

Université de Montréal

**Évaluation de la mesure *À l'école, on bouge!* : quels sont les facteurs qui ont favorisé son implantation dans les écoles primaires du Québec?**

par Noémie Desranleau Robitaille

École de kinésiologie et des sciences de l'activité physique, Faculté de médecine

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Sciences (M.Sc.) en sciences de l'activité physique

Décembre 2020

© Noémie Desranleau Robitaille, 2020

## Résumé

Le manque d'activité physique chez les jeunes est un enjeu préoccupant de santé publique en Amérique du Nord. Afin de s'attaquer au problème de sédentarité des jeunes, certains gouvernements des provinces canadiennes ont mis en place des programmes de promotion de l'activité physique dans les écoles. Au Québec, en cohérence avec la Politique de l'activité physique, du sport et du loisir (2017), le gouvernement a mis en place la mesure *À l'école, on bouge!* visant à soutenir les écoles primaires souhaitant s'engager à offrir à l'ensemble de leurs élèves la possibilité de bouger 60 minutes chaque jour de classe. Cette étude examine les facteurs associés à la réussite de la mise en œuvre de cette mesure dans les écoles primaires de la province. Un sondage en ligne a été envoyé aux 415 écoles participantes de la première année. Les responsables désignés du projet ont rendu compte du processus de mise en œuvre de leur école et du nombre moyen de minutes d'activité physique quotidienne (APQ) offert. Les résultats montrent qu'entre 66,9 % et 81,1 % des écoles ont atteint l'objectif du 60 min d'APQ. Les analyses de régression logistique ont permis d'identifier certains prédicteurs associés à une implantation réussie. Ces prédicteurs diffèrent selon le milieu géographique (rural et urbain). Les prédicteurs qui sont ressortis comme influençant l'atteinte du 60 minutes d'APQ sont : la perception des bienfaits de l'APQ sur la réussite éducative pour les deux milieux géographiques, la somme reçue par élève et le nombre de responsables désignés pour le milieu rural et l'analyse de la situation pour le milieu urbain. Les données qualitatives portant sur l'engagement des équipes-écoles, le leadership de la direction, la résistance rencontrée face à la mise en œuvre de la mesure et les stratégies de mobilisation déployées pour encourager la participation des membres des équipes-écoles ont également été analysées. L'ensemble de nos résultats révèlent que différents facteurs influencent la mise en œuvre réussie d'une mesure visant à offrir des opportunités d'APQ dans les écoles primaires et qu'il est important que ces facteurs soient pris en considération par les décideurs et les administrateurs scolaires pour assurer le succès d'implantation de nouvelles mesures.

**Mots clés :** école primaire, politique gouvernementale, processus d'implantation, promotion de l'activité physique, équipe-école

## Abstract

The lack of physical activity among young people is an issue of concern for public health in North America. In order to tackle the problem of physical inactivity among young people, some Canadian provincial governments have implemented programs to promote physical activity in schools. In Quebec, in line with the Policy on Physical Activity, Sport and Leisure (2017), the government implemented the *Active at school!* aimed at supporting elementary schools wishing to commit to provide all their students with various opportunities to be active 60 minutes daily, every school day. This study examines the factors associated with the successful implementation by the school teams of 60 min daily physical activity (DPA) in Quebec elementary schools.

An online survey was sent to the 415 participating schools in Quebec. Assigned project leaders reported on their school team's implementation process and the average number of DPA minutes offered. The results showed that between 66.9% and 81.1% of schools met the 60-minute DPA goal. Logistic regression analyses have identified some predictors associated with successful implementation. These predictors differed between geographic settings (rural and urban). The strongest predictors of the achievement of 60 min DPA provision were: school-teams perception of PA benefits on learning outcomes, for the two geographical settings; per-student amount received and number of school's assigned PA promoters for the rural one and situation analysis for the urban one. Qualitative data on the school team's commitment, the administration's leadership, the resistance encountered toward the measure implementation and the mobilisation strategies deployed to encourage the participation of the school team members were also analysed. Overall, our results highlighted the fact that different factors influence the successful implementation of a measure aimed at providing DPA opportunities in primary schools and that it is important these factors are taken into consideration by policy makers and school administrators to ensure the successful implementation of new measures.

**Keywords:** elementary school, physical activity promotion, policy implementation, school team.

# Table des matières

Résumé .....	2
Abstract .....	3
Table des matières .....	4
Liste des tableaux .....	6
Liste des figures .....	7
Liste des sigles et abréviations .....	8
Remerciements .....	9
Chapitre 1 – Introduction .....	10
1.1 Mise en contexte.....	10
1.2 Présentation de la mesure 15023 – À l’école, on bouge !.....	11
Chapitre 2 – Revue des études portant sur l’évaluation de politiques de promotion d’AP dans les écoles primaires canadiennes .....	14
2.1 Ontario.....	14
2.2 Alberta.....	18
2.3 Colombie-Britannique.....	20
2.4 Saskatchewan .....	21
2.5 Revues systématiques sur l’implantation des politiques d’APQ dans les écoles des provinces canadiennes .....	22
Chapitre 3 – Cadre conceptuel et méthodologie .....	24
3.1 Cadre conceptuel .....	24
3.2 Méthodologie .....	25
3.2.1 Outil de collecte de données.....	25
3.2.1 Procédures .....	27

3.2.2	Participants .....	27
3.2.3	Analyse des données .....	27
Chapitre 4 – Article scientifique .....		29
Chapitre 5 – Comment s’est déroulée la mise en œuvre de la mesure? Analyse des résultats complémentaires.....		55
5.1	L’engagement des EE et le leadership de la direction.....	55
5.1.1	Engagement de l’enseignant d’EPS .....	55
5.1.2	Engagement des membres de l’EE.....	56
5.1.3	Manifestations du leadership de la direction.....	57
5.2	La résistance rencontrée par les membres des EE.....	62
5.2.1	Résistance en raison de la peur du changement .....	63
5.2.2	Résistance en raison des défis que représente la mesure .....	63
5.2.3	Résistance reliée à l’importance accordée à l’AP .....	64
5.2.4	Résistance reliée au manque de temps .....	64
5.2.5	Résistance reliée à l’intégration de l’AP en classe.....	65
5.2.6	Autres sources de résistance.....	66
5.3	Comment les responsables ont mobilisé les membres de l’EE? .....	67
5.3.1	Communication et le partage d’informations.....	67
5.3.2	Soutien, accompagnement et formation.....	69
5.3.3	Modalité d’implantation et suivi .....	70
5.3.4	L’effet d’entraînement comme stratégie de mobilisation .....	72
Chapitre 6 – Conclusion.....		75
Bibliographie.....		77

## Liste des tableaux

Tableau 1	Présentation des variables et des questions correspondantes du questionnaire .....	26
Tableau 2	Degré d'engagement de l'enseignant d'EPS dans la mise en œuvre de la mesure .....	55
Tableau 3	Proportion des titulaires ayant souhaité s'engager dans le projet .....	56
Tableau 4	Ampleur de la résistance au projet de la part des membres de l'EE .....	62
Tableau 5	Stratégies utilisées pour mobiliser les membres de l'EE .....	67
Tableau 6	Réalisation d'un suivi de la mise en œuvre des actions .....	72

## Liste des figures

Figure 1 Modèle logique du processus d'implantation de la mesure À l'école, on bouge !.....	24
---	----

## Liste des sigles et abréviations

AP : Activité physique

APQ : Activité physique quotidienne

APMV : Activité physique d'intensité modérée à vigoureuse

EE : Équipe-école

EPS : Éducation physique et à la santé

## Remerciements

Un remerciement tout spécial à ma directrice de recherche, Mme Suzanne Laberge, pour son précieux support et son accompagnement tout au long du projet. Je remercie Mme Laberge de m'avoir fait confiance pour mener ce projet à terme et de m'avoir apporté les connaissances indispensables à sa réalisation.

Merci à mes deux collègues de laboratoire, Véronique Gosselin et Myriam Gilbert avec qui j'ai partagé cette aventure et qui m'ont aidé à persévérer au travers des deux dernières années.

Merci à ma famille et mes amis pour leur écoute, leur support moral et leurs bons mots d'encouragement.

Merci à l'École de kinésiologie et des sciences de l'activité physique pour le soutien financier et la qualité de l'enseignement offert.

Merci au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur pour le soutien financier qui m'a permis de mener à terme ce projet.

# Chapitre 1 – Introduction

## 1.1 Mise en contexte

Le manque d'activité physique (AP) chez les jeunes est un enjeu préoccupant de santé publique dans plusieurs pays industrialisés. Des études nationales réalisées aux États-Unis, (The Child & Adolescent Health Measurement Initiative [CAHMI], 2016), en Angleterre (UK Active Kids, 2018) et au Canada (ParticipAction, 2020) révèlent que moins d'un enfant sur cinq, âgés entre 5 et 17 ans, rencontre les recommandations internationales de 60 minutes d'activité physique quotidienne (APQ) d'intensité modérée à vigoureuse (Organisation mondiale de la santé [OMS, 2010).

La pratique régulière d'AP chez les jeunes est d'une importance cruciale, car elle améliore leur condition physique, leur santé mentale et cognitive, favorise le développement social et l'estime de soi. (Janssen et Leblanc, 2010; US Department of Health and Human Services, 2018; Biddle et al. 2019; Dobbins, 2013).

Les écoles constituent un cadre optimal pour faire la promotion de la santé et de l'AP, car elles permettent de rejoindre la très grande majorité des enfants de tous les milieux sociaux économiques et de faciliter l'adoption des comportements sains en matière de santé et d'AP dès l'enfance (OMS, 2008; Langford et al. 2015). De plus, les enfants y passent plus de temps éveillé qu'à la maison et profitent d'un encadrement adapté de la part d'intervenants qualifiés et d'une accessibilité à des installations sportives de qualité. Il semble également que le fait d'être physiquement actif à l'école influence la pratique régulière d'AP à l'âge adulte (Batista et al., 2019).

Afin de faire en sorte que les écoles deviennent un milieu de vie qui favorise la pratique d'AP des jeunes, les gouvernements de certaines provinces canadiennes ont adopté des politiques ou mesures visant à ce que les écoles mettent en place des stratégies et moyens pour que les enfants s'adonnent à un minimum d'APQ (Ontario Ministry of Education, 2005; Santé publique Ontario, 2015; Alberta government, 2005; Alberta Education, Healthy Schools in motion, 2008; British-Columbia Ministry of Education, 2011; Saskatchewan Ministry of Education, 2010). Plusieurs études ont évalué l'implantation de ces politiques de promotion de l'AP dans les écoles canadiennes. Leurs résultats révèlent que dans la majorité des cas, les écoles ne parviennent pas à implanter la mesure tel que souhaité et, par conséquent, ne rencontrent pas les objectifs en matière d'offre de temps

actif pour les élèves (Stone et al., 2012; Mâsse et al., Hobin et al., 2013; 2012; Watts et al., 2014, Kennedy et al., 2010). De plus, ces revues ont montré que les politiques varient considérablement d'une province à l'autre en ce qui a trait au nombre de minutes souhaitées, à l'intensité de l'effort demandé, au groupe de jeunes ciblés (primaire ou secondaire), au type de mesures (pendant le temps d'enseignement ou en dehors du temps d'enseignement) et au cadre dans lequel l'AP doit être offerte (pendant les périodes d'enseignement, en service de garde ou lors d'activités parascolaires) (Olstad et al., 2015; Weatherson, 2017). Il semble également que les politiques ont été développées par les ministères de l'Éducation de chacune des provinces selon une approche descendante, mais que leur implantation relève de la responsabilité de chacune des écoles (Campbell, 2020). Les écoles sont fortement encouragées à offrir le nombre de minutes de temps actif visé par les politiques et elles ont la liberté d'élaborer et de choisir les moyens pour mettre en place la politique. Il semble que cette façon de faire laisse aux écoles la flexibilité pour intégrer l'AP de façon adaptée à leurs activités académiques, mais peut mener à une implantation sous-optimale. Certains freins sont régulièrement mentionnés lorsqu'il est question d'expliquer le faible succès d'implantation : le manque de temps, le manque de ressources, le manque de formation des titulaires de classe en matière d'AP et la concurrence avec le programme scolaire (Kennedy, 2010; Patton, 2012; Mâsse, 2013; Strampel, 2014; Brown et Elliot, 2015, Rickwood, 2015; Allison, 2016; Weatherson, 2017). Alors que ces politiques ont le potentiel d'influencer de façon positive la pratique d'AP des jeunes et de favoriser leur bien-être physique et mental, l'atteinte de leur objectif semble varier considérablement selon les écoles et les milieux. Obtenir une meilleure compréhension des facteurs qui ont une incidence sur l'atteinte de l'objectif est une étape importante en vue d'aider les écoles souhaitant mettre en place des stratégies innovantes afin d'augmenter le temps physiquement actif des jeunes.

## **1.2 Présentation de la mesure 15023 – À l'école, on bouge !**

Au Québec, le MEES a instauré en 2017 la première politique à l'échelle provinciale de promotion de l'AP au sein des établissements préscolaires et primaires. La mesure *À l'école, on bouge !* vise à soutenir financièrement sur une période de trois ans, les écoles souhaitant s'engager à faire bouger l'ensemble de leurs élèves 60 minutes par jour, chaque jour de classe (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Les écoles participaient sur une base volontaire et ce sont les commissions scolaires qui avaient la responsabilité de sélectionner les écoles et de redistribuer,

selon des critères qui leur sont propres, les ressources financières allouées par le ministère. Pour offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif, les écoles pouvaient avoir recours à différents moyens tels que : augmenter le temps alloué aux récréations à l'extérieur, augmenter le temps alloué aux cours d'éducation physique et à la santé (EPS), intégrer des pauses actives, favoriser les apprentissages par l'action motrice, prévoir un ou plusieurs moments dans la journée où tous les élèves seront actifs en même temps. Les écoles participantes pouvaient également s'inscrire volontairement et gratuitement au programme Force 4 du Grand défi Pierre Lavoie qui met à la disposition des établissements scolaires différentes ressources afin de les soutenir dans leurs actions. Ainsi les écoles avaient accès à une communauté d'échange pédagogique, des infolettres, une webtélé et une banque d'outils et d'idées pour amener les élèves à bouger au quotidien. De plus, chaque nouvelle école participante recevait un cube rempli de matériel pour faire bouger les jeunes à titre de « cadeau de lancement ». Le service de garde et les activités parascolaires étaient également visés par cette mesure. Les écoles étaient encouragées à offrir des AP variées pour tous les âges et répondant autant aux intérêts des filles que des garçons. En outre, il était demandé d'inclure au moins une sortie vers un lieu de plein air ou une classe nature durant l'année scolaire.

#### Le rôle de l'école (direction d'établissement)

Les écoles souhaitant participer devaient s'engager à obtenir l'approbation de leur conseil d'établissement et désigner un responsable de projet pour assurer l'implantation de la mesure et soutenir l'EE. C'est la direction de l'établissement qui devait convenir des modalités permettant au responsable du projet de jouer ce rôle, soit en incluant ce rôle dans la tâche du responsable ou en le libérant à cet effet, en tenant compte du nombre d'heures nécessaires à la mise en œuvre du projet et au soutien à apporter à l'EE, et ce, dans le respect des conventions collectives en vigueur.

#### Le rôle du responsable du projet

Le responsable de projet devait coordonner la mise en œuvre de la mesure ainsi que soutenir et mobiliser l'EE à cet effet. Il était attendu que cette personne possède des compétences en matière de promotion de l'AP, de leadership et de communication. L'enseignant d'EPS était jugé être la meilleure ressource pour jouer ce rôle. Il était souhaitable qu'une libération de quatre heures par semaine lui soit allouée pour assurer la mise en œuvre du projet.

L'implantation de cette mesure au sein des établissements scolaires implique donc une mobilisation des EE afin d'élaborer des stratégies et mesures appropriées à leur contexte. Le but de la présente étude était d'explorer les facteurs associés à la mise en œuvre réussie de la mesure *À l'école, on*

*bouge!* Les résultats permettront de mettre en lumière des pratiques inspirantes pouvant aider les écoles qui souhaiteraient participer au programme dans les années subséquentes.

Ce mémoire est composé de quatre sections. La première présente une recension des écrits portant sur l'évaluation des politiques canadiennes de promotion de l'AP dans les écoles préscolaires et primaires. La deuxième présente le cadre conceptuel et la méthodologie. La troisième section rend compte de l'évaluation de la première année de la mise en œuvre de la mesure *À l'école, on bouge!*. Il s'agit d'un manuscrit en version anglaise qui sera soumis au périodique *Journal of School Health*. La dernière section aborde des résultats du sondage non traités dans le manuscrit. Ces résultats présentent les données qualitatives portant sur, l'engagement des EE et le leadership de la direction, la résistance rencontrée face à la mise en œuvre de la mesure et les stratégies de mobilisation déployées pour encourager la participation des membres de l'EE.

## **Chapitre 2 – Revue des études portant sur l'évaluation de politiques de promotion d'AP dans les écoles primaires canadiennes**

Dans un premier temps, il était important de connaître l'état des connaissances concernant l'évaluation des politiques de promotion d'AP dans les écoles primaires canadiennes. Pour ce faire, nous avons réalisé une recension des écrits portant sur le sujet. Les bases de données Web of Science, ERIC et CINAHL ont été consultées, de même que le moteur de recherche Google Scholar. Les mots clés utilisés ont été : *physical activity, elementary school, policy, Canada*. Nous avons limité nos critères de recherche aux études portant sur l'évaluation de l'implantation de politique gouvernementale de promotion de l'AP au niveau des écoles primaires dans les provinces canadiennes. Nous avons exclu les études qui ciblaient les cours d'éducation physique et les effets des politiques d'AP sur les enfants. Nous n'avons pas retenu les initiatives provinciales qui ne sont pas des politiques au sens strict du terme, c'est-à-dire des initiatives qui ne sont pas obligatoires et ne précisent pas d'objectifs en termes de minutes d'APQ. Pour compléter notre recension, nous avons analysé les références de chacun des articles recensés et consulté les études dans lesquelles ils étaient cités. Au total, 14 articles et 6 publications gouvernementales portant sur les politiques ont été retenus.

Les études ont été regroupées par province. Nous présenterons d'abord le contenu de chacune des politiques puis les études qui ont évalué leur implantation respective. Nous terminerons par une présentation de deux revues systématiques sur les politiques canadiennes en promotion de l'APQ dans les écoles.

### **2.1 Ontario**

#### La politique ontarienne d'APQ

L'Ontario est une des premières provinces, avec l'Alberta, à avoir instauré une politique visant à promouvoir l'APQ dans les écoles (Policy/Program Memorandum No. 138). Lancée en 2005, la politique d'APQ demande que tous les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année pratiquent un minimum de 20

minutes d'AP d'intensité modérée à vigoureuse (APMV), chaque jour de classe durant les heures d'enseignement (<http://www.edu.gov.on.ca/extra/fre/ppm/138f.html>). Les séances de 20 minutes d'APQ doivent s'intégrer aux cours d'EPS ainsi qu'aux autres périodes d'enseignement en classe. Les activités physiques offertes doivent être variées et motivantes pour les enfants et pouvoir être adaptées pour permettre aux élèves à besoins particuliers d'y participer. L'Ontario est la seule province qui précise dans sa politique que les 20 minutes d'APQ doivent être données uniquement pendant le temps scolaire, ce qui n'inclue pas la période du diner, les récréations ou les activités parascolaires. Ce sont les conseils et les directions d'établissements scolaires qui sont responsables de la mise en œuvre de la politique.

#### Études portant sur l'évaluation de l'implantation de la politique d'AP

Plusieurs études se sont penchées sur l'évaluation de l'implantation de la politique d'APQ en Ontario. Une première étude réalisée en 2012 (Stone, 2012) a examiné si les écoles atteignaient l'objectif de 20 minutes d'APMV tel que requis par la politique. Stone et ses collègues ont mesuré à l'aide d'un accéléromètre la fréquence et l'intensité de la pratique d'AP sur un échantillon de 856 élèves des écoles de la région de Toronto. Les résultats révèlent que la majorité des écoles ne parviennent pas à atteindre l'offre de 20 minutes d'APMV. Un peu moins de la moitié des jeunes auraient bénéficié d'une séance structurée d'APQ pendant le temps d'enseignement et qu'aucun jeune n'a atteint le 20 minutes d'APMV. Bien que l'étude porte sur un petit échantillon, seulement 16 écoles, elle est la seule à rendre compte de façon objective de la fréquence à laquelle l'APMV est offerte dans les écoles.

