

Université de Montréal

**Le renforcement des capacités communautaires et l'implantation d'un  
programme de promotion du transport actif vers l'école : le cas de Trottibus**

par

Laurence Lapointe

Département de kinésiologie

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ doctor (Ph.D.)  
en sciences de l'activité physique  
option promotion de l'activité physique

Juin 2017

© Laurence Lapointe, 2017

## Résumé

La proportion de jeunes se rendant à pied à l'école au Québec a fortement diminué au cours des dernières années. Face à ce problème, la Société canadienne du cancer a voulu mettre à contribution son expertise en matière de partenariat et de mobilisation de la communauté en créant le programme de promotion du transport actif vers l'école *Trottibus*. Par ailleurs, il est connu qu'avec le temps, la difficulté de trouver de nouveaux bénévoles et l'essoufflement des bénévoles déjà présents sont des déterminants problématiques des programmes d'autobus pédestre (Buliung et al., 2011). En outre, le renforcement des capacités communautaires (RCC) comme stratégie en promotion de la santé semble être une approche prometteuse afin de mener à bien l'implantation et le maintien de ces programmes (Labonte et al., 2002). Le RCC comporte des dimensions telles que la participation citoyenne, le leadership, les compétences et les habiletés, les connaissances, les structures communautaires, les ressources disponibles, les réseaux interorganisationnels, les partenariats, les valeurs et l'histoire de la communauté, etc. (Goodman et al., 1998 ; Maclellan-Wright et al., 2007). Cette étude a comme objectif principal d'explorer les processus impliqués dans l'organisation d'un programme d'autobus pédestre afin de mieux comprendre les freins et les facteurs facilitants du renforcement des capacités communautaires dans quatre milieux socioéconomiquement contrastés.

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs avec des acteurs impliqués dans le programme dans quatre milieux de la région montréalaise. Les milieux ont été sélectionnés sur la base de leur contraste socioéconomique, de leur structure organisationnelle, de leur situation géographique et de leurs différences culturelles.

Cette recherche a permis de mettre en lumière l'importance de plusieurs dimensions du renforcement des capacités communautaires dans des milieux socioculturels contrastés lors de l'implantation de programmes d'autobus pédestre tels que : (1) l'importance des

organisations et des structures communautaires existantes (2) le leadership au sein des organisations et (3) la construction de réseaux et de partenariats dans la communauté. Cette étude souligne également l'importance de procéder à une analyse des besoins tels que perçus par la population ciblée avant d'implanter des programmes d'autobus pédestre. Finalement, cette étude met en lumière l'importance du capital social et culturel d'une communauté afin d'adapter tout programme de promotion de la santé lors de l'implantation.

**Mots-clés :** Renforcement des capacités, promotion de l'activité physique, santé publique, communauté, transport actif, autobus pédestre, capital social, capital culturel, leadership

## Abstract

The proportion of students who walk to school in Quebec has decreased significantly over the past few years. Based on its expertise in community engagement and partnerships, the Canadian Cancer Society created *Trottibus*, a volunteer-driven walking school bus program, to address this problem. It is known that, over time, the declining in the volume of volunteers, and the burden placed on those who continue to participate, seems to be problematic in walking school bus programs (Buliung et al., 2011). The development of community capacity building as a health promotion strategy seems to be a promising approach to sustain such programs (Labonte et al., 2002). Community capacity building includes dimensions such as citizen participation, leadership, competences and skills, knowledge, community structures, resources allocation, social and interorganisational networks, partnerships, community values and history (Goodman et al., 1998; Maclellan-Wright et al., 2007). Therefore, this study aims to understand the processes involved in the organisation of a walking school bus program and to explore the facilitators and barriers to the development of community capacity building in four different settings socioeconomically contrasted.

We conducted semi structured interviews with stakeholders from four implementation sites in the region of Montreal. The four communities were selected for their socioeconomic contrast, their organisational structure, their geographical location and their cultural differences. We investigated respondents' perspectives on the factors contributing to the implementation of the program in their community.

Our findings suggest that three essential community capacity building processes are involved in the organisation of a walking school-bus program: (1) the importance of existing community structures and organisations, (2) the leadership within the organisations and (3) the construction of networks and partnerships in the community. Moreover, our findings

indicate how critical it is to analyse the needs of a community before the implementation of a walking school bus program. Finally, our research shows that the cultural and social capital of a community are fundamental to the adaptation of a health promotion program before its implementation.

**Keywords** : Capacity building, physical activity promotion, public health, community, active commuting, walking school bus, social capital, cultural capital, leadership

# Table des matières

RÉSUMÉ .....	i
ABSTRACT .....	iii
TABLE DES MATIÈRES .....	v
LISTE DES TABLEAUX .....	x
LISTE DES FIGURES .....	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	xii
REMERCIEMENTS .....	xiv
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
Problématique concernant le transport actif vers l'école .....	1
Déterminants des environnements physique, économique et socioculturel influençant l'adoption du transport actif vers l'école.....	2
Le transport actif chez les jeunes Québécois .....	4
Le programme d'autobus pédestre Trottibus, un moyen de promouvoir le transport actif au Canada .....	6
Le renforcement des capacités communautaires, une stratégie prometteuse en promotion de la santé.....	7
Objectif général de la recherche .....	8
<b>CHAPITRE 1 – Les programmes d'autobus pédestre – une synthèse des connaissances     scientifiques .....</b>	<b>9</b>
1.1. Démarche de la recherche.....	9
1.2. Stratégie de recherche .....	9
1.3. Synthèse des connaissances sur les autobus pédestres par thématiques .....	10
1.3.1. Les impacts des initiatives d'autobus pédestre .....	10
a) L'adoption de comportements sécuritaires lors de la marche vers l'école.....	10

b) L'impact sur le niveau d'activité physique des jeunes .....	11
c) Le rapport coût efficacité des autobus pédestres pour prévenir l'obésité.....	17
1.3.2. Les facteurs facilitants et les obstacles liés à l'implantation et au fonctionnement d'un programme d'autobus pédestre et la satisfaction des participants.....	18
<b>CHAPITRE 2 – Cadre conceptuel en lien avec les processus communautaires .....</b>	<b>27</b>
2.1. Mise en contexte du cadre conceptuel .....	27
2.2. Qu'entend-on par « communauté »? .....	29
2.3. Similarités et distinctions entre différents termes désignant les processus communautaires liés au développement des solidarités locales .....	30
2.3.1. Développement du capital social .....	30
2.3.2. Mobilisation communautaire .....	35
2.3.3. <i>Empowerment</i> communautaire .....	37
2.3.4. Renforcement des capacités communautaires.....	39
2.4. Choix du cadre conceptuel de la recherche : le renforcement des capacités communautaires.....	49
<b>CHAPITRE 3 – Méthodologie de la recherche .....</b>	<b>52</b>
3.1. Approche méthodologique.....	52
3.2. Collecte des données.....	53
3.3. Échantillon .....	55
3.3.1. Critères de sélection des milieux .....	57
3.3.2. Participants .....	57
3.4. Description des milieux .....	60
3.4.1. École 1A .....	60
3.4.2. École 2A .....	64
3.4.3. École 1B.....	70
3.4.4. École 2B.....	73
3.5. Analyse des données .....	77

3.5.1. Analyse verticale .....	77
3.5.2. Analyse par milieu.....	78
3.5.3. Analyse entre les milieux .....	78
3.5.4. Préoccupations d'ordre éthique .....	78
<b>CHAPITRE 4 – L'importance des organisations et des structures communautaires déjà existantes .....</b>	<b>81</b>
4.1. L'importance accordée aux saines habitudes de vie et les besoins perçus en termes de transport actif.....	81
4.1.1. L'importance accordée aux saines habitudes de vie dans l'école.....	82
4.1.2. La volonté des autorités d'investir dans la problématique du transport actif.....	89
4.1.3. Les préoccupations quant à la sécurité dans les déplacements actifs dans le quartier.....	93
4.1.4. La perception de la pertinence d'implanter un autobus pédestre pour répondre aux besoins du milieu .....	99
4.2. L'existence et l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines habitudes de vie et le transport actif .....	107
4.2.1. Les réseaux existants avec d'autres organisations et les dynamiques sociales entre les acteurs du milieu .....	108
4.2.2. Les expériences antérieures de mobilisation en matière de transport actif .....	121
<b>CHAPITRE 5 – Le leadership au sein des organisations .....</b>	<b>125</b>
5.1. La structure organisationnelle .....	125
5.2. L'implication de la population cible.....	132
5.3. Le partage des informations et des ressources .....	135
5.4. Le développement de nouveaux leaders.....	141

<b>CHAPITRE 6 – La construction de réseaux dans la communauté</b> .....	145
6.1. La mobilisation de divers membres de la communauté.....	145
6.1.1. La perception de la pertinence du programme et l’adhésion aux objectifs du programme.....	146
6.1.2. Le recrutement des parents-bénévoles pour assurer le fonctionnement quotidien du programme.....	150
6.1.3. L’intégration du programme aux objectifs de l’école .....	152
6.2. La création de partenariats ou le renforcement de collaborations existantes.....	156
6.2.1. La participation de l’équipe-école et de la direction .....	156
6.2.2. La participation des parents bénévoles et de l’organisme de participation des parents (OPP) .....	160
6.2.3. La participation des autorités municipales et du service de police local.....	161
6.2.4. La participation d’organismes communautaires.....	165
6.3. Le développement de relations entre les membres de la communauté.....	168
6.3.1. Les rapprochements entre les parents, les enfants, l’école et la communauté .	168
6.3.2. Les connexions entre les parents (création d’un réseau de parents) .....	174
6.3.3. Le sentiment d’appartenance au groupe Trottabus .....	177
 <b>CHAPITRE 7-Discussion</b> .....	 181
7.1. Rappel des principaux résultats.....	181
7.2. Une approche basée sur l’évaluation réaliste en promotion de la santé et de l’activité physique .....	184
7.3. L’importance du capital culturel afin de créer un environnement favorable à l’implantation de programmes de promotion de la santé et du transport actif .....	187
7.4. L’adaptation des programmes selon le contexte particulier de chaque communauté	189
 <b>CONCLUSION</b> .....	 192
 <b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	 197

ANNEXES .....	215
Annexe 1. Tableau des articles de la synthèse des connaissances scientifiques en lien avec les programmes d'autobus pédestre .....	215
Annexe 2. Similarités et distinctions entre différents termes désignant les processus communautaires liés au développement des solidarités locales.....	224
Annexe 3. Guide et thématiques d'entretien .....	225

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1.</b> Domaines, caractéristiques et dimensions contenus dans les définitions du renforcement des capacités recensées par Simmons et al. (2011) .....	41
<b>Tableau 2.</b> Dimensions et sous-dimensions du renforcement des capacités communautaires de Goodman et al. (1998, p.261-262) .....	44
<b>Tableau 3.</b> Cadre conceptuel du renforcement des capacités communautaires, ses dimensions et indicateurs pertinents pour le Trottibus .....	51
<b>Tableau 4.</b> Caractéristiques des milieux étudiés .....	56
<b>Tableau 5.</b> Le rôle de chaque participant par milieu .....	58
<b>Tableau 6.</b> Cadre d'analyse de la recherche .....	80
<b>Tableau 7.</b> Synthèse schématique des résultats de l'étude .....	183

## Liste des figures

**Figure 1.** Le modèle de renforcement des capacités du *NSW Health Department (2001)* .... 47

## Liste des abréviations

RCC : Renforcement des capacités communautaires

SCC : Société canadienne du cancer

OPP : Organisme de participation des parents

*À Maman, Papa, Amélie et Simon-Luc,  
pour votre soutien inconditionnel.  
Vous êtes mes fondations, mes piliers.*

## Remerciements

Ce travail doctoral est le résultat d'un long cheminement au cours duquel j'ai croisé le chemin de plusieurs personnes qui m'ont inspirées, encadrées, guidées et encouragées. Je tiens profondément à remercier chacun d'entre eux puisqu'ils m'ont tous soutenue à leur façon dans l'aboutissement de cette thèse.

En tout premier lieu, je tiens à remercier Sylvie Poissant, Véronique Gallant, Jacinthe Hovington et tous les chargés de projets au département de prévention du cancer et promotion de la santé de la Société canadienne du cancer qui ont cru au projet de recherche. Mes remerciements vont également à tous les directeurs d'écoles, les parents et les bénévoles, les organisateurs communautaires, le personnel enseignant, les professionnels de la santé et tous les acteurs impliqués dans le programme Trottibus qui ont participé à cette étude. C'est grâce à leur contribution et à leur générosité que j'ai pu réaliser cette thèse.

Je remercie également mes collègues et amis du département de kinésiologie ainsi que tous les collaborateurs avec qui j'ai eu l'occasion de travailler à l'extérieur de l'université ces dernières années. Vous avez ponctué mon parcours aux études supérieures de discussions riches et aussi de grands moments de rires. Je tiens particulièrement à remercier Martine Fortier, avec qui j'ai eu la chance de partager des charges d'enseignement. Elle m'a permis d'approfondir et d'élargir mes connaissances en promotion de la santé et de l'activité physique. Ses expériences professionnelles combinées à sa créativité m'ont permis de voir ce domaine sous un autre angle.

Au plan personnel, je remercie ma famille avec qui je partage mes rêves et passions depuis l'enfance. Ils ont toujours cru en moi et continuent de nourrir mes ambitions. Leur soutien inconditionnel me touche profondément. Je remercie aussi mes plus grandes amies qui occupent toujours une place bien spéciale dans ma vie malgré la distance physique qui nous sépare maintenant : Mélanie, Clodanne, Vicki, Camille, Caroline, Aryanne. Ce sont

toutes des femmes de tête et de cœur aux parcours remarquables et inspirants. Je suis privilégiée de les compter dans mon cercle rapproché.

Je tiens particulièrement à remercier celui avec qui je partage ma vie, Ruben, pour ses touches d'humour, sa grande écoute et son constant soutien pendant ces dernières années où nous avons régulièrement voyagé entre deux continents, deux zones horaires, deux réalités. Il a été présent à mes côtés pendant mes moments de remise en question professionnelle comme dans mes moments de certitude. Jamais il n'a douté de ma réussite. J'espère être pour lui aussi sensible et attentionnée au quotidien qu'il l'est pour moi. De beaux défis nous attendent. *Ik hou van jou.*

Mes plus grands sentiments de reconnaissance vont à l'endroit de mon mentor, ma directrice de recherche, Suzanne Laberge. Elle m'a guidée à toutes les étapes de mon parcours aux études supérieures. Elle m'a offert un encadrement scientifique rigoureux. Elle a su me faire confiance et a fait preuve de patience et de flexibilité tout au long de son accompagnement. Elle a su me soutenir et m'encourager dans mes nombreuses réflexions et embûches lors de la rédaction de ce manuscrit. Je la remercie pour son attention aiguë pour chaque détail, sa passion pour son champ de recherche et ses nombreuses qualités humaines. Travailler avec elle a été un privilège.

Je tiens finalement à remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre du programme de bourse d'études supérieures du Canada Joseph-Armand-Bombardier, Sport Canada et le ministère du Patrimoine canadien dans le cadre de l'Initiative de recherche sur la participation au sport, l'Institut de recherche en santé publique (IRSPUM), le département de kinésiologie et la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal pour leur soutien financier tout au long de mes études doctorales.

À vous tous, pour votre généreux soutien, sincère merci.

# Introduction

## Problématique concernant le transport actif vers l'école

La proportion de jeunes se rendant à pied à l'école dans la région de Montréal a fortement diminué au cours des dernières années, passant de 45,2 % en 1993 à 33,9 % en 2003 (Gagné & Lewis, 2008). En 2010, une enquête a indiqué que l'utilisation du transport actif chez les écoliers de Montréal et des environs n'était que de 30 % (Institut national de santé publique du Québec, 2010). On retrouve des tendances similaires un peu partout en Occident ; la proportion de jeunes se rendant à l'école à pied ou à vélo est en déclin comparativement au nombre de jeunes se rendant à l'école de façon motorisée. C'est le cas, entre autres, aux États-Unis, en Europe, en Scandinavie et en Australie (National Center for Safe Routes to School, s. d.; Mackett, 2013 ; Fyhri et al., 2011 ; Kingham & Ussher, 2005).

Par ailleurs, dans les dernières décennies, les taux de surplus de poids et d'obésité n'ont cessé de progresser chez les jeunes occidentaux. L'Organisation mondiale de la santé parle même « d'épidémie mondiale d'obésité » compte tenu de la rapidité avec laquelle le phénomène progresse (World Health Organisation, 2000). Au Canada, l'obésité chez les jeunes est également en croissance (Tremblay & Willms, 2000). Entre 1978 et 2004, la prévalence de surplus de poids et d'obésité est passée de 15 % à 26 % chez les jeunes de 2 à 17 ans (Public Health Agency of Canada, 2012). Les jeunes Québécois ne font pas exception. Il a été estimé, à l'aube du 20<sup>e</sup> siècle, que 10 % à 22 % d'entre eux faisaient de l'embonpoint et que 4 % à 10 % étaient considérés comme obèses (Lavallée & Stan, 2004 ; Mongeau et al., 2005).

À la lumière de ces données, la santé publique ainsi que plusieurs organisations faisant la promotion des saines habitudes de vie se penchent sur différentes stratégies pour

promouvoir un mode de vie sain et actif, notamment auprès des enfants. La promotion du transport actif vers l'école s'inscrit dans cette approche où l'on cherche à encourager les jeunes à être plus actifs au quotidien. Or, on sait que plusieurs facteurs guident les décisions des parents dans leur choix du mode de transport vers l'école pour leur enfant d'âge primaire (surtout les plus jeunes). Ces facteurs sont liés aux environnements physique, économique et socioculturel (Pont et al., 2009).

### **Déterminants des environnements physique, économique et socioculturel influençant l'adoption du transport actif vers l'école**

Parmi les déterminants de l'environnement physique (incluant les environnements naturel et bâti) influençant le transport actif vers l'école, on sait que la distance entre le lieu de résidence et la destination influence grandement le choix du transport actif ou motorisé. En effet, plus la distance est grande (plus de 1 mile ou 1,6 km), moins le transport actif est adopté par les jeunes (Timperio et al., 2004; Gilhooly & Low, 2005; Merom et al., 2006; Schlossberg et al., 2006; Ziviani et al., 2006; Nelson et al., 2008; Ham et al., 2008; McMillan, 2005; McMillan, 2007; Yarlagaadda & Srinivasan, 2008). On sait également que lorsqu'il y a des parcs, des aires de jeux, des installations sportives ou récréatives dans un quartier, il y a plus de chances que les jeunes adoptent le transport actif (Alton et al., 2007; Evenson et al., 2006; Timperio et al., 2004; Mota et al., 2007; Kerr et al., 2007).

Un autre déterminant dans l'environnement physique influençant positivement l'adoption du transport actif chez les jeunes est la présence de pistes cyclables et de trottoirs dans le quartier de résidence (Ewing et al., 2004 ; Fulton et al., 2005 ; Kerr et al., 2006).

Par ailleurs, on ne peut tirer de conclusion définitive quant à l'effet de la densité de la population sur l'adoption du transport actif chez les jeunes puisque certaines publications scientifiques rapportent des associations positives alors que d'autres rapportent des associations non significatives (Copperman & Bhat, 2007; Kerr et al., 2006, 2007; McDonald,

2008; Nelson et al., 2008). On ne peut également tirer de conclusion en ce qui concerne le lieu de résidence d'un enfant (les milieux urbains et de banlieue étant comparés au milieu rural). Quelques études ont rapporté des associations positives significatives entre l'adoption du transport actif et le fait de résider dans un milieu urbain ou de banlieue versus un milieu rural (Timperio et al., 2004 ; Martin et al., 2007 ; Pabayo & Gauvin, 2008), alors que d'autres études n'ont pas trouvé d'associations entre ces variables (Copperman & Bhat, 2007 ; Shi et al., 2006 ; Tudor-Locke et al., 2003 ; Yarlagadda & Srinivasan, 2008).

Du côté des déterminants de l'environnement socioculturel, plusieurs facteurs en lien avec les attitudes de la communauté, leurs valeurs et leurs croyances semblent avoir une influence sur l'adoption du transport actif chez les jeunes. Les craintes des parents par rapport à la sécurité de leur enfant (kidnapping, crime, peur des étrangers, intimidation) sont associées négativement à l'adoption du transport actif chez les jeunes (Centers for Disease Control and Planning, 2005; Alton et al., 2007; Salmon et al., 2007). Les études montrant que les craintes des parents relativement au trafic automobile influencent l'adoption du transport actif ne sont pas encore convaincantes. Certaines études montrent une relation inverse entre ces variables (Centers for Disease Control and Planning, 2005; Salmon et al., 2007), alors que d'autres ont trouvé une association positive (Alton et al., 2007 ; Timperio et al., 2004). Par ailleurs, les jeunes provenant de groupes ethniques minoritaires seraient plus enclins à adopter le transport actif que les jeunes caucasiens (de Bruijn et al., 2005 ; Evenson et al., 2003 ; Fulton et al., 2005 ; Martin et al., 2007 ; McDonald, 2008 ; Yelavich et al., 2008). Les jeunes provenant de familles où le niveau d'éducation des parents est élevé seraient moins enclins à adopter le transport actif dans leurs déplacements (Evenson et al., 2003 ; Shi et al., 2006 ; Mota et al., 2007 ; Martin et al., 2007). Également, le fait d'avoir d'autres frères ou sœurs aurait une influence positive sur l'adoption du transport actif chez les jeunes (McMillan, 2007 ; Copperman & Bhat, 2007). Finalement, des études montrent que les parents permettraient davantage aux garçons qu'aux filles d'utiliser le transport actif pour se rendre à l'école (Babey et al., 2009 ; Buliung et al., 2009 ; Larsen et al., 2009 ; Merom et al., 2006 ; Pabayo & Gauvin, 2008 ; Robertson-Wilson et al., 2008 ; Yelavich et al., 2008).

En ce qui concerne les déterminants de l'environnement économique, le niveau de revenu familial est un facteur associé à l'adoption du transport actif chez les jeunes. Un revenu plus élevé serait associé négativement au transport actif chez les jeunes (Spallek et al., 2006 ; Tudor-Locke et al., 2003 ; Pabayo & Gauvin, 2008 ; Martin et al., 2007 ; McDonald, 2008 ; McMillan, 2007). De plus, le nombre de voitures par ménage est associé négativement à l'adoption du transport actif chez les jeunes (Carlin et al., 1997 ; Copperman & Bhat, 2007 ; Ewing et al., 2004 ; Roberts et al., 1996 ; Timperio et al., 2006, 2004 ; Tudor-Locke et al., 2003 ; Yelavich et al., 2008).

En résumé, les jeunes qui résident à une distance de moins de 1,6 kilomètre de leur école dans un quartier où il y a de nombreux parcs et aires récréatifs et où il y a la présence de pistes cyclables et de trottoirs seraient plus enclins à adopter un mode de transport actif pour leurs déplacements vers l'école. Les jeunes ayant de grands frères ou sœurs et ceux qui appartiennent à une minorité ethnique seraient également plus susceptibles d'adopter le transport actif. À l'opposé, les jeunes provenant d'une famille bien nantie, possédant plusieurs voitures, dont les parents ont un haut niveau d'éducation et dont les parents ont des craintes quant à la sécurité de leur enfant sur le chemin vers l'école, sont moins enclins à adopter le transport actif.

### **Le transport actif chez les jeunes Québécois**

Plus récemment, Pabayo et al. (2012) ont mené une étude ayant comme but de combiner l'influence de la pauvreté et du niveau de danger d'un quartier sur l'adoption du transport actif vers l'école auprès d'une cohorte de jeunes Québécois (Québec Longitudinal Study of Child Development, QLSCD, coordonné par la Direction Santé Québec de l'Institut de la statistique du Québec depuis 1998, Jetté & DesGroseillers, 2000). L'échantillon était composé d'étudiants vivant à l'intérieur d'un rayon de 1,6 km (1 mile) de leur école puisque cette distance (ou plus petite) a été identifiée (McMillan, 2005) comme la plus favorable à

l'adoption du transport actif (Pabayo, 2012). Les résultats montrent qu'avoir un revenu familial insuffisant, avoir un grand frère ou une grande sœur, et vivre dans un quartier jugé délabré et « pauvre » sont des prédictors de l'adoption du transport actif.

D'un point de vue de la santé publique, l'adoption du transport actif pour se rendre à l'école serait un comportement favorable à la santé. Par contre, selon Pabayo et ses collaborateurs (2012), ces jeunes sont également davantage exposés à des environnements non sécuritaires (à plus hauts risques d'accident) ce qui les met davantage à risque de blessures. Les auteurs rapportent que des interventions cherchant à diminuer le trafic urbain, à diminuer les limites de vitesse ou l'implantation de programmes d'autobus pédestre devraient être envisagées dans ces milieux. Bref, l'étude de Pabayo et al. (2012) rapporte qu'ayant moins de ressources, les enfants de milieux modestes utilisent davantage le transport actif (probablement parce que c'est leur seule option) que les enfants de milieux bien nantis. Ils accumulent plus de temps actif, mais sont plus exposés aux risques d'accidents sur la route.

On en sait maintenant davantage sur les facteurs influençant positivement et négativement l'adoption du transport actif chez les jeunes sur le chemin vers l'école. Comme mentionné précédemment, plusieurs déterminants influencent le choix du mode de transport vers l'école chez les jeunes, notamment les caractéristiques des environnements physiques et bâtis, la sécurité des quartiers, le mode de vie des parents, les conditions socio-économiques et culturelles de chaque famille et/ou quartier, etc. Bien sûr, les parents jouent ultimement un rôle important dans le choix du mode de transport de leurs enfants pour se rendre à l'école. Or, on constate que l'utilisation du transport motorisé gagne en popularité depuis une vingtaine d'années, et ce, au détriment du transport actif (Kingham & Ussher, 2005).

## **Le programme d'autobus pédestre Trottibus, un moyen de promouvoir le transport actif au Canada**

Face à ce problème, la Société canadienne du cancer (SCC) a voulu mettre à contribution son expertise en matière de partenariat et de mobilisation de la communauté en créant le programme de transport actif Trottibus. Ce programme d'autobus pédestre encourage la marche chez les écoliers pour se rendre à l'école ; il comporte un volet communautaire en ce sens qu'il implique des bénévoles de la communauté pour « conduire » les Trottibus. Le Trottibus a pour but d'encadrer de façon sécuritaire les élèves lors du trajet vers leur école de quartier chaque matin en marchant accompagnés de bénévoles-adultes ayant reçu une formation. Il fonctionne comme un autobus scolaire conventionnel, avec des horaires et des trajets planifiés. Les autobus pédestres sont, selon Kearns et al. (2003, p.290), « a safe response to a safety concern » chez les parents, les autorités scolaires et municipales. Ce genre d'initiative a été implanté un peu partout dans le monde, notamment aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande (Kong et al., 2009 ; Mendoza et al., 2009, 2011 ; Heelan et al., 2007 ; Moodie et al., 2009 ; Collins & Kearns, 2009 ; Kearns et al., 2003 ; Kingham & Ussher, 2005, 2007).

Les programmes d'autobus pédestre représentent une opportunité pour les enfants de marcher vers l'école dans un groupe organisé, et ce, tout en étant supervisés par un adulte bénévole. Les avantages potentiels d'une telle initiative incluent, entre autres, la réduction des déplacements en voiture vers l'école pour les parents, la réduction de la congestion routière autour des écoles primaires le matin lors de l'heure de pointe, et l'augmentation de l'activité physique au quotidien pour les enfants marcheurs et les bénévoles participant (Collins & Kearns, 2010).

Le Trottibus est offert gratuitement aux écoles qui désirent implanter un programme d'autobus pédestre. Le rôle de la SCC est de former les responsables du projet et de leur fournir un manuel de référence explicite afin de faciliter l'implantation du programme dans

chaque milieu. On y retrouve en détail des informations qui portent entre autres sur l'implantation du programme comme la planification de la mise en place d'un Trottibus, la création de trajets, les procédures d'inscription, les stratégies de recrutement de bénévoles et plusieurs outils de promotion. Les bénévoles du Trottibus sont des parents et, dans certains milieux, des gens de la communauté. Chaque bénévole reçoit une formation sur la sécurité routière. Au préalable, ils font également l'objet d'une enquête d'antécédents judiciaires (Société canadienne du cancer, 2016).

Depuis ses débuts en 2010, plus de 70 écoles ont mis en place des trajets Trottibus. Récemment, l'initiative a gagné en popularité dans d'autres provinces canadiennes et quelques écoles primaires ontariennes ont emboîté le pas. Le Trottibus exige un engagement de bénévoles de la communauté pour fonctionner. Or, l'engagement varie selon les milieux puisque chaque communauté ne possède pas nécessairement les mêmes profils historiques, sociaux, économiques ou culturels.

### **Le renforcement des capacités communautaires (RCC), une stratégie prometteuse en promotion de la santé**

Par ailleurs, des études ont montré qu'un défi majeur des programmes de promotion de la santé et de l'activité physique est leur pérennité (Altman, 2009). Il est également connu qu'avec le temps, la difficulté de trouver de nouveaux bénévoles et l'essoufflement des bénévoles déjà présents sont des déterminants problématiques des programmes d'autobus pédestre (Buliung et al., 2011). En outre, un des principes fondamentaux des autobus pédestres est de fonctionner en partenariat avec l'école, les parents et les membres de la communauté ciblée. D'autres parties prenantes, telles que des organisations communautaires, sont parfois impliquées afin que la communauté se prenne en charge. Les capacités des communautés sont fondamentales en promotion de la santé (Labonte et al., 2002) et sont donc interpellées pour assurer le fonctionnement des programmes d'autobus pédestre.

Le renforcement des capacités communautaires (RCC) comme stratégie en promotion de la santé semble être une approche prometteuse afin de mener à bien l'implantation et le maintien de ces programmes (Labonte et al., 2002). Le RCC comporte des dimensions telles que la participation citoyenne, le leadership, les compétences et les habiletés, les connaissances, les structures communautaires, les ressources disponibles, les réseaux interorganisationnels, les partenariats, les valeurs et l'histoire de la communauté, etc. (Goodman et al., 1998 ; Maclellan-Wright et al., 2007). À ce jour, peu d'études se sont penchées sur le développement des capacités communautaires à travers la mise en place de programmes d'autobus pédestre.

### **Objectif général de la recherche**

La présente recherche a comme objectif principal d'explorer le renforcement des capacités communautaires dans des milieux socioculturels contrastés, et ce, afin de mettre en lumière les freins et les facteurs facilitants de l'implantation d'un Trottibus. Pour y répondre, nous nous sommes fixé trois objectifs spécifiques de recherche : 1) cerner les caractéristiques distinctives de chaque milieu et leurs dynamiques sociales propres, ainsi que le rôle des organisations et des structures communautaires existantes préalable à l'implantation, 2) identifier l'influence du leadership et de la gestion organisationnelle dans le fonctionnement du programme et 3) explorer dans quelle mesure le programme Trottibus a contribué à la construction de nouveaux réseaux dans la communauté.

# Chapitre 1

## Les programmes d'autobus pédestre - une synthèse des connaissances scientifiques

### 1.1. Démarche de la recherche

Afin de répondre à notre objectif de recherche, nous avons d'abord effectué une synthèse des connaissances scientifiques sur les programmes d'autobus pédestre dans le monde.

### 1.2. Stratégie de recherche

Le repérage des articles a été effectué dans les bases de données scientifiques suivantes : *CINAHL, Physical Education Index, PubMed, Sociological Abstracts, Sport Discus* et *Web of Science*. Simultanément, d'autres articles ont été cherchés dans Internet et dans les bibliographies des articles repérés. Les mots clés utilisés dans les diverses bases de données sont : *walk\* OR commute OR commuting OR « active commuting » OR « active transport\* » AND school AND neighborhood OR neighbourhoood AND youth OR student OR child\* AND « walking school bus » OR « walking bus » OR « WSB » AND environment\* AND social-ecological OR ecologigal AND leadership AND « community structure » OR « community organisation » OR « community organization » OR « community network »*. Après analyse de la pertinence des études repérées, nous n'avons conservé que les 13 études ayant porté essentiellement sur les initiatives d'autobus pédestres. Un tableau synthèse de ces articles se trouve dans l'annexe 1. Dans un premier temps, nous les avons regroupés et ordonnés en fonction de la problématique qui les unit, indépendamment de la méthodologie utilisée. Dans un second temps, nous avons effectué une division par thématiques mettant en

lumière les impacts des initiatives d'autobus pédestre, les facteurs facilitants et les obstacles liés à l'implantation et au fonctionnement d'un programme d'autobus pédestres ainsi que la satisfaction des participants.

### **1.3. Synthèse des connaissances sur les autobus pédestres par thématiques**

#### **1.3.1. Les impacts des initiatives d'autobus pédestre**

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les effets des initiatives d'autobus pédestre. Parmi les études recensées, les variables qui ont été explorées sont en lien avec a) l'adoption de comportements sécuritaires lors de la marche vers l'école, b) l'impact sur le niveau d'activité physique des jeunes et c) le rapport coût-efficacité des autobus pédestres pour prévenir l'obésité.

##### **a) L'adoption de comportements sécuritaires lors de la marche vers l'école**

Mendoza et al. (2012) se sont penchés sur la faisabilité d'évaluer les comportements de sécurité des piétons participant au programme d'autobus pédestre dans huit écoles primaires de Houston au Texas. Ils ont conduit une étude observationnelle expérimentale auprès de 149 élèves de 4<sup>e</sup> année, tous vivant à l'intérieur d'un rayon de 1 mile de leur école. Ils ont randomisé les écoles (et non les élèves) en deux groupes : 79 élèves étant dans le groupe contrôle et 70 dans le groupe intervention. Des assistants de recherche formés ont observé les comportements de sécurité des jeunes lors des traverses de route pendant leur marche vers l'école, et ce, à l'aide d'un outil d'observation validé. Cinq comportements ont été observés : 1) traverser à l'intersection (et non dans le milieu de la rue), 2) traverser avec un adulte ou un brigadier, 3) s'arrêter au bout du trottoir avant de traverser, 4) regarder de chaque côté avant de traverser, 5) marcher (plutôt que courir) pour traverser la rue. Chaque comportement a obtenu un score de 1=oui ou de 0=non. Les chercheurs ont enregistré 1252 observations au temps 1 et 2548 observations au temps 2. Ils concluent donc qu'il est faisable d'évaluer les comportements de sécurité des piétons participant à un autobus

pédestre. Les chercheurs ont en outre observé que les jeunes participant au programme d'autobus pédestre sont plus enclins à traverser la rue aux intersections (plutôt que dans le milieu de la rue) et sont plus nombreux à traverser la rue avec un adulte ou un brigadier, comparativement aux jeunes du groupe contrôle. Par contre, parmi les jeunes du groupe intervention, moins d'entre eux se sont arrêtés avant de traverser l'intersection. Les chercheurs expliquent ce résultat par le fait que les jeunes conduits par les adultes responsables de l'autobus pédestre ne s'arrêtaient pas une fois que l'autobus pédestre était engagé dans la traverse. La participation à un autobus pédestre peut donc influencer l'adoption de comportements sécuritaires lors de la marche vers l'école, et ce, dans un contexte réel de la vie quotidienne.

#### **b) L'impact sur le niveau d'activité physique des jeunes**

Cinq études ayant comme objectif d'explorer l'efficacité des programmes d'autobus pédestre en lien avec le niveau d'activité physique des jeunes ont été recensées (Sirard et al., 2007; Mendoza et al., 2009; Heelan et al., 2009; Mendoza et al., 2011; Sayers et al., 2012).

Mendoza et al. (2009) ont conduit une étude pilote avec devis quasi expérimental à Seattle dans l'état de Washington, dans un quartier urbain et moins bien nanti. L'hypothèse de départ des auteurs était que la participation au programme d'autobus pédestre augmenterait la proportion d'élèves qui marchent pour aller à l'école et diminuerait la proportion d'élèves se rendant à l'école en voiture, et ce, à court et à long terme. L'intervention a eu lieu dans une seule école à raison de 1 à 2 fois par semaine. Deux autres écoles ont servi de groupe contrôle. Les résultats montrent que l'école avec le programme d'autobus pédestre a été associée à de plus grandes proportions de marcheurs 12 mois après l'intervention, comparativement aux écoles contrôles qui ont connu de plus petits taux de marcheurs. Aucune différence significative n'a été rapportée quant aux autres modes de transport. Les résultats sont positifs en ce qui concerne l'augmentation de marcheurs, mais les auteurs n'expliquent pas pourquoi aucune différence n'a été trouvée en ce qui concerne les autres types de transport, alors qu'on se serait attendu à ce que le transport motorisé

diminue. On ne sait donc pas s'il y a eu changement de comportement chez les utilisateurs de transport motorisé.

Le même groupe de chercheurs (Mendoza et al., 2011) ont mené une autre étude quasi expérimentale avec comme objectif d'évaluer l'impact d'un programme d'autobus pédestre sur le taux de jeunes adoptant le transport actif vers l'école et sur leur niveau de pratique d'activité physique. Leurs hypothèses principales étaient que le programme d'autobus pédestre ferait (1) augmenter le nombre d'élèves utilisant le transport actif pour se rendre à l'école et (2) augmenter leur niveau quotidien de pratique d'activité physique moyen à vigoureux. Leurs hypothèses secondaires étaient (1) que le programme d'autobus pédestre ferait augmenter le niveau de pratique d'activité physique à intensité faible des jeunes et (2) que le sentiment d'auto-efficacité des parents et des enfants ainsi que les attentes des parents quant à l'adoption du transport actif chez leurs enfants seraient des déterminants importants du changement du mode de transport motorisé vers un mode de transport actif.

Le programme a été implanté dans quatre écoles publiques primaires (n = 70 élèves) dans des quartiers défavorisés de Houston au Texas. Quatre autres écoles ont servi de groupe contrôle (n = 79 élèves). De nombreux questionnaires ont été administrés aux participants des deux groupes (informations sociodémographiques, informations sur les jeunes telles leur IMC, l'âge, l'origine ethnoculturelle, le sentiment d'auto-efficacité à utiliser le transport actif, la perception de la sécurité, les distances parcourues). Les multiples outils de collecte de données sont décrits dans le tableau de l'annexe 1.

Les résultats de l'étude montrent que davantage d'élèves du groupe intervention utilisent le transport actif en post-intervention comparativement au groupe contrôle. Les élèves du groupe intervention ont également un plus haut niveau quotidien de pratique d'activité physique d'intensité moyenne à vigoureuse alors qu'il a diminué dans le groupe contrôle (sans toutefois donner d'explication sur cette diminution dans le groupe contrôle). Également, les élèves du groupe intervention ont diminué leur nombre quotidien de minutes

de pratique d'activité physique à intensité faible alors que le groupe contrôle n'a augmenté que son nombre de minutes d'activité physique à faible intensité (encore une fois, les auteurs ne proposent pas d'explications concernant cette hausse chez les élèves du groupe contrôle). Finalement, des associations significatives positives ont été trouvées entre (1) le sentiment d'auto-efficacité des parents et (2) leurs attentes envers leurs enfants et l'adoption du transport actif chez leurs jeunes.

Cette étude est intéressante au plan de l'augmentation de la pratique d'activité physique quotidienne à intensité moyenne à vigoureuse chez les jeunes du groupe intervention, mais il aurait été intéressant que les auteurs exposent les facteurs pouvant expliquer les modifications dans le groupe contrôle en post-intervention. Une autre faiblesse de cette étude est que les participants des deux écoles contrôles ont des caractéristiques très différentes des écoles interventions, notamment en ce qui concerne le niveau d'éducation des parents et le revenu familial qui sont nettement plus élevés dans le groupe contrôle. En plus, davantage de jeunes du groupe contrôle que du groupe expérimental sont nés aux États-Unis ou vivent depuis plus longtemps aux États-Unis, de même que dans le cas de leurs parents. Finalement, une autre différence est que les jeunes du groupe contrôle habitent en moyenne plus près de leur école (0,5 km +ou- 0,4) que les jeunes du groupe expérimental (0,9 km +ou- 0,7) et utilisent déjà davantage le transport actif pour s'y rendre (43,8 %) comparativement au groupe expérimental (22,9 %). En considérant que la distance entre le lieu de résidence et l'école est un des facteurs les plus déterminants de l'adoption du transport actif vers l'école, on peut penser que le groupe intervention était déjà beaucoup plus enclin à adopter le transport actif que le groupe contrôle, ce qui suscite des réserves quant aux résultats de l'étude.

Également aux États-Unis, une étude quasi expérimentale de Heelan et al. (2007) a été menée au Nebraska dans une communauté de 30 000 habitants. Le but était d'évaluer l'efficacité d'un programme d'autobus pédestre en ce qui concerne (1) la fréquence d'utilisation de la marche pour se rendre à l'école et (2) la composition corporelle et le

niveau de pratique d'activité physique des jeunes. Pour répondre au premier objectif, deux écoles ont servi de groupe intervention et une école de groupe contrôle. Des sondages ont été passés dans les trois écoles à six reprises pour connaître les moyens de transport employés par les jeunes pour se rendre à l'école et en revenir. Pour répondre au second objectif, les chercheurs ont sélectionné un échantillon de 201 jeunes dans les deux écoles interventions et 123 jeunes dans l'école contrôle. Ils ont pris des mesures d'accélérométrie et de composition corporelle deux fois par année.

Les résultats de l'étude montrent que les deux écoles avec le programme d'autobus pédestre ont connu de meilleurs scores (statistiquement significatifs) en ce qui concerne le nombre d'élèves utilisant le transport actif pour se rendre à l'école et pour retourner à la maison comparativement à ceux de l'école contrôle. Les résultats en lien avec le second objectif montrent qu'après deux ans d'intervention, les jeunes des écoles avec les autobus pédestres sont significativement plus actifs quotidiennement que les jeunes de l'école contrôle. Également, les marcheurs « fréquents » sont significativement plus actifs quotidiennement que les jeunes qui utilisent un mode de transport passif (ex : automobile). Finalement, aucune différence (pré et post-intervention) entre les groupes n'a été observée en ce qui concerne l'indice de masse corporelle (IMC), outre le fait que l'IMC des marcheurs « fréquents » (dans les deux groupes) est significativement plus bas que celui des jeunes qui utilisent un mode de transport passif.

Ce que l'étude met bien en lumière, c'est que les jeunes marcheurs sont également les plus actifs physiquement au quotidien et qu'ils ne diminuent pas le temps consacré à leurs autres activités sportives. Il semblerait que le transport actif pour aller à l'école et en revenir s'ajoute à la quantité d'activités physiques pratiquées quotidiennement et n'est pas un substitut aux autres activités.

D'autres chercheurs ont étudié la même problématique. Sirard et al. (2007) ont voulu identifier les changements dans la pratique d'activité physique des jeunes suite à leur

participation à un autobus pédestre. Ils ont conduit un essai contrôlé randomisé à Menlo Park en Californie où chaque participant s'est d'abord rendu à l'école en automobile pendant une semaine avec ses parents. Après la randomisation, une partie des participants (groupe contrôle) a continué à se rendre à l'école en voiture alors que le second groupe (groupe intervention) s'est rendu à l'école avec un autobus pédestre organisé (route d'environ 1,1 km). Un groupe de 12 élèves, étant habituellement conduit à l'école en voiture, composé de jeunes de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année a participé à l'étude. Chaque enfant a dû porter un moniteur ActiGraph pendant les 14 jours de l'intervention (à l'exception des activités à la piscine, lors de la douche/bain, et la nuit). Les mesures d'activité physique ont été prises et divisées en quatre temps : avant, pendant, après l'école, et le soir. Les données d'un des enfants du groupe intervention n'ont pu être compilées suite à un problème avec l'ActiGraph.

Les résultats montrent que les jeunes du groupe intervention ont significativement augmenté leur pratique d'activité physique d'intensité moyenne à vigoureuse avant l'école par comparaison au groupe contrôle par, en moyenne, 14 minutes. Ce résultat est relativement sans surprise puisqu'il constitue le temps approximatif des jeunes pour parcourir à pied la distance entre leur domicile et l'école alors que le groupe contrôle se rendait en voiture à l'école. En outre, aucune différence significative n'a été observée dans la pratique d'activité physique d'intensité moyenne à élevée lorsque les groupes étaient comparés sur une journée complète.

Des résultats similaires ont été trouvés dans l'étude de Sayers et al. (2012) menée à Columbia, Missouri. Ces chercheurs ont voulu évaluer si la participation à un autobus pédestre faisait augmenter ou diminuer la pratique d'activité physique chez des jeunes. Trois écoles primaires où des autobus étaient déjà en fonction ont participé à l'étude. La composition du groupe intervention était de 38 élèves participant au programme d'autobus pédestre, celle du groupe contrôle était de 39 élèves. Or, contrairement à l'étude de Sirard et al (2007) où les jeunes du groupe contrôle se rendaient à l'école en voiture, Sayers et al. ont

plutôt laissé le choix aux jeunes du groupe contrôle d'utiliser le moyen de transport qu'ils désiraient (à pied, à vélo, en voiture), et ce, sans contrôler cette variable.

Ils ont utilisé des outils de collecte de données similaires à l'étude de Sirard et al. (2007). Chaque enfant a porté un moniteur ActiGraph pendant les 7 jours de l'intervention (à l'exception des activités à la piscine, lors de la douche/bain, et la nuit). Par la suite, un questionnaire rempli par les parents a pu fournir les informations concernant le genre, l'âge, l'indice de masse corporelle (en demandant la grandeur et le poids des enfants participants), le revenu familial, le niveau d'éducation des parents, la pratique d'activité physique des parents, les habitudes de vie sur 7 jours, telles la pratique hebdomadaire d'activité physique, le temps devant un écran, etc.

Les résultats montrent qu'aucune différence significative n'a été trouvée dans la pratique d'activité physique d'intensité moyenne à élevée lorsque les groupes étaient comparés sur une semaine. Également, aucune différence n'a été observée au niveau du genre ou de l'origine ethnoculturelle et la pratique d'activité physique. Une différence significative a cependant été trouvée au niveau de l'âge, c'est-à-dire que les plus vieux (préadolescents) étaient moins actifs que les plus jeunes, ce qui n'est pas étonnant étant donné qu'il est largement connu qu'il y a une diminution de la pratique d'activité physique lors du passage à l'adolescence.

Les interventions dans les études de Sirard et al. (2007) et de Sayers et al. (2012) ont été menées respectivement sur une période de 7 jours et de 14 jours et n'ont pas pu démontrer que les participants aux programmes d'autobus pédestre étaient physiquement plus actifs que les autres jeunes. Or, ces deux études ont été menées à court terme et ont eu peu de participants, ce qui a pu influencer les résultats des analyses statistiques. L'étude de Mendonza et al. (2009) a pu montrer que l'école avec le programme d'autobus pédestre avait davantage de marcheurs que l'école sans autobus pédestre, sans toutefois vérifier si ces jeunes étaient plus actifs en général. En outre, Heelan et al. (2009) et Mendoza et al. (2001)

ont pu démontrer que les jeunes participant au programme d'autobus pédestre étaient plus actifs que les autres élèves. Il aurait été intéressant de comprendre quels facteurs contextuels ou quelles stratégies des programmes d'autobus pédestre implantés dans ces deux études ont eu une influence sur le changement de comportement d'un grand nombre d'élèves. Ceci permettrait peut-être de mieux comprendre les résultats contraires des études de Sirard et al. (2007) et de Sayers et al. (2012). En résumé, il ne semble pas y avoir de données probantes quant à l'impact d'un autobus pédestre sur l'augmentation de la pratique d'activité physique quotidienne et hebdomadaire d'intensité moyenne à élevée.

### **c) Le rapport coût-efficacité des programmes d'autobus pédestre pour prévenir l'obésité**

Parmi les études qui ont étudié les impacts des programmes d'autobus pédestre, Moodie et al. (2009) se sont penchés plus particulièrement sur leur rapport coût-efficacité (*cost-effectiveness*) comme moyen de prévention de l'obésité chez les enfants d'âge primaire. Ils ont mené leur étude en Australie, dans la région de Victoria. Ils ont calculé le coût (\$AUD) par nombre d'unités d'IMC « sauvées » et par le nombre « d'années de vie en incapacité » gagnées sur 100 ans. Leurs résultats les amènent à conclure que les programmes d'autobus pédestre tel qu'implanté à Victoria ne seraient pas « rentables » comme moyen de prévention de l'obésité chez les enfants d'âge primaire. Ils mentionnent que, pour que ce soit rentable, il faudrait que le nombre d'enfants participants soit beaucoup plus élevé et qu'il n'est pas réaliste d'envisager un tel nombre dans le contexte australien.

Il est toutefois important de mentionner que les programmes d'autobus pédestre n'ont pas comme principal objectif la diminution de l'obésité, même si plusieurs utilisent cet argument pour en faire la promotion. Le programme a d'abord comme objectif de modifier les comportements et les habitudes des jeunes en ce qui concerne le transport actif vers l'école. Des sous-objectifs tels que l'amélioration de la sécurité lié au trafic automobile autour des écoles, la réduction de la congestion automobile, la réduction des accidents et de la pollution n'ont pas été quantifiées dans l'analyse de Moodie et al. (2009). Une analyse de type SROI (*social return on investment*) qui prendrait en compte davantage de variables (pas

seulement l'IMC) permettrait probablement de dresser un autre portrait sur la « rentabilité » des programmes d'autobus pédestre.

### **1.3.2. Les facteurs facilitants et les obstacles liés à l'implantation et au fonctionnement d'un programme d'autobus pédestre et la satisfaction des participants**

Peu d'études à ce jour ont évalué les composantes du processus d'implantation des programmes d'autobus pédestre. Cependant, certains chercheurs se sont penchés sur les facteurs facilitants et les obstacles à l'implantation de ces programmes ainsi que sur la satisfaction des participants.

Parmi ces chercheurs, Kearns et al. (2003) ont fait une évaluation des facteurs facilitants et limitants du programme « Zippy Walking Bus », un programme d'autobus pédestre implanté dans une école primaire de Mont-Albert, à Auckland en Nouvelle-Zélande. Après avoir fait des observations sur le terrain, analysé les résultats de questionnaires et les entrevues auprès de parents et des coordonnateurs du programme, ils ont fait ressortir les bienfaits perçus des autobus pédestres dans le quotidien des familles. Parmi les bienfaits perçus pour les parents, le fait que leur enfant participe au programme d'autobus pédestre leur enlève la tâche de devoir les conduire à l'école chaque jour de la semaine et de perdre du temps à essayer de trouver une place de stationnement. En fait, cela leur permet de gagner du temps dans la routine matinale puisqu'ils n'ont qu'à « conduire » l'autobus pédestre une ou quelques fois par semaine seulement. De plus, les parents sont rassurés de savoir que leurs enfants sont en sécurité puisqu'ils sont supervisés par d'autres adultes de la communauté pendant tout le trajet jusqu'à l'école.

En ce qui concerne les bienfaits retirés par leurs enfants, les parents considèrent que l'autobus pédestre est bon pour leur santé. En outre, cela permet aux jeunes de vivre des interactions avec d'autres enfants et d'acquérir une certaine indépendance en marchant sans être supervisés par leurs propres parents en tout temps. Finalement, les parents apprécient

le fait qu'il y ait des signes de zèbre (symbole de l'école et du « Zippy Walking Bus ») présents un peu partout le long du parcours et aux intersections importantes. À leurs yeux, cela rend le parcours plus formel, plus encadré, et cela permet aux gens de la communauté de savoir que les jeunes qui se trouvent sous ces signes font partie du trajet de l'autobus pédestre. Les parents sont également rassurés de savoir que leurs jeunes attendent l'autobus pédestre à ces endroits plutôt qu'un peu partout dans l'espace public où ils sont plus à risque d'accident.

En 2005, Collins & Kearns ont également collecté des informations sur les autobus pédestres également implantés dans la région d'Auckland en Nouvelle-Zélande, cette fois en vue d'examiner leur fonctionnement. Ils se sont adressés, à l'aide d'un questionnaire téléphonique, à 23 représentants scolaires (majoritairement des directeurs d'école) et à 22 coordonnateurs de programme d'autobus pédestre. Ils ont constaté que les autobus pédestres étaient davantage présents dans les quartiers moins bien nantis. Les répondants ont identifié plusieurs bienfaits des autobus pédestres. Parmi ceux-ci, les bienfaits les plus souvent mentionnés ont été les suivants : plus de 400 transports en voiture vers l'école évités chaque jour, cela évite aux parents de circuler dans le trafic pour se rendre à l'école et cela donne de la tranquillité d'esprit aux parents sachant que leur enfant se rend en sécurité à pied à l'école. Les participants ont cependant reconnu que les programmes d'autobus pédestre avaient peu ou pas d'impact au niveau de la santé de la population étant donné que les déplacements en voiture sont largement majoritaires et qu'encore peu de jeunes se déplacent en autobus pédestre pour se rendre à l'école.

Toujours dans la région d'Auckland en Nouvelle-Zélande, Collins & Kearns (2010) ont suivi pendant cinq ans les écoles (nombre non mentionné) ayant implanté un programme d'autobus pédestre. En recueillant leurs données auprès des coordonnateurs de programme et des directeurs d'école, ils ont d'abord examiné l'évolution de la popularité des autobus pédestres. Ils ont constaté qu'il y a eu une constante augmentation du nombre de trajets dans chaque milieu. Or, chaque année, seulement la moitié des enfants inscrits au

programme participaient régulièrement. Ils ont également constaté que la prise en charge de ces programmes est davantage concentrée dans des écoles où les enfants viennent de milieux bien nantis. Finalement, les données recueillies montrent que les autobus pédestres sont plus populaires lors des trajets du matin comparativement aux trajets de fin d'après-midi, probablement en raison des différentes activités extrascolaires.

En ce qui concerne le maintien des programmes d'autobus pédestre à plus long terme, Collins & Kearns (2010) rapportent que plus un trajet est implanté depuis longtemps dans une communauté, plus l'habitude d'utiliser l'autobus pédestre entre dans la routine de la famille et plus le trajet devient permanent pour l'école. Les coordonnateurs de programme mentionnent aussi que pour assurer le maintien du fonctionnement des trajets, il est impératif de recruter chaque année de nouveaux bénévoles, car plusieurs quittent (par exemple, parce que leur enfant se considère maintenant « trop vieux » pour marcher dans l'autobus pédestre ou parce que les horaires de la famille ont changé). Ils rapportent qu'année après année, le recrutement de bénévoles est plus difficile que le recrutement de jeunes voulant participer au projet. Par contre, ceci n'a pas, dans les cinq années de l'étude, entraîné la fermeture de trajet à Auckland.

Un autre sujet abordé avec les coordonnateurs concernait les retombées positives du programme d'autobus pédestre dans leur milieu. Les participants ont rapporté que le programme avait contribué à l'augmentation du « sens de la communauté » en suscitant la participation des enfants et des parents, tout en étant une occasion pour tous de faire de l'activité physique chaque jour. En ce qui concerne la sécurité, les coordonnateurs ont remarqué une réduction de l'affluence d'automobiles près des écoles le matin, ce qui a réduit le risque d'accident chez les jeunes marcheurs.

Un autre thème abordé par Collins & Kearns (2010) était la question de la discipline. Il semblerait que l'autobus pédestre est une occasion pour les jeunes d'apprendre les règles de sécurité lorsqu'ils empruntent la route puisque l'encadrement est très structuré (au plan des

comportements sécuritaires, de l'horaire et des trajets). Malgré tout, les bénévoles rapportent des difficultés à gérer les comportements déviants de quelques enfants pendant les trajets, surtout chez les jeunes garçons. Du côté des adultes, les coordonnateurs mentionnent qu'il est très important que les bénévoles soient assidus, car certains bénévoles ne se présentent pas lors de leurs matins assignés ce qui complique l'organisation des trajets.

Cette étude a également fait ressortir que la majorité de bénévoles sont des femmes (88 %) et que 54 % des trajets n'ont aucun bénévole masculin. La raison la plus souvent évoquée pour ne pas participer comme bénévole chez les hommes est que ce n'est pas compatible avec leur horaire de travail. Chez les femmes, le fait d'avoir des enfants en bas âge ou le retour au travail était des raisons évoquées.

Finalement, Collins & Kearns (2010) rapportent que les programmes d'autobus pédestre entraîneraient des comportements davantage responsables de la part des automobilistes lorsqu'ils voient les enfants de l'autobus pédestre près d'eux. En outre, à Auckland, l'implantation de ces programmes aurait incité les gouvernements locaux à prendre des décisions favorisant l'augmentation de mesures d'apaisement de la circulation près des écoles (probablement parce qu'ils sont des partenaires financiers et organisationnels des programmes d'autobus pédestre).

