>Communication écrite</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ École A : utilisation de tableaux dans un local commun;</li> <li>▪ École B : système de courrier interne;</li> <li>▪ Ces moyens de communication écrits servent à informer les collègues des autres matières scolaires des modifications faites à l'horaire.</li> </ul> </li> <li>• <b>Autres mécanismes de collaboration entre les enseignants du programme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plateforme d'échange informatique pour le partage d'informations pédagogiques;</li> <li>▪ Échanges informels avec les collègues : s'inviter à des conférences ou à des événements, discuter du contenu pédagogique des cours;</li> <li>▪ Constat : il est facile de collaborer avec ses collègues du Programme Sg.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>3.1.2 Nature de la collaboration de l'ensemble des membres du personnel scolaire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les enseignants des autres matières scolaires vivent souvent des ajustements pour permettre la réalisation des sorties pour le Programme Sg; ils/elles doivent faire preuve de flexibilité et de collaboration;</li> <li>• Des tensions sont apparues par le passé entre les enseignants de Sg et ceux des autres matières scolaires et la collaboration n'est pas toujours facile.</li> </ul>
<b>3.2 Mécanismes de soutien de la direction</b>
<p><b>3.2.1 Défense des intérêts du Programme Sg auprès de l'ensemble de l'école</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les membres de la direction soutiennent le Programme Sg en faisant valoir les bénéfices de ce programme auprès de l'ensemble de l'école et en</li> </ul>

défendant les intérêts du programme.

### **3.2.2 Reconnaissance pour le temps et l'engagement des enseignants**

- Les enseignants peuvent être reconnus (libération de tâche) pour certaines heures travaillées en dehors de l'horaire régulier (dont le coordonnateur);
- Les enseignants peuvent être reconnus (libération de tâche) pour suivre de la formation continue.

### **3.2.3 Disponibilité de la direction pour discuter avec les collègues**

- Les membres de la direction se déplacent régulièrement dans l'école, se rendent souvent disponibles et font preuve d'ouverture à la discussion.

### **3.2.4 Flexibilité de la direction**

- La direction fait preuve de flexibilité en accordant des modifications à l'horaire et en permettant aux cours des autres matières scolaires d'être repris.

## **3.3 Planification des activités**

### **3.3.1 Considération des besoins des élèves**

- **Actualisation des activités**
  - Offrir des activités « à la mode », qui suscitent l'intérêt des élèves;
  - Varier l'offre des activités (activités diversifiées au cours des cinq années);
  - Alternner entre les enseignants qui offrent les activités pour éviter la redondance.
- **Assurer une progression des apprentissages lors de la planification**
  - Maintenir un défi adapté aux capacités des élèves pendant cinq ans.

### **3.3.2 Gestion des risques**

- À faire par l'enseignant dans sa planification de la sortie;
- Respecter les ratios d'encadrement;
- Assurer le déroulement de l'activité dans un contexte sécuritaire;
- Faire approuver les activités par le conseil d'établissement et le comité de coordination.

### **3.3.3 Gestion du budget**

- Géré principalement par le coordonnateur du Programme Sg, il peut déléguer la gestion de certaines parties du budget aux enseignants de chaque niveau.

## **3.4 Documentation et évaluation**

### **3.4.1 Documentation de l'implantation du Programme Sg**

- Le Programme Sg et son implantation sont très peu documentés.

### **3.4.2 Évaluation de l'implantation du Programme Sg**

- Aucune démarche d'évaluation de l'implantation du Programme Sg;
- Questionnaires distribués aux parents et élèves pour évaluer leur satisfaction;
- Bilan distribué aux élèves pour évaluer la satisfaction à l'égard des activités.