Dans la même année, Patton (2012.) a réalisé une étude auprès des enseignants des écoles de la région de Thames Valley pour connaître leurs perceptions en ce qui a trait à la politique d'APQ. Les participants ont été sondés sur la fréquence à laquelle ils intégraient l'AP dans leur classe, les barrières perçues et leurs attitudes face à la politique d'APQ. Les résultats révèlent que dans la plupart des écoles la pratique d'APQ ne semble pas avoir été intégrée telle qu'exigée par la politique. En effet, moins de la moitié des enseignants affirment offrir des séances de 20 minutes d'AP à leurs élèves les jours où il n'y a pas de cours d'éducation physique. En plus du manque de temps, les principales barrières mentionnées sont le manque d'espace et le fait que l'AP entre en compétition avec les autres matières du programme scolaire. L'étude révèle en outre que près des deux tiers des répondants affirment que la direction de l'école ne fait aucun suivi des initiatives

mis en place pour répondre à la politique. L'étude de Strampel et ses collègues (2014) réalisée auprès de 137 enseignants d'écoles primaires du sud de l'Ontario arrive sensiblement aux mêmes résultats. À l'aide d'une échelle de Lickert à cinq points, les chercheurs ont tenté d'identifier des barrières susceptibles de nuire à l'implantation de la politique d'APQ ainsi que des solutions possibles. Les réponses obtenues indiquent que le manque de temps et les attentes élevées concernant l'apprentissage des autres matières scolaires sont les principaux obstacles à l'implantation. Le manque d'espace, le manque de ressources et le manque d'intérêt des élèves sont d'autres barrières mentionnées par les participants. Cette étude propose également des solutions pour intégrer l'AP dans les classes. Il ressort que des activités qui nécessitent peu de matériel et peu de temps de préparation sont les solutions considérées comme étant les plus utiles et les plus faciles à mettre en place. Ces deux études soulèvent les difficultés rencontrées par les enseignants pour intégrer la pratique d'AP en classe. Cependant, une vision plus globale au niveau de l'école pourrait fournir une meilleure compréhension des défis auxquels les enseignants et les établissements scolaires sont confrontés pour mettre en œuvre la politique d'APQ.

En 2015, deux études qualitatives (Brown et Elliot, 2015; Rickwood, 2015) ont été réalisées auprès des enseignants et des directions d'école afin de comprendre les facteurs qui influencent l'implantation de la politique d'APQ. Brown et Elliot ont utilisé le modèle social écologique comme cadre théorique afin de comprendre le contexte dans lequel les enseignants doivent intervenir. Ils ont effectué des entretiens semi-dirigés en vue de connaître les perceptions des participants quant aux barrières et aux facteurs facilitants de la mise en œuvre de la mesure, quant aux résultats perçus et quant aux suggestions de changements possibles. Selon les réponses obtenues, bien que les écoles aient fait des efforts pour intégrer l'APQ dans leur planification, elles ne sont pas parvenues à rencontrer les exigences de la politique et la majorité des élèves n'ont pas atteint le 20 minutes d'APMV quotidien. L'étude a identifié des facteurs facilitants tels que la motivation et la volonté des enseignants pour l'offre d'AP et un environnement social favorable au sein de l'école ainsi que le partage d'idées d'activités à réaliser. Le manque de temps, d'espace, d'équipement et de ressources sont des barrières récurrentes.

Pour sa part, Rickwood (2015) a utilisé la théorie des systèmes culturels de Schein afin d'étudier l'influence de l'école sur l'offre d'APQ en milieu scolaire. Plus particulièrement, il a examiné quels sont les obstacles perçus par les enseignants et les directions d'école qui influencent leur participation à la mise en œuvre de la politique d'APQ et quelle est la relation entre les croyances

des membres de l'école au sujet de la politique et l'offre d'APQ. Son étude qualitative s'est appuyée sur un échantillon de cinq enseignants et de quatre administrateurs de 10 écoles du district Nord de l'Ontario. Il ressort de son analyse que la priorité accordée à l'AP a diminué depuis les dernières années et que son intégration dans l'horaire de classe est de plus en plus difficile. Cependant, il semble que les écoles qui valorisent l'AP dans leurs pratiques et politiques internes parviennent à surmonter ces difficultés. De plus, les résultats suggèrent que des facteurs culturels de l'école, telle que les croyances, les valeurs et les expériences de ses membres influencent l'offre d'AP. Ces facteurs constituent des ressources importantes sur lesquelles les écoles peuvent s'appuyer pour protéger et maintenir leur politique interne en matière d'AP.

Finalement, trois études portant sur l'évaluation de l'implantation de la politique d'APQ à l'échelle de la province ont été réalisées. Ces études ont utilisé les données d'un sondage effectué par la Santé publique de l'Ontario en 2013-2014 visant à évaluer la mise en œuvre de la politique d'APQ dans les écoles primaires et les facteurs influençant son implantation. Un total de 307 enseignants et 209 directions d'école ont répondu au sondage.

La première étude utilisant ces données a été celle de l'Agence de protection et de promotion de la santé de l'Ontario (Public Health Ontario, 2015). Leur rapport indique que 61,4 % des écoles et 50 % des classes rencontrent les exigences de la politique. Le manque de temps et les priorités concurrentes du programme scolaire sont les principales barrières identifiées par les enseignants et les directions. L'étude révèle aussi que la plupart des répondants croient aux bienfaits de l'AP sur la santé physique et mentale ainsi que sur le bien-être des élèves. La perception de la politique d'APQ semble plus positive auprès des directions d'école qu'auprès des enseignants en ce qui a trait à son implantation et à son importance par rapport aux autres exigences du programme scolaire.

La deuxième étude utilisant les données de la santé publique de l'Ontario est celle de Allison et al. (2016). Les auteurs ont évalué la fidélité avec laquelle les écoles ont implanté la politique d'APQ. Ils définissent la fidélité comme étant l'adéquation entre le modèle original d'implantation de la mesure et la façon dont elle a été implantée en réalité. Ils ont également exploré les associations entre la mise en œuvre d'APQ et un certain nombre de prédicteurs. Ils ont utilisé un cadre conceptuel permettant de situer chacun des prédicteurs soit au niveau macro organisationnel, au niveau micro organisationnel ou au niveau individuel. Il ressort de leur analyse qu'un plus faible pourcentage d'enseignants rapportent une mise en œuvre fidèle de la politique au niveau de leur

classe comparativement aux réponses obtenues par les directions au niveau de l'école. Il semble que les enseignants, qui sont généralement responsables de la mise en œuvre de l'APQ font une évaluation plus précise de l'ampleur avec laquelle ils intègrent les composantes de la politique dans leur classe, tandis que les directions fournissent une évaluation plus générale de la mise en œuvre de l'APQ pour l'école. De plus, les résultats indiquent qu'un certain nombre de prédicteurs de la fidélité de la mise en œuvre de la politique dans les écoles et les classes se situent à divers niveaux. Bien que ceux-ci puissent être classés dans l'ensemble au niveau micro-organisationnel, plusieurs prédicteurs peuvent également être considérés au niveau individuel et macro-organisationnel. La connaissance de la politique, le sentiment d'efficacité personnel des enseignants et les perceptions positives des directions et enseignants envers l'AP ont été identifiés comme étant des facteurs pouvant influencer la fidélité de la mise en œuvre.

Allison et al. ont approfondi ces résultats lors d'une dernière étude réalisée en 2018. En utilisant les mêmes données, ils ont effectué des analyses de régression logistique à plusieurs niveaux afin de voir les facteurs qui influencent l'implantation au niveau de la classe et au niveau de l'école, tout en contrôlant les autres facteurs. Les résultats indiquent que seuls les facteurs individuels étaient significativement associés à la fidélité de la mise en œuvre au niveau de la classe. Aucun prédicteur situé au niveau de l'école et/ou de la direction n'est ressorti comme significativement relié à la fidélité de la mise en œuvre dans les classes. Cette étude vient confirmer les résultats préalablement obtenus selon lesquels les enseignants sont meilleurs juges de ce qui est réellement fait dans les classes en matière d'AP. Les résultats indiquent également la complexité du contexte structurel et organisationnel des écoles.

## **2.2 Alberta**

### *The Daily Physical Activity Initiative*

En 2005, l'Alberta implante *The Daily Physical Activity Initiative* dans les écoles primaires de la province. Cette politique d'APQ cible les élèves de la première à la neuvième année. Les directions d'école sont responsables de s'assurer que les jeunes soient physiquement actifs pendant un minimum de 30 minutes chaque jour en participant à des activités organisées par l'école (*Alberta Education, 2006*). La politique précise que les activités doivent varier en termes d'intensité, prendre en compte la capacité de chaque élève et tenir compte des ressources disponibles au sein de l'école

et de la communauté. Les séances d'APQ peuvent être données pendant les cours d'éducation physique, pendant le temps d'enseignement ou en dehors du temps d'enseignement. Il peut s'agir d'une seule séance de 30 minutes ou plusieurs périodes de temps qui totalisent 30 minutes par jour.

Afin de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre de la politique d'APQ, un soutien au développement professionnel est offert par le Consortium régional de développement professionnel en collaboration avec l'organisme *Schools Come Alive*. Les écoles éligibles, c'est-à-dire celles qui accueillent les élèves de la première à la neuvième année, ont également reçu une aide financière du gouvernement de 1020 \$ en 2006 et de 1051 \$ en 2007. Des ressources pédagogiques ont été mises à la disposition des enseignants et des directions d'école. Ces ressources consistaient entre autres en : des vidéos de sensibilisation et de promotion de l'initiative d'APQ, des données sur les pratiques prometteuses en matière d'AP en milieu scolaire ainsi que des manuels contenant de l'information et des idées pour développer un programme quotidien d'AP.

En 2008 le gouvernement de l'Alberta a réalisé un sondage auprès des directions d'école et des enseignants concernant leurs perceptions de la politique d'APQ et de son implantation (Accountability and Reporting Division. Alberta Education, 2008). Selon ce sondage, 58,3 % des écoles offraient 30 minutes d'APQ via les cours d'éducation physique. Les récréations, les programmes parascolaires et les activités intra muros font partie des autres moyens utilisés pour faire bouger les jeunes. En ce qui concerne les perceptions des intervenants scolaires au regard de l'APQ, les résultats indiquent que la plupart des répondants perçoivent la politique de façon positive, et que cette proportion est plus élevée chez les directions d'école que chez les enseignants. La majorité des répondants sont d'avis que l'APQ a un impact positif sur l'environnement scolaire, sur l'apprentissage et le bien-être des élèves et ils la considèrent comme une priorité de l'école. Cependant, près du tiers des répondants soulignent le manque de temps et le manque d'installations comme étant des freins à l'implantation.

L'étude de Kennedy et al. réalisée en 2010 arrive sensiblement aux mêmes conclusions. Leur étude visait à recueillir de l'information auprès des directions d'école de Calgary afin de vérifier si la politique d'APQ a été effectivement implantée et la manière dont elle l'a été. Selon leurs résultats, 100 % des répondants affirment avoir implanté avec succès la politique d'APQ et indiquent que les cours d'éducation physique constituent le principal moyen employé pour faire bouger les jeunes quotidiennement. Le manque de temps dans le programme scolaire, le manque d'espace et le

manque de ressources financières pour l'embauche d'enseignants d'éducation physique sont les principales barrières rencontrées pour augmenter l'offre de temps actifs chez les jeunes.

## 2.3 Colombie-Britannique

### Daily Physical Activity - Kindergarten to Grade 12

En 2008, le gouvernement de la Colombie-Britannique exige que tous les élèves de la maternelle à la 12e année bénéficient de 30 minutes d'APQ. En 2011, le ministère de l'Éducation met à jour les lignes directrices concernant le programme d'AP dans les écoles (Ministry of Education, 2011). Pour les élèves de la maternelle à la septième année, les directions d'établissements scolaires doivent offrir 30 minutes d'APQ, alors que pour les élèves de huitième et neuvième année, elles ont la possibilité de choisir entre 30 minutes d'APQ ou 150 minutes d'AP hebdomadaires. Pour les élèves de la dixième à la douzième année, il est demandé de pratiquer un minimum de 150 minutes d'APMV chaque semaine, que ce soit à l'école, à la maison ou dans la communauté. Pour répondre à ces exigences, les étudiants doivent rapporter et documenter leur pratique d'AP et celle-ci fait partie des critères pour l'obtention de la graduation. Les directions d'école et les enseignants sont responsables de proposer aux élèves des façons d'intégrer l'AP au quotidien afin de répondre à ces exigences. L'AP peut prendre la forme d'activité telle que la marche, la course, le jogging, des étirements, et doit respecter l'âge et les capacités physiques de chacun. Les exigences et les modalités en matière d'offre d'AP diffèrent quelque peu entre les cycles. Les autorités ont l'autonomie d'utiliser le temps scolaire pour mettre en œuvre l'APQ au moment qui leur convient, que ce soit durant les périodes d'enseignement ou en dehors des périodes d'enseignement (par exemple, avant les cours, durant les récréations, durant la pause du midi ou après les cours). Ils sont responsables de l'élaboration des directives pour la mise en œuvre au sein de leur établissement et doivent rendre compte aux parents si leurs enfants atteignent ou non les exigences en matière d'APQ.

### Études portant sur l'évaluation de l'implantation de la politique d'AP dans les écoles de la Colombie-Britannique

Mâsse et al. (2013) se sont intéressés aux facteurs qui freinent ou facilitent la mise en œuvre des lignes directrices en matière d'AP dans les écoles de la province. Ils ont sondé les directions et les enseignants de 19 écoles primaires concernant leurs perceptions de l'implantation de la politique d'APQ. Leurs résultats indiquent que 90 % des directions d'école et 42 % des

enseignants rapportent une implantation complète. Aucune explication de l'écart entre les 2 catégories professionnelles n'est proposée. De plus, il semble que les écoles aient autant opté pour une approche prescriptive (qui intègre la pratique d'AP durant le temps d'enseignement) qu'une approche non prescriptive (qui offre des opportunités d'être actifs à la fois en dehors et durant le temps d'enseignement). Leurs résultats suggèrent également que le niveau d'implantation des mesures est facilité lorsque les mesures sont perçues comme étant avantageuses par rapport à ce qui est déjà en place et qu'elles sont compatibles avec la philosophie et la mission de l'école. La disponibilité des ressources et le soutien de la direction sont également ressortis comme étant des facteurs clés favorisant l'implantation alors que les principales barrières identifiées sont la difficulté à comprendre les politiques et à intégrer l'AP dans l'horaire déjà chargé des enseignants.

En 2018, Weatherson et al. (2019) ont examiné si l'approche utilisée par les enseignants du primaire pour intégrer l'APQ a des incidences sur la pratique et l'intensité de l'AP des enfants. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 12 enseignants. Les questions portaient sur la façon dont l'APQ a été implantée et les facteurs qui ont pu influencer son implantation. Ils ont également utilisé des accéléromètres afin de mesurer la fréquence et l'intensité de la pratique d'AP sur un échantillon de 111 élèves. Les résultats montrent que le type de stratégie d'implantation (prescriptif ou non prescriptif) de la politique d'APQ constitue un facteur important de la variation du temps actif des élèves tout au long de la journée scolaire. Il semble que lorsque la politique d'AP était implantée selon une approche prescriptive les élèves étaient plus actifs et passaient une plus grande partie de leur journée en APMV comparativement à une approche non prescriptive. Ces résultats suggèrent que l'hétérogénéité dans la mise en œuvre des politiques peut créer des variations dans l'efficacité des politiques.

## **2.4 Saskatchewan**

### *Inspiring Movement - A Comprehensive School Community Health Approach*

En 2010, le gouvernement de la Saskatchewan a mis en place la politique d'APQ « *Inspiring Movement* » dans toutes les écoles de la province. Cette politique est basée sur l'approche globale de la santé en milieu scolaire (*Comprehensive School Community Health*) et vise à travailler avec les directions d'école afin de s'assurer que tous les élèves pratiquent 30 minutes d'APMV chaque jour (Saskatchewan Ministry of Education, 2010). La politique vise les enfants et les jeunes de la province sans fournir de spécification en fonction de l'âge ou du niveau scolaire. À notre

connaissance, aucune étude portant sur l'évaluation de la politique d'APQ de la Saskatchewan n'a été publiée à ce jour.

## **2.5 Revues systématiques sur l'implantation des politiques d'APQ dans les écoles des provinces canadiennes**

Deux récentes revues systématiques ont examiné l'ensemble de politiques canadiennes de promotion de l'AP dans les écoles. Nous présentons ici une synthèse de leurs conclusions.

La première revue répertoriée est celle d'Olstad et al. publiée en 2015. L'objectif était de comprendre les processus sous-jacents à l'adoption et à la diffusion des politiques provinciales d'APQ et d'examiner les études qui rendent compte de leur mise en œuvre et de leurs impacts. Dans un premier temps, ils ont situé le contexte historique de chacune des politiques et évalué leur contenu. Les chercheurs identifient quatre politiques canadiennes d'APQ ayant été mises en place entre les années 2005 et 2010. Ils rendent également compte de l'initiative du Manitoba, *Healthy Schools in Motion*, laquelle a été suivie, en 2007, d'une politique exigeant que les écoles offrent un temps minimum de cours d'éducation physique aux élèves de la maternelle à la dixième année. En 2011, cette politique a été appliquée également aux élèves de onzième et douzième année.

Bien que chacune des politiques vise le même objectif, elles varient considérablement en termes de la durée, de l'intensité de l'effort souhaité, du groupe de jeunes ciblé (primaire ou secondaire) du type de mesures (prescriptives ou non prescriptives) et du cadre dans lequel l'AP doit être offerte. Les auteurs ont répertorié neuf études qu'ils ont classées en deux catégories : les études sur l'implantation et celles sur les impacts des politiques. En ce qui concerne l'évaluation de l'implantation, les auteurs ont répertorié quatre études réalisées en Ontario et en Colombie-Britannique, dont l'une ne consistait qu'en l'analyse de la documentation des politiques (Robertson et Lévesque, 2009). Pour ce qui est de l'analyse des impacts des politiques, ils ont retenu cinq études effectuées en Ontario, en Colombie-Britannique et au Manitoba. Ils ont en outre considéré une étude portant sur l'adoption de la politique d'APQ en Alberta et l'implantation d'un programme de transport actif vers l'école. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent une implantation modérée et inconsistante des politiques d'APQ. Les principales barrières à l'implantation de l'APQ sont le manque de temps et les exigences et priorités accordées aux autres

matières du programme scolaire. De plus, il semble que les politiques ont eu peu ou pas d'impact sur le niveau d'AP des élèves. Cependant, étant donné le petit nombre d'études et leur petit échantillon ainsi que la grande variabilité dans les méthodes utilisées, ces conclusions doivent être considérées avec précaution. Il est à noter que la qualité des études n'a pas été évaluée.

La seconde revue réalisée par Weatherson et al. en 2017 visait à comprendre la façon dont les politiques ont été mises en œuvre dans les écoles primaires canadiennes et à évaluer leur efficacité. Parmi les 15 articles répertoriés par les chercheurs, 11 rendent compte de la politique d'APQ de l'Ontario, deux portent sur la politique d'APQ de la Colombie-Britannique et deux sur celle de l'Alberta. Il y a sensiblement le même nombre d'études quantitatives (n=6) que qualitatives (n=5) et mixtes (n=4). Parmi les 10 études ayant évalué l'implantation de la politique, une seule rapporte une implantation cent pour cent réussie alors que les résultats des autres études suggèrent que les écoles ne parviennent pas à atteindre les exigences en matière d'APQ. Il semble aussi que la plupart des écoles ont opté pour une approche prescriptive et ont augmenté le nombre de minutes de cours d'éducation physique afin d'augmenter le nombre de minutes d'APQ offert aux élèves chaque semaine. Au total, 203 barrières et facteurs facilitants ont été identifiés par les chercheurs et classés en catégories selon le *Theoretical domains framework*. Les facteurs associés au contexte environnemental et aux ressources sont les plus nombreux, suivis par ceux associés aux croyances et aux influences sociales. Enfin, deux études ont examiné l'impact des politiques sur le niveau d'AP des élèves. Dans les deux cas, les résultats suggèrent que les politiques n'ont pas ou ont peu d'impact sur la pratique d'AP des élèves.