À Christchurch, en Nouvelle-Zélande, Kingham & Ussher (2005) ont évalué les facteurs qui influencent le maintien du programme d'autobus pédestre implanté dans plusieurs écoles de la ville car certains milieux avaient connu un déclin dans leur nombre de trajets et de participants entre 2000 et 2003. Leur analyse des entrevues et des données des questionnaires ont permis de mettre au jour : (a) les raisons pour lesquelles les autobus pédestres avaient arrêté de fonctionner, (b) les problèmes les plus souvent rencontrés et (c) quelques suggestions d'amélioration. Voici les résultats.

a) Les différentes raisons pour lesquelles les autobus pédestres avaient arrêté de fonctionner :

- les enfants sont assez vieux pour marcher ou pédaler seuls,
- les familles ont déménagé,
- les parents sont de retour au travail et laissent leurs enfants au passage à l'école,
- le manque de « bénévoles-conducteurs » causant de la frustration chez ceux qui marchent plus souvent que d'autres,
- les circonstances familiales ont changé,
- les parents ne veulent marcher qu'avec leurs enfants,
- quelques malentendus ou désaccords.

b) Les problèmes les plus souvent rencontrés :

- les conditions météorologiques (occasionnant des doutes à savoir si l'autobus pédestre allait avoir lieu ou non, même s'il était supposé fonctionner malgré de mauvaises conditions météorologiques),
- la sécurité routière (perception que la route n'est pas sécuritaire en raison du trafic automobile (à savoir que les bénévoles n'étaient pas formés à Christchurch),
- les ressources non adaptées à certains groupes d'âge (les vêtements et les cartes d'embarquement ne plaisaient pas aux plus vieux),
- le recrutement de bénévoles est difficile,
- la diminution de l'enthousiasme après quelque temps,
- la discipline à faire auprès des enfants adoptant des comportements déviants,
- la pression causée par le peu de temps disponible pour se rendre à l'école le matin,
- certains parents ne sont pas fiables,
- la perception d'une trop grande responsabilité par certains parents (inquiets d'avoir la responsabilité d'autres enfants).

c) Quelques suggestions d'amélioration :

- faire davantage de promotion et de publicité,
- avoir des autobus pédestres à petite échelle (5 ou 6 familles par parcours) pour une meilleure (et équitable) répartition et gestion des horaires,
- avoir des récompenses pour les enfants,
- s'assurer de l'implication égale des bénévoles dans l'organisation,
- organiser davantage d'événements permettant de socialiser,
- améliorer les communications entre les parties prenantes,
- avoir plus de soutien et d'implication de la part des écoles et des conseils de ville (les conseils de ville étant les initiateurs des autobus pédestres dans cette étude).

Finalement, les auteurs mentionnent que pour maintenir la motivation des participants, les parents de milieux favorisés se procuraient eux-mêmes des incitatifs pour les enfants, alors que ceci n'est pas possible dans des milieux moins bien nantis (là où les initiatives d'autobus pédestre ont moins de succès). Selon eux, l'organisation (dans ce cas-ci, le conseil de ville) devrait fournir les incitatifs ou organiser des événements pour maintenir l'intérêt des enfants, des parents et des bénévoles de *tous* les milieux.

Toujours à Christchurch en Nouvelle-Zélande, les mêmes auteurs ont mené une deuxième étude sur les autobus pédestres en 2007, cette fois, portant sur les bienfaits perçus de ces programmes. L'étude rapporte plusieurs bienfaits similaires à ceux rapportés par Kearns et al. (2003) dans une autre région de la Nouvelle-Zélande, mais en fait également ressortir d'autres :

Bienfaits sociaux et communautaires :

- développement de liens d'amitié entre les enfants participant à l'autobus pédestre plutôt qu'avec seulement leurs camarades de classe,
- les parents eux-mêmes ont développé des liens d'amitié avec d'autres parents,
- développement d'un esprit communautaire.

#### Bienfaits santé :

- perception que les enfants ont amélioré leur condition physique (amélioration au niveau de leur capacité à marcher plus longtemps sans se fatiguer ou à marcher plus rapidement un même parcours),
- les enfants participants influencent les autres membres de la famille à marcher vers des destinations autres que l'école,
- amélioration de la sécurité de l'enfant dans son parcours vers l'école lorsqu'il fait partie de l'autobus pédestre (comparativement à s'il marche seul).

#### Bienfaits en termes de temps :

- gagner du temps en n'ayant pas à conduire leur enfant à l'école chaque jour (surtout pour les parents qui travaillent), et ce, même auprès des parents-bénévoles qui s'impliquent un ou plusieurs jours par semaine.

#### Changement d'habitudes :

- les enfants qui participent à l'autobus pédestre préfèrent marcher comparativement à se déplacer en voiture, et ce, même pour se rendre vers d'autres destinations que l'école.

#### Indépendance de l'enfant :

- les enfants se sentent plus indépendants, plus libres, parce qu'ils ne sont encadrés qu'une fois par semaine par leurs propres parents.

Dans le même ordre d'idée, une étude américaine de Kong et al. (2009), cette fois à Albuquerque au Nouveau-Mexique, a misé sur une évaluation de la faisabilité d'implanter un programme d'autobus pédestre dans une école primaire à prédominance hispanique. Des questionnaires de satisfaction ont été remplis par les enfants participant et leurs parents après 10 semaines d'intervention. Des groupes de discussion ont été effectués avec des

bénévoles du projet ayant comme thèmes de discussion les résultats du questionnaire de satisfaction, le succès général du programme et les suggestions pour améliorer le programme. Les chercheurs notent quatre leçons à retenir en ce qui concerne (1) le recrutement, (2) les défis lors de l'implantation, (3) la sécurité et (4) la satisfaction des participants.

Leçons à retenir :

1) Recrutement : L'élément le plus important est l'implication d'un bénévole compétent qui coordonne le recrutement entre l'école et l'équipe de recherche. Le support du maire de la ville a facilité le partenariat avec le Service de police et l'Office de transport scolaire. Les autres stratégies de recrutement qui ont bien fonctionné sont la distribution de pamphlets bilingues et d'affiches, la parution d'articles dans le journal de l'école, les présentations dans les classes et les annonces par le directeur de l'école, et ce, à plusieurs reprises.

2) Défis lors de l'implantation : Il est important d'avoir des bénévoles pour assumer les tâches d'implantation. Pour améliorer la communication avec les participants relativement à leur rôle dans l'autobus pédestre, il est essentiel d'avoir des informations écrites en anglais et en espagnol.

3) Sécurité : La sécurité est le premier souci des parents et des autorités scolaires. L'implication du service de police dans le choix des parcours a été cruciale. Les bénévoles ont reçu deux formations sur la sécurité, dont une par les policiers. Pendant l'implantation, les défis du programme d'autobus pédestre recensés par les participants sont : signaux pour les piétons non fonctionnels à quelques intersections, rencontres de chiens errants pendant la marche, attitude parfois agressive entre les jeunes jouant entre eux pendant la marche, brigadier parfois absent lors des traversées des grandes intersections (ce qui insécurisait les bénévoles).

4) Satisfaction des parents et des élèves : Les parents et les enfants ont rapporté un haut degré de satisfaction face au programme. Les participants ont mentionné que l'autobus pédestre est un moyen sécuritaire et adéquat pour promouvoir l'activité physique et favoriser les interactions sociales. Le point faible est le manque de confort de la veste que les élèves étaient obligés de porter. En parallèle à l'évaluation de processus, les chercheurs ont calculé l'IMC de chaque enfant au début et à la fin du programme, lequel est demeuré stable.

Suite à la synthèse de la littérature sur les autobus pédestres, on s'aperçoit que peu d'études se sont penchées sur la compréhension des processus d'implantation. Les processus communautaires interpelés dans l'implantation de programmes cherchant à promouvoir le transport actif vers l'école ont à peine été survolés. Afin de mieux comprendre les processus communautaires interpelés lors de l'implantation du programme Trottibus et de mieux cerner cet aspect peu abordé, nous avons fait appel à un cadre conceptuel, lequel est présenté au chapitre suivant.

## Chapitre 2

# Cadre conceptuel en lien avec les processus communautaires

### 2.1. Mise en contexte du cadre conceptuel

De nos jours, il ne fait aucun doute que la promotion de la santé dépasse largement le secteur sanitaire. C'est en 1986 que l'Organisation mondiale de la santé a lancé la Charte d'Ottawa en promotion de la santé dans laquelle on retrouve à la fois la définition de la promotion de la santé et une nouvelle conception de la santé :

La promotion de la santé est le « processus qui confère aux populations les moyens d'assurer un plus grand contrôle sur leur propre santé, et d'améliorer celle-ci. Cette démarche relève d'un concept définissant la « santé » comme la mesure dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part, réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins et, d'autre part, évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne, et non comme le but de la vie ; il s'agit d'un concept positif mettant en valeur les ressources sociales et individuelles, ainsi que les capacités physiques. Ainsi donc, la promotion de la santé ne relève pas seulement du secteur sanitaire : elle dépasse les modes de vie sains pour viser le bien-être » (Organisation mondiale de la santé, 1986, p. 2).

Les notions de « processus », de « contrôle sur sa santé », d'« amélioration de sa santé », de « bien-être » et de « ressources sociales et individuelles » font partie intégrante de cette nouvelle façon de concevoir la santé.

La Charte d'Ottawa cible cinq axes d'interventions en promotion de la santé : (1) élaborer une politique publique saine, (2) créer des milieux favorables, (3) renforcer

l'action communautaire, (4) acquérir des aptitudes individuelles et (5) réorienter les services de santé. L'axe « renforcer l'action communautaire » vise plus particulièrement la participation active et concrète des acteurs de la communauté afin qu'ils puissent se fixer des priorités d'action, qu'ils puissent prendre des décisions et qu'ils élaborent et mettent en œuvre des stratégies visant à promouvoir leur santé. Dorénavant, la promotion de la santé passe non seulement par les institutions sanitaires mais également par des initiatives qui émanent des communautés pour les communautés. En outre, la Charte d'Ottawa innove en mettant de l'avant que la santé se produit dans la vie de tous les jours. Toutefois, elle ne donne pas d'informations claires sur les façons d'élaborer les interventions. C'est ainsi que, dans les dernières décennies, plusieurs processus communautaires liés au développement des solidarités locales sont apparus dans le domaine de la promotion de la santé.

Le Trottibus s'inscrit dans cette mouvance. La SCC a développé ce programme avec comme objectif d'amener les communautés à prendre elles-mêmes en charge le fonctionnement du programme. Cette prise en charge par les milieux est, en promotion de la santé, souvent présentée selon divers processus communautaires liés au développement des solidarités locales. Parmi ces processus, nous retrouvons très souvent ceux de développement du capital social, de mobilisation communautaire, d'*empowerment* communautaire et de renforcement des capacités communautaires. Certains des éléments qui composent ces processus sont analogues, mais chacun de ces derniers semble se démarquer par ses spécificités. C'est à la lumière de l'examen de ces quatre processus que nous avons choisi notre cadre conceptuel.

Étant donné que ce sont des communautés qui mettent en œuvre ces processus, il importe, dans un premier temps, de préciser ce que l'on entend par « communauté », et ce, d'autant plus que cette notion a un caractère polysémique en santé publique. Nous nous pencherons par la suite sur les similarités et les distinctions entre les quatre différents processus communautaires mentionnés ci-dessus, soit le développement de

capital social, la mobilisation communautaire, l'*empowerment* communautaire et le renforcement des capacités communautaires. Enfin, après une brève discussion de l'utilisation de ces différents concepts dans la recherche scientifique, nous exposerons le cadre conceptuel qui a été retenu et jugé davantage approprié pour répondre à notre objectif de recherche.

## **2.2. Qu'entend-on par « communauté » ?**

L'Organisation mondiale de la santé a défini la « communauté » de façon très large et en y incluant plusieurs dimensions :

« Groupe de personnes, qui vivent souvent dans une zone géographique bien définie, partagent une culture, des valeurs et des normes, et ont une place dans une structure sociale qui est conforme à des relations que la communauté a créées au cours d'une certaine période. Les membres d'une communauté acquièrent leur identité personnelle et sociale en partageant des convictions, des valeurs et des normes qui ont été conçues par la communauté dans le passé et pourront évoluer à l'avenir. Ils sont dans une certaine mesure conscients de leur identité de groupe, ont des besoins communs et souhaitent les satisfaire. (...) Dans de nombreuses sociétés, en particulier celles des pays développés, les individus n'appartiennent pas à une communauté unique, mais sont membres de diverses communautés reposant sur des variables telles que la géographie, la profession, la place sociale et les loisirs » (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 6).

Cette définition de la communauté est très englobante et implique à la fois l'espace qui existe entre l'acteur individuel et la société vue de façon plus globale (Vibert & Potvin, 2012 ; Vibert, 2007). Afin de clarifier les différents sens donnés au terme « communauté » dans le domaine de la santé, Vibert (2007) a distingué quatre idéaux-types, sans toutefois écarter que des interactions existent entre eux : « (1) la communauté comme communauté locale, « milieu de vie », « milieu naturel »

(voisinage, amitié, parenté, impliquant des relations face à face), (2) la communauté comme organisation communautaire, institutionnalisée, association ou regroupement militant autour d'un problème, d'une situation sociale, d'intérêts ou de références communes, offrant des services et de l'entraide, revendiquant des droits, (3) la communauté comme identité collective, définie par un trait prioritaire qui caractérise et rassemble des individus divers (origine ethnique, religion, langue, incapacité physique ou psychique, orientation sexuelle) et, (4) la communauté comme collectivité englobante, le plus souvent territorialisée, à la fois politique (sous l'autorité de l'État-nation) et culturelle (comme mœurs et traditions jugées « dominantes », « majoritaires ») » (p. 13-14). C'est donc à l'intérieur de ces milieux que les acteurs de promotion de la santé se réapproprient le contrôle sur leur santé en élaborant diverses stratégies répondant aux besoins de leur communauté.

### **2.3 Similarités et distinctions entre différents termes désignant les processus communautaires liés au développement des solidarités locales.**

En promotion de la santé, plusieurs processus communautaires liés au développement des solidarités locales abordent des notions similaires tout en ayant quelques distinctions (voir annexe 1). Qui plus est, chaque processus voit son interprétation différer d'un auteur à l'autre. Nous avons donc examiné quatre principaux processus de développement de la communauté (le développement du capital social, la mobilisation communautaire, l'*empowerment* communautaire et le renforcement des capacités communautaires) afin de pouvoir les comparer leur composantes.

#### **2.3.1. Développement du capital social**

Le capital social est un des concepts employés pour comprendre certains aspects des processus communautaires qui visent l'amélioration de la santé et du bien-être des

populations locales. Cette notion a été reprise dans de nombreuses publications scientifiques et dans la littérature grise avec des définitions et des conceptions parfois différentes. Deux auteurs principaux ont conceptualisé la notion de capital social, le politologue Robert Putnam (1993, 2002) et le sociologue Pierre Bourdieu (1980). Bien que leur conceptualisation respective diffère en raison du cadre théorique particulier dans lequel ils situent ce concept, on y retrouve certains points communs. Leur conceptualisation distinctive peut être utile dans la compréhension de la construction des solidarités sociales, car chacune d'elles permet de mettre en lumière des aspects particuliers.

Dans les années 1990, Putnam identifie trois composantes dans le capital social : les obligations morales et les normes, les valeurs sociales telles que la confiance mutuelle et les réseaux sociaux (particulièrement dans les associations bénévoles) (Putnam, 1993). La participation citoyenne est un élément central de son concept de capital social, donnant ainsi aux communautés la possibilité de renforcer les liens horizontaux dans leurs réseaux sociaux et, ultimement, de maintenir la démocratie (Putnam, 1993 ; Siisiäinen, 2003) : « Voluntary association is the most important form of horizontal interaction and reciprocity. Voluntary associations influence social interaction and co-operation between actors in several ways » (Siisiäinen, 2003, p. 5). Putnam traite essentiellement des valeurs collectives (entre autres, la confiance) et d'intégration sociale.

Pour Bourdieu, le capital social renvoie à « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance, ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles » (Bourdieu, 1980, p. 2). Il reconnaît en outre, contrairement à

Putnam, l'existence de conflits et de rapports de pouvoir entre les agents impliqués dans des relations sociales pour éventuellement servir leurs intérêts, ce qui, lorsque les acteurs ont des intérêts différents, peut constituer un frein au développement des solidarités locales. Finalement, il affirme que « le volume de capital social que possède un agent particulier dépend de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié » (Bourdieu, 1980, p. 2).

À notre connaissance, Bourdieu n'a pas traité le capital social comme outil de développement des solidarités locales dans un objectif de santé. Cependant, Thomas Abel a repris cette notion des formes de capital de Bourdieu reconnaissant que le capital social est très étroitement influencé par le capital culturel (par exemple, par la littératie en santé) puisque les ressources culturelles disponibles pour un individu affectent l'utilisation de son capital social. Abel affirme à cet égard que : « sharing similar values, knowing how to approach other members properly, the ability to use appropriate language and communication styles are examples of non-material conditions and cultural techniques required for people to enter those networks. Once a member, cultural resources may also facilitate an individual's use of social capital for health gains » (Abel, 2008, p. 3). Il suggère que l'utilisation de ressources culturelles dans un réseau qui partage des valeurs (de santé) communes est nécessaire dans l'acquisition et l'instrumentalisation du capital social. L'auteur reconnaît ainsi que les interactions entre les formes de capital jouent un rôle important dans la production et la reproduction sociale de la santé, et ce, surtout lorsque les individus partagent des valeurs de santé similaires.

Un aspect intéressant et distinctif de la conceptualisation de Bourdieu est la reconnaissance des interactions entre les formes de capital et la reconnaissance de l'existence de rapports de pouvoir entre les groupes sociaux ou agents sociaux qui peuvent avoir des intérêts différents, selon les enjeux en question. L'approche de

Putnam, pour sa part, met en évidence le rôle clé des notions de confiance, de réciprocité et de participation civique dans un réseau, à la condition que les intérêts spécifiques de certains groupes n'entrent pas en conflit entre eux (Siisiäinen, 2003). Bien que les deux auteurs aient des points de départ différents pour décrire le capital social, il n'est pas inhabituel que les deux représentations soient employées pour décrire certains processus communautaires liés au développement des solidarités locales. C'est d'ailleurs le cas de la Chaire Approches communautaires et inégalités de santé (CACIS) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) qui ont emprunté le concept de capital social des deux auteurs afin de mieux comprendre les processus sociaux dans le développement des solidarités locales en santé.

À titre d'exemple, au Québec, la Chaire Approches communautaires et inégalités de santé (CACIS) a fait appel à la conception des formes de capital de Bourdieu pour comprendre les processus sociaux visant à transformer les ressources en santé qui sont disponibles dans une communauté. Dans son modèle de « production locale de la santé », la CACIS s'appuie, entre autres, sur trois des formes de capital bourdieusiennes (social, culturel et économique) et y ajoute la notion de capital biologique qui est décrite comme la capacité d'un individu d'utiliser son propre corps. Ces formes de capital « permettent aux individus et aux groupes d'identifier, dans leur environnement, les ressources pertinentes à la poursuite de leurs buts, y inclus la santé, et de les utiliser » (Potvin, 2012, p. 31). Le modèle de production locale de la santé de la CACIS identifie cinq environnements où se trouvent des ressources nécessaires à la construction de la santé : les environnements physique, économique, institutionnels, les organisations communautaires et les réseaux sociaux. Potvin affirme que c'est par l'utilisation des ressources disponibles dans les différents environnements que les individus et les groupes « produisent et reproduisent les configurations d'environnements qui correspondent à leurs besoins et à leurs aspirations. (...) Donc, ce n'est pas tant la quantité absolue des ressources que l'on y retrouve qui caractérise la capacité d'un milieu à soutenir une population en santé, mais le rapport complexe entre les

configurations d'environnements à travers lesquelles ces ressources sont disponibles et les capitaux dont disposent les personnes. » (Potvin, 2012, p. 32-32).

L'Organisation mondiale de la santé, quant à elle, a inclus dans sa définition du capital social des notions empruntées à Bourdieu (1980) et Putnam (1993), mais plus particulièrement à celles de confiance mutuelle et d'interactions dans un réseau de Putnam. Cet organisme définit le capital social comme « le degré de cohésion sociale qui existe dans les communautés. Il désigne les processus interpersonnels qui établissent des réseaux, des normes et la confiance sociale, et facilitent la coordination et la coopération dans l'intérêt des différentes parties » (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 21). Le capital social y est donc décrit comme des interactions quotidiennes entre les personnes et « prend la forme de structures telles que des associations de citoyens, des groupes religieux, la famille et les réseaux communautaires informels, et de normes (le volontarisme, l'altruisme et la confiance). Plus ces réseaux et ces liens sont solides, plus il est probable que les membres d'une communauté coopèrent dans l'intérêt de tous. De cette façon, le capital social crée la santé et peut renforcer les avantages découlant de l'investissement dans la santé » (Organisation mondiale de la santé, 1999, p. 21).

Quelques critiques ont toutefois été soulevées à l'égard du capital social comme processus communautaire de développement des solidarités locales en promotion de la santé. Hawe & Shiell (2000) ont suggéré que « the science of social capital, by which we mean its empirical capacity to explain health patterning, is relatively weak at present. The concept is too broad relative to more precise, alternative constructs » (Hawe & Shiell, 2000, p. 880). Ces chercheurs reconnaissent la contribution du capital social dans les processus communautaires, mais jugent que la dimension politique y soit trop peu élaborée. Un autre processus communautaire décrit plus loin et qui englobe davantage de dimensions est alors proposé par les auteurs, soit celui de renforcement des capacités communautaires : « capacity-building could be seen as activities that address

a continuum from micro to macro-level dimensions of social capital » (Hawe & Shiell, 2000, p. 879).

Bref, la notion de capital social en promotion de la santé permet de mettre en lumière (1) l'utilisation des formes de capital et des ressources disponibles dans et par les communautés locales et (2) la participation citoyenne comme élément central de renforcement des liens horizontaux dans les réseaux, et ce, afin de produire la santé. Toutefois, les conceptualisations de capital social proposées par Bourdieu et Putnam ne fournissent aucune indication quant aux processus par lesquels le capital social pourra transformer les ressources disponibles en ressources de santé. C'est d'ailleurs une des critiques importantes du concept de capital social en promotion de la santé.

### **2.3.2. Mobilisation communautaire**

La mobilisation communautaire fait également partie des processus communautaires visant à développer la santé dans les solidarités locales. Parfois utilisée comme processus distinct, la mobilisation communautaire semble toutefois être couramment utilisée en complément d'autres processus.

Bolland & McCallum (2002) rapportent que la mobilisation d'une communauté se produit quand les citoyens, les organismes, ou les groupes incitent les autres à participer et à se joindre à la cause qu'ils défendent. Ces auteurs font également référence au capital social d'une communauté en intégrant la disponibilité et l'utilisation des ressources comme facteur contributif à la mobilisation. Ils reconnaissent également que les communautés moins bien nanties ou instables peuvent se mobiliser au même titre que les communautés bien nanties, toutefois ils signalent qu'il est davantage probable que les individus dans les communautés riches, ayant un meilleur accès aux ressources disponibles, participent davantage à la mobilisation communautaire (Bolland & McCallum, 2002, p. 43-44). Ils empruntent également le concept d'*empowerment*

comme facteur influençant la mobilisation en arguant que les individus qui se sentent individuellement « *empowered* » pourraient ne pas diriger leur énergie dans la mobilisation communautaire, mais quitteraient leur milieu et iraient vers des milieux plus « satisfaisants » (Bolland & McCallum, 2002, p. 63), ce qui, ultimement, nuirait au mouvement de mobilisation.

Tout comme Bolland & McCallum, l'Organisation mondiale de la santé ne semble pas définir la mobilisation communautaire comme un processus à part entière, mais plutôt comme une stratégie de promotion de la santé impliquée dans plusieurs processus, notamment celui de plaider pour la santé. La mobilisation communautaire devient donc un moyen retenu par les groupes d'intérêts cherchant à faire un plaidoyer en faveur de la santé. Elle se fait via le soutien social entre des partenaires qui mobilisent leurs ressources humaines et matérielles pour promouvoir la santé de leur communauté (Organisation mondiale de la santé, 1999). Le *Aspen Institute* aux États-Unis intègre également la mobilisation des parties prenantes dans l'action menant au changement à travers une stratégie plus large de renforcement de la communauté. « The underlying philosophy is that partnership, collective problem solving, and alliances with sources of power help to produce change » (Auspos et al., 2002, p. 41). Parmi les stratégies envisagées pour renforcer la capacité des communautés dans leurs efforts de changements, les initiatives du *Aspen Institute* se dirigent entre autres vers la mobilisation des citoyens, vers le renforcement des connexions entre eux, vers l'identification et le développement de leurs formes de capital et vers leur participation civique (Kubisch et al., 2011). Le concept de mobilisation communautaire rejoint ainsi des notions que l'on retrouve dans le capital social de Putnam (1993) tel que la participation civique et les interactions entre les organisations et les individus dans la poursuite d'un but commun.

Dans le rapport de l'*Institute of Medicine* (IOM), le *Committee on valuing community-based non-clinical prevention policies and wellness strategies* reprend la

définition que Shults et al. (2009) proposent dans leur étude sur l'efficacité de la mobilisation communautaire en vue de réduire la conduite automobile avec facultés affaiblies. Ils définissent la mobilisation communautaire comme un concept à part entière : « the organization and activation of a community to address local problems (...) (and) a planned process to activate a community to use its own social structures and any available resources to accomplish community goals that are decided on primarily by community representatives and that are generally consistent with local values » (Shults et al., 2009, p. 362). L'IOM reconnaît que le concept de mobilisation communautaire est analogue à celui d'organisation communautaire. Nous trouvons également que ce concept est similaire à celui de l'activation communautaire soutenue par la *Kaiser Family Foundation* aux États-Unis dans les années 1990, qui a toutefois été peu utilisée dans la littérature. L'activation communautaire y est définie : « as a health promotion strategy entails organized efforts to increase community awareness and to reach a consensus about health problems, coordinated planning of prevention and environmental change programs, interorganizational allocation of resources, and citizen involvement in these processes » (Wickizer et al., 1998, p. 124 ; Wagner et al., 2000).

Toutes ces définitions de la mobilisation communautaire ont en commun des notions clés, notamment : la prise de conscience collective sur les besoins de la communauté, la participation civique, l'*empowerment*, le soutien social, l'utilisation et la disponibilité des ressources, le partenariat, l'organisation, la planification, le consensus vers un objectif commun répondant aux besoins de la communauté et le partage des ressources disponibles. Ces notions se retrouvent également à différents degrés dans les concepts de capital social, d'*empowerment* communautaire et de renforcement des capacités.

### **2.3.3. *Empowerment* communautaire**

Un troisième concept utilisé pour décrire les processus communautaires de

développement des solidarités locales est l'*empowerment* qui consiste en la capacité des individus et des communautés à exercer un contrôle sur les déterminants de leur santé et de renforcer leur potentiel de réalisation de projets collectifs (Rappaport, 1984). Selon cette approche, les individus et collectivités sont des acteurs à la recherche de solutions répondant aux problèmes liés à la santé dans leur communauté, et non seulement des utilisateurs de services. Rappaport définit ainsi l'*empowerment* : « the mechanism by which people, organizations, and communities gain mastery over their lives » (1984, p.3). Le concept d'*empowerment* communautaire implique l'utilisation des ressources disponibles dans la communauté et l'action collective pour influencer les décideurs; des notions comparables aux éléments clés du capital social et de la mobilisation communautaire (Perkins & Zimmerman, 1995). D'autres auteurs voient l'*empowerment* communautaire comme un processus dynamique allant de l'*empowerment* personnel au développement de petits groupes, à l'*empowerment* d'organisations communautaires et de partenariats jusqu'à l'action sociale et politique (Labonte, 1994 ; Laverack & Wallerstein, 2001).

Dans une communauté « *empowered* », les individus et les organisations utilisent leurs habiletés et leurs ressources dans des efforts collectifs pour cibler les priorités de santé. Dans une communauté qui se donne les moyens d'agir, les individus possèdent davantage de soutien social, abordent plus facilement les difficultés liées à la santé dans leur milieu, exercent un plus grand contrôle sur les déterminants de la santé particuliers à leur communauté et peuvent influencer les décisions prises à des niveaux plus hauts (Israel et al., 1994 ; Organisation mondiale de la santé, 1999).

Finalement, le concept d'*empowerment* a été utilisé dans plusieurs domaines, lesquels identifient des composantes parfois différentes, ce qui peut créer de la confusion dans la compréhension mais surtout dans les indicateurs et les mesures liés au concept. En promotion de la santé, il faut être rigoureux car « the lack of a clear theoretical underpinning (of the concept empowerment), distortion of the concept by

different users, measurement ambiguities, and structural barriers make 'empowerment' difficult to attain » (Rissel, 1994). Cette critique est d'ailleurs récurrente pour plusieurs processus communautaires liés au développement des solidarités locales.

#### **2.3.4. Renforcement des capacités communautaires (RCC)**

Un autre processus communautaire lié au développement des solidarités locales est le renforcement des capacités communautaires (RCC). Ce terme a également été défini différemment par plusieurs auteurs tout dépendant du contexte dans lequel ils l'ont utilisé. En 2011, Simmons et al. (2011) ont recensé les différentes définitions du RCC en promotion de la santé à partir du début des années 1990 jusqu'à la définition qu'en a donnée l'Organisation mondiale de la santé en 2006. Le constat de Simmons et al. est, malgré la diversité des définitions recensées, que chaque définition a trois points en commun : (1) le RCC est un processus / une approche, (2) le RCC englobe plusieurs domaines, aussi nommés caractéristiques, aspects, capacités ou dimensions et (3) les définitions du RCC incluent un résultat et/ou une raison pour renforcer les capacités du milieu (voir dans le tableau 1 les domaines, caractéristiques et dimensions contenus dans le concept du renforcement des capacités recensées par Simmons et al., 2011).

L'Organisation mondiale de la santé résume le concept du RCC comme étant « the development of knowledge, skills, commitment, structures, systems and leadership to enable effective health promotion. It involves actions to improve health at three levels: the advancement of knowledge and skills among practitioners; the expansion of support and infrastructure for health promotion in organizations, and; the development of cohesiveness and partnerships for health in communities » (Smith et al., 2006, p. 341-342). Plusieurs raisons ont amené l'OMS à intégrer le renforcement des capacités comme stratégie de promotion de la santé dans leur nouveau glossaire. D'abord, l'organisme reconnaît l'importance des compétences des divers acteurs en promotion de la santé, mais admet que cet atout est non suffisant pour développer des

interventions prometteuses. L'appui des organismes dans ou avec lesquels les acteurs travaillent est également crucial à la réalisation efficace de stratégies de promotion de la santé. Au niveau organisationnel, cet appui peut se concrétiser de différentes manières : soutenir la formation du personnel, rendre disponibles davantage de ressources, concevoir des politiques et des procédures pour institutionnaliser la promotion de la santé et développer des structures pour la planification et l'évaluation d'interventions en promotion de la santé. Le renforcement des capacités au niveau organisationnel inclut la création de nouvelles politiques et la formation de partenariats pour la promotion de la santé. Ces deux stratégies peuvent être nécessaires pour identifier et répondre aux nouveaux besoins de santé qui émanent de la communauté ou pour mettre en œuvre des programmes spécifiques. Au niveau communautaire, le renforcement des capacités se réalise de différentes façons : la prise de conscience face aux risques sanitaires de la communauté, l'élaboration de stratégies pour stimuler l'identité et la cohésion de la communauté, la formation et l'éducation pour accroître la littératie en santé, l'accès aux ressources externes et le développement de structures pour faciliter la prise de décision dans la communauté. Bref, afin de renforcer les capacités communautaires, on doit identifier à la fois les capacités d'agir individuelles des acteurs dans la communauté afin qu'ils puissent répondre à leurs besoins et renforcer le soutien social et les appuis politiques requis pour implanter des programmes efficaces (Smith et al., 2006).

**Tableau 1. Domaines, caractéristiques et dimensions contenus dans les définitions du renforcement des capacités recensées par Simmons et al. (2011)**

Author(s), date	Title	Definition	Processes	Domains or characteristics	Goal/ultimate outcome. For what purpose?
ACT Health, n.d.	ACT Health Promotion Grants Position Statement: Capacity building for health promotion	A process by which individuals, organisations, institutions and societies develop abilities – individually and collectively – to perform functions, solve problems and achieve objectives. Capacity building in health promotion develops sustainable skills within the workforce, builds new structures and policies within organisations, and creates new systems in order to more effectively promote the health and wellbeing of our citizens	A process by which... Develop abilities... Develops sustainable skills...	Abilities – individually and collectively  Sustainable skills within the workforce, builds new structures and policies within organisations, and creates new systems	To perform functions, solve problems and achieve objectives  In order to more effectively promote the health and wellbeing of our citizens
Arole et al., n.d.	Improving community capacity	Strengthening the ability of a community through increasing social cohesion and building social capital...members of a community can work together to develop and sustain strong relationships, solve problems and make group decisions, and collaborate effectively to identify goals and get work done	Strengthening the ability of a community through increasing... Work together...	Social cohesion and building social capital	Work together to develop and sustain strong relationships, solve problems and make group decisions, and collaborate effectively to identify goals and get work done
Aspen Institute, 1996	Measuring community capacity building: a workbook in progress for rural communities	Is the combined influence of a community's commitment, resources and skills that can be deployed to build on community strengths and address community problems and opportunities	Combined influence of a community's... That can be deployed to build...	Commitment, resources and skills	To build on community strengths and address community problems and opportunities
Atkinson and Willis, n.d.	Community capacity building - a practical guide	The networks, organisations, attitudes, leadership and skills that allow communities to develop according to their own priorities and needs	That allow communities to develop	Networks, organisations, attitudes, leadership and skills	According to their own priorities and needs
Bopp et al., 2000	Assessing community capacity for change	A community's ability to carry on the work of community health development....the individual and collective capacities that a community needs in order to be able to effectively address the primary determinants of health affecting those people in that place	To carry on	The individual and collective capacities	In order to be able to effectively address the primary determinants of health affecting those people in that place
Bullen, 2003	Ideas from the Community Capacity Building Forum	Improving the abilities of communities to enhance their quality of life and, assisting disadvantaged groups in communities to participate in these processes and obtain their fair share of the benefits	Improving the...  Assisting...	Abilities	To enhance their quality of life
Bush et al., 2002	Community Capacity Index	A collection of characteristics and resources which, when combined, improve the ability of a community to recognise, evaluate and address key problems....the work that is done to develop the capacity of the network of groups and organisations	The work that is done to develop the capacity of the network of groups and organisations	A collection of (combined) characteristics and resources	To improve the ability of a community to recognise, evaluate and address key problems
Chaskin et al., 2001 <sup>1</sup> Chaskin, 2001 <sup>2</sup>	Building community capacity (book <sup>1</sup> ) and Building community capacity: a definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative <sup>2</sup>	Is the interaction of human capital, organisational resources, and social capital existing within a given community that can be leveraged to solve collective problems, and improve or maintain the wellbeing of that community. It may operate through informal social processes and/or organised efforts (by individuals, organisations, and social networks that exist among them and between them and the larger systems of which the community is a part)	Is the interaction...  That can be leveraged... May operate through social processes and/or organised efforts	Human capital, organisational resources, and social capital	To solve collective problems, and improve or maintain the wellbeing of that community
Easterling et al. 1998	Promoting health by building community capacity: summary	The set of strengths that residents individually and collectively bring to the cause of improving local quality of life.	To the cause of improving...	The set of strengths that residents individually and collectively bring ....	Local quality of life

		...Mix of skills, relationships, propensities for actions and openness to learning		Mix of skills, relationships, propensities for actions and openness to learning...	Promote health
		... Promote health through initiatives that strengthen the relationships among individuals and organisations within the community; allow more effective problem solving around health issues; and more generally, allow a community to recognise and make the most of resources that exist within it	Initiatives that strengthen...	Relationships among individuals and organisations within the community	Allow more effective problem solving around health issues; and more generally, allow a community to recognise and make the most of resources that exist within it
Ebbesen et al., 2004	Issues in measuring health promotion capacity in Canada: a multi-province perspective	Project 1: the extent to which organisations within communities use and build upon their knowledge, skills, resources and abilities to take action on heart health	The extent... use and build	Their knowledge, skills, resources and abilities	To take action on heart health
		Project 2: a set of knowledge, skills, commitment and resources required by individuals and organisations to conduct effective health promotion	Required	A set of knowledge, skills, commitment and resources	To conduct effective health promotion
		Project 3: the infrastructure, collaboration, evidence-base, policies and technical expertise within the health authority that exist and address cardiovascular disease prevention and health promotion (organisational capacity)	Address	Infrastructure, collaboration, evidence-base, policies and technical expert	Cardiovascular disease prevention and health promotion
		Project 4: capability of an organisation to promote health, formed by its will to act and infrastructure, and leadership to drive organisational change	Formed	Capability... will to act and infrastructure, and leadership	To drive organisational change
Goodman et al. 1998	Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement	1) Characteristics of communities that affect their ability to identify, mobilise, and address social and public health problems. 2) the cultivation and use of transferable knowledge, skills, systems and resources that affect community- and individual-led changes consistent with public health-related goals and objectives	The cultivation and use of...	Characteristics of communities...	To identify, mobilise, and address social and public health problems
			Community- and individual-led changes	Transferable knowledge, skills, systems and resources	Public health-related goals and objectives
Healy and Hampshire, 2001	Community capacity building: from ideas to realities	The capabilities that exist within communities and within the networks between individuals, communities and institutions of civil society that strengthen individual and community capacity to define their own values and priorities and capacity to act on these	Strengthen	Capabilities	To define their own values and priorities and capacity to act on these
Labonte and Laverack, 2001a,b	Capacity building in health promotion. Part 1: for whom? And for what purpose?	A generic increase in community groups' abilities to define, assess, analyse and action on health (or any other) concerns of importance to their members	Increase in	Abilities	To define, assess, analyse and action on health (or any other) concerns of importance to their members
NSW Health Department, 2001	A framework for building capacity to improve health	An approach to the development of sustainable skills, structures, resources and commitment to health improvement in health and other sectors to prolong and multiply health gains many times over	An approach to the development of	Sustainable skills, organisational structures, resources and commitment to health improvement in health and other sectors	To prolong and multiply health gains many times over
Smith et al., 2006	WHO Health Promotion Glossary: new terms	The development of knowledge, skills, commitment, structures, systems and leadership to enable effective health promotion. It involves actions to improve health at three levels: • The advancement of knowledge and skills among practitioners; • The expansion of support and infrastructure for health promotion in organisations, and; • The development of cohesiveness and partnerships for health in communities	Development of involves actions: advancement (knowledge and skills), expansion (support and infrastructure in organisations), development (cohesiveness and partnerships)	Knowledge, skills, commitment, structures, systems and leadership Support and infrastructure for health promotion in organisations, and; cohesiveness and partnerships for health in communities	To enable effective health promotion To improve health

De son côté, Chaskin (2001) définit le RCC comme « the interaction of human capital, organizational resources, and social capital existing within a given community that can be leveraged to solve collective problems and improve or maintain the well-being of a given community. It may operate through informal social processes and/or organized effort ». Le concept de RCC reprend les notions de résolution de problème que l'on retrouve également dans le concept de capital social, de mobilisation communautaire et d'*empowerment* communautaire.

Les stratégies de RCC visent généralement à aider des organismes communautaires à planifier et à implanter des programmes de façon plus efficace et centrée sur les priorités de la communauté (Kubisch, 2011). Pour arriver à renforcer les capacités de la communauté, les organisations peuvent s'appuyer sur la littérature qui met en lumière plusieurs dimensions ou caractéristiques du concept de RCC, souvent apparentes aux dimensions mentionnées précédemment dans la description d'autres processus communautaires.

Goodman et al. (1998) ont voulu décrire les dimensions du RCC en consultant un panel d'experts. Pour réaliser leur étude, ils ont fait appel à des chercheurs américains et canadiens en santé communautaire participant au symposium du *Center for Disease Control and Prevention* en décembre 1995. Les spécialistes venaient de différentes disciplines telles le développement en santé communautaire, l'éducation à la santé, la psychologie communautaire, l'épidémiologie, l'anthropologie, la science politique et la sociologie. Ils en sont arrivés à définir le RCC selon deux angles différents : (1) « the characteristics of communities that affect their ability to identify, mobilize, and address social and public health problems » et (2) « the cultivation and use of transferable knowledge, skills, systems, and resources that affect community- and individual-level changes consistent with public health-related goals and objectives » (Goodman et al., 1998, p. 259). Ils ont ensuite identifié comme suit les différentes dimensions du RCC : la *participation*, le *leadership*, les *habiletés*, les *ressources disponibles*, les *réseaux sociaux et interorganisationnels*, le *sens de la communauté*, la *compréhension de l'histoire de la communauté*, le *pouvoir de la communauté* et les *valeurs communautaires* et la

*réflexion critique* (voir le tableau 2 décrivant en détails les dimensions et les sous-dimensions du renforcement des capacités communautaires selon Goodman et al, 1998). Ces dimensions sont très analogues aux dimensions de l'*empowerment* communautaire de Laverack & Wallerstein (2001). D'ailleurs, ces mêmes dimensions se retrouvent dans d'autres publications scientifiques portant sur le concept de RCC où le concept était traité par des experts (Jackson et al., 2003; Gibbon et al., 2002). Une récente recension des écrits conduite par Liberato et al. (2011) a confirmé que ces mêmes dimensions étaient celles qui étaient les plus acceptées dans la littérature scientifique.

**Tableau 2. Dimensions et sous-dimensions du renforcement des capacités communautaires de Goodman et al. (1998, p.261-262).**

<p><i>Citizen participation is characterized by :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>strong participant base</i></li> <li>• <i>diverse network that enables different interests to take collective action</i></li> <li>• <i>benefits overriding costs associated with participation</i></li> <li>• <i>citizen involvement in defining and resolving needs</i></li> </ul>
<p><i>Leadership is characterized by :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>inclusion of formal and informal leaders</i></li> <li>• <i>providing direction and structure for participants</i></li> <li>• <i>encouraging participation from a diverse network of community participants</i></li> <li>• <i>implementing procedures for ensuring participation from all during group meetings and events</i></li> <li>• <i>facilitating the sharing of information and resources by participants and organizations</i></li> <li>• <i>shaping and cultivating the development of new leaders</i></li> <li>• <i>a responsive and accessible style</i></li> <li>• <i>the ability to focus on both task and process details</i></li> <li>• <i>receptivity to prudent innovation and risk taking</i></li> <li>• <i>connectedness to other leaders</i></li> </ul>

*Skills are characterized by :*

- *the ability to engage constructively in group process, conflict resolution, collection and analysis of assessment data, problem solving and program planning, intervention design and implementation, evaluation, resource mobilization, and policy and media advocacy*
- *the ability to resist opposing or undesirable influences*  
*the ability to attain an optimal level of resource exchange (how much is being given and received)*

*Resources are characterized by :*

- *access and sharing of resources that are both internal and external to a community*
- *social capital, or the ability to generate trust, confidence, and cooperation*
- *the existence of communication channels within and outside of a community*

*Social and interorganizational networks are characterized by :*

- *reciprocal links throughout the overall network*
- *frequent supportive interactions*
- *overlap with other networks within a community*
- *the ability to form new associations*
- *cooperative decision-making processes*

*Sense of community is characterized by :*

- *high level of concern for community issues*
- *respect, generosity, and service to others*
- *sense of connection with the place and people*
- *fulfillment of needs through membership*

*Understanding of community history is characterized by :*

- *awareness of important social, political, and economic changes that have occurred both recently or more distally*
- *awareness of the types of organizations, community groups, and community sectors that are present*
- *awareness of community standing relative to other communities*

*Community power is characterized by :*

- *the ability to create or resist change regarding community turf, interests, or experiences*
- *power with others, not control over them (non-zero-sum or win-win strategies)*
- *influence across a variety of domains or community contexts*

*Community values are characterized by :*

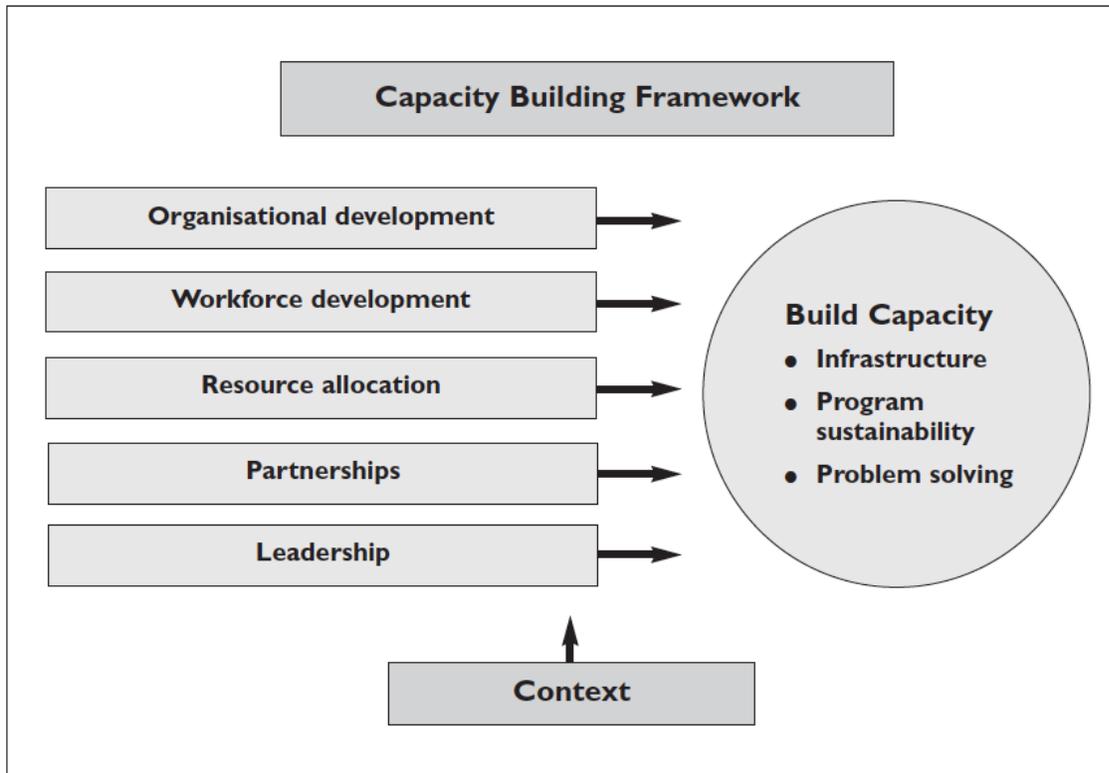
- *clearly defined norms, standards, and attributes*
- *consensus building about values*

*Critical reflection is characterized by :*

- *the ability to reflect on the assumptions underlying our and others' ideas and actions*
- *the ability to reason logically and scrutinize arguments for ambiguity*
- *the ability to understand how forces in the environment influence both individual and social behavior*
- *the ability for community organizations to self-analyze their efforts at change over time*

Un autre modèle conceptuel du RCC a été produit par le *NSW Health Department* (2001) qui a regroupé plus de 80 caractéristiques du RCC sous cinq dimensions principales : le développement organisationnel, le développement des effectifs, la disponibilité des ressources, le leadership et le partenariat (voir figure 1).

Figure 1. Le modèle de renforcement des capacités du *NSW Health Department* (2001)



En Australie, plusieurs auteurs se sont d'ailleurs basés sur le modèle du NSW Health Department (2001) pour analyser les résultats de leurs travaux en lien avec le RCC (de Groot et al., 2010 ; Casey et al., 2009). On remarque que plusieurs dimensions du RCC tel que conçu par le *NSW Health Department* sont similaires à celles rapportées par les experts dans les études de Liberato et al. (2011), Jackson et al. (2003), Gibbon et al. (2002) et Goodman et al. (1998).

Précédant la conception du modèle de RCC par le *NSW Health Department*, Hawe et al. (1998) ont voulu savoir quel sens les acteurs en promotion de la santé en Australie donnaient au concept de RCC dans leur domaine particulier. Pour ce faire, ils ont réalisé six entretiens de groupe auprès de 43 professionnels travaillant en promotion de la santé dans la région de New South Wales. L'analyse des résultats montre que les participants ont défini le RCC comme le développement d'habiletés et de ressources en promotion de la santé et le développement des capacités à résoudre des problèmes, et ce, à cinq niveaux : individuel, à l'intérieur des équipes

de travail, dans les organisations de santé, entre les organisations et avec la communauté. On peut constater que cette conception du RCC chez les acteurs en promotion de la santé se rapproche des définitions trouvées dans la littérature scientifique. Le terme, quoique perçu comme étant un peu flou par les acteurs, semble avoir trouvé écho dans le milieu de la promotion de la santé. Malgré tout, son opérationnalisation demeure encore floue, et ce, même pour les acteurs qui travaillent chaque jour à renforcer les capacités de leur communauté pour promouvoir sa santé.

Au Canada, MacLellan-Wright et al. (2007) ont cherché à développer une échelle de mesure du RCC pour les programmes de santé subventionnés par le gouvernement canadien. Pour y arriver, les auteurs ont d'abord fait une revue de la littérature sur les différents instruments utilisés pour mesurer le renforcement des capacités. Puis, ils ont rencontré un panel de 21 experts (sept du milieu académique, sept dans le milieu communautaire, sept de l'Agence de santé publique du Canada) pour réviser les domaines et indicateurs du RCC. Ensemble, ils ont conçu un instrument ciblant neuf domaines, à savoir : la participation, le leadership, les structures communautaires, le soutien externe, les causes des problèmes de santé, la disponibilité et l'utilisation des ressources, les compétences, savoirs et apprentissages, les relations avec les autres et le sens communautaire. Leur instrument comprenait 26 items répartis dans les neuf domaines. Il a été révisé par un groupe de discussion de neuf travailleurs en promotion de la santé en Alberta (à Edmonton). L'instrument a été testé auprès de 114 organisations communautaires en Alberta, au Manitoba, et dans les régions de l'Atlantique. Les domaines retenus sont, encore une fois, essentiellement les mêmes que ceux retrouvés chez Goodman et al. (1998), Labonte & Laverack (2001a, 2001b) et Gibbon et al. (2002).

En outre, d'autres chercheurs ont développé des mesures du RCC et en viennent essentiellement à des dimensions analogues à celles mentionnées précédemment (Crisp et al., 2000; Foster-Fishman et al., 2001; Jackson et al., 2003; Lempa et al., 2008; Baillie et al., 2008). Il semble donc y avoir un relatif consensus sur les caractéristiques du RCC sans qu'un des modèles ne fasse nécessairement l'unanimité.

## **2.4. Choix du cadre conceptuel de la recherche : le renforcement des capacités communautaires**

Les processus communautaires ont été utilisés dans plusieurs disciplines universitaires : en travail social, en développement communautaire, en psychologie sociale, en santé publique, en promotion de la santé, etc. Non seulement existe-t-il une diversité de concepts pour décrire les processus communautaires liés au développement des solidarités locales, mais ces derniers sont utilisés avec des nuances dans les dimensions ou caractéristiques qui les définissent. Qui plus est, plusieurs similarités entre les différents concepts rendent difficile la distinction entre chacun des termes utilisés, si bien qu'ils peuvent créer de la confusion chez les acteurs en promotion de la santé (voir l'annexe 2 sur les similarités et distinctions entre différents termes désignant les processus communautaires liés au développement des solidarités locales.).

À l'ère de l'interdisciplinarité, tant en recherche qu'en intervention, cette diversité de concepts plus ou moins similaires (le capital social, la mobilisation communautaire, l'*empowerment* communautaire et le renforcement des capacités communautaires) peut s'avérer contreproductive étant donné les différents paradigmes dans lesquels les acteurs s'inscrivent. Il peut donc en résulter une forme de confusion parmi les acteurs provenant de différentes disciplines.

Par ailleurs, cette diversité peut s'avérer avantageuse dans d'autres situations. Tous ces concepts visent une meilleure compréhension de la complexité des initiatives de promotion de la santé dans des contextes divers et évolutifs. Chaque processus peut expliquer des résultats intermédiaires des interventions en santé en mettant l'accent sur un aspect en particulier, ce qui apporte de la richesse à la compréhension du développement des solidarités locales en matière de promotion de la santé. D'ailleurs, l'IOM (2012), dans son rapport sur « *valuing community-based non-clinical prevention policies and wellness strategies* » mentionne qu'il serait pertinent d'élaborer un modèle mettant en lumière les processus communautaires de

développement des solidarités locales en promotion de la santé, puisqu'aucun outil à ce jour ne permet vraiment de mettre en lumière toute la complexité des processus à l'œuvre dans les communautés. Le modèle doit encore être raffiné et les outils pour évaluer les processus communautaires doivent être développés et validés. « Old measures and data sources will need to be applied in new ways, a process that will take time to establish validity and gain acceptance » (IOM, 2012, p. 10). Pour l'instant, il ne semble pas y avoir de modèle qui fasse consensus ou de processus plus adéquats que d'autres ; certains processus peuvent être utiles dans un contexte donné et moins pertinents dans d'autres. Chaque contexte peut être observé avec une loupe différente et les dimensions de chaque processus peuvent permettre de mettre en lumière des complexités différentes.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu le RCC comme cadre conceptuel pour l'analyse du programme Trotibus car il est vu comme ayant une valeur ajoutée par rapport aux autres processus communautaires. En effet, le RCC englobe des dimensions qui vont de l'influence des habiletés individuelles à celle des politiques de santé. C'est donc parce qu'il tient compte d'un vaste éventail de dimensions permettant de mieux comprendre des interventions de promotion de la santé dans des contextes variés et contrastés que nous avons retenu le RCC comme cadre conceptuel pour examiner l'implantation de Trotibus dans quatre communautés différentes. En s'appuyant sur les divers cadres proposés dans la littérature scientifique, nous avons élaboré un tableau intégrant les dimensions du RCC les plus récurrentes et qui nous semblaient pertinentes pour l'analyse de Trotibus. (voir le tableau 3 présentant le cadre conceptuel du RCC avec les dimensions et les indicateurs). Ce cadre conceptuel a servi de structure pour identifier les thématiques ciblées lors de notre collecte de données.

**Tableau 3. Cadre conceptuel du renforcement des capacités communautaires, ses dimensions et indicateurs pertinents pour le Trotibus.**

Concept	Renforcement des capacités communautaires						
Dimensions	Analyse du problème	Leadership	Organisation et la structure communautaire	Connaissances et habiletés personnelles	Mobilisation et répartition des ressources	Sens de la communauté	Participation
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les besoins ou le problème</li> <li>• Tenir compte des racines du problème</li> <li>• Impliquer la population ciblée dans la résolution de problème</li> <li>• Trouver des actions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion organisationnelle</li> <li>• Habiletés interpersonnelles</li> <li>• Vision stratégique</li> <li>• Inclusion de leaders formels et informels</li> <li>• Facilitation du partage d'informations et des ressources</li> <li>• Développement de nouveaux leaders</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseaux forts avec d'autres organisations et acteurs</li> <li>• Liens existants dans les structures communautaires</li> <li>• Culture informelle</li> <li>• Partenariat et collaboration</li> <li>• Capital social</li> <li>• Buts partagés et liens réciproques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opportunités d'apprentissages</li> <li>• Littératie en santé</li> <li>• Capital culturel</li> <li>• Accès à de l'expertise externe</li> <li>• Partage d'information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accès et partage interne et externe des ressources nécessaires au projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaissance des problèmes ciblés par les membres de la communauté</li> <li>• Compréhension de l'histoire de la communauté et de ses valeurs</li> <li>• Sens des connexions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forte base de participation</li> <li>• Mobilisation de divers groupes communautaires</li> <li>• Action collective pour le projet</li> </ul>

## Chapitre 3

### Méthodologie de la recherche

#### 3.1. Approche méthodologique

L'objectif de cette recherche était d'explorer le renforcement des capacités communautaires dans des milieux socioculturels contrastés dans le but de mettre en lumière les freins et les facteurs facilitants de l'implantation d'un Trottibus. Pour y répondre, nous avons établi trois objectifs spécifiques : 1) cerner les caractéristiques distinctives de chaque milieu et leurs dynamiques sociales propres, ainsi que le rôle des organisations et des structures communautaires existantes préalable à l'implantation, 2) identifier l'influence du leadership et de la gestion organisationnelle dans le fonctionnement du programme et 3) explorer dans quelle mesure le programme Trottibus a contribué à la construction de nouveaux réseaux dans la communauté.

Nous avons privilégié une méthodologie qualitative parce que nous voulions étudier la question dans des contextes naturels, en essayant d'attribuer un sens ou d'interpréter des phénomènes complexes selon les significations que les acteurs impliqués leur accordent (Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S., 2005; Marshall, C. & Rossman, G. B., 2006). En outre, nous avons retenu la méthodologie qualitative pour « sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement, y compris (sa) souplesse dans la construction progressive de l'objet même de l'enquête, (sa) capacité de s'occuper d'objets complexes (...), (sa) capacité d'englober des données hétérogènes, (...) sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale relevant de la culture et de l'expérience vécue, étant donné, justement, sa capacité de permettre au chercheur de rendre compte (...) du point de vue de l'intérieur » (Pires, A. P., 1997, p.51-52). Cette méthode nous a permis d'obtenir une meilleure compréhension de la

planification et de l'implantation du programme Trotibus de la part des acteurs impliqués directement dans son fonctionnement quotidien. Bref, nous avons retenue cette méthodologie puisque nous cherchions à mieux comprendre les pratiques établies dans chaque milieu et les processus impliqués dans l'implantation d'un programme d'autobus pédestre. Ce chapitre décrit les différents aspects de la méthodologie utilisée pour conduire l'étude.

### **3.2. Collecte des données**

Nous avons retenu l'entrevue individuelle comme méthode de collecte de données, car elle permet de mettre au jour les expériences vécues par les participants : « by using interviews, the researcher can reach areas of reality that would otherwise remain inaccessible such as people's subjective experiences and attitudes » (Perakyla, A. & Ruusuvuori, J., 2011, p.529). D'un point de vue épistémologique, « l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales » (Poupart, J., 1997, p.174). Bref, cette méthode permet d'avoir un accès privilégié aux expériences vécues par les acteurs impliqués de près ou de loin dans le programme étudié ; c'est pourquoi nous l'avons choisie.