#### 4. TABLEAU SOMMAIRE DES FACTEURS INDIVIDUELS

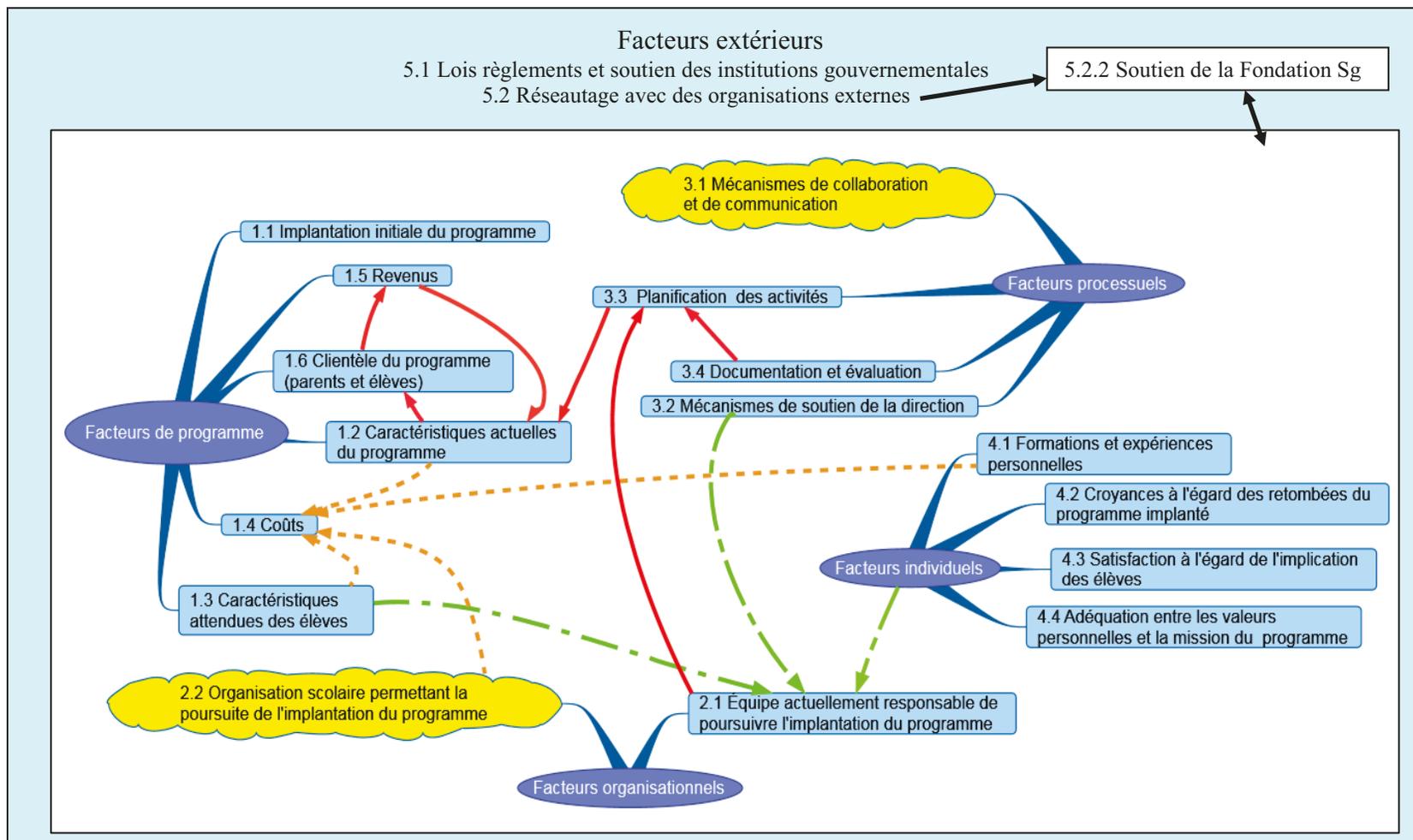
<b>4.1 Formations et expériences personnelles</b>
<p><b>4.1.1 Formations initiale et continue</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tous les membres du personnel scolaire ont une formation initiale dans le domaine de l'enseignement. Enseignement de l'ÉPS : A-2, B-1, B-2 et B-D; enseignement des arts : A-D; adaptation scolaire : A-1;</li> <li>• Plusieurs ont suivi des formations en lien avec les activités enseignées dans le programme;</li> <li>• Plusieurs ont suivi un cours, une formation ou un colloque directement lié à leur rôle dans la poursuite de l'implantation du Programme Sg.</li> </ul> <p><b>4.1.2 Expériences personnelles en lien avec les activités enseignées au Programme Sg</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les participants ont vécu plusieurs expériences personnelles qui sont directement en lien avec les rôles et tâches qu'ils assument;</li> <li>• Les expériences personnelles ont un impact sur les rôles et tâches des participants.</li> </ul>
<b>4.2 Croyances à l'égard des retombées du Programme Sg</b>
<p><b>4.2.1 Retombées perçues du Programme Sg sur les élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme a plusieurs retombées positives sur les élèves : bonne humeur, motivation à l'école, responsabilisation, capacité de concentration et d'apprentissage, adoption de saines habitudes de vie, participation élevée en groupe, travail d'équipe, sensibilisation aux enjeux environnementaux. Ces retombées sont des perceptions provenant des participants à cette recherche.</li> </ul> <p><b>4.2.2 Retombées perçues du Programme Sg sur la relation entre les enseignants et les élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement d'une relation de confiance entre les enseignants et les élèves;</li> <li>• La gestion de la classe devient plus facile.</li> </ul>
<b>4.3 Satisfaction à l'égard de l'implication des élèves</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haut degré de satisfaction à l'égard de l'implication des élèves; les enseignants ressentent de la fierté et un sentiment de récompense lorsque les élèves agissent de façon responsable lors des sorties.</li> </ul>
<b>4.4 Adéquation entre les valeurs et les objectifs du Programme Sg</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les valeurs véhiculées par ces derniers concordent à certains égards avec les objectifs du Programme Sg.</li> </ul>