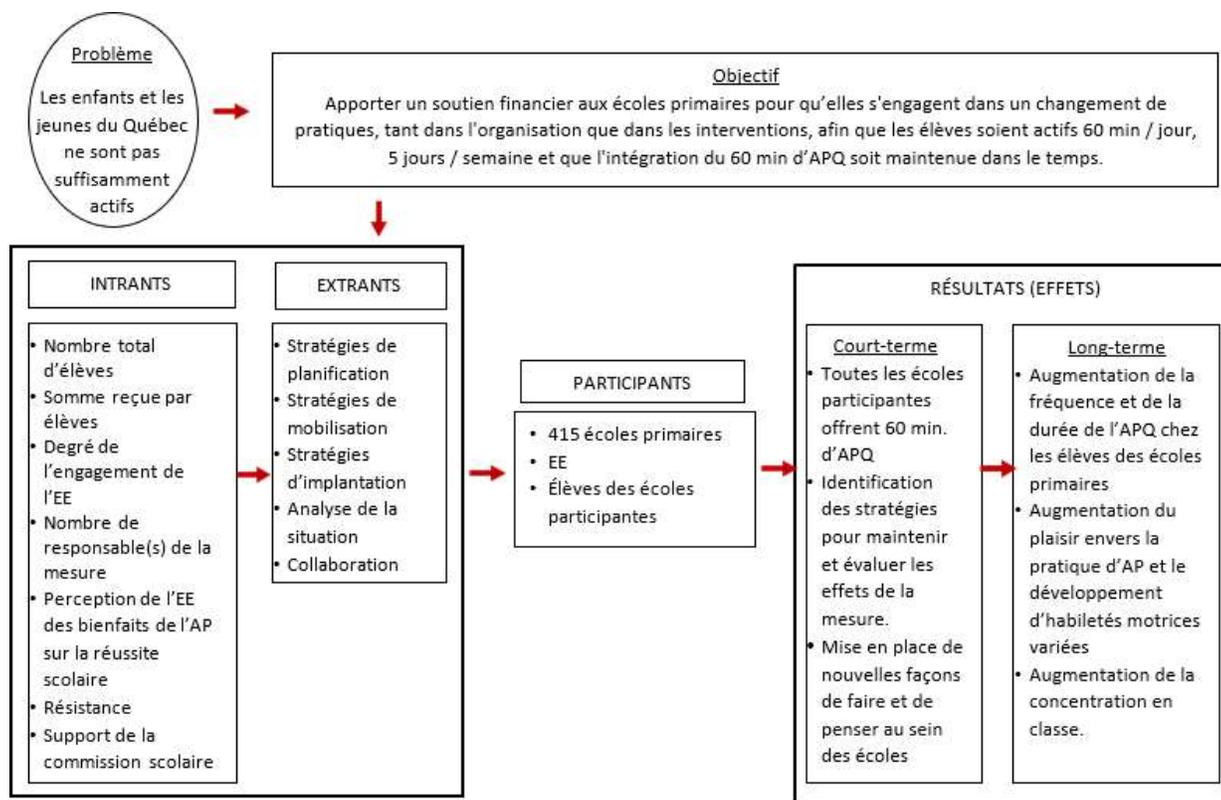
En conclusion, la majorité des études portant sur l'évaluation de l'implantation de politiques visant à augmenter le nombre de minutes d'AP offert aux élèves identifient le manque de temps, le manque de ressources et la priorité qui est accordée aux autres matières du programme scolaire comme étant les principales barrières à une implantation réussie. Néanmoins, certaines études mettent en lumière que les croyances des membres de l'école concernant les bienfaits de l'AP et leur perception favorable face à la mesure contribuent à la mitigation de ces barrières.

# Chapitre 3 – Cadre conceptuel et méthodologie

## 3.1 Cadre conceptuel

Nous nous sommes appuyés sur le modèle logique pour concevoir la présente étude. Le modèle logique est couramment utilisé pour planifier et évaluer les interventions publiques et les programmes de promotion de la santé (Center for Disease Control and Prevention [CDC]). Lors de l'évaluation d'un programme, un modèle logique implique la collecte systématique d'informations sur les activités, les caractéristiques et les résultats du programme afin d'améliorer son efficacité. Il fournit de manière visuelle des indications sur la façon dont les ressources (intrants) et les activités (extrants) permettront d'atteindre les objectifs (résultats) du programme. La figure 1 présente les principaux facteurs (intrants, extrants et résultats) inclus dans le modèle logique de la mesure *À l'école, on bouge!*. Ce modèle a guidé l'identification des différents éléments potentiellement utilisés par les EE pour offrir 60 minutes d'APQ à leurs élèves.

Figure 1 Modèle logique du processus d'implantation de la mesure *À l'école, on bouge!*



## **3.2 Méthodologie**

### **3.2.1 Outil de collecte de données**

La revue de la littérature sur les politiques d'APQ que nous avons effectuée a guidé l'élaboration de notre questionnaire d'enquête. Le questionnaire comportait environ quatre-vingts questions réparties en cinq sous-thèmes: les caractéristiques de l'école, les attitudes des différents acteurs relativement à la mesure (croyances, implication, résistance), les stratégies de mobilisation de l'EE pour mettre en œuvre la mesure, les moyens mis en place pour atteindre l'objectif du 60 minutes d'APQ et le nombre moyen de minutes de temps actif offert quotidiennement pour chacun des cycles. Les écoles devaient répondre aux questions séparément pour les trois cycles, car plusieurs éléments pouvaient varier selon les cycles et que certaines écoles n'ont pas les trois cycles. Deux conseillers pédagogiques ont évalué la validité interne des questions et des choix de réponses. Des modifications ont été apportées en conséquence.

Un total de douze variables indépendantes, identifiées dans les intrants (sept variables) et dans les extrants (cinq variables) du modèle logique ont été utilisées pour examiner les facteurs associés à la mise en œuvre de la politique. Le questionnaire comportait également dix questions ouvertes afin de permettre aux répondants d'ajouter des précisions ou commentaires sur certains facteurs pouvant avoir influencé la mise en œuvre du projet notamment le leadership, la résistance, la planification, les perceptions envers les bienfaits de l'AP sur la réussite scolaire, les collaborations, le soutien de la commission scolaire, le suivi de la mesure et les modifications à apporter pour l'an 2 du projet. Toutes les questions étaient obligatoires y compris les questions ouvertes.

Tableau 1 *Présentation des variables et des questions correspondantes du questionnaire*

	<b>Variables</b>	<b>Type</b>	<b>Questions</b>
Variables indépendantes	Ressources	Continue	Somme reçue pour la mise en œuvre de la mesure?
	Participation	Ordinale 5 niveaux	Proportion de chacun des acteurs (titulaires, personnel en service de garde, autres intervenants) ayant souhaité s'engager dans le projet?
			<input type="checkbox"/> Environ le quart <input type="checkbox"/> Environ la moitié <input type="checkbox"/> Environ les trois quarts <input type="checkbox"/> Presque tous <input type="checkbox"/> Ne sais pas
	Partage du leadership	Ordinale 5 niveaux	Dans quelle proportion le leadership (mobilisation, influence) de ce projet a-t-il été partagé entre le responsable et la direction?
			<input type="checkbox"/> Leadership totalement assumé par la direction <input type="checkbox"/> Leadership principalement assumé par la direction <input type="checkbox"/> Leadership partagé de façon assez égale entre le responsable et la direction <input type="checkbox"/> Leadership principalement assumé par le responsable <input type="checkbox"/> Leadership totalement assumé par le responsable
	Manifestation du leadership	Qualitative	De quelles façons s'est manifesté le leadership de la direction?
	Résistance au sein de l'EE	Ordinale 4 niveaux	Avez-vous rencontré de la résistance? <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui, mais de la part d'une minorité <input type="checkbox"/> Oui, de la part de près de la moitié <input type="checkbox"/> Oui, de la part de plus de la moitié
	Actions pour contrer la résistance	Qualitative	Quelles actions avez-vous faites pour diminuer la résistance
Stratégies de mobilisation	Nominale	Parmi les moyens suivants, lesquels ont été employés dans votre école afin d'augmenter le temps physiquement actif des jeunes?  (Choix de réponses multiples avec plusieurs moyens)	
Collaboration	Binaire	Avez-vous entrepris des collaborations/partenariats avec d'autres écoles, commissions scolaires ou acteurs locaux pour faciliter la mise en œuvre de la mesure?  <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Oui	
Variable dépendante	Nombre de minutes d'APQ	Continue	Considérant les moyens employés, pendant combien de minutes par jour, en moyenne, tous les élèves ont-ils la possibilité d'être physiquement actifs, en excluant le service de garde?

### **3.2.1 Procédures**

La population cible de cette étude est constituée des 415 écoles primaires participantes à la mesure *À l'école, on bouge!* pour l'année scolaire 2017-2018 réparties dans tout le Québec. La collecte de données pour la première année du projet s'est faite à l'aide d'un questionnaire fusionné avec le système de reddition de compte du gouvernement appelé Collecte-info. C'est le secteur évaluation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui était responsable de son envoi aux écoles participantes au mois de juin 2018. C'est la direction de l'école ou le responsable de la mise en place de la mesure qui ont été désignés pour remplir le questionnaire. Les écoles étaient libres de répondre ou non et les noms des écoles étaient remplacés par un code de façon à anonymiser les réponses. Étant présentés de façon globale, les résultats ne permettent pas d'identifier les écoles participantes. Un certificat d'éthique a été obtenu par le Comité d'éthique de la recherche en santé.

### **3.2.2 Participants**

L'échantillon est composé des 404 écoles primaires participantes (taux de réponse de 97 %) ayant rempli le questionnaire. Les écoles sont réparties sur l'ensemble du Québec autant dans les grands centres que dans les régions éloignées. La grande majorité des écoles ont les quatre cycles scolaires (de la prématernelle à la 6e année) et le nombre de classes varie entre trois et 47 classes. Il est impossible d'évaluer dans quelle mesure cet échantillon (de convenance) est représentatif des écoles primaires du Québec, car les commissions scolaires (actuellement appelées Centre de services) avaient la responsabilité de sélectionner, selon des critères qui leur sont propres, les écoles qui soumettaient un projet.

### **3.2.3 Analyse des données**

Les données du sondage reçues via Collecte-info ont été transmises dans un fichier de format XLSX, lequel a été importé dans le progiciel SPSS (version 25) pour procéder aux analyses statistiques.

La relation entre chaque élément des intrants et des extrants et l'atteinte du 60 minutes d'APQ a été analysée. Des analyses descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) et diverses analyses bivariées ont été effectuées. Des tests de chi-carré et ANOVA ont été réalisés entre les variables indépendantes et le nombre de minutes regroupé en deux catégories pour vérifier s'il y avait des relations significatives. Les deux catégories sont : moins de 60 minutes (objectif non atteint), 60

minutes et plus (objectif atteint ou dépassé). Les variables indépendantes ressortant comme significatives ont par la suite été retenues pour procéder à une analyse de régression logistique afin d'identifier les facteurs déterminants d'une implantation réussie du 60 minutes d'APQ, tel que visée par la politique *À l'école, on bouge!*

Les résultats ont été examinés par cycle scolaire afin d'évaluer s'il y avait une variation entre les cycles. Le contenu des questions ouvertes a été examiné conjointement avec ma directrice de recherche et classé en catégorie. Le but de cette analyse est d'examiner plus en profondeur les actions qui ont été instaurées par les membres des EE pour atteindre le 60 minutes d'APQ et si des actions semblent plus prometteuses que d'autres.

## Chapitre 4 – Article scientifique

### **Nota Bene**

Le manuscrit qui suit respecte les normes de rédaction et de format des références du périodique auquel il sera soumis, en l'occurrence *Journal of School Health Journal*.

Titre: Evaluation of the *At school, we move!* Québec government initiative promoting daily physical activity in elementary schools

Article soumis le 21 janvier 2021

Statut: en attente des commentaires des évaluateurs.

### **Contributions des auteurs**

Noémie D. Robitaille est le premier auteur de ce manuscrit à ce titre elle a contribué de façon majeure à chacune des sections du manuscrit.

Véronique Gosselin a fourni son expertise pour les analyses statistiques et a contribué à la rédaction des résultats et à la révision de l'article.

Myriam Gilbert qui travaillait également sur le projet a participé à la collecte et l'analyse des données.

Suzanne Laberge a guidé chaque étape du projet, a apporté ses connaissances sur le sujet et a participé à la rédaction. Elle est la chef du laboratoire de recherche.

## TITLE

Evaluation of the *Active at school!* Québec government initiative promoting daily physical activity in elementary schools

## ABSTRACT

**BACKGROUND:** This study examines the factors associated with the successful implementation of 60 minutes of daily physical activity (DPA) in Québec elementary schools.

**METHODS:** An online survey was sent to 415 schools. An assigned leader at each school reported on the school's implementation processes and the average minutes of DPA opportunities provided. Descriptive statistics revealed differences between urban and rural schools for several variables. Logistic regressions were then performed separately for the two settings to identify their respective predictors of successful implementation.

**RESULTS:** Between 66.9% and 81.1% of schools achieved the targeted 60 minutes of DPA, depending on the academic cycle and geographical setting. Our statistical model was significant for both rural and urban settings for cycles one and two ( $p=0.03$ ,  $p=0.01$ ,  $p=0.03$ ,  $p=0.01$ , respectively). The strongest predictors of success in providing 60 minutes of DPA were: the school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes (for both geographical settings); per-student financial amount received and the number of PA promoters assigned in school (for rural schools) and situational analysis (for the urban schools).

**CONCLUSIONS:** Different factors influence the successful implementation of a measure aimed at providing DPA opportunities in elementary schools. These factors must be taken into account by decision-makers and school administrators when implementing DPA initiatives.

## **BACKGROUND**

The lack of physical activity (PA) among children is an issue of concern for public health in many industrialized countries. For instance, National surveys in the United States,<sup>1</sup> United Kingdom<sup>2</sup> and Canada<sup>3</sup> report that fewer than 1 in 5 children (5 to 17 years old) are meeting the international PA recommendation of 60 minutes of moderate to vigorous physical activity daily (DPA).<sup>4</sup>

Regular PA in children is crucial, for it improves their fitness and mental and cognitive health and promotes social development and self-esteem.<sup>5-8</sup> Schools provide an optimal setting to promote PA and health, providing an opportunity to reach a vast majority of children from all socioeconomic backgrounds and facilitate the adoption of healthy behaviours in terms of health and PA from early childhood.<sup>9-10</sup> Moreover, children spend more time at school than at home and benefit from an adapted framework supported by qualified teachers, as well as access to high-quality sports facilities. It also appears that being physically active during youth influences the regular practice of PA in adulthood.<sup>11</sup>

Since 2005, five Canadian provincial governments have adopted policies for schools to promote initiatives aimed at providing a minimum amount of DPA to children (Ontario<sup>12</sup>, Alberta<sup>13</sup>, Manitoba<sup>14</sup>, British Columbia<sup>15</sup> and Saskatchewan<sup>16</sup>).

Two recent systematic reviews on the adoption and implementation of DPA provincial policies in Canadian schools concluded that the implementation and efficiency of these policies were inconsistent across the provinces.<sup>17,18</sup> In the majority of cases, schools seem unable to implement the desired measures and meet the objectives in terms of providing PA to children. Moreover, the reviews noticed that the five Canadian policies varied considerably in the number of minutes required, the desired intensity of effort, the grade levels included (elementary or secondary school), the type of measures (prescriptive or non-prescriptive), the setting in which PA was offered (within or outside of instructional time), and the policy strength (weak, moderate or strong).<sup>17,18</sup> Results also suggested that, while a non-prescriptive implementation allowed schools more flexibility to integrate PA as part of their routines, it could also lead to inconsistencies and/or suboptimal policy implementation. Finally, the relative flexibility and variability of these different policies make it difficult to identify a successful model.

A recent study of key stakeholder perspectives on the development, adoption and implementation of the five Canadian DPA policies revealed that all the policies were developed and adopted using a top-down approach by each province's Ministry of Education, but implemented using a bottom-up approach by the schools.<sup>19</sup> The study concluded that, according to the stakeholders, despite the mandatory nature of the policies and the flexibility in implementation, they were poorly implemented. Other studies that evaluated the implementation of the Canadian DPA policies reached the same conclusions.<sup>20-24</sup>

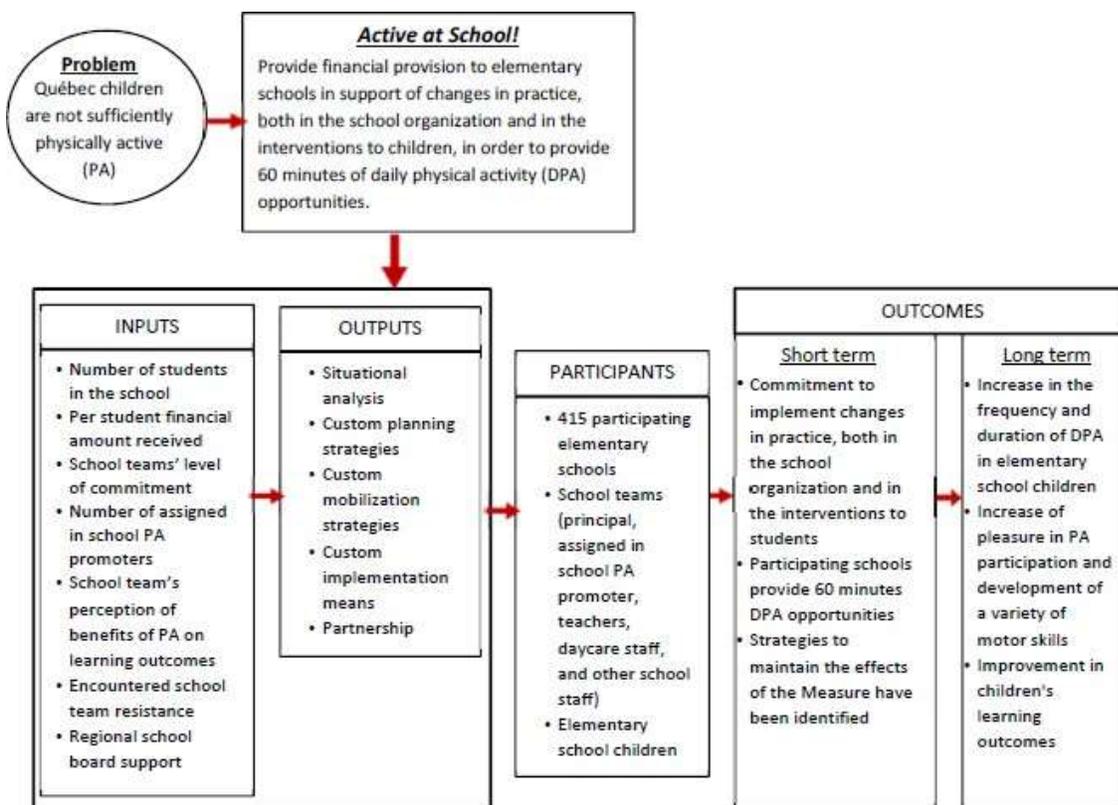
As is the case in other Canadian provinces, Québec has a high rate of inactivity among young people, as approximately one child in five aged between 6 and 11 years old does not achieve half of the recommended time of PA.<sup>25</sup> In 2017, the province launched its first policy on sports, PA and leisure<sup>26</sup> and a specific measure for promoting 60 minutes DPA in elementary schools, *Active at school! (À l'école, on bouge!*; Measure 15023).<sup>27</sup> The Measure aims, over a three-year period, to financially support schools committed to providing their students with various opportunities to be active 60 minutes every school day. Schools participated on a voluntary basis, and regional school boards were in charge of the selection of the schools and the allocation of the financial resources provided by the Ministry, according to their own criteria. The Measure can be characterized as a “non-prescriptive approach,” in that school teams were free to develop a custom action plan and various types of interventions adapted to their particular needs and existing resources. Accordingly, the implementation of this initiative requires strong mobilization on the part of the school teams. Schools nonetheless have access to supportive counselling from the academic advisor of their regional school board, as well as access to several tools and ideas (e.g.: brain-break videos, suggestions for classroom physical activities and directed recess activities, and an active corridor) provided by *Force 4*<sup>28</sup>, a tool kit for schools developed by *Le Grand défi Pierre Lavoie*, a public Foundation dedicated to the promotion of PA in Quebec.

Since Quebec has the most distinctive education system of all the Canadian provincial education systems<sup>29</sup>, and given that this PA measure is the first Quebec government initiative to promote PA in elementary schools, it was deemed relevant to assess the factors developed by the various schools to mobilize their school team as well as their success in providing 60 minutes of DPA. A better understanding of these factors can serve to help schools that wish to develop innovative and

adapted interventions to increase their students' level of PA. The aim of the current study was to explore the factors associated with the successful implementation of Measure 15023.

We drew on a logic model framework to design the current study. Logic model frameworks are commonly used for planning and evaluating public interventions and health promotion programs.<sup>30-31</sup> As part of program evaluation, a logic model involves the systematic collection of information about the activities, characteristics and outcomes of the program in order to improve its effectiveness. It provides a visual representation of how the resources (inputs) and activities (outputs) will support the achievement of the program goals (outcomes). Figure 1 presents the main factors (inputs, outputs and outcomes) included in the logic model of *Active at school!*. This model guided our identification of the various elements potentially used by the school teams to provide 60 minutes of DPA opportunities to their students.