Nous avons procédé à l'élaboration d'un guide d'entretien semi-directif (annexe 3). La raison pour laquelle nous avons choisi un guide d'entretien semi-directif pour collecter nos données est que c'est une méthode où le guide « n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes (...), mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue afin que (le répondant) puisse parler ouvertement, dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy, R. & Van Campenhoudt, L., 2006, p.174). Les questions posées avaient comme objectif de fournir des informations sur les expériences vécues par les différents acteurs impliqués dans le programme ainsi que leur perception quant à son implantation et à son fonctionnement. Les grands thèmes abordés lors des entretiens sont les suivants : 1) les caractéristiques du milieu

dans le but de comprendre les dynamiques présentes quant à la mobilisation du milieu autour des saines habitudes de vie de façon générale, 2) la problématique du transport scolaire avant l'implantation du Trottibus et 3) les raisons pour lesquelles le Trottibus a été implanté dans le milieu afin de comprendre quels sont les facteurs qui ont amené l'implantation du Trottibus et à quel(s) besoin(s) répondait le programme dans chaque milieu, 4) l'organisation autour du fonctionnement quotidien du Trottibus dans le but de comprendre les facteurs favorables et les freins à la mise en œuvre du Trottibus dans chaque communauté et 5) les bienfaits perçus de l'intervention dans chaque communauté (pour les différentes parties prenantes : enfants, parents, bénévoles, école, communauté, etc.). Les questions étaient intentionnellement ouvertes, permettant ainsi aux participants de présenter leurs perceptions jugées les plus importantes et de nuancer leur réflexion. Les participants ont été approchés avec une invitation par courriel ou par téléphone en collaboration avec les coordonnateurs de programme de chaque milieu.

Au total, 41 entretiens semi-dirigés, d'une durée d'environ 60 minutes, ont été réalisés dans des lieux choisis par les participants. Parmi les répondants, 28 ont choisi de répondre aux questions lors d'un entretien téléphonique plutôt qu'en face à face. Cette méthode, approuvée par le comité d'éthique, nous a permis de recruter davantage de participants. Ces derniers, surtout des parents-bénévoles travaillant à temps plein, ont mentionné pouvoir nous accorder plus de temps en fin de soirée. Sans cette méthode, il nous aurait été difficile d'entrer en contact avec eux pour un échange « en profondeur ». Par ailleurs, les entretiens réalisés auprès des coordonnateurs du programme ont duré plus longtemps, de par la nature de leur rôle dans l'organisation, soit en moyenne 100 minutes. Quant aux entretiens auprès des directions des écoles retenues, ils ont été de 75 minutes en moyenne. Chaque entretien a été enregistré avec le consentement du participant. L'intervieweur était la chercheuse principale de l'étude ayant une formation en méthodes qualitatives et en technique d'entretien. Le guide d'entretien a également été approuvé par les responsables du programme Trottibus de la SCC.

### 3.3. Échantillon

Afin de répondre à notre question de recherche et à nos trois objectifs, nous avons choisi un échantillon par « contraste-approfondissement » (Poupart et al., 1997) et par critères (Creswell, 2007) (les critères sont énumérés dans la section « participants »). Il s'agit de faire la comparaison entre des milieux contrastés en recueillant des informations descriptives approfondies auprès des acteurs impliqués. « Le but de l'échantillon par contraste avec entrevues est d'ouvrir les voies à la comparaison (...). On entreprend ici la construction d'une mosaïque ou d'une maquette par l'entremise d'un nombre diversifié de cas. Il s'agit alors, idéalement parlant, d'assurer la présence dans l'échantillon d'au moins un représentant (...) de chaque groupe pertinent au regard de l'objet de l'enquête » (Pires, A. P., 1997, p.157). La représentativité statistique n'est donc pas un enjeu dans un tel contexte. Le tableau 4 présente les caractéristiques des milieux étudiés. Chaque école et sa communauté est décrit séparément dans la seconde partie de ce chapitre afin de fournir une meilleure compréhension de leur contexte respectif (Poupart et al., 1997).

**Tableau 4. Caractéristiques des milieux étudiés**

Caractéristiques	École 1A	École 2A	École 1B	École 2B
<b>Territoire</b>	Urbain	Urbain	Suburbain	Suburbain
<b>Indice de milieu socio-économique (rang décile - IMSE)*</b>	1	10	2	9
<b>Nombre d'élèves dans l'école*</b>	871	917	292	184
<b>Nombre moyen d'élèves participant au Trottibus</b>	100 (dont 40 dans le pavillon à l'étude)	12	18	10
<b>Programme implanté depuis</b>	Automne 2011	Printemps 2013	Automne 2013	Automne 2013
<b>Nombre de bénévoles-marcheurs</b>	45 (dont 21 dans le pavillon à l'étude)	6	8	8
<b>Nombre de trajets actifs</b>	6 (dont 3 dans le pavillon à l'étude)	2	2	2
<b>Gestion organisationnelle du Trottibus</b>	Parents-bénévoles	Organismes mandataires (de la communauté)	Comité avec membres du personnel scolaire, direction, parents-bénévoles et organismes communautaires	Parents-bénévoles

\* Les écoles sont classées sur une échelle de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les données sont tirées du document sur les Indices de défavorisation par école du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015).

### **3.3.1. Critères de sélection des milieux**

Quatre écoles ayant implanté le programme *Trottibus* et étant contrastées au niveau socio-économique ont été retenues comme milieux d'étude. Pour les choisir, nous avons tenu compte de leur indice de défavorisation (MELS, 2013) comme indicateur de leur statut socioéconomique. Nous avons choisi le statut socioéconomique pour contraster nos milieux puisqu'il est un des déterminants sociaux de la santé les plus marquants à ce jour pour expliquer les inégalités sociales de santé des populations (Marmot, 2005 ; Feinstein, 1993 ; Direction de santé publique, 2012). Nous avons également considéré la façon dont chaque milieu procédait quant à la gestion du programme. Pour ce faire, nous avons sélectionné des écoles où le programme *Trottibus* était géré soit par un comité organisationnel incluant des membres de la communauté et du milieu scolaire, soit par des organismes communautaires mandatés, soit par des parents bénévoles prenant en charge l'ensemble des opérations.

Nous nous sommes assurés, par ailleurs, que le nombre d'élèves dans l'école, le nombre d'élèves participant au programme, le nombre de bénévoles et le nombre de trajets *Trottibus* par milieu étaient comparables (sans nécessairement être identiques). Le choix final des milieux retenus a été discuté avec les agents de développement, la coordonnatrice et la directrice du projet *Trottibus* à la SCC. Les milieux ont ensuite été contactés afin d'obtenir l'autorisation des directions d'école et des coordonnateurs du programme. Ces derniers nous ont ensuite donné l'autorisation d'entrer en contact avec les bénévoles du programme et les agents mandatés de divers organismes communautaires.

### **3.3.2. Participants**

Les 41 personnes qui ont participé aux entretiens semi-directifs sont des acteurs impliqués dans le programme d'autobus pédestre de chacun des milieux étudiés ayant accepté de participer à l'étude. Afin de respecter nos critères de sélection, les acteurs impliqués devaient remplir une des fonctions suivantes dans leur milieu : être à la direction des écoles ciblées, faire

partie du personnel de l'école impliquée dans le programme, être un bénévole du programme (responsable de trajet, des inscriptions, de la promotion, etc.) ou être un représentant des partenaires financiers ou de réalisation du programme. Le but n'était pas d'avoir une représentativité numérique dans chaque milieu, mais bien une vue d'ensemble des différents acteurs impliqués dans chaque communauté (Poupart et al., 1997). C'est en ayant une diversité de milieux et d'acteurs impliqués dans le programme que nous avons pu répondre à notre question de recherche et à nos objectifs. Le tableau 5 présente le rôle de chaque participant interviewé dans chaque milieu.

**Tableau 5. Le genre et le rôle de chaque participant par milieu**

<b>Participants de l'école 1A</b>	<b>Genre</b>	<b>Rôle dans le Trotibus</b>
1A-1	F	Coordonnatrice du programme et parent-bénévole
1A-2	H	Parent-bénévole
1A-3	F	Parent-bénévole
1A-4	F	Bénévole, retraitée vivant dans la communauté
1A-5	H	Directeur adjoint de l'école
1A-6	F	Parent-bénévole
1A-7	F	Membre du personnel de la commission scolaire
1A-8	H	Parent-bénévole
1A-9	F	Parent-bénévole
1A-10	F	Parent-bénévole
1A-11	F	Parent-bénévole
<b>Participants de l'école 2A</b>	<b>Genre</b>	<b>Rôle dans le Trotibus</b>
2A-1	F	Co-coordonnatrice du programme / employé de la commission scolaire responsable de créer des liens entre l'école et la communauté
2A-2	F	Co-coordonnatrice du programme / organisme mandaté

2A-3	F	Parent-bénévole
2A-4	F	Parent-bénévole
2A-5	F	Parent-bénévole
2A-6	F	Parent-bénévole
2A-7	F	Ancienne directrice de l'école
2A-8	H	Bénévole de la communauté, responsable de trajet
2A-9	F	Directrice adjointe
<b>Participants de l'école 1B</b>	<b>Genre</b>	<b>Rôle dans le Trottibus</b>
1B-1	F	Coordonnatrice du programme (pour les bénévoles) et parent-bénévole membre du comité organisationnel
1B-2	F	Agente mandaté d'un organisme communautaire et membre du comité organisationnel
1B-3	F	Directrice de l'école et membre du comité organisationnel
1B-4	F	Parent-bénévole
1B-5	F	Parent-bénévole
1B-6	F	Parent-bénévole
1B-7	F	Parent-bénévole et membre du comité organisationnel
1B-8	F	Parent-bénévole
1B-9	F	Parent-bénévole et membre du comité organisationnel
1B-10	F	Parent-bénévole et membre du comité organisationnel
1B-11	F	Titulaire de classe et membre du comité organisationnel
1B-12	H	Agent mandaté du centre des services sociaux et membre du comité organisationnel
<b>Participants de l'école 2B</b>	<b>Genre</b>	<b>Rôle dans le Trottibus</b>
2B-1	F	Parent-bénévole
2B-2	F	Coordonnatrice du programme et parent-bénévole
2B-3	F	Parent-bénévole

2B-4	H	Parent-bénévole
2B-5	F	Parent-bénévole
2B-6	F	Parent-bénévole
2B-7	H	Parent-bénévole
2B-8	F	Bénévole retraitée vivant dans la communauté
2B-9	H	Directeur de l'école

Parmi les participants, nous avons pu interviewer les quatre directions des écoles ainsi qu'une ancienne directrice ayant participé à l'implantation du programme l'année précédente. Dans l'école 1B, nous avons pu réaliser des entretiens avec tous les membres du comité Trottibus et nous avons également pu parler avec tous les coordonnateurs du programme dans les trois autres milieux. Parmi les bénévoles, la plupart étaient des parents d'enfants participant au Trottibus. Nous avons également recruté trois bénévoles vivant à proximité des écoles retenues, mais n'ayant aucun lien de parenté avec les jeunes participants. La plupart des entretiens ont été réalisés en français, seulement trois ont été conduits en anglais, à la demande des participants. Dans les chapitres 4, 5 et 6 où sont présentés les résultats, les extraits des entretiens seront identifiés par les sigles de l'école (1A, 1B, 2A, 2B) et le numéro du participant identifié selon l'ordre de réalisation des entretiens (par exemple, 1A1 = le premier participant interviewé à l'école 1A), et ce, afin d'assurer la confidentialité des informations fournies.

### **3.4. Description des milieux**

#### **3.4.1. École 1A**

L'école 1A est située dans un secteur aisé de l'île de Montréal, soit Ville de Mont-Royal. Selon les données sur les indices de défavorisation du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), cette école est classée au rang 1 (sur 10). Par rapport à l'ensemble de la population de l'île de Montréal, il y a une plus grande proportion de jeunes âgés de moins de 25 ans, soit 33 %, alors que cette proportion est de 28 % dans

l'agglomération (l'agglomération étant composée de la ville de Montréal et des quinze villes reconstituées). Toutes les données statistiques mentionnées dans les paragraphes suivants sont tirées du document « Profil sociodémographique, Ville de Mont-Royal » de Montréal en statistiques (2014a).

### *Famille*

À Ville de Mont-Royal, le nombre de familles a augmenté de 2,0 % entre 2006 et 2011, le nombre de familles avec enfants s'étant accru de 6,4 % pendant cette période. Plus des deux tiers des familles vivant dans ce milieu ont des enfants vivant à la maison, dont plus de la moitié sont âgés de 14 ans et moins. On y dénombre 3640 familles et 6975 enfants (le nombre moyen d'enfants par famille se situant à 1,9). Les familles qui sont dirigées par deux conjoints comptent pour 87 %. La proportion de personnes mariées est grandement supérieure à la moyenne de l'agglomération de Montréal, soit 52,3 % comparativement à 35,8 %.

### *Langue, ethnicité et religion*

Au niveau de la langue, 77 % des habitants se sentent à l'aise de soutenir une conversation en français ou en anglais et à peine 1 % de la population y parle ni le français ni l'anglais. La moitié des habitants de Ville de Mont-Royal utilisent le français à la maison, 33 % parlent l'anglais au quotidien et 17 % utilisent une autre langue. Une grande majorité des habitants (91 %) sont de citoyenneté canadienne. Un peu plus du tiers, soit 36 % de la population est immigrante. Les résidents non-permanents comptent pour 1 % de la population seulement. Parmi la population immigrante, plus du tiers (38%) sont des personnes ayant reçu leur statut d'immigrant avant l'année 2001. Les cinq principaux pays de naissance des immigrants sont le Liban (12 %), la France (9 %), le Viet Nam (6 %), le Maroc (5 %) et l'Égypte (5 %). Un cinquième de la population fait partie d'une minorité visible, 26 % d'entre eux s'identifiant au groupe des Arabes, 17 % au groupe des Asiatiques du Sud-Est et 14 % au groupe des Noirs. Au niveau de la religion, 67 % des habitants se définissent comme faisant partie des religions chrétiennes et 48 % se disent chrétiens-catholiques. Près de 8 % se déclare de religion musulmane et 7 % juive. Une proportion de 15 % de la population n'adhère à aucune religion.

### *Mobilité*

Sur le plan de la mobilité, parmi les 9 % de la population ayant déménagé dans l'année précédant le recensement de 2011, 65 % se sont installés à nouveau à Ville de Mont-Royal alors que 25 % provenaient d'une autre ville québécoise, 1 % d'une autre province canadienne et 9 % d'un autre pays. Près d'une personne sur trois avait déménagé au cours des cinq années ayant précédé le recensement. Parmi eux, 58 % des personnes sont demeurées dans la même ville.

### *Scolarité*

À Ville de Mont-Royal, la grande majorité (86 %) des habitants âgés entre 25 et 64 ans détient un diplôme d'études supérieures, 76 % ont un diplôme d'études universitaires, 10 % un diplôme d'études collégiales et 11 % détient un diplôme d'études secondaires ou d'une école de métiers. Seulement 3 % de la population n'a aucun diplôme.

### *Emploi*

Au niveau de l'emploi, le taux d'activité (mesure de la proportion représentant la population active de 15 ans et plus) s'élève à 65 % à Ville Mont-Royal, et monte à 71 % chez les hommes. Le taux d'emploi (mesure de la proportion des personnes occupées dans l'ensemble de la population de 15 ans et plus) est de 60 % de la population active. Parmi les 15 295 personnes de 15 ans et plus, 5430 sont inactives (par exemple, des étudiants, des personnes au foyer, des retraités, etc.). Seulement 4 % des personnes sont en recherche d'emploi. Les secteurs d'activité qui sont en tête sont le secteur des services professionnels, scientifiques et techniques (17 %), le secteur des soins de santé et de l'assistance sociale (12 %), le secteur des services d'enseignement (11 %). Plus du cinquième de la population active sont des travailleurs autonomes (28 % d'hommes et 17 % de femmes).

Au travail, près de 61 % des gens emploient uniquement le français comme langue dans le cadre de leurs activités professionnelles, 38 % l'anglais, et 16 % des gens utilisent plus d'une langue.

Une grande majorité des gens (83 %) ont un lieu fixe de travail et 10 % d'entre eux travaillent à domicile. Pour se déplacer, 68 % de la population utilise l'automobile pour se rendre au travail (comme conducteur ou passager), 24 % emprunte les transports en commun et 7 % se déplace de façon active (4,2 % à pied et 2,4 % à vélo). En moyenne, 6% des travailleurs quittent leur domicile entre 5h et 6h59, 77 % entre 7h et 9h à, et 17 % après 9h (Montréal en statistique, 2014 b).

### *Logement*

En ce qui concerne le logement, bien que 75 % des logements aient été construits avant 1961, la très grande majorité des logements ont besoin que d'un entretien régulier ou des réparations mineures et compte en moyenne 6,9 pièces. Les logements de trois chambres à coucher et plus, destinés aux familles, comptent pour 62 % du parc de logement du territoire. Par ailleurs, 67 % des logements sont occupés par des propriétaires et 33 % par des locataires. Plus de la moitié (62 %) des ménages comptent sur une seule personne pour assumer la responsabilité de payer le loyer ou l'hypothèque, les taxes ou les services autres services publics. La proportion de ménages qui consacrent moins de 30 % de son revenu pour le logement est de 75 %.

La valeur moyenne d'un logement (valeur évaluée par les propriétaires qui ont répondu au recensement) s'élève à 810 878 \$. La proportion des ménages propriétaires qui consacrent 30 % ou plus de leur revenu total est de 19 %, alors que cette proportion est de 37 % chez les locataires. Les locataires vivant dans des logements subventionnés représentent 2 %. Le loyer moyen est de 957 \$ (incluant l'ensemble des dépenses reliées à l'habitation).

### *Revenu*

Dans ce quartier, le revenu moyen d'un individu est de 84 000 \$ (les femmes, 58 881 \$ et les hommes, 111 901 \$). Le revenu d'emploi occupe 74 % de la composition du revenu (6 % provenant de pensions et rentes, 6 % de transferts gouvernementaux, et 14 % d'autres

revenus). La moitié des ménages compte sur un revenu supérieur à 100 000 \$ alors que 9 % ont un revenu inférieur à 20 000. Les familles composées d'un couple avec enfant à la maison ont en moyenne un revenu de 255 743 \$ et sont composées en moyenne de 4,0 personnes. Les familles monoparentales ont, de leur côté, un revenu moyen de 108 950 \$, le revenu moyen s'élevant à 82 220 \$ et comptent en moyenne 2,8 personnes.

Au niveau des dépenses, « la plus large part des dépenses annuelles des ménages est consacrée aux impôts. Sur une moyenne de 146 402 \$ dépensés annuellement, 49 604 \$ (34 %) sont destinés à retourner dans les coffres des gouvernements. Le logement accapare également une somme importante, soit 27 766 \$ ou 19 % des dépenses globales. (...) L'alimentation et le transport représentent chacun 8 % du budget, équivalent à des dépenses de 11 437 \$ et 11 186 \$ respectivement pour l'année 2014 » (Montréal en statistique, 2014 b, p.31).

*Importance accordée à l'adoption des saines habitudes de vie dans les documents officiels de l'école ciblée*

Il ressort de ces données qu'il s'agit d'un milieu très favorisé, notamment par le niveau de scolarité et de revenu des familles qui y habitent. Ceci n'est probablement pas étranger au fait que l'école met l'adoption des saines habitudes de vie au cœur de ses priorités. C'est d'ailleurs la deuxième grande orientation de son « Projet éducatif » où il est mentionné que « L'école s'engage à favoriser chez l'enfant un mode de vie actif dans le respect d'un environnement sain, sécuritaire et harmonieux ». En outre, dans son « Plan de réussite », cette orientation est réitérée et on y spécifie divers moyens utilisés par l'équipe-école pour y arriver.

### **3.4.2. École 2A**

L'école 2A se situe dans l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, deuxième arrondissement le plus peuplé de la ville de Montréal. L'école a un indice de défavorisation de 10 (sur une échelle de 10) selon le du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Toutes les données mentionnées dans les paragraphes suivants sont tirées du document « Profil sociodémographique, Arrondissement de

Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension » de Montréal en statistiques (2014c). Puisque l'école 2A se situe plus précisément dans le district de Parc-Extension, des statistiques spécifiques au district sont mentionnées lorsque les données diffèrent du reste de l'arrondissement. Ces données sont tirées du document « Profils des districts électoraux de l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension » de Montréal en statistiques (2013).

### *Famille*

La population de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension est une population jeune : 17 % de la population est âgée de 14 ans et moins et 12 % a entre 15 et 24 ans. L'âge médian (36,1 ans) y est plus bas que dans la ville de Montréal (38,6 ans). Les trois quarts des familles de l'arrondissement sont des familles avec conjoints et un quart des familles sont monoparentales. Plus précisément, dans le district de Parc-Extension, là où est située l'école 2A, on retrouve 48 % des familles composées d'un couple avec enfants et 21 % de familles monoparentales (Montréal en statistiques, 2013). Chez les familles monoparentales, 83 % sont dirigées par une femme. En moyenne, le nombre d'enfants par famille est de 1,7.

### *Langue, ethnicité et religion*

Près de la moitié de la population (47 %) peut soutenir une conversation en français et en anglais. Les unilingues francophones comptent pour un peu plus d'un tiers (37 %) de la population alors que seulement 10 % ne parlent que l'anglais. Il y a également 6 % de la population qui ne parle ni l'anglais ni le français. Plus précisément, dans le district de Parc-Extension, « l'anglais est la seule langue officielle connue de 28 % de la population et le français, celle de 18 % de l'ensemble. La majorité de la population du district (51 %) ne parle ni français ni anglais à la maison. Viennent ensuite ceux qui ne parlent que français à la maison (23 %). » (Montréal en statistiques, 2013, p.266). Ces données diffèrent de l'arrondissement au complet où à la maison, près de 90 % de la population ne parle qu'une seule langue. Plus de la moitié (54 %) le fait en français, 9 % en anglais, et 37 % dans une autre langue. Les langues non officielles les plus parlées sont respectivement l'espagnol, l'arabe et l'italien. Viennent ensuite le grec, le vietnamien, les langues créoles, le bengali, le tamoul, le pendjabi et le chinois. Un

dixième de la population parle au moins deux langues à la maison, que ce soit le français et l'anglais, le français et une langue non officielle ou l'anglais et une langue non officielle. Par ailleurs, 51 % de la population a été éduquée dans une langue autre que le français ou l'anglais, l'espagnol se situant au premier rang suivi de l'arabe et de l'italien.

En ce qui concerne la citoyenneté de la population dans l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, 16 % des gens ne l'ont pas encore reçu. Près de la moitié de la population (44 %) est immigrante. Dans le district de Parc-Extension, cette proportion monte à 56 % (Montréal en statistiques, 2013). Dans l'arrondissement, 53 % des gens sont nés au Canada et 3 % sont des résidents non permanents. Les principaux pays de naissance des immigrants sont Haïti (13 %), l'Italie (7,4 %), le Viet Nam (6 %), l'Algérie (6 %) et la Grèce (6 %). Plus récemment, les nouveaux immigrants arrivés entre 2006 et 2011 proviennent à 14 % du Maroc, 13 % de l'Algérie et 10 % d'Haïti et 6 % de l'Inde. Près de la moitié (47 %) de la population de l'arrondissement est associée à une minorité visible, 27 % d'entre eux s'identifiant au groupe des Noires, 20 % au groupe des Sud-Asiatiques et 17 % au groupe des Latino-Américains. Si on regarde plus précisément les données du district de Parc-Extension, « les immigrants du district viennent pour la plupart de Grèce (19 %), de l'Inde (13 %) et du Pakistan (8 %). L'Inde constitue également l'un des principaux pays de naissance des immigrants récents du district (17 %) avec le Pakistan (7 %) et le Sri Lanka (6 %). Près de 58 % de la population du district déclare faire partie d'un groupe de minorité visible » (Montréal en statistiques, 2013, p.266).

Du côté de la religion, 61 % de la population de l'arrondissement mentionne appartenir à la religion chrétienne. Parmi les différentes confessions chrétiennes, 46 % se définissent comme catholiques, alors que 15 % font partie des autres religions chrétiennes. Les musulmans comptent pour 14 % de la population et les bouddhistes, 4 %. En outre, 16 % des gens mentionnent ne pas appartenir à aucune religion. Dans le district de Parc-Extension, les gens sont principalement catholiques (23 %) ou musulmans (21 %) (Montréal en statistiques, 2013).

### *Mobilité*

Dans l'année précédant le recensement (2011), 14 % de la population de l'arrondissement avait déménagé. Parmi ces gens, 70 % se sont installés à nouveau dans la même ville où ils résidaient, alors que 12 % venaient d'une autre ville, 2 % d'une autre province et 16 % d'un autre pays. Dans les cinq années précédant le recensement, près de la moitié (47 %) de la population de l'arrondissement avait déménagé, dont 64 % étaient demeuré dans la même ville, 12 % provenaient d'une autre ville, 2 % d'une autre province et 22 % d'un autre pays.

### *Scolarité*

Dans l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, un peu moins de la moitié (49 %) de la population détient un diplôme d'études supérieures. À peu près un tiers (34 %) des gens ont obtenu un diplôme universitaire et 15 % ont un diplôme d'études collégiales. On retrouve un peu moins du tiers (31 %) des gens qui ont un diplôme d'études secondaires ou d'une école de métiers. Les non-diplômés comptent pour 20 % de la population. Dans le district de Parc-Extension, c'est seulement 21 % des 15 ans et plus qui ont un diplôme universitaire (Montréal en statistiques, 2013).

### *Emploi*

Près de 4 personnes sur 10 de la population de ce district sont inactives (par exemple, des étudiants, des personnes au foyer, des retraités, etc.) et 7 % sont en recherche d'emploi (les hommes représentent 56 % d'entre eux). Le taux d'activité dans l'arrondissement est de 61 %, le taux étant plus élevé chez les hommes (67 %). Dans Parc-Extension, le taux de la population active descend à 55 % et le taux de chômage était de 15 % (Montréal en statistiques, 2013). Les secteurs d'activité les plus populaires dans l'arrondissement sont le secteur de la fabrication (11 %), du commerce au détail (11 %) et le secteur des soins de santé de l'assistance sociale (10 %). La très grande majorité des travailleurs font partir de la catégorie des employés à 86 %. Les travailleurs autonomes comptent pour 8 % de la population (10 % chez les hommes et 6 % chez les femmes).

La très grande majorité des 15 ans et plus ayant un emploi (90 %) ne font usage que d'une seule langue au travail. Parmi ceux-ci, 78 % utilisent le français et 20 % l'anglais, alors que seulement 3 % utilise une langue non officielle au travail. En outre, parmi les 10 % qui parlent plus d'une langue au travail, 82 % utilisent à la fois l'anglais et le français et 8 % emploient le français, l'anglais et une autre langue.

En ce qui concerne le lieu de travail, 85 % de la population de l'arrondissement ont un lieu de travail fixe et 10 % des personnes travaillent à domicile. Moins de la moitié des travailleurs utilisent l'automobile pour se rendre au travail (44 %) (comme conducteur ou comme passager) et un pourcentage analogue (46 %) utilise le transport en commun. Seulement 9 % s'adonnent au transport actif (marche et bicyclette) pour se déplacer vers leur travail. Parmi les travailleurs, 55 % quittent leur domicile entre 7h et 9h le matin, 20 % entre 5h et 6h59 et 25 % après 9h. La durée médiane du trajet entre le domicile et le lieu de travail est de 30 minutes (Montréal en statistiques, 2014e). Cette donnée aura éventuellement une influence sur les possibilités de participation au programme Trotibus.

### *Logement*

La grande majorité des logements ont été construits avant 1981 et d'après l'évaluation des occupants, ils ne nécessitent que d'un entretien régulier ou des réparations mineures. Toutefois, 58 % du parc de logement a été construit avant 1961 et 10 % requièrent apparemment des réparations majeures. En moyenne, il y a 4,3 pièces par logement. Les logements de 8 pièces ou plus comptent pour moins de 5 %. Les logements comptant 3 chambres à coucher ou plus (destinés aux familles) ne comptent que pour 27 % du parc de logements sur le territoire de l'arrondissement. Les trois quarts (74 %) des logements sont habités par des locataires, 26 % par des propriétaires. La proportion de ménages où une seule personne assume les frais du loyer, de l'hypothèque et des autres services publics est de 69 %.

Dans l'arrondissement, un peu plus du tiers des ménages (36 %) allouent 30 % ou plus de leur revenu pour les dépenses de logement. La proportion des ménages propriétaires qui

consacrent 30 % ou plus de leur revenu total est de 29 %, alors que cette proportion est de 40 % chez les locataires. La valeur moyenne d'un logement (évaluée par les répondants du recensement) est de 348 980 \$. Une proportion de 8 % des ménages vivent dans des logements subventionnés. Dans Parc-Extension, 24 % des ménages locataires sont en situation de surpeuplement (Montréal en statistique, 2014d).

### *Revenu*

Le revenu annuel moyen de la population des 15 ans et plus est de 25 490 \$ (23 862 \$ chez les femmes et 27 170 \$ chez les hommes). Au sein de la population de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, le revenu est composé à 69 % du revenu d'emploi et les transferts gouvernementaux occupent 23 % du revenu. Parmi les ménages occupant le territoire, 27 % comptent sur un revenu inférieur à 20 000 \$ par année. Seulement 7 % ont un revenu supérieur à 100 000 \$ par année. Parmi les familles formées d'un couple avec enfant(s) vivant à la maison, le revenu moyen se situe à 64 193 \$. Ces familles sont composées en moyenne de 4,0 personnes. Par ailleurs, les familles monoparentales ont un revenu moyen de 39 623 \$ (le revenu médian étant de 33 358 \$). On y compte en moyenne 2,6 personnes. Dans Parc-Extension, 55,2 % des ménages sont sous le seuil de faible revenu et le taux d'effort de 30 % et plus des ménages (la proportion du revenu annuel brut qu'un ménage consacre au logement) monte à 40 %, comparativement à 36 % dans l'arrondissement (Montréal en statistiques, 2014c).

En ce qui concerne les dépenses, « la plus large part des dépenses annuelles des ménages de l'arrondissement est consacrée au logement. Sur une moyenne de 51 750 \$ dépensés annuellement, 11 448 \$ (22,1 %) sont destinés à se loger. Les impôts personnels accaparent également une somme importante, soit 7968 \$ ou 15,4 % des dépenses globales. (...) L'alimentation et le transport représentent respectivement 14,3 % et 11,9 % du budget, avec 7405 \$ et 6133 \$ déboursés au cours de l'année » (Montréal en statistique, 2014<sup>e</sup>, p.31).

### *Importance accordée à l'adoption des saines habitudes de vie dans les documents officiels de l'école ciblée*

L'école n'inscrit pas directement les saines habitudes de vie dans ses documents officiels tels que le « Plan de réussite » et le « Projet éducatif ». Parmi les orientations du Projet éducatif, la priorité est donnée à l'apprentissage de la langue française et des mathématiques. On vise également à diminuer le nombre de retards à l'école.

#### **3.4.3. École 1B**

L'école 1B est située à Sainte-Dorothée à Laval, sur la Rive-Nord de Montréal et fait partie du Centre local d'emploi (CLE) Chomedey-Sainte-Dorothée. Toutes les données mentionnées dans les paragraphes suivants viennent du document « Portrait socioéconomique du territoire du CLE Chomedey-Sainte-Dorothée » du Centre Urbanisation Culture Société de l'Institut national de la recherche scientifique (2014). Il est important de noter que l'école est située dans un milieu relativement favorisé à l'intérieur du CLE Chomedey-Sainte-Dorothée, son indice de milieu socio-économique se situant à 2 selon l'échelle du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Toutefois, les données les plus précises que nous avons pu obtenir sont issues du portrait de la population totale du CLE et non seulement celui de Sainte-Dorothée.

#### *Famille*

Dans Chomedey-Sainte-Dorothée, les enfants de moins de 15 ans et leurs parents (jeunes en général : de 35 à 49 ans) sont surreprésentés par rapport à la région de Laval. À Sainte-Dorothée, les jeunes de 0-14 ans représentent 22,6 % de la population du CLE (comparativement à 17,3 % à Laval), les familles avec enfants représentent 71,2 % des familles (64,6 % à Laval) et les familles monoparentales comptent pour 17,5 % (comparativement à 25,9 % à Laval) (Centraide du Grand Montréal, 2015).

### *Langue, ethnicité et religion*

Sur le territoire de Chomedey-Sainte-Dorothée, trois personnes sur cinq se sentent à l'aise de converser à la fois en anglais et en français. Ceux qui ne parlent que le français représentent un peu plus du quart (27,6 %) de la population et seulement 6,2 % ne parlent que l'anglais.

Plus du quart (29,8 %) des résidents du CLE Chomedey-Sainte-Dorothée sont des immigrants et des résidents non permanents. Le principal lieu de naissance des immigrants est l'Asie avec plus du tiers des immigrants (37,4 %), un peu moins du tiers de l'Europe et 15,4 % de l'Afrique. Les nouveaux arrivants (arrivés depuis 2006) sont plus scolarisés que l'ensemble des immigrants de la région. Un peu plus de 40% d'entre eux possèdent une formation universitaire (contre 30,6 % dans la région). En outre, près de la moitié (48,7 %) de la population immigrante du CLE mentionne appartenir à une minorité visible. Parmi ce groupe, 39,5 % dit être issu du groupe des Arabes et Asiatiques occidentaux, 22,2 % du groupe des Noirs, et 11,1 % des Latino-Américains.

### *Scolarité*

En ce qui concerne la scolarité de la population de Chomedey-Sainte-Dorothée, elle semble relativement faible : un cinquième (20,3 %) des résidents n'ont aucun diplôme; près du quart (23,3 %) possèdent un diplôme d'études secondaires et 13,4 % ont un diplôme d'une école de métier. Ceux ayant obtenu un diplôme d'études collégiales comptent pour 17,2 % et ceux ayant un diplôme d'études universitaires 25,7 %.

### *Emploi*

Le taux d'activité de la population en âge de travailler est de 67,6 %, taux qui est supérieur à la région de Laval (66,5 %) et le taux de chômage est plus bas que celui de Laval (6,4 % contre 6,8 %). Chez les 30 à 44 ans du territoire du CLE, le taux d'activité et d'emploi est plus élevé que dans la région de Laval (88,6 % contre 83,9 %) et le taux de chômage y est plus bas (5,3 % contre 5,9 %). Par contre, le taux d'activité chez les femmes de ce groupe est 10,1 points plus bas que

celui des hommes, bien que le taux de chômage des femmes soit plus bas que celui des hommes.

Les secteurs d'activité qui sont en tête sont les services à la consommation (31,9 %), les services à la production (28,7 %) et le secteur public (22,6 %). « On retrouve les plus grandes concentrations de résidents occupés dans les secteurs du commerce de détail (13,6 %), des services aux entreprises (12,8 %), des autres services à la consommation (11,7 %) et de la fabrication (11,4 %). Cela dit, chez les femmes, c'est plutôt le secteur des soins de santé et assistance sociale qui prédomine (18,2 % contre 3,8 % pour les hommes), alors que les hommes sont plus nombreux dans le secteur de la fabrication (15,1 % contre 7,4 % pour les femmes) » (Institut national de la recherche scientifique, 2014, p.11). En ce qui concerne la profession, le quart (25,9 %) de la population active du CLE œuvre dans la vente et services, 19,9 % dans les affaires, finances et administration et 11,7 % en gestion. Les deux tiers (66,5 %) des travailleurs autonomes de Laval résident sur le territoire du CLE.

Dans l'ensemble des travailleurs du CLE Chomedey-Sainte-Dorothée, seulement 36,2 % occupent un emploi localisé sur le territoire du CLE. Près de la moitié (44,7 %) des travailleurs occupent un emploi situé sur l'île de Montréal, 6,5 % ailleurs à Laval et 4,3 % dans les Laurentides. Il y a également près du dixième (8,9 %) des travailleurs qui n'ont pas de lieu de travail fixe. « La position géographique du territoire de CLE Chomedey-Sainte-Dorothée, proche de voies routières importantes qui mènent par plusieurs ponts à la couronne nord de la RMR de Montréal et à l'ouest de l'île de Montréal, favorise sûrement ces déplacements domicile-travail » (Institut national de la recherche scientifique, 2014, p.18). Les femmes sont plus nombreuses à travailler sur le territoire du CLE (à 37,2 %) que les hommes (à 29 %).

### *Logement*

À Sainte-Dorothée, les ménages locataires comptent pour 13,6 % alors que cette proportion est de 30,7 % dans l'ensemble de la région de Laval. En outre, les ménages locataires

qui consacrent 30 % ou plus de leur revenu au logement est de 35,4 % (36,6 % à Laval) (Centraide du Grand Montréal, 2015).

#### *Revenu*

Parmi les gens faisant partie de la population active, le revenu moyen est de 46 283 \$, ce qui est supérieur à celui de la région de Laval (45 166 \$). Le revenu médian est également plus haut que dans la région avec 39 016 \$ comparativement à 38 003 \$. Les femmes gagnent moins que les hommes (78 % de celui des hommes). Plus précisément, à Sainte-Dorothée, les personnes à faible revenu comptent pour 8,8 % de la population, ce qui est plus bas que dans la région de Laval (12,8 %). Les enfants de moins de 6 ans vivant dans un ménage à faible revenu comptent pour 8,9 % (15,3 % à Laval) (Centraide du Grand Montréal, 2015).

#### *Importance accordée à l'adoption des saines habitudes de vie dans les documents officiels de l'école ciblée*

L'adoption des saines habitudes de vie n'apparaît pas explicitement dans la « Plan de réussite » ou le « Projet éducatif » de l'école. Or, dans la section « portrait des élèves » du « Projet éducatif », l'école rapporte des données quant au niveau d'activité physique des élèves. Il est mentionné que seulement 34 % des élèves respectent la recommandation canadienne en matière d'activité physique (mais nous n'avons pas pu obtenir d'information sur le calcul de cette donnée). Malgré tout, le fait qu'il y ait une section « Habitudes de vie » dans le « Projet éducatif » peut laisser croire que l'école est préoccupée par cette thématique. D'ailleurs, une des orientations du « Projet éducatif » est de « Maintenir une école stimulante dans un climat harmonieux ». Dans le plan de réussite, on mentionne vouloir « faire vivre (aux élèves) des événements durant l'année regroupant des activités selon leurs intérêts en décloisonnant les groupes ». L'objectif précis de cette mesure est « d'augmenter le sentiment d'appartenance des élèves à leur école ».

#### **3.4.4. École 2B**

L'école 2B est située dans la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu, sur la Rive-Sud de Montréal, et fait partie de la MRC du Haut-Richelieu. Son indice de défavorisation est de 9 (sur une échelle de 10) selon le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Les données mentionnées dans les paragraphes suivants sont tirées du document « Profil socio-économique, Ville de Saint-Jean-sur-Richelieu » (2010)

### *Famille*

On remarque, à Saint-Jean-sur-Richelieu, que la population est plus âgée que dans les autres milieux ciblés, l'âge médian atteignant 40,2 ans. Les plus importantes augmentations de la population se situent dans les catégories des 55-59 ans et des 80-84 ans. Par ailleurs, les ménages formés d'un couple (marié ou en union libre) avec enfants ont également augmenté dans les dernières années. Ainsi, on retrouve une importante proportion de familles avec couple marié (48 %) et de familles avec couple en union libre (34 %). Près de 18 % des familles sont monoparentales, dont plus des trois quarts sont dirigées par une femme. Ce taux atteint 20,6 % dans le secteur situé près de l'école.

### *Langue, ethnicité et religion*

La presque totalité (97 %) de la population de Saint-Jean-sur-Richelieu est née au Canada. La population ayant immigré depuis 1991 se situe autour de 1 %. La proportion des gens rapportant appartenir à une minorité visible est de 1,6 %, dont près de la moitié se dit noir ou latino-américain.

### *Scolarité*

En ce qui concerne la scolarité, elle semble relativement peu élevée comparativement aux milieux bien nantis décrit précédemment : plus du quart (26,4 %) ne détient aucun diplôme, un peu moins du quart (23,9 %) détient un diplôme d'études secondaires et 17,4 % un diplôme d'une école de métier. Seulement 16,5 % ont un diplôme d'études collégiales et 11,4 % un diplôme de niveau universitaire est de 11,4 %. Les femmes sont plus nombreuses que les

hommes à avoir obtenu un diplôme universitaire, collégial ou secondaire, alors que les hommes sont plus nombreux à avoir obtenu un diplôme d'une école de métiers.

### *Emploi*

Au niveau de l'emploi, il existe certaines disparités selon les différents secteurs de la ville. Le secteur situé près de l'école possède un faible taux d'emploi, soit 59,1 % alors que ce taux est de 75,2 % dans le secteur L'Acadie par exemple (un secteur plus aisé de la ville). Les secteurs d'activité les plus populaires sont l'agriculture et les autres industries primaires (24,4 %), les soins de santé et enseignement (17,6 %), le commerce en gros et de détail (16,5 %) et les services commerciaux (15,9 %). Les professions les plus courantes sont dans la vente et les services (23,9 %), les affaires, la finance et l'administration (18,2 %) et les métiers, le transport et machinerie (14,8 %). L'utilisation de la voiture est de loin le mode de transport le plus répandu (à 86,3 %), alors que 5,8 % des gens se déplacent en transport en commun et 7,2 % se déplacent à pied ou à vélo pour aller au travail.

Les secteurs de la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu où la population active se déplace majoritairement à l'extérieur de la ville pour travailler sont les secteurs un peu plus éloignés du centre-ville, où est située l'école. Le secteur où les résidents travaillent à Saint-Jean-sur-Richelieu même est celui du centre de la ville.

### *Logement*

La valeur moyenne d'un logement est de 171 896 \$ dans la ville. Or, « la valeur moyenne des logements n'est pas uniforme sur tout le territoire (...). Un écart de plus de 40 000 \$ existe entre le secteur qui bénéficie de la plus forte évaluation foncière, soit le secteur de L'Acadie à 199 045 \$, et le plus faible, le secteur de Saint-Jean-sur Richelieu, à 159 000 \$ » (Conseil Économique du Haut-Richelieu, 2010, p.25). Également, dans le secteur de Saint-Jean-sur-Richelieu, on retrouve la plus grande proportion de logements loués (56,4 %) sur le territoire. C'est également là où les paiements mensuels moyens (des logements loués) sont les plus bas de la ville.

### *Revenu*

Le revenu médian des familles est de 60 668 \$. Moins de femmes que d'hommes travaillent à temps plein (48 % versus 58 %). Le revenu médian des familles avec couple s'élève à 66 309 \$, alors que celui des familles monoparentales est de 38 310 \$. Il existe des écarts importants de revenu dans les divers secteurs de la ville. Par exemple, le revenu médian des familles avec couple marié est de 80 708 \$ dans le secteur Saint-Luc, de 72 061 \$ dans le secteur l'Acadie et de 56 898 \$ dans le secteur Saint-Jean-sur-Richelieu (là où est située l'école). Le secteur Saint-Jean-sur-Richelieu est également le secteur où il y a le plus de familles monoparentales.

Il existe de fortes disparités dans la ville de Saint-Jean-sur-Richelieu et l'on remarque de plus faibles revenus, davantage de familles monoparentales et plus de logements locatifs dans le secteur situé très près de l'école. On ne peut donc pas considérer le milieu comme étant homogène au plan socio-économique.

### *Importance accordée à l'adoption des saines habitudes de vie dans les documents officiels de l'école ciblée*

D'après les documents officiels de l'école, on peut constater que les priorités sont davantage en lien avec les apprentissages académiques. En effet, la réussite et la persévérance scolaire sont au cœur du « Projet éducatif » de l'école ainsi que la formation continue du personnel. Les saines habitudes de vie ne sont donc pas intégrées au projet éducatif puisque le milieu met l'accent sur d'autres priorités en lien avec les besoins perçus comme prioritaires.

C'est en considérant le type d'enjeux prioritaires dans chaque milieu que se façonnent les orientations mentionnées dans les documents officiels des écoles, tels que le Projet éducatif et le Plan de réussite. Les initiatives qui émergent dans chaque milieu sont également, en principe, liées aux besoins de la population qui y habite. Ainsi, la vision du développement de partenariats dans chaque milieu est teintée par les priorités ou les problématiques communes

dans sa population. Les acteurs impliqués adoptent ainsi une approche visant à résoudre les problèmes et utilisent leurs réseaux et les ressources disponibles pour y arriver. Or, l'analyse de nos données nous permet de mieux comprendre comment cette dynamique diffère d'un milieu à l'autre.

### **3.5. Analyse des données**

Une fois que les entretiens semi-directifs ont été complétés, le verbatim de chaque entrevue a été transcrit. L'analyse des données a été réalisée en trois temps : 1) une analyse de contenu par thématique pour chaque entretien, 2) une synthèse des données pour chaque milieu et 3) une analyse comparative des milieux. Les enregistrements audio ainsi que les notes prises pendant et après les entretiens ont été fréquemment consultés pendant le codage dans le but de s'assurer que le texte transcrit reflétait la nature des propos des participants.

#### **3.5.1. Analyse verticale**

Dans un premier temps, une analyse verticale (intra-participant) a permis d'identifier les thèmes liés au fonctionnement du Trotibus pour chaque entretien. Une grille d'analyse inspirée de notre cadre conceptuel (sur le renforcement des capacités communautaires) a été utilisée pour le codage (voir Tableau 6). Les dimensions récurrentes (et pertinentes pour notre étude) issues du renforcement des capacités communautaires ont modelé cette première grille d'analyse. La « perception des besoins », « l'organisation et les structures communautaires existantes », « l'exercice du leadership » et « la construction de réseaux dans la communauté participante » ont été retenues comme dimensions principales de la grille d'analyse. Chacune des dimensions a ensuite été précisée en y ajoutant des sous-dimensions plus spécifiques (Strauss, A. & Corbin, J., 1990; Cohen, L. et al., 2011). Ces sous-dimensions ont été identifiées à la suite de discussions concernant les objectifs de la recherche ainsi qu'à la suite d'un retour sur notre cadre conceptuel (le renforcement des capacités communautaires). En plus des dimensions de la grille d'analyse, nous avons codé les sections concernant les « préoccupations du milieu relativement aux saines habitudes de vie » ainsi que les « bénéfices et les inconvénients du programme d'autobus pédestre ».

### **3.5.2. Analyse par milieu**

Dans un second temps, une analyse par milieu a permis de mettre en évidence les thèmes récurrents et signifiants dans chaque communauté (Taylor, S. J. & Bogdan, R., 1998; Charmaz, K., 2006). Afin de réaliser cette étape de l'analyse, il a été important de vérifier quel était le rôle de chaque participant afin de contextualiser leur propos. C'est en regroupant les extraits codés dans chaque milieu que nous avons pu interpréter comment chaque dimension influençait l'implantation du programme.

### **3.5.3. Analyse entre les milieux**

Finalement, c'est en cherchant les thèmes récurrents et en comparant les milieux entre eux que d'autres thèmes ont émergé. Les données ont ensuite été analysées dans le but d'identifier des relations entre les catégories (Cohen, L. et al., 2011). Nous avons ainsi pu identifier des facteurs inhérents à la planification, à l'implantation et au fonctionnement du programme Trottibus selon les caractéristiques et les besoins d'un milieu. Pendant tout ce processus, un deuxième chercheur a contre-codé les entrevues (Harris, J. E. et al., 2009) et a discuté des interprétations et des relations entre les catégories avec la chercheuse principale de l'étude jusqu'à ce qu'un consensus soit obtenu à chaque étape de l'analyse.

### **3.5.4. Préoccupations d'ordre éthique**

Afin de collecter les données pour mener notre étude, nous avons obtenu l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche en santé (CERES) de l'Université de Montréal. Toutes les démarches (de la sélection des milieux à l'élaboration de l'outil de collecte de données et à l'interprétation des résultats) ont également été approuvées par les responsables du programme Trottibus de la SCC. Les directions des écoles retenues ainsi que les coordonnateurs des programmes dans chaque milieu ont donné leur accord avant le début de la collecte des données. Finalement, chaque répondant a accepté de participer à l'étude en signant un formulaire d'information et de consentement retourné à la chercheuse principale.

Les participants ont été informés que les enregistrements audio seraient transcrits et les noms remplacés par un code confidentiel. Seules la chercheuse principale et sa directrice de recherche ont eu accès aux transcriptions dénominalisées (un code remplaçant le nom). Les employés de la SCC et les employés des écoles concernées et toute personne intéressée aux résultats de la recherche n'ont accès qu'aux résultats globaux.

**Tableau 6. Cadre d'analyse de la recherche**

Concept	Renforcement des capacités communautaires			
Dimensions	<p>Perception des besoins <i>(efficience des programmes d'autobus pédestre*)</i></p>	<p>Organisation et structure communautaires existantes</p>	<p>Exercice du leadership</p>	<p>Construction de réseaux dans la communauté participante</p>
Sous-dimensions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des besoins ou du problème</li> <li>• Tenir compte des racines du problème (déterminants)</li> <li>• Reconnaissance des problèmes ciblés par les membres de la communauté</li> <li>• Impliquer la population ciblée dans la résolution de problème</li> <li>• Forte base de participation</li> </ul> <p><i>*Perception de la capacité du Trottibus à répondre de façon efficiente aux besoins tels que perçus par la communauté ciblée</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réseaux forts avec d'autres organisations et acteurs</li> <li>• Liens existants dans les structures communautaires</li> <li>• Capital social</li> <li>• Partenariat et collaboration</li> <li>• Buts partagés et liens réciproques</li> <li>• Accès et partage interne et externe des ressources nécessaires au projet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion organisationnelle</li> <li>• Habiletés interpersonnelles</li> <li>• Vision stratégique</li> <li>• Inclusion de leaders formels et informels</li> <li>• Faciliter le partage des informations et des ressources</li> <li>• Développer de nouveaux leaders</li> <li>• Mobilisation et répartition des ressources</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension de l'histoire de la communauté et de ses valeurs</li> <li>• Mobilisation de divers groupes communautaires</li> <li>• Action collective pour le projet</li> <li>• Sens des connexions</li> </ul>

## Chapitre 4

### L'importance des organisations et des structures communautaires existantes

Bien comprendre le contexte d'une intervention est d'une importance primordiale lors de l'implantation d'un programme de promotion de la santé et de l'activité physique. C'est pourquoi notre première question de recherche était la suivante : *dans quelle mesure le contexte particulier de chaque communauté et le rôle des organisations et structures communautaires existantes ont une incidence sur l'implantation d'un programme d'autobus pédestre*. Pour répondre à cette question, nous avons abordé différents thèmes lors des entretiens avec les participants dans le but de mieux saisir : (1) l'importance accordée aux saines habitudes de vie et les besoins perçus en termes de transport actif et (2) l'existence et l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines habitudes de vie et le transport actif.

#### **4.1. L'importance accordée aux saines habitudes de vie et les besoins perçus en termes de transport actif**

Avant de se pencher sur les organisations et les structures communautaires existantes en lien avec les saines habitudes de vie dans chaque milieu, il est primordial d'analyser, dans un premier temps, l'importance accordée à l'adoption d'un mode de vie sain et actif ainsi que les perceptions qu'ont les acteurs du milieu en termes de transport actif. Dans certains cas, l'implantation de programmes visant l'adoption des saines habitudes de vie est au cœur des priorités des communautés. Dans d'autres cas, on se rend compte que les priorités sont tout autres. Sans toutefois se positionner à l'encontre de ces initiatives, certains milieux ne

perçoivent pas vraiment que la promotion du transport actif est un besoin fondamental dans leur milieu. L'analyse du contexte et des besoins perçus des quatre milieux étudiés nous a permis de mettre en évidence quatre conditions favorables (non-exhaustives) à l'implantation d'un programme de transport actif : (a) l'importance accordée aux saines habitudes de vie dans l'école, (b) la volonté des autorités d'investir dans le domaine du transport actif, (c) les préoccupations quant à la sécurité dans les déplacements actifs dans le quartier et (d) la perception de la pertinence d'implanter un autobus pédestre pour répondre aux besoins du milieu.

#### **4.1.1. L'importance accordée aux saines habitudes de vie dans l'école**

Selon la loi québécoise sur l'instruction publique, chaque école québécoise se doit d'élaborer un projet éducatif et un plan de réussite dans lesquels on retrouve l'analyse de la situation de l'école, sa mission, ses valeurs, les orientations spécifiques ainsi que les objectifs et les actions à prendre pour les atteindre (Fédération des comités de parents du Québec, 2009). Ces documents sont généralement rédigés avec des membres de l'équipe-école ainsi que des acteurs de la communauté et des parents d'élèves fréquentant l'école. La mention d'une préoccupation à l'égard des saines habitudes de vie dans ces documents officiels atteste, d'une certaine manière, de l'importance qui leur est accordée dans chaque milieu.

À l'école 1A, la promotion des saines habitudes figure explicitement dans les documents officiels de l'école tel que rapporté par la direction de l'école : « *(en ce qui concerne la promotion des saines habitudes de vie), c'est notre deuxième (priorité). On a trois priorités sur notre projet éducatif, c'est la deuxième, le deuxième objectif* » (1A-3). Le comité de parents, l'équipe-école et la direction appuient favorablement les nombreuses initiatives en lien avec les saines habitudes de vie. Voici un échantillon des nombreux projets qui ont été rapportés par les participants de cette école :

Il y a le mois de la nutrition. (...) Pendant le mois de mars, on a des commandites et on offre aux enfants des collations de fruits ou de légumes. On prépare ça

deux fois par semaine. On est un groupe de bénévoles. (...) On offre aussi aux enfants, quand on fait des activités, on offre aussi une collation santé. On est très sensible à la bonne alimentation des enfants. (...) Le CE choisit le traiteur. (...) En ce moment, il y a les cubes énergie, le défi Pierre Lavoie. Ça c'est tout le mois de mai (...) Durant le mois de mai, il y a toujours le mini-marathon. On encourage beaucoup les enfants à marcher ou de venir à l'école à vélo. (1A-1)

"L'école en forme et en santé", on lui porte une grande attention pour le temps que l'on a dans l'éducation physique, on a les récréations prolongées tout le long de l'année une fois par mois, les enfants ont une double récréation et la double récréation est supervisée par le prof d'éducation physique qui fait une activité sportive spéciale. (...) On a le mini-marathon, les olympiades, c'est plein d'activités sportives tout le long de l'année comme ça. (1A-5)

C'est une école où il y a beaucoup de vie il y a beaucoup d'activités, en dehors du curriculum, etc. C'est une école qui valorise aussi beaucoup la participation active, l'activité physique, ils vont beaucoup aller au parc quand ils peuvent avec les enfants (...). Ils vont à la bibliothèque municipale régulièrement, puis c'est un bon 20 minutes de marche, ça fait qu'ils y vont et ils reviennent avec les enfants, aller-retour, pas toute l'école, mais deux trois classes à la fois. Donc, oui il y a beaucoup d'activités comme ça à l'école. (1A-11)

Le conseil d'établissement est très proactif en ce qui concerne l'établissement de règles régissant les saines habitudes de vie. D'ailleurs, l'école 1A a été une des premières écoles dans la commission scolaire à établir une politique alimentaire : « *On a établi notre politique alimentaire. On était une des premières écoles de la commission scolaire à avoir une politique alimentaire* » (1A-3). En général, les parents des enfants fréquentant cette école sont très sensibilisés face à l'adoption d'un mode de vie sain et s'attendent à ce que ces valeurs soient véhiculées au sein de l'école :

Je pense que les parents sont très préoccupés [par rapport à la promotion des saines habitudes de vie à l'école]. (...) Ils le vivent au quotidien. C'est une réalité qui est très importante pour eux. (...) Nos enfants sont dans tous les sports possibles et imaginables. Ils vont tous super bien manger, je veux dire, c'est une réalité, je pense, qu'on est dans un quartier où les gens prennent bien soin d'eux. (...) Ils sont tous sur un terrain de soccer pendant l'été, la moitié des enfants font partie des équipes compétitives, l'hiver ils sont au hockey. C'est des gens qui mangent bien, les collations il faut que ça soit santé. Ceci dit, c'est une réalité de la population donc je pense que [les parents] ils sont déjà assez mobilisés dans ce sens-là. (1A-3)

Ces attentes des parents envers le milieu scolaire ne sont toutefois pas les mêmes partout. À l'école 2A, la direction rapporte que les parents sont peu mobilisés autour des enjeux touchant les saines habitudes de vie : « *On n'a pas une population de parents très très mobilisée. (...) Ce ne sont pas les parents qui mettent la pression. Au contraire, plusieurs d'entre eux ne parlent pas le français et ils connaissent peu le fonctionnement du monde scolaire au Québec* » (2A-7). Dans ce milieu, il y a, certes, des activités sportives parascolaires, mais peu d'activités sont en lien avec des programmes de promotion de l'activité physique comme le fait l'école 1A, par exemple. La direction de l'école mentionne que « *les enfants ont des cours d'éducation physique. (...) Les enseignants vont aborder ça (les saines habitudes de vie) avec les élèves chacun à leurs façons. (...) On a une psychoéducatrice ici qui peut faire divers ateliers avec les enfants. Mais je dirais que c'est principalement le titulaire et le prof d'éducation physique (qui en parle)* » (2A-9).