## 5. TABLEAU SOMMAIRE DES FACTEURS EXTÉRIEURS

<b>5.1 Lois, règlements et soutien des institutions gouvernementales</b>
<b>5.1.1 Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réglementation programmes de sport-études, dont la dérogation (dispenser au moins 70% du temps normalement accordé aux des autres matières scolaires);</li> <li>• Dans le cadre du programme École en santé, le MELS accorde 1500\$ aux écoles;</li> <li>• Aucun soutien supplémentaire n'est accordé pour le Programme Sg.</li> </ul> <b>5.1.2 Commission scolaire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réglementation pour les sorties hors école (<i>e.g.</i> normes de transport);</li> <li>• Nombre de groupes maximal permis en Sg par la commission scolaire;</li> <li>• Le soutien accordé au Sg est le même que pour tout autre type de programme;</li> <li>• La commission scolaire fait la promotion du Programme Sg sur son site web;</li> <li>• La commission scolaire soutient la Fondation Sg pour les activités administratives;</li> <li>• Les écoles entretiennent une bonne relation avec la commission scolaire.</li> </ul> <b>5.1.3 Municipalité</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien des policiers municipaux;</li> <li>• Partenariat pour la construction et l'utilisation d'installations sportives;</li> <li>• Accès gratuit à certaines installations sportives municipales.</li> </ul>
<b>5.2 Réseautage avec des organisations externes</b>
<b>5.2.1 Partenaires pour la mise en place des activités</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismes : clubs de sports (ex. : voile, triathlon). Rabais pour l'accès aux sites de pratique et à l'équipement;</li> <li>• Entreprises : rabais pour l'utilisation, des installations ou des sites d'hébergement; accès gratuit en échange du bénévolat des élèves.</li> </ul> <b>5.2.2 Soutien de la Fondation Santé globale (Sg)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Créer des plateformes d'échanges entre les écoles</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rencontres organisées pour rassembler les membres du personnel des différentes écoles : comités consultatifs (type assemblée générale) et Tables de concertation (rassembler respectivement les membres de la direction des écoles et les coordonnateurs).</li> </ul> </li> <li>• <b>Assurer la crédibilité et la qualité du programme</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La Fondation Sg s'assure que les écoles respectent les composantes propres au Programme Sg et font le suivi des écoles à l'aide d'un bilan.</li> </ul> </li> <li>• <b>Répondre aux besoins des écoles de façon individualisée</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Veiller à répondre aux besoins des écoles et de les aider à régler les problèmes.</li> </ul> </li> <li>• <b>Organiser des activités de financement</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Une principale activité de financement : la soirée Récits de montagne.</li> </ul> </li> <li>• <b>Offrir de la formation continue</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plusieurs formations et conférences organisées tout au long de l'année.</li> </ul> </li> </ul>

- **Produire du matériel didactique et pédagogique**
  - Programme d'éducation à la santé, guide d'alimentation, etc.
- **Créer un sentiment d'appartenance pour les membres du personnel**
  - Veiller à ce que ses membres se sentent appartenir au mouvement et briser l'isolement.
- **Mettre en place un système de reconnaissance pour les enseignants et les écoles**
  - Trophée remis à certains membres s'étant démarqués par des activités mises en place;
  - Lors des rencontres, les membres peuvent présenter les bons coups réalisés.
- **Entretenir des liens avec des chercheurs et professionnels**
  - La Fondation Sg entretient des liens avec des chercheurs et des professionnels pour la tenue de conférences et de formations ainsi que pour la validation du matériel didactique et pédagogique remis aux enseignants;
  - La Fondation Sg affirme entreprendre des démarches auprès de chercheurs afin de faciliter la tenue d'un projet de recherche en lien avec le Programme Sg.

## ANNEXE G

REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES INTERRELATIONS ENTRE LES FACTEURS (*MINDMAP*)

- Interrelations entre les sous-catégories de facteurs de programme;
- - - - - Sous-catégories influençant l'équipe actuellement responsable de la poursuite de l'implantation du programme;
- - - - - Sous-catégories influençant les coûts;