**Figure 1. Logic model of the implementation of the *Active at school!* Measure**



## **METHODS**

### **Participants**

A total of 415 elementary schools participated in Measure 15023 during the 2017–2018 school year, the first year it was implemented.

### **Procedure**

An online questionnaire was sent by the government to each participating school in the context of an accountability process. School principals and the assigned PA promoters were asked to answer the questionnaire jointly. Schools were free to answer or not. Ethical approval was obtained from the Université de Montréal Multifaculty Ethics Board.

### **Instrumentation**

A literature review of DPA policies informed the development of our questionnaire, which comprised about eighty questions grouped into five subthemes: school characteristics, attitudes (support, involvement and resistance) of the various stakeholders towards the Measure, mobilization strategy for implementing the Measure, means used to achieve the objective of 60 min of DPA, and, finally, the average number of minutes of daily active time for each academic cycle. Two elementary school academic advisors assessed the face validity of the questions and the answer choices. The questionnaire was adjusted accordingly. A total of 12 independent variables, identified in the inputs (seven variables) and the outputs (five variables) of the logic model were used to examine the factors associated with the successful implementation of the 60 minutes of DPA Quebec policy in participating elementary schools.

### **Input variables**

*School team's perception of the benefits of PA on learning outcomes (STO).* The question pertaining to this variable was “What proportion of the members of your school team consider that PA has a positive effect on young peoples’ learning outcomes?” The choices were: “About one quarter,” “About half,” “About three quarters,” “Nearly all” and “Don’t know.” Following statistical analyses, the variables were recoded as follows: “Nearly all” and “Part of the team.” “Don’t know” was withdrawn from the analysis.

***School team's level of commitment towards implementation of 60 minutes of DPA (STC).*** The team's degree of readiness to implement the Measure was assigned a score calculated as the sum of the answers to four questions evaluating the commitment of each category of school team member, specifically: health and physical education (HPE) teachers, homeroom teachers, daycare staff and other support workers (e.g., special education teachers). Involvement was measured using a 4 point Likert scale, with 1 representing *very little* and 4 *very strong*. The question pertaining to the HPE teacher's degree of commitment was: "To what extent was the HPE teacher committed to implementing the Measure?" The choices were: "Very weak commitment," "Fairly weak commitment," "Fairly strong commitment," "Very strong commitment." For the other three categories of school team member, the choices were in the form of a proportion: "About one quarter," "About half," "About three quarters," "Nearly all" and "Don't know."

***Encountered school team resistance (STR).*** The resistance variable was evaluated with the question: "Did you encounter resistance on the part of school team members?" Choices were: "No," "Yes, from a minority of members," "Yes, from about half the members" and "Yes, from more than half the members." The variable was then recoded into two categories: no resistance versus one of the three positive responses.

***Regional school board support (RSBS).*** The school board support variable was intended to determine whether schools were supported by the academic advisor at their respective regional school boards. Variable values were "Yes" and "No."

***Number of school assigned PA promoters (NSAPAP).*** The number of PA promoters assigned by the school principal to implement the measure.

***Number of students in the school (NofS).*** The total number of students in the school.

***Per-student financial amount received (PerSFA).*** Total amount received divided by the total number of students.

## **Output variables**

***Situational analysis (SA).*** The question for this variable was: "At your school, did you analyze the situation before developing means to increase the length and frequency of students' PA?" Choices

were: “Yes, in detail,” “Yes, but not in detail,” “No, because we already had detailed information” and “No, for other reasons.” The two negative responses were merged to create a variable with three categories.

***Planning strategies score (PSSc).*** The score for planning the implementation of the actions corresponded to the number of planning components that were selected by respondents from a list of seven choices. Components included identifying a list of actions to implement, creating a timeline, developing a budget, appointing a leader, having access to additional human resources, targeting classes with interventions and follow-up mechanisms. Each component was worth one point. A higher total score indicated more detailed planning.

***Innovation measures score (IMSc).*** An innovation score was calculated to measure the scope of actions and changes put in place to ensure that 60 min of DPA was achieved. This included changes to recess (directed activities) as well as HPE classes, in-class brain breaks, active learning activities, physical activities integrated into daycare services, active corridors and any other means implemented in the school to increase the active time offering. One point each was awarded for an increase in the number of minutes of PA at recess and during physical education classes, and a score of 0 if there was no increase. For the other means implemented, 2 points were awarded for introducing a new measure, 1 point for improving an existing measure and 0 points if no changes were introduced. A total score was calculated for each school. A higher total score indicated a more significant effort to innovate and increase the number of PA opportunities.

***Mobilisation score (MOSc).*** A mobilization score was calculated by adding the number of mobilization strategies implemented to increase the amount of time students are physically active. Respondents could check all the strategies used among the nine listed. These included freeing up involved staff time, special school team meetings around implementing the Measure, time accorded the various stakeholders, information sessions about the Measure, information sharing about the various resources available, formation of a follow-up committee, and items added to the agenda of statutory meetings for the purpose of mobilizing the entire school team. One point was awarded for each strategy implemented. A higher total score indicated a stronger mobilisation.

**Partnership (PT).** The collaboration variable was measured by the question “Did you collaborate/partner with other schools, school boards or local stakeholders to facilitate implementation of the Measure?” The options were “Yes” and “No.”

**Average minutes of DPA opportunities provided (dependent variable).** The question “For how many minutes per day on average do all students have the opportunity to be active?” was used to calculate the average number of minutes of DPA opportunities for each academic cycle. The number of minutes was recoded into two categories: “less than 60 minutes” and “60 minutes or more” in order to take into account the objective of Measure 15023, which is to ensure at least 60 minutes of DPA.

### **Data Analysis**

Three sets of statistical analyses were performed using SPSS version 25. First, we recorded descriptive statistics for all school-level factors and the average minutes of DPA opportunities provided. Additionally, given that recent research highlights that rural settings have specific features that impact PA promotion in schools,<sup>22,32-37</sup> we carried out exploratory analyses (ANOVA and chi-square) to verify whether there were significant differences between the urban and rural schools in our sample. As there is no standardized definition of rural setting among researchers,<sup>35</sup> we used Canada Post’s postal code to classify schools as urban or rural. The urban setting included urban and suburban locations. Results of these exploratory analyses showed that urban and rural schools differed for 7 of the 12 variables. We therefore deemed it pertinent to conduct further statistical analyses separately (split file) for the urban and rural schools

Second, we performed association measures (ANOVA and chi-square) to verify whether there were significant relationships between each school-level factor and the average minutes of DPA opportunities provided and to examine the relationship between school-level factors.

Finally, we performed logistic regressions separately for the urban and rural schools. The regression analyses were intended to identify the factors significantly associated with the successful implementation of the 60 min DPA in the schools participating in the Quebec *Active at school!* measure. A school was categorized as successfully implementing the Measure if the average minutes of DPA opportunities provided was “60 minutes or more.” Based on the significant

relationship between variables and the differences between rural and urban schools, we selected five independent variables for the logistic regression model for the urban schools (per-student financial amount received, number of in-school assigned PA promoters, school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes, situational analysis and innovation measures score) and eight for the rural schools (per-student financial amount received, number of schools assigned PA promoters, school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes, regional school board support, situational analysis, planning strategies score, innovation measures score and partnership).

## **RESULTS**

A total of 404 out of 415 participating schools completed the questionnaire. The percentage of schools reaching the objective of 60 min of DPA ranged from 66.9% to 81.1% depending on the academic cycle and geographical setting. Table 1 indicates the frequency of variables for schools in rural and urban settings, and shows that geographical setting is associated with statistically significant differences for seven variables: per-student financial amount received, total number of students, encountered school team resistance, regional school board support, mobilization strategies score, innovation measures score, number of schools achieving the target (mean of 60 minutes of DPA) for cycles two and three (Table 1).

**Table 1: Descriptive statistics for all variables and rural–urban differences**

Variables		Urban % (N=276)	Rural % (N=128)	P value	
<b>Inputs</b>	<b>PerSFA</b>	Mean	52.78	72.61	< 0.001*
		Standard deviation	24.60	38.96	
		Min-Max	12,94-199,86	13.84-214.94	
	<b>NofS</b>	Mean	375.27	187.12	< 0.001*
		Standard deviation	176.78	117.461	
		Min-Max	28-990	21-648	
	<b>NSAPAP</b>	Nb school with 1 resp.	63.4 (175)	71.1 (91)	0.444
		Nb school with 2 resp.	25,7 (71)	21.9 (28)	
		Nb school with 3 resp.	6.9 (19)	4.7 (6)	
		Nb school with 4 and over	4.0 (11)	2.3 (3)	
	<b>STO</b>	Nearly all	77.4 (206)	79.2 (99)	0.696
		Some of them	22.6 (60)	20.8 (26)	
	<b>STC</b>	Mean	12.28	12.53	0.487
		Standard deviation	3.351	3.471	
Min-Max		2-16	3-16		
<b>STR</b>	NO	47.5 (131)	65.5 (84)	0.001*	
	YES	52.5 (14)	34.3 (44)		
<b>RSBS</b>	YES	71.5 (196)	59.4 (76)	0.015*	
	NO	28.5 (78)	40.6 (52)		
<b>Outputs</b>	<b>SA</b>	YES, in a detailed manner	42.0 (116)	38.3 (49)	0.463
		YES, but not in a detailed manner	32.6 (90)	30.5 (39)	
		NO	25.4 (70)	31.3 (40)	
	<b>PSSc</b>	Mean	3.53	3.50	0.899
		Standard deviation	2.074	2.252	
		Min-Max	0-8	0-7	
	<b>MOSc</b>	Mean	5.36	4.85	0.004*
		Standard deviation	1.647	1.712	
		Min-Max	1-8	1-9	
	<b>IMSc</b>	Mean	24.0	25.61	0.126
		Standard deviation	11.98	13.04	
		Min-Max	2-60	1-66	
	<b>PT</b>	YES	61.8 (170)	59.4 (76)	0.640
		NO	38.2 (105)	40.6 (52)	
<b>Outcome</b>	Nb of schools providing an average of ≥60 min DPA opportunities	At first cycle	68.2 (165)	75.7 (84)	0.152
		At 2e cycle	66.9 (162)	81.1 (90)	0.006*
		At 3e cycle	69.2 (173)	80.9 (89)	0.021*

*PerSFA: Per-student financial amount received; NofS: Number of students in the school; NSAPAP: Number of school assigned PA promoters; STO: School-team's perception of PA benefits on learning outcome; STC: School-team's level of commitment toward an implementation of the 60 min DPA; STR: Encountered school-team resistance; RSBS: Regional board support; SA: Situational analysis; PSSc: Planning strategy score; MOSc: Mobilisation score; IMSc: Innovation measures score; PT: Partnership.*

Table 2 presents the results of the bivariate analysis between each school-level factors and the dependent variable for each cycle and geographical setting. It shows that, for schools in an urban setting, three variables had a significant positive effect on attaining the objective ( $p \leq 0.05$ ): total number of students, the perception that PA benefits learning outcomes and having conducted a situational analysis before implementing actions. In rural settings, only the total number of students and the per-student amount received proved to be statistically significant variables.

**Table 2: Associations Between each School-level Factors and Meeting/Exceeding 60 min DPA**

		Urban setting			Rural setting		
		1 <sup>st</sup> cycle <i>p value</i>	2 <sup>nd</sup> cycle <i>p value</i>	3 <sup>rd</sup> cycle <i>p value</i>	1 <sup>st</sup> cycle <i>p value</i>	2 <sup>nd</sup> cycle <i>p value</i>	3 <sup>rd</sup> cycle <i>p value</i>
<b>Inputs variables</b>	<i>NofS</i>	<b>0.021*</b>	<b>0.025*</b>	0.17	0.092	<b>0.046*</b>	<b>0.012*</b>
	<i>PerSFA</i>	0.073	0.109	0.14	0.048	0.042	0.056
	<i>NSAPAP</i>	0.224	0.253	0.581	0.143	0.201	0.26
	<i>STO</i>	<b>0.047*</b>	<b>0.034*</b>	0.2	0.28	0.097	0.247
	<i>STC</i>	0.517	0.164	0.149	0.698	0.734	0.474
	<i>STR</i>	0.171	0.2	0.635	0.244	0.26	0.32
	<i>RSBS</i>	0.501	1,000	0.86	0.846	0.968	0.381
<b>Outputs variables</b>	<i>SA</i>	<b>0.016*</b>	<b>0.002*</b>	<b>0.039*</b>	0.092	0.121	0.518
	<i>PSS</i>	0.198	0.069	0.084	0.102	0.331	0.566
	<i>MOSc</i>	0.682	0.732	0.092	0.092	0.15	0.304
	<i>IMSc</i>	0.302	0.339	0.798	0.51	0.876	0.693
	<i>PT</i>	0.64	0.238	0.132	0.579	0.455	0.915

\* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$  and \*\*\* =  $p < 0.001$ .

Chi-2 (for categorical independent variables) or one-way ANOVA (for continuous independent variable) have been conducted.

*NofS*: Number of students in the school; *PerSFA*: Per-student financial amount received; *STO*: School-team's perception of PA benefits on learning outcome; *NSAPAP*: Number of in school assigned PA promoters; *STC*: School-team's level of commitment toward an implementation of the 60 min DPA; *STR*: Encountered school-team resistance; *RSBS*: Regional school board support; *SA*: Situational analysis; *PSSc*: Planning strategy score; *IMSc*: Innovation measures score; *MOSc*: Mobilisation score; *PT*: Partnership.

Tables 3 and 4 show association measures between school-level factors. In both setting, the total number of students and the per-student financial amount received were significantly correlated ( $p < 0.001$ ) and the school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes was found to be associated with both the school team's level of commitment and the encountered school team resistance ( $p < 0.05$ ). In urban settings, having conducted a situational analysis was found to be

associated with many other school-level factors (the planning strategies score, the school team's level of commitment, the regional school board support, the mobilization strategies score and the partnership ( $p<0.05$ )) whereas it was only associated with the mobilization score and the school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes ( $p<0.05$ ) in the rural setting. For this latter setting, encountered school team resistance was found to be associated with both the total number of students and the per-student amount received ( $p<0.05$ ), which was not the case in urban settings.

**Table 3:** Associations Between School-level Factors in Urban Setting

	<i>STO</i>	<i>NSAPAP</i>	<i>STC</i>	<i>STR</i>	<i>RSBS</i>	<i>SA</i>	<i>PSSc</i>	<i>IMSc</i>	<i>MOSc</i>	<i>PT</i>	<i>NofS</i>	<i>PerSFA</i>
<i>STO</i>	-											
<i>NSAPAP</i>	0.081	-										
<i>STC</i>	<0.001***	0.999	[1]									
<i>STR</i>	<0.001***	0.007**	0.110	-								
<i>RSBS</i>	0.284	0.894	0.477	0.251	-							
<i>SA</i>	0.609	0.601	0.005**	0.186	0.004**	-						
<i>PSSc</i>	0.581	0.046*	[0.173] 0.004**	0.741	0.826	0.002**	[1]					
<i>IMSc</i>	0.584	0.545	[0.041] 0.502	0.597	0.285	0.761	[0.044] 0.463	[1]				
<i>MOSc</i>	0.377	0.059	[0.118] 0.050	0.100	0.001**	<0.001***	[0.274] <0.001***	[0.016] 0.795	[1]			
<i>PT</i>	0.309	0.087	0.133	0.735	0.006**	0.047*	0.013*	0.653	0.004**	-		
<i>NofS</i>	0.038*	0.021*	[-0.137] 0.023*	0.095	0.110	0.352	[-0.078] 0.198	[-0.30] 0.620	[0.083] 0.170	0.240	[1]	
<i>PerSFA</i>	0.249	0.346	[0.034] 0.578	0.238	0.172	0.047*	[0.048] 0.428	[-0.040] 0.510	[-0.006] 0.920	0.320	[-0.441] <0.001***	[1]

The values are [Pearson correlation coefficient] with  $p$ -value, \* =  $p<0.05$ ; \*\* =  $p<0.01$  and \*\*\* =  $p<0.001$ . For categorical variables, Chi-2 (for two categorical variables) or one-way ANOVA (for one categorical variable and one continuous variable) have been conducted and  $p$ -value are reported.

*STO*: School-team's perception of PA benefits on learning outcome; *NSAPAP*: Number of in school assigned PA promoters; *STC*: School-team's level of commitment toward an implementation of the 60 min DPA; *STR*: Encountered school-team resistance; *RSBS*: Regional school board support; *SA*: Situational analysis; *PSSc*: Planning strategy score; *IMSc*: Innovation measures score; *MOSc*: Mobilisation score; *PT*: Partnership; *NofS*: Number of students in the school; *PerSFA*: Per-student financial amount received.

**Table 4:** Associations Between School-level Factors in Rural Setting

	<i>STO</i>	<i>NSAPAP</i>	<i>STC</i>	<i>STR</i>	<i>RSBS</i>	<i>SA</i>	<i>PSSc</i>	<i>IMSc</i>	<i>MOSc</i>	<i>PT</i>	<i>NofS</i>	<i>PerSFA</i>
<i>STO</i>	-											
<i>NSAPAP</i>	<b>0.020*</b>	-										
<i>STC</i>	<b>0.007**</b>	0.841	[1]									
<i>STR</i>	<b>0.003**</b>	0.082	<b>0.030**</b>	-								
<i>RSBS</i>	0.850	0.111	0.822	0.740	-							
<i>SA</i>	<b>0.020*</b>	0.525	0.186	0.986	0.054	-						
<i>PSSc</i>	0.744	0.875	[0.073] 0.416	0.622	0.110	0.194	[1]					
<i>IMSc</i>	0.470	0.242	[0.122] 0.171	0.180	0.288	0.437	[-0.138] 0.119	[1]				
<i>MOSc</i>	0.512	0.246	[0.155] 0.080	0.142	0.282	<b>0.045*</b>	<b>[0.410]</b> <b>&lt;0.001***</b>	[0.032] 0.717	[1]			
<i>PT</i>	0.597	<b>0.009**</b>	0.138	0.740	0.252	0.466	<b>0.020*</b>	0.202	0.134	-		
<i>NofS</i>	0.389	0.141	[-0.110] 0.217	<b>0.046*</b>	0.131	0.981	[0.076] 0.392	[-0.046] 0.607	[0.086] 0.334	0.378	[1]	
<i>PerSFA</i>	0.138	0.329	[0.055] 0.537	<b>0.043*</b>	0.823	0.890	[-0.068] 0.446	[0.057] 0.520	[-0.077] 0.386	0.453	<b>[-0.637]</b> <b>&lt;0.001***</b>	[1]

The values are [Pearson correlation coefficient] with p-value, \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$  and \*\*\* =  $p < 0.001$ . For categorical variables, Chi-2 (for two categorical variables) or one-way ANOVA (for one categorical variable and one continuous variable) have been conducted and p-value are reported.  
*STO*: School-team's perception of PA benefits on learning outcome; *NSAPAP*: Number of in school assigned PA promoters; *STC*: School-team's level of commitment toward an implementation of the 60 min DPA; *STR*: Encountered school-team resistance; *RSBS*: Regional school board support; *SA*: Situational analysis; *PSSc*: Planning strategy score; *IMSc*: Innovation measures score; *MOSc*: Mobilisation score; *PT*: Partnership; *NofS*: Number of students in the school; *PerSFA*: Per-student financial amount received.

Table 5 and 6 present the logistic regressions conducted separately for urban and rural settings. In urban settings, the model is statistically significant for cycles one ( $p=0.03$ ) and two ( $p=0.01$ ) only, and accounts for ( $R^2$ ) at least 60 minutes of DPA being made available in 8% and 10% of cases, respectively. School-level factors that seem to be determinant are the school team's perception of the benefits of PA on learning outcomes and having conducted a situational analysis before implementing the measures. Regarding the school teams' perceptions of the benefits of PA on learning outcomes, schools where all staff consider that increasing PA has a positive effect on students' learning outcomes were 1.96 (CI = 1.02, 3.76,  $p=0.043$ ) times more likely to provide 60 minutes of DPA or more when compared with schools in which not all staff consider PA to have a positive effect learning outcomes. However, this was only true in cycle two; in cycle one, the association was just shy of statistical significance. Compared to schools that had not conducted any situational analysis, schools that had conducted a detailed one were 2.46 (CI = 1.21, 4.97,  $p=0.012$ )

times more likely to have achieved the objective for cycle one, 3.01 (CI = 1.48, 6.11, p=0.002) times for cycle 2 and 2.15 (CI=1.07, 4.33, p=0.032) times for cycle 3.