En raison du contexte et des enjeux particuliers de l'école 2A, tels que mentionnés dans la section décrivant les milieux, les saines habitudes de vie ne figurent pas au cœur des priorités. L'ancienne directrice de l'école mentionne même que puisque d'autres enjeux prioritaires sont exprimés dans le projet éducatif et le plan de réussite, les saines habitudes de vie n'ont même pas fait l'objet d'une réflexion lors de leur élaboration : « *[Les saines*

*habitudes de vie] ne figurent pas dans le plan de réussite, ça c'est évident, c'est certain que ce n'était pas là. (...) On n'avait pas fait clairement une étude ou une analyse de problème à ce niveau » (2A-7). Effectivement, selon l'analyse des besoins réalisée dans ce milieu, la directrice adjointe de l'école rapporte que la priorité dans le plan de réussite est surtout « axé(e) sur la communication orale. Ça c'est plus notre réalité » (2A-9). L'importance accordée aux saines habitudes de vie est donc, dans ce milieu, relayée au second rang. L'apprentissage du français, la communication écrite et orale ainsi que la réussite scolaire prennent le dessus sur les autres enjeux.*

Dans le second milieu moins bien nanti de notre étude (l'école 2B), l'importance accordée aux saines habitudes de vie est semblable à celle de l'école 2A. Le directeur de l'école considère que la promotion du transport actif est davantage une priorité pour les gens de classe moyenne à élevée, et que, dans son milieu, les priorités sont tout autres : « *On regarde au niveau des besoins fondamentaux. [Le transport actif], c'est un besoin « autre » qui rejoint beaucoup la classe moyenne et supérieure parce que quand tu es préoccupé à chaque jour à savoir comment tu vas alimenter tes enfants, et c'est le cas ici, ça c'est un réel problème » (2B-9). Selon son analyse du milieu, « [les parents] ont une perception de l'école très négative. Ils se sentent énormément jugés. À chaque fois qu'on les voit, c'est pour dire que ça ne va pas bien, que leur enfant est en échec, qu'il va peut-être redoubler, etc. Ce sont des enfants qui sont souvent désorganisés. (...) Et c'est sans parler des troubles de santé mentale et de toxicomanie chez les parents. (2B-9). À l'école 2B, il y a « un plus haut pourcentage d'élèves en échec ou d'enfants qui vont faire une 7<sup>e</sup> année au primaire. (...) On a vraiment, malheureusement, une très grosse concentration d'élèves en difficulté dans les classes » (2B-9). Il n'est donc pas étonnant que les priorités de l'école soient en lien avec la réussite scolaire :*

C'est le plan de réussite qui oriente nos interventions. Donc, la priorité c'est la réussite des élèves en lecture, en écriture et assurer un environnement, une pédagogie favorable qui favorise le mieux-être des élèves. En gros, c'est ça. (...) On a beaucoup axé la formation, la libération sous forme de formation pour

les enseignants avec la conseillère pédagogique de la commission scolaire.  
Donc, il y a vraiment une priorité qui est mise pour cette année sur la lecture.  
(2B-9)

En conséquence, l'importance accordée aux saines habitudes de vie est relayée au second rang. Tout comme à l'école 2A, la place qu'on y accorde passe par un certain nombre d'activités sportives parascolaires. Comme le rapporte le directeur de l'école, peu de programmes de promotion de la santé y sont implantés. Il compte sur l'éducateur physique pour passer les messages de promotion de la santé :

C'est sûr que ça passe par le curriculum d'éducation physique et de la santé. Donc, l'éducateur physique a ce volet dans son programme de formation, un volet d'éducation à la santé. (...) [Il faut] accepter le fait qu'on est en milieu défavorisé. Un moment donné, il faut faire la distinction entre ce qui nous appartient et ce qui appartient à la maison. (...) Un moment donné, il faut accepter que l'élève n'arrive pas toujours avec ses petits bâtons de céleri et ses petits bâtons de carottes. (2B-9)

Par ailleurs, selon les parents bénévoles de l'école 2B ayant participé à l'étude ont l'impression, de façon unanime, que l'école n'accorde pas beaucoup d'importance aux programmes portant sur les saines habitudes depuis qu'il y a eu un changement de direction. Un des parents bénévoles rapporte qu'il n'est « *pas sûr que l'école pousse pour avoir des programmes [de promotion de l'activité physique]* » (2B-3). Comme plusieurs autres participants, un bénévole mentionne qu'il a l'impression que l'école 2B « *n'est pas une école qui est particulièrement dynamique dans ses innovations d'activités. Puis, pour spécifiquement l'activité physique, il y a une grande inertie. Donc on n'a pas nécessairement une grande collaboration de la direction* » (2B-1). La volonté des autorités d'investir dans de telles initiatives est, entre autres, une des conditions favorables à l'implantation de programmes de promotion de l'activité physique et de la santé. Cette condition sera approfondie davantage dans la prochaine section. Elle est toutefois intimement liée à

l'importance que l'école accorde aux saines habitudes de vie puisque la direction donne généralement le ton aux activités soutenues par l'école. Or, lorsque la direction insiste peu sur l'implantation de programmes comme le Trottibus et qu'en plus, les parents des élèves sont peu impliqués dans l'école, il devient plus difficile d'enraciner des programmes de promotion de la santé dans un milieu, surtout lorsque peu d'acteurs sont mobilisés autour de cette problématique. Tel que le rapporte un parent bénévole qui mentionnait trouver difficile de recruter d'autres parents ou membres de l'équipe-école pour le Trottibus, peu de gens sont impliqués dans les activités de l'école, et encore moins lorsqu'on parle de programme de promotion de l'activité physique : *« Ils [les parents et les enseignants] ne sont pas mobilisés, peut-être si on leur tordait le bras, avec des pompons et beaucoup d'encouragement, ils embarqueraient, mais pas de façon autonome disons » (2B-1).*

On remarque donc que dans les deux milieux moins bien nantis, l'importance accordée aux saines habitudes de vie n'est pas une priorité puisque d'autres enjeux liés, entre autres, à la réussite scolaire, à la pauvreté, à la situation précaire de plusieurs familles ainsi qu'aux enjeux liés à l'immigration et à la langue prennent davantage d'importance.

La situation de l'école 1B, une des deux écoles plus favorisées mais qui est située en milieu suburbain, présente des caractéristiques différentes en ce qui concerne l'importance accordée aux saines habitudes de vie. Il semble y avoir beaucoup d'activités et de programmes mettant l'accent sur l'adoption d'un mode de vie sain, mais contrairement à l'école 1A, il ne semble pas que ce soit les parents qui s'attendent à ce que l'école aborde de tels sujets avec les élèves, puisque peu de parents s'impliquent dans les décisions et dans les activités de l'école. L'équipe-école, en collaboration avec des organismes communautaires et avec une petite poignée de bénévoles, met en place de nombreuses initiatives : *« Ils ont une mascotte qui ressemble à un brocoli (rire). Broco-Santé ou quelque chose comme ça. À chaque mois, il y a un sujet-santé et la mascotte fait la tournée des classes pour le défi santé » (1B-2).* *« Il y a un carnaval l'hiver (...) et puis on vient d'organiser le « défi [nom de l'école] en forme ». (...) Les deux professeurs d'éducation physique s'occupent des activités et*

*puis les familles et les jeunes sont invités à venir faire de l'exercice avec leur famille » (1B-1).* En ce qui concerne l'importance que les parents accordent au déroulement des activités de promotion de la santé, un parent bénévole du Trottibus mentionne qu'en général, « *je pense qu'ils [les parents] souhaitent que l'école le prenne en charge (sans nécessairement s'impliquer comme bénévole). [Les bénévoles] c'est souvent les mêmes [elle en nomme 3] qui sont dans plusieurs comités » (1B-2).*

Alors comment expliquer le fait que l'école 1B accorde autant d'importance aux saines habitudes de vie ? Il semble que l'école collabore étroitement avec des partenaires de la communauté pour développer des initiatives en santé. De plus, ces programmes sont implantés pour répondre aux objectifs liés aux orientations inscrites dans le projet éducatif et dans le plan de réussite de l'école :

C'est une philosophie de commission scolaire, maintenant, qui est de plus en plus grandissante. On a de plus en plus de partenaires en accompagnement pour les saines habitudes de vie. Ça fait partie de notre projet éducatif et de notre plan de réussite (...) Le sentiment d'appartenance, la sécurité, en fait, le Trottibus n'est pas mentionné, mais ça répond bien aux objectifs que s'est donnée l'école. Dans nos redditions de compte, c'est sûr qu'on va mentionner Trottibus. (1B-3)

Une enseignante impliquée dans le Trottibus mentionne également qu'elle n'a jamais senti que les parents s'attendaient à ce que l'école développe ou implante des programmes en lien avec les saines habitudes de vie. Les initiatives semblent venir majoritairement de l'équipe-école :

(...) je n'ai jamais senti de pression de la part des parents pour qu'on valorise ces éléments-là, que ce soit au niveau de l'alimentation ou des saines habitudes de vie ou de l'activité physique là, ça vient plus de nous [l'équipe-école]. Mais en même temps, c'est sûr qu'on a une commission scolaire, on a quelqu'un en haut de nous qui nous demande de faire des choix. Donc je ne dirais pas qu'on a une

pression de la part de la commission scolaire, mais on a des demandes aussi qui sont faites d'en haut. (1B-11)

Ainsi, l'école 1B semble être proactive dans ses activités de promotion de la santé en général. De telles initiatives répondent aux objectifs et à la mission que s'est donnée cette école. C'est en continuité avec cette mission que l'école s'inscrit dans une approche plus globale « d'École en santé ».

Le Trottibus, ce n'est pas le seul projet qui est porté par l'école. Ils ont d'autres initiatives qu'ils mettent en place. C'est une école qui aussi, depuis un bon bout de temps, s'inscrit dans l'optique « École en santé ». Je vous dirais aussi que ça va beaucoup avec la direction qui est présente. Actuellement, il y a [nom de la directrice] qui a le souci d'investir dans des projets qui font bouger les jeunes (...). (1B-12)

Bref, il ressort que chaque milieu a un contexte particulier qui influence directement l'importance qu'accorde l'école aux saines habitudes de vie. Lorsqu'un milieu inscrit directement dans sa mission et dans ses orientations qu'il souhaite mettre davantage l'accent sur l'adoption d'un mode de vie sain, il devient plus facile pour tous les acteurs impliqués de s'investir dans la promotion du transport actif, puisque cela répond aux objectifs que l'école s'est donnée.

#### **4.1.2. La volonté des autorités d'investir dans la problématique du transport actif**

Une seconde condition favorable à l'implantation du programme de promotion du transport actif est, tel qu'abordé rapidement dans la section précédente, la volonté des autorités d'investir dans cette problématique.

Dans les deux milieux bien nantis, le Trottibus est un programme qui est entièrement soutenu par les deux directions en place. À l'école 1A, le Trottibus constitue une activité

d'enrichissement. Le directeur est heureux qu'un tel programme existe au sein de son école puisque les parents s'attendent à ce qu'il y ait ce genre de programme à l'école. Il apporte donc tout son soutien aux bénévoles qui le prennent en charge : « *L'école a un projet d'enrichissement. On cherche beaucoup à enrichir le programme. Alors toutes ces choses-là [les programmes et les activités de promotion des saines habitudes de vie] font parti de ça, et les parents ont demandé depuis des années à avoir un programme axé vers cet enrichissement* » (1A-5).

Dans la deuxième école favorisée (l'école 1B), la volonté d'avoir un Trottibus n'est pas venue de la part des parents, mais bien de la part de l'ancien directeur en place. L'implantation s'est faite suite au partenariat mis en place par le directeur avec le Centre de santé et services sociaux, l'organisme mandaté, ainsi que quelques parents bénévoles qu'il a recrutés :

En fait, le CSSS a un programme de promotion/prévention (...) puis ils sont en lien avec les directions des écoles pour promouvoir les saines habitudes de vie dans différents contextes. C'est l'agente du CSSS qui a discuté de ça avec le directeur qui était en place, puis avec nous, et nous étions aussi en lien avec la Société canadienne du cancer. Le directeur nous parlait qu'il y avait beaucoup d'achalandage autour de l'école. Les parents venaient le matin et puis il commençait à trouver que ça devenait problématique. Donc lui, il avait comme un rêve, c'était de partir un Trottibus. Puis de là est partie toute la mise en place. (...) Ça ne venait pas des parents, ça venait vraiment de la direction. (1B-2)

À l'école 2A, l'idée d'implanter un Trottibus est également venue de la part de la direction de l'école. L'ancienne directrice de l'école cherchait à répondre à un problème de demandes excessives de transport de courtoisie de la part des parents. Comme plusieurs parents se voyaient refuser l'accès au transport scolaire [puisque'ils habitaient à l'intérieur de la zone inscrite dans la politique de transport de la commission scolaire], l'ancienne directrice

voulait ainsi proposer aux parents une alternative à l'autobus scolaire, et ce, dans le but de les aider.

En réalité, l'école, elle accueille les élèves de son territoire, donc peu d'entre eux vont avoir accès au transport scolaire. (...) Il y avait beaucoup d'insécurité de la part des parents qui disaient « ben moi mon enfant ne peut pas marcher, ma femme est enceinte, il fait de l'asthme ». Alors, dès les premières journées à l'école, on se faisait demander des places de courtoisie [dans les autobus scolaires]. (...) Il y avait énormément de pression et d'insistance sur le secrétariat et les directions parce qu'on avait beau leur dire « ce n'est pas nous qui disons oui ou non, ce n'est pas nous qui prenons la décision ». On s'est dit, on a beau répéter la chose, mais qu'est-ce qu'on peut faire ? Quand on dit « non » aux parents, bien souvent, on peut offrir d'autres moyens. Donc, c'est pour ça que, suite à une présentation avec Québec en forme et différents partenaires du quartier, on a vu les différentes possibilités pour soutenir des projets en transport actif. C'était intéressant parce qu'on pouvait s'associer avec des organismes du quartier pour travailler vraiment sur des orientations au niveau des habitudes de vie en transport actif. Donc on avait une belle complémentarité, en tous cas une belle possibilité d'associations dans un projet comme celui-ci. (...) Le Trottibus s'était donc avéré une avenue intéressante à une problématique de surconsommation de demandes de courtoisie au niveau du transport par autobus. (...) Ce n'est pas juste parce qu'on ne voulait pas gérer l'autobus scolaire. On avait des parents mécontents parce qu'on ne pouvait pas tous leur octroyer le service de transport aux élèves. (2A-7)

La direction était donc très favorable à l'implantation d'un Trottibus. Elle a donné le mandat de l'implantation à l'organisatrice communautaire scolaire de l'école. Or, en demandant à cette dernière ce qu'elle pense vraiment du Trottibus, elle rapporte que « *ce n'est pas ce qui, pour moi, rassemble le plus les parents. Dans mon objectif à moi, ce n'est pas ça qui... ça ne me rejoint pas à 100 000 à l'heure. Ce n'est vraiment pas un projet qui répond*

*aux besoins des parents nécessairement. Je pense aux parents qui arrivent, qui n'ont peut-être pas de bouffe, qui vivent des défis au niveau de l'immigration » (2A-1).*

Parallèlement à cela, en demandant à la coordonnatrice de l'organisme mandaté la raison pour laquelle son organisme formait un partenariat avec l'école 2A, celle-ci nous a mentionné que ce n'était pas vraiment parce que cela répondait aux besoins de la clientèle ciblée, mais parce que ça répondait à un des objectifs de son organisme, soit d'implanter des programmes « verts ». Et comme l'organisme faisait déjà des activités en lien avec l'environnement dans l'école 2A, il était facilitant pour eux d'essayer d'implanter un Trottibus là-aussi : *« C'était la voie la plus facile. Et comme il y avait déjà des profs qui étaient impliqués dans des activités environnementales, il y avait déjà une culture qui était développée à ce niveau-là. Et c'est sûr que vu que [la directrice de l'organisme mandaté] avait déjà des contacts avec la direction de l'école [2A], c'était plus facilitant » (2A-2).*

Pour ce qui est de l'école 2B, il semble que la direction soit moins enthousiaste que les directions des écoles précédentes en ce qui concerne l'implantation du Trottibus dans son milieu. À plusieurs reprises dans l'entretien le directeur a mentionné que *« sincèrement, je n'ai pas le temps de m'occuper de ça » (2B-9)*. Les parents perçoivent également qu'ils n'ont pas l'entière collaboration ou du moins, ne ressentent pas d'enthousiasme de la part du directeur en lien avec le Trottibus : *« Malheureusement notre direction ne prendra pas beaucoup d'initiatives pour enclencher des nouveaux projets, puis il faudra attendre qu'il y ait des bénévoles qui vont le faire, parce que sinon, souvent, ça ne se fait pas (...) » (2B-2)*. Un autre parent bénévole croit *« que la directrice qu'on avait avant faisait la promotion de l'activité physique peut-être un peu plus que le directeur actuel. D'ailleurs, c'est avec elle que Trottibus avait démarré. Le directeur actuel est même réticent » (2B-5)*. Donc, comme nous l'avons vu plus tôt, la volonté des autorités de mettre en place un Trottibus est une condition favorable à son implantation, mais encore faut-il que cela réponde aux besoins de la population ciblée. Ceci constitue une autre condition qui sera développée dans une prochaine section.

Bref, il ressort que la volonté des autorités influence directement l'implantation d'un Trottibus dans un milieu. C'est pourquoi ce facteur constitue une condition inhérente au bon fonctionnement d'un programme faisant la promotion du transport actif.

#### **4.1.3. Les préoccupations quant à la sécurité dans les déplacements actifs dans le quartier**

Une troisième condition favorable à l'implantation d'un Trottibus est la préoccupation des acteurs impliqués concernant la sécurité dans les déplacements actifs. Les acteurs des différents milieux étudiés ne semblaient pas considérer avec la même intensité la problématique de la sécurité autour de l'école.

Dans les deux milieux favorisés (1A et 1B), tous les participants semblaient unanimes en ce qui concerne la problématique de la sécurité autour de l'école le matin. D'ailleurs, l'école 1A avait même mis en place un « comité de sécurité » composé de parents et de membres de la direction afin de sensibiliser les automobilistes à respecter la signalisation routière autour de l'école : *« Il y a le comité sécurité. (...) C'est un comité de parents bénévoles et des directeurs (...), c'est surtout pour les problèmes de sécurité autour de l'école avec les autobus. Ici, c'est que les rues sont étroites, il y a beaucoup de voitures qui arrivent à la dernière minute et ça crée des problèmes de circulation. Les gens se stationnent du mauvais côté » (1A-1)*. Tant la direction, les bénévoles de la communauté que les parents ont fait le même constat : le comportement des automobilistes autour de l'école le matin n'est pas sécuritaire. Voici une sélection d'extraits attestant de la préoccupation des acteurs impliqués :

Je vais vous le dire franchement, quand c'est l'heure de la sortie des écoles, c'est l'heure où les parents reviennent du travail et sont pressés parce que le service de garde va fermer, le respect du code de la route laisse un peu à désirer. (1A-3)

J'ai remarqué qu'ils [la sécurité publique] sont là très souvent, moins le matin, mais toujours le soir pour les autobus. C'est vraiment très bien indiqué qu'on n'a pas le droit d'arrêter aux heures où l'autobus est là pour ramasser les enfants. Et malgré cela, à tous les jours, il y a des voitures qui sont là, stationnées en double pour venir chercher les enfants. (1A-6)

La problématique principale c'est qu'il y a trop de voitures autour de l'école, il y a trop de gens, trop de parents qui emmènent leurs enfants en voiture. Ça c'est un problème parce que les voitures sont grosses et les enfants sont petits, donc les enfants ne sont pas toujours visibles. Donc pour moi, c'est vraiment une problématique importante et je suis surprise qu'il n'y ait pas plus d'accident que cela personnellement, il y a des parents qui sont pressés. Moi ça me préoccupe beaucoup beaucoup beaucoup. (1A-6)

Le constat est le même à l'école 1B. L'ancien directeur « *avait remarqué qu'il y avait beaucoup de gens devant l'école, les parents qui venaient porter leurs enfants le matin, c'est comme un stationnement d'auto de monoxyde de carbone. Il trouvait ça dangereux* » (1B-2).

Tout comme le directeur de l'école, les parents semblaient également très préoccupés par la sécurité autour de l'école ainsi que sur le chemin menant vers l'école.

Il y avait une problématique à l'école parce qu'il y avait beaucoup de véhicules le matin et j'étais présidente du CE à ce moment. On avait un problème de véhicules autour de l'école et les matins, ce n'était pas évident nécessairement. (...) C'était la problématique qui avait fait au départ l'idée de partir le Trotibus. Il y avait vraiment beaucoup de véhicules. Les gens faisaient des U-Turns. Une fois qu'ils avaient amené leurs enfants, ils repartaient dans n'importe quel sens. Ils se stationnaient dans les endroits où ce n'était pas correct. Ils se stationnaient en double. Les enfants traversaient n'importe où. (1B-10)

Les autobus se ramassent là, les parents se ramassent là, il y a le petit stationnement des professeurs aussi, avec les enfants qui passent, puis des enfants parfois ne passent pas aux bons endroits, et il y a des parents qui se stationnent dans le stationnement des professeurs. Ça peut être un pas pire casse-tête le matin, honnêtement. (1B-7)

La problématique, c'est plus le boulevard. Notre clientèle va aussi au-delà de la rue principale. Ça, c'est une artère qui est assez, à mon avis, dangereuse pour les plus jeunes. Donc, même si on ne reste pas loin de l'école, on a une artère importante à traverser. Ça, c'est quelque chose qu'on doit considérer, qui peut dissuader [à marcher]. (...) Il y a des brigadiers qui sont là, mais, tout de même... Et dans le quartier, c'est des bordures, ce ne sont pas partout des trottoirs, donc les enfants doivent marcher dans la rue, et l'hiver la neige et tout ça. Les rues deviennent plus étroites, c'est à double sens parfois, donc, c'est sûr que... c'est un facteur qui fait que les parents sont réticents à faire marcher les enfants. (1B-3)

À l'école 2A, la problématique de la sécurité routière autour de l'école a été surtout exprimée par la direction. La configuration routière autour de l'école était un facteur inquiétant pour l'ancienne directrice :

On est dans un goulot d'étranglement. C'est certain que même s'il n'y a que 30 parents par exemple qui viennent reconduire leurs enfants en voiture, il y a une congestion. (...) Ils veulent toujours débarquer leur enfant à côté de la clôture de l'école. Ils ne veulent pas stationner la voiture à l'autre coin et marcher avec l'enfant. Donc on se retrouve avec du stationnement double, des fois en triple. (...) Mais, je n'ai pas eu de plaintes [de la part des parents]. (2A-7)

Cependant, contrairement aux milieux 1A et 1B, aucun des parents interviewés ne s'est montré inquiet quant à la sécurité. Au contraire, ils n'y voyaient aucun problème. Pour ces parents, ce sont davantage les conditions météorologiques hivernales qu'ils craignent : « C'est inconcevable de marcher l'hiver pour certains. (...) Il y a des enfants que pendant un mois, le papa venait les porter en char. Il ne voulait pas qu'ils fassent le Trotibus » (2A-8).

Également en contraste avec les écoles des milieux favorisés, il semble que la plupart des parents de l'école 2B ne considèrent pas que la route pour se rendre vers l'école constitue un danger potentiel pour leur enfant. Ce n'est qu'un petit groupe de parents, ceux impliqués dans le Trotibus et résidant dans le secteur bien nanti du quartier, qui se sont montrés concernés par cette problématique. D'ailleurs, ces derniers se sont dits craintifs que leurs enfants aient à traverser une partie du quartier défavorisé pour se rendre vers l'école : « *Il y a la moitié du quartier qui est plus défavorisée. Des fois, il y a des choses bizarres qui se passent là-bas. Alors ça donne moins confiance de laisser nos enfants marcher seuls* » (2B-7).

Bien nous, où est-ce qu'on est, c'est assez particulier, c'est quand même assez pauvre comme ville puis c'est quand même « diversifié ». Donc nous le quartier où on est, l'école dessert le côté sud qui est plutôt aisé, même très aisé pour la ville disons, puis tu as le quartier nord qui est extrêmement défavorisé. Donc j'ai des parents qui ne sont pas capables de lire le formulaire d'inscription, pour quoi c'est vraiment vraiment difficile d'aller les rejoindre, puis c'est très très pauvre. De ce côté, ce n'est pas un problème que l'enfant marche tout seul, qu'il traverse la rue en diagonale sans regarder, pour eux, il s'en va à l'école puis c'est correct. Là, je généralise, mais c'est ce que j'observe souvent, c'est que les enfants sont laissés à eux-mêmes. Puis les parents n'ont pas cette crainte-là que les enfants pourraient avoir un accident. Tandis que du côté sud, bien tu as une petite, une crainte un peu plus grande pour la sécurité, puis tu as aussi les gens qui veulent que leurs enfants puissent être plus actifs, qui ont cette notion-là de santé que les autres n'auraient pas nécessairement. Donc c'est vraiment deux mondes très à part. (2B-2)

Il n'y a donc qu'une minorité des parents dans cette communauté qui se sont montrés préoccupés par la sécurité des enfants sur le chemin vers l'école. Certains d'entre eux avaient même, au préalable, fait des démarches auprès de la commission scolaire et de la municipalité afin d'avoir un brigadier et afin de modifier l'environnement bâti entre leur quartier et l'école. Toutefois, il semblerait que leurs demandes n'aient pas été entendues :

On a fait la demande [d'un brigadier] et ça a été refusé, parce qu'il n'y a pas assez d'enfants, j'imagine, ou que ça coûte cher ou toutes ces réponses. Mais non, il n'y aura jamais de brigadier. Mais on nous a dit qu'ils nous permettraient à nos enfants de prendre l'autobus à la place. Ça a été leur réponse. J'ai une voisine qui avait fait des démarches assez intenses là-dessus et la conclusion était qu'on avait le droit de prendre l'autobus (...) parce qu'on n'a pas de brigadier. (2B-1)

J'ai beaucoup de misère avec la ville dans laquelle je suis, ça ne fait pas longtemps, ça fait juste quatre ans presque maintenant, ça fait que j'ai beaucoup de misère parce que je trouve que ce n'est pas une ville qui va être très proactive, qui n'est pas très axée sur ces aspects-là, de la sécurité des enfants. Puis ce n'est pas juste ça, j'ai fait des plaintes aussi pour le parc, on a un parc à côté de chez nous, mais il n'y a même pas de pancarte qui dit qu'il y a un parc avec un signe « attention à nos enfants », il n'y a même pas ça. Il n'y a même pas de zones de circulation plus réduites, puis il n'y a pas beaucoup de choses qui sont faites pour la sécurité. (...) J'ai envoyé [à la ville] des endroits où est-ce que je trouvais que c'était dangereux, j'ai envoyé des suggestions avec des genres de panneaux clignotants ou des trucs plus voyants puis je n'ai jamais eu de retour. C'est vraiment choquant parce que, puis je ne suis pas la seule qui fait des plaintes, puis tout le monde me dit « oui ils ne font rien ». C'est comme vraiment, on a l'impression qu'on, on envoie ça dans une boîte puis (rire) ça se perd dans le fin fond de leur système, donc c'est un peu décourageant, mais

c'est pour ça que peut-être, s'il y avait eu une mobilisation de plusieurs personnes en même temps, peut-être que ça aurait fait plus de poids qu'une plainte de temps en temps individuelle. Si j'avais plus de temps, je mettrais plus d'efforts, mais pour l'instant je n'ai pas assez de temps pour tout mener ces batailles-là. (2B-2)

[En parlant d'une intersection jugée peu sécuritaire par le parent-bénévole] J'ai travaillé au niveau politique, j'ai rencontré deux conseillers. Un jour, il y avait le conseiller, le chef de police, l'ingénieur de la Ville et on m'avait promis de faire quelque chose dans les six mois, on est deux ans plus tard. J'ai rencontré le nouveau conseiller, et le dossier avait été perdu, il n'y a personne qui était au courant de cela. (2B-4)

Tout comme dans les milieux favorisés 1A et 1B, les parents vivant dans la partie mieux nantie du milieu 2B sont préoccupés par la sécurité sur la route entre la maison et l'école. Ce sont d'ailleurs qu'eux qui s'occupent de tous les aspects de l'organisation du Trotibus dans leur milieu.

Il y a trop de monde, ils sont trop pressés, ils partent en retard pour le boulot et ils vont plus vite qu'ils devraient aller. Il y a beaucoup de petites rues à traverser, c'est pas des gros boulevards, mais c'est beaucoup de petites rues et puis ici, quand ils déneigent les rues, ils mettent ça dans le milieu sur le terre-plein, ça fait que des fois ça fait des grosses montagnes hautes et tu vois pas les autos arriver. (2B-3)

C'est ultra chaotique. C'est vraiment pénible. C'est étonnant que la ville n'ait rien fait encore. Ça aurait été quand même assez facile d'instaurer un sens unique dans la rue derrière l'école, mais ils n'ont jamais voulu le faire, on ne comprend pas trop pourquoi. Mais oui c'est pénible. Les autobus arrivent dans la même rue puis les parents passent à côté, puis les enfants qui traversent en

même temps. (...) Sur la petite rue derrière, ça arrive souvent qu'on voit des accidents évités de près. (...) Le problème est simple: il y a trop d'autos puis la rue est toute petite, les enfants arrivent exactement à cet endroit-là. Tous les marcheurs arrivent au même endroit que les autobus et les voitures. (2B-7)

Lorsque tous les acteurs d'un milieu semblent préoccupés par la sécurité autour de l'école, il est plus facile d'implanter un Trottibus et de mobiliser des gens de la population ciblée comme c'est le cas dans les milieux 1A et 1B. Dans le cas des milieux 2A et 2B, le fait que les personnes ciblées par le programme ne considèrent pas vraiment qu'il y a des problèmes concernant la sécurité des enfants n'est certes pas favorable à ce qu'ils perçoivent le programme comme étant pertinent pour eux. La perception de la pertinence d'implanter un programme d'autobus pédestre pour répondre aux besoins du milieu constitue la quatrième condition favorable à l'implantation d'un Trottibus.

#### **4.1.4. La perception de la pertinence d'implanter un autobus pédestre pour répondre aux besoins du milieu**

Chaque milieu a son contexte spécifique et la population ciblée par le Trottibus ne ressent pas nécessairement également le besoin d'implanter et d'organiser un Trottibus dans sa communauté. Parfois, le besoin peut être ressenti par les acteurs du milieu sans que ces derniers ne fassent forcément partie de la population ciblée. C'est ainsi qu'il devient plus difficile de recruter des bénévoles pour faire fonctionner le programme. C'est pourquoi la quatrième condition favorable à l'implantation du Trottibus est que la population ciblée perçoive la pertinence d'implanter le programme et que ce dernier réponde à leurs besoins.

Dans les deux milieux favorisés (1A et 1B), la population ciblée a largement rapporté être préoccupée par la sécurité (tel que rapporté dans la section précédente) et par l'adoption des saines habitudes de vie chez leurs enfants. En outre, à l'école 1A, les parents

semblaient sensibilisés au fait que leur enfant fasse partie d'un groupe, qu'ils puissent s'intégrer à « tout le monde » dans un projet commun :

[Le but du Trottibus], je pense que c'est l'accompagnement. Il y a deux choses : le fait que l'enfant soit accompagné et le côté « organisation ». Je crois que le sentiment d'appartenance, de partir à l'école avec d'autres amis, je pense que les parents portent beaucoup d'attention à « l'école » et à ce que leur enfant fasse partie des activités de tout le monde. (...) Pour les parents, je pense que le Trottibus a son importance aussi. Ce sont des communautés très actives. Des projets, ils [les parents] aiment ça. Je pense qu'en ce moment, un projet comme ça, ça les rend très heureux d'être impliqués là-dedans. (1A-5)

Dans le second milieu favorisé situé en banlieue de Montréal (1B), plusieurs parents ont rapporté que le Trottibus était idéal parce qu'ils devaient quitter tôt le matin pour se rendre au travail : « *On peut laisser partir son enfant plus tôt et pour aller travailler, mais à partir de la quatrième année, le besoin est moins là. Quand ils sont plus petits, tu ne veux pas les laisser tout seuls, alors [le Trottibus] répond à un besoin pour pouvoir partir travailler plus tôt finalement* » (1B-1). Que ce soit pour cette raison ou, tout comme dans le milieu 1A, pour transmettre des valeurs concernant les saines habitudes de vie et le souci de l'environnement, les parents du milieu 1B perçoivent tous que le Trottibus est un programme très pertinent dans leur milieu, et ce, même si cela demande un effort supplémentaire aux parents dans la routine du matin :

Le besoin, c'est de faire bouger les jeunes. Pour faire bouger les jeunes, simplement. Ils sont tellement tout le temps *pluggés*. (...) Quand ils rentrent à la maison, la première affaire qu'ils font, c'est le *iPad*. Ils sont en manque. Donc, je pense que c'est venu du fait que c'est important de sensibiliser les gens à bouger, parce que oui, il y a le truc de Pierre Lavoie, sauf que c'est une certaine partie de l'année seulement. Tandis que le Trottibus, c'est tous les jours. Puis, ça montre des bonnes habitudes de vie, qu'on peut marcher. En plus, ce qui est beaucoup véhiculé au travers du Trottibus, c'est que quand tu marches, tu ne

dépenses pas d'essence, donc, c'est bon également pour l'environnement. Donc, c'est bon pour toi et pour l'environnement aussi. (1B-1)

C'est vraiment parce que je trouve ça important que mon garçon fasse de l'exercice même si c'est plus d'effort pour moi que de prendre l'auto et d'aller le porter, et on aurait quand même une demi-heure de plus pour se reposer le matin. (...) Le Trottibus, ça demande un effort de plus le matin quand même. (...) C'est vraiment pour que les enfants marchent, donc qu'ils fassent de l'exercice (...). Je pense que c'est vraiment plus par souci de promouvoir l'activité physique. (1B-1)

Dans les milieux moins bien nantis, il est ressorti que la perception des acteurs concernant la pertinence d'implanter un Trottibus est bien différente. Tel que rapporté plus tôt, à l'école 2A, ce sont les membres de la direction de l'école qui éprouvaient des problèmes au niveau des demandes de transport de courtoisie qui ont d'abord ressenti le besoin d'implanter un Trottibus. Il y avait également une problématique au niveau de l'absentéisme et des retards lors des journées de tempête. C'est donc la direction, et non les parents, qui ressentait le besoin d'offrir une alternative au transport en autobus aux parents déposant des demandes.

Des fois, il y a des enfants qui ne venaient pas ou qui arrivaient constamment en retard. S'il ne faisait pas beau, ils restaient à la maison. [L'hiver] et dans les périodes de pluie, novembre les grands vents, le froid. Oh oui, ça peut aller jusque-là. Surtout les petits. Donc c'est pour ça qu'un moment donné, on s'est dit ben là, il faut trouver une solution à tout ça. (2A-7)

En réalité, je trouvais le projet intéressant. (...) Si on veut implanter un projet comme celui-là, il faut savoir si ça répond à un besoin. Et là, ce besoin-là était, pour ma part, vraiment une lecture à l'effet qu'on a une problématique de surconsommation au niveau des demandes de transport scolaire. Et, ça

répondait à mon besoin de pouvoir offrir un autre type de service aux parents. Alors si ce n'est pas avec un autobus scolaire, ben ça peut être avec un projet comme le Trottibus. (...) Non seulement ça, mais ce n'est pas mauvais de pouvoir marcher pour venir à l'école. (...) C'est sûr qu'on a une préoccupation parce que c'est une communauté qui est très très fermée. Ils ne sortent même pas pour marcher, à c't'heure, marcher sur un trottoir, si tu es quelqu'un qui vient « d'ailleurs », c'est déjà un défi. Marcher sur la glace, ce n'est pas donné à tout le monde. (...) Jouer dehors l'hiver, ça fait partie de vivre au Québec. Apprendre à marcher sur un trottoir un peu glacé, ça demande des habiletés motrices que nous, forcément, au fil du temps, quand on est né, nos parents ne nous l'ont pas montré, ça s'est inscrit dans notre culture, dans notre environnement. Donc ça vient toucher à plein plein de choses. (2A-7)

Ici, c'est très très très multiethnique. Je pense que je n'ai pas un élève ici qui est d'origine québécoise. Je dois en avoir 3-4 dans l'école. Des Tremblay-là, ça n'existe pas ici. Donc, en général, le parent va faire des menaces, j'appelle ça des menaces. Il va me dire, « ben elle ne viendra plus à l'école d'abord ». Là je lui dis ben non « t'sais selon la loi, votre enfant doit fréquenter l'école à tous les jours, donc c'est important que vous l'amenez et je compte sur vous pour trouver des solutions ». Et des fois je trouve qu'effectivement, c'est difficile. Des fois le père travaille effectivement 12 heures, la mère a les 3-4 enfants. Ils ne peuvent pas s'imaginer se déplacer ici avec un enfant, pas dans une poussette mais sur elle. Alors ce n'est pas dans la culture du tout. Donc on travaille beaucoup ce volet là (...) Lors des journées de grand froid ou de pluie, il peut y avoir parfois plus d'absences et beaucoup de retards. (2A-9)

La direction de l'école 2A voyait dans le Trottibus une façon pour les nouveaux arrivants d'appivoiser le climat québécois et, surtout, une façon de répondre au problème de demandes de transport de courtoisie. Or, la directrice adjointe reconnaît qu'avec le

contexte et les enjeux de vie de la population fréquentant son école, le Trottibus n'est finalement peut-être pas un besoin prioritaire pour les familles de la communauté :

Je pourrais faire un clin d'œil à la pyramide de Maslow. On va d'abord répondre aux besoins de base, puis après ça on va être capable de dire on va aller chercher les saines habitudes de vie. Pour moi, c'est quelque chose qui est plus de niveau, on s'entend, on fait une équation entre les saines habitudes de vie, la santé, l'énergie, la réussite. Mais pour un pourcentage assez élevé de la clientèle de l'école, on est loin de ces préoccupations là. On est plus dans « je ne comprends pas ce qui est écrit sur le bail que mon propriétaire me présente », « j'ai plein de vermine chez nous », « mes enfants se lèvent et sont mangés par les tics et les puces », et toutes les bibittes qu'on peut avoir, les punaises. On comprend que la réalité n'est pas la même, « je vais-tu être capable de les nourrir ce soir ou bien on va devoir diluer la soupe ? ». (2A-7)

Ne pas parler ni français ni anglais, ça doit être assez complexe comme situation. C'est certainement un frein. Et il y en a, je me dis, ils ne doivent pas avoir le temps de faire du bénévolat. Quand tu as 3-4 enfants, pis que le conjoint travaille 12 heures, t'sais, il y a des situations de parents qui sont quand même très difficiles. Ça n'a rien à voir avec notre réalité. Je ne sais pas moi, mais quand tu es pris avec des punaises de lit chez vous, laisse faire le bénévolat par-dessus ça là. Quand tu as deux jobs pour arriver, pour faire vivre ta famille, pis les enfants n'ont pas de bottes d'hiver, pis ils arrivent avec le manteau qui est trop petit, je me dis, t'es dans un autre univers. Pis tu as quand même toute ta fierté à préserver. (2A-9)

Plusieurs parents me disent « mon enfant ne peut pas marcher, il va être malade ». Mais en même temps, je me dis, oui il va peut-être être malade pour vrai s'il n'est pas assez habillé chaudement. T'sais, pis je n'ai pas nécessairement les ressources pour offrir des habits chauds à tous les enfants. (...) (2A-9)

Un autre élément du contexte suggérant que la population cible de l'école 2A ne ressent pas vraiment le besoin d'avoir un programme où les enfants sont encadrés pour se rendre à pied à l'école est que le taux de marcheur est déjà très élevé dans ce milieu : « *Et au niveau de l'activité physique, les enfants de Parc-Extension marchent déjà beaucoup. C'est un des quartiers à Montréal où les enfants marchent le plus pour aller à l'école parce que bon, le quartier est petit, les écoles sont proches. Aussi parce que les gens n'ont pas nécessairement de voiture* » (2A-2). En combinant cela au fait qu'aucun parent n'ait rapporté être préoccupé par la sécurité autour de l'école, il n'est pas étonnant de constater que le nombre de marcheurs et de bénévoles inscrits au Trottibus soit faible. Du propre aveu de la coordonnatrice de l'organisme mandaté mentionné plus tôt, l'implantation du Trottibus à l'école 2A était facilitant pour eux parce qu'ils avaient déjà des contacts avec le milieu. En plus, c'était un programme qui rejoignait la mission de leur organisme communautaire d'implanter des programmes « verts ». En aucun temps elle n'a rapporté que c'était un besoin ressenti par la population cible. Un bénévole de la communauté se questionne même sur le fait que les enfants marchent déjà en groupe, alors pourquoi essayer de briser le « système en place ».

Il y a déjà des groupes de 3-4 mamans qui marchent ensemble et qui placotent ensemble. Je ne comprends rien de ce qu'elles disent, mais probablement qu'elles sont d'une culture similaire...je ne sais pas de quel pays ils viennent. Mais ils parlent ensemble dans leur langue, donc ils sont de la même gang. Mais, est-ce qu'on est obligé d'aller les chercher et de leur dire « aye gang, on a Trottibus, vous pouvez faire ça à la place ». Ils viennent déjà à pied en ce moment. S'ils marchent déjà, est-ce qu'on a besoin de travailler pour aller les chercher ? Ils sont déjà à pied. (2A-8)

Un autre élément indiquant que la population cible ne ressent pas le besoin d'implanter un Trottibus est lié à leur perception de la voiture. Selon les propos rapportés par plusieurs acteurs du milieu, la population ciblée du milieu 2A ne

donnerait pas la même valeur symbolique à la marche que dans les deux autres milieux bien nantis (1A et 1B). Dans ces derniers milieux, la marche en groupe vers l'école est perçue comme une alternative « santé » où l'on peut échanger avec des gens de son quartier. Or, il semble que la population cible du milieu 2A accorde une valeur symbolique différente à la marche, celle-ci étant adoptée par défaut d'avoir une voiture, une obligation et non un choix.

Les gens peuvent vivre à 15 dans un 3 et demi, mais ils vont avoir une Mercedes. Le véhicule est un signe très très important de notoriété. Quand je parlais de culture, c'en est un exemple de « je monte dans la société en ayant une voiture » donc je ne peux pas y aller à pied [à l'école]. On n'a pas les mêmes valeurs. On est très éloigné. La culture de la voiture, et de ce que ça peut représenter pour la communauté, est plus importante que de dire que « j'adopte des saines habitudes de vie » et de dire que « le transport actif, ça fait partie des saines habitudes de vie ». On est très loin de ça ici. (...) Je ne saisis pas tous les éléments de la culture [des communautés ethnoculturelles de son quartier], non je ne connais pas tout, mais je peux dire ça par rapport à la valeur et la symbolique d'une voiture, la reconnaissance qui y est associée, c'est très très important. (2A-7)

Avoir une voiture, c'est comme un « upgrade » dans ta famille. (...) Au niveau de ton « standing social », avoir un véhicule, c'est vraiment quelque chose. On a eu une bénévoles, en fait pour le Trottibus, qui a marché pendant un an, 5 jours par semaine. Et là, cette année, elle était très fière de nous dire « non cette année, mes enfants ne participeront plus et moi non plus parce que j'ai maintenant une voiture ». Et elle était très fière de dire que ses choses allaient bien, qu'elle avançait, qu'elle s'intégrait. L'acquisition d'une voiture était très symbolique de son intégration. (2A-1)

Il n'est donc pas étonnant de constater que la population cible du milieu 2A ne ressent pas le besoin d'implanter un Trottibus dans son milieu puisque les marcheurs semblent déjà se réunir en sous-groupes (souvent, ce sont des gens de la même origine ethnoculturelle) pour se rendre à l'école. Ce sont essentiellement la direction et la coordonnatrice de l'organisme mandaté qui y voient un besoin. On verra dans les prochains chapitres que lorsque cette condition n'est pas rencontrée, il devient très difficile de recruter des participants et des bénévoles dans le programme.

Dans le second milieu moins bien nanti, la situation est différente parce que les participants et les bénévoles du Trottibus semblent venir en majorité du secteur plus favorisé du quartier. Toutes les tentatives de créer des trajets du côté moins bien nanti ont échoué dû au manque d'inscriptions et, selon les participants rencontrés, en raison du fait que l'on ne ressentait pas le besoin d'un tel programme. En outre, un des obstacles au Trottibus dans ce milieu est le fait que l'autobus scolaire est offert aux enfants qui habitent à l'intérieur du périmètre où ils devraient, en principe, ne pas y avoir accès. Les parents ressentent moins le besoin d'inscrire leur enfant dans le Trottibus lorsqu'ils peuvent tout simplement laisser leur enfant prendre l'autobus scolaire.

Ils ont un gros autobus qui sert pour les maternelles. (...) Après ça, ils donnent les places excédentaires à ceux qui veulent embarquer. Donc finalement, l'autobus est toujours plein, puisque ce sont des maternelles jusqu'à la 6<sup>e</sup> année qui prennent l'autobus. (...) Je me dis qu'ils devraient quasiment prendre un mini autobus pour transporter les maternelles, puis ne pas permettre à ce qu'il y ait des 1<sup>e</sup> années jusqu'à 6<sup>e</sup> années qui prennent l'autobus. (...) J'en ai qui commencent avec moi le Trottibus parce qu'ils n'ont pas d'autre transport que le Trottibus, mais dès qu'ils ont une place dans l'autobus, bien ils lâchent le Trottibus. (2B-9)

Les enfants ont accès à l'autobus, alors ils sautent sur l'occasion. Les parents ne le voient pas dans l'optique de leur faire faire de l'activité. Et ça leur sauve une

job aussi, ils ne sont pas obligés de se lever pour aller les porter à pied, ils les laissent dans l'autobus. (2B-2)

Dans ce milieu, l'autobus représente donc un obstacle, en ce sens qu'il est plus attrayant pour les parents de laisser leur enfant partir en autobus scolaire avant de quitter vers le travail que de les inscrire et de s'impliquer dans le Trottibus. Enfin, le milieu 2B, tout comme le milieu 2A, a des problèmes au niveau du recrutement des bénévoles et des participants. Ceci n'est pas étranger au fait que la majorité de la population cible est moins favorisée et vit dans des conditions précaires. Leurs enjeux de vie font en sorte que de s'impliquer dans l'organisation d'un Trottibus passe au second rang dans leurs priorités. Par ailleurs, on se rend compte qu'une bonne partie de cette population ne ressent tout simplement pas la pertinence d'implanter un Trottibus dans leur milieu. En contrepartie, on se rend compte que la valeur qui est accordée à la marche vers l'école et à l'adoption des saines habitudes de vie dans les deux milieux bien nantis se rapproche davantage des valeurs véhiculées par le Trottibus. Il n'est donc pas étonnant qu'il ait été plus facile pour les milieux 1A et 1B de recruter des participants et des bénévoles pour le fonctionnement des trajets. Le fait que la population ciblée perçoive la pertinence d'implanter un autobus pédestre dans leur communauté constitue en soi une condition favorable à l'implantation du Trottibus.

#### **4.2. L'existence et l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines habitudes de vie et le transport actif**

Pour répondre à notre première question de recherche qui était : *dans quelle mesure le contexte particulier de chaque communauté et le rôle des organisations et structures communautaires existantes ont une incidence sur l'implantation d'un programme d'autobus pédestre*, nous avons abordé avec les participants la question de l'existence et de l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines

habitudes de vie et le transport actif. L'analyse du contexte quant à l'existence de liens et de partenariats existants nous a permis de distinguer deux facteurs favorables au climat de collaboration entre différents acteurs d'une communauté, et ce, dans le but éventuel d'implanter un programme d'autobus pédestre : (a) les réseaux existants avec d'autres organisations et les dynamiques sociales entre les acteurs du milieu et (b) les expériences antérieures de mobilisation par rapport au transport actif.

#### **4.2.1. Les réseaux existants avec d'autres organisations et les dynamiques sociales entre les acteurs du milieu**

Dans le milieu 1A, les acteurs impliqués dans le Trottibus semblent avoir un réseau relativement large et varié sur lequel ils peuvent compter lorsqu'une activité doit être organisée à l'école. Par exemple, à chaque fois qu'il y a une activité de remerciement des bénévoles ou tout autre événement à l'école, la coordonnatrice n'a pas de difficulté à trouver des commanditaires pour financer les activités. Elle semble d'ailleurs souvent avoir recours à des commanditaires à l'extérieur de l'école en plus des fonds octroyés par le directeur si elle en a besoin :

[Pour les commanditaires], le [nom d'une bannière populaire de café], je continue à les appeler au nom de l'école [1A] en expliquant que c'est pour remercier les bénévoles qui marchent sur le Trottibus, pour leur offrir un café, que ce sont tous des gens qui habitent dans le secteur, donc des clients potentiels et pour eux, c'est un moyen de faire de la publicité. Cette commandite, on s'en sert aussi pour la semaine des professeurs. La semaine du service de garde, je l'avais fait aussi. (...) Ça me convient parce qu'on a un budget pour acheter autre chose. (...) On a aussi une commandite de (nom d'une bannière d'épicerie), pour le mois de la nutrition et pour l'activité de reconnaissance des bénévoles. (1A-1)

Il ne semble pas difficile pour les bénévoles de trouver des commanditaires pour leurs activités. Les parents s'organisent souvent ensemble pour une panoplie d'activités et d'événements dans la communauté. Un second parent-bénévole rapporte que dans sa communauté, les parents sont « connectés » entre eux, non seulement par l'école que fréquente leur enfant, mais aussi au niveau professionnel :

C'est comique, parce que j'ai beaucoup de chums de l'école et ça fait longtemps qu'on se connaît, qu'on se voit pis qu'on se croise. Pis il y a peut-être certains liens qui existent entre les personnes. On connaît une personne qui connaît une personne qui connaît une personne. C'est lié Ville Mont-Royal t'sais. Dans le domaine des affaires, c'est la même chose. Il y a vraiment cette connexion là qui existe à Ville Mont-Royal pis tu n'as pas ça partout ailleurs. (1A-2)

Le directeur de l'école remarque également cette dynamique au sein des parents bénévoles à l'école. Ces derniers se connaissent depuis un certain temps. En outre, ils occupent des fonctions professionnelles de haut niveau dans différentes sphères et sont habitués de gérer plusieurs dossiers complexes en même temps. Ils bénéficient d'un peu plus de flexibilité dans la gestion de leur horaire, ce qui leur permet de venir s'impliquer de temps à autres dans l'école de leur enfant. En plus, ils gèrent les activités de l'école de façon très autonome.

Il y a beaucoup de cadres, ce sont des gens qui ont un don côté organisation, des gens qui ont de grandes entreprises réputés. C'est parents là, c'est nos parents...ce sont des gens en gestion et parfois il y a des sommités. (...) Ce sont des gens qui, souvent, ne travaillent pas ou ont des entreprises et on la possibilité de se libérer facilement, car il y a des gens qui travaillent autour d'eux et peuvent dire que « mercredi pm je me consacrerai a l'école ». (1A-5)

L'implication des parents est énorme. Je pense que toute cette vie provenant de l'implication vient beaucoup des parents. Je suis au courant oui, je supervise, mais la machine roule tellement depuis des années que même si un parent

bénévole responsable a changé, c'est une nouvelle maman qui prendra le relais avec autant de passion. (...) C'est quasiment des employés de l'école. (1A-5)

Ce sont des parents qui sont très organisés. D'ailleurs, ils ont mis en place un comité, en plus de l'OPP, qui gère les différentes activités bénévoles à l'école puisqu'ils ont parfois trop de bénévoles pour les activités mises en place.

[Il y a un comité de bénévoles à l'école 1A]. Déjà pour la bibliothèque, ça prend un bénévole pour chaque classe à chaque semaine. Il y en a qui le font à chaque 2 semaines d'autres à chaque semaine. Il y en a qui le font une fois par mois. Donc, ça c'est toute l'année. Il y a le Trottibus à tous les matins pendant les périodes du Trottibus. Il y a la bibliothèque. Il y a toutes les autres activités (...). Le mois de la nutrition, on a besoin de bénévoles pour faire la préparation des fruits pendant tout le mois de mars et puis, on en a suffisamment (de bénévoles). Il y a même des matins où on en a trop de bénévoles (rire). Des parents arrivaient et voulaient aider et on avait déjà presque fini, dans le sens que tout le monde avait déjà sa tâche. On en a beaucoup. (1A-1)

Par ailleurs, plusieurs familles ont fait le choix d'avoir un parent à la maison, souvent la mère. Or, ces dernières s'impliquent parfois presque à temps plein dans les activités de leur enfant. C'est le cas de la coordonnatrice du Trottibus qui, après avoir occupé des fonctions professionnelles importantes, a fait le choix de demeurer à la maison pour élever son enfant et s'impliquer dans différentes activités. Cette dernière raconte également comment l'intégration dans le cercle des bénévoles lui permet de mieux connaître les gens de sa communauté et d'avoir accès à leur réseau :

Moi, je suis une maman à la maison, donc je suis disponible. Au début, je voulais m'impliquer [à l'école], mais je ne savais pas trop comment et je voyais qu'il y avait tout un groupe de mamans qui se connaissaient. Je mettais mon nom pour être bénévole pour telle ou telle activité. (...) On était nouveaux dans le quartier. Ça ne faisait pas longtemps qu'on avait déménagé ici. Mais une fois qu'on est

impliquée avec les autres parents bénévoles, on se croise et on se reconnaît, et que finalement, [on se rend compte que] c'est notre voisine de rue. C'est très "village" ici vu que c'est un petit quartier. Tout le monde se connaît. Les enfants jouent tous ensemble donc, une fois qu'on est dans le groupe de bénévoles, c'est facile de s'impliquer et c'est toujours à peu près les mêmes [parents]. Quand on manque de bénévoles, on dit "ah! On va appeler un tel ou une telle" parce qu'ils sont disponibles. Donc, c'est comme ça que ça fonctionne et il y a toujours de nouveaux parents à chaque début d'année qui s'inscrivent (...). (1A-1)

Le directeur rapporte que son école fonctionne de façon autonome. L'école n'a pas nécessairement recours à des organismes communautaires pour obtenir de l'aide. Ceci n'est pas étranger au fait qu'une équipe organisée de bénévoles prenne en charge la plupart des initiatives extra curriculaires. De plus, la direction est régulièrement en lien avec les autorités municipales ainsi que la sécurité civile. Tous ces acteurs sont en réseau et se consultent régulièrement pour discuter de leurs enjeux respectifs.

On a eu plusieurs rencontres avec eux (les autorités municipales), on discute. Pour la circulation, [on discute] avec la sécurité civile, c'est énormément de discussions, on est très très très près d'eux-mêmes. On connaît le maire, la directrice générale. Il y a les compagnies, pour toutes sortes de petites affaires, il y a des partenariats (mais pas nécessairement avec des organismes communautaires). Je ne dirais pas qu'on est fermé sur nous-mêmes, on est quand même assez ouvert. Mais peut-être qu'en même temps on est très autonome parce que les parents sont pleinement impliqués et ça amène cette ouverture là indirectement vers l'extérieur. (1A-5)

C'est un réseau, une communauté qui s'entraide énormément, il y a même dans Trotibus des gens qui ne sont même pas des parents de l'école. (...) C'est extraordinaire, quelle communauté ! C'est généreux, c'est comme une grosse

machine qui roule toute seule et je vois les gens qui s'impliquent énormément puis des fois quand j'ai besoin de quelque chose, je fais juste le demander. (1A-5)

Une maman bénévole réitère, comme tous les participants d'ailleurs, à quel point les gens du quartier sont dynamiques et impliqués dans les initiatives de leur communauté. Elle mentionne également être très favorable au fait que des gens retraités soient des bénévoles dans le Trottibus :

Le fait qu'il y ait des bénévoles qui soient des gens retraités vivant dans notre quartier, je vois cela d'un très bon œil. (...) De savoir que des gens de mon quartier s'occupent de la sécurité des enfants, ça donne un sens au mot « communauté », c'est vraiment une très bonne chose, c'est une mixité... je dirais d'âges, ce n'est pas juste des gens dans la trentaine ou la quarantaine, mais qu'il y a des gens qui sont beaucoup plus âgés puis qui sont encore intéressés par la santé et la sécurité des enfants. Je trouve que c'est très réjouissant et que c'est un très bon signe... un signe de vitalité du quartier tant qu'à moi. (1A-6)

On remarque dans le milieu 1A que les acteurs impliqués dans le Trottibus bénéficient d'un réseau élargi de gens, de professionnels, d'élus, etc. leur permettant d'avoir accès plus facilement à diverses ressources. Cela génère des occasions nombreuses de créer des liens avec d'autres acteurs de la communauté. Ainsi, il devient plus facilitant pour une organisation de renouveler sans difficulté ses effectifs pour faire fonctionner des programmes en place. Or, tout comme dans le milieu 2A, le directeur observe que les personnes issues de l'immigration récente et ne parlant pas le français sont plus difficiles à intégrer aux réseaux existants :

On remarque que les gens qui sont impliqués sont généralement francophones. Une partie de la clientèle est immigrante et ne parle pas du tout français ; je remarque que ces gens-là qui ne parlent pas français ne viennent pas

s'impliquer, car il y a un malaise aussi et c'est difficile pour eux autres, car du moment où ils veulent venir s'impliquer auprès des enfants, ils ne peuvent pas communiquer en français et ça les restreint. (1A-5)

On se rend compte qu'il y a des communications qui se perdent parfois. Au préscolaire, on a les classes d'accueil [enfants non francophones qui ont besoin d'une immersion avant d'intégrer les 1<sup>ère</sup> années]. Par exemple, pour le grand défi Pierre Lavoie du mois de mai, toute l'info qu'on a envoyée était en français. J'ai demandé à l'enseignante de la classe d'accueil, « tu ne m'as pas donné de cubes d'énergie », elle dit qu'un seul élève avait ramassé le carnet (...). Ces gens-là (...) se tiennent un peu en arrière, ils ne peuvent pas s'impliquer à cause de [la barrière de] la langue. C'est sûr qu'il y a des cours de francisation que la commission scolaire offre aux parents le soir, mais encore là, il y a un mince pourcentage qui y participe. (1A-5)

Cette clientèle semble également difficile à rejoindre dans le milieu 2A. Une bénévole mentionne qu'après plusieurs années dans le quartier, elle ne se sent pas encore intégrée : *« Il n'y a pas beaucoup de communication entre les habitants. Donc les gens, c'est par communauté [ethnoculturelle] qu'ils se rassemblent. Donc c'est ce qui fait qu'on est dans le quartier, mais... je suis dans le quartier depuis 3 ans, mais je n'ai pas encore vraiment intégré le milieu de la communauté la plus représentée, la communauté hindou-pakistanaise »* (2A-3).

L'école 2A semble être en réseau avec des organismes communautaires, mais cela apporte son lot de défis. Une des co-coordonnatrices du Trotibus travaillant pour la commission scolaire *« fai[t] partie de la coalition jeunesse qui est la concertation pour les jeunes de 6 à 25 ans du quartier. (...) (Il y a) entre 10 et 20 (...) membres officiels. Des membres présents, peut-être plus 15 »* (2A-1). Elle est donc en lien avec plusieurs acteurs

présents dans la communauté. L'école est également en lien avec plusieurs organisations communautaires :

L'autre particularité de l'école, je te dirais que c'est le fait qu'on est dans un complexe, donc on est à côté de beaucoup d'organismes communautaires. L'école a, sur papier, une espèce de vocation d'être une école communautaire. Donc, je dis sur papier parce que le changement de direction fait en sorte que c'est un projet que doit se réapproprier chaque nouvelle direction. Ça fait que là maintenant, c'est comme en réflexion si on veut. (...) Il y en a des partenariats, au niveau de l'aide aux devoirs, le Trotibus c'est un bon exemple avec [nom de l'organisme mandaté]. [Nom de l'organisme mandaté] fait beaucoup de projets aussi dans certaines classes. C'est sûr qu'on prête nos gyms à plusieurs organismes communautaires aussi à cause du lieu physique. Les cuisines collectives viennent cuisiner ici. (2A-1)

Toutefois, l'école semble parfois réticente à collaborer avec les organismes communautaires. La co-coordonnatrice mentionne quelques éléments de la culture organisationnelle qui ne sont pas toujours compatibles entre l'école et les organismes communautaires :

L'école est « timée » à la minute près. Dans les organismes communautaires, des fois on est un peu plus... on prend plus de temps. Il y a des avantages à ça, mais il y a aussi des désavantages quand vient le temps de travailler ensemble. Il y a une envie de travailler avec le communautaire. Mais il y a eu des expériences [passées] qui font en sorte que tranquillement, l'école s'est retirée de l'organisation parce que (...) l'autre défi, c'est que dans la conception du partenariat, des fois, l'école décide « Ok, on va faire ça de même » pis là ils disent « ok ben toi vient faire ça comme ça ». T'sais. (...) Ce n'est pas nécessairement un partenariat, pas nécessairement dans le sens qu'on fait un projet ensemble, on a un objectif ensemble. Ça, ça prend du temps, pis on n'a pas tous du temps pour faire ce genre d'affaire-là. Par exemple, pour le

triathlon, il y avait un organisme communautaire impliqué, mais maintenant ils n'y sont plus parce qu'ils ne répondaient pas aux façons de faire de l'école. (...) Il y a une dissociation qui s'est faite des deux côtés sans vraiment avoir à aborder les irritants. (2A-1)

La directrice porte également un regard critique sur les organismes communautaires voulant collaborer avec l'école :

Je pense qu'il va falloir qu'il y ait une vraie démarche concertée pour voir c'est quoi les vrais besoins prioritaires des résidents de Parc-Ex. Pis un moment donné, ça peut vouloir dire « mon besoin à moi comme organisme, c'est peut-être un peu moins criant ». Pis la réalité au niveau des organismes, c'est que c'est très difficile de survivre. C'est très très très difficile. Donc il faut toujours qu'ils soient à la recherche de financement. Donc on peut se prétendre être un expert de si et de ça, puis de tout offrir la gamme de services pour ne pas perdre aucune source de financement, mais en même temps, c'est comme un saupoudrage. Si on répond à tout, on ne répond à rien à la fois. (2A-7)

Par ailleurs, la co-coordonnatrice de l'organisme mandaté explique pourquoi son organisation est impliquée dans le Trottibus :

Le projet Trottibus est inclus dans le Quartier 21 parce que ça va dans la lignée des transports actifs. (...) [Le quartier 21], c'est un programme de la ville, basé sur des questions de développement durable. (...) Chaque milieu peut déposer à la ville un projet particulier pour un quartier. (...) Donc, nous on a présenté le projet [Trottibus] à nos partenaires du Quartier 21. Puis, [il y a eu] de l'enthousiasme encore, mais les partenaires en tant que tel... Certains nous ont aidés pour faire de la promotion pour le Trottibus pour chercher des bénévoles. C'est l'apport qu'on a reçu de certains partenaires : de la promotion pour le recrutement de bénévole [ils ont affiché nos affiches sur leur babillard]. (...) Il y a

un bénévole de l'arrondissement qui m'avait dit « ah oui, je vais être bénévole pour toi », pis finalement, je n'ai jamais eu de nouvelles. (2A-2)

Il semble donc y avoir plusieurs instances où les représentants d'organismes communautaires se rencontrent. Par contre, les retombées en termes de collaborations n'ont pas été nécessairement concluantes pour le Trottibus dans ce cas-ci. D'autant plus que le budget accordé à l'organisme mandaté pour rémunérer la co-coordonnatrice arrivait à échéance.

Dans le milieu 2A, il existe plusieurs organismes communautaires désirant mettre de l'avant des programmes pour venir en aide à la population du quartier. C'était le cas de l'organisme mandaté, suite à la demande de la direction de vouloir implanter un Trottibus. Mais, dans le cas du Trottibus, le programme repose sur l'action bénévole pour fonctionner au quotidien, comme c'est le cas à l'école 1A où les bénévoles s'occupent régulièrement des activités dans l'école. À l'école 2A, tel que présenté précédemment, les liens entre les parents et l'école sont plus difficiles. Selon la co-coordonnatrice travaillant pour la commission scolaire, le bénévolat n'est pas vu de la même manière par les parents de la population ciblée :

Le concept de bénévolat pour des gens immigrants, dépendant d'où ils viennent, ce n'est pas nécessairement une priorité, ce n'est pas vu de la même façon. Il y a un parent qui m'a expliqué un moment donné que ça ne faisait pas partie de leur culture. Même qu'ils se disent, pourquoi l'école fait appel à nous ? N'est-ce pas une structure en soi l'école ? Pourquoi ils ne me payent pas à ce moment-là ? Le bénévolat n'est pas quelque chose qui est compris comme nous on peut le voir. « Arriver à l'heure », ce n'est pas nécessairement une valeur qui est répandue dans toutes les cultures. Nous, à l'école, on est « timé » à la minute près, (...) ça fait que ça crée éventuellement des inquiétudes par rapport aux parents. Ça fait qu'on est plus inquiets à les solliciter. (...) Même si j'ai un bon lien avec les parents, je sens qu'il y a quand même une distance entre leurs

besoins et ma réalité, et ce que moi je peux percevoir. Ça fait que je me disais que si ça partait des parents eux-mêmes, peut-être que ça aurait une différente portée. (2A-1)

La co-coordonnatrice reconnaît elle-même que le besoin d'implanter un Trottibus doit venir de la population elle-même. Tel que le rapportait la direction précédemment, les actions des organismes communautaires devraient être mieux concertées afin d'arriver à répondre aux réels besoins prioritaires de cette communauté. Il existe donc plusieurs acteurs qui sont en réseau et qui sont prêts à mettre en place un Trottibus dans le milieu 2A, mais lorsque la population ciblée ne se trouve pas au cœur du réseau autour duquel l'initiative prend place, cela devient plus difficile d'implanter et de maintenir un Trottibus.

À l'école 1B, le contexte est à la fois semblable et très différents des deux milieux 1A et 2A en ce qui concerne l'implication des acteurs dans les activités de l'école. Quelques organismes communautaires clés sont impliqués de façon régulière dans l'école, tout comme dans l'école 2A, et quelques parents prennent également part aux activités à l'occasion, mais pas de manière aussi tangible qu'à l'école 1A. La coordonnatrice des bénévoles pour le Trottibus rapporte qu'il y a peu de parents qui s'impliquent dans les activités.

Honnêtement, je vais vous dire, dans la communauté, les parents ne s'impliquent pas beaucoup (...). Je pense que ce n'est pas dans la culture qui a été transmise depuis de longues années, par l'école. La collaboration avec les parents, c'est quelque chose qui se travaille à long terme. Je pense que ça va revenir bientôt, parce qu'on est plusieurs à travailler là-dessus, mais je ne pense pas que c'était dans la culture depuis plusieurs années. Quand mes enfants sont entrés à l'école, il n'y avait même pas d'OPP. (1B-7)

C'est toujours le même petit noyau [de parents bénévoles] qui organise les activités. (...) Ce sont des parents qui ont des emplois et qui vont prendre congé,

qui vont s'arranger pour être là lors des activités. [Ce sont souvent des professionnels] qui peuvent se permettre ça. (1B-1)

Malgré tout, il y a un renouvellement qui se fait au sein des bénévoles. Il semble, selon la coordonnatrice, que ce sont souvent les mêmes parents qui s'impliquent et que ces derniers sont peu nombreux, mais présents malgré tout : « *Il n'y a pas de projets qui sont tombés à l'eau [à cause d'un manque de bénévole]. Donc, finalement il y a toujours des parents qui... comme je regarde cette année, l'OPP de l'année passée, il y a deux personnes qui sont parties et il y a deux nouvelles personnes qui ont décidé de s'impliquer* » (1B-1).

Ces propos sont rapportés par la majorité des participants qui trouvent que peu de parents s'impliquent dans leur milieu. Les participants ont affirmé avoir le sentiment que leurs voisins se préoccupent peu de ce qui se passe dans leur communauté.

Les gens disent qu'ils sont trop occupés. Pourtant, ce n'est pas nécessairement vrai parce que souvent, les gens qui s'impliquent sont déjà pas mal occupés... Les gens n'ont pas été habitués à ces genres de choses. Tous les gens que j'ai vu qui se sont impliqués, sont des gens qui, principalement, ont eu le même genre d'éducation et qui, eux-mêmes, leurs parents étaient impliqués. (1B-10)

À part un certain respect "bonjour, bonjour", je ne pense pas qu'il y a, du moins, selon mon point de vue, je ne pense pas qu'il y est de grandes interrelations de voisinage ici. (1B-10)

Ici, je trouve que c'est triste mais qu'en général, les gens sont très axés sur leurs petits besoins. (...) Mais ils ne se rendent pas compte... ils ne s'ouvrent pas beaucoup aux autres mais... c'est peut-être une vision qui n'est pas le *fun*. Je ne pense pas que ce soit tout le monde qui soit comme ça, il ne faut pas généraliser, mais je pense que c'est un des obstacles dans le quartier. (1B-7)

Le fait que les parents ne semblent pas être autant en réseau qu'à l'école 1A et impliqués dans l'école pourrait être un frein dans ce milieu. Pourtant, le fait qu'un noyau de parents s'impliquent activement dans les comités organisationnels afin de stimuler le recrutement d'autres parents est également un facteur favorable au climat de collaboration entre les différents acteurs impliqués dans le Trottibus.

De plus, l'école collabore avec quelques organisations externes à l'école. Une des agentes mandatées d'un organisme communautaire était déjà impliquée à raison de quelques heures par semaine à l'école 1B. Cela lui a permis de créer un lien de confiance avec la direction qui l'a ensuite invitée à se joindre au Trottibus.

Dans mon travail [à l'organisme mandaté], étant donné que je suis kinésiologue, j'ai 5h « de terrain » à faire, dans le cadre de mon poste d'agente de projet. Donc, j'anime [des activités à l'école]. C'est beaucoup comme ça avec les écoles, on les appelle, ils ne nous rappellent pas. Mais quand on crée d'autres liens, c'est différent. Ça fait que le fait que moi, j'étais là une fois par semaine, [le directeur] me voyait souvent. (...) On cherche toujours des opportunités de mettre en place des initiatives et de soutenir nos partenaires en transport actif. Ça fait que c'est à partir de là qu'on a décidé de former un comité de réflexion pour voir comment on peut mettre ça [le Trottibus] en place. (1B-2)

On retrouve d'ailleurs dans le comité Trottibus de l'école 1B des organisations qui ont déjà fait affaire avec l'école dans le passé. L'école peut donc compter sur un réseau de partenaires avec lesquels elle a déjà construit un lien de confiance dans le passé.

Toujours en ce qui concerne l'existence et l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines habitudes de vie, le contexte de l'école 2B se distingue nettement des trois autres milieux. Le directeur évoque le fait que leur lien avec le Centre de santé et de services sociaux est limité compte tenu du roulement de personnel.

Notre lien [avec la communauté], c'est l'infirmière du CSSS... Mais, ça, c'est quand tu as une infirmière qui demeure assez longtemps ! (...) Au CSSS, c'est notre porte d'entrée. (...) C'est ridicule depuis 2 ans, (...) on a été vraiment un bout de temps sans en avoir. Il y a eu des infirmières qui venaient seulement pour les urgences, les épipens, s'assurer que les dossiers soient à jour pour la santé. À part ça, rien d'autre n'est fait comme intervention. Donc, c'est hyper désolant. Eux aussi sont débordés. (2B-9)

Le directeur rapporte également avoir beaucoup de difficultés à entrer en contact avec sa clientèle, en majorité une population moins bien nantie :

Le plus gros problème, c'est qu'on ne rejoint pas les parents [du côté défavorisé du quartier]. (...) On ne rejoint pas les parents pour lesquels il faudrait rejoindre et... un moment donné, tu te dis « jusqu'où je vais aller ? ». L'année passée, je suis allé au point d'aller cogner à une porte pour inviter la dame au plan d'intervention. Elle est venue, mais je ne retournerais pas cogner cette année. Sincèrement, on a vraiment une limite par rapport à ça. On n'arrête pas de se creuser la tête sur des façons d'aller chercher les parents. C'est tough. (2B-9)

Du côté plus pauvre du quartier, il y a des chicanes de parents. Donc, ça aussi c'est représentatif de ce avec quoi on doit vivre. Je ne dirais pas de tout le monde, mais il y a des fois, on a des guerres de blocs appartement qui viennent jusque dans notre cour d'école. (2B-9)

Le taux de problèmes de santé mentale est plus élevé que dans d'autres milieux chez certains de nos parents. C'en est quelque chose. (2B-9)

L'école ne semble donc pas être en réseau avec des organisations travaillant en lien avec les saines habitudes de vie. Un participant rapporte qu'à sa connaissance, « *Il n'y en a pas tellement (des liens entre l'école et « l'extérieur »), non, pas tellement, [il y a] une ligne*

*de tracée entre les deux » (2B-5).* Et concernant l'implication des bénévoles, il semble que ce ne sont que quelques parents qui s'impliquent dans le Trottibus, ces derniers, tel que rapporté plus tôt, ne ressentant pas le soutien du côté de la direction quant à l'initiative du Trottibus.

Ce sont toujours les mêmes [les bénévoles], c'est une poignée de parents, c'est toujours les plus motivés qui (rire) se retrouvent tous ensemble. (...) Il n'y en a pas beaucoup, c'est une minorité. (...) C'est dommage, mais c'est vraiment juste les parents du côté Sud [la partie plus favorisée du quartier] qui sont les bénévoles. C'est ceux qui ont le plus de, de temps, de volonté... Je dis « temps », mais je veux dire que c'est qu'ils sont peut-être plus organisés. C'est vraiment plus au Sud qu'on a des parents bénévoles. (2B-2)

En résumé, il ressort que le fait qu'il y ait des acteurs mobilisés d'un même milieu qui ont déjà réussi à travailler en partenariat autour d'une thématique touchant l'adoption des saines habitudes de vie est favorable à l'implantation d'un Trottibus. En outre, le fait que les parents fassent partie de l'organisation d'activités à l'intérieur de l'école et que ces derniers trouvent des avantages à construire un réseau de parents au sein de leur communauté constitue un autre facteur favorable à l'implantation du Trottibus.

#### **4.2.2. Les expériences antérieures de mobilisation en matière de transport actif**

Un autre facteur favorable au climat de collaboration entre différents acteurs pour mettre en place un programme d'autobus pédestre est le fait qu'une communauté possède déjà des expériences antérieures de mobilisation autour de la thématique du transport actif. Ces actions peuvent avoir été entreprises de manière formelle ou informelle. Par exemple, à l'école 1A, préalablement à l'implantation du Trottibus, plusieurs parents s'étaient improvisés un autobus pédestre « non formel » où certains prenaient en charge, à tour de rôle et selon leurs disponibilités, l'accompagnement à pied des écoliers du voisinage vers l'école.

[Avant même qu'il y ait un Trottibus officiel], les journées où moi je travaillais plus tôt, je pouvais compter sur les voisins qui habitent très proches [pour aller reconduire mes enfants à l'école à pied]. Et je pense qu'à ce moment-là, au moment où le Trottibus est arrivé, on commençait déjà à avoir une relation avec les voisins, à connaître tout le monde et on commençait à se diriger vers là [un Trottibus officiel], à se diriger vers une organisation : « lundi c'est moi qui vais emmener tout le monde et puis mardi toi tu emmèneras les miens ». (...) On était plusieurs voisines avec des enfants du même âge et de toute façon on marchait ensemble tout le monde. Et donc il y a des matins où on se disait, si on est pressé, « tu sais moi je pourrais amener les enfants et toi tu peux rentrer chez toi ». (...) Mais c'est sûr qu'il faut avoir une certaine relation avec ses voisines et il faut se trouver souvent sur le chemin à la même heure pour que ça fonctionne. Alors que si le Trottibus organise tout ça, on peut se brancher sur l'organisation et puis c'est parfait. (1A-9)

Suite à cette expérience positive, il devient plus facilitant de mettre en place un programme organisé comme le Trottibus qui vient structurer l'initiative des parents. Le fait que plusieurs jeunes et leurs parents marchent déjà pour se rendre à l'école est également un facteur facilitant à l'implantation du Trottibus puisque le comportement de « marcher vers l'école » n'est pas étranger à la population ciblée. C'est le cas des élèves de l'école 2A où le taux de marcheur est déjà très élevé. *« Souvent, il y a des frères et sœurs plus grands qui [marchent] avec les plus jeunes. Des mini-Trottibus « non officiels », il y en a aussi, avec les voisins, la tante, etc. Mais ça se fait entre familles. Ça se fait dans des microgroupes, avec deux, trois enfants. Les parents vont s'organiser entre eux, dans leurs réseaux à eux »* (2A-2).

En outre, lorsqu'un organisme communautaire ayant une expertise pour soutenir des initiatives en transport actif s'implique déjà dans l'école, il devient plus facilitant pour le milieu de compter sur eux pour s'inspirer d'autres initiatives. C'était le cas des écoles 1B et 2A. À l'école 1B, le comité organisationnel a pu compter sur des ressources externes

provenant d'un organisme communautaire faisant la promotion des saines habitudes de vie chez les jeunes pour les aider dans l'implantation du Trottibus dans leur milieu :

[En tant qu'organisme mandaté, notre rôle est de soutenir] des plans d'action qui sont réfléchis par nos partenaires puis, on soutient les initiatives en transport actif. (...) On soutient nos partenaires. Puis l'école [1B], ils sont nos partenaires. [Notre] mission c'est de promouvoir les saines habitudes de vie puis le développement global des enfants, puis la chance à tous de se développer et d'avoir accès à des ressources. [Nous sommes] dans un regroupement local de partenaires, puis nos deux bailleurs de fond sont Québec en forme puis Avenir d'enfant. (1B-2)

L'existence de ressources que peut offrir l'organisme mandaté à l'école 1B est un exemple de facteur favorable au climat de collaboration entre les acteurs puisque l'agent mandaté de cet organisme apporte son expertise et a la connaissance d'initiatives similaires ayant été implantées ailleurs. Cependant, lorsque les acteurs principaux dans un milieu ne sont pas sensibilisés à la modification des environnements bâtis permettant l'adoption sécuritaire du transport actif pour se rendre vers l'école, cela peut également créer un contexte où d'autres acteurs voudront mettre en place une solution comme le Trottibus. C'est le cas de l'école 2B où des parents ont dû trouver une solution suite au refus des autorités municipales de créer des corridors scolaires :

[La coordonnatrice avait fait des démarches auprès de la ville pour modifier les horaires de déneigement des rues et trottoirs et on lui a répondu « non »]. Puis elle avait fait les démarches pour faire des trottoirs scolaires [corridors scolaires]. Parce qu'il y a des villes comme [nom d'une ville voisine], c'est incroyable. Ils ont des pancartes fluo, puis là où les enfants traversent, c'est identifié très clairement. Nous autres, on n'a pas ça. [La coordonnatrice] l'a demandé, mais ça n'a pas fonctionné. (2B-1)

Il ressort des informations recueillies que chaque milieu a son contexte spécifique et que les différents éléments de ce contexte peuvent rendre favorable ou plus difficile l'implantation d'un Trottibus. L'importance que l'école accorde aux saines habitudes de vie, la volonté des autorités de mettre en place de telles initiatives, la préoccupation des acteurs du milieu face à la sécurité des enfants sur le chemin vers l'école ainsi que la perception qu'un programme d'autobus pédestre est pertinent pour la population ciblée sont toutes des conditions qui influencent l'implantation d'un Trottibus. En outre, les dynamiques sociales et les réseaux existants entre les acteurs d'un milieu ont une incidence directe sur le climat de collaboration lors de l'implantation d'un tel programme. Finalement, les expériences antérieures de mobilisation par rapport au transport actif viennent également influencer l'engagement de divers acteurs et partenaires dans l'implantation d'un programme comme le Trottibus.

## Chapitre 5

### Le leadership au sein des organisations

Nous nous sommes également penchées sur le second objectif de notre recherche, soit *identifier les modalités de leadership influençant l'implantation et l'organisation du programme*. Suite à l'analyse des entretiens, nous avons pu mettre en évidence quatre aspects du leadership ayant une incidence sur le fonctionnement du Trottibus : (1) la structure organisationnelle, (2) l'implication de la population cible, (3) le partage des informations et des ressources et (4) le développement de nouveaux leaders.

#### 5.1. La structure organisationnelle

Au niveau de la structure organisationnelle, les quatre milieux étudiés reposent sur des modèles relativement différents. À l'école 1B, le Trottibus est géré en comité où des acteurs de la communauté, du milieu scolaire et des parents siègent. Dans le second milieu mieux nanti, soit à l'école 1A, c'est un parent bénévole qui prend en charge toute la coordination du programme. Du côté des milieux moins bien nantis (2A et 2B), l'école 2B fonctionne de façon similaire à l'école 1A, c'est-à-dire qu'une seule bénévole gère le programme. Quant au milieu 2A, ce sont deux co-coordonnatrices rémunérées du milieu scolaire et du milieu communautaire qui gèrent les activités du Trottibus. Chaque modèle de gestion apporte ses avantages et ses inconvénients quant à l'implantation et au fonctionnement d'un Trottibus.

Lorsque la nouvelle directrice de l'école 1B est arrivée dans le milieu, elle ne voulait pas prendre en charge toutes les responsabilités liées au Trottibus (comparativement au directeur précédent). Il était important pour elle que le Trottibus soit géré en comité. La volonté de travailler en comité afin que le projet ne repose pas sur les épaules d'une seule

personne venait à la fois de la directrice et d'une maman bénévole (qui deviendra éventuellement la coordonnatrice responsable des bénévoles).

En fait, il n'y en avait pas (de comité) quand je suis arrivée. C'est moi qui ai demandé, c'est moi qui ai pensé parce que je ne voulais pas le porter juste sur moi. En arrivant dans une nouvelle école, avec de nouvelles fonctions, je ne me voyais pas... En fait, je voulais que Trottibus soit une réussite et pour assurer une réussite, je voulais qu'il y ait des gens porteurs de ce dossier-là. Alors, j'ai rencontré toutes ces personnes-là (les partenaires du Trottibus). Les mères, à ce moment-là, n'étaient pas là, mais j'ai expliqué à ces trois personnes, ces trois intervenantes que, par souci de mener à bon terme Trottibus, je me sentais... je sentais l'obligation de former un comité et je pense que les mères, je dis les mères parce qu'il n'y a pas de pères, mais ces femmes-là qui le vivent au quotidien, qui marchent, qui ont des idées, qui ont amené de belles propositions aussi, pouvaient faire partie de ce comité-là et elles ont accepté rapidement. Et là, on a mis un échéancier, on a mis au calendrier des rencontres et c'est là que le comité s'est formé, mais ça s'est fait de façon tout à fait naturelle (1B-3).

C'était ça ma crainte : que si on voulait le Trottibus, c'était les parents qui devaient s'en occuper. Je ne serais pas embarquée. (...) Moi je trouve qu'on a quand même la responsabilité des enfants, donc il faut que l'école nous appuie là-dedans. Ça, c'était super important pour moi, donc moi j'ai dit « oui, je veux faire partie du projet », mais je veux sentir que l'école est présente. J'ai demandé qu'il y ait soit la directrice ou un professeur, au moins un représentant de l'école [sur le comité]. Pour moi, c'était important. (...) Je souhaitais aussi que la représentante de la Société canadienne du cancer soit là et puis [nom de l'organisme communautaire mandaté] aussi. (...) Il y a une volonté que le projet soit pérenne. C'est ce que nous avons écrit dans notre dernier compte rendu,

que dans le comité, il y aura toujours un représentant de l'école, un représentant des parents, puis les partenaires autant que possible (1B-1).

La coordonnatrice des bénévoles, bien qu'elle gère les horaires des deux trajets Trottibus dans son milieu, ne voulait pas prendre en charge toutes les tâches liées au déploiement du programme. La directrice de l'école 1B précise que même si la coordonnatrice prend en charge les activités quotidiennes du Trottibus, les autres membres du comité savent comment le programme fonctionne et s'occupent des tâches complémentaires : *« en fait, on s'assure que ça ne soit jamais porté par une seule personne. C'est le secret. (...) Trottibus est un comité et il y a une personne qui fait du travail (au niveau de la coordination des parents bénévoles). (...) Donc, si elle quitte pour X raison, et bien, c'est important que le dossier soit porté par d'autres (...). Mais, c'est quand même elle qui est la chef d'orchestre, présentement »* (1B-3).

Un agent mandaté du Centre de santé et des services sociaux et membre du comité Trottibus à cette école note les avantages de travailler en comité, entre autres en ce qui concerne la pérennité du programme :

Je pense que ça démontre une belle collaboration et un beau partenariat entre tous les acteurs du secteur. Ce qui fait que l'action est consolidée après au sein de l'école. Ce n'est plus juste une personne qui le porte. Par exemple, je travaillais auparavant dans un autre secteur et, justement, il y avait juste une maman qui portait le Trottibus, mais on se doutait bien que quand les enfants de cette maman allaient quitter au secondaire, le Trottibus allait tomber parce qu'il n'y aurait plus personne qui allait se soucier du projet. C'est une belle force que, même s'il y a un roulement du personnel, l'esprit du projet demeure présent et tranquillement, ça s'implante de plus en plus solidement. C'est donc une belle force et aussi qu'on peut se permettre d'avoir plusieurs têtes pour bonifier le projet et de faire appel à toutes nos ressources personnelles pour le

rendre le plus attrayant possible pour les jeunes et faire passer le message (1B-12).

Par ailleurs, travailler en comité demande davantage de gestion pour réunir tous les membres lors des réunions. Or, ceci ne semble pas être une tâche très lourde pour les membres du comité puisque le Trottibus leur demande environ quatre rencontres par année scolaire : « *[Au niveau du nombre de réunions], ce n'est pas énorme. C'est à peu près 3 ou 4 par année. (...) Il y a une rencontre de planification en début d'année, ensuite une petite rencontre « bilan » dans le temps des fêtes. Après ça, on se revoit après la semaine de relâche. Il y a aussi beaucoup d'échanges de courriels qui se font. En termes de temps, de déplacements, de temps concret en comité, ce n'est pas ça qui demande le plus de temps* » (1B-12). Et pourtant, d'autres écoles choisissent malgré tout de travailler sans comité. C'est le cas de l'autre école située dans un milieu favorisé, soit l'école 1A, où la coordonnatrice bénévole gère toutes les tâches liées au Trottibus :

Je fais autant coordonnatrice que responsable de trajet. Mais ce que ça implique, c'est qu'au début de l'année, pour organiser tous mes bénévoles, c'est beaucoup de travail. Ensuite, quand tout est parti, les bénévoles savent quelles journées ils doivent marcher, ils savent comment fonctionner pour se faire remplacer, s'il y a quelque chose, ils m'envoient un courriel disant qu'il y a tel ou tel problème sur le trajet. Mais sinon, c'est beaucoup en début d'année, comme à l'automne, c'est beaucoup de travail puis un peu en mars pour contacter les bénévoles, voir s'ils veulent continuer à marcher. Est-ce qu'ils vont marcher les mêmes journées ? Puis moi, c'est de faire le lien avec, ici, la direction. Faire un petit compte-rendu au CE à peu près une fois par mois pour savoir où on en est dans nos activités Trottibus. [Je m'occupe du] matériel, des dossards, m'assurer que tous les bénévoles aient un dossard pour marcher, ça, c'est obligatoire. Les enfants, on leur en donne, s'ils en veulent (1A-1).

Cette façon de gérer le Trottibus (une seule personne responsable) semble bien fonctionner dans ce milieu puisque son contexte le lui permet, c'est-à-dire que, tel que mentionné dans la section « L'importance des organisations et des structures communautaires existantes », les habitants de cette communauté sont très autonomes et se rendent disponibles pour s'impliquer dans les activités de leur milieu. D'autres milieux ont mis en place un tel système de gestion du Trottibus, c'est-à-dire où une seule personne s'occupe de la gestion. Toutefois, le contexte étant différent, certaines difficultés peuvent émerger. C'est le cas du milieu 2B où la coordonnatrice bénévole mentionne « *gérer les bénévoles, (...) gérer les horaires, (...) gérer aussi le matériel pour les enfants, les inscriptions aussi, il y a seulement la réception des inscriptions qui est faite par le secrétariat de l'école* » (2B-2). Elle rapporte que « *(...) c'est sûr que des fois, il y a des périodes de « rush » puis, c'est sûr que j'en fais beaucoup, mais en même temps, pour l'instant ça va* » (2B-2). Or, un autre parent bénévole reconnaît qu'une fois que les enfants de la coordonnatrice iront à l'école secondaire, il n'y a rien en place pour assurer la continuité du programme en plus d'y avoir déjà peu de bénévoles impliqués :

C'est sûr qu'un comité, ce n'est pas qu'une personne. Donc ce serait peut-être bien pour la pérennité (d'avoir un comité). Si l'année prochaine, ça ne tente plus à (la coordonnatrice), ça risque de disparaître. Puis dans les parents qui marchent en ce moment aussi, il y en a trois qui sont là souvent. Donc s'il y avait un comité, ça permettrait de recruter plus de bénévoles et de garder ça en marche plus longtemps, je pense. Que ça soit moins personnel, mais toute une organisation qui transmet tout ça après. (...) Il faudrait que les tâches soient bien définies, ça, c'est clair (2B-7).

Le Trottibus à l'école 2A, située dans un milieu urbain et moins bien nanti, a un mode de gestion différent des trois précédents. Deux co-coordonnatrices rémunérées (l'une par le milieu scolaire et l'autre par un organisme mandaté recevant des fonds de Québec en forme) gèrent presque entièrement le programme. Tel que le rapporte la co-coordonnatrice du milieu scolaire, « *on pourrait considérer que c'est vraiment un partenariat [avec la co-*

*coordonnatrice de l'organisme mandaté]. C'est sûr qu'il y a des outils offerts par la Société canadienne du cancer, au début on a beaucoup travaillé là-dessus [avec leurs outils]. Mais, on travaille vraiment main dans la main [la co-coordonnatrice de l'organisme mandaté] » (2A-1).*

Une des particularités de la prise en charge du programme dans ce milieu est que le programme a été passablement imposé par la directrice de l'école à l'une des co-coordonnatrices devenue « leader » du projet. Tel que mentionné dans la section des besoins du milieu, la directrice voyait dans ce programme une solution aux demandes récurrentes de transport de courtoisie. La co-coordonnatrice explique comment le Trottibus est devenu un de ses « dossiers » malgré elle :

C'est la direction qui m'a donné un dépliant et qui m'a dit « j'aimerais que tu t'occupes de ça ». C'était écrit Trottibus [sur le dépliant], pis elle m'a dit « trouve des parents pour ça ». C'était vraiment ça mon premier contact avec le Trottibus, je n'avais jamais vraiment entendu parler de ça. Là j'ai dit « parfait, je suis nouvelle, je veux impressionner », « oui oui, pas de problème ». Après ça, tranquillement, c'est [la co-coordonnatrice de l'organisme mandaté] qui est venu me rencontrer. Ça fait que c'est vraiment la direction [qui m'a mis ça entre les mains], je n'avais jamais entendu parler de ça (2A-1).

La co-coordonnatrice a donc eu cette tâche ajoutée à son travail. Or, en l'interrogeant sur son enthousiasme par rapport à la gestion du projet, elle a semblé avoir quelques réserves :

Je pense que c'est un projet qui, à la base, doit venir des parents. Pour que ça fonctionne, je pense qu'il faut qu'à la base, ce soit un projet de parents qui ont envie de faire ça. Les besoins du projet, ça prend des parents qui vont dans la cour d'école pour parler, donner du temps à focuser là-dessus pis qu'ils y croient. Ce n'est pas parce que je n'y crois pas, mais malheureusement, dans tous mes dossiers, moi aussi j'apprends à travailler et j'ai mes propres défis. T'sais moi, sans [l'autre co-coordonnatrice], je capote. Parce que sans [elle]...

c'est ma discipline [à continuer à travailler sur le projet]. (...) Pis ce n'est pas ce qui, pour moi, rassemble le plus les parents. (...) T'sais, dans mes objectifs de tâche en tant qu'intervenante communautaire, ça ne me rejoint pas à 100 000 à l'heure, ce n'est vraiment pas un projet (...) qui répond à des besoins des parents nécessairement. Je pense aux parents qui arrivent, qui n'ont peut-être pas de bouffe, qui vivent des défis au niveau de l'immigration (2A-1).

La co-coordonnatrice continue donc d'essayer de faire fonctionner le Trottibus dans son milieu, mais ce programme n'est pas une priorité pour elle, étant donné qu'elle n'a pas l'impression que les efforts déployés répondent aux besoins des gens de la communauté. Elle continue toutefois d'essayer de le faire fonctionner malgré cela :

Je n'en ai pas parlé tantôt, mais il y a aussi l'orgueil pour un projet que tu veux que ça marche. Tu prends l'orgueil plus en compte que la réalité. Ce n'est pas obligé de marcher, mais quand tu fais quelque chose, on se met de la pression de vouloir que ça marche. T'sais même... En tous cas, c'est une des choses qu'il va falloir revoir l'année prochaine. J'aimerais avoir le courage de dire, si j'ai pas un parent ou un comité organisateur, je ne porterai pas ce projet-là, moi toute seule. Il faut qu'on soit, il faut que ce soit un projet d'école pour que ça fonctionne (2A-1).

Chaque milieu dirige le Trottibus avec différentes structures organisationnelles. Selon le contexte particulier de chaque communauté, le choix de la structure peut constituer un atout pour l'organisation efficace du programme, mais parfois aussi, ce choix peut accentuer la vulnérabilité du programme. Certains préfèrent fonctionner avec un seul coordonnateur qui gère l'entièreté des responsabilités. On s'aperçoit que, selon le contexte, cette façon de fonctionner peut s'avérer très avantageuse lorsque la coordination est assurée de façon efficace, comme dans le milieu 1A, et lorsque tous les acteurs impliqués autour de la coordonnatrice sont prêts à prendre le relai des dossiers si jamais cette dernière quitte son poste. Or, lorsque les acteurs du milieu de l'école et de la communauté sont peu préoccupés

par le programme et que le coordonnateur se retrouve seul pour assumer le leadership du programme (sans autre soutien), le déploiement du programme se retrouve dans une position plus fragile. C'est le cas à l'école 2B.

Par ailleurs, à l'école 1B, le Trottibus est géré en comité où plusieurs partenaires (provenant du milieu scolaire, du milieu communautaire et de la population ciblée) établissent harmonieusement et conjointement les responsabilités et les rôles de chaque membre. Avec cette structure, l'implantation et le fonctionnement du Trottibus ont davantage de chances d'être optimales. Le milieu 2A, de son côté, fonctionne également avec une structure où il y a un comité (à deux personnes provenant du milieu scolaire et d'un organisme mandaté). Or, dans ce comité, aucun représentant de la direction ou de la population ciblée n'y tient un rôle précis. On s'aperçoit que cette structure au niveau du leadership du programme occasionne plusieurs inconvénients. La prochaine section met d'ailleurs en lumière l'importance d'impliquer la population cible dans l'organisation du programme.

## **5.2. L'implication de la population cible**

L'implication de la population cible dans les diverses activités et dans l'organisation du Trottibus a un impact majeur sur les fonctions du leader en place. Par exemple, dans le milieu 1B, les parents bénévoles ont pris l'initiative de recruter eux-mêmes d'autres parents bénévoles. Une bénévole rapporte qu'elle a initié elle-même un second trajet de Trottibus : *« C'est grâce à moi si le trajet numéro 2 existe. Je ne veux pas me donner tout le crédit, mais, si je n'avais pas été là, il n'y aurait pas eu de parents bénévoles » (1B-5)*. Ainsi, les membres du comité Trottibus peuvent se pencher sur d'autres tâches qui auront un impact plus grand sur le recrutement en faisant de la promotion ailleurs et laissant le « bouche-à-oreille » entre les mains des bénévoles :

Comment est-ce qu'on peut assurer la continuité et comment est-ce qu'on peut s'assurer qu'on a une relève ? C'est en en faisant la promotion, en ajoutant une

plus-value. Ce comité-là a décidé de faire des récompenses mensuelles pour les marcheurs, faire des petits clins d'œil à l'intercom, dans l'infolettre de l'école. Donc, faire la promotion, et bien, ça a été bon parce que là, justement, on parle de nous. On est à l'aube d'ouvrir un deuxième trajet, parce qu'il y a des mamans qui en ont entendu parler, qui arrivent l'an prochain en préscolaire et puis elles nous connaissent. Elles sont déjà au courant que ça existe dans l'école. Et ça, c'est le comité qui fait ça (1B-3).

La situation est très similaire dans l'autre milieu bien nanti. Tel que le rapporte la coordonnatrice du Trottibus à l'école 1A : *« ici, vu que nos bénévoles sont très responsables et assidus, c'est très rare que je vais recevoir un message disant qu'il faut qu'ils se fassent remplacer. Ils s'organisent entre eux (...) et il n'y a pas de problème. Ça fonctionne très bien »* (1A-1). Les parents s'impliquent donc dans le fonctionnement quotidien de leur trajet en prenant la responsabilité de se faire remplacer, et ce, sans avoir à passer par la coordonnatrice. Une maman bénévole abonde dans le même sens : *« chaque bénévole va faire la promotion sur son trajet, va aller chercher d'autres bénévoles, s'ils voient des problèmes, ils vont prendre l'initiative de gérer un peu la chose eux-mêmes »* (1A-3).

La coordonnatrice gère donc seule le projet, mais les gens de la communauté sont très impliqués dans le fonctionnement quotidien du Trottibus. Une maman dont les enfants sont inscrits au Trottibus mentionne être peu disponible le matin pour marcher avec les enfants puisqu'elle a un emploi à temps partiel dont l'horaire ne concorde pas avec celui du Trottibus. Cependant, elle serait prête à s'occuper de l'organisation du programme si le besoin se faisait sentir. D'ailleurs, elle rapporte, tel que mentionné dans la section « L'importance des organisations et des structures communautaires existantes », que les parents sont très impliqués dans les différentes activités de l'école en général :

Je pense qu'il y a beaucoup de gens qui sont mobilisés, eh bien, c'est l'impression que ça me laisse. En même temps, moi je peux vous dire que si jamais il manquait des personnes au niveau de l'organisation, moi ce serait plus

facile pour moi que de marcher le matin. C'est clair qu'au niveau de l'organisation ce serait plus facile pour moi de m'impliquer, de cette façon-là, mais effectivement moi je pense qu'il y a beaucoup de gens mobilisés. On est dans un quartier favorisé, il y a beaucoup de mamans ici qui ne travaillent pas ou qui travaillent à temps partiel... ou de papas, je dis des mamans, mais ça peut être des papas aussi et il y a beaucoup de bénévoles-papa. Moi quand je vous dis que j'offre mon aide pour aller à la bibliothèque municipale avec les enfants en première année, puis le professeur, c'est fréquent qu'elle me renvoie un courriel la veille, puis qu'elle me dit « j'ai trop de monde », puis elle sait que moi je travaille à temps partiel donc là, elle me dit qu'elle a trop de monde (1A-11).

Toutes les écoles n'ont pas cette même chance. À l'école 2A, les deux co-coordonnatrices doivent gérer presque toutes les tâches liées au Trottibus, et ce, sans l'aide de la population ciblée. Par ailleurs, elles peuvent compter sur certains bénévoles pour transmettre des messages aux autres bénévoles. En nommant des responsables de trajet, ces derniers peuvent relayer des messages aux autres bénévoles : *« L'idée des responsables de trajet, c'est que ce soit eux qui contactent les autres bénévoles. Ce sont ceux qui sont supposés être responsables des bénévoles, de leur donner les documents si c'est nécessaire, (...) de prendre le temps de voir comment ça va occasionnellement »* (2A-1). L'envoi de messages par courriel ne semble pas être aussi efficace dans ce milieu que dans les autres milieux. Les appels téléphoniques pour transmettre les informations en lien avec le Trottibus sont donc faits par quelques parents recrutés par une des co-coordonnatrices. C'est essentiellement la seule responsabilité déléguée par les deux co-coordonnatrices dans ce milieu. Ces dernières disent manquer de temps pour assumer toutes les responsabilités nécessaires pour déployer le Trottibus : *« C'est vraiment le temps le plus gros défi, c'est pas la capacité, mais le temps. Pis le fait qu'on n'ait pas réussi à ce que ce soit un projet-école, pis que ce soit porté par des parents. (...) Pas juste qui font des appels. Ça, des parents pour faire des appels, je peux en trouver. Mais des parents qui prennent le projet en main, moins »* (2A-1).

Dans le second milieu moins favorisé (2B), le nombre de parents impliqués est également restreint. La coordonnatrice peut compter sur une autre bénévole, qui demeure tout comme elle du côté bien nanti du quartier, pour gérer le deuxième trajet. L'implication de la population cible dans l'organisation et le déploiement du Trottibus se limite à cela :

[Une autre maman bénévole], je lui ai donné la responsabilité de gérer son trajet, puis moi j'ai plus gardé mon trajet parce qu'au début, je gérais tous les trajets. Ça fait que je lui ai donné ça comme tâche. (...) Je suis contente parce que ça fait une personne de plus que je sais qui va m'aider à pérenniser le projet pour que ça puisse survivre plusieurs années, parce qu'elle a quand même deux enfants, dont un qui n'est pas encore à l'école. Donc elle en a encore pour plusieurs années, alors je me dis qu'on est deux dans la même situation, donc ça risque de quand même durer quelques années le projet à l'école (2B-2).

On remarque que plus la population cible est impliquée dans le recrutement, le fonctionnement et la promotion du Trottibus, plus il semble y avoir un engouement pour le programme. La capacité des leaders à recruter et à mobiliser des membres de la population ciblée pour que ces derniers assument des responsabilités dans le fonctionnement du Trottibus influence grandement l'implantation du programme.

### **5.3. Le partage des informations et des ressources**

Chaque leader dans les quatre milieux a trouvé des façons de partager les informations en lien avec le programme et les ressources disponibles avec les autres acteurs impliqués. Les approches ou les méthodes choisies par ces derniers afin de partager les informations, l'historique et les connaissances du programme influencent favorablement ou défavorablement le fonctionnement du Trottibus. Par exemple, à l'école 1B, toutes les informations en lien avec le programme sont fournies dans des comptes rendus de réunion. La directrice rapporte que « *[nom de la coordonnatrice du programme pour les bénévoles]*

*s'assure de nous donner les comptes rendus de nos rencontres. Elle travaille de concert avec [nom de l'agente de développement de la Société canadienne du cancer], elles se parlent régulièrement. On a une chaîne téléphonique, on s'écrit par courriel, tout le monde est toujours informé » (1B-3). Également, « il y a un dossier, un cartable Trottibus et c'est aussi numérisé dans le portail de la gestion, ici, à l'école. Donc, s'il y a une nouvelle direction qui arrive ou que [nom de l'ancien directeur] revient, il va trouver tout ce qu'il y a eu, tout ce qui a été fait » (1B-3). Ceci était une initiative de la coordonnatrice des bénévoles :*

En fait, moi je souhaitais que ça soit cette manière de fonctionner là. Un comité qui fait les documents écrits pour que ceux qui vont suivre après aient une idée de ce qui s'est passé, combien ça a coûté, qu'est-ce qu'ils ont fait, ils ont fait des tirages, comment est-ce qu'ils ont fait la promotion (...). Si on veut que ça continue, ça, il faut effectivement que ça reste un projet qui est perpétué par le conseil d'établissement, qui est accepté et qui est considéré comme une activité récurrente à l'école. Et puis le comité doit toujours avoir quelqu'un de l'école et un parent. (...) C'est pour ça que je trouvais que c'était important de faire des comptes rendus et qu'on laisse ça éventuellement à l'école pour que les prochains parents se réfèrent à nos comptes rendus. Comment ils ont fait ? Comment ils ont organisé ça ? Combien ça a coûté ? Laisser des traces papier parce que dans les dernières années, on avait commencé à, quand j'ai commencé à m'impliquer là, il n'y avait pas de papier, donc les bénévoles de l'an passé avaient organisé quelque chose, mais on ne savait rien, donc on part de zéro. En tout cas, moi depuis que je m'implique j'essaie de laisser des documents (1B-1).

Le fait de travailler en comité permet au milieu 1B d'avoir accès aux différentes ressources de chaque partenaire. En conséquence, cela leur permet de créer des activités parallèles afin de maintenir les enfants motivés à marcher dans le Trottibus : « *On a ajouté, pour inciter les enfants, beau temps, mauvais temps, pour qu'ils aient envie de marcher, on a instauré un système de pointage. Ça, c'est [nom de l'organisme] qui nous octroie le montant,*

*pour nos dépenses, pour acheter des prix. Le prix final, c'est une trottinette et des articles de sports. Les enfants ont gagné des casques de vélo. Donc, on procède à un tirage, à tous les mois, avec la carte à poinçonner des trotteurs » (1B-3).*

Ainsi, parmi les avantages de travailler en comité organisé, on remarque dans le milieu 1B que cela leur permet non seulement de partager les ressources de chaque partenaire, mais également de partager l'expertise et les connaissances de chacun. Cela leur permet aussi de diviser les tâches liées au programme. Or, le travail à plusieurs têtes comporte quelques défis dont celui de devoir s'assurer que tout le monde a bien fait ce qu'il devait faire en plus de s'assurer que les nouvelles concernant le Trottibus se sont bien rendues à chaque membre du comité et des gens ayant des responsabilités au sein du programme. L'enseignante qui est membre du comité Trottibus à l'école 1B illustre bien cette réalité :

C'est certain que quand on s'est rencontré en septembre, il y avait beaucoup d'idées qui étaient sorties. Chaque personne par rapport à son secteur avait, parce que nous ce qu'on fait c'est qu'à la fin du mois on ramasse les cartes du Trottibus et on participe à des tirages. Donc, être capable d'aller chercher soit des commanditaires, soit des objets sans dépenser de l'argent pour faire des tirages, bien, en étant plus de personnes, on a cette chance-là d'avoir plus d'idées et plus de ressources. Se séparer la tâche, donc on a des parents qui s'occupent d'écrire les noms sur les cartes, des parents qui s'occupent de récolter les demandes d'inscription, moi je m'occupais de distribuer le matériel avec [la directrice] auprès des élèves et puis j'impliquais mes élèves de sixième année qui ne font pas partie du Trottibus. Mes élèves de sixième année, je les impliquais au niveau de la distribution tout ça. Donc plus on est de personnes, bien plus on a d'idées et plus on a de ressources et on se sépare la tâche. Mais le fait de se séparer la tâche peut aussi faire en sorte qu'on dédouble parfois ou qu'il y a de l'information qui peut se perdre. Ça, ce serait peut-être le côté un petit peu déplaisant d'être plusieurs personnes (1B-11).

À l'opposé, dans le milieu 1A, bien que la coordonnatrice gère le programme seule, elle s'associe régulièrement avec la direction de l'école pour organiser les activités liées au Trottibus. La structure organisationnelle n'est donc pas fixe, mais s'ajuste aux besoins émergents. En plus, le partage d'informations semble se faire naturellement entre elle, la direction et les bénévoles. Au niveau des ressources nécessaires à la réalisation du programme et de ses activités, la coordonnatrice a régulièrement recours à des commanditaires externes. Pour cette leader, il n'est pas important de travailler en comité afin d'avoir accès aux ressources nécessaires au programme, car les ressources sont facilement accessibles (l'école ayant un historique de partenariats financiers avec plusieurs entreprises de Ville de Mont-Royal ou d'entreprises appartenant à des parents d'élèves fréquentant l'école pour plusieurs activités déjà mises en place). Également, comme les parents lisent et répondent aux communiqués envoyés par l'école, le partage d'information se fait aisément par l'envoi de communiqués dans l'agenda des enfants ainsi que sur le portail du site web de l'école qu'elle met régulièrement à jour avec l'aide de la secrétaire. L'envoi de courriels directement aux acteurs concernés est une autre façon efficace de partager l'information dans ce milieu :

L'important, c'est qu'il y ait des bénévoles le matin qui marchent et qui soient là de manière assidue. Qu'il n'y est pas trop de remplacement et de gestion d'horaire. Donc, avec [le directeur], je lui parle de nos besoins en matériel pour organiser les activités de reconnaissance. Je vous ai dit qu'on avait une commandite pour le café, mais on doit payer pour les petits muffins et ci et ça. Puis, il [le directeur] nous donne le feu vert ou il nous dit « bon, j'organise ça comme ça avec lui ». En début d'année, ce qu'on a fait l'année passée qui était vraiment excellent, c'est, dans le début de l'année scolaire, c'est que les parents reçoivent beaucoup de formulaires au début d'année pour signer toutes sortes de formulaires, et on inclut le formulaire d'inscription du Trottibus. C'est pour ça que les gens, les parents, quand nos enfants arrivent à l'école au mois de septembre, on sait qu'on va avoir beaucoup de formulaires à compléter. Donc, il y avait le formulaire du Trottibus. Et c'est ça qui a fait monter le nombre

d'inscriptions parce que les parents se disaient qu'ils pouvaient peut-être essayer le Trottibus. Moi, je trouve que ça a été une bonne chose de parler de faire ça, donc c'est avec la secrétaire que, elle, quand elle prépare les enveloppes à remettre à chaque élève, il y a le formulaire Trottibus d'inclus. Donc, ça a été bon d'organiser ça. D'organiser les kiosques le soir des rencontres de parents et à l'assemblée générale aussi pour recruter des bénévoles (1A-1).

Cette façon de partager l'information fonctionne très bien à l'école 1A puisque cela fait déjà partie des mœurs dans le milieu. À l'opposé, cette façon de gérer le partage des informations ne fonctionne pas aussi bien dans d'autres milieux. À l'école 2B, l'envoi des informations dans l'agenda ne semble pas être une façon très efficace de faire connaître le Trottibus. En plus, ils n'utilisent aucune autre ressource du milieu pour les aider dans le fonctionnement du Trottibus. Un parent bénévole rapporte que plusieurs parents et enfants ne sont même pas au courant que le Trottibus existe dans leur milieu simplement parce qu'on en parle peu. L'information quant au programme ne semble pas être suffisante :

Des fois, je me dis, peut-être que ce serait bien de faire un petit rappel sur ce que c'est [le Trottibus]. En tout cas, c'est comme ça pour le « Club des petits déjeuners », juste un document en début d'année, sans rappel, des fois... La feuille se perd, puis les jeunes ne sont pas au courant. (...) On n'est pas très avant-gardistes au niveau de l'information. (...) À notre école, on n'a pas pu vraiment en prendre connaissance. Ce qu'ils font à l'école, c'est vraiment de la documentation dans les agendas des élèves, mais non, à part en début d'année, il n'y a rien eu d'autre. Moi, c'est sûr que je trouverais ça agréable qu'il ait plus d'élèves encore [dans le Trottibus]. C'est dans ce sens-là que je vous dis ça. Je suis certaine qu'il y a pleins [de parents et d'enfants] qui ne sont pas au courant (2B-5).

On en a parlé au début quand il a été mis en place, dans le fond quand ce projet-là a démarré, mais il n'y a pas eu vraiment de publicité, d'information

dans les duo-tang de nos enfants, au début de l'année. Moi, c'est clair, je le connais [le Trottibus], je suis bénévole, mes enfants en font partie. Je parle à des parents de l'école et qui ne savent à peu près rien de Trottibus, pourtant c'est dans notre école. Peut-être qu'il y a plus de documentation qui pourrait être remise (2B-5).

La situation est similaire à l'école 2A où les communications sont envoyées aux parents, mais peu d'entre eux ne semblent en prendre connaissance. Cette fois-ci, il est probable que ce soit causé par une barrière linguistique étant donné que plusieurs parents dans ce milieu comprennent peu le français. Pour contrer cet obstacle, les leaders du programme ont pris l'initiative d'envoyer des communications en anglais, mais en vain :

Tous les outils de com[munication]... On parle d'une population qui a des difficultés à communiquer en français et même en anglais et il y a un haut taux d'analphabétisme aussi. Donc on a essayé de réduire le nombre de communications et de les simplifier, les traduire au moins en anglais. Je sais que la Société canadienne du cancer fournit maintenant quelques outils promotionnels en anglais aussi. Mais nous au départ, il a fallu traduire tous les outils (2A-1)

De plus, « *[la co-coordonnatrice de l'école] essaie de nous donner le maximum d'informations possible, soit par courriel, soit au téléphone* » (2A-3). Elle arrive donc à partager les informations avec les bénévoles, sans toutefois réussir à communiquer avec les autres membres de la communauté qui, comme à l'école 2B, ne semblent pas vraiment savoir en quoi consiste le Trottibus.

On remarque que peu importe la structure organisationnelle retenue (en comité ou seul), l'approche dans la façon de partager l'information et les ressources semble similaire dans les deux milieux bien nantis, c'est-à-dire que l'information se rend à destination spontanément par l'entremise de communications écrites, par courriels, par téléphone et par

des conversations « de corridor ». Cela semble être une manière de fonctionner dans ces milieux, et ce, pas seulement pour l'organisation du Trottibus. Ce sont des habitudes communes au sein de l'école ainsi que dans la vie professionnelle des acteurs de ces milieux. À l'opposé, dans les deux milieux moins bien nantis, ces méthodes pour partager l'information ne semblent pas appropriées. L'information ne se rend pas aussi facilement aux destinataires. Le recours aux ressources extérieures est également plus limité, ce qui peut entraîner plus d'isolement des leaders dans leur organisation du Trottibus.

#### **5.4. Le développement de nouveaux leaders**

Les leaders qui tiennent à la poursuite du programme mettent en place des mesures pour s'assurer de la continuité du programme après leur passage. Ceci constitue une autre modalité de leadership influençant l'organisation du Trottibus dans un milieu.

Par exemple, à l'école 1B, la coordonnatrice, en collaboration avec les autres membres du comité, a adopté une approche afin de s'assurer que le Trottibus devienne un programme permanent dans les tâches de l'Organisme de la participation des parents (l'OPP). Ainsi, suite à cette initiative de la coordonnatrice des bénévoles soutenue par le comité, il sera assuré qu'à chaque année, au moins un des membres de l'OPP sera désigné pour siéger sur le comité Trottibus. Cette initiative a été prise dans le but de veiller à ce qu'il y ait toujours des parents qui prennent en charge une partie des responsabilités dans l'organisation du Trottibus.

Ce qu'on souhaitait aussi avec le comité, c'est que moi, dans deux ans, mon garçon ne sera plus là, donc pour la pérennité, maintenant, on fait des comptes rendus à nos réunions. La direction est impliquée. On veut vraiment une pérennité de ça, pour pas que ça soit rattaché à moi et aux personnes qui sont là présentement, mais que ça se transmette par la suite. Et on a aussi un organisme de participation des parents, l'OPP, alors on l'a intégré avec l'OPP [dans la structure]. Moi je fais partie de l'OPP aussi. Mais ça deviendra un projet

permanent de l'OPP. Donc, chaque année il y aura quelqu'un pour le Trotibus recruté pis ça fera partie de l'OPP (1B-1).

À l'école 1A, il n'y a aucune mesure spécifique assurant le renouvellement d'un coordonnateur bénévole, contrairement à ce qui se fait à l'école 1B. En effet, il est dans la culture de l'école que les remplacements se fassent naturellement. Une fois de plus, les parents impliqués bénévolement dans l'école sont très actifs et lorsqu'une place se libère, une autre personne prend la relève. Une maman bénévole rapporte que :

[Lorsqu'il y a un changement de poste de bénévole coordonnateur dans l'école], il y a généralement un transfert [de connaissances] et la personne est généralement disponible assez facilement pour l'autre. (...) Ça se fait quand même de façon assez facile. Je vais prendre l'exemple de la personne qui m'a remplacée au CE en tant que présidente. Elle n'était pas au CE avant, donc je dirais qu'elle avait quand même une grosse marche à franchir. Je lui parle une fois par mois pour lui dire voici les sujets du mois, voici ce qui se passe, je lui ai tout transféré mes documents, je suis toujours disponible si elle a des questions. La plupart de nos transferts [de poste de bénévole] se font comme ça (1A-3).