In rural settings, the model is statistically significant only for cycle one (p=0.03) and cycle two (p=0.01) and accounts for (R<sup>2</sup>) at least 60 minutes of DPA being made available in 24% and 30% of cases, respectively. School-level factors that appear to determine whether the objective was met are the school team’s perception of the benefits of PA on learning outcomes, the per-student financial amount received and the number of in school assigned PA promoters. In terms of the school teams’ perceptions of the benefits of PA on learning outcomes, schools where all staff consider that increasing PA has a positive effect on students’ outcomes were 3.9 (CI=1.02, 15.18, p = 0.047) times more likely to achieve the objective when compared to schools in which not all staff consider it, but only for cycle two students. Regarding the per-student amount received, the probability that a school reached the 60-minute target increased 1.02 (CI = 1.00, 1.04, p=0.034) times for cycle one and 1.03 times (CR=1.00, 1.05, p=0.023) for cycle two for every additional dollar per student. Finally, in terms of the number of PA promoters assigned in a school, the probability of achieving the 60-minute target increased 3.4 times (CI=1.12, 10.05, p=0.027) for cycle one and 4.07 times (CI=1.23, 13.48, p=0.021) for cycle two for each additional promoter.

**Table 5:** Odds of Meeting/Exceeding 60 min DPA Based on School-level factors - Urban

	Cycle 1 (N = 232)		Cycle 2 (N = 232)		Cycle 3 (N = 239)	
	OR (95 % CI)	p-value	OR (95 % CI)	p-value	OR (95 % CI)	p-value
<i>PerSFA</i>	1.01 (0.99, 1.03)	0.270	1.01 (0.99, 1.03)	0.297	1.01 (0.99, 1.02)	0.303
<i>NSAPAP</i>	1.23 (0.85, 1.80)	0.273	1.19 (0.82, 1.72)	0.366	1.04 (0.73, 1.50)	0.825
<i>STO</i>	1.90 (0.99, 3.66)	0.054	1.96 (1.02, 3.76)	0.043*	1.49 (0.77, 2.86)	0.236
<b>Urban</b> <i>SA (No) (Reference)</i>		0.042*		0.009**		0.098
<i>Detailed SA</i>	2.46 (1.21, 4.97)	0.012*	3.01 (1.48, 6.11)	0.002**	2.15 (1.07, 4.33)	0.032*
<i>Non-detailed SA</i>	1.80 (0.87, 3.71)	0.114	1.70 (0.83, 3.49)	0.147	1.46 (0.71, 2.98)	0.303
<i>IMSc</i>	0.99 (0.97, 1.02)	0.691	0.99 (0.97, 1.02)	0.578	1.00 (0.98, 1.03)	0.997

*PerSFA*: Per-student financial amount received; *NSAPAP*: Number of in school assigned PA promoters; *STO*: School-team's perception of PA benefits on learning outcome; *SA*: Situational analysis; *IMSc*: Innovation measures score; *RSBS*: Regional school board support; *PSSc*: Planning strategy score; *PT*: Partnership.

**Table 6:** Odds of Meeting/Exceeding 60 min DPA Based on School-level factors - Rural

		Cycle 1 (N = 108)		Cycle 2 (N = 108)		Cycle 3 (N = 107)	
		OR (95 % CI)	p-value	OR (95 % CI)	p-value	OR (95 % CI)	p-value
<b>Rural</b>	<i>PerSFA</i>	1.02 (1.00, 1.04)	0.034*	1.03 (1.00, 1.05)	0.023*	1.02 (1.00, 1.04)	0.064
	<i>NSAPAP</i>	3.40 (1.15, 10.05)	0.027*	4.07 (1.23, 13.48)	0.021*	2.93 (0.92, 9.37)	0.070
	<i>STO</i>	2.47 (0.71, 8.59)	0.157	3.92 (1.02, 15.18)	0.047*	2.05 (0.58, 7.19)	0.265
	<i>RSBS</i>	1.04 (0.36, 3.00)	0.945	1.35 (0.41, 4.42)	0.62	0.74 (0.24, 2.28)	0.599
	<i>SA (No) (Reference)</i>		0.107		0.17		0.676
	<i>Detailed SA</i>	0.35 (0.10, 1.28)	0.114	0.40 (0.09, 1.71)	0.214	0.64 (0.17, 2.36)	0.501
	<i>Non-detailed SA</i>	1.19 (0.27, 5.17)	0.816	1.48 (0.27, 8.12)	0.653	1.08 (0.25, 4.67)	0.913
	<i>PSSc</i>	1.00 (0.96, 1.04)	0.900	0.98 (0.93, 1.02)	0.278	0.99 (0.95, 1.03)	0.699
	<i>IMSc</i>	0.83 (0.65, 1.06)	0.128	0.80 (0.60, 1.07)	0.139	0.89 (0.68, 1.15)	0.366
	<i>PT</i>	0.68 (0.23, 2.05)	0.493	0.54 (0.16, 1.81)	0.321	0.86 (0.28, 2.64)	0.791

*PerSFA*: Per student amount received; *NSAPAP*: Number of in school assigned PA promoters; *STO*: School team's perception of PA benefits on learning outcome; *SA*: Situational analysis; *IMSc*: Innovation measures score; *RSBS*: Regional school board support; *PSSc*: Planning strategy score; *PT*: Partnership.

## DISCUSSION

The purpose of this study was to examine the implementation processes (output and input factors) of Quebec's *Active at school!* initiative aimed at encouraging elementary school teams to provide at least 60 minutes of DPA to their students. More precisely, we explored the factors associated with a successful implementation.

This initiative used a non-prescriptive approach in that it gives the school teams the opportunity to develop a custom action plan and interventions adapted to their particular needs and existing resources. Informed by a logic model framework, we focused on the input and output factors associated with the provision of at least of 60 minutes of DPA. Globally, our study shows that more than two schools out of three (from 66.9% to 81.1% depending on the academic cycle and geographical setting) reached or exceeded the objective of providing 60 minutes of DPA to their students. This result is higher than what was observed in earlier studies that evaluated DPA in schools in other Canadian provinces,<sup>20,23,38,39</sup> despite the fact that the target number of minutes in the Quebec DPA guideline was higher than those of the other provinces (30 minutes in Alberta and British Columbia and 20 minutes in Ontario). In Ontario, the objective evaluation measure (accelerometers) used by Stone et al.<sup>20</sup> showed that fewer than half of students were given the

opportunity to have 20-minute DPA sessions. The report of the Alberta DPA initiative showed that only 53.5% of respondents to the questionnaire considered that the objective of 30 minutes of DPA had been attained<sup>38</sup> The evaluation of DPA guideline implementation in British Columbia showed that 65.2% of schools in that province reported full implementation for grade 6 students, followed by 56% and 51% for grade 8 and 10 students, respectively.<sup>23</sup> It is possible that raising awareness among the educational community about the benefits of PA for children contributed to the effectiveness of mobilizing school teams in Québec to provide more DPA opportunities.

Our study adds to the limited literature comparing rural and urban schools' success in reaching the target of 60 minutes of DPA. Our data showed that more rural than urban schools succeeded in providing at least 60 minutes of DPA (68.2% in rural vs 75.7% for urban in cycle one; 66.9% vs 81.1%, respectively, for cycle two; and 69.2% vs 08.9%, respectively, for cycle three). Only a few researchers have investigated the implementation of DPA measures in schools across rural and urban settings in Canada. Our findings contradict those of Hobin et al.<sup>22</sup> for adolescents, which showed that various features of the school environment in rural settings were associated with lower opportunities for students to be physically active. Our findings are also inconsistent with previous research focused on the dissemination of a comprehensive school PA program in the United States.<sup>34</sup> This research found significant differences in teachers' PA promotion efforts and teaching environments between schools in rural and urban settings, rural schools being less favourable to promoting PA.

An important body of research indicates that rural children have few opportunities for extended PA outside of school;<sup>32,35,39</sup> the role of schools therefore becomes critical in providing access to PA. Although geographical setting was not the focus of our study, our results highlighted major differences in the predictors of the successful implementation of 60 minutes of DPA between urban and rural settings. More research is needed to gain a comprehensive understanding of the specific facilitators and processes available to rural school teams intending to increase the provision of DPA opportunities for their students as well as the challenges they face.

### **School teams' awareness of the benefits of PA on learning outcomes**

School teams' awareness of the positive impact of PA on children's learning and academic outcomes was shown to be a strong predictor of successful implementation. This was statistically

significant for both geographical settings, particularly in cycle two. This result adds to the existing literature<sup>21,37,40-42</sup> reporting that teachers are more receptive to integrating PA interventions in their classroom if it improves their class management and their students' learning dispositions. However, our findings indicate that this factor is less significant in the context of cycles one and three. The psychosocial characteristics of the younger and older children as well as the academic requirements of cycle three may explain the observed differences. A recent study<sup>43</sup> found that it was more difficult to incorporate PA in classes with older children due to the differences in curriculum demands and students' lack of interest.

Yet awareness of the benefits of PA on learning outcomes is not enough to guarantee school team involvement in the initiative. When it limits the time devoted to achieving academic goals and represents an additional task tacked onto their already heavy workload, teachers tend to be less convinced of the real sustained benefits of PA. Previous studies have shown that teachers are more receptive to PA promotion programs when these does not conflict with their fundamental role and working conditions.<sup>37,40,44</sup> Our results indicated that school teams' awareness of the positive impact of PA on children's learning and academic outcomes was associated with a lower level of resistance ( $p < 0.001$  urban vs  $p = 0.007$  rural). We also found that the encountered resistance was more prevalent in urban settings (52.5% urban vs 34.3% rural). Based on previous studies accounting for the specific characteristics of the urban environment,<sup>22,45,46</sup> we hypothesize that larger population and greater cultural diversity may represent additional barriers. To overcome this resistance, it is therefore important that program leaders inform school team members of the benefits of PA on learning outcomes and class management and truly take into account the specific characteristics of the population as well as the school's organisational context.

### **Per student financial amount received**

In the rural settings, we found that the allocation of financial resources was a significant predictor of the successful provision of 60 minutes of DPA. Schools in rural settings received, on average, more funding per student (\$72.61) than did urban schools (\$52.78). The amount allocated to schools was decided by the regional school boards according to criteria that varied (sometimes the number of students and sometimes the scope of the project submitted). The regional school boards may have determined that it was relevant to provide more financial support to rural schools because of their limited resources, but we were unable to validate this supposition. Previous research

suggests that financial resources are an important factor that may contribute to a school's ability to implement a program promoting PA,<sup>47-49</sup> especially in a rural setting. Our results are consistent with Reuter's study [49], which shows that teachers in a rural setting are more affected by their school's financial situation. Rural schools often appear to have greater needs because of their distance from sports facilities and parks,<sup>49</sup> which results in higher transportation costs.<sup>35</sup>

### **Number of in school assigned PA promoters**

Although significant differences were not identified at the outset between urban and rural settings concerning the number of promoters assigned to implement the measure, the logistic regressions revealed that this factor was determinant in the case of rural settings ( $p=0.027$  for cycle one and  $p=0.021$  for cycle two). This result is somewhat intriguing, as the student population is often smaller in rural schools. Our data indicated that more than two thirds of the initiative leaders were physical education teachers. The reality is that in smaller rural schools, physical education teachers must often work at several nearby schools to ensure full-time employment. In this kind of context, implementation cannot rely only on one person; the school may need to adopt a team approach to leadership and involve a variety of teachers who assist the main leader and are in charge of different activities. Moreover, Inchley et al.<sup>48</sup> found that if the leader's commitment and ability to convey enthusiasm to others is not up to the demands of the task, responsibilities need to be shared among a larger group of staff. Staff turnover can also require the involvement of a greater number of individuals in order to maintain mobilization around the activities and ensure their Studies by Brusseau et al.<sup>51</sup> and Castelli et al.<sup>52</sup> noted that setting up a wellness committee in which various members of the school team take on a role in PA promotion is likely to improve the success rate of an implementation initiative.

### **Situational analysis**

In the urban context only, significant results suggest an important relationship between having conducted a detailed situational analysis and achieving the objective of 60 minutes of DPA. This applies to all three cycles. Evaluation grids distributed by school board academic advisors were intended to encourage schools to identify opportunities for being active already available to students and the availability or lack of resources to increase them. Often considered to be one of the first steps in planning a project, a situational analysis is nonetheless often overlooked in

implementing a project because of either a lack of time or a perception that the situation is already well understood. Only 40% of schools conducted a detailed situational analysis pertaining to PA opportunities.

We also found a significant association between situational analysis and the planning strategies score (see Table 3). Moreover, adapting means to the school's specific context appears to have fostered the mobilization of school team members. Another significant association was found between conducting a situational analysis and the mobilization strategies implemented (see Table 3). This result is consistent with previous studies.<sup>53</sup> Schools intending to increase DPA opportunities should consider that it will save time and increase their effectiveness in the implementation process.

### **Limitations**

A number of limitations to our study must be acknowledged. First, there was a potential risk for selection bias because schools participated on a voluntary basis in implementing Measure 15023. Participating schools might already be very committed to promoting PA in their school. Thus, the high level of school teams' readiness and involvement noted in our study may not be representative of the attitude of schools across the province with regard to increasing DPA opportunities. Second, social desirability bias could also have influenced the information reported; since the questionnaire was sent by the government, some respondents may have been inclined to answer in a way that would be viewed favourably. Third, the mean minutes of opportunities of DPA for each cycle was self-reported by the school administrator and the PA promoters; no validation was possible. We assume that, for the most part, the values indicated were accurate, or that the bias was similar for all the participating schools. Moreover, it cannot be assumed that providing opportunities to be physically active will automatically result in students participating in the activities. Further research is needed to examine the rate of participation of students in the Measure and the discrepancies in participation levels. Fourth, the specific criteria according to which regional school boards selected schools and allocated financial support were unknown. These criteria may have included indicators that were not targeted by our questionnaire, for instance socioeconomic status based on the schools' location may have influenced implementation processes. Finally, using postal codes to classify the schools' geographical setting led us to perform a dichotomous analysis of the data according to rural and urban settings. This classification is somewhat simplistic (however

useful given the data available) and could not account for the variations and specific characteristics of suburbs and small towns.<sup>22</sup>

## **IMPLICATIONS FOR SCHOOL HEALTH**

Overall, more than two thirds of schools succeeded in increasing the offering of PA time for their students in order to reach the recommended number of daily minutes. However, to encourage greater participation by schools so that they offer even more opportunities for PA, policymakers, regional school boards and school principals should consider the following when developing strategies:

- A sustained effort should be made to inform school team members about the benefits of PA on students' learning outcomes and class management. This appeared to be a critical determinant of the successful implementation of DPA.
- Government leaders should take into account that the different school contexts (namely rural and urban settings), needs and resources play a pivotal role in the successful adaptation of a DPA initiative. When school teams are able to design mobilization strategies and interventions that meet their specific needs and culture, they tend to develop a sense of ownership that favours the sustainability of the Measure. A non-prescriptive initiative has a greater chance of success than does a prescriptive "one size fits all" formula.
- In urban settings, the size and cultural diversity of the school population require more rigorous planning of the measures. Although a detailed situational analysis is often skipped due to lack of time, developing detailed planning based on an understanding of needs and the resources available appeared to be a critical factor for success.
- Schools in a rural setting are more concerned about costs, especially because of their distance from sports facilities and parks. The allocation of financial resources must not be determined solely on the basis of the number of students in the school.
- It is important that PA opportunities be adapted to each cycle, given students' age-specific characteristics and the particular requirements of the educational program for each cycle.

Taking children's interests into account and allowing them to participate in the implementation of strategies also appears to be a promising approach.

## REFERENCES

1. The Child & Adolescent Health Measurement Initiative (CAHMI). National Survey of Children's (2016 present). Data Resource Center for Child and Adolescent Health;2016. Available at: <https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/child-adolescent-health-measurement-initiative/>. Accessed June 14, 2020.
2. UK Active Kids. Generation Inactive 2. Nothing About Us, Without Us. 2018, Available at: [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UK\\_generation\\_Inactive-2.pdf](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UK_generation_Inactive-2.pdf). Accessed June 21, 2020.
3. ParticipAction. The 2020 participaction report card on physical activity for children and youth. Available at <https://www.participaction.com/en-ca/resources/children-and-youth-report-card>. Accessed June 21, 2020.
4. World Health Organisation. Global Recommendations on Physical Activity for Health. 2010. Available at: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/>. Accessed June 14, 2020.
5. Janssen I, LeBlanc AG. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *Inter J of Behav Nut Phys Act.*2010; 7:40.
6. US Department of Health and Human Services. *Physical Activity Guidelines for Americans*, 2<sup>nd</sup> edition. Washington, DC: US Department of Health and Human Services. 2018. Available at: <https://www.hhs.gov/fitness/be-active/physical-activity-guidelines-for-americans/index.html>. Accessed June 6, 2020.
7. Biddle SJ, Ciaccioni S, Thomas G, Vergeer I. Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psych Sport & Exercise.* 2019; 42:146-155.
8. Dobbins M, Husson H, DeCorby K, LaRocca RL. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database Syst Rev.* 2013;2:CD007651.
9. World Health Organisation. *Cadre pour une politique scolaire: mise en œuvre de la stratégie de l'OMS pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé.* 2008. Available at: <https://www.who.int/publications/list/9789241596862/fr/>. Accessed June 14, 2020.
10. Langford R, Bonell C, Jones H, Campbell R. Obesity prevention and the Health promoting schools framework: essential components and barriers to success. *Int J Behav Nutr Phys Act.* 2015;12:15.
11. Batista MB, Romanzini CL, Barbosa CC, Blasquez Shigaki G, Romanzini M, Ronque, ER. Participation in sports in childhood and adolescence and physical activity in adulthood: A systematic review. *J Sports Sci.* 2019;37:2253-2262.
12. Ontario. Ministry of Education. Policy/Program Memorandum no. 138: Daily physical activity in elementary schools, grades 1–8. Available at <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/138.html>. Accessed June 14, 2020.

13. Alberta Education. Daily Physical Activity initiative. Available at <https://www.alberta.ca/daily-physical-activity-initiative.aspx#toc-0>. Accessed June 14, 2020
14. Healthy Schools in motion. (s.d.). Recess toolkit: One window of opportunity. Retrieved from [https://www.gov.mb.ca/health/activeliving/tools\\_resources/school/recess\\_toolkit.pdf](https://www.gov.mb.ca/health/activeliving/tools_resources/school/recess_toolkit.pdf).
15. British-Columbia Ministry of Education. Daily Physical Activity. Kindergarten to Grade 12 Program Guide (Updated 2011). Available at [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/dailyphysicalactivity/program\\_guide.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/dailyphysicalactivity/program_guide.pdf) . Accessed June 14, 2020
16. Saskatchewan Ministry of Education. (2010). *Inspiring movement. Towards comprehensive school community health: Guidelines for physical activity in Saskatchewan schools*. Available at <https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/76417/formats/85697/download.pdf> . Accessed June 14, 2020
17. Olstad DL, Campbell EJ, Raine KD, Nykiforuk CI. A multiple case history and systematic review of adoption, diffusion, implementation and impact of provincial daily physical activity policies in Canadian schools. *BMC Public Health*. 2015; 15:385.
18. Weatherson KA, Gainforth HL, Jung ME. A theoretical analysis of the barriers and facilitators to the implementation of school-based physical activity policies in Canada: a mixed methods scoping review. *Implement Sci*. 2017;12(1):41.
19. Campbell EJ, Olstad DL, Spence JC, Storey KE, Nykiforuk CI. Policy-influencer perspectives on the development, adoption, and implementation of provincial school-based daily physical activity policies across Canada: A national case study. *SSM Popul Health*. 2020;11:100612.
20. Stone MR, Faulkner GE, Zeglen-Hunt L, Bonne JC. The Daily Physical Activity (DPA) policy in Ontario: is it working? an examination using accelerometry-measured physical activity data. *Can J Public Health*. 2012;103(3):170-174.
21. Mâsse LC, McKay H, Valente M, Brant R, Naylor PJ. Physical Activity Implementation in school. A 4-year follow-up. *Am J Prev Med*. 2012;43(4):369 –377.
22. Hobin EP, Leatherdale S, Manske S, Dubin JA, Elliott S, Veugelers P. Are environmental influences on physical activity distinct for urban, suburban, and rural schools? A multilevel study among secondary school students in Ontario, Canada. *J Sch Health*. 2013; 83: 357-367.
23. Watts AW, Mâsse LC, Naylor PJ. Changes to the school food and physical activity environment after guideline implementation in British Columbia, Canada. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2014;11:50.
24. Kennedy CD, Cantell M, Dewey D. Has the Alberta daily physical activity initiative been successfully implemented in Calgary schools?. *Paediatr Child Health*. 2010;15(7):e19-e24.
25. Institut de la statistique du Québec. L'activité physique de loisir des enfants et des jeunes québécois en 2018-2019. Available at: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%22%E2%80%99activit%C3%A9+physique+de+loisir+des+enfants+et+des+jeunes+qu%C3%A9b%C3%A9cois+en+2018-2019%22>. Accessed August 10, 2020.
26. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Politique de l'activité physique, du sport et du loisir. Gouvernement du Québec. 2017. Available at: [www.education.gouv.qc.ca/municipalites/politique-de-lactivite-physique-du-sport-et-du-loisir/au-quebec-on-bouge/](http://www.education.gouv.qc.ca/municipalites/politique-de-lactivite-physique-du-sport-et-du-loisir/au-quebec-on-bouge/). Accessed June 14, 2020.
27. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Document d'information complémentaire. Mesure 15023 – *À l'école, on bouge au cube!* 2017. Available at:

[www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financieres/rb/Mesure15023.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/Mesure15023.pdf).

Accessed June 14, 2020.

28. Le Grand Défi Pierre Lavoie. *Force 4*. Available at: <https://www.force4.tv/fr/force-4-a-ton-ecole>.

Accessed June 14, 2020.

29. Radio Canada International. Understanding the Canadian Education System. Available at:

<http://www.education.gouv.qc.ca/en/references/studying-in-quebec/quebec-education-system/>,

<https://www.rcinet.ca/fr/2016/08/25/comment-fonctionne-le-systeme-scolaire-au-canada/>. Accessed June 14, 2020.

30. Community Tool box (n.d.) Section 1. Developing a Logic Model or Theory of Change. Available at:

<https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/overview/models-for-community-health-and-development/logic-model-development/main> . Accessed June 14, 2020.

31. Center for Disease Control and Prevention. Developing and using a Logic Model. Available at:

<https://www.cdc.gov/eval/logicmodels/index.htm>. Accessed June 14, 2020.

32. Barnidge EK, Radvanyi C, Duggan K, Motton F, Wiggs I, Baker EA, Brownson RC. Understanding and addressing barriers to implementation of environmental and policy interventions to support physical activity and healthy eating in rural communities. *J Rural Health*. 2013 Winter;29(1):97-105.

33. Cengiz C, Ince ML. Impact of social-ecologic intervention on physical activity knowledge and behaviors of rural students. *J Phys Act Health*. 2014 Nov;11(8):1565-72.

34. Glowacki EM, Centeio EE, Van Dongen DJ, Carson RL, Castelli DM. Health Promotion Efforts as Predictors of Physical Activity in Schools: An Application of the Diffusion of Innovations Model. *J Sch Health*. 2016 Jun;86(6):399-406.

35. Umstadd Meyer MR, Perry CK, Sumrall JC, Patterson MS, Walsh SM, Clendennen SC, Hooker SP, Evenson KR, Goins KV, Heinrich KM, O'Hara Tompkins N, Eyler AA, Jones S, Tabak R, Valko C. Physical Activity-Related Policy and Environmental Strategies to Prevent Obesity in Rural Communities: A Systematic Review of the Literature, 2002-2013. *Prev Chronic Dis*. 2016 Jan 7;13:E03.

36. Umstadd Meyer MR, Moore JB, Abildso C, Edwards MB, Gamble A, Baskin ML. Rural Active Living: A Call to Action. *J Public Health Manag Pract*. 2016 Sep-Oct;22(5):E11-20.

37. Baker EA, Elliott M, Barnidge E, Estlund A, Brownson RC, Milne A, Kershaw F, Hashimoto D. Implementing and Evaluating Environmental and Policy Interventions for Promoting Physical Activity in Rural Schools. *J Sch Health*. 2017 Jul;87(7):538-545.

38. Alberta Education, A. (2008). Daily physical activity survey report. Alberta Education–Accountability and Reporting Division. Available at: <https://open.alberta.ca/dataset/37619687-12e1-45b8-ab56-f595a90ec935/resource/8cb2a635-404b-4d0d-8abf-edc562a9a062/download/edc-daily-physical-activity-survey-report.pdf>. Accessed August 19, 2020.

39. Button BL, Tillmann S, Gilliland J. Exploring children's perceptions of barriers and facilitators to physical activity in rural Northwestern Ontario, Canada. *Rural Remote Health*. 2020 Aug 7;20(3):5791.

40. Bennett AE, Cunningham C, Johnston Molloy C. An evaluation of factors which can affect the implementation of a health promotion programme under the Schools for Health in Europe framework. *Eval Program Plann*. 2016 Aug;57:50-4.

41. Allison KR, Vu-Nguyen K, Ng B, Schoueri-Mychasiw N, Dwyer JJ, Manson H, Hobin E, Manske S, Robertson J. Evaluation of Daily Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health*. 2016 Aug 8;16:746.
42. Abi Nader P, Hilberg E, Schuna JM Jr, John DH, Gunter KB. Association of Teacher-Level Factors With Implementation of Classroom-Based Physical Activity Breaks. *J Sch Health*. 2019 Jun;89(6):435-443.
43. Weatherson KA, Locke SR, Jung ME. Exploring the effectiveness of a school-based physical activity policy in British Columbia, Canada: A mixed-methods observational study. *Transl Behav Med*. 2019 Mar 1;9(2):246-255.
44. Jourdan D, Stirling J, Mannix McNamara P, Pommier J. The influence of professional factors in determining primary school teachers' commitment to health promotion. *Health Promot Int*. 2011 Sep;26(3):302-10.
45. Shearer C, Blanchard C, Kirk S, Lyons R, Dummer T, Pitter R, Rainham D, Rehman L, Shields C, Sim M. Physical activity and nutrition among youth in rural, suburban and urban neighbourhood types. *Can J Public Health*. 2012 Jul 26;103(9 Suppl 3):eS55-60.
46. Peralta LR, Mirshahi S, Bellew B, Reece LJ, Hardy LL. Influence of School-Level Socioeconomic Status on Children's Physical Activity, Fitness, and Fundamental Movement Skill Levels. *J Sch Health*. 2019 Jun;89(6):460-467.
47. Bowes D, Marquis M, Young W, Holowaty P, Isaac W. Process evaluation of a school-based intervention to increase physical activity and reduce bullying. *Health Promot Pract*. 2009 Jul;10(3):394-401.
48. Inchley J, Muldoon J, Currie C. Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promot Int*. 2007 Mar;22(1):65-71.
49. McIsaac JD, Read K, Veugelers PJ, Kirk SFL. Culture matters: a case of school health promotion in Canada. *Health Promot Int*. 2017 Apr 1;32(2):207-217.
50. Reuter, Steven F. Characteristics of Successful Schools: Perception Differences between Rural and Urban Elementary School Teachers. Paper presented at the Fourteenth Annual Rural & Small Schools Conference, October 26-27,1992, Manhattan, Kansas.
51. Brusseau TA, Burns RD. The physical activity leader and comprehensive school physical activity program effectiveness. *Biomed Hum Kinet*. 2018 Sep 1;10(1):127-33.
52. Castelli DM, Centeio EE, Beighle AE, Carson RL, Nicksic HM. Physical literacy and Comprehensive School Physical Activity Programs. *Prev Med*. 2014 Sep;66:95-100.
53. Forman SG, Olin SS, Hoagwood KE, Crowe M, Saka N. Evidence-based interventions in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Ment Health*. 2009 Mar 1;1(1):26.

## Chapitre 5 – Comment s’est déroulée la mise en œuvre de la mesure? Analyse des résultats complémentaires

Le questionnaire de l’enquête réalisée auprès des écoles primaires participantes visait entre autres à examiner comment les écoles s’y sont prises pour mettre en œuvre la mesure. Vu l’intérêt que pouvaient représenter les données qualitatives, nous les exposons dans ce chapitre. Trois grands thèmes seront abordés : l’engagement des EE et le leadership de la direction, la résistance rencontrée face à la mise en œuvre de la mesure et les stratégies de mobilisation pour encourager la participation de l’EE.

### 5.1 L’engagement des EE et le leadership de la direction

#### 5.1.1 Engagement de l’enseignant d’EPS

Comme on pouvait le prévoir, la grande majorité des enseignants d’EPS semblent s’être sentis interpellés par le projet. Les résultats du sondage indiquent que dans plus de deux écoles sur trois, leur engagement était « très fort » (68,0 %) et « plutôt fort » dans le cas d’une école sur quatre (24,8 %) (Voir tableau 2). Ce fort degré d’engagement s’est reflété dans le fait que la majorité des responsables de la mesure sont des enseignants d’EPS (62,8 %). De par leur expertise, ces enseignants sont les mieux outillés afin de mobiliser et soutenir les autres acteurs de l’EE dans l’implantation de la mesure.

Tableau 2 Degré d’engagement de l’enseignant d’EPS dans la mise en œuvre de la mesure

Degré d’engagement	Pourcentage (%)
Très fort	68,0 %
Plutôt fort	24,8 %
Plutôt faible	5,7 %
Très faible	1,5 %

Voici des commentaires fournis par les responsables de la mesure qui témoignent de l’engagement et de l’implication des enseignants d’EPS

« L'éducateur physique a donné une banque d'activités à faire faire à leurs élèves afin de les faire bouger lors de leurs périodes de prise en charge au gymnase. Il a aussi planifié des récréations organisées. »

« Présentation de la part de notre enseignant d'éducation sur les bienfaits de l'activité physique entre autres sur la concentration. »

« Mes enseignants en EDPHY ont rencontré les éducatrices du service de garde et du service du midi pour les sensibiliser. »

« L'éducateur physique a tenu à jour un document comportant toutes les activités réalisées, le budget utilisé et les plages horaires libres pouvant être utilisées par les classes durant l'année scolaire pour faire bouger les élèves. »

« Accompagnement par l'enseignante d'éducation physique pour modéliser des activités, etc. »

« Étant moi-même un enseignant d'éducation physique, je n'hésite aucunement à plaider en faveur du développement de l'activité physique pour tous! »

« Étant très active moi-même et l'implication de l'enseignant de gym font en sorte que le modèle est facile à suivre. »

« Notre enseignant d'éducation physique a expliqué les meilleurs projets des autres écoles de la région favorisant la pratique régulière d'activités physiques et les répercussions positives en classe. »

### 5.1.2 Engagement des membres de l'EE

Selon les répondants, la majorité des autres acteurs scolaires (titulaires, personnel de service de garde et enseignants spécialisés) ont indiqué le souhait de s'engager dans le projet. Dans environ deux écoles sur trois, la presque totalité des membres de l'EE, toutes catégories d'acteurs confondus, ont souhaité s'engager dans le projet (voir tableau 3). On peut considérer que les pourcentages élevés associés à la réponse « presque tous » suggèrent que les EE étaient ouvertes à la mesure et souhaitaient faire des actions pour augmenter l'offre d'APQ aux élèves.

Tableau 3 Proportion des titulaires ayant souhaité s'engager dans le projet

Proportion qui souhaite s'engager dans le projet (n=404)	Titulaires	Personnel en service de garde	Autres intervenants scolaires
Presque tous	62,9 %	60,9 %	58,0 %
Environ les trois quarts	16,2 %	12,1 %	13,4 %
Environ la moitié	10,1 %	11,3 %	14,7 %
Environ le quart	10,8 %	15,7 %	13,9 %

Bien que le souhait de s'engager ne se traduit pas nécessairement en actions, les commentaires qui suivent rendent compte de la participation réelle des membres de l'EE pour la mise en œuvre de la mesure:

*« La majorité des membres de l'équipe a participé de façon enthousiaste aux activités. La culture de l'école change tranquillement et du bon côté (actif). »*

*« Majoritairement, les intervenants de notre milieu sont conscients des bienfaits de l'activité physique en cours de journée. Ils sont conscients qu'il s'agit d'un investissement et non d'une perte de temps. St-Louis est une école sportive! »*

*« La participation a progressé tout au long de l'année. »*

*« Belle réalisation, objectif quantifié atteint, bonne implication de toutes et tous. »*

*« La mobilisation s'est faite de façon graduelle. Nous avons pu observer une augmentation de l'engagement des titulaires vers la fin de l'année. Les expériences vécues semblent avoir été positives. »*

*« Les membres du comité ont expliqué, lors de l'assemblée générale des enseignants, les bienfaits de l'activité physique. Les membres du comité ont été appuyés par les enseignantes de la maternelle qui ont expérimenté de faire bouger les élèves tous les matins avant l'entrée en classe. Elles ont noté des changements positifs (meilleure attention, plus calme, etc.). »*

*« La plupart des enseignants ont prévu à leur horaire un 15 minutes de Force 4. De plus, chaque fois que la température ne permettait pas de sortir à l'extérieur en raison d'intempéries ou de températures extrêmes, des activités sportives étaient organisées au gymnase. »*

*« Le projet a été lent à démarrer, mais les membres de l'équipe se sont impliqués sans problème par la suite. »*

### **5.1.3 Manifestations du leadership de la direction**

La direction d'une école détient, de façon statutaire, un pouvoir et un droit de regard sur les actions mises en place au sein de son établissement. Son leadership a donc pu jouer un rôle déterminant dans la mobilisation des membres de l'EE. À cet égard, nous avons procédé à une analyse plus poussée des commentaires recueillis en ce qui a trait aux manifestations du leadership de la direction. Plusieurs types d'actions ont été utilisés par les directions d'école afin de mobiliser et motiver son EE. Inspirées par la littérature portant sur les stratégies de leadership (Fragueiro, 2011), nous avons classé ces actions en trois catégories selon le type de leadership auxquelles elles se rattachent, soit le leadership social, le leadership structurel et le leadership institutionnel. Ils seront abordés dans les paragraphes qui suivent.

### ***Leadership social***

Le leadership social renvoie aux actions ciblant les relations humaines, la communication et la satisfaction au travail (Fragueiro, 2011). Les directions d'école ont déployé beaucoup d'efforts de communication, formelle ou informelle, afin : de clarifier le but et les objectifs de la mesure, de soutenir et responsabiliser les acteurs de l'EE dans la mise en œuvre de la mesure, de reconnaître les réalisations et les contributions de chacun et de favoriser la collaboration et les relations de coopération entre les membres de l'EE et autres intervenants.

Voici des exemples de manifestations du leadership social de la direction cités par les répondants :

*« La direction s'est impliquée de façon active en supportant le projet auprès de l'équipe-école et de la communauté. Cette dernière a su éveiller l'implication des acteurs de l'équipe-école et de la municipalité en sollicitant la collaboration de chacun. »*

*« Les encouragements à l'EE, le soutien, le partage des bons coups, la participation aux activités, des appuis positifs aux initiatives proposées. »*

*« Excellente communication avec les intervenants, collaborations, adhésion aux activités proposées et propositions d'activités, partages d'idées, échanges et discussions. »*

*« En faisant totalement confiance au comité et à la responsable du projet. En étant disponible pour les questions et autres besoins. »*

*« Partager rapidement au responsable du projet, toutes les informations et la documentation en lien avec la Mesure 15023 et Force 4. - Motive le personnel aux bienfaits de ce projet. »*

*« Encourager et féliciter la participation des membres du personnel aux activités sportives. »*

*« Bon partage des tâches avec le responsable du projet et surtout de bien l'appuyer dans son leadership. »*

*« Networking members of the community to organize projects with school team. »*

*« Promotion auprès de notre CÉ (conseil d'établissement) et des parents de nos jeunes de cette mesure et des activités organisées grâce à celle-ci. »*

*« Ouverture, enthousiasme, encouragement, rôle d'influence auprès des membres du personnel, soutien aux responsables. »*

*« Ouverture à l'implantation de différents moyens pour faire bouger les élèves, collaboration avec les autres participants à la mesure. »*

*« Lors des rencontres du mois, le directeur motivait et encourageait le personnel enseignant à faire bouger les élèves de façon régulière. Il était toujours motivé aux nouvelles idées et aux achats de matériel proposés. »*

### ***Leadership structurel***

Le leadership structurel renvoie aux actions visant la dimension organisationnelle, la planification, le contrôle et la mise en forme d'un système qui soit cohérent avec la vision, la culture, les valeurs véhiculées au sein de l'école (Fragueiro, 2011). L'augmentation du nombre de minutes d'AP a nécessité des changements au niveau de la structure et du mode de fonctionnement des établissements scolaires. Les directions ont dû agir en tant que facilitateur afin de favoriser la mise en œuvre de la mesure. Les actions reliées au leadership structurel sont nombreuses et consistaient entre autres à apporter un soutien à la planification et à l'organisation, à l'allocation de ressources financières, à la libération de ressources humaines, à l'achat de matériel et à la mise en place de structure pour assurer le suivi de la mesure.

Voici des exemples de manifestations du leadership structurel des directions d'école

*« Présence, libération, achat de matériel; Suivi des activités et du budget, planification des rencontres avec l'Équipe-école; Gestion du budget, planification des rencontres et mise en œuvre des activités; distribution d'outils de suivi. »*

*« La direction a été un agent facilitateur au niveau de l'organisation humaine et matérielle, un agent rassembleur tant au niveau des élèves qu'à établir un lien entre les éducateurs du service de garde et les enseignants et enfin, un agent mobilisateur au niveau de l'ensemble du personnel. »*

*« Planification de différents aspects du projet avec l'ensemble du personnel. Planification des tâches des enseignants. Planification avec l'enseignant responsable de l'inscription aux activités, de la gestion financière, de l'organisation physique des lieux. »*

*« Diviser les tâches entre les personnes-ressources selon les forces de chacun dans la mise en œuvre du projet, co-animation lors des assemblées générales, présentation au conseil d'établissement des différentes phases d'implantation. »*

*« Formation d'un comité récréation et comité Bouge au cube, animation des rencontres, partage des tâches et implication des membres du personnel (tâche complémentaire). »*

*« Ajustements au regard du fonctionnement dans l'école (participation obligatoire des enfants aux récréations; augmentation du temps de jeux extérieurs, actifs et dirigés au service de garde; réflexion quant à la surveillance active, etc.). »*

*« La direction s'est assurée de faciliter la coordination, les libérations, l'environnement des personnes impliquées directement dans la mise en œuvre. De plus, elle portait le message auprès de l'équipe-école si nécessaire. »*

*« La direction a organisé toutes les sessions de formation avec le personnel, autant le service de garde, le service du midi et le personnel enseignant. La direction a encadré le responsable pour s'assurer qu'il était prêt pour les sessions de formation. Pour l'achat de matériel pour les classes de maternelle, la direction a organisé la libération des enseignantes et encadré les choix de matériel. La direction s'est aussi occupée de la réservation des autobus pour la sortie plein air.*

*Une rencontre bilan a eu lieu aussi avec le responsable pour mieux planifier l'an 2 et mieux partager le leadership. »*

*« La direction s'est assurée que la mobilisation soit durable au fil des semaines et que les conditions (matériel, horaire, événements) soient en place pour que l'équipe-école continue de s'impliquer dans le projet tout au long de l'année. Elle a fait la promotion et la valorisation de l'activité physique lors des rencontres formelles et/ou informelles. Elle s'est également chargée de faire la recherche et l'organisation d'activités. Elle a fait le suivi des dépenses. »*

*« La direction a fait le lien entre l'école et les parents. Lors de nos 2 sorties (nager pour survivre, glissade sur tube), elle a écrit les lettres destinées aux parents pour s'assurer que tous aient les bonnes informations. Elle a également inscrit nos écoles au Défi Pierre Lavoie et s'est assurée du bon fonctionnement du projet. Nous avons aussi pris la décision conjointement en début d'année du déroulement de la mesure 15023, de la façon dont on allait fonctionner tout au long de l'année (récréations, heure du dîner). »*

*« La direction a présenté le projet et elle a soutenu la mise en place du projet. Elle a supporté le responsable au niveau du budget (des achats...) du partage à la suite des formations, du temps octroyé en assemblée générale des enseignants et des éducatrices du service de garde. Les décisions ont été prises conjointement entre le responsable du projet et la direction. »*

*« La direction a assuré les suivis entre la RSEQ (programme Actif au quotidien) et le personnel de l'école, a vu au déploiement de ce projet au préscolaire et a suscité l'intérêt des classes du 1er cycle qui se grefferont l'an prochain à ce programme. Elle n'a pas eu à libérer les 2 éducateurs physiques afin de leur permettre d'élaborer ou d'actualiser les activités dans le cadre de cette mesure, car ces derniers se sont investis dans le projet sur leur propre temps. »*

*“Support in completing reporting forms, ensuring support and engagement from the rest of the staff, releasing other staff members to support this initiative, regular meetings early on in the initiative, organizing release time, assistance in purchasing of materials.”*

*“Leadership developed program, networks, schedules, contacts, and arranged transportation.”*

*“Discussed creation of an info document outlining all of the materials that were given and coming up with activities for teachers to use within their Daily Physical Activity. Co-planned the outdoor field trip. Co-planned end of year BES Fitness Day.”*

*“Coordinate meetings with staff to determine the best ways to use the money.”*

*« Un rôle de guide au niveau du budget de la mesure et une aide au niveau stratégique pour que les différentes activités soient perçues positivement par l'ensemble du personnel. »*

*« Elle croit au projet et accepte des libérations ou des innovations pédagogiques et sportives dans le but d'amener les élèves vers la réussite. Elle contribue à la recherche de solutions lors de difficultés. »*

*« Publiciser le soutien du MÉES auprès des parents, faire la promotion de ces nouvelles activités dans notre nouveau site web et dans le journal de quartier. »*

*« Aider à faire le pont entre le service de garde et l'équipe-école, valider certains processus d'acquisition et de mise en œuvre des projets, autoriser les dépenses, assurer le rayonnement du*

*projet entre les différents réseaux (communauté, Conseil d'établissement, enseignants, élèves, etc.).*  
»

*« Soutien aux besoins exprimés par la responsable; approbation des dépenses; rencontres de concertation avec la responsable; inclure du temps pour informer et partager sur le projet dans les assemblées générales; Faire le suivi des procès-verbaux auprès des tâches demandées; Aider dans l'organisation du sondage en début d'année; Déplacer le local de francisation pour faciliter le rangement de matériel de sport; Faire le pont avec le conseil d'établissement, les parents et le CPEE. »*

### ***Leadership institutionnel***

Finally, le leadership institutionnel renvoie aux valeurs et à la mission que l'école s'est données. Ces actions se manifestent à travers le développement, l'articulation et la communication d'une vision partagée et par la création d'un environnement dans lequel les actions du changement peuvent se produire (Fragueiro, 2011). Ainsi, afin de mobiliser l'EE autour de la mesure, le leadership de la direction d'école s'est également manifesté dans la diffusion et le partage de ses positions concernant les bienfaits de l'AP sur la réussite scolaire et dans l'inclusion de l'importance de l'AP dans le projet éducatif de l'école. Voici des exemples de manifestations leadership de type institutionnel qui ont été mentionnés par les répondants.