Le directeur semble être également très confiant qu'un autre parent prendra le leadership du programme suite au départ de la coordonnatrice actuelle. Il sait que la présidente du comité des bénévoles s'assure longtemps à l'avance qu'il y ait un transfert des connaissances entre l'ancien responsable d'une activité et le nouveau responsable. C'est un milieu où tous les acteurs semblent avoir un grand sens des responsabilités :

Je suis confiant parce que j'ai vu le changement de la personne responsable des parents bénévoles cette année. Déjà, [son transfert s'est préparé] il y a un an de ça. Ce sera sûrement la dernière année de [nom de la coordonnatrice] l'an prochain parce que son garçon va partir [au secondaire]. Je pense que dans l'année, on va déjà commencer et je n'aurai même pas eu le temps de leur en parler qu'ils nous diront que « oui oui, on a déjà commencé à chercher

quelqu'un qui pourra nous organiser tout ça ». Ils se passent des dossiers naturellement. Ils trouvent habituellement assez vite quelqu'un. Non je ne suis pas inquiet [pour le transfert vers un nouveau coordonnateur]. (...) [La coordonnatrice], c'est son « bébé » le Trottibus. Je sais très bien que quand [son fils] va partir pour [l'école secondaire], elle va s'assurer que ça fonctionne bien et va voir au transfert et je suis certain qu'elle va se rendre disponible (1A-5).

Il ne serait donc pas primordial, mais tout de même préférable, d'assurer le développement de nouveaux leaders dans l'organisation du Trottibus. Tout dépendant des milieux, le fait de transférer les connaissances sur le programme à d'autres personnes permettrait d'assurer la continuité du programme. L'exemple de l'école 2B illustre bien que, dans le cas contraire, les risques que le projet cesse de fonctionner sont plus grandes. Un parent bénévole rapporte que « *si [la coordonnatrice] m'arrivait et puis elle me disait : « bien je peux plus ou j'ai plus le temps, je ne peux plus m'occuper de ça », c'est sûr que le projet va mourir avec elle (...). Je te dirais que si [la coordonnatrice] lâche le programme, pas sûr qu'il n'y a pas personne d'autre qui va le prendre* » (2B-3). Comme aucun organisme communautaire ni le directeur ne s'impliquent dans l'organisation du Trottibus, les chances qu'il y ait des efforts pour assurer la transition de la coordination sont assez minces. En abordant cette question avec le directeur, il a répondu : « *Je vous le dis, je ne me mêle pas de ça. J'ai une maman qui a pris le leadership, sinon, sincèrement, je n'ai pas le temps de m'occuper de ça* » (2B-9).

Dans le même ordre d'idée, à l'école 2A, les coordonnatrices n'ont pas de parents ou du personnel scolaire qui s'impliquent activement dans le programme. La co-coordonnatrice de l'organisme mandaté n'aura plus de fonds de Québec en forme pour la rémunérer pour les prochaines éditions et devra laisser l'entière responsabilité du Trottibus à la coordonnatrice du milieu scolaire. Elle rapporte qu'il sera difficile pour cette dernière de prendre en charge toutes les tâches du Trottibus en plus de ses autres tâches. Elle mentionne

qu'il serait souhaitable qu'il y ait une autre ressource externe, mais aucun plan n'est fait en ce sens, ce qui compromet la poursuite du Trottibus à cette école :

Je crois sincèrement qu'il va falloir une ressource externe pour appuyer (la coordonnatrice de l'école) dans la continuité de ça parce que pour elle (...) c'est énormément de travail parce que c'est continu : faire le suivi avec les bénévoles, en trouver des nouveaux aussi. Donc c'est beaucoup de responsabilités si ce n'est pas pris en charge par le milieu pour l'appuyer, je vois difficilement comment ça va traverser les années encore (2A-2).

La gestion en comité semble être une approche qui a plusieurs avantages dans le renouvellement de leaders assurant le maintien du Trottibus à long terme. À l'opposé, la gestion du Trottibus par une seule personne peut fonctionner, mais sa fragilité dépend du contexte de la communauté dans laquelle il est implanté. Dans le milieu 1A, il n'y a aucune inquiétude quant à la prise en charge de la coordination suite au départ de la coordonnatrice actuelle. Toutefois, dans les milieux 2A et 2B, l'avenir du Trottibus semble assez incertain si les coordonnatrices en place quittent leur poste puisque peu de personnes sont mobilisées autour du programme et sont prêtes à en assurer le leadership. Une approche où (1) les leaders s'assurent de gérer le programme en comité dont les partenaires ont des rôles spécifiques, où (2) la population cible est impliquée dans l'organisation et les décisions en lien avec le programme, où (3) il existe un partage des informations et des ressources efficaces et où (4) il y a des dispositions prévues pour assurer le renouvellement de leaders semble être une approche favorable à l'implantation et au bon fonctionnement d'un programme tel que le Trottibus.

## Chapitre 6

### La construction de réseaux dans la communauté

D'un point de vue de santé publique, la création de réseaux permettant de mettre en contact divers acteurs et ressources d'une communauté est favorable à la prise en charge des milieux désirant se mobiliser en vue d'implanter et de faire fonctionner, par exemple, des programmes visant l'adoption de saines habitudes de vie et un mode de vie actif. Ainsi notre troisième objectif de recherche était *d'explorer la construction de nouveaux réseaux dans la communauté une fois le programme Trottibus mis en place*. L'analyse des données nous a permis de faire ressortir trois thèmes : (1) la mobilisation de divers membres de la communauté, (2) la création de partenariats ou le renforcement de collaborations existantes et (3) le développement de relations entre les membres de la communauté.

#### 6.1. La mobilisation de divers membres de la communauté

Nous avons pu constater que la création de réseaux dans la communauté ne se fait pas automatiquement. En effet, il est nécessaire de procéder à une mobilisation de divers membres de la communauté pour le programme. Afin de mettre en place le Trottibus, nous avons pu mettre en lumière quelques conditions préalables et favorables à cette mobilisation. Selon les milieux étudiés, trois facteurs semblent influencer la mobilisation communautaire : (a) la perception de la pertinence du programme, (b) l'efficacité du recrutement de parents-bénévoles pour assurer le fonctionnement du Trottibus et (c) l'intégration du programme aux objectifs de l'école.

### 6.1.1. La perception de la pertinence du programme et l'adhésion aux objectifs du programme

D'abord, nous nous sommes rendu compte que dans les deux milieux moins bien nantis (2A et 2B), les coordonnateurs ont de la difficulté à mobiliser la population ciblée et à leur transmettre l'information sur le programme. Leurs conditions de vie, en général plus précaires que celles des milieux bien nantis, font en sorte que leurs enjeux et leurs priorités de vie sont bien différents. Une des coordonnatrices du programme à l'école 2A mentionne que *« juste mobiliser les bénévoles pour qu'ils viennent à une réunion, ça a toujours été super difficile. On a toujours moins de la moitié de gens présents. (...) Je pense honnêtement que la population en général dans Parc-Extension a tellement des priorités vitales comme se trouver un emploi, un logement, par exemple. C'est leur priorité »* (2A-2).

Même son de cloche à l'école 2B où un trajet qui était tracé dans la partie plus défavorisée du quartier a dû être annulé par manque de participation : *« Avant, on avait trois trajets de Trottibus ici. Maintenant, on est rendu juste avec deux et c'est le trajet qui est dans le quartier défavorisé qui a moins marché. Les jeunes ne veulent pas prendre le Trottibus là-bas, ils n'embarquent pas »* (2B-3). La participation et la mobilisation des parents-bénévoles sont plus difficiles auprès de ce segment de la population. Ils ne ressentent pas la pertinence de se mobiliser autour d'un tel programme puisque leurs contraintes quotidiennes ne leur permettent pas de mettre un tel programme en priorité, contrairement aux familles de milieux bien nantis. Une mère bénévole a mentionné : *« C'est clair que la participation, c'est comme le quartier : c'est séparé en deux. Il y a peut-être 8 parents qui participent, et ils viennent à peu près tous du milieu aisé. Puis, il n'y a pas beaucoup de participation de l'autre côté. (...) Il y en a une (une bénévole) qui a essayé de s'impliquer qui était plus ou moins fiable, donc ça n'a pas fonctionné, elle a abandonné. C'est évident que les parents du côté défavorisé s'impliquent moins »* (2B-7).

Dans un autre ordre d'idée, on remarque qu'il y a des différences entre les besoins ressentis selon la position de la personne dans la communauté respective. Ainsi, à l'école 2B, la coordonnatrice (venant du secteur mieux nanti du quartier) mentionne qu'elle voulait d'abord partir le programme pour s'assurer de la sécurité du trajet entre la maison et l'école. Elle s'est toutefois butée à un problème lors des inscriptions du secteur plus défavorisé ; ces derniers ne considéraient pas qu'il y avait un problème de sécurité sur le trajet vers l'école. Ils ne voyaient donc pas la pertinence d'un tel programme. En outre, la coordonnatrice a même eu l'impression que l'information s'est plus ou moins rendue aux parents. Comme en témoigne l'extrait suivant, les quelques formulaires qui lui ont été retournés (provenant de ce secteur) étaient mal remplis, ce qui lui laisse croire que les parents ont eu de la difficulté à bien comprendre le contenu même du document.

Quand j'ai démarré le Trotibus avec l'ancienne directrice, moi mon but c'était de sécuriser le trajet pour les enfants. Puis, la directrice, elle tenait vraiment à aller faire un trajet au nord pour faire de l'éducation sur comment on circule sur une rue parce que, comme je vous disais au début, ça, ça circule un peu n'importe comment, ça traverse en courant sans regarder. Donc c'était vraiment dans le but de faire de la prévention sur la sécurité routière. Mais, je n'ai pas eu de participation, mais vraiment pas beaucoup. (...) J'ai juste deux enfants qui se sont inscrits parce que pour la plupart, les parents ne voyaient pas vraiment la problématique. Ils ne comprenaient pas pourquoi on faisait un trajet pour les enfants puis, bien j'ai su aussi, il y en a qui avaient de la misère à lire mon formulaire. Ils ont rempli le formulaire mais, ils n'avaient même pas les bonnes réponses aux bons endroits. Ils ont à peu près estimé ce que je demandais et ils ont mis des choses au hasard donc j'ai dit « oh boboy » (rire). J'ai vraiment une difficulté à aller les rejoindre ceux-là. C'est ça qui n'est pas évident. Puis, même si je les rejoins, j'ai l'impression que ce n'est pas une problématique pour eux. Ce qui est dommage, c'est que nous on voyait une problématique de sécurité, une opportunité de faire la prévention, mais pour eux, je n'ai pas l'impression qu'ils ont cette vision-là. (2B-2).

À cet égard, la directrice du milieu 2A reconnaît qu'il y a un écart entre ce que les autorités voudraient mettre en place pour aider les populations et la réalité des gens dans son milieu : « *Des fois, les raisons d'être, les motivations, le « pourquoi on plante ça », « pourquoi la Société canadienne du cancer et la Fondation Lucie et André Chagnon décident de financer ces projets-là », etc., c'est loin. La réalité des parents ici, c'est tellement loin pour eux autres. Je pense que ça va être difficile de faire le lien pour eux* » (2A-9). La coordonnatrice du projet dans cette école ressent également cette distance entre les besoins qu'elle perçoit et la perception des gens qu'elle tente de mobiliser : « *Même si j'ai un bon lien avec les parents, je sens qu'il y a quand même une distance entre leurs besoins et ma réalité. Ça fait que je me disais, si ça partait des parents eux-mêmes, peut-être que ça aurait une différente portée* » (2A-1). Une mère-bénévole a rapporté les mêmes propos à l'effet que lorsqu'une personne de sa communauté ethnoculturelle lui parle d'un projet, elle est plus encline à s'impliquer dans le projet et à saisir le message véhiculé :

R : Il faudrait des bénévoles qui pourraient faire de la promotion au sein de leur communauté. Je pense que le message passerait plus.

I : Et quand vous parlez de communauté, vous parlez de communauté ethnoculturelle ?

R : Oui. (...) La barrière ici, elle est beaucoup plus ethnoculturelle. L'école communique, elle donne toute l'information. Mais ça prend une personne qui est « moins officielle » (du même groupe ethnoculturel) pour encourager les autres, pour amener les autres à venir rejoindre le groupe. (2A-3).

Il serait ainsi un atout de mobiliser des gens faisant partie du groupe culturel de la communauté ciblée. Il serait également pertinent de souligner la distance culturelle entre les valeurs du milieu scolaire et celles de la population du milieu 2A. La distance créerait-elle une crainte à l'égard de l'école, ce qui expliquerait la difficulté à mobiliser les parents autour du programme ?

Même dans le milieu le mieux nanti de l'étude, on remarque une certaine distance entre la perception des besoins chez les plus favorisés et celle des autres groupes sociaux : « (...) ici, il y a beaucoup de gens en appartements près de l'autoroute (un coin moins favorisé du milieu) où on n'a pas de trajet Trottibus et on n'arrive pas à trouver des bénévoles, mais ce serait probablement très bénéfiques pour tous ces gens qui habitent en appartements de venir à l'école à pied » (1A-3).

En outre, lorsque la population ciblée ne ressent pas le besoin de mettre en place un tel programme, il devient plus difficile de l'ancrer dans la communauté. Le maintien du programme devient incertain puisque les gens se sentent peu concernés. À cet effet, la directrice de l'école 2A mentionne que :

Quand on a un seul porteur pour un projet, on le fragilise. (...) Ça prend beaucoup de gestion un projet comme celui-là. (...) Donc, si c'est un projet qui ne vit que par la nécessité d'utiliser des ressources additionnelles (les coordonnatrices de l'école et de l'organisme mandaté) pour faire marcher que 12 enfants, ben c'est peut-être excessif des fois... c'est un questionnement qui est plate là, mais c'est ça. C'est dommage parce qu'on y a cru à ce projet-là. On n'aurait pas mis en place les ressources, on n'aurait pas fait les démarches pour aller chercher du financement, les soirées, les rencontres, la mobilisation, c'est quelque chose qui est demandant. C'est un projet qui est demandant et auquel on croit. Mais quand le projet, après quelques années, ne devient pas auto-suffisant (que les parents-bénévoles ne peuvent pas s'en occuper), bien faut se questionner des fois. Il faut faire une analyse et c'est dommage. (2A-7).

La coordonnatrice du programme dans ce même milieu sent également un essoufflement à l'égard du programme. Après quelques éditions, elle se rend compte qu'il est encore très difficile de mobiliser la communauté autour du programme et que le nombre de marcheurs n'a pas vraiment augmenté. Elle remet en question le besoin d'implanter un programme de promotion de la marche vers l'école puisque plus de la moitié des élèves de

l'école marchent déjà sur une base spontanée (sans avoir besoin d'un programme d'autobus pédestre). De plus, les parents du milieu ne ressentent pas le besoin de s'impliquer dans un programme organisé.

C'est vraiment beau, mais je trouve que c'est vraiment beaucoup demandant pour seulement 12 jeunes qui marchent finalement (ces jeunes étant déjà des « marcheurs »). Pis c'est toujours dans cette dynamique-là de dire, le besoin, il vient de qui et le besoin existe pour quoi ? Ici, c'est plus de 60% des jeunes qui marchent déjà pour venir à l'école. C'est énorme la statistique des jeunes qui marchent pour venir à l'école. Parce que moi au départ, c'était ça l'objectif, c'était de faire marcher enfants (mais ils marchent déjà !). Ça fait que là je me disais bon, c'est quoi, c'est juste faire un projet *cool* pour faire un projet *cool* ? (2A-1).

Dans les deux milieux bien nantis, la pertinence du programme ne semble pas avoir été remise en question. La remise en question n'a été mentionnée que dans les milieux moins favorisés. D'un point de vue de santé publique, il y aurait probablement d'autres avenues à prioriser chez ces populations avant de les amener à s'impliquer dans un tel projet. Par ailleurs, le projet fonctionne malgré tout dans les milieux 2A et 2B. Il exige toutefois, dans le cas de 2A, la rémunération et la coordination de deux employés et dans le cas de 2B, c'est la participation du côté bien nanti du quartier (chez qui le besoin de faire la promotion du transport actif se fait ressentir) qui fait en sorte que le programme se maintient.

### **6.1.2. Le recrutement des parents-bénévoles pour assurer le fonctionnement quotidien du programme**

Une des manifestations de la mobilisation est la facilité à faire du recrutement de bénévoles pour le projet. Dans les milieux moins bien nantis, le recrutement, tout comme la participation d'ailleurs, semblent être beaucoup plus faible. À l'école 2A, « *il y a des trajets où*

*il y a qu'un adulte par jour. Ça fait que si la personne n'est pas là, l'enfant va être au coin sans bénévole et ses parents ne le sauront pas. C'est quand même un peu risqué. » (2A-1).*

À l'opposé, à l'école 1A, le recrutement de bénévoles n'est pas du tout un problème. Les parents sont mobilisés autour du Trottibus. La coordonnatrice rapporte qu'il n'y a pas de contrainte majeure à son fonctionnement.

Pour le Trottibus, en septembre, j'avais 24 bénévoles permanents (en plus des bénévoles occasionnels) pour trois trajets. Ça inclus que chaque matin, il y a au moins deux bénévoles par trajet. J'en ai là-dessus qui marchent deux matins, trois matins, il y en a même qui marchent quatre matins par semaine. Au mois de mars, je n'ai même pas eu à faire de téléphone. J'ai juste envoyé un courriel disant que l'horaire d'automne, c'était telle ou telle journée. Est-ce que vous êtes encore disponibles ? Et là j'ai reçu des réponses, il y en a qui n'étaient plus disponibles, mais il y en a d'autres qui voulaient marcher plus. Enfin, dans l'espace de deux jours, mon horaire était réglé et ça a recommencé au mois de mars aussi facilement que ça. (1A-1).

On remarque cependant que dans l'autre milieu bien nanti, situé en banlieue de Montréal, le recrutement de bénévoles ne semble pas aussi facile qu'à l'école 1A. Tel que mentionné dans la description des milieux, les adultes de la population active sont nombreux à devoir se déplacer sur de longues distances le matin pour se rendre au travail. Conséquemment, moins de parents ont la flexibilité le matin pour pouvoir s'impliquer bénévolement dans le Trottibus. Ainsi, pour contrer cette réalité, ils ont misé sur la participation d'élèves plus vieux pouvant assister les parents-bénévoles à superviser les jeunes marcheurs. Il faut également mentionner que dans ce milieu, contrairement aux trois autres, les parents n'étaient pas enclins à l'idée de recruter des bénévoles n'ayant aucun lien familial avec les jeunes, ce qui a pour effet de limiter le nombre de bénévoles disponibles pour le programme. Une agente responsable du projet dans l'organisme communautaire

mandaté rapporte la difficulté à recruter des bénévoles : *l* : *Au niveau des étapes de démarrage, est-ce que vous avez rencontré des obstacles ?*

*R* : *Oui, définitivement le recrutement de parents bénévoles. » (1B-2).* La directrice de l'école mentionne que suite à cette difficulté, ils ont voulu mettre à contribution les élèves de 6<sup>e</sup> année. En ajoutant des jeunes assistants, il devenait maintenant possible de faire fonctionner un trajet avec un parent-bénévole et un assistant-trotteur : *« Nous avons recruté des assistants-trotteurs qui font chacun leur journée. Même qu'il y en a deux qui font deux jours. J'ai cinq assistants-trotteurs. Le Trottibus fonctionnait à quatre jours, maintenant, il fonctionne à cinq jours. Avec les assistants-trotteurs, et bien, l'assistant ouvre la marche et le bénévole est en arrière. Ça fonctionne bien. » (1B-3).*

Le recrutement demeure un enjeu majeur dans les deux milieux défavorisés. Cela n'est pas étranger au fait qu'au départ, plusieurs parents ne semblent pas concernés par la problématique (tel que mentionné dans la section a), en plus de ne pas répondre à leurs besoins plus urgents. Dans les milieux plus aisés, le recrutement n'est pas un véritable enjeu, quoique parfois présent. On remarque que lorsqu'il se présente un obstacle, par exemple à l'école 1B, le milieu a rapidement trouvé une solution pour parer au problème, en l'occurrence en intégrant des assistants-trotteurs fiables.

### **6.1.3. L'intégration du programme aux objectifs de l'école**

La mobilisation des membres de l'équipe-école est très variée dans les quatre milieux étudiés. Il ressort toutefois que lorsque les saines habitudes de vie font partie intégrante des objectifs de l'école (par exemple, lorsqu'elles sont mentionnées comme objectif dans le projet éducatif ou le plan de réussite de l'école), l'équipe-école semble davantage mobilisée autour du projet. Par contre, lorsque les priorités de l'école sont différentes, les efforts de l'équipe-école vont dans le sens des enjeux du milieu. Les enseignants, le personnel et la direction, bien que favorables au projet, ne sont pas nécessairement mobilisés derrière le Trottibus.

Ainsi, à l'école 2A, la directrice reconnaît qu'elle pourrait mettre plus de temps pour déployer le Trottibus. Or, elle a tellement d'autres projets qui touchent un plus grand nombre d'élèves qu'elle délaisse le Trottibus au profit d'autres priorités : « *Moi, je trouvais des fois que je ne mettais pas assez de temps (sur le Trottibus). Mais on parle de 12 élèves. Pis on parle d'un projet parmi une panoplie d'autres qui sont prioritaires* » (2A-9). L'ancienne directrice de cette école, qui avait initié le programme, reconnaît que ce n'est pas essentiel d'avoir un tel programme dans ce milieu puisqu'il ne répond pas aux objectifs de l'école, lesquels sont axés sur les apprentissages des élèves, la francisation et la persévérance scolaire : « *C'est une école qui peut très très bien fonctionner sans Trottibus. On n'a pas besoin de ça, ça ne fait pas partie de notre mission non plus* » (2A-7). Conséquemment, les coordonnatrices du programme se retrouvent à devoir porter le projet par elles-mêmes : « *En tous cas, (nom de la co-coordonnatrice) et moi, on n'a pas le sentiment que c'est un projet porté par l'école* » (2A-1). Il est évident que si l'équipe-école travaille pour atteindre des objectifs différents, il est plus difficile de la mobiliser pour s'impliquer dans un projet qui, certes, est bien intentionné, mais qui ne répond pas aux objectifs prioritaires de l'école.

Un parent-bénévole de l'école 2B mentionne également qu'il ne sent pas que la direction est mobilisée derrière le projet.

*Je ne pense pas que le push vienne vraiment de la direction parce que le nouveau directeur, il n'a pas beaucoup de projets qui ont l'air de l'allumer. J'ai des amis sur le conseil d'établissement qui apportent plein de nouvelles idées, puis bon, c'est non. Puis on ne bouge pas, puis on ne fait pas trop de quoi. Donc c'est sûr qu'il ne faut pas attendre que l'école en parle (du Trottibus). Non, ça n'arrivera pas. Dans les journaux locaux, ça pourrait se faire, puis un petit rappel dans l'agenda. Mais non. Moi, je pense que ça pourrait être fait. Sinon, quand on remet les prix aux élèves à la fin de l'année, on pourrait faire une mention, mais non. (...) On n'en parle pas assez en tout cas, c'est clair. (2B-5).*

C'est, tout comme à l'école 2A, un milieu où les objectifs et les efforts sont davantage en lien avec la persévérance scolaire et les apprentissages. La direction est donc moins encline à investir dans des projets qui ne sont pas directement en lien avec ces objectifs.

On constate toutefois que lorsque la direction est mobilisée par le Trottibus, il est plus facile d'intégrer le projet à plusieurs activités dans l'école afin d'en faire un projet intégrateur. Par exemple, à l'école 1B, un parent-bénévole membre du comité organisationnel mentionne « *que la direction est à l'écoute pour ce genre de sujet. La direction est motivée* » (1B-7). Une autre mère-bénévole réitère ces propos en donnant un exemple où la directrice intègre le Trottibus aux activités de l'école :

C'est incroyable, on dirait que c'est son bébé. Elle adore ce projet-là. Justement, hier, elle a fait une rencontre dans la salle des professeurs, elle a fait venir tous les gens du Trottibus, avec des chocolats chauds, des clémentines, une remise de prix. À chaque mois, elle fait tirer des petits cadeaux, des petites récompenses. Elle annonce ça sur l'intercom de l'école. Donc, tout le monde sait qui sont les gagnants de Trottibus. Ça fait de la publicité pour le Trottibus dans l'école. (...) Puis c'est ça, hier, elle a invité tous les gens du Trottibus à venir boire un chocolat chaud dans la salle des professeurs. Donc, les élèves participants étaient dispensés de quelques minutes de cours, en récompense, puis ils ont tous reçu un certificat, chacun un petit macaron *Wixx* (*Wixx* étant un programme de promotion de l'activité physique déployé dans la province du Québec). (Nom d'un agent mandaté par un organisme communautaire et membre du comité Trottibus à cette école) nous accompagnait, il est partenaire aussi de *Wixx*. (...) Donc *Wixx* est très présent à l'école. (Nom de la directrice), elle pousse vraiment beaucoup pour ça. Je trouve ça vraiment bien et c'est encourageant pour les parents de voir que la direction supporte le projet. (1B-5)

Dans le même ordre d'idées, la directrice de l'école 1B permet à une enseignante d'utiliser ses tâches complémentaires d'enseignante afin de s'impliquer comme membre du

comité Trottibus. Ceci manifeste sa volonté d'intégrer le Trottibus à l'école. Cette titulaire de classe a donc la responsabilité de mobiliser les élèves plus vieux afin d'en faire des assistants-trotteurs : « *Je suis l'enseignante ressource à l'école pour le Trottibus. Je m'occupe un peu du fonctionnement avec la directrice et les parents bénévoles. Mais aussi, j'y participe. Une fois semaine, j'essaie de me rendre sur un des deux trajets pour participer avec les élèves. Et puis ce sont aussi mes élèves de sixième année qui s'occupent de faire les tirages et un peu de promotion auprès des plus jeunes* » (1B-11).

Cette titulaire de classe a même affiché un calendrier dans la salle des enseignants afin que ceux-ci s'inscrivent bénévolement pour participer aux trajets Trottibus. « *Il y a des enseignants qui ont fait le Trottibus avec les élèves. On a eu une personnalité mystère une fois par semaine. À chaque semaine, les enfants ne le savaient pas, mais il y avait le prof d'éducation physique, leur enseignante, la direction, etc. Ça a fait parler beaucoup les enfants. Les trotteurs se trouvaient choyés de pouvoir marcher avec les enseignants. Et en même temps, ça a assuré une autre présence adulte sur le trajet* » (1B-3). On remarque donc que c'est un milieu où, même s'ils avaient des difficultés au niveau du recrutement, ils ont su trouver des moyens pour mobiliser des élèves et des enseignants pour assurer une présence sur les trajets. En plus, « *quand madame la directrice vient marcher avec les élèves, ça renforce encore plus le message que Trottibus, c'est important* » (1B-1). Ceci n'est pas étranger au fait que dans le plan de réussite de cette école, une des priorités est d'augmenter le sentiment d'appartenance à l'école. Les efforts d'intégration de la part de l'équipe-école et du comité Trottibus en est une démonstration.

Finalement, dans le milieu 1A où l'organisation du Trottibus est assurée par les parents-bénévoles et le support de la direction et de l'équipe-école n'est pas en reste : « *La direction est très positive, elle nous aide dès qu'on en a besoin et les enseignants sont tous là, prêts pour célébrer nos trotteurs, nos marcheurs et nos bénévoles deux fois par année. (...) On ne peut pas dire qu'ils nous laissent des enfants et qu'ils nous envoient là, seuls. Ils sont vraiment appréciatifs et disent merci et bonne journée* » (1A-3). Il faut rappeler que dans ce milieu, il

est clairement spécifié dans le projet éducatif que « l'école favorise chez l'enfant un mode de vie actif dans un environnement sain, sécuritaire et harmonieux ». Il semble donc incontournable que la direction et le personnel de l'école soient favorables au Trottibus.

## **6.2. La création de partenariats ou le renforcement de collaborations existantes**

La construction de réseaux dans la communauté s'effectue également en créant des partenariats ou en renforçant des collaborations déjà existantes. La participation de partenaires locaux permet d'assurer un partage des tâches entre les diverses parties prenantes, ce qui est favorable au maintien du programme à plus long terme. Pour le Trottibus, les partenaires impliqués dans les divers milieux sont : (a) des membres de l'équipe-école et de la direction, (b) des parents bénévoles et des parents étant engagés dans l'organisme de participation des parents (OPP), (c) des autorités municipales et du service de police local et (d) des organismes communautaires et des services en santé. Les informations recueillies indiquent cependant que les milieux ont développé des configurations différentes dans la création de partenariats pour la mise en place du Trottibus, ceci ayant des effets différents dans l'organisation du programme.

### **6.2.1. La participation de l'équipe-école et de la direction**

Dans les écoles 2A et 2B, les deux milieux moins bien nantis, les coordonnateurs du projet n'ont pas pu compter sur l'apport de l'équipe-école au niveau de l'organisation du Trottibus. La directrice de l'école 2A reconnaît même que « *Comme je te dis, sans (les coordonnatrices), c'est sûr que ça n'aurait pas fonctionné. C'est sûr que j'aurais laissé tomber. J'aurais laissé tomber parce que j'aurais dit, je ne peux pas faire ça. C'est trop de temps. C'est trop de temps juste gérer ça. (...) Ça ne fait pas partie du mandat de la direction* » (2A-9). De son propre aveu, une des coordonnatrices de cette même école mentionne ne pas s'être attardée à la création de partenariat avec d'autres membres de l'équipe-école :

On aurait pu plus les solliciter (les enseignants). Au début, on a demandé à des profs de participer au comité. Il n'y avait pas de profs disponibles au moment où on faisait les rencontres. (...) On n'a pas mis beaucoup d'efforts à ce niveau-là, pour essayer de les solliciter. (...) On l'a peut-être trop pris en main nous-mêmes sans permettre à l'école nécessairement de participer. (...) Je t'avoue que je n'ai pas fait les suivis de façon rigoureuse non plus. En tous cas, on n'a pas le sentiment que c'est un projet porté par l'école. (...) Je pense qu'on a une part des responsabilités là-dedans, c'est pas juste l'école qui est désengagée. (2A-1)

On se rend compte que les coordonnatrices ont pris le projet en main sans nécessairement avoir les ressources pour mobiliser des partenaires de l'école dans l'organisation du programme. Dans le milieu 2B, c'est le changement de direction qui a amené une nouvelle dynamique dans l'organisation du Trottibus. La directrice précédente était très impliquée et collaborait étroitement avec la coordonnatrice. Or, suite à un changement de poste, la coordonnatrice s'est retrouvée seule dans la gestion du Trottibus :

L'ancienne direction m'aidait beaucoup. Mais là, ce n'est pas la même direction, ça a changé. Celle qui était là avant, elle m'a vraiment beaucoup aidée. La directrice de l'époque, elle, elle tenait vraiment à ce projet-là. On était les deux à l'organiser. Elle m'a même aidé à faire de la promotion pour trouver des bénévoles, donc elle était vraiment impliquée. (...) (Concernant la nouvelle direction), c'est juste au niveau de la reconnaissance, des fois, on aimerait ça peut-être en avoir un peu plus... juste de savoir ce qui se passe au moins, de prendre des nouvelles. L'autre directrice était tellement plus, je ne sais pas, elle allait poser des questions, elle venait nous voir, c'était plus, plus direct peut-être comme communication. (2B-2)

Un parent bénévole a également remarqué le manque d'enthousiasme de la part de la nouvelle direction au regard du Trottibus. Il note la persévérance de la coordonnatrice à maintenir le programme en place même si elle est seule dans l'organisation : « *Disons qu'une*

*chance que la coordonnatrice pousse pour le projet. Elle y croit, puis, elle a persévéré, parce que c'est sûr que l'appui de la direction n'est pas génial depuis qu'on a une nouvelle direction. L'ancienne directrice, ce n'était pas pareil. Elle, quand (la coordonnatrice) avait présenté le projet, elle avait eu beaucoup d'enthousiasme (2B-5). Le nouveau directeur confirme qu'il ne s'implique pas dans l'organisation du Trottibus : « Je vous le dis, je ne me mêle pas du tout de ça. (...) Sincèrement, je n'aurais pas le temps de m'occuper de ça » (2B-9).*

À l'opposé, dans les deux milieux bien nantis (1A et 2A), les directions ainsi que l'équipe-école collaborent et participent à l'organisation des activités du Trottibus. Tel que mentionné précédemment, à l'école 1B, une enseignante fait partie du comité Trottibus parce que la direction a reconnu son implication comme une tâche complémentaire à son enseignement. En outre, malgré le changement de direction à cette école, l'entière collaboration avec celle-ci s'est poursuivie. La coordonnatrice du projet mentionne qu'« *heureusement, on a eu (une nouvelle directrice) qui croit autant au projet (que l'ancien directeur). Ce qui aurait pu ne pas être le cas. Et puis, je pense qu'il y aurait eu un essoufflement parce que, en tous cas moi, si j'avais senti que l'école ne suivait pas, je ne suis pas sûre que j'aurais continué. Là, on collabore, elle fait beaucoup de promotion* » (1B-1). Par ailleurs, cette école bénéficie de fonds pour le Trottibus gérés par un organisme de la communauté. Or, si cette collaboration cessait, la directrice tient à la continuité du projet et serait prête à financer les activités complémentaires au Trottibus, telles que les activités de remerciement pour les bénévoles du programme : « *Oui, oui, oui. On a vraiment cette chance-là (d'avoir des fonds d'un organisme communautaire participant) et, de toute façon, je trouverais un moyen de le faire avec mon budget s'il le fallait, parce que c'est important de reconnaître, de souligner ce qu'ils font (les parents bénévoles).* » (1B-3).

À l'école 1A, la direction est également partenaire du projet, et ce, même si l'organisation est essentiellement entre les mains de la coordonnatrice. La direction et l'équipe-école collaborent aux initiatives de la coordonnatrice qui rapporte que : « *le Trottibus est, pour le conseil d'établissement (CE) depuis 3 ans, un projet qui était mis en*

*priorité. Aussi, ça tenait beaucoup à cœur la direction que ça fonctionne bien et il voulait faire des activités de reconnaissance (des bénévoles). (...) J'organise ça avec la direction. (...) Sur le CE, je dois faire un petit compte-rendu (du Trottibus) pour chacune des réunions du CE » (1A-1).* En plus d'avoir la direction comme partenaire du Trottibus, des membres de l'équipe-école sont impliqués dans l'organisation du programme, et ce, avec la collaboration de la direction qui, tout comme à l'école 1B, permet à un enseignant d'utiliser des heures de tâches complémentaires pour travailler sur le Trottibus : *« On a ajouté la participation d'un enseignant d'éducation physique (dans ses tâches complémentaires) pour créer des petits ateliers (avec les assistants trotteurs). Moi j'ai essentiellement supervisé et facilité les actions de la coordonnatrice (...) pour l'aider dans son organisation, par exemple, si elle a besoin de matériel ou quoique ce soit. (...) Donc je suis vraiment un aidant, un facilitateur (rire) » (1A-5).* D'ailleurs, le directeur s'assure que l'équipe-école soit au courant des activités du Trottibus afin d'avoir leur appui lorsque les participants manquent quelques minutes de classe lors des activités de récompense :

Je m'arrange pour être facilitant. Deux fois par année, le matin on va chercher des beignes et cafés pour les parents bénévoles et les enfants qui ont fait le Trottibus. C'est (la coordonnatrice) qui s'occupe d'aller chercher les commanditaires. Même si ce sont des contraintes pour l'école, puisque les enfants n'entreront pas en classe immédiatement à ce moment-là, on va les garder 15 minutes dehors pour participer à cette activité-là. Je vais donc, tout simplement, mentionner aux enseignants d'être compréhensifs, que telle journée on a besoin d'un peu de temps pour le Trottibus. (...) En aucun moment, je n'ai senti que c'était trop demandé pour moi (...). Mais j'ai une équipe-école ici qui a une très belle collaboration et puis, je n'ai pas eu de plainte. Je pense qu'ils reconnaissent aussi que c'est un beau projet. (...) Je pense que le personnel est très conscient que ce sont des parents bénévoles qui mènent tout ça (...). C'est simplement un 15 minutes, ce n'est pas grand-chose (1A-5).

### 6.2.2. La participation des parents bénévoles et de l'organisme de participation des parents

En ce qui concerne l'implication des parents bénévoles et de l'organisme de participation des parents (OPP), il y a des différences selon le niveau socioéconomique des milieux. Encore une fois, du côté des deux milieux moins bien nantis (2A et 2B), le lien est absent entre l'organisation du Trottibus et le rôle de l'OPP. Les coordonnatrices du milieu 2A, tel que mentionné dans la section sur la mobilisation, ont eu beaucoup de difficulté à recruter des parents prêts à s'impliquer dans l'organisation du Trottibus. Bien qu'il y ait officiellement un OPP dans leur école, les coordonnatrices ne semblaient pas savoir quel était son rôle. Il n'y avait pas de lien entre le Trottibus et l'OPP. Au niveau de la distribution des rôles, aucun parent ne s'était engagé activement dans l'organisation du Trottibus : « *J'ai une bénévole qui marchait l'an passé, pis là, elle vient m'aider des fois si j'ai des appels à faire. C'est tout* » (2A-1). Il semble que la situation soit similaire est l'école 2B : « *Je pense bien qu'on soit deux organisations indépendantes (le Trottibus et l'OPP). J'aurais tendance à dire qu'il n'y a personne de l'OPP dans le Trottibus* » (2B-3). La coordonnatrice du Trottibus renchérit sur le fait qu'il n'y ait aucune collaboration entre eux et l'OPP : « *Je ne sais pas parce que l'OPP, ça fait longtemps que ça existe, mais ils n'ont jamais rien fait (...). Ça fait que je ne sais même pas qu'est-ce qu'ils font puis, moi, j'ai entendu dire des parents qui étaient sur la liste des membres de l'OPP, mais ils ne s'étaient jamais fait appeler de toute l'année, donc je ne sais, je ne sais même pas à quoi il sert, ce comité-là (rire)* » (2B-2).

À l'opposé, dans les écoles bien nanties (1A et 1B), les parents sont très impliqués dans les activités quotidiennes. Il y a même un comité qui gère les différentes activités de bénévolat pour les parents à l'école 1A. La situation n'est pas bien différente à l'école 1B où plusieurs parents sont en contact avec les différents comités à l'école. Ainsi, la coordonnatrice du Trottibus à cette école est également membre de l'OPP : « *On cherche à pérenniser le projet, pour ne pas que ça soit rattaché seulement à moi et aux personnes qui sont là présentement, mais pour que ça se transmette par la suite. Donc, on a, à notre école,*

*un OPP. Moi, je fais partie de l'OPP aussi. Le Trottibus devrait devenir un projet permanent de l'OPP. Donc, chaque année il y aura quelqu'un pour le Trottibus de recruté (dans l'OPP) » (1B-1). La collaboration entre le comité Trottibus et l'OPP est donc manifeste. Les procès-verbaux et les informations importantes sont transmis d'un comité à l'autre. Il faut dire que les parents impliqués étaient tous des professionnels et avaient le souci de garder des traces du fonctionnement du Trottibus pour aider les prochains parents qui s'en occuperont. Un membre du comité Trottibus provenant de l'organisme communautaire mandaté mentionne : « C'est sûr que présentement, ils ont une belle équipe de parents, ils s'impliquent vraiment beaucoup. (...) (Les parents bénévoles sur le comité Trottibus) font même les comptes-rendus (procès-verbaux) des rencontres, donc elles sont très impliquées. Et puis, ce sont toutes (les parents bénévoles du comité) des professionnelles aussi, donc, je ne suis pas certaine qu'on pourrait demander la même implication à d'autres parents (d'autres milieux) (1B-2). L'agent mandaté relevant du centre des services sociaux et membre du comité Trottibus reconnaît lui aussi l'importance de la collaboration des parents dans l'organisation du programme : « (Les parents bénévoles) ont beaucoup de volonté, ils donnent beaucoup de temps à l'école. Ils rédigent des courriels, ils rédigent des comptes-rendus, ils envoient ça à tout le monde. Ils donnent beaucoup de leur temps personnel et je pense que c'est ça qui fait que c'est gagnant à l'école 1B » (1B-12).*

### **6.2.3. La participation des autorités municipales et du service de police local**

Tous les milieux participants ont pu compter sur le service de police pour les aider lors du démarrage du Trottibus. Ce partenariat visait prioritairement la sécurité des parcours. Par ailleurs, leur participation a amené des retombées positives au plan symbolique. Ainsi, à l'école 1B, un parent-bénévole a mentionné que la présence des policiers rassurait les parents et rendait le Trottibus plus crédible à leurs yeux : « Je pense que ça amène plus d'importance justement parce que quand le policier arrive aussi au bout à l'école, tous les élèves de l'école regardent, ils sont tout excités de voir un policier. (...) Pour les parents, ça les sécurise sûrement de voir que justement, c'est pas juste une petite affaire. C'est vraiment

*quelque chose de bien organisé, professionnel (1B-4). Une autre mère bénévole réitère ces propos en mettant l'accent sur le sentiment de sécurité que la présence des policiers lui donnait : « Je trouve ça tellement bien, parce que premièrement, ça sécurise les enfants et moi aussi parce que c'est bien beau, en tant qu'adulte, on sait habituellement où traverser, mais là, ça m'a rassuré et (...) ça prouve que la ville de Laval est pour le projet parce qu'elle dépêche quelqu'un, un professionnel, pour venir montrer aux gens comment marcher de façon sécuritaire » (1B-5).*

Dans tous les milieux, les parents bénévoles ont vraiment apprécié l'implication des policiers lors du lancement du Trottibus. Comme la sécurité des enfants sur le parcours du Trottibus est une priorité pour tous les acteurs impliqués, la présence policière, de façon unanime, est venue rassurer les parents quant aux trajets empruntés :

On a vraiment apprécié parce que le policier est venu au début du trajet, il a marché avec nous tout le trajet et il nous donnait des indications, par exemple « ici il y a une haie, moi je vous suggère de traverser à tel endroit, vous aller être plus visible, de regarder aussi le conducteur avant de traverser pour qu'il y ait un contact visuel, de toujours être sur le côté gauche de la rue ». Ça on l'avait eu un peu en formation de façon générale, mais là, on avait un policier qui voyait vraiment sur le trajet les possibilités pour que ça soit plus sécuritaire (1B-1).

La création d'un partenariat avec les autorités municipales a cependant été très variable selon les milieux. Dans les milieux moins bien nantis, la ville n'a pas participé à l'organisation du Trottibus. Dans le milieu 2A, aucun contact n'a été entrepris par les coordonnatrices pour consulter les représentants municipaux. Dans le milieu 2B, des parents ont tenté de contacter des élus afin de les sensibiliser à la sécurité des écoliers-marcheurs, mais leur message ne semble pas avoir eu d'écho :

On est allé faire une marche de repérage, on a noté, on a pris des photos de tous les endroits qui étaient inadéquats. (...) Ça a été un gros travail, (...) mais il n'y a eu aucun changement qui a été apporté (rire). Moi je me suis battue longtemps pour qu'ils fassent un corridor scolaire avant que j'implante le Trottibus, pour que je

puisse avoir le trajet dans le corridor scolaire, mais ça n'a jamais vu le jour. (...) Il n'y en a aucun dans notre ville (des corridors scolaires). Il n'y a pas beaucoup de visibilité pour les enfants. Il n'y a rien, si je compare avec les autres villes. Puis je ne sais pas pourquoi, ça n'a pas l'air de déranger la ville, mais moi je trouve qu'au contraire, il y a tellement des intersections dangereuses. C'est là que le corridor scolaire prend tout son sens. (...) J'ai vraiment eu de la misère à comprendre pourquoi ils (les élus municipaux) trouvaient que ce n'était pas une bonne idée. La personne à la ville avec qui j'ai beaucoup communiqué, elle m'a dit non, que c'était une bataille perdue (...) » (2B-2).

En outre, lorsqu'ils ont demandé aux élus de venir les accompagner lors du lancement du Trotibus, personne ne s'est déplacé : *« Quand le projet a démarré (la coordonnatrice) avait contacté les gens de la ville, puis moi, j'en connaissais aussi, puis on n'avait même pas réussi à avoir le conseiller pour le départ de la marche. Le conseiller du quartier là. Il ne s'était même pas déplacé. Je ne me rappelle pas qu'il y ait eu un article dans le journal non plus. Tu essayes, mais les gens de la ville ici... »* (2B-5). Également, lorsque la coordonnatrice a fait la demande d'avoir des trottoirs déneigés plus tôt les matins d'hiver pour plus de sécurité, elle s'est butée, encore une fois, à un refus : *« Il y a des défis un peu techniques ou logistiques, je dirais, où ça serait le fun que la ville nous considère prioritaires et que nos trottoirs soient déneigés à 7h30 et non à 8h15, des petites choses comme ça qui feraient que ça rendrait la chose agréable et sécuritaire. (...) Ils nous ont dit qu'ils avaient d'autres chats à fouetter »* (2B-1).

Le partenariat avec la ville serait donc un atout pour maximiser la sécurité des parcours Trotibus. Ça a été le cas dans les milieux bien nantis (1A et 1B). À l'école 1A, des traverses pour piétons ont été dessinées au sol suite à la demande de la coordonnatrice et de la direction (qui travaillent en collaboration) : *« On a demandé de faire des traverses, on appelle ça les traverses pour piétons. (Ils ont tracé) les lignes pour que ce soit mieux indiqué aux*

*intersections* » (1A-1). La ville a également été un partenaire pour l'école 1B dans l'installation des panneaux Trottibus :

Au niveau de la ville, ce que nous avons eu de besoin c'est l'installation, parce que nous on achète les pancartes. Il y a une pancarte qui dit Trottibus. Donc nous on les achète, mais pour les installer, alors ça, c'est la juridiction de la ville parce qu'on ne peut pas installer des pancartes partout comme on veut. Donc encore là, c'est (nom d'une des membres du comité provenant d'un organisme mandaté) qui fait les démarches auprès de la ville. Alors nous comme parents, on a marché le trajet et on a proposé « il devrait y avoir une pancarte là, là, là, là ». Et puis on l'a indiqué à (nom d'une des membres du comité provenant d'un organisme mandaté) qui elle a transmis la demande à la ville (1B-1).

Dans cette même école, la collaboration de la ville s'est également manifestée lorsqu'un élu s'est déplacé pour montrer son soutien envers le programme. Un parent bénévole a mentionné que *« l'échevin est venu avec le journal local, pour la clôture du Trottibus, pour prendre des photos. (...) On a un personnage politique qui vient, qui s'associe et qui vient nous dire : « On croit en votre projet, on vous supporte et on reconnaît tout ce que vous faites en matière de saines habitudes de vie. » Et puis, c'est dans le journal communautaire de Sainte-Dorothée que va paraître cette photo-là »* (1B-3). Cette association a également un autre objectif. Comme le mentionne l'agente de l'organisme mandaté, le but d'inviter l'échevin *« c'était dans l'optique, bon c'est sûr que les fonds de Québec en forme finissent en 2017, donc c'était aussi de voir tu sais, d'être capable de continuer le Trottibus sans la participation du regroupement de nos partenaires. Puis en l'invitant, bien ça permet d'avoir une visibilité sur le projet puis peut-être que lui il peut investir dans ce projet-là monétairement dans le futur... »* (1B-2).

#### 6.2.4. La participation d'organismes communautaires

La création de partenariats avec des organismes communautaires s'est également faite de façon très différente selon le niveau socioéconomique des milieux. Dans les écoles 1A et 2B, aucun partenariat avec un organisme communautaire n'a été mis en place alors que dans les écoles 2A et 1B des partenariats ont été développés pour assurer la pérennité du programme.

À l'école 2A, ce sont deux coordonnatrices rémunérées qui organisent le Trottibus. L'une d'entre elles travaille pour la commission scolaire comme organisatrice communautaire scolaire et la seconde est agente de développement pour un organisme mandaté. Au départ, l'école a eu de la difficulté à créer des partenariats avec des organismes communautaires parce que l'organisation du Trottibus semblait être un défi de taille : *« On en a parlé et on a sollicité beaucoup d'organismes qui sont au courant. Il y a des dépliants qui sont là. Mais je n'ai pas eu beaucoup de références d'organismes communautaires vers le Trottibus parce que c'est un défi pour tout le monde »* (2A-1). Pour se trouver un partenaire, la coordonnatrice de la commission scolaire et la directrice de l'école se sont tournées vers un organisme dont la mission touchait, entre autres, les déplacements actifs : *« Et les étapes suivantes, toujours via Québec en forme, ça a été d'aller chercher une personne qui travaillait chez (l'organisme communautaire mandaté). (L'organisme mandaté) avait besoin de ce projet, on était dans des besoins partagés si on veut, d'avoir du soutien pour la mise en place d'un projet comme celui-là »* (2A-7). La clé de ce partenariat réside donc dans des missions communes liées au projet. L'organisme mandaté *« travaille directement en transport. On a d'autres volets, mais on travaille aussi sur toutes les questions de transport actif. Donc le Trottibus s'inscrit directement dans une activité qui fait la promotion de la marche. Nous, ça rentrait directement dans notre mandat »* (2A-2).

À l'école 1B, le partenariat avec des organismes communautaires et avec le centre de santé et des services sociaux (CSSS) s'est créé autrement. C'est une agente de

développement d'un organisme mandaté par Québec en forme qui était déjà impliqué dans l'école pour un autre projet qui a initié la possibilité d'avoir un Trottibus dans l'école.

J'anime (nom d'un programme sportif) une fois par semaine à l'école 1B, on avait déjà créé des liens parce que je disais que c'était difficile de créer des liens avec les écoles. En tout cas, c'est un problème dans pas mal tous les regroupements locaux de partenaires. Les écoles sont difficiles à rejoindre, elles sont très occupées, ça fait que le fait d'être sur le terrain pour moi, ça m'a permis de les croiser une fois par semaine. Puis ils avaient confiance en nous, j'imagine, vu qu'on faisait déjà des choses bien (dans cette école). Puis (la coordonnatrice en prévention du CSSS Laval), elle a convoqué tous les acteurs principaux pour une première rencontre, c'est-à-dire, le directeur, l'agente de développement de la Société Canadienne du Cancer et moi-même. Puis là, on s'est assis ensemble pour voir comment ils voulaient partir ça (le Trottibus), c'était quoi les besoins, parce que moi je dois, j'ai un plan d'action, je suis régie par ce plan, ce sont mes partenaires qui décident. Donc de voir aussi comment on peut les soutenir et tout ça en terme financier aussi. (...) Présentement, nous on leur accordait un 500\$ pour la mise en place de leur Trottibus, puis c'est sûr que nous, notre rôle, c'est beaucoup de faire le lien entre les partenaires du secteur donc c'est de faire des liens avec, ah bien on peut peut-être aller demander à la police, peut-être qu'ils ont le goût de s'investir avec nous autres, ça fait que c'est vraiment de faire le lien entre les partenaires. Donc je leur ai apporté cette connaissance-là, ou, en tout cas, cette connaissance du milieu là. (1B-2).

Un partenariat est donc né entre cet organisme mandaté, le CSSS Laval, la direction de l'école et, par la suite, une enseignante et des parents se sont joints au comité. Les rôles ont été distribués selon ce que chacun pouvait apporter autour de la table. C'est d'ailleurs le seul milieu de l'étude qui était en partenariat avec un agent des services de santé. Son rôle est d'être « *présent pour les écoles afin de les conseiller et de les aider pour tous les projets qui touchent les saines habitudes de vie chez les jeunes, que ce soit l'alimentation, l'activité*

*physique, l'estime de soi, les habiletés sociales. (...) Dans le cadre du Trottibus, (...) (il) siège sur le comité pour aider à faire des liens avec la communauté environnante dont (l'organisme mandaté) qui fait partie d'un regroupement de Québec en forme » (1B-12).*

Dans ce milieu, les partenaires, membres du comité Trottibus, viennent de plusieurs horizons. Les rôles de chacun peuvent parfois être difficiles à cerner. L'agent du CSSS précise les rôles différents de son organisme et de l'organisme mandaté de Québec en forme :

La partenaire chez (l'organisme mandaté), elle a pour principal mandat de gérer les fonds qui sont remis par Québec en forme pour tous les projets qui vont toucher les 0 à 18 ans. Mon travail, c'est vraiment dans les écoles primaires d'aider à développer ces projets. Donc, les réfléchir, les mettre en application tandis que le regroupement a plus comme mandat de gérer les budgets, mais va aussi siéger sur différents comités pour s'assurer que l'argent soit utilisé de la bonne façon, pour que les interventions soient le plus pérennes possible aussi et pour qu'éventuellement le milieu prenne en charge ces actions parce qu'ils ne seront pas là indéfiniment. (...) C'est une collaboration entre la commission scolaire et le système de santé » (1B-12).

Les parents bénévoles reconnaissent le rôle important des divers partenaires et membres du comité Trottibus dans cette école. Tel que mentionné dans la description des milieux, l'école 1B est un milieu relativement favorisé. Or, les parents sont souvent amenés à travailler à l'extérieur de leur ville de résidence et doivent se déplacer en voiture pour se rendre au travail. La plupart sont des professionnels et ceux qui s'impliquent sur le comité transfèrent leurs compétences et leurs savoirs dans l'organisation du Trottibus. Ils ont toutefois des limites quant au temps qu'ils sont prêts à mettre dans l'organisation du Trottibus. Un parent-bénévole membre du comité explique que sans ce partenariat entre les acteurs impliqués, les parents auraient plus de difficultés à organiser seuls le Trottibus : « *on a eu besoin de beaucoup de soutien parce qu'on a des emplois, des enfants... S'ils (les*

*partenaires des organismes communautaires et la direction) n'avaient pas été là (sur le comité), on aurait eu beaucoup de misère à structurer ça » (2A-7).*

### **6.3. Le développement de relations entre les membres de la communauté**

La construction de réseaux dans une communauté se fait non seulement à travers la mobilisation des différents acteurs et groupes concernés et par la création de partenariats, mais aussi par le développement de relations et de rapprochements entre les membres d'une communauté. À cet égard, trois types de rapprochements ont été identifiés dans les informations fournies par les participants : (a) le développement de rapprochements entre les parents, les enfants, l'école et la communauté, (b) le développement de rapprochements entre les parents (création d'un réseau de parents) et (c) le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe Trotibus.

#### **6.3.1. Les rapprochements entre les parents, les enfants, l'école et la communauté**

Nous avons vu précédemment qu'à l'école 2A (l'école moins bien nantie située dans un secteur très multiculturel à Montréal), la directrice et la coordonnatrice estimaient qu'il était difficile d'entrer en contact avec les parents du secteur pour différentes raisons. À cet effet, elles espéraient que le Trotibus soit un vecteur important pour elles, leur permettant d'avoir accès aux parents. Malgré le fait qu'elles aient tenté de rejoindre plus de parents via le programme, peu se sont présentés au rendez-vous. Elles ont cependant constaté que malgré le peu de participants, il s'est développé un rapprochement entre eux et l'école : *« T'sais, je ne pense pas qu'aucun enfant qui prenait l'auto avant est venu à l'école (avec le Trotibus). (...) (Avec le Trotibus), on prend le temps de marcher avec des amis et de jaser pour venir à l'école. Ça fait un départ de journée très agréable. (...) Pour les jeunes dont les parents participent, ça fait en sorte que ton lien d'appartenance est encore plus intense parce que ton parent est impliqué dans ton école. Et c'est bénéfique pour l'enfant dans sa relation avec l'école » (2A-1).*

Dans le même ordre d'idées, même si les coordonnatrices ont remarqué qu'il n'y avait pas vraiment eu d'augmentation du nombre de marcheurs dans leur milieu, elles ont noté l'importance que le programme avait eue auprès de certains parents du milieu. D'ailleurs, l'une d'entre elles a noté l'implication d'une maman dans d'autres activités de l'école alors que cette dernière ne s'était jamais encore impliquée comme bénévole : « *Il y a (une bénévole) qui a décidé de s'engager au niveau du Trottibus. (...) Pis là maintenant, elle a augmenté sa participation dans l'école à la bibliothèque et ça c'est son temps relax à elle. Son vendredi matin, c'est précieux. (...) Moi ce parent-là, je ne l'avais presque pas vu à l'école avant. (...) Elle n'était pas sur ma liste de bénévoles avant* » (2A-1). Une autre mère-bénévole provenant de la communauté indo-pakistanaise corrobore ces dires. Pour elle, participer au Trottibus lui a permis de créer des liens avec d'autres parents et avec l'école. C'est sa façon à elle de mieux comprendre son pays d'accueil, de mieux comprendre le fonctionnement de l'école, de mieux comprendre ce qui se passe autour d'elle.

It (Trottibus) connects the parents. (...) It's good for the parents to connect with their children and the school. For our community people, we don't know much about the school, what they are doing, learning. Some parents don't know nothing. If we meet other parents, then we know other people in Montreal. Everything is new. If you connect, you are not losing something, you're hearing what's going on. (...) The new parents (and immigrants), they need to know about here, Quebec, Montreal. If you want to know, you need to connect with others you know. If you do the Trottibus, you meet other parents, you go to the meetings (2A-4).

En dépit de cet avantage à s'impliquer et à marcher en Trottibus, la plupart des parents de cette communauté semblent marcher seuls avec leurs enfants ou bien ils s'organisent en petits groupes dont les membres viennent de la même communauté ethnoculturelle. Les interactions entre les gens de groupes ethnoculturels différents sont plus difficiles. La difficulté à entrer en contact avec les parents n'est donc pas seulement un enjeu du milieu

scolaire, mais également un enjeu au sein de la communauté et entre les gens de la communauté. Il semble y avoir de la méfiance ou de l'incompréhension envers les gens des autres communautés culturelles. Une maman bénévole a rapporté avoir l'impression de ne pas être considérée par les autres parents lorsqu'elle arrive à l'école le matin : « *J'ai l'impression d'être invisible aux yeux des autres parents qui sont là le matin* » (2A-8). En outre, deux parents bénévoles rapportent ce constat : l'une mentionne que le bénévolat est pour elle une façon de contrer ce clivage, l'autre rapporte que ce serait surtout au niveau de la langue que la communication se fait plus difficilement :

C'est un quartier assez populaire. On y rencontre vraiment une diversité culturelle. Mais il n'y a pas beaucoup de communication entre les habitants. Donc les gens, c'est par communauté qu'ils se rassemblent. Donc c'est ce qui fait qu'on est dans le quartier, mais... je suis dans le quartier depuis 3 ans, mais je n'ai pas encore vraiment intégré le milieu de la communauté la plus représentée, la communauté indo-pakistanaise. Donc oui, c'est un peu ça. Le bénévolat, pour moi, c'est une façon de m'intégrer, de voir comment ça se passe, de comprendre la façon de vivre des autres. Mais je dirais que je ne la comprends pas encore très bien, cette communauté (2A-3).

People in this neighbourhood, they do it (walking with their children) themselves. Here the people, they keep their children. They don't want to give their children, they keep them to themselves. (...) It is multiethnic, there is some Greek people, some Asian people, the people don't know much about the school, about Montreal, some of them don't know much about here, the rules, the regulations, most women they stay home, they're on welfare, some of them work. Mostly, people they cannot speak (French or English) (2A-4).

La directrice reconnaît qu'il y a une barrière linguistique qui freine le développement de relations entre les parents et l'école : « *C'est sûr que la langue, c'est une grosse barrière. Parce que même si on fait la communication en français et en anglais, il y a des parents qu'on*

*ne rejoint pas avec ça » (2A-9). Mais tous ces freins au développement de relations entre les membres de la communauté ne sont pas seulement présents dans les milieux multiethniques. À l'école 2B (l'autre milieu moins bien nanti), un parent-bénévole relate le fait que les gens sont de plus en plus individualistes et ne veulent pas nécessairement s'impliquer dans un projet communautaire : « Je pense que les gens s'en viennent de plus en plus individualistes. Dans mon coin, (...) tous mes voisins savent que je fais le Trottibus. Il y a plein d'enfants qui vont à la même école que mes enfants et eux, (...) ils prennent l'autobus. Tu sais, ils savent que je suis là (rire). Ils savent, ils me connaissent mes voisins (...). Je pense que malgré tout, les gens préfèrent faire leurs petites affaires chacun de leur bord » (2B-3).*

Par contre, dans ce milieu, les parents bénévoles sont ouverts à l'idée qu'il y ait des personnes de la communauté qui s'impliquent comme bénévole même s'ils n'ont aucun lien de famille avec les enfants participants : « Je trouve ça vraiment génial de pouvoir avoir des personnes retraitées (comme bénévoles), je trouve que c'est un gros plus. Moi je trouve que c'est vraiment des bonnes personnes en plus, ils sont toujours attentionnés, ils sont doux avec les enfants, c'est vraiment intéressant » (2B-2). Ce n'est pas le cas dans tous les milieux. Par exemple, à l'école 1B, une des écoles plus favorisées située en banlieue, les parents sont plus craintifs à l'idée d'intégrer des bénévoles provenant de la communauté n'ayant aucun lien de famille avec les jeunes du Trottibus. La coordonnatrice mentionne qu'ils n'ont « pas voulu recruter à l'extérieur de l'école, (...) au niveau des gens de la communauté. On a préféré que ce soit des parents, des grands-parents, (...) parce que malheureusement, même si c'est un bon quartier, tout ça, on ne sait jamais. Si c'est deux bénévoles qui n'ont pas du tout de relation avec l'école, qui n'ont pas d'enfant là, on était plus inquiet » (1B-1). Un autre parent bénévole a rapporté les mêmes propos : « Ici, les parents ne sont pas à l'aise que ce soit des étrangers, qui ne sont pas, qui n'ont pas un lien avec les enfants. (...) Non, moi, personnellement, je ne suis pas en accord avec un étranger qui n'a pas déjà un lien avec un enfant de l'école. » (1B-9). Malgré cette crainte d'intégrer des gens de la communauté comme bénévoles, on remarque que le Trottibus a malgré tout permis de créer des liens entre les parents et le « voisinage » :

(Avec le Trottibus), c'est une nouvelle mentalité, c'est de découvrir sa communauté parce que, bien souvent, maintenant, c'est... Le voisinage et tout ça, ce n'est pas comme c'était avant. On est dans l'individualisme, on prend notre voiture, on s'en va et on ne se pose pas la question « peut-être que j'aurais pu conduire le petit voisin aussi, en même temps ». Donc, tout ça c'est grandissant, c'est de gagner avec sa communauté, mais c'est pas dans les valeurs de tout le monde, ça c'est certain (1B-3).

Une autre parent bénévole a même mentionné ressentir un « esprit de communauté » avec les autres parents qu'elle côtoie et avec l'école :

(Quand je parle d'esprit de communauté) dans le fond, moi en tout cas à chaque fois que j'ai eu à parler avec soit les professeurs ou avec la directrice ou avec d'autres parents, on sent qu'on est vraiment comme... on est plus attachés, je trouve que l'esprit de communauté est là justement. Ce n'est pas juste du chacun pour soi. On essaie de veiller aux autres. Ce n'est pas parce que t'es un parent que tu n'as pas besoin de regarder les autres enfants, voir s'ils font ça correct (1B-4).

Les parents bénévoles apprécient de développer des liens avec les autres parents de leur communauté et semblent donc se soucier du bien-être des enfants du quartier. À l'école 1A, on ne retrouve pas cette fermeture envers les « étrangers » de la communauté. Au contraire, plusieurs parents ont mentionné que ce serait une avenue à exploiter davantage pour mettre en relation la communauté et ses aînés :

Je vois des enjeux de plus pour la communauté quand je vois la dame (retraîtée) qui s'est jointe à un des trajets. Je vois que ça la rend complètement heureuse de se donner bénévolement et de marcher avec des enfants. Je me dis, avec notre communauté, notre association des aînés, il y a peut-être quelque chose à faire (...). C'est sûr que ça me réjouit de savoir qu'on a assez de parents bénévoles pour faire fonctionner nos trajets. Mais

quand je pense aux trajets qui en manquent (...), je me dis « il n’y aurait pas quelques aînés qui pourraient bénéficier de faire une petite marche le matin ? » 1- Ça les mettrait en santé, 2- ça les rapprocherait de jeunes enfants et ça met un sourire à leur visage. Je me dis qu’il y a quelque chose à faire là (1A-3).

Dans ce milieu, le développement de relations entre les parents, l’école et les enfants se manifeste également par un engouement de tous les acteurs impliqués en début d’année. Le programme crée des liens entre les acteurs qui sont enthousiastes de se retrouver à chaque début d’édition. Tel que le rapporte la coordonnatrice : « *Les gens sont très enthousiastes. (...) Quand le début de l’année arrive, on me dit « C’est quand que ça recommence le Trottibus ? », « Ah! Peut-être que je pourrais marcher cette année ! » et là les gens viennent vers moi pour s’inscrire. Pour les enfants aussi, ils sont très dynamiques et la direction, c’est pareil, les professeurs aussi. C’est pour ça que j’ai beaucoup d’appuis et tout le monde est très intéressé par le projet » (1A-1).*

Également, le Trottibus favorise le développement des relations et de réseaux dans la communauté lorsque les coordonnateurs organisent des activités de remerciement pour les bénévoles. Une dame retraitée, bénévole de la communauté, n’ayant aucun lien familial avec les enfants du Trottibus, apprécie ces activités de remerciement, car cela lui permet de mieux connaître les autres bénévoles qui sont sur les autres trajets :

À la fin de l’année, (les activités de remerciement des bénévoles), ce n’est pas seulement une occasion de remercier les bénévoles, mais aussi une façon de mieux se connaître. Parce qu’une fois qu’on a emmené le groupe à l’école, les jeunes bénévoles sont pressés d’aller travailler aussi, ils n’ont pas le temps de rester socialiser et de parler. Mais quand on a un petit cocktail qui nous réunit, on apprend à mieux se connaître, c’est-à-dire de bavarder de tout et de rien, de choses qu’on n’a pas le temps de faire en semaine (1A-4).

### 6.3.2. Les connexions entre les parents (création d'un réseau de parents)

L'implantation d'un Trottibus permet également aux parents participants de créer des liens et de se bâtir un réseau de parents dans leur communauté. Dans les milieux bien nantis, les participants ont tous mentionné de façon très positive que le Trottibus leur permettait de connaître d'autres parents dans leur communauté et de créer des liens avec eux. Un parent bénévole a rapporté que *« c'est le fun de voir c'est qui les amis de nos enfants. J'ai aussi rencontré d'autres parents de l'école, (...) des parents du Trottibus qui n'étaient pas nécessairement impliqués à l'école. (...) Ça m'a fait découvrir d'autres parents »* (1A-3). Des propos similaires ont été rapportés par une autre bénévole de ce milieu qui voit dans le Trottibus une façon d'échanger plus en profondeur avec d'autres parents du milieu : *« C'est sûr qu'entre mamans, on se côtoie beaucoup à la sortie et à l'entrée de l'école. Donc quand on peut en plus avoir un temps plus long comme le Trottibus pour parler (...), je dirais que ça c'est agréable. (...) Je dois dire que c'est vrai que discuter tranquillement avec une autre maman sur le retour de l'école quand il fait beau au printemps c'est agréable. C'est un plus »* (1A-9).

Également, au-delà des opportunités de connaître de nouvelles personnes et d'être en lien direct avec des gens de la communauté, un parent bénévole a également mentionné qu'il voyait dans le Trottibus un autre avantage de taille : celui d'élargir son réseau non seulement personnel, mais aussi professionnel :

C'est important. On reçoit beaucoup, il faut donner un petit peu. Faut s'impliquer, faut redonner. On a toujours quelque chose (d'important à faire), mais ça c'est des excuses. J'aime ça rencontrer du monde bien intéressant, honnêtement, surtout dans Ville Mont-Royal. La communauté de Ville Mont-Royal, c'est une belle communauté. Et sur le plan personnel et professionnel, c'est bon aussi honnêtement (rire). « Pour élargir le réseau ? » C'est **exactement** ça. Ce n'est pas que pour ça qu'on le fait, mais c'est un bénéfice important (1A-2).

En se penchant sur le portrait de Ville de Mont-Royal, on se rend compte qu'il y a beaucoup de professionnels et d'entrepreneurs hautement qualifiés. Il n'est donc pas surprenant de constater que les possibilités variées de réseautage sont perçues comme potentiellement profitables et susceptibles de bonifier les opportunités et les contacts professionnels.

Les contacts entre parents peuvent également avoir un impact au niveau professionnel dans les milieux moins bien nantis. À l'école 2B, une maman bénévole a eu recours au réseau d'un autre bénévole pour se trouver un emploi : « *Tu sais je me cherchais une petite job à temps partiel et le mari (de la coordonnatrice) il m'a dit 'ah bien à telle place ils cherchent quelqu'un, donne-moi ton CV et je vais t'aider'* » (2B-3). Le Trottibus met donc en lien des parents qui ne se connaissaient pas avant et cela peut constituer un avantage qui va au-delà du fonctionnement quotidien des trajets. Cela peut entraîner des avantages au plan personnel, mais également au plan professionnel, et ce, à différents niveaux, que ce soit pour se trouver un nouvel emploi ou bien pour élargir son réseau professionnel.

D'autres parents bénévoles ont rapporté que leur participation au Trottibus leur avait permis d'élargir leur réseau et de se faire des connaissances dans le quartier. N'ayant pas de famille élargie au Québec et étant nouvellement immigrée, cette maman bénévole s'est liée d'amitié avec un autre bénévole : « *avec un autre bénévole, des fois on s'appelle. On ne marche même pas le même jour, mais on s'appelle juste pour s'organiser quelque chose. (...) Des fois, je peux l'appeler et parler, ça fait du bien. Ici, on n'a pas de parents. Si on a des gens avec qui communiquer et échanger, ça fait du bien* » (2A-5). Le Trottibus pourrait éventuellement contribuer à créer un réseau de soutien pour certains parents qui se sentent un peu plus isolés suite à leur arrivée au Québec.

Par ailleurs, le développement de liens ne se crée pas aussi facilement dans tous les milieux. Par exemple, à l'école 2A, l'école moins bien nantie située dans un quartier

défavorisé de Montréal, la directrice rapporte que, dans certaines communautés ethnoculturelles, les femmes ne sont pas vraiment encouragées à agrandir leur réseau et à s'adresser à de nouvelles personnes :

Est-ce que dans toutes les communautés, les gens aiment ça que les femmes tissent des liens ? Peut-être que oui, peut-être que non. Il y d'autres types d'enjeux en fonction des cultures de certains immigrants. (...) Il y a des enjeux au niveau des cultures dans Parc-Extension. Nous, on a des petites filles, pour venir chercher le bulletin de fin d'année, il faut qu'elles soient accompagnées du grand frère. Ce que je dis, c'est qu'une femme des fois, il faut qu'elle soit accompagnée d'un homme dans un lieu public. (...) Disons qu'il y a des enjeux, ou des façons de faire qui sont très différentes des nôtres. Il y a des cultures qui ne voient pas... on ne va pas remettre à la communauté le transport de son enfant pour aller à l'école. Dans d'autres oui, ça ne pose pas de problème, c'est même favorisé, mais on est peut-être pas toujours au même endroit (2A-7).

À l'école 2A, il semblerait qu'en général, la méfiance envers ce qui est « inconnu » freine les possibilités de relations ou de rapprochements entre les parents. Tel que rapporté dans la section précédente, les divisions ethnoculturelles semblent être ancrées ce qui limite les interactions entre ces différents groupes : *“In some (ethnocultural) communities, there is trust, in some others, there is not. I know a woman from Bangladesh, and sometimes I let my kids with her. Otherwise not. (...) People don't trust each other here”* (2A-4). La coordonnatrice du programme corrobore les propos de cette maman bénévole : *« Certains parents sont inquiets que leur enfant marche avec le Trottibus. Alors, ils marchent avec eux le matin. Ils ne veulent pas laisser leur enfant marcher avec le Trottibus par inquiétude de ne pas savoir c'est qui vraiment qui va marcher avec eux »* (2A-1).

### 6.3.3. Le sentiment d'appartenance au groupe Trottibus

Le Trottibus semble également favoriser le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et un rapprochement entre les jeunes qui ne sont pas nécessairement dans la même classe ou dans la même année scolaire. Cet aspect se retrouve dans tous les milieux étudiés. En effet, les quatre milieux rapportent des propos similaires concernant le sentiment d'appartenance, peu importe leur niveau socioéconomique ou leur structure organisationnelle.

À l'école 2A, la coordonnatrice rapporte que de faire partie du Trottibus donne aux enfants le sentiment d'être impliqués dans un projet organisé et de faire partie d'un groupe défini. Elle accorde de l'importance à cet aspect compte tenu que la clientèle de ce milieu a parfois un lien plus difficile avec l'école qui peut être perçue comme trop « institutionnelle » et donc loin de leur réalité :

(Un des bienfaits du programme est) le lien d'appartenance à appartenir à quelque chose, tu comprends ce que je veux dire ? Je pense que ça leur donne un sentiment d'implication. Je pense que c'est quelque chose qu'ils (les participants) vont garder. T'sais, de faire parti de quelque chose, de pas juste être des marcheurs, mais qui se sentent impliqués dans un projet. Ça je pense que c'est une valeur qui va faire en sorte que ce sera des jeunes qui vont peut-être participer et qu'ils vont devenir des citoyens plus impliqués (2A-1).

Également, la deuxième coordonnatrice du programme de l'école 2A rapporte que le Trottibus permet de créer de nouvelles amitiés chez les enfants : « *(Un des bienfaits du programme), c'est le sentiment d'appartenance. (...) Les enfants se sont développés des amitiés au sein du Trottibus (...). C'est beau à voir. Pis les parents qui marchent, pour eux aussi, (...) le fait d'être impliqués dans l'école, de sortir de chez eux, de rencontrer des gens. Ce côté-là, je pense que les gens l'apprécient beaucoup* » (2A-2).

Des propos similaires ont été évoqués dans les deux milieux bien nantis. On rapporte que le Trottibus est rassembleur, que les plus jeunes et les adultes se reconnaissent avec leurs dossards jaunes : *« On le voit le matin quand on fait nos petites activités. Les gens ne sont pas chacun dans leur petit coin à prendre un café. (...) Quand je parle du sentiment d'appartenance, plus vis-à-vis des adultes, quand ils se croisent, ils vont entrer sur la cour et quand ils sortent, se voient porter leur dossard jaune, (...) ils jasant ensemble, se connaissent, (...) et il y a vraiment un sentiment d'appartenance » (1A-5).*

Un parent bénévole a également remarqué que de faire partie du Trottibus permet à certains jeunes de créer des amitiés avec des jeunes qu'ils n'auraient pas nécessairement connus autrement : *« (Un des bienfaits du Trottibus pour les jeunes est) de faire des nouvelles rencontres et de socialiser sans qu'ils soient tous du même âge. C'est-à-dire que le petit qui est en 3<sup>e</sup> année peut aller parler avec celui qui est en 1<sup>re</sup> année ou celle qui est en maternelle » (1A-4).*

Dans les deux écoles de milieux bien nantis, des parents bénévoles ont rapporté que le Trottibus avait permis à leur enfant de mieux connaître leur quartier. En connaissant plus de jeunes ne provenant pas seulement du voisinage immédiat, ils avaient appris à mieux connaître leur environnement et à créer des amitiés avec des jeunes demeurant un peu plus loin de leur domicile.

Moi je vois que les enfants nécessairement connaissent beaucoup plus de monde à l'école...ils connaissent plus de gens du quartier. (...) Les enfants, ils ont un cercle qui est beaucoup plus large, parce qu'ils ont beaucoup plus de connaissances. (...) Cela fait que le tissu social est tricoté un peu plus serré à ce moment-là (1A-6).

C'est ça, ça fait que nous on ne connaît pas encore grand monde, mais justement en faisant le Trottibus c'est le fun, on a vu qu'il y en a un ou deux pas loin dans la classe de mon gars ça fait que c'est le fun. On sait qu'il y en a

un juste dans la rue en arrière, qui en a un juste dans l'autre rue en avant. Non c'est le fun. Justement je trouve que ça peut justement... Le lien se crée aussi parce que dans le Trottibus même, il y en a un qui est plus vieux, il est en cinquième année et il s'entend bien avec les miens et ils se parlent et tout ça et on se dit allo quand on se voit dans la rue et en bicyclette et tout ça. Non c'est ça qui est le fun justement ça donne un esprit... justement rapproché d'une communauté parce que de nos jours tu sais, ton voisin c'est peut-être ton voisin, il a peut-être des enfants mais peut-être que c'est des anglophones et ils vont à l'école anglophone et toi les tiens vont ailleurs et ça ne veut pas dire qu'ils vont à la même école comme dans le temps. (...) le Trottibus ça aide pour ça aussi (1B-4).

Afin de contribuer au développement du sentiment d'appartenance au Trottibus, les parents bénévoles du milieu 2B ont même décidé de faire un léger détour sur un des trajets pour aller rejoindre le deuxième groupe, et ce, même en hiver :

Ils ont beaucoup de plaisir à se rendre (en Trottibus) (...) C'est bien plus le *fun*, c'est évident. Puis ça permet de voir les flocons tomber, plein plein de choses qu'ils n'auraient pas la chance de faire, puis les enfants apprécient ça beaucoup je pense, et c'est la raison pour laquelle nous, on s'était dit peut-être que l'hiver on n'irait pas rejoindre le deuxième trajet du Trottibus. Parce que pour nous aller le rejoindre, c'est un détour. C'est plus long pour les enfants d'aller rejoindre l'autre Trottibus. Mais pour l'intérêt « d'effet de groupe », (...) on s'était dit que même l'hiver on allait faire le détour. (2B-1).

Le Trottibus peut donc contribuer à la construction de nouveaux réseaux dans une communauté lorsque celle-ci se mobilise autour du projet, crée des partenariats ou renforce des collaborations existantes et développe des relations entre les membres de sa communauté. Ceci nécessite, dans un premier temps, que le besoin d'implanter un programme d'autobus pédestre se fasse ressentir par la population ciblée afin de, dans un

deuxième temps, faciliter le recrutement de participants et de bénévoles. C'est par la suite que la création de nouveaux réseaux peut se faire (établir de nouvelles relations entre les parents, les enfants, l'école, les organismes communautaires, etc.) et la création de nouveaux réseaux peut ainsi contribuer à renforcer les capacités d'une communauté.

# Chapitre 7

## Discussion

### 7.1. Rappel des principaux résultats

L'objectif principal de cette recherche était d'explorer le renforcement des capacités communautaires dans des milieux socioculturels contrastés afin de mettre en lumière les freins et les facteurs facilitants de l'implantation d'un programme d'autobus pédestre. Les résultats indiquent qu'il est important, dans un premier temps, de bien comprendre les caractéristiques distinctives de chaque milieu, leurs dynamiques sociales propres ainsi que de connaître les organisations et les structures communautaires déjà existantes. Plus précisément, nos résultats montrent qu'il est crucial d'identifier le niveau d'importance accordée par chaque milieu au plan du transport actif, de bien cerner la volonté des autorités locales à s'impliquer dans le développement du transport actif, de connaître les préoccupations des acteurs du milieu concernant la sécurité des déplacements actifs dans le quartier, de bien saisir leur perception quant à la pertinence d'implanter un autobus pédestre et de connaître les réseaux existants avec d'autres organisations. Voilà autant de facteurs à considérer préalablement à l'implantation d'un programme d'autobus pédestre puisqu'ils modulent, dans une certaine mesure, le processus de mise en œuvre.

Un deuxième résultat marquant de notre analyse est la mise au jour de l'impact majeur des modalités ou formes de leadership dans l'organisation d'un programme d'autobus pédestre. La structure organisationnelle, l'implication de la population cible dans l'organisation, le partage des informations et des ressources entre les acteurs concernés ainsi que le développement de nouveaux leaders sont tous des facteurs

déterminants du renforcement des capacités d'une communauté désirant mettre en place un programme d'autobus pédestre.

Enfin un troisième résultat saillant est que, dans certains milieux, l'implantation d'un Trottibus peut favoriser la construction de nouveaux réseaux dans la communauté. La mobilisation d'acteurs clés qui sont sensibilisés au transport actif dans chaque milieu est une étape indispensable à la construction de nouveaux réseaux. Il est plus facilitant de mobiliser divers membres de la communauté lorsque les acteurs du milieu jugent pertinent un programme comme le Trottibus et lorsqu'ils adhèrent aux objectifs du programme. Ainsi, le recrutement de bénévoles devient plus efficace. Par la suite, il devient envisageable de créer de nouveaux partenariats ou de renforcer des collaborations existantes. Lorsque le programme est cohérent avec les objectifs et les enjeux de l'école, cela facilite la mobilisation des membres de l'équipe-école, de la direction, des parents, des autorités municipales, du service de police local ainsi que des organismes communautaires existants. À plus long terme, lorsqu'un milieu crée un réseau solidement ancré autour du fonctionnement d'un Trottibus, l'environnement devient encore plus favorable au développement de relations entre les membres d'une communauté. Il peut ainsi se créer des rapprochements entre les parents, l'école et la communauté. L'environnement devient plus favorable à la création d'un réseau de parents dans la communauté ainsi qu'au développement du sentiment d'appartenance au groupe impliqué dans le programme. Une synthèse des résultats se trouve au tableau 7 où l'on a un aperçu des facteurs facilitants et des freins au développement des capacités communautaires à travers l'implantation du programme Trottibus dans les quatre milieux de notre étude. Des nuances à ces résultats sont mentionnés dans la section 7.2 qui suit la présentation du tableau.

Tableau 7. Synthèse schématique des résultats de l'étude

	L'importance des organisations et des structures communautaires déjà existantes				Le leadership au sein des organisations				La construction de réseaux dans la communauté											
	4.1. L'importance accordée aux saines habitudes de vie et les besoins perçus en termes de transport actif				4.2. L'existence et l'implication des acteurs et des organisations communautaires en lien avec les saines habitudes de vie et le transport actif		5.1. La structure organisationnelle	5.2. L'implication de la population cible	5.3. Le partage des informations et des ressources	5.4. Le développement de nouveaux leaders	6.1. La mobilisation de divers membres de la communauté			6.2. La création de partenariats ou le renforcement de collaborations existantes				6.3. Le développement de relations entre les membres de la communauté		
	4.1.1.	4.1.2.	4.1.3.	4.1.4.	4.2.1.	4.2.2.	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	6.1.1.	6.1.2.	6.1.3.	6.2.1.	6.2.2.	6.2.3.	6.2.4.	6.3.1.	6.3.2.	6.3.3.
École 1A	+	+	+	+	+	+	*	+	+	*	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
École 2A	-	*	*	*	*	*	-	*	*	-	*	*	-	*	-	*	+	*	*	+
École 1B	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	*	+	+	+	+	+	*	+	+
École 2B	-	-	*	*	-	-	-	*	-	-	*	*	-	-	-	*	-	*	+	+

- + Agit comme facteur facilitant (relatif consensus au sein des participants)
- Agit comme frein (relatif consensus au sein des participants)
- \* Participants ayant des prises de position ou des points de vue différents

## **7.2. Une approche basée sur l'évaluation réaliste en promotion de la santé et de l'activité physique**

Dans le cadre de cette étude, nous avons voulu comprendre, en tenant compte des particularités des différents milieux (conditions de vie, dynamiques sociales et relations entre les acteurs locaux), dans quelle mesure divers facteurs et processus liés au concept de renforcement des capacités communautaires favorisent la mise en œuvre et l'adaptation d'un programme d'autobus pédestre. Nous considérons qu'une telle étude s'inscrit dans une approche sociale écologique soucieuse des inégalités sociales. Cette approche rejoint, d'une certaine manière, les préoccupations de l'évaluation réaliste. Pawson & Tilley (2004), à l'origine de ce type d'évaluation, affirment que les chercheurs doivent répondre aux questions suivantes : « What works for whom, in what circumstances, in what respects and how? » (Pawson & Tilley, 2004, p.2). Ainsi, le rôle du chercheur est de bien saisir et comprendre le fonctionnement de la communauté en tenant compte de ses conditions socioéconomiques, du capital social et culturel, des structures sociales, de la diversité des normes, des ressources disponibles, des caractéristiques de la clientèle ciblée, des relations entre les acteurs, de la position des acteurs dans l'organisation, de la perception de la mission et des responsabilités de chaque acteur impliqué dans l'adoption de la marche vers l'école, etc. Notre approche inspirée de l'évaluation réaliste a permis de contextualiser chaque composante du renforcement des capacités communautaires selon le rôle joué par les différents participants de l'étude. Le paradigme dans lequel se situe l'évaluation réaliste prend en compte des « mechanisms that produce the outcomes (and) the contexts in which these mechanisms are triggered (...) » (Kazi, 2003, p.803). Cette approche permet de poser un regard plus réaliste sur les dynamiques sociales vécues à l'intérieur du programme.

La synthèse des résultats du tableau 7 présente donc un aperçu des facteurs facilitants et des freins au développement des capacités communautaires à travers l'implantation du programme Trottibus dans les quatre milieux de notre étude. Il est

important de noter que cette synthèse ne constitue en aucun cas une analyse quantitative ou une addition de facteurs facilitants ou de freins, mais bien une vue d'ensemble du contexte de chaque milieu. Ce n'est donc pas représentatif du succès d'un programme puisque qu'une seule dimension dominante pourrait, hypothétiquement, à elle seule servir de moteur au fonctionnement d'un programme d'autobus pédestre. Cependant, un milieu où une seule dimension serait favorable au RCC se trouverait dans une position plus vulnérable en termes de maintien du programme à long terme. Par exemple, si l'individu qui tient les rênes du programme de A à Z décide de se retirer, aucune structure n'est en place pour assurer sa continuité. Par ailleurs, si l'on prend l'exemple d'un milieu où l'on retrouve davantage de « + », c'est-à-dire où plusieurs dimensions du RCC sont favorables dans le contexte, les autres dimensions peuvent assurer une stabilité et une cohésion dans le programme, rendant la continuité du programme moins fragile aux modifications dans le milieu. Comme le mentionne Smith et al. (2006), le RCC englobe des dimensions qui touchent à la fois les capacités d'agir individuelles des acteurs d'une communauté dans le but de répondre aux besoins de celle-ci jusqu'aux appuis communautaires et politiques. Smith et al. rappellent que l'appui des organisations locales et la mobilisation des membres de la population ciblée est tout aussi importante dans la réalisation efficace de stratégies en promotion de la santé. Les contextes des milieux 1A et 1B, où ces dimensions sont considérées comme facilitantes, rendent ainsi plus favorable le bon fonctionnement de l'implantation d'un programme tel que le Trottibus.

Par ailleurs, tels que le rapportent les résultats des études de Sayers et al. (2012) et de Sirard et al (2007), les participants aux programmes d'autobus pédestre ne sont pas nécessairement physiquement plus actifs que les autres jeunes. Alors pourquoi certaines communautés décident tout de même de promouvoir la marche vers l'école à travers un programme d'autobus pédestre ? C'est que, tout comme dans l'étude de Kearns et al. (2003) menée à Auckland en Nouvelle-Zélande, les participants y voient des bienfaits autres que les bienfaits physiques. Ces bienfaits sont davantage de nature

sociale que physique et la dimension communautaire y est très présente. Par exemple, des parents rapportent se sentir rassurés de savoir que leurs enfants sont en sécurité puisqu'ils sont supervisés par d'autres adultes formés pendant tout le trajet vers l'école. Ces propos ont été rapportés dans chacun des milieux de notre étude. Également, les parents interviewés dans l'étude de Kearns et al. (2003) rapportent que cela permet aux enfants de créer des liens avec d'autres membres de la communauté, de développer des liens d'amitié entre les enfants participants à l'autobus pédestre plutôt qu'avec seulement leurs camarades de classe. Ils rapportent aussi que le programme d'autobus pédestre permet de développer un esprit communautaire et de créer des liens d'amitié entre les parents. Ceci est également reflété dans l'étude de Collins et Kearns (2010) où l'on mentionne que les programmes d'autobus pédestres ont le potentiel d'augmenter les liens et le sentiment d'appartenance à l'intérieur d'une communauté. Nos résultats montrent que ce sentiment d'appartenance à la communauté est très fort dans les milieux bien nantis où le taux de participants au Trottibus était relativement élevé. Par ailleurs, ce sentiment n'est pas largement partagé dans les milieux 2A et 2B de notre étude où, selon les propos rapportés, les parents de milieux moins bien nantis ne semblaient pas faire confiance à leur voisinage et, conséquemment, préféraient marcher seul avec leur enfant plutôt que de l'inscrire au Trottibus. Ceci concorde avec les résultats de l'étude de Kingham et Ussher (2005) où figuraient, parmi les freins aux programmes d'autobus pédestre, le fait que certains parents préfèrent marcher seuls avec leur enfant compte tenu de certains « malentendus » ou désaccords avec les autres membres de la communauté.

Finalement, nos résultats montrent qu'il existe plusieurs défis dans les milieux multiethniques où les membres de la communauté ne partagent pas nécessairement la même langue et la même culture. Tout comme dans l'étude de Kong et al. (2009) menée à Albuquerque au Nouveau-Mexique, l'aide additionnelle de coordonnateurs rémunérés est un atout dans l'implantation du programme comme le Trottibus dans ce genre de milieu afin d'assurer un pont entre les divers acteurs de la communauté. Dans une

approche d'évaluation réaliste, c'est justement en considérant ce qui fonctionne pour qui, dans quelles circonstances et comment que l'on peut ajuster et adapter un programme pour répondre à la réalité d'une communauté.

### **7.3. L'importance du capital culturel afin de créer un environnement favorable à l'implantation de programmes de promotion de la santé et du transport actif**

Dans le cadre de notre recherche, nous avons sélectionné au départ quatre communautés aux contextes social, économique et culturel contrastés. Nos résultats montrent à quel point les différentes formes de capital dont le capital social et culturel ont une influence sur l'organisation communautaire autour des programmes de promotion de la santé et du transport actif, sur les formes de leadership et les modes de gouvernance ainsi que sur la construction de réseaux dans les communautés. Ceci est en accord avec l'étude de Bolland & McCallum (2002) portant sur la mobilisation communautaire dans laquelle les milieux bien nantis avaient davantage de facilité à se mobiliser autour d'une cause commune. Dans les communautés bien nantis de leur étude, les individus ayant accès à plus de ressources dans leur milieu les utilisaient également davantage et ils participaient davantage à la mobilisation communautaire. Ces résultats concordent avec ceux de notre étude en ce sens que les participants des deux milieux bien nantis (1A et 1B) ainsi que le secteur mieux nanti d'un des milieux défavorisés de notre étude (2B) semblaient savoir où et comment trouver les ressources nécessaires dans leur communauté afin d'arriver à implanter le programme Trotibus.

Comme le rapporte Abel (2007, 2008), plusieurs conditions culturelles sont requises afin que les individus d'une même communauté puissent créer ou simplement se joindre à un réseau donné. Par exemple, lorsque les individus d'une même communauté partagent des valeurs similaires, savent comment interagir entre eux et communiquent avec une langue et des moyens partagés, ils sont outillés pour construire un réseau. Nos résultats montrent également, dans une certaine mesure, en quoi la

possession de capital social et culturel a un impact sur l'importance accordée à l'implantation de programmes de promotion de la santé tels que le Trottibus. Toujours selon Abel, les ressources culturelles disponibles d'un individu ont une influence directe sur l'utilisation de son capital social. Abel (2008) affirme même que « Focusing upon that particular part in the production of health that is taking place in people's everyday life, it is argued that cultural capital is one of the most fundamental and socially stratified resources for health in modernity » (Abel, 2008, p.45). Le capital culturel et le capital social ont donc une influence directe sur les inégalités sociales et sur les inégalités en santé. Certaines communautés seront ainsi mieux outillées culturellement et socialement afin d'utiliser les ressources du milieu pour mettre en place des programmes de promotion de la santé avec, dans le cas de notre recherche, une forte composante d'action bénévole. Cette réflexion d'Abel est tout à fait conforme à la réalité qui ressort de l'analyse de nos données dans les quatre milieux de notre étude.

Qui plus est, les normes sociales de fonctionnement dominantes dans chaque milieu ont également une influence sur les perceptions des besoins des membres d'une communauté. Par exemple, nos résultats montrent que la valeur symbolique accordée à l'utilisation de la voiture pour se rendre à l'école n'a pas le même sens dans chaque milieu. Dans les deux milieux bien nantis, la marche vers l'école en groupe organisé était perçue comme une alternative « santé » où l'on a l'occasion de socialiser avec d'autres membres de sa communauté. À l'opposé, dans le milieu 2A, la marche représentait davantage une obligation plutôt qu'un choix; la voiture représentant un signe de notoriété, de réussite sociale. Bref, le capital culturel d'une communauté teinte directement la perception de ses besoins et de ses priorités, et donc vient influencer la mobilisation du milieu dans l'implantation d'un programme de promotion de la santé et de l'activité physique.

#### **7.4. L'adaptation des programmes selon le contexte particulier de chaque communauté**

En promotion de la santé, la compréhension du contexte particulier d'une communauté est largement reconnue comme essentielle dans l'implantation de programmes ou d'interventions (Pawson & Tilley, 2004). Or, la phase d'analyse des besoins d'une population ainsi que l'analyse de son contexte de vie peuvent parfois, pour diverses raisons opérationnelles, être rapidement exécutées afin d'aller de l'avant avec l'implantation d'une intervention déjà programmée. Or, tel que mentionné précédemment, une des conditions de succès d'une intervention en santé publique est la prise en compte de l'environnement social et culturel de la communauté dans lequel elle est implantée, et ce, peu importe le type d'intervention (Panter-Brick et al., 2005). Ceci peut difficilement être accompli si la phase d'analyse du contexte et des besoins n'est pas réalisée de façon suffisamment approfondie. Quelques stratégies liées à la sensibilité culturelle en santé peuvent faciliter la mobilisation de la communauté autour d'une intervention. Par exemple, utiliser les pratiques locales existantes, cibler les membres de la communauté qui sont plus réceptifs au message de santé, s'appuyer sur les habiletés des acteurs impliqués et les atouts du milieu et respecter les priorités locales (Panter-Brick et al., 2005).

À cet égard, David McQueen (2007) met également en lumière l'importance de baser les interventions en santé sur la notion de contexte. En effet, c'est d'abord en analysant les contextes social et culturel d'une communauté que l'on peut adapter les interventions en promotion de la santé. Par exemple, nous avons vu que dans l'étude de Pabayo et al. (2012), il a été rapporté que les enfants de milieux modestes utilisent davantage le transport actif que les enfants des milieux bien nantis (souvent parce qu'ils n'ont tout simplement pas le choix), mais ils ne marchent pas de façon organisée et structurée dans un programme précis. Ceci corrobore nos résultats où le taux de marcheurs dans les écoles 2A et 2B était déjà relativement élevé avant l'arrivée du

Trottibus comparativement aux deux autres milieux. Pourtant, selon les propos rapportés par les participants de l'étude, l'implantation du programme n'a pas augmenté de façon significative le nombre de marcheurs dans ces milieux. Ceci se reflète également dans les études de Mendoza et al. (2009 et 2011) où la proportion de marcheurs n'a que très légèrement augmentée suite à l'implantation d'un programme d'autobus pédestre dans un quartier moins bien nanti de Seattle et dans des quartiers défavorisés de Houston. Le Trottibus a, certes, apporté de relatifs bienfaits en termes de création de réseaux et d'augmentation du sentiment d'appartenance pour certains membres de la communauté, notamment dans le milieu 2A. Mais, la proportion de jeunes se rendant à pied à l'école au sein d'un programme organisé n'a pas occasionné de grandes retombées en termes de pratique d'activité physique chez les jeunes.

Ainsi, il semble que les gens des milieux moins bien nantis se sentent moins interpellés par une structure externe dont ils n'ont pas participé à la construction. Les intervenants en santé publique veulent aider les populations moins bien nanties, mais ces derniers ne partagent pas nécessairement les mêmes besoins. En ce sens, on remarque dans nos résultats que les deux milieux 2A et 2B ne partagent pas les mêmes besoins en termes de promotion du transport actif que les milieux 1A et 1B. Il n'est donc pas étonnant que la réponse soit moins positive dans ces milieux (2A et 2B). À l'opposé, les milieux bien nantis (1A et 1B), dont les normes sociales se rapprochent davantage de celles de la santé publique, se reconnaissent plus aisément dans une telle structure. Conséquemment, la participation, le recrutement de bénévoles, la mobilisation communautaire autour du programme de transport actif et la création de réseaux se font plus facilement dans ce contexte. L'étude de Kingham & Ussher (2005) montre à quel point un simple détail du contexte concernant la disponibilité des ressources (cette fois-ci financière) peut avoir une influence sur la motivation des jeunes à continuer à participer au programme d'autobus pédestre. Dans leur étude, afin de maintenir la motivation des jeunes participants au programme d'autobus pédestre, les parents bénévoles des milieux bien nantis se sont procurés par leurs propres moyens des

incitatifs à offrir aux jeunes. Or ceci n'était pas possible dans les milieux possédant moins de ressources financières et rien n'était prévu à cet égard dans le programme pour ces milieux. Nos données montrent également que les milieux bien nantis ont pris les moyens de récompenser les jeunes participants comme un des nombreux moyens de les garder motivés à participer au programme. Des initiatives ont également été prises pour reconnaître le travail des bénévoles. Ces incitatifs sont le reflet d'une culture déjà présente dans une communauté où ce type d'initiative est très présent.

Finalement, l'étude de Collins et Kearns (2010) a montré que plus un trajet est implanté depuis longtemps dans une communauté, plus l'habitude d'utiliser l'autobus pédestre entre dans la routine des familles et plus le trajet devient permanent pour l'école et la communauté. Nos résultats montrent également que lorsque la plupart des dimensions du RCC sont rencontrées de façon favorable (comme à l'école 1A et 1B) et collent au contexte d'une communauté, les trajets du Trottibus sont plus ancrés et plus durables puisque le renouvellement de participants et de bénévoles se fait plus facilement.

## Conclusion

Cette recherche a permis de mettre en lumière l'importance de plusieurs dimensions du renforcement des capacités communautaires dans des milieux socioculturels contrastés lors de l'implantation de programmes d'autobus pédestre tels que : (1) l'importance des organisations et des structures communautaires existantes (2) le leadership au sein des organisations et (3) la construction de réseaux et de partenariats dans la communauté. Cette étude souligne également l'importance de procéder à une analyse des besoins tels que perçus par la population ciblée avant d'implanter des programmes de promotion de la santé. Cette étape est cruciale à toute démarche en promotion de la santé (Green & Kreuter, 2005 ; Hawe et al., 1997).

Par ailleurs, parmi les études portant sur les programmes d'autobus pédestre, plusieurs sont des études descriptives et corrélationnelles. Peu d'entre elles se sont penchées sur la compréhension des processus communautaires interpellés dans les programmes d'autobus pédestre. En outre, aucune d'entre elles ne s'est appuyée sur un modèle conceptuel ou un cadre théorique. Un des points forts de notre étude est l'utilisation du concept du renforcement des capacités communautaires qui a permis de confronter nos données empiriques à un cadre d'analyse.

Une autre contribution de notre étude est la mise au jour de la richesse des quatre milieux contrastés qui met en lumière la grande diversité des milieux où des programmes d'autobus pédestre sont implantés. Ces différences sont observables tant au niveau de l'opérationnalisation du programme (les structures organisationnelles et les formes de leadership), la perception des besoins en termes de promotion du transport actif vers l'école et la création de réseaux à l'intérieur d'une communauté. Nos données empiriques marquées par des contrastes entre les milieux urbains et de banlieue, des milieux plus favorisés et

moins bien nantis ainsi qu'entre les milieux multiethniques et les milieux plus homogènes montrent des cas de figure riches qui permettent de mettre en lumière des processus liés au renforcement des capacités communautaires. Également, les données d'un des quatre milieux (2B) dont la population ciblée était dichotomique au niveau socioéconomique a permis de mieux comprendre l'influence du contexte sur les composantes du renforcement des capacités communautaires.

Cette étude comporte également des limites. D'une part, il n'a pas toujours été facile de joindre les acteurs impliqués, et ce, particulièrement dans les deux milieux moins bien nantis. D'autre part, la barrière de la langue ainsi que la distance culturelle, notamment dans le milieu 2A, ont particulièrement été difficiles à surmonter lors des entretiens avec des participants ne s'exprimant pas aisément en français ou en anglais. Comme dans toute études abordant des sujets socialement sensibles, il est possible que la désirabilité sociale ait pu teinter les réponses des participants. Enfin, toujours au plan méthodologique, nous avons eu de la difficulté à sélectionner des écoles totalement comparables en termes de nombre d'élèves et de participants (bénévoles et écoliers) au Trotibus.

Nos résultats devraient intéresser tous les acteurs impliqués en promotion de la santé qui portent une attention particulière aux inégalités sociales en ce sens qu'ils mettent de l'avant l'importance cruciale de l'étape de l'analyse des contextes social et culturel d'une population ciblée afin de mieux adapter chaque intervention ou chaque programme. En outre, plusieurs processus présentés dans cette étude se retrouvent dans des contextes analogues où la prise en compte des conditions culturelles et sociales d'une communauté sont inhérentes à sa prise en charge, sa mobilisation et sa création de réseaux.

À la suite de notre étude, diverses questions relatives à la construction de réseaux dans la communauté demeurent cependant sans réponses car le contexte de chaque communauté est en constante et rapide évolution. Les liens entre les acteurs peuvent se renforcer comme ils peuvent se briser pour différentes raisons. Un point commun demeure : pour construire

des réseaux dans une communauté, il doit d'abord y avoir une proximité culturelle et une conception partagée des valeurs et des normes. Le processus de construction de réseaux dans une communauté nécessite des recherches additionnelles. Par exemple, il serait intéressant d'étudier de façon spécifique les mécanismes sous-jacents à la construction de réseaux dans des milieux contrastés.

Également, les recherches concernant les programmes de promotion du transport actif, comme les programmes d'autobus pédestres, devraient davantage se baser sur les théories plutôt que sur la « bonne volonté » ou « l'instinct » des acteurs impliqués. Ainsi, les diverses perspectives qui émanent des recherches permettraient d'enrichir les modèles pratiques en promotion de l'activité physique et de la santé et d'avoir des retombées positives pour les populations ciblées.

Finalement, des défis se posent pour l'avenir puisque le métissage culturel est une réalité de plus en plus importante, notamment dans les grands centres urbains. Les environnements culturel et social des communautés vont continuer à se transformer et les interventions de santé publique devront se renouveler constamment afin de s'adapter aux métamorphoses que connaîtront certains milieux. Les notions de culture et de normes partagées dans une communauté ne pourront plus passer à l'extérieur du radar des promoteurs de la santé.

### **Leçons tirées de l'étude : l'importance d'un partenariat équitable entre les parties prenantes d'une communauté donnée et des intervenants de santé publique**

Chillón et al. (2011) ont publié une revue systématique visant à identifier les approches prometteuses et les améliorations souhaitables qui ressortent des études avec interventions pour promouvoir le transport actif vers l'école, et ce, afin de guider les interventions futures. Ils mettent en lumière le fait qu'une approche globale avec des partenaires dans le secteur de la santé, du milieu scolaire et des gouvernements locaux ont plus de chances de succès

parce que les partenaires élaborent un plan d'action et se divisent les responsabilités dans la mise en œuvre du programme. Ensuite, la composante la plus influente dans le succès d'un programme faisant la promotion du transport actif est l'implication des parents, de l'école et de la communauté, ainsi que les interactions et de bonnes communications entre ces différentes parties prenantes. Or, nos résultats montrent à quel point les communautés bien nanties de notre échantillon sont davantage dotées de ressources favorables à l'implantation et au fonctionnement d'un Trottibus comparativement aux deux milieux moins bien nantis (tant sur le plan de la création de partenariats que sur le plan des liens avec les milieux scolaires et de la santé ainsi que des liens avec les autorités locales). Toutes les composantes de renforcement des capacités communautaires (analyse du problème, leadership, organisation et structure communautaires, connaissances et habiletés individuelles, mobilisation et répartition des ressources, sens de la communauté, participation) peuvent être utiles pour les organismes communautaires et les leaders des milieux afin de planifier et d'implanter par eux-mêmes des programmes adaptés à leur milieu (Kubisch, 2011).

Il importe de reconnaître que le concept de renforcement des capacités communautaires a été critiqué par certains chercheurs, ces derniers remettant en question l'utilisation de l'approche du renforcement des capacités de la communauté dans la recherche et l'intervention. À titre d'exemple, Craig (2007) estime que l'utilisation répandue de ce concept « represents a continuing failure of governments properly to engage in 'bottom-up' development, is built on a 'deficit' model of communities which fails to engage properly with their own skills, knowledge and interests, and helps to obscure structural reasons for poverty and inequality » (Craig, 2007, p. 335). Ainsi, les projets qui favorisent le renforcement des communautés peuvent être des « couvertures » derrière lesquelles les gouvernements se cachent afin de légitimer la réduction de leur responsabilité envers la santé et le bien-être des populations. Ceci détourne l'attention des causes fondamentales des inégalités sociales et place le blâme sur les « victimes » plutôt que sur les environnements dans lesquels ils vivent (Craig, 2007 ; Traverso-Yepez et al., 2012).

## **Les interventions « top down » et « bottom up » comme stratégie pour contrer les inégalités en santé**

Dans un monde idéal, l'égalité en santé serait le résultat de ce que Baum (2007, p.92) décrit comme le « *nutcracker effect* » : « [The nutcracker effect] demonstrates the value of combining top down political commitment and policy action with bottom up action from communities and civil society groups ». Ainsi, afin qu'il y ait un « nutcracker effect » (une équité en santé), il doit y avoir de la volonté des gouvernements de prendre des engagements envers les déterminants sociaux de la santé. Or, l'agenda politique de nos sociétés est de plus en plus individualiste et de moins en moins interventionniste. La société civile et les communautés peuvent bien prendre en charge l'implantation de programmes de promotion de l'activité physique et de la santé, mais lorsque les écarts dans les déterminants sociaux de la santé se creusent entre les communautés, il devient plus difficile de mobiliser les milieux qui ont moins de ressources à leur disposition. Il n'est donc pas étonnant que les deux communautés moins bien nanties de notre étude soient confrontées à plusieurs embûches dans leur phase d'implantation du programme Trotibus.

Finalement, dans sa définition du renforcement des capacités communautaires, l'Organisation mondiale de la santé précise l'importance de renforcer les capacités d'agir individuelles des acteurs dans les communautés afin qu'ils puissent répondre à leurs propres besoins ainsi que l'importance d'avoir les appuis politiques nécessaires à la mise en œuvre de programmes efficaces en promotion de la santé (Smith et al., 2006). Nous croyons que c'est avec la contribution des deux forces (les milieux communautaires et politiques) qu'il devient plus facilitant d'augmenter les connaissances et les habiletés des acteurs du milieu, de renforcer le leadership et la mobilisation au sein d'une organisation et de créer des partenariats et des réseaux dans les communautés.

## Bibliographie

- Abel, T. (2007). Cultural capital in health promotion. Dans D. V. McQueen et I. Kickbusch (dir.), *Health & Modernity, The Role of Theory in Health Promotion*. New York, États-Unis: Springer.
- Abel, T. (2008). Cultural capital and social inequality in health. *Journal of Epidemiology & Community Health, 62*(7), 1-5.
- Altman, D. G. (2006). Challenges in sustaining public health interventions. *Health Education & Behavior, 36*(1), 24-28.
- Alton, D., Adab, P., Roberts, L. & Barrett, T. (2007). Relationship between walking levels and perceptions of the local neighbourhood environment. *Archives of Disease in Childhood, 92*, 29–33.
- Auspos, P., Brown, P., Chaskin, R., Fulbright-Anderson, K., Hamilton, R., & Kubisch, A. C. (2002). *Voices from the Field II: Reflections on Comprehensive Community Change*. Washington, DC : The Aspen Institute.
- Babey, S. H., Hastert, T. A., Huang, W. & Brown, E. R. (2009). Sociodemographic, family, and environmental factors associated with active commuting to school among US adolescents. *Journal of Public Health Policy, 30*(Suppl. 1), S203–S220.
- Baillie, E., Bjarnholt, C., Gruber, M., & Hughes, R. (2008). A capacity-building conceptual framework for public health nutrition practice. *Public Health Nutrition, 12*(08), 1031-1038.
- Baum, F. (2007). Cracking the nut of health equity: top down and bottom up pressure for action on the social determinants of health. *Promotion & Education, 14*(2), 90-95.
- Bolland, J. M. & McCallum, D. M. (2002). Neighboring and community mobilization in high-poverty inner-city neighborhoods. *Urban Affairs Review, 38*(1), 42–69.

- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2–3.
- Buliung, R., Faulkner, G., Beesley, T. & Kennedy, J. (2011) School travel planning: Mobilizing school and community resources to encourage active school transportation. *Journal of School Health*, 81(11), 704-712.
- Buliung, R. N., Mitra, R. & Faulkner, G. (2009). Active school transportation in the Greater Toronto Area, Canada: An exploration of trends in space and time (1986–2006). *Preventive Medicine*, 48, 507–512.
- Carlin, J., Stevenson, M., Roberts, I., Bennett, C., Gelman, A. & Nolan, T. (1997). Walking to school and traffic exposure in Australian children. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 21, 286–292.
- Casey, M. M., Payne, W. R. & Eime, R. M. (2009). Building the health promotion capacity of sport and recreation organisations: A case study of regional sports assemblies. *Managing Leisure*, 14(2), 112-124.
- Centers for Disease Control and Planning (2005). Barriers to children walking to or from school - United States, 2004, *MMWR - Morbidity & Mortality Weekly Report*, 54, 949–952.
- Centraide du Grand Montréal (2015). Les communautés desservies, Sainte-Dorothée. Repéré à <http://www.centraide-mtl.org/fr/communautes-desservies/sainte-dorothee/>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London: Sage.
- Chaskin, R. J. (2001). Building community capacity: A definitional framework and case studies from a comprehensive community initiative. *Urban Affairs Review*, 36(3), 291–323.

- Chillón, P., Evenson, K. R., Vaughn, A. & Ward, D. S. (2011). A systematic review of interventions for promoting active transportation to school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(10), 1-17
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*, 7th ed. London : Routledge.
- Collins, D. C. A. & Kearns, R. A. (2005). Geographies of inequality: Child pedestrian injury and walking school buses in Auckland, New Zealand. *Social Science and Medicine*, 60, 61-69.
- Collins, D. & Kearns R. A. (2010). Walking school buses in the Auckland region: A longitudinal assesment. *Transport Policy*, 17(1), 1-8.
- Conseil Économique du Haut-Richelieu (2010). *Profil socio-économique, Ville de Saint-Jean-sur-Richelieu*, Repéré à [http://www.haut-richeleu.qc.ca/?page\\_id=69#profil](http://www.haut-richeleu.qc.ca/?page_id=69#profil)
- Copperman, R. & Bhat, C. (2007). An analysis of the determinants of children's weekend physical activity participation. *Transportation*, 34, 67–87.
- Craig, G. (2007). Community capacity-building: Something old, something new...? *Critical Social Policy*, 27(3), 335–359.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design, Choosing Among Five Approaches* (2<sup>e</sup> ed.). Thousand Oaks : California.
- Crisp, B. R., Swerissen, H. & Duckett, S. J. (2000). Four approaches to capacity building in health: Consequences for measurement and accountability. *Health Promotion International*, 15(2), 99–107.
- de Bruijn, G., Kremers, S., Schaalma, H., van Mechelen, W. & Brug, J. (2005). Determinants of adolescent bicycle use for transportation and snacking behavior. *Preventive Medicine*, 40, 658–667.

- de Groot, F. P., Robertson, N. M., Swinburn, B. A. & de Silva-Sanigorski, A. M. (2010).  
Increasing community capacity to prevent childhood obesity: Challenges, lessons  
learned and results from the Romp & Chomp intervention. *BMC Public Health*, 10,  
1-8.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: Entering the field of qualitative research.  
Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative  
Research* (p.1-17). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Direction de santé publique - Agence de la santé et des services sociaux de Montréal. (2012).  
*Rapport du Directeur de santé publique 2011. Les inégalités sociales de santé à  
Montréal. Le chemin parcouru* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Agence de la santé et des  
services sociaux de Montréal.
- Evenson, K., Birnbaum, A., Bedimo-Rung, A., Sallis, J., Voorhees, C., Ring, K., Elder, J. (2006).  
Girls' perception of physical environmental factors and transportation: Reliability  
and association with physical activity and active transport to school. *International  
Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(28), 1-16.
- Evenson, K., Huston, S., McMillen, B., Bors, P. & Ward, D. (2003). Statewide prevalence and  
correlates of walking and bicycling to school. *Archives of Pediatrics & Adolescent  
Medicine* 157, 887-892.
- Ewing, R., Schroeder, W., Greene, W. (2004). *School location and student travel: Analysis of  
factors affecting mode choice. Transportation Planning and Analysis 2004.*  
Transportation Research Board National Research Council, Washington, DC.
- Fédération des comités de parents du Québec (2009). *Le projet éducatif et le plan de réussite:  
tracer la route de la réussite*. Repéré à  
[http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f07\\_projet\\_édu\\_p  
lan\\_reussite\\_fr.pdf](http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/formation/Francais/f07_projet_édu_p<br/>lan_reussite_fr.pdf)

- Feinstein, J. S. (1993). The relationship between socioeconomic status and health: A review of the literature. *The Milbank Quarterly*, 279–322.
- Foster-Fishman, P. G., Berkowitz, S. L., Lounsbury, D. W., Jacobson, S. & Allen, N. A. (2001). Building collaborative capacity in community coalitions: A review and integrative framework. *American Journal of Community Psychology*, 29(2), 241–261.
- Fulton, J., Shisler, J., Yore, M. & Caspersen, C. (2005). Active transportation to school: Findings from a national survey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 352-357.
- Fyhri, A., Hjorthol, R., Mackett, R. L., Nordgaard Fotel, T. & Kyttä, M. (2011). Children’s active travel and independent mobility in four countries: Development, social contributing trends and measures. *Transport Policy*, 18, 703-710.
- Gagné, S. & Lewis, P. (2008). Le déclin de la marche pour aller à l’école. *Routes et transports*, 37(1).
- Gibbon, M., Labonte, R. & Laverack, G. (2002). Evaluating community capacity. *Health & Social Care in the Community*, 10(6), 485–491.
- Gilhooly, P. & Low, D. (2005). Primary school travel behaviour in Midlothian, UK. Proceedings of the Institution of Civil Engineers - *Municipal Engineer*, 158, 129–136.
- Goodman, R. M., Speers, M. A., Mcleroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E., Rathgeb, S., Sterling, T. D. & Wallerstein, N. (1998). Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement. *Health Education & Behavior*, 25(3), 258–278.
- Green, L. & Kreuter, M. (2005). *Health Promotion Planning: An Educational and Ecological Approach*, 4<sup>e</sup> édition. New York : McGraw-Hill.
- Ham, S., Martin, S. & Kohl, I. (2008). Changes in the percentage of students who walk or bike to school - United States, 1969 and 2001. *Journal of Physical Activity & Health*, 5,

205-215.