*« L'école est accréditée Santé globale et les activités de la mesure On bouge au cube sont intégrées dans le projet éducatif de l'école. La mobilisation, l'organisation, les activités de financement et la promotion sont assurées par la direction, alors que les réservations, les demandes d'accompagnement, l'orchestration des activités sont sous la responsabilité de l'enseignante en éducation physique. »*

*« Initialement, la décision d'adhérer à la mesure a été prise par la direction. Travail de collaboration tout au long de la démarche. Dans la foulée de la mesure 15023, un comité de réflexion et de travail dont le mandat était de revoir la vocation de la cour d'école et de créer un passeport santé a même été mis sur pied. »*

*« Elle a moussé la candidature de son école auprès du service des ressources éducatives, elle a motivé les enseignants à participer activement., elle a soutenu l'organisation de la journée blanche en février. »*

*« Croire en la mesure et dans le défi de faire bouger les élèves. Laisser une place lors des réunions générales afin de faire les suivis. Pratiquement imposer au personnel de participer aux activités proposées, car il était difficile de consulter tout le monde et important d'y croire et d'embarquer. »*

*« Explications des visées en assemblée générale, création d'un comité sportif et des saines habitudes de vie animée par le directeur de l'établissement, tournées de classes pour voir concrètement la mise en place du projet, évaluation avec le responsable des orientations et recadrage au besoin, rencontres de certains intervenants pour réguler le travail en classe avec les élèves, communications aux parents pour expliquer et soutenir le projet. »*

« La direction d'école a assumé du leadership en faisant valoir les bienfaits sur la réussite de l'activité physique. Aussi, en donnant des exemples de comment intégrer la pédagogie active dans leurs cours pour éviter qu'on bouge au détriment des matières. »

« Création d'une équipe pour favoriser l'engagement physique et le bon comportement. Achat de chandails et recrutement afin que tous les élèves viennent à faire partie de l'équipe. Participation au comité. »

## 5.2 La résistance rencontrée par les membres des EE

Comme tout contexte de changement peut engendrer une certaine résistance, nous avons voulu examiner si les écoles ont reconnu la présence de résistance de la part des membres de l'EE et les raisons de la résistance.

Les résultats indiquent que seulement cinq pour cent des écoles rapportent une résistance de la part de près de la moitié ou plus de la moitié de l'EE, alors que pour deux écoles sur cinq (41,7 %), c'est le cas d'une minorité. Par ailleurs, plus de la moitié (53,2 %) des répondants affirment ne pas avoir rencontré de résistance (voir tableau 4).

Tableau 4 Ampleur de la résistance au projet de la part des membres de l'EE

Présence de résistance de la part des membres de l'EE <sup>3</sup> (n=404)	%
Non	53,2
Oui, mais de la part d'une minorité	41,7
Oui, de la part de <u>près</u> de la ½ de l'EE	3,2
Oui, de la part de <u>plus</u> de la ½ de l'EE	2,0

Les facteurs associés à la présence de la résistance au sein des membres de l'EE sont multiples. Nous avons procédé à une analyse des commentaires recueillis afin de ressortir les thèmes récurrents. Quatre thèmes ont pu être identifiés : la résistance reliée à la peur du changement, la résistance reliée aux défis face à la mesure, la résistance reliée à l'importance accordée à l'AP, la résistance reliée au manque de temps et la résistance reliée à l'intégration de l'AP en classe. Les paragraphes suivants présentent des extraits fournis par les répondants.

### **5.2.1 Résistance en raison de la peur du changement**

Bien que ce ne soit qu'une minorité, certaines personnes se sont montrées réfractaires aux changements qu'impliquait la mise en œuvre de la mesure, car elles n'aiment pas voir leur routine et leurs habitudes perturbées. La peur de l'inconnu et de la nouveauté semble également avoir été une source de résistance. Par ailleurs, il semble que cette résistance était surtout présente au début de la mise en œuvre de la mesure et qu'elle s'est résorbée au cours de l'année. Voici des commentaires recueillis à cet égard.

*« L'inconnu du début inquiète, mais belle participation par la suite. »*

*« Comme dans tous les milieux, certaines personnes sont réfractaires aux changements. Il faut composer avec cette réalité. »*

*« Comme c'est une nouveauté, certaines personnes ont démontré un peu de résistance notamment lorsque l'activité changeait la routine. Mais en gros, la majorité du temps, les gens ont embarqué dans le mouvement. »*

*« Attention de ne pas trop bousculer certaines personnes...le changement ça se prépare. »*

*« L'inconnu et le changement font parfois un peu peur, mais la majorité des intervenants ont été heureux des activités proposées. »*

*« Cette personne est toujours résistante au départ, elle a toujours peur du changement. »*

### **5.2.2 Résistance en raison des défis que représente la mesure**

Pour certains membres des EE, l'objectif du 60 minutes d'APQ semblait difficile à atteindre. Des préoccupations en ce qui a trait à l'ampleur du projet, à la surcharge de travail due à la planification des activités, à la reddition de compte et aux changements de pratiques ont mené à une certaine réticence à s'engager dans le projet. Cette résistance s'est manifestée surtout au début de l'année scolaire, sous forme d'inquiétudes et de questionnements.

*« Perception de la part de certains enseignants comme étant un projet trop engageant. »*

*« Beaucoup de résistance au départ. Il y avait 45 minutes à combler pour eux et ça semblait impossible, car nous n'avons qu'une seule récréation par jour. »*

*« Certains avaient peur de la lourdeur de la tâche et se demandaient comment fonctionner pour faire bouger les élèves 1h par jour. Après que la responsable eut rassuré les enseignants et mis à leur disposition du matériel. Il a été facile pour eux de s'engager dans le projet. »*

*« Réticence en lien avec la reddition de compte des activités quotidiennes, crainte d'alourdir leur tâche. »*

*« Ils considéraient cela comme de la surcharge dans leur temps pour modifier leurs pratiques. »*

*« La peur de la part du personnel de voir un ajout à la tâche. »*

### **5.2.3 Résistance liée à l'importance accordée à l'AP**

La réponse à un besoin ou la perception d'un bénéfice est souvent considérée comme une condition fondamentale à un changement de pratique et à une mobilisation. Il semble que certains membres de l'EE étaient réticents à faire des efforts pour mettre en place la mesure, car ils ne percevaient pas la pratique d'AP comme une priorité, ne voyaient pas les bienfaits que cela aurait sur les élèves, ou encore ne croyaient pas que la pratique d'AP s'inscrit dans le rôle de l'école.

*« Certains ont aussi signalé que ce n'est pas la mission de l'école de faire de l'activité physique. »*

*« Le personnel ne comprenait pas l'impact de cette mesure sur la classe et les jeunes. »*

*« Ce n'est pas une priorité de faire bouger les élèves 60 minutes par jour. »*

*« Lors de l'arrivée du projet, certaines enseignantes se sont interrogées sur l'impact de ce programme sur leurs élèves. »*

*« Réticence quant aux retombés pour les élèves. »*

*« Difficile de démontrer aux enseignants que l'activité physique a des bienfaits sur les apprentissages et de prendre du temps d'enseignement pour participer à des activités physiques. »*

*« Certains enseignants sont très axés sur l'enseignement de leur programme académique, et ne voient pas toujours l'importance des pauses pour mieux réussir. »*

*« Difficulty understanding that movement is PART of learning and not in replacement of learning. »*

*« Vote en syndical en OP contre. Grande résistance. Démission d'une enseignante du CE pour divergence d'opinions avec la direction et les parents du CE. »*

### **5.2.4 Résistance liée au manque de temps**

La peur de manquer de temps pour enseigner l'ensemble des matières du programme scolaire semble avoir suscité une crainte auprès des titulaires de classe qui ont hésité à intégrer l'AP dans leur planification. Cela semblait d'autant plus préoccupant au niveau du troisième cycle et pour les programmes de concentration. Des commentaires recueillis rendent compte de cette résistance.

*« La résistance s'est manifestée au départ à l'annonce du projet. La crainte du temps d'enseignement dans les matières de base et les compensations pour les sorties sont les éléments qui ont été mentionnés. »*

*« Également, certaines ont mentionné ne pas avoir le temps à cause de la lourdeur du PFÉQ. »*

*« Quelques enseignantes ont manifesté des inquiétudes face au manque de temps: elles s'inquiétaient pour les contenus à faire apprendre. »*

*« Notre personnel comprend l'importance du projet. Par contre, avec un programme d'immersion, les minutes ne sont pas faciles à trouver. »*

*« The only resistance came from staff who perceived that activities took away from teaching time. »*

*« Au début, légère réticence au niveau du temps à consacrer versus le temps d'enseignement. »*

*« Les enseignants des groupes plus vieux disent ne pas avoir le temps dû au programme d'étude chargé. »*

Le manque de temps devant être consacré à la planification et à l'organisation d'activités était également source de résistance.

*« Tout le personnel y croit, mais le temps et l'organisation de l'horaire posent un problème pour certaines. »*

*« Plusieurs personnes ont mentionné un manque de temps pour inclure les activités à leur horaire. »*

*« Les enseignants veulent participer au projet, mais le facteur temps devient un obstacle » Les titulaires sont hyper intéressées à s'impliquer, mais c'est dans le temps que cela devient parfois plus difficile.*

*« Le désir de faire de l'activité est présent. Ils ne se sentent pas assez outillés et manquent de temps! »*

*« Les enseignants sont déjà convaincus, mais il restait à prouver qu'ils ne vont pas manquer de temps puisque les élèves seront plus attentifs et plus efficaces à la suite d'une pause active. Il fallait l'expérimenter pour le prouver. »*

### **5.2.5 Résistance reliée à l'intégration de l'AP en classe**

L'intégration de l'AP en classe semble avoir été un enjeu pour les titulaires de classe. Plusieurs répondants ont affirmé que les titulaires de classe se sont montrés ouverts à la mesure, mais lorsqu'il a été question de s'engager et de faire l'effort pour intégrer l'AP dans leur classe, il y a eu un léger désistement. En effet, il a paru plus facile d'avoir la participation et l'engagement des titulaires lors des activités collectives ou lorsque les activités étaient organisées par les responsables. D'ailleurs, beaucoup se fiaient sur les enseignants d'EPS pour faire bouger les élèves. Cette résistance de la part des titulaires de classe semble venir (en plus du manque de temps déjà évoqué) d'un manque d'assurance pour faire bouger les élèves, certains enseignants étant eux-mêmes peu ou pas actifs, de la difficulté à s'organiser pour planifier les activités, de la difficulté à

adopter de nouvelles manières d'enseigner. L'intégration des pauses-actives en classe semble particulièrement avoir présenté un enjeu.

*« Une résistance individuelle passive pour certaines, mais une bonne participation collective. Entre autres difficultés à faire les pauses actives régulièrement »*

*« Certaines enseignantes embarquent dans les activités organisées. Cependant, lorsque l'on tente de travailler en lien avec leur horaire et planification, nous pouvons observer de la résistance. Lors de certaines activités spéciales comme aller à la piscine par exemple, certaines titulaires offrent leur soutien et d'autres tiennent à leurs périodes libres. »*

*« The teachers who did not know how to bring movement into the classroom or who were not active themselves, would not search for support. Overall, with support, we had movement breaks in all classes. »*

*« Manque d'assurance des enseignants pour faire bouger les élèves dans le contexte de la classe. »*

*« Tous sont d'accord pour que la mesure soit effective dans l'école, mais certains ont de la résistance lorsqu'on parle de le faire dans leur classe. »*

*« Plutôt une inquiétude dans la planification, l'organisation de classe. »*

*« Il a été difficile pour le personnel de s'adapter et de l'intégrer dans leur horaire. » Faire bouger 25 jeunes dans une classe malgré plusieurs bons outils (wixx, just danse, 100 degrés) c'est plutôt difficile et plusieurs élèves se désorganisent facilement. »*

*« Étant donné que les enseignants titulaires n'ont pas d'habiletés il est plus gagnant d'augmenter la tâche de l'éducateur physique »*

*« Les enseignantes croient en général aux bienfaits, mais la résistance pour certaines était surtout d'ajouter cette activité en classe. »*

*« Certains auraient voulu autre chose parce que très habile à faire bouger les enfants. »*

*« Les enseignants ont été très enthousiastes vis-à-vis notre projet. Ils n'ont pas démontré de résistance, mais quelques-uns ont démontré de la difficulté à changer leurs manières d'enseigner afin d'introduire à l'horaire des moments pour bouger au quotidien. »*

### **5.2.6 Autres sources de résistance**

D'autres facteurs de résistance ont également été évoqués. L'intégration de l'AP dans les classes avec des élèves à besoins particuliers ou à mobilité réduite représentait des enjeux considérables pour les titulaires. Il semblait également difficile pour les enseignants ayant des problèmes de santé de faire bouger les élèves en classe.

*« L'école est composée de classes d'adaptation scolaire. Les élèves ont tous des besoins particuliers. L'enseignante responsable des élèves avec une mobilité réduite a eu des réticences face à certaines activités. »*

« Les enseignants ayant des classes avec des besoins particuliers ont eu plus de difficulté à s'impliquer dans le projet. « Il s'agissait d'une enseignante qui a des problèmes de santé qui fait qu'elle ne bouge pas. »

### 5.3 Comment les responsables ont mobilisé les membres de l'EE?

Nous avons procédé à une analyse des commentaires recueillis concernant les actions posées par les responsables afin de faciliter la mobilisation des EE autour du projet. Nous avons regroupé ces actions en 4 catégories : 1) la communication et le partage d'information, 2) le soutien, l'accompagnement et la formation, 3) les modalités d'implantation et le suivi et 4) l'effet d'entraînement. Elles seront présentées plus en détail dans les sections qui suivent.

#### 5.3.1 Communication et le partage d'informations

Dès le début du projet, il a semblé important pour les responsables de valoriser la communication afin d'informer les membres de l'EE sur la mesure et sur les outils mis à leur disposition pour intégrer l'APQ. À cet égard, 81,2 % des répondants affirment avoir utilisé des rencontres statutaires pour véhiculer l'information et susciter la participation et 77,7 % ont partagé les différentes ressources disponibles pour faire bouger les élèves. La consultation et les échanges avec les membres de l'EE en vue de déterminer le plan d'action semblent également avoir constitué des éléments cruciaux pour susciter leur participation et leur mobilisation. Des séances d'information spécifiques (60,4 %) et des rencontres en réponse à des besoins particuliers (71,3 %) ont été effectuées par plus de deux écoles sur trois (voir tableau 5).

Tableau 5 Stratégies utilisées pour mobiliser les membres de l'EE

Stratégies utilisées pour mobiliser les membres de l'équipe-école (plusieurs réponses possibles; n=404)	%
Point ajouté lors de rencontres statutaires pour mobiliser les membres de l'équipe-école	81,2 %
Partage d'information sur les différentes ressources disponibles pour que les élèves soient physiquement actifs	77,7 %
Rencontres particulières pour la mise en œuvre de la mesure avec l'équipe-école	71,3 %
Séances d'information sur la mesure	60,4 %

Voici des commentaires formulés par des répondants à ce sujet :

*« Lors des rencontres collectives ou rencontres du personnel du service de garde, nous avons une capsule " On bouge au cube" avec les plus récentes vidéos, de nouvelles activités. Nous avons aussi préparé un document avec toutes les vidéos en fonction des âges des élèves. Nous avons aussi créé un nouveau partenariat avec l'école anglophone du secteur. »*

*« J'ai remis à toutes les enseignantes et j'ai commenté, le dépliant sur les récréations de la commission scolaire de Montréal. Il s'intitule : "Pour réussir à l'école, mieux vaut ne pas manquer la récréation". Ce document a été un motivateur, un renforcement, je dirais, de mes dires et de mes actions. J'ai fait de la promotion lors des rencontres du personnel. »*

*« Avoir un point d'information concernant la mesure à chaque réunion du personnel. »*

*« Transmettre de l'information; Faire voir les retombées positives chez nos élèves. »*

*« Discussions en AG, importance de bouger pour les élèves, témoignages d'enseignantes qui ont réalisé le projet. »*

*« Discussions lors de rencontres collectives ou lors de rencontres informelles. De plus, j'achemine tous les documents que je peux trouver (Facebook, 100degrés, revues, etc.) qui traitent des bienfaits de l'activité physique chez les jeunes. »*

*« Articles publiés transmis au personnel, courriel d'informations en lien avec l'importance de bouger chez les jeunes, discussions avec les membres du personnel, invitation à une soirée sur le programme Force 4. »*

*« Présentation d'une recherche: L'activité physique comme levier aux apprentissages scolaire. »*

*« Présentation du vidéo concernant l'étude réalisée sur les bénéfices de l'activité physique sur la réussite éducative, et ce, à tout le personnel de l'école et présentation d'un projet-école appelé : Turbo-Maths. »*

*« Information et partages sur les nouvelles activités essayées, les avantages et les inconvénients de leur mise en œuvre ainsi que les pistes de solution pour être plus efficaces. »*

*« Réaffirmer régulièrement l'importance et l'impact de l'activité physique pour la réussite et l'engagement des élèves. »*

*« Présentation de témoignages d'école qui vivent un projet similaire. »*

*« Ateliers-conférences variés pour parler des bienfaits de la pratique quotidienne d'activités physiques. »*

*« Information et partages sur les nouvelles activités essayées, les avantages et les inconvénients de leur mise en œuvre ainsi que les pistes de solution pour être plus efficaces. »*

### 5.3.2 Soutien, accompagnement et formation

Apporter un soutien et un accompagnement aux titulaires pour la mise en œuvre de la mesure était essentiel pour favoriser leur participation. À ce chapitre, un éventail de moyens différents ont été utilisés par les directions d'école et les responsables de la mesure (rencontres individuelles, outils clé en main, formations).