Harris, J. E., Gleason, P. M., Sheean, P. M., Boushey, C., Beto, J. & Bruemmer, B. (2009). An introduction to qualitative research for food and nutrition professionals. *Journal of the American Dietetic Association*, 109, 80–90.

Hawe, P., Noort, M., King, L. & Jordens, C. (1997). Multiplying health gains: The critical role of capacity-building within health promotion programs. *Health Policy*, 39(1), 29-42.

Hawe, P., King, L., Noort, M., Gifford, S. M. & Lloyd, B. (1998). Working invisibly: Health workers talk about capacity-building in health promotion. *Health Promotion International*, 13(4), 285–295.

Hawe, P., & Shiell, A. (2000). Social capital and health promotion: A review. *Social Science & Medicine*, 51(6), 871–885.

Heelan, K. A., Abbey, B. M., Donnelly, J. E., Mayo, M. S. & Welk, G. J. (2009). Evaluation of a walking school bus for promoting physical activity in youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 6, 560-567.

Institut national de la recherche scientifique, Centre Urbanisation Culture Société (2014). *Portrait socioéconomique du territoire du CLE Chomedey-Sainte-Dorothée*. Repéré à [http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Regions/Laval/13\\_F\\_ICHE\\_Portrait-CLE-Chomedey.pdf](http://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/pdf/Regions/Laval/13_F_ICHE_Portrait-CLE-Chomedey.pdf)

Institut national de santé publique du Québec (2010). *Le transport actif et le système scolaire à Montréal et à Trois-Rivières, Une synthèse de l'analyse du système d'acteurs concernés par le transport actif des élèves des écoles primaires au Québec*, Repéré à [https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1073\\_TransportActifMtlTRivAbrege.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1073_TransportActifMtlTRivAbrege.pdf)

- Israel, B. A., Checkoway, B., Schulz, A. & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education & Behavior*, 21(2), 149–170.
- Jackson, S. F., Cleverly, S., Poland, B., Burman, D., Edwards, R & Robertson, A. (2003). Working with Toronto neighbourhoods toward developing indicators of community capacity. *Health Promotion International*, 18(4), 339-350.
- Jetté, M. & DesGroseillers, L. (2000). Survey description and methodology in Quebec longitudinal study of child development (QLSCD 1998–2002). Institut de la statistique du Québec.
- Kazi, M. (2003) Realist evaluation for practice. *British Journal of Social Work*, 33, 803-818.
- Kearns, R. A., Collins, D. C. A. & Neuwelt, P. M. (2003). The walking school bus: Extending children's geographies? *Area*, 35(3), 285-292.
- Kerr, J., Frank, L., Sallis, J. & Chapman, J. (2007). Urban form correlates of pedestrian travel in youth: Differences by gender, race-ethnicity and household attributes. *Transportation Research Part D—Transport and Environment*, 12, 177-182.
- Kerr, J., Rosenberg, D., Sallis, J.F., Saelens, B., Frank, L. & Conway, T. (2006). Active commuting to school: Associations with environment and parental concerns. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 38, 787–794.
- Kingham, S. & Ussher, S. (2005). Ticket to a sustainable future: An evaluation of the long-term durability of the walking school bus programme in Christchurch, New Zealand. *Transport Policy*, 12(4), 314-323.
- Kingham, S. & Ussher, S. (2007). An assessment of the benefits of the walking school bus in Christchurch, New Zealand. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 41(6), 502–510.

- Kong, A. S., Sussman, A. L., Negrete, S., Patterson, N., Mittleman, R. & Hough, R. (2009). Implementation of a walking school bus: Lessons learned. *Journal of School Health, 79*(7), 319-335.
- Kubisch, A., Auspos, P., Brown, P., Buck, E., & Dewar, T. (2011). *Voices from the Field III: Lessons and Challenges for Foundations Based on Two Decades of Community Change Efforts*. Washington, DC : The Aspen Institute.
- Labonte, R. (1994). Health promotion and empowerment reflections on professional practice. *Health Education Quarterly, 21*, 253-268.
- Labonte, R. & Laverack, G. (2001a). Capacity building in health promotion, Part 1: For whom? And for what purpose? *Critical Public Health, 11*(2), 111–127.
- Labonte, R. & Laverack, G. (2001b). Capacity building in health promotion, Part 2: Whose use? And with what measurement? *Critical Public Health, 11*(2), 129–138.
- Labonte, R. Woodard, G. B., Chad, K. & Laverack, G. (2002). Community capacity building: A parallel track for health promotion programs. *Canadian Journal of Public Health, 93*(3), 181-182.
- Larsen, K., Gilliland, J., Hess, P., Tucker, P., Irwin, J. & He, M. (2009). The influence of the physical environment and sociodemographic characteristics on children’s mode of travel to and from school. *American Journal of Public Health, 99*, 520-526.
- Lavallée, C. & Stan, S. (2004). Caractéristiques des enfants et des adolescents québécois de 6 à 16 ans. Dans : *Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, Volet nutrition*. Chapitre 2. Québec : Institut de la statistique du Québec, pp.35-62.
- Laverack, G. & Wallerstein, N. (2001). Measuring community empowerment: a fresh look at organizational domains. *Health Promotion International, 16*(2), 179–185.

- Lempa, M., Goodman, R. M., Rice, J., Becker, A. B. (2008). Development of scales measuring the capacity of community-based initiatives. *Health Education & Behavior*, 35(3), 298-315.
- Liberato, S., Brimblecombe, J., Ritchie, J., Ferguson & M., Coveney, J. ( 2011). Measuring capacity building in communities: A review of the literature. *BMC Public Health*, 11 (850), 1-10.
- Mackett, R. L. (2013). Children's travel behaviour and its health implications. *Transport Policy*, 26, 66-72.
- MacLellan-Wright, M. F., Anderson, D., Barber, S., Smith, N., Cantin, B., Felix, R. & Raine, K. (2007). The development of measures of community capacity for community-based funding programs in Canada. *Health Promotion International*, 22(4), 299-306.
- Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *The Lancet*, 365(9464), 1099–1104.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. 4<sup>e</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Martin, S., Lee, S. & Lowry, R. (2007). National prevalence and correlates of walking and bicycling to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 98-105.
- McDonald, N. (2008). Critical factors for active transportation to school among low- income and minority students: evidence from the 2001 national household travel survey. *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 341-344.
- MacLellan-Wright, M. F., Anderson, D., Barber, S., Smith, N., Cantin, B., Felix, R. & Raine, K. (2007). The development of measures of community capacity for community-based funding programs in Canada. *Health Promotion International*, 22(4), 299–306.

- McMillan, T. (2007). The relative influence of urban form on a child's travel mode to school. *Transportation Research Part A—Policy and Practice*, 41, 69-79.
- McMillan, T. (2005). Urban form and a child's trip to school: the current literature and a framework for future research. *Journal of Planning Literature*, 19(4), 440-456.
- McQueen, D. V. (2007). Critical issues in theory for health promotion. Dans D. V. McQueen et I. Kickbusch (dir.), *Health & Modernity, The Role of Theory in Health Promotion*. New York, États-Unis: Springer.
- Mendoza, J. A., Levinger, D. D., & Johnston, B. D. (2009). Pilot evaluation of a walking school bus program in a low-income, urban community. *BMC Public Health*, 9(1), 1-7.
- Mendoza, J. A., Watson, K., Baranowski, T., Nicklas, T. A., Uscanga, D. K., & Hanfling, M. J. (2011). The walking school bus and children's physical activity: A pilot cluster randomized controlled trial. *Pediatrics*, 128(3), e537-e544.
- Mendoza, J. A., Watson, K., Chen, T. A., Baranowski, T., Nicklas, T. A., Uscanga, D. K., Hanfling, M. J. (2012). Impact of a pilot walking school bus intervention on children's pedestrian safety behaviors: A pilot study. *Health & Place*, 18, 24-30.
- Merom, D., Tudor-Locke, C., Bauman, A. & Rissel, C. (2006). Active commuting to school among NSW primary school children: implications for public health. *Health & Place*, 12, 678-687.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2013) *Indices de défavorisation par école 2012-2013*. Repéré à :  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/refere\\_nces/statistiques/Indices\\_par\\_CS2013p.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/refere_nces/statistiques/Indices_par_CS2013p.pdf)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Indices de défavorisation par école – 2014-2015*. Repéré à

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>

Mongeau, L., Audet, N., Aubin, J. & Baraldi, R. (2005). *L'excès de poids dans la population québécoise de 1987-2003*. Repéré à [http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR\\_poids\\_qc1987\\_2003\\_2005H00F00.pdf](http://www.bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01670FR_poids_qc1987_2003_2005H00F00.pdf)

Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2014a). *Profil sociodémographique, Ville de Mont-Royal*. Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087737&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087737&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2014b). *Profil économique, Ville de Mont-Royal*, Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087737&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087737&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2014c). *Profil sociodémographique, Arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*, Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087685&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087685&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2014d). *Profil des ménages et des logements, Arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*, Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087685&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087685&_dad=portal&_schema=PORTAL)

Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2014e). *Profil économique, Arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*, Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087685&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087685&_dad=portal&_schema=PORTAL)

- Montréal en statistiques, division de la planification urbaine (2013). *Profils des districts électoraux de l'arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*. Repéré à [http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?\\_pageid=6897,68087685&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=6897,68087685&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Moodie, M., Haby, M., Galvin, L., Swinburn, B. & Carter, R. (2009). Cost-effectiveness of active transport for primary school children - Walking School Bus program, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-11.
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J., Carvalho, J. & Santos, M. (2007). Active versus passive transportation to school-differences in screen time, socio-economic position and perceived environmental characteristics in adolescent girls. *Annals of Human Biology*, 34, 273-282.
- National Center for Safe Routes to School. (s. d.). *How children get to school, School travel pattern from 1969 to 2009*. Repéré à [http://saferoutesinfo.org/sites/default/files/resources/NHTS\\_school\\_travel\\_report\\_2011\\_0.pdf](http://saferoutesinfo.org/sites/default/files/resources/NHTS_school_travel_report_2011_0.pdf)
- Nelson, N., Foley, E., O'Gorman, D., Moyna, N. & Woods, C. (2008). Active commuting to school: how far is too far? *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 1-9.
- NSW Health Department (2001). *A Framework for building capacity to improve health*. Sydney, Australia: NSW Health Department.
- Organisation mondiale de la santé (1999). *Glossaire de la promotion de la santé*. Genève: Organisation mondiale de la santé. Repéré à [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67245/1/WHO\\_HPR\\_HEP\\_98.1\\_fre.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67245/1/WHO_HPR_HEP_98.1_fre.pdf)
- Organisation mondiale de la Santé (1986). *Charte d'Ottawa pour la promotion de la santé*. Genève: Organisation mondiale de la santé.

- Pabayo, R., Gauvin, L., Barnett, T. A., Morency, P., Nikiéma, B. & Séguin, L. (2012). Understanding the determinants of active transportation to school among children: Evidence of environmental injustice from the Quebec longitudinal study of child development. *Health & Place, 18*, 163-171.
- Pabayo, R. & Gauvin, L. (2008). Proportions of students who use various modes of transportation to and from school in a representative population-based sample of children and adolescents. *Preventive Medicine, 46*, 63-66.
- Panter-Brick, C., Clarke, S. E., Lomas, H., Pinder, M. & Lindsay, S. W. (2006). Culturally compelling strategies for behaviour change : A social ecology model and case study in malaria prevention, *Social Sciences & Medicine, 62*, 2810-2825.
- Perakyla A. & Ruusuvoori, J. (2011). Analyzing Talk and Text. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (p.529-543). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Perkins, D. D. & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 569–579.
- Pires, A. P. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J., J. P. Deslauriers, L. H.Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.3-54). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. , J. P. Deslauriers, L. H.Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113-169). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pont, K., Ziviani, J., Wadley, D., Bennett, S. & Abbott, R. (2009). Environmental correlates of children's active transportation: a systematic literature review. *Health Place, 15*, 827–840.

- Potvin, L. (2012). Repères conceptuels pour réfléchir sur l'action dans l'espace sociosanitaire. Dans F. Aubry & L. Potvin (dir.), *Construire l'espace sociosanitaire, Expériences et pratiques de recherche dans la production locale de la santé* (p. 25-44). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Poupart, J., Deslauriers, J. P., Groulx, L. H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Public Health Agency of Canada (2012). *Curbing Childhood Obesity, A Federal, Provincial and Territorial Framework for Action to Promote Healthy Weights*, Repéré à <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/hl-mvs/framework-cadre/pdf/ccofw-eng.pdf>
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. Oxford, États-Unis : Oxford University Press.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3<sup>e</sup> éd. Dunod : Paris.
- Rappaport, J. (1984) Studies in Empowerment. *Prevention in Human Services*, 3(2), 1-7.
- Rissel, C. (1994). Empowerment: the holy grail of health promotion? *Health Promotion International*, 9(1), 39-47.

- Robertson-Wilson, J. E, Leatherdale, S. T. & Wong, S. L. (2008). Social-ecological correlates of active commuting to school among high school students. *Journal of Adolescent Health, 42*(5), 486-495.
- Roberts, I., Norton, R. & Taua, B. (1996). Child pedestrian injury rates: the importance of “exposure to risk” relating to socioeconomic and ethnic differences, in Auckland, New Zealand. *Journal of Epidemiology and Community Health, 50*, 162-165.
- Salmon, J., Salmon, L., Crawford, D., Hume, C. & Timperio, A. (2007). Associations among individual, social, and environmental barriers and children’s walking or cycling to school. *American Journal of Health Promotion, 22*, 107-113.
- Sayers, S. P., LeMaster, J. W., Thomas, I. M., Petroski, G. F. & Ge B. (2012). A walking school bus program: Impact on physical activity in elementary school children in Colombia, Missouri. *American Journal of Preventive Medicine, 43*(5S4), S384-S389.
- Schlossberg, M., Greene, J., Phillips, P., Johnson, B. & Parker, B. (2006). School trips: effects of urban form and distance on travel mode. *Journal of the American Planning Association, 72*, 337-346.
- Shi, Z., Lien, N., Kumar, B. & Holmboe-Ottesen, G. (2006). Physical activity and associated socio-demographic factors among school adolescents in Jiangsu Province, China. *Preventive Medicine, 43*, 218-221.
- Shults, R. A., Elder, R. W., Nichols, J. L., Sleet, D. A., Compton, R. & Chattopadhyay, S. K. (2009). Effectiveness of multicomponent programs with community mobilization for reducing alcohol-impaired driving. *American Journal of Preventive Medicine, 37*(4), 360-371.
- Siisiäinen, M. (2003). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International Journal of Contemporary Sociology, 40*(2), 183–204.

- Simmons, A., Reynolds, R. C. & Swinburn B. (2011). Defining community capacity building: Is it possible? *Preventive Medicine*, 52, 193-199.
- Sirard, J. R., Alhassan, S., Spencer, T. R. & Robinson, T. R. (2007). Changes in physical activity from walking to school. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 40(5), 324-326.
- Smith, B. J., Tang, K. C. & Nutbeam, D. (2006). WHO Health Promotion Glossary: new terms. *Health Promotion International*, 21(4), 340–345.
- Société canadienne du cancer (2016). L'autobus qui marche ! Repéré à <http://www.trottibus.ca>
- Spallek, M., Turner, C., Spinks, A., Bain, C. & McClure, R. (2006). Walking to school: Distribution by age, sex and socio-economic status. *Health Promotion Journal of Australia*, 17, 134-138.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. 2<sup>e</sup> ed. London : Sage.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. 3<sup>e</sup> ed. New York : Wiley.
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., Baur, L. & Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 45-51.
- Timperio, A., Crawford, D., Telford, A. & Salmon, J. (2004). Perceptions about the local neighborhood and walking and cycling among children. *Preventive Medicine*, 38, 39-47.
- Traverso-Yepez, M., Maddalena, V., Bavington, W., & Donovan, C. (2012). Community capacity building for health: A critical look at the practical implications of this approach. *SAGE Open*, 2(2), 1-12.

- Tremblay, M. S. & Willms, J. D. (2000). Secular trends in the body mass index of Canadian children. *Canadian Medical Association Journal*, 163(11), 1429-1433.
- Tudor-Locke, C., Ainsworth, B., Adair, L. & Popkin, B. (2003). Objective physical activity of Filipino youth stratified for commuting mode to school. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35, 465-471.
- Vibert, S. (2007). *La communauté au miroir de l'État – La notion de communauté dans les énoncés québécois de politiques en santé*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Vibert, S. & Potvin, L. (2012). La communauté, une notion à redéfinir pour la santé publique. Dans S. Aubry & L. Potvin (dir.), *Construire l'espace sociosanitaire - Expériences et pratiques de recherche dans la production locale de la santé*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Wagner, E. H., Wickizer, T. M., Cheadle, A., Psaty, B. M., Koepsell, T. D., Diehr, P. et al. (2000). The Kaiser Family Foundation, community health promotion grants program: findings from an outcome evaluation. *Health Services Research*, 35(3), 561-589.
- Wickizer, T. M., Wagner, E., Cheadle, A., Pearson, D., Beery, W., Maeser, J. et al. (1998). Implementation of the Henry J. Kaiser family foundation's community health promotion grant program: A process evaluation. *Milbank Quarterly*, 76(1), 121-147.
- World Health Organisation (2000). *Obesity : Preventing and Managing the Global Epidemic, WHO Technical Report Series 894*. Genève : World Health Organisation.
- Yarlagadda, A. & Srinivasan, S. (2008). Modeling children's school travel mode and parental escort decisions, *Transportation*, 35, 201-218.
- Yelavich, S., Towns, C., Burt, R., Chow, K., Donohue, R., Sani, H., Taylor, K., Gray, A., Eberhart-Phillips, J. & Reeder, A.I. (2008). Walking to school: frequency and predictors

among primary school children in Dunedin, New Zealand. *New Zealand Medical Journal*, 121, 51–58.

Ziviani, J., Kopeshke, R. & Wadley, D. (2006). Children walking to school: parent perceptions of environmental and psychosocial influences. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 27-34.

# Annexe 1

## Synthèse des articles ayant évalué des programmes d'autobus pédestre (*Walking school bus = WSB*) – en ordre chronologique

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
Kearns, R. A., Collins, D. C. A. & Neuwelt, P. M. (2003). The Walking School Bus: extending children's geographies?, <i>Area</i> , 35(3), 285-292.	Évaluer un programme de WSB par rapport à : 1) Connaître les perceptions des parents par rapport aux bienfaits du WSB, des limites et de sa viabilité à long-terme 2) Comprendre l'expérience générale d'un WSB lors des parcours quotidiens 3) Comprendre l'attitude et les craintes des parties prenantes quant à la sécurité du WSB.	« Zippy Walking Bus », WSB implanté dans une école d'un milieu de classe moyenne <b>Sujets</b> : Parents, bénévoles et parties prenantes (nombre non mentionné) <b>Milieu</b> : École primaire Gladstone dans la ville de Mont-Albert, Auckland, Nouvelle-Zélande	Questionnaire auprès des parents des enfants et des parents-bénévoles (16 questionnaires remplis sur 36 familles impliquées) Observation sur le terrain Entrevues auprès de quelques responsables (parties prenantes)	Raisons des parents pour impliquer leurs enfants dans le WSB : Bienfaits pour les parents : sauver du temps, enlever la tâche de devoir conduire l'enfant à l'école et trouver une place de stationnement, savoir que les enfants sont en sécurité Bienfaits pour les enfants (perçus par les parents) : bienfaits santé, être en interactions avec d'autres enfants et acquérir de l'indépendance en marchant. Des signes de zèbres (symbole de l'école) présents tout le long du parcours (points de rencontre) et aux intersections rend le parcours plus formel ou institutionnel aux yeux des adultes. Ces signes rendent également le parcours plus sécuritaire aux yeux des parents et des autorités scolaires, car les jeunes sont moins vulnérables lorsqu'ils attendent tous au même endroit plutôt qu'un peu partout dans l'espace public.
Collins, D. C. A. & Kearns, R. A. (2005). Geographies of inequality : Child pedestrian injury and walking school buses in Auckland, New Zealand, <i>Social Science and Medicine</i> , 60, 61-69.	Collecter des informations sur les autobus pédestres en marche dans la région d'Auckland en Nouvelle-Zélande afin d'avoir un meilleur portrait de leur fonctionnement.	<b>Sujets</b> : 23 représentants scolaires (majoritairement des directeurs d'école) et 22 coordonnateurs de programme d'autobus pédestre <b>Milieu</b> : Auckland, Nouvelle-Zélande	Un sondage téléphonique d'une durée d'environ 25-40 minutes a été conduit auprès de 29 écoles (sur un total de 34) ayant implanté un autobus pédestre dans la région d'Auckland.	Les autobus pédestres étaient davantage présents dans les quartiers moins bien nantis Bienfaits identifiés par les répondants : 429 transport en voiture vers l'école évités chaque jour, évite aux parents de circuler dans le trafic pour se rendre à l'école, paix d'esprit pour les parents sachant que leur enfant se rend en sécurité à pied à l'école Il a été reconnu par les participants que les programmes d'autobus pédestre n'ont peu ou pas le potentiel d'avoir un grand impact au niveau de la santé publique compte tenu qu'ils vivent dans une société orientée sur les déplacements en voiture.
Kingham, S. & Ussher, S. (2005). Ticket to a sustainable future: An evaluation of the long-term durability of the Walking School	Évaluer les facteurs qui influencent la durabilité du programme de WSB à Christchurch, Nouvelle-Zélande.	Au moment de la collecte des données à la mi-2003, 15 écoles dans Christchurch avaient implanté un WSB depuis le début de l'initiative en 2000 (pour un total de 56 routes	Entretiens et questionnaires auprès de gens impliqués dans le fonctionnement des WSB	Raisons pour lesquelles les WSB ont arrêtés de fonctionner : (1) les enfants sont assez vieux pour marcher ou pédaler seuls, (2) les familles ont déménagé, (3) les parents travaillent et laissent leurs enfants au passage à l'école, (4) manque de « bénévoles-conducteurs » causant de la frustration chez ceux qui marchent plus souvent que d'autres, (5) les circonstances familiales ont

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
Bus programme in Christchurch, New Zealand, <i>Transport Policy</i> , 12(4), 314-323.		différentes). À la mi-2003, seulement 30 de ces routes étaient encore actives (un taux de maintien de 54%). Également, le nombre de jeunes participants avait diminué de 49% depuis le début de l'initiative, mais les coordonnateurs mentionnent que le nombre de participants se stabilise (un noyau de participants restant présents depuis). <b>Sujets</b> : 33 anciens ou actuels coordonnateurs de WSB rattachés à 11 écoles, responsables du WSB au conseil municipal, directeurs d'école où il y avait des WSB en opération <b>Milieu</b> : Christchurch, Nouvelle-Zélande		changés, (6) les parents veulent marcher qu'avec leurs enfants, (7) malentendus, (8) désaccords.  Problèmes rapportés dans les WSB de Christchurch : (1) conditions météorologiques (occasionnant des doutes à savoir si le WSB allait avoir lieu ou non, même s'il était supposé fonctionner malgré de mauvaises conditions météorologiques), (2) sécurité routière (perception que la route n'est pas sécuritaire, causé par le trafic automobile. À savoir que les bénévoles n'étaient pas formés à Christchurch), (3) ressources non adaptées à certains groupes d'âge (les vêtements et les cartes d'embarquement ne plaisaient pas aux plus vieux), (4) recrutement de bénévoles, (5) parcours non sécuritaires, (6) diminution de l'enthousiasme, (7) discipline, (8) pression au niveau du temps le matin, (9) parents non fiables, (10) trop grande responsabilité.  Suggestions d'améliorations : (1) plus de promotion et de publicité, (2) avoir des WSB à petite échelle (5 ou 6 familles par parcours), (3) récompenses pour les enfants, (4) implication égale des bénévoles dans l'organisation, (5) plus de socialisation, (6) améliorer les communications entre les parties prenantes, (7) plus de soutien et d'implication de la part des écoles et des conseils de ville (les conseils de ville étant les initiateurs des autobus pédestres dans cette étude).  Dans certains cas, les parents de milieux favorisés se procuraient eux-mêmes des incitatifs pour les enfants, alors que ceci n'est pas possible dans des milieux moins bien nantis. L'organisation (dans ce cas-ci, le conseil de ville) devrait fournir les incitatifs ou organiser des événements pour maintenir l'intérêt des enfants, des parents et des bénévoles de tous les milieux.

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
Kingham, S. & Ussher, S. (2007). An assessment of the benefits of the walking school bus in Christchurch, New Zealand, <i>Transportation Research Part A: Policy and Practice</i> , 41(6), 502–510.	Examiner les bienfaits perçus des WSB, plus particulièrement en ce qui concerne l'indépendance des enfants sur leur mobilité.	WSB implanté dans la ville de Christchurch en Nouvelle-Zélande. <b>Sujets</b> : 33 anciens ou actuels coordonnateurs de WSB rattachés à 11 écoles, responsables du WSB au conseil municipal, directeurs d'école où il y avait des WSB en opération (nombre non mentionné), et directeurs d'écoles primaires où le WSB n'a pas été implanté (nombre non mentionné) <b>Milieu</b> : Christchurch, Nouvelle-Zélande	Entretiens et questionnaires auprès des gens impliqués dans le WSB Questionnaires auprès des directeurs d'écoles primaires dans Christchurch où le WSB n'a pas été implanté	Bienfaits sociaux et communautaires : développement de liens d'amitié entre les enfants du WSB plutôt que seulement avec leurs camarades de classe, les parents eux-mêmes ont développé des liens d'amitié avec d'autres parents, développement d'un esprit de communauté Bienfaits santé : perception que les enfants ont amélioré leur condition physique (amélioration au niveau de leur capacité à marcher plus longtemps sans se fatiguer ou à marcher plus rapidement un même parcours), influence les autres membres de la famille à marcher vers des destinations autres que l'école sous insistance de l'enfant, amélioration de la sécurité de l'enfant dans son parcours vers l'école lorsqu'il fait parti du WSB (comparativement à s'il marche seul) Bienfaits au niveau du temps : gagner du temps en n'ayant pas à conduire leur enfant à l'école chaque jour (surtout pour les parents qui travaillent) et ce, même auprès des parents-bénévoles qui s'impliquent un ou plusieurs jours par semaine Changement d'habitudes : les enfants préfèrent marcher comparativement à la voiture lorsqu'ils participent au WSB, et ce même pour se rendre vers d'autres destinations que l'école Indépendance de l'enfant : les enfants se sentent plus indépendants, plus libres, parce qu'ils sont accompagnés de leurs propres parents qu'une seule fois par semaine.
Sirard, J. R., Alhassan, S., Spencer, T. R. & Robinson, T. R. (2007). Changes in physical activity from walking to school, <i>Journal of Nutrition Education and Behavior</i> , 40(5), 324-326.	Identifier les changements dans la pratique d'activité physique des jeunes suite à leur participation à un autobus pédestre.	Essai contrôlé randomisé où chaque participant s'est d'abord rendu à l'école en automobile pendant une semaine avec ses parents. Après la randomisation, une partie des participants (groupe contrôle) ont continué à se rendre à l'école en voiture alors que le second groupe (groupe intervention) a marché vers l'école avec un autobus pédestre organisé (route d'environ 1,1km) <b>Sujets</b> : 12 élèves en 3 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>	Port d'un moniteur ActiGraph par enfant pendant les 14 jours de l'intervention (à l'exception des activités à la piscine, lors de la douche/bain, et la nuit). Les mesures d'accélération ont été prises et divisées en quatre temps : avant, pendant, après l'école, et le soir. Les données d'un des enfants du groupe intervention n'ont pu être compilées suite à un problème avec l'ActiGraph.	Le jeunes du groupe intervention ont significativement augmenté leur pratique d'activité physique d'intensité moyenne à vigoureuse avant l'école par rapport au groupe contrôle par, en moyenne, 14 minutes. Or, aucune différence significative n'a été trouvée dans la pratique d'activité physique d'intensité moyenne à élevée lorsque les groupes étaient comparés sur une journée complète.

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
		année du primaire étant habituellement reconduit à l'école en voiture. Groupe contrôle (n=6) Groupe intervention (n=6) <b>Milieu</b> : Menlo Park, Californie, États-Unis		
Kong, A. S., Sussman, A. L., Negrete, S., Patterson, N., Mittleman, R. & Hough, R. (2009). Implementation of a Walking School Bus: Lessons Learned, <i>Journal of School Health</i> , 79(7), 319-335.	Évaluer la faisabilité d'implanter un WSB.	Implantation de deux WSB dans une école primaire à prédominance hispanique pendant 10 semaines <b>Sujets</b> : Échantillon de convenance, 28 élèves allant de la maternelle à la 5 <sup>e</sup> année (entre 5 et 11 ans) et vivant à l'intérieur d'un rayon de 1 mile de leur école et 9 adultes bénévoles (parents ou proches) pour le WSB (entre 20 et 59 ans) <b>Milieu</b> : Albuquerque, Nouveau-Mexique, USA	Prise de l'IMC de chaque enfant au début et à la fin du programme Évaluations de processus : Prise de notes par le coordonnateur du WSB Prise de présence par les bénévoles chaque jour Questionnaire de satisfaction auprès des parents et des enfants du WSB après 10 semaines d'essai Groupe de discussion auprès des bénévoles du WSB à la fin du programme sur les résultats du questionnaire de satisfaction, le succès général du programme et les suggestions pour améliorer le WSB	L'IMC est demeuré stable chez les participants entre le début et la fin de l'intervention. Les élèves ayant rempli le questionnaire en post-intervention ont rapporté marcher plus qu'avant. Quatre leçons à retenir : 1) Recrutement : L'élément le plus important est l'implication d'un bénévole compétent qui coordonne le recrutement entre l'école et l'équipe de recherche. Le support du maire de la ville a facilité le partenariat avec le Service de police et l'Office de transport scolaire. Autres stratégies de recrutement qui ont bien fonctionné : distribution de pamphlets bilingues, affiches, articles dans le journal de l'école, présentations dans les classes, annonces par le directeur de l'école les matins. 2) Défis lors de l'implantation : Avoir des bénévoles pour assumer les tâches d'implantation, améliorer la communication avec les participants (problème au niveau de la langue) par rapport à leur rôle dans le WSB. 3) Sécurité : La sécurité est le premier souci des parents et des autorités scolaires. L'implication du service de police dans le choix des parcours a été cruciale. Les bénévoles ont reçu deux formations sur la sécurité, dont une par les policiers. Pendant l'implantation, les défis par rapport au WSB ont été : signaux pour les piétons non-fonctionnels à quelques intersections, rencontres de chiens errants pendant la marche, attitude parfois agressive entre les jeunes jouant entre eux pendant la marche, brigadier parfois absent lors des traversés des grandes intersections. 4) Satisfaction des parents et des élèves : Les parents et les enfants ont rapportés un haut degré de satisfaction par rapport au WSB. Les participants ont rapporté que le WSB est un environnement sécuritaire et adéquat pour promouvoir l'activité physique et rend favorable les interactions sociales. Le point

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
				faible est le manque de confort de la veste que les élèves sont obligés de porter.
Mendoza, J. A., Levinger, D. D., & Johnston, B. D. (2009). Pilot evaluation of a walking school bus program in a low-income, urban community, <i>BMC Public Health</i> , 9(1), 1-7.	Évaluer l'impact d'un programme pilote de WSB sur le mode de transport utilisé par des élèves d'un quartier urbain et moins bien nantis. Hypothèse : Participer au WSB augmentera la proportion d'élèves qui marchent pour aller à l'école et diminuera la proportion d'élèves se rendant à l'école en voiture, et ce, à court et à long terme.	Programme de WSB (ayant lieu 1 à 2 fois par semaine) implanté dans 1 école publique primaire en milieu urbain, moins bien nanti et multiethnique, peu d'implication des parents dans les trois écoles, environnements physique et bâti similaires dans les 3 milieux <b>Sujets</b> : 1 école intervention et 2 écoles contrôles <b>Milieu</b> : Seattle, Washington, USA	Étude quasi-expérimentale et analyses transversales Sondage en classes au début, après 1 mois, après 6 mois, et après 1 an sur le mode de transport utilisé pour se rendre à l'école Le sondage n'était pas fait lors des journées où le WSB était actif afin de vérifier l'impact du WSB sur le choix du mode de transport des jeunes sans qu'ils empruntent le WSB à tous jours.	L'école avec le programme de WSB a été associée à de plus grandes proportions de marcheurs 12 mois après l'intervention, comparativement aux écoles contrôles qui ont connu de plus petits taux de marcheurs comparativement au début de l'étude. Aucune différence significative n'a été rapportée quant aux autres modes de transport.
Heelan, K. A., Abbey, B. M., Donnelly, J. E., Mayo, M. S. & Welk, G. J. (2009). Evaluation of a Walking School Bus for Promoting Physical Activity in Youth, <i>Journal of physical Activity and Health</i> , 6, 560-567.	Évaluer l'efficacité d'un programme de WSB en ce qui concerne (1) la fréquence d'utilisation de la marche pour se rendre à l'école et (2) la composition corporelle et le niveau de pratique d'activité physique.	Programme de WSB implanté dans 2 écoles primaires d'une communauté de 30 000 personnes au Nebraska pendant 2 ans. Le WSB est en marche à la rentrée et à la sortie des classes. <b>Sujets</b> : Objectif 1 : 2 écoles interventions et 1 école contrôle ; objectif 2 (échantillon dans 3 écoles): 201 jeunes (106 filles, 95 garçons) dans les deux écoles intervention, et 123 jeunes (73 filles, 50 garçons) dans l'école contrôle <b>Milieu</b> : Nebraska, USA	Étude quasi-expérimentale Sondage dans les trois écoles à 6 reprises sur les moyens de transport utilisés pour se rendre et pour revenir de l'école Mesures d'accélérométrie et de composition corporelle deux fois par année sur l'échantillon d'élèves (pour l'objectif 2)	(1) Les deux écoles avec le WSB ont connu de meilleurs scores (significatifs) en ce qui concerne le nombre d'élèves utilisant le transport actif pour se rendre à l'école et pour retourner à la maison comparativement aux élèves de l'école contrôle. (2) Après 2 ans d'intervention du WSB, les jeunes des écoles interventions sont significativement plus actifs quotidiennement que les jeunes de l'école contrôle ; Les marcheurs « fréquents » sont significativement plus actifs quotidiennement que les jeunes qui utilisent un mode de transport passif (ex : automobile); Aucune différence entre les groupes n'a été trouvée en ce qui concerne l'IMC, toutefois l'IMC des marcheurs « fréquents » (dans les deux groupes) est significativement plus bas que celui des jeunes qui utilisent un mode de transport passif
Moodie, M., Haby, M., Galvin, L., Swinburn, B. & Carter,	Évaluer le coût-efficacité ( <i>cost-effectiveness</i> ) des programmes de WSB	Données recueillies pendant une semaine sur les programmes de WSB implanté à Victoria,	Calculer le coût (\$AUD) par le nombre d'unités d'IMC « sauvées » et par le nombre « d'années de vie	Le programme de WSB tel qu'implanté à Victoria ne serait pas rentable comme moyen de prévention de l'obésité chez les enfants d'âge primaire parce que le recrutement de participants

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
R. (2009). Cost-effectiveness of active transport for primary school children - Walking School Bus program, <i>International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity</i> , 6(1), 1-11.	comme moyen de prévention de l'obésité chez des enfants d'âge primaire.	Australie, subventionné par VicHealth. <b>Milieu</b> : Victoria, Australie primaire.	en incapacité » « sauvées » sur 100 ans ( <i>disability-adjusted life year</i> )	est nettement trop bas. Pour que ce soit rentable, il faudrait que le nombre d'enfants participants soit beaucoup plus élevé et ce nombre ne serait pas réaliste dans le contexte australien.
Collins, D. & Kearns, R. A. (2010). Walking school buses in the Auckland region A longitudinal assessment, <i>Transport Policy</i> , 17(1), 1-8.	Examiner l'expérience d'un WSB sur cinq année en ce qui concerne (1) l'évolution de l'ampleur et l'opérationnalisation du WSB, (2) la durabilité du WSB, (3) les bienfaits du WSB tels que perçus par les coordonnateurs, (4) la discipline autour du WSB, (5) les différences entre les genres chez les bénévoles et (6) les observations de l'environnement urbain par les participants.	Suivi de plusieurs WSB implantés dans la région de Auckland en Nouvelle-Zélande sur une période de 5 ans <b>Sujets</b> : directeurs d'école et coordonnateurs des WSB (nombre non mentionné) <b>Milieu</b> : Auckland, Nouvelle-Zélande	Étude longitudinale Dans les deux premières années : entrevues téléphoniques avec les directeurs d'école où il y avait un WSB et les coordonnateurs des WSB Dans les trois années suivantes : questionnaire rempli par les coordonnateurs de chaque WSB (avec une subvention de 200\$ par questionnaire rempli)	(1) L'augmentation du nombre de routes est demeuré stable dans les cinq années d'étude; à chaque année, seulement la moitié de enfants inscrits au WSB participent régulièrement; la participation est moins grande lors de journées pluvieuses; la prise en charge de l'initiative du WSB est davantage concentrée dans des écoles où les enfants viennent de milieux bien nantis, le WSB est plus populaire le matin qu'en fin d'après-midi, probablement causé par les différentes activités extra-scolaires. (2) Il semblerait que plus un trajet est implanté depuis longtemps plus l'habitude d'utiliser le WSB rentre dans la routine de la famille et plus le trajet devient permanent pour l'école; il est incontournable de recruter à chaque année de nouveaux bénévoles, car plusieurs quittent (par exemple, parce que leur enfant est maintenant « trop vieux » pour le WSB ou parce que les horaires ont changé); dans le temps, le recrutement de bénévoles est plus difficile que le recrutement de jeunes voulant participer au WSB, ceci n'entraînant pas toutefois la fermeture d'un trajet (3) Le WSB contribue à l'augmentation du « sens de la communauté », est une occasion pour faire de l'activité physique réduit l'utilisation de l'automobile près des écoles, et réduit le risque d'accidents chez les jeunes marcheurs (4) Le WSB est une occasion pour les jeunes d'apprendre les règles de sécurité lorsqu'ils empruntent la route; l'encadrement est très structuré en termes d'horaire, de trajet et d'attentes au niveau des comportements; les bénévoles rapportent des difficultés à gérer les comportements déviants de quelques

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
				<p>enfants pendant les trajets, surtout chez les jeunes garçons; il est important que les bénévoles soient assidus, car certains bénévoles ne se présentent pas au WSB lors de leur matins assignés ce qui complique l'organisation du WSB</p> <p>(5) La majorité de bénévoles sont des femmes (88%) et 54% des trajets n'ont aucun bénévole masculin; la raison la plus souvent évoquée pour ne pas participer comme bénévole chez les hommes est que ce n'est pas compatible avec leur travail. Chez les femmes, le fait d'avoir des enfants en bas âge ou le retour au travail était des raisons évoquées</p> <p>(6) le WSB entraînerait des comportements plus responsables de la part des automobilistes lorsqu'ils voient le WSB près d'eux; l'implantation de WSB favoriserait la prise de décision des gouvernements locaux (lorsqu'ils sont partenaires des WSB) vers des mesures d'apaisement de la circulation.</p>
<p>Mendoza, J. A., Watson, K., Baranowski, T., Nicklas, T. A., Uscanga, D. K., &amp; Hanfling, M. J. (2011). The Walking School Bus and Children's Physical Activity: A Pilot Cluster Randomized Controlled Trial, <i>Pediatrics</i>, 128(3), e537-e544.</p>	<p>Évaluer l'impact d'un programme de WSB sur le taux d'enfant adoptant le transport actif vers l'école et sur leur taux de pratique d'activité physique.</p> <p>Hypothèses : Le programme de WSB fera augmenter (1) le nombre d'élèves utilisant le transport actif pour se rendre à l'école et (2) leur niveau quotidien de pratique d'activité physique modéré à vigoureux.</p> <p>Hypothèses secondaires : (1) Le programme de WSB fera augmenter le niveau de pratique d'activité physique à intensité faible des jeunes et (2) Le sentiment d'auto-efficacité</p>	<p>Programme de WSB implanté dans 4 écoles publiques primaires dans des quartiers défavorisés</p> <p><b>Sujets</b> : 149 élèves de 4<sup>e</sup> année de 8 écoles primaire (4 contrôles, 79 élèves, et 4 expérimentales, 70 élèves) vivant à l'intérieur d'un rayon de 1 mile de leur école, sans handicap</p> <p><b>Milieu</b> : Houston, Texas, USA</p>	<p>Étude expérimentale (randomisation exercée au niveau des écoles et non des élèves)</p> <p>Questionnaire sur le mode de transport utilisé dans la dernière semaine (distribué au temps 1 et 2)</p> <p>Mesures d'accélérométrie pendant 7 jours (aux temps 1 et 2)</p> <p>Mesures de l'IMC des jeunes</p> <p>Questionnaire socio-démographique auprès des parents</p> <p>Calcul de la distance entre la résidence et l'école à l'aide de Googlemaps</p> <p>Questionnaire sur l'acculturation (<i>tel que mentionné pas les auteurs</i>) (ex : pays d'origine des parents et enfants, et nombre d'années vécues aux USA)</p> <p>Questionnaire sur la perception de la sécurité dans le quartier en utilisant une version abrégée du</p>	<p>Davantage d'élèves utilisent le transport actif au temps 2 dans le groupe expérimental comparativement au groupe contrôle. Ils ont également un plus haut taux de pratique d'activité physique modéré à vigoureux par jour alors que ce taux a diminué dans le groupe contrôle.</p> <p>Le groupe expérimental a diminué son nombre de minutes de pratique d'activité physique à intensité faible alors que le groupe contrôle a augmenté son nombre de minutes d'activité physique à intensité faible par jour.</p> <p>Des associations significatives positives ont été trouvées entre le sentiment d'auto-efficacité des parents et leurs attentes et l'adoption du transport actif chez leurs enfants.</p>

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
	des parents et des enfants, et les attentes des parents par rapport à l'adoption du transport actif de la part de leurs enfants seront des déterminants importants du changement du mode de transport motorisé vers un mode de transport actif.		Neighborhood Environment for Children Rating Scales (Coulton et al., 1996) portant sur les perceptions de la famille sur la sécurité, la violence, la présence de drogue, et l'intimidation des enfants dans leur quartier Questionnaire sur le sentiment d'auto-efficacité à utiliser le transport actif au temps 1 : 17 items pour les enfants, et 15 items pour les parents Questionnaire sur les attentes des parents à 14 items	
Mendoza, J. A., Watson, K., Chen, T. A., Baranowski, T., Nicklas, T. A., Uscanga, D. K., Hanfling, M. J. (2012). Impact of a pilot walking school bus intervention on children's pedestrian safety behaviors : A pilot study, <i>Health &amp; Place</i> ,18, 24-30.	Évaluer la faisabilité d'évaluer les comportements de sécurité des piétons participants au programme d'autobus pédestre	Programme de WSB implanté dans 4 écoles publiques primaires dans des quartiers défavorisés <b>Sujets</b> : 149 élèves de 4 <sup>e</sup> année de 8 écoles primaire (4 contrôles, 79 élèves, et 4 expérimentales, 70 élèves) vivant à l'intérieur d'un rayon de 1 mile de leur école, sans handicap <b>Milieu</b> : Houston, Texas, USA	Étude observationnelle conduite lors de l'étude expérimentale (randomisation exercée au niveau des écoles et non des élèves) rapportée dans Mendoza et al. (2011) Des assistants de recherche formés ont observés les comportements de sécurité des jeunes lors des traverses de route pendant leur marche vers l'école, et ce, à l'aide d'un outil d'observation validé. Cinq comportements ont été observés : 1) traverser à l'intersection (et non dans le milieu de la rue), 2) traverser avec un adulte ou un brigadier, 3) s'arrêter au bout du trottoir avant de traverser, 4) regarder de chaque côté avant de traverser, 5) marcher (plutôt que courir) pour traverser la rue. Chaque comportement a obtenu un score de 1=oui ou de 0=non.	Les chercheurs ont réussi à obtenir 1252 observations au temps 1 et 2548 observations au temps 2. Ils concluent donc qu'il est faisable d'évaluer les comportements de sécurité des piétons participants à un autobus pédestre. Les jeunes participants au programme d'autobus pédestres sont plus enclins à traverser la rue aux intersections (plutôt que dans le milieu de la rue). Or, moins d'entre eux s'arrêtent avant de traverser l'intersection. Ceci a été justifié par les chercheurs par le fait que les jeunes conduits par les adultes responsables de l'autobus pédestre ne s'arrêtaient pas une fois que l'autobus pédestre étaient engagés dans la traverse.

Référence	Objectif	Intervention	Méthodologie	Résultats
Sayers, S. P., LeMaster, J. W., Thomas, I. M., Petroski, G. F. & Ge B. (2012). A Walking school bus program, Impact on Physical Activity in Elementary School Children in Colombia, Missouri, <i>American Journal of Preventive Medicine</i> , 43(5S4), S384-S389.	Évaluer si la participation à un autobus pédestre fait augmenter ou diminuer la pratique d'activité physique chez des jeunes.	77 participants provenant de 3 écoles primaires où des autobus pédestres étaient déjà en fonction. <b>Sujets</b> : Groupe intervention : 38 participants au programme d'autobus pédestre; Groupe contrôle : 39 participants se rendant à l'école avec le moyen de leur choix (à pied, à vélo, en voiture, etc.) <b>Milieu</b> : Colombia, Missouri	Port d'un moniteur ActiGraph par enfant pendant les 7 jours de l'intervention (à l'exception des activités à la piscine, lors de la douche/bain, et la nuit). Un questionnaire rempli par les parents a pu fournir les informations concernant le genre, l'âge, l'indice de masse corporelle (en demandant la grandeur et le poids des enfants participants), revenu familial, niveau d'éducation des parents, pratique d'activité physique des parents, habitudes de vie sur 7 jours : pratique hebdomadaire d'activité physique, temps devant un écran.	Aucune différence significative n'a été trouvée dans la pratique d'activité physique d'intensité moyenne à élevée lorsque les groupes étaient comparés sur une semaine. Aucune différence n'a été trouvée au niveau du genre ou de l'origine ethnoculturelle et la pratique d'activité physique. Une différence significative a été trouvée au niveau de l'âge, c'est-à-dire que les plus jeunes étaient plus actifs que les plus vieux (préadolescents).

## Annexe 2

### Similarités et distinctions entre différents termes désignant les processus communautaires liés au développement des solidarités locales

<b>Capital social (CS)</b>	<b>Mobilisation communautaire (MC)</b>	<b>Empowerment communautaire (EC)</b>
<p>Participation civique (<i>aussi dans MC, EC et RC</i>)</p> <p>Cohésion et soutien social (<i>aussi dans MC, EC et RC</i>)</p> <p>Réciprocité, confiance mutuelle entre les individus et les groupes d'intérêts</p> <p>Liens horizontaux entre les réseaux</p> <hr/> <p>Réseau durable partageant des valeurs communes (<i>aussi dans MC, EC et RC</i>)</p> <p>Lié aux autres formes de capital, ex : culturel et économique</p> <p>Disponibilité des ressources dans l'environnement (<i>aussi dans MC, EC et RC</i>)</p> <p>Pouvoir des individus ou des groupes d'intérêts (<i>aussi dans EC, MC et RC</i>)</p>	<p>Participation civique (<i>aussi dans CS, EC et RC</i>)</p> <p>Mobilisation de partenaires / d'acteurs / de parties prenantes qui ont du pouvoir dans un but de plaider (<i>en partie dans CS, EC et RC</i>)</p> <p>Consensus entre les partenaires (<i>aussi dans CS et RC</i>)</p> <p>Empowerment communautaire (<i>aussi dans EC et RC</i>)</p> <p>Soutien social dans les réseaux (<i>aussi dans CS, EC et RC</i>)</p> <p>Processus de planification afin de résoudre des problèmes en collectivité (organisations et individus) (<i>aussi dans EC et RC</i>)</p> <p>Utilisation des ressources et des atouts locaux (<i>aussi dans CS, EC et RC</i>)</p>	<p>Participation (<i>aussi dans CS, MC et RC</i>)</p> <p>Leadership (<i>aussi dans RC</i>)</p> <p>Collectivité à la recherche de solution (<i>aussi dans MC et RC</i>)</p> <p>Renforcer le potentiel</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'autonomie et de contrôle sur les déterminants de la santé (<i>aussi dans RC</i>)</li> <li>- de réalisation de projets collectifs (<i>aussi dans MC et RC</i>)</li> </ul> <p>Renforcer les connaissances et les compétences individuelles (<i>aussi dans RC</i>)</p> <p>Sentiment de soutien social (<i>aussi dans CS, MC et RC</i>)</p> <p>Habilité à utiliser les ressources de la communauté (<i>aussi dans CS, MC et RC</i>)</p>

<b>Renforcement des capacités communautaires (RC)</b>		
Participation ( <i>aussi dans CS, MC et EC</i> )	Disponibilités des ressources ( <i>aussi dans CS, MC et EC</i> )	Consensus sur les valeurs partagées par les acteurs de la communauté ( <i>aussi dans CS, MC</i> )
Sens de la communauté ( <i>en partie dans CS, MC et EC</i> )	Habilités de compétences individuelles ( <i>aussi dans MC et EC</i> )	Influence au niveau des politiques ( <i>en partie dans MC et EC</i> )
Leadership ( <i>aussi dans EC</i> )	Compréhension de l'histoire de la communauté	Donner du pouvoir à la communauté ( <i>aussi dans EC</i> )
Réflexion critique ( <i>aussi dans MC et EC</i> )	Réseaux et interactions sociales et interorganisationnelles ( <i>aussi dans CS, MC et EC</i> )	

## Annexe 3

Guide d'entretien

Thématiques d'entretien – Projet Trottibus

Rôle au sein du *Trottibus* à l'école X :

Nombre d'années d'implication dans ce programme :

Si vous êtes bénévole, avez-vous un enfant inscrit au programme *Trottibus* ?

### **Thème 1 : Les caractéristiques du milieu**

*Objectif : Comprendre les dynamiques présentes quant à la mobilisation du milieu autour des saines habitudes de vie de façon générale.*

- Le type d'école (de quartier ou à vocation particulière),
- Le nombre d'enseignants et d'élèves,
- La présence de programmes sur la promotion des saines habitudes de vie dans l'école  
(par exemple, École en santé, Plaisirs d'hiver, Concours École active, Ma cour : un monde de plaisir !, Iso-Actif, Passeport santé, Viens défier Gym, Mois de l'éducation physique et du sport, les saisons du primaire, programme des clubs sportifs, Mon école à pied à vélo !, Milapied, Grand défi Pierre Lavoie, SAAQ-Brigade scolaire),
- Le rôle/implication du conseil d'établissement dans les programmes de promotion des saines habitudes de vie dans votre école,
- La présence/participation et le rôle de l'organisation des parents participants (OPP),
- Le contenu du plan de réussite et du projet éducatif de l'école,
- La mobilisation du milieu en lien avec la promotion des saines habitudes de vie,
- Le lien avec un regroupement local de partenaires tel que Québec en forme ou encore une unité régionale de loisir et sport,
- Le lien avec un organisme communautaire ou association de la région qui pourrait aider à recruter des bénévoles ou à mettre en contact avec des bénévoles,

- Le lien avec un représentant de la ville/arrondissement
  - l'intérêt de la ville à s'impliquer dans les projets de promotion de la santé dans votre milieu.

## **Thème 2 : La problématique du transport scolaire avant l'implantation du *Trottibus***

*Objectif : Comprendre quels sont les facteurs qui ont amené l'implantation du Trottibus dans ce milieu.*

- La politique sur le transport scolaire,
- La sécurité autour de l'école (problème avec le nombre de voitures),
- Les plaintes reçues ou incidents survenus,
- La présence de la sécurité publique ou du service de police autour de l'école,
- Les principales raisons qui poussent les parents à reconduire leur enfant en voiture à l'école le matin,
- Les caractéristiques du quartier aux abords de l'école (résidentiel, à proximité d'une zone commerciale, mixte).

## **Thème 3 : Les raisons pour lesquelles le *Trottibus* a été implanté dans le milieu**

*Objectif : Comprendre à quel(s) besoin(s) répond le programme dans chaque milieu.*

- Comment avez-vous entendu parler du projet *Trottibus* ?
- Qui a pris le leadership dans la planification du *Trottibus* dans votre milieu ?
- À quels besoins ce projet répondait-il ?

## **Thème 4 : L'organisation autour du fonctionnement quotidien du *Trottibus***

*Objectif : Comprendre les facteurs favorables et les freins à la mise en œuvre du Trottibus dans chaque communauté.*

- **Le rôle de chaque partenaire (forces ou obstacles rencontrés),**

- le soutien de la SCC pour la ressource du milieu (par exemple, fournir les outils et le matériel *Trottibus*, soutenir la ressource embauchée pour le recrutement et la reconnaissance des bénévoles, soutenir la ressource responsable de la visibilité du projet, assurer une présence aux événements médiatiques de *Trottibus*),
- le rôle de l'école (par exemple, rencontrer le CE et avoir son approbation pour implanter le projet, réaliser un sondage et compléter la grille d'analyse, mettre en place le comité *Trottibus*, soutenir le comité dans le recrutement de bénévoles, collaborer à la promotion du projet dans l'école et auprès des parents, fournir à la SCC les statistiques et les renseignements relatifs aux inscriptions des enfants pour le projet *Trottibus*),
- le rôle de la municipalité (par exemple, faciliter le lien avec le service de police, collaborer à la promotion du projet, collaborer à la logistique du projet),
- le rôle du partenaire mandaté, par exemple :
  - Soutien au bénévolat : collaborer au recrutement, soutenir le comité dans l'organisation des activités de reconnaissance,
  - Développement en lien avec la SCC : identification du site, organiser et coordonner toutes les activités pour implanter le *Trottibus* en collaboration avec la SCC, organiser des activités locales de promotion, planifier, coordonner et animer des groupes de travail, travailler en étroite collaboration avec les écoles, les municipalités/arrondissements et les partenaires locaux,
  - Documentation : travailler en étroite collaboration avec l'agent de développement de la SCC, remettre les documents officiels (entente, formulaires d'engagement et d'accréditation des bénévoles), envoyer toutes communications médias ou autres à la SCC pour approbation, participer à l'évaluation du projet en fin d'étape,
  - Faire connaître le projet auprès d'un bassin de bénévoles potentiels, et ce, en collaboration avec l'agent de développement de la SCC, les partenaires locaux ainsi que les membres des comités, afin de recruter des bénévoles (par exemple : présentation dans des associations et organismes, kiosque de promotion dans des lieux publics, kiosque de promotion lors d'événements, sollicitation informelle (cinéma, café), porte à porte, affichage, etc.),
  - Processus d'identification de l'école potentielle

Profil de l'école : arrimage du *Trottibus* avec d'autres projets de l'école, motivation de la direction de l'école - personne pivot dans l'école, motivation de parents et d'enfants – sondage, motivation des partenaires du milieu),

- Les étapes de démarrage (par exemple, la structure du comité *Trottibus*, établir les trajets, établir un échancier),

- Le comité *Trottibus*

- Nombre de membres
- Répartition des tâches (structure du comité)
- Forces ou difficultés rencontrées au sein du comité
- Relation avec la direction de l'école
- Le rôle du coordonnateur (par exemple, les rencontres du comité),
- Le rôle des responsables de trajet (par exemple, l'utilisation de la base de données *Trottibus*, le rappel des bénévoles, la création des horaires, l'invitation à la formation des bénévoles, la confirmation de l'engagement bénévole, la reconnaissance, les documents d'accréditation des bénévoles),
- Le responsable des inscriptions (par exemple, la compilation des inscriptions, la confirmation/annulation d'un trajet et la participation ou non des enfants),
- Le responsable de la promotion à l'école et les Assistants-bénévoles (par exemple, le guide d'animation et le DVD, l'outil de promotion auprès des parents, la reconnaissance des Assistants-bénévoles, l'engagement et le calendrier des Assistants-bénévoles),
- Le responsable de la promotion dans la communauté (par exemple, par qui la promotion dans la communauté est-elle effectuée ? Quelles sont vos stratégies pour recruter les bénévoles ?
- Les relations entre les membres du comité,
- Les relations avec les autres acteurs du projet (concernant l'organisation),
- Les changements dans le leadership.

- **Le fonctionnement des trajets**

- Nombre de trajets
- Nombre d'enfants par trajet
- Nombre de bénévoles par trajet

- Perception de l'enthousiasme des acteurs impliqués
  - Développement de partenariats dans le quartier
  - Forces ou défis pour le maintien de certains trajets
  - Dynamiques entre les jeunes, les bénévoles, les parents, etc. sur les trajets.
- 
- Les défis ou enjeux pour la poursuite du programme dans ce milieu.

### **Thème 5 : Les bienfaits perçus de l'intervention**

*Objectif : Évaluer les bienfaits perçus du Trottibus dans chaque communauté (pour les différentes parties prenantes : enfants, parents, bénévoles, école, communauté, etc.).*

- Bienfaits du Trottibus – enfants, parents, bénévoles, école, communauté,
- Pourquoi vous êtes-vous impliqué dans le Trottibus ?
- Autres sujets émergeant pendant l'entretien en lien avec l'organisation du *Trottibus*.