Voici quelques actions qui ont été réalisées par les responsables à cet effet :

*« Une entrevue individualisée a été réalisée avec chaque membre du personnel pour élaborer un portrait de la situation avant de passer à l'étape de la planification des actions afin de bien cerner les enjeux et les besoins. »*

*« 2 ou 3 rencontres avec certaines enseignantes titulaires pour: Revoir avec eux l'information reçue et leur intérêt; Pour démontrer les différents supports pour faciliter l'action.; Expliquer l'importance et l'ampleur de la mesure. »*

*« Lors de suivis plus personnalisés avec certains titulaires, nous avons abordé l'organisation du temps de travail pour incorporer les pauses actives. »*

*« Support/accompagnement lors des activités et ainsi que de la planification de ceux-ci. »*

*« La personne responsable a proposé de l'aide, soutien au moment des activités, a fourni du support matériel et beaucoup d'encouragement. »*

*« Des rencontres ont eu lieu pour aborder les motifs et raisons du manque d'engagement avec les employés concernés. »*

*« Les responsables du projet ont accompagné les enseignants lors de certaines activités extérieures afin d'ajuster les pratiques de gestion de classe dans différents contextes. »*

*« Sécuriser ces personnes et leur permettre de prendre le temps de voir différemment et d'amener les élèves à développer de saines habitudes de vie. »*

*« Une entrevue individualisée a été réalisée avec chaque membre du personnel pour élaborer un portrait de situation avant de passer à l'étape de la planification des actions afin de bien cerner les enjeux et les besoins. »*

*« Personne-ressource pour les accompagner, proposition d'activités, rencontre de partage, informations sur le bien fondée de la démarche, etc. »*

*« Pour diminuer la résistance, nous avons fait un retour en rencontre mensuelle et chaque enseignante a été rencontrée individuellement par le responsable. »*

*« Nous avons mis sur pied des formations en lien avec l'activité et le cerveau. Des capsules ont été transmises à travers les différents outils de communications internes. »*

*« Support auprès d'eux pour l'utilisation de capsules et de matériels. »*

*« Nous avons fait une formation de toutes les éducatrices du service de garde pour l'organisation d'activités physiques. »*

*« Nous avons mis en place une large banque d'activités intérieures et extérieures qui peuvent être faites par les titulaires en période de 15 minutes. »*

*« Nous avons mis sur pied des formations en lien avec l'activité et le cerveau. Des capsules ont été transmises à travers les différents outils de communications internes. »*

Des formations ont également été mises en place pour aider les membres de l'EE à apprivoiser les nouvelles pratiques et les nouveaux outils qui étaient mis à leur disposition. Voici des exemples de formations dont ont pu bénéficier les différents intervenants scolaires :

*« Nous avons également offert une formation en aménagement flexible de la classe qui constitue un complément à ce programme »*

*« Formation pauses actives, mise en place et accès à du matériel pour faire bouger les enfants, modification des activités pendant les récréations (modification de l'accompagnement par les enseignants et les éducatrices), partage d'information en lien avec le projet. »*

*« Training for staff on all the new equipment and did workshops with all the teachers. »*

*« Une formation sur les jeux libres vécue par quelques enseignants a permis de les convaincre. »*

*« Lors d'assemblées générales, inviter la CP d'éducation physique pour mieux former les enseignants aux pauses actives.*

*« Notre responsable a préparé du matériel clé en main, modélisation en classe, prochainement nous recevrons une spécialiste sur les avantages des pauses actives par rapport aux résultats scolaires. »*

*« Nous avons fait une formation sur le développement moteur des élèves du préscolaire. »*

### **5.3.3 Modalité d'implantation et suivi**

Miser sur une implantation progressive et graduelle est une stratégie utilisée par des directions d'école afin d'optimiser la gestion de la mise en œuvre de la mesure et la mobilisation de ses membres. Voici des commentaires recueillis à cet effet

*« La technique des petits pas, petits gains et de grands succès. »*

*« Nous avons essayé de faciliter la tâche. Nous y sommes allés progressivement 2 heures, 3 heures, 4 heures pour en venir à 5 heures »*

*« Implantation progressive du programme »*

*« En acceptant que les membres du personnel y aillent à leur rythme dans l'intégration des pauses actives et autres activités. »*

*« Ce genre de projet se construit à long terme. Il faut donner du temps aux enseignants afin qu'ils changent leurs pratiques. Nous avons remarqué que plus l'année scolaire avançait, plus la participation des enseignants augmentait. »*

Une démarche graduelle a également permis d'évaluer si des ajustements étaient à faire tout au long de l'implantation. Il semble que cette avancée progressive ait été utile pour mobiliser des employés ayant démontré une certaine résistance au départ. Les directions d'écoles se sont montrées à l'écoute des besoins et des préoccupations des membres de l'EE.

*« Nous avons changé la formule pour satisfaire le plus possible l'ensemble de l'équipe-école. Celle-ci proposait davantage la liberté des enseignants titulaires de choisir quand faire les minutes d'activité physique dans la semaine. »*

*« La direction a proposé des accommodements à l'horaire »*

*« Souplesse tant qu'à la mise en œuvre dans leur classe. »*

*« Quand, le directeur a proposé aux titulaires qu'ils pouvaient prendre du temps de plus pour sortir à l'extérieur avant ou après les récrés et à la fin des classes pour permettent aux élèves de bouger plus par jour. Cela a été une proposition gagnante, motivante et une meilleure participation auprès des titulaires et du personnel enseignant. »*

*« Écouter les freins et faire des rencontres pour trouver des alternatives ensemble (supervision pédagogique) »*

*« Soutenir les enseignants en regardant les modalités pour placer du temps pour bouger. exemple 3X 5 minutes plutôt qu'un bloc de 15 minutes. »*

*Un sondage a été distribué aux enseignants afin de connaître leur opinion sur les activités organisées et sur le matériel distribué. »*

*« Lors des assemblées du personnel et du service de garde, une discussion était tenue quant aux défis rencontrés et aux bienfaits observés. Le personnel partageait également leurs nouvelles idées. »*

*« Avoir un comité de pilotage du projet pour recevoir les avis et commentaires des enseignants. »*

Effectuer un suivi de la mise en place des actions a pu aider à maintenir la mobilisation et l'engagement des acteurs dans la mise en œuvre du projet. À cet égard, une majorité des responsables (71,3 %) ont indiqué avoir fait un suivi de façon globale de la mise en œuvre des actions pour intégrer le 60 minutes d'APQ et plus de 1 sur 5 (22,8 %) en a fait un suivi détaillé (voir tableau 6). Seulement 6 % des écoles n'ont pas fait de suivi (voir tableau 6). Ce suivi est

important, car il peut servir de source de motivation des acteurs, en démontrant les résultats obtenus et en constatant que les actions planifiées sont bel et bien réalisées.

Tableau 6 Réalisation d'un suivi de la mise en œuvre des actions

Suivi de la mise en œuvre des actions (n=404)	%
Non	5,9
Oui, mais de manière <i>globale</i>	71,3
Oui, de manière <i>détaillée</i>	22,8

Voici des exemples de commentaires exprimés par les répondants :

« Un document de référence a été élaboré afin de consigner toutes les étapes de la mise en œuvre. Ce document pourra être réutilisé dans les années à venir comme référence de base. De plus, une évaluation continue a été effectuée permettant ainsi un réajustement. »

« Un suivi régulier sur la période du dîner sous forme de discussion entre enseignants. »

« Lors des assemblées du personnel et du service de garde, une discussion était tenue quant aux défis rencontrés et aux bienfaits observés. Le personnel partageait également leurs nouvelles idées. »

« Un document de référence a été élaboré afin de consigner toutes les étapes de la mise en œuvre. Ce document pourra être réutilisé dans les années à venir comme référence de base. De plus, une évaluation continue a été effectuée permettant ainsi un réajustement. »

« Validation auprès des titulaires de la mise en place d'activités, de leur taux de succès, de l'ajustement selon les saisons, l'état de la cour, le matériel disponible. »

« Vérification de la participation aux différentes activités et de l'intérêt des élèves face aux activités. »

« Calendrier mensuel avec objectif final afin de maintenir la motivation. »

« Ponctuellement, des bilans étaient faits afin de faire rapidement des ajustements. »

« Each activity was review by the entire staff for its effectiveness and impact, and what needed to be changed. We use school data to review global impact. »

### 5.3.4 L'effet d'entraînement comme stratégie de mobilisation

Adopter une attitude positive envers la mesure et miser sur le leadership d'intervenants clés ont servi de facteurs de mobilisation. De plus, inclure des membres de l'EE convaincus, des parents, des élèves et d'autres acteurs du milieu dans la démarche a permis de mobiliser différents intervenants qui étaient plus hésitants à s'engager dans le projet.

Voici des exemples qui illustrent la façon dont l'effet d'entraînement a pu se manifester au sein des EE :

*« Nous avons ciblé les gens motivés pour commencer afin de créer un effet de contamination positive. »*

*« Influence des pairs a aidé à rallier l'ensemble du personnel »*

*« Partage des bons coups et des solutions aux difficultés rencontrées, jumelage avec un collègue engagé pour créer un effet d'entraînement, défis lancés aux élèves par la direction afin qu'ils expriment leur désir à leur titulaire hésitant. »*

*« Nous sommes allés chercher des leaders pour favoriser le rayonnement. »*

*« Impliquer les parents et les élèves dans l'organisation des activités pour alléger les tâches demandées aux enseignants. »*

*« Implication d'une TES qui a un beau leadership pédagogique auprès de toute l'équipe-école. »*

*« L'effet de groupe aide à ce que tout le monde participe. »*

*« Étant moi-même un enseignant d'éducation physique, je n'hésite aucunement à plaider en faveur du développement de l'activité physique pour tous! »*

*« Nous avons maintenu une attitude positive. Nous en avons fait un point à chacune des assemblées générales pour promouvoir certaines initiatives et outiller les enseignants de différents moyens pour rendre les élèves actifs en classe. Nous avons organisé des activités-écoles (minute active quotidienne, marche mensuelle, etc.) qui obligeaient chacun d'y participer. »*

*« Nous avons formé une escouade PAUSE-Active dans chaque classe. Les 4 élèves responsables étaient mandatés pour animer dans les classes lorsqu'il n'y avait pas d'éducation physique ou lors d'une récréation intérieure. »*

*« Je suis une sportive [la direction] alors j'ai transmis ma motivation en m'impliquant activement »*

*« Je nomme clairement ma vision à cet effet. Je montre l'exemple par la pratique de sport et j'encourage les nombres du personnel à le faire »*

*« Les résistances étaient minimes et la masse positive a pris le dessus! »*

*« Messages faits aux élèves pour les motiver à faire penser à leurs enseignantes de les faire bouger... »*

*« Miser sur l'attrait des enfants des activités de pauses actives pour inciter les adultes à participer. Miser sur la compétition à l'intérieur de la classe et des objectifs personnels de chaque élève pour favoriser la motivation. »*

*« Retour pendant les réunions sur les bons coups de certaines enseignantes pour stimuler l'intérêt de certaines. »*

*« Le partage des autres enseignants sur les bienfaits de l'activité physique chez les élèves. »*

Enfin, des initiatives ont été développées par les responsables afin de créer un engouement collectif autour de la pratique d'AP au sein de l'école. Ils ont fait plusieurs efforts pour organiser des activités et ainsi encourager la participation de tous.

*« Activités sportives où tout le personnel est invité à participer : tournois profs-élèves, course Saint-Gérard 3x dans l'année, sorties de plein-air, etc. »*

*« Organisation et animation des récréations...marche le matin avant de rentrer en classe...cours d'éducation physique de plus au préscolaire et au 1er cycle...utilisation du gymnase à 100%...Achat de matériel en lien avec les demandes des élèves... »*

*« Notre thème de l'année était « Bouger pour persévérer ». De nombreuses activités ont été mises sur pieds par tous. Nous avons également produit avec l'aide de nos élèves de 6e année, une vidéo montrant tout ce qu'on a accompli durant l'année. »*

*« Nous avons fait venir des personnes externes pour faire de l'animation et montrer des nouveaux sports : Rendez-vous actifs, Périodes cycles à l'horaire, Nouveau matériel pour les jeunes, Cyclistes avertis, Grande marche. Toutes ces actions ont influencé les jeunes et par le fait même l'enseignante a été influencée par les élèves pour participer. »*

*« Formation d'une escouade pour aller animer en classe. »*

*« Tirages parmi les classes participantes. »*

## Chapitre 6 – Conclusion

L'objectif de la présente étude était d'évaluer le processus d'implantation de la mesure *À l'école, on bouge!* dans les écoles primaires du Québec participantes et d'explorer les facteurs associés à la réussite de la mise en œuvre. Nos résultats indiquent que plus des deux tiers des écoles ont atteint l'objectif du 60 minutes d'APQ, et ce, peu importe le cycle scolaire. Il semble toutefois que les facteurs favorables à une implantation réussie diffèrent entre le milieu urbain et le milieu rural. Nos analyses ont montré qu'en milieu urbain réaliser une planification semble être un élément déterminant alors qu'un milieu rural, ce sont les ressources financières qui se sont révélées importantes pour la mise en œuvre de la mesure. Dans les deux cas, la perception des bienfaits de l'AP sur la réussite scolaire fait partie des facteurs déterminants de la réussite de l'implantation.

Les résultats de notre étude suggèrent également qu'il y a eu un fort engagement de la part des membres des EE et des enseignants d'EPS envers la mise en œuvre de la mesure et que ceux-ci ont bénéficié d'un leadership important de la direction. Bien qu'une petite résistance ait été mentionnée par un peu moins de la moitié des répondants, une grande variété de stratégies ont été mises en place par les responsables pour mobiliser les membres des EE.

Nous pouvons donc conclure des analyses effectuées que les écoles participant à la mesure *À l'école, on bouge!* ont déployé une forte mobilisation au sein des membres de leur EE et que ceci a contribué de façon déterminante à l'ampleur des changements de pratiques visant à offrir au moins 60 min/jr d'AP aux élèves.

Plusieurs contributions ressortent de cette étude. D'une part, cette recherche a permis d'identifier certains facteurs qui semblent favorables à la mise en place d'une politique gouvernementale de promotion de l'APQ dans les écoles primaires du Québec. La mesure *À l'école, on bouge!* étant la première initiative gouvernementale de promotion de l'APQ au Québec, les résultats pourront guider les écoles qui souhaiteraient implanter une politique de l'APQ dans les années futures. Une autre contribution issue des résultats des analyses se situe dans les différences significatives entre le milieu rural et le milieu urbain en matière de facteurs favorables à une implantation réussie. Ainsi, des études ultérieures sur l'évaluation de programmes de promotion de l'AP dans les écoles devraient accorder une attention particulière aux différences de stratégies d'implantation selon le contexte géographique.

Cette recherche m'a permis d'approfondir mes connaissances au niveau de la littérature en promotion de l'AP en milieu scolaire et d'expérimenter chacune des étapes d'une recherche

scientifique. Notamment, j'ai appris à préciser une question de recherche en m'appuyant sur la littérature connue et à développer un outil pour la collecte de données me permettant de répondre à ma question de recherche. J'ai également pu approfondir mes connaissances en analyses statistiques et les appliquer adéquatement aux données collectées afin d'en faire une interprétation rigoureuse. Finalement, ce projet m'a donné la chance d'expérimenter le processus de rédaction et de soumission d'un manuscrit à un périodique. J'ai réalisé dans quelle mesure un travail de recherche scientifique demande de la rigueur et de la persévérance, mais que cet accomplissement constitue un enrichissement qui vaut tous les efforts que j'y ai consacrés et qui me sera utile pour la poursuite de ma carrière.

## Bibliographie

- Alberta. Alberta Education. (2008) *Daily Physical Activity Survey Report*. Alberta Education–Accountability and Reporting Division. Retrieved from <https://open.alberta.ca/dataset/37619687-12e1-45b8-ab56-f595a90ec935/resource/8cb2a635-404b-4d0d-8abf-edc562a9a062/download/edc-daily-physical-activity-survey-report.pdf>.
- Alberta. Alberta Education. Learning and Teaching Resources Branch. (2006). *Daily physical activity: A handbook for grades 1-9 schools*. Alberta Education. Retrieved from <https://education.alberta.ca/media/160222/handbook.pdf>
- Allison, K. R., Philipneri, A. N., Vu-Nguyen, K., Manson, H. E., Dwyer, J. J., Hobin, E., ... & Li, Y. (2018). School and classroom effects on Daily Physical Activity (DPA) policy implementation fidelity in Ontario classrooms: a multi-level analysis. *BMC public health*, 18(1), 802. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5720-2>
- Allison, K. R., Vu-Nguyen, K., Ng, B., Schoueri-Mychasiw, N., Dwyer, J. J., Manson, H., ... & Robertson, J. (2016). Evaluation of Daily Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC public health*, 16(1), 746. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3423-0>
- Batista, M. B., Romanzini, C. L. P., Barbosa, C. C. L., Blasquez Shigaki, G., Romanzini, M., & Ronque, E. R. V. (2019). Participation in sports in childhood and adolescence and physical activity in adulthood: A systematic review. *Journal of Sports Sciences*, 37(19), 2253-2262.
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155.
- British-Columbia Ministry of Education. *Daily Physical Activity. Kindergarten to Grade 12 Program Guide (Updated 2011)*. Retrieved from [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/dailyphysicalactivity/program\\_guide.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/pdfs/curriculum/dailyphysicalactivity/program_guide.pdf).
- Brown, K. M., & Elliott, S. J. (2015). It's not as easy as just saying 20 minutes a day': exploring teacher and principal experiences implementing a provincial physical activity policy. *Universal Journal of Public Health*, 3(2), 71-83. <https://doi.org/10.13189/ujph.2015.030204>
- Campbell, E. J., Lee Olstad, D., Spence, J. C., Storey, K. E., & Nykiforuk, C. (2020). Policy-influencer perspectives on the development, adoption, and implementation of provincial school-based daily physical activity policies across Canada: A national case study. *SSM - population health*, 11, 100612. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100612>

- Center for Disease Control and Prevention. (n.d.). *Developing and using a Logic Model*  
<https://www.cdc.gov/eval/logicmodels/index.htm>
- Community Tool box. (n.d.). *Section 1. Developing a Logic Model or Theory of Change.*  
<https://ctb.ku.edu/en/table-of-contents/overview/models-for-community-health-and-development/logic-model-development/main>
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*, (2).
- Education, A. (2008). Daily physical activity survey report. *Alberta Education–Accountability and Reporting Division*.
- Fragueiro, F., & Thomas, H. (2011). *Strategic leadership in the business school: Keeping one step ahead*. Cambridge University Press.
- Healthy Schools in motion. (s.d.). *Recess toolkit: One window of opportunity*. Retrieved from [https://www.gov.mb.ca/health/activeliving/tools\\_resources/school/recess\\_toolkit.pdf](https://www.gov.mb.ca/health/activeliving/tools_resources/school/recess_toolkit.pdf).
- Hobin, E.P., Leatherdale, S., Manske, S., Dubin, J.A., Elliott, S., Veugelers, P. (2013). Are environmental influences on physical activity distinct for urban, suburban, and rural schools? A multilevel study among secondary school students in Ontario, Canada. *The Journal of School Health*, 83(5), 357-367. <https://doi.org/10.1111/josh.12039>
- Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40.
- Kennedy, C. D., Cantell, M., & Dewey, D. (2010). Has the Alberta daily physical activity initiative been successfully implemented in Calgary schools?. *Paediatrics & child health*, 15(7), e19–e24. <https://doi.org/10.1093/pch/15.7.e19>
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., & Campbell, R. (2015). Obesity prevention and the Health promoting Schools framework: essential components and barriers to success. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 15.  
<https://doi.org/10.1186/s12966-015-0167-7>
- Mâsse, L. C., McKay, H., Valente, M., Brant, R., & Naylor, P. J. (2012). Physical activity implementation in schools: a 4-year follow-up. *American journal of preventive medicine*, 43(4), 369–377. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.06.010>
- Mâsse, L.C., de Niet, J.E. (2013). School nutritional capacity, resources and practices are associated with availability of food/beverage items in schools. *International Journal Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10 (71). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-26>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Direction du sport, du loisir et de l'activité physique (2017). *Document d'information complémentaire : Mesure 15023 - À l'école, on bouge au cube!*. Retrieved from [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financiere\\_s/rb/Mesure15023.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financiere_s/rb/Mesure15023.pdf)

- Olstad, D. L., Campbell, E. J., Raine, K. D., & Nykiforuk, C. I. (2015). A multiple case history and systematic review of adoption, diffusion, implementation and impact of provincial daily physical activity policies in Canadian schools. *BMC public health*, 15, 385.  
<https://doi.org/10.1186/s12889-015-1669-6>
- Ontario Ministry of Education. (2015). *Status of Daily Physical Activity (DPA) in Ontario elementary schools: Evaluation research report*. Retrieved from <http://www.oasphe.ca/documents/StatusofDPAinOntarioElementarySchools-FinalReport.pdf>.
- Ontario Ministry of Education. (2017). *Policy/Program Memorandum No. 138: Daily physical activity in elementary schools, grades 1–8*. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/138.html>.
- Organisation mondiale de la santé. (2008) *Cadre pour une politique scolaire: mise en œuvre de la stratégie de l'OMS pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé*. Retrieved from <https://www.who.int/publications/list/9789241596862/fr>
- ParticipAction. (2020). *Participaction report card on physical activity for children and youth*. Retrieved from <https://www.participaction.com/en-ca/resources/children-and-youth-report-card>.
- Patton, I. (2012). Teachers' Perspectives of the Daily Physical Activity program in Ontario. *Physical & Health Education Journal*, 78(1), 14–21.
- Rickwood, G. (2015). The status of daily physical activity in northern Ontario's elementary public schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 136-149.  
<https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.605>
- Robertson-Wilson, J. E., & Lévesque, L. (2009). Ontario's daily physical activity policy for elementary schools: is everything in place for success?. *Canadian Journal of Public Health*, 100(2), 125-129.
- Saskatchewan Ministry of Education. (2010). *Inspiring movement. Towards comprehensive school community health: Guidelines for physical activity in Saskatchewan schools*. Retrieved from <https://publications.saskatchewan.ca/api/v1/products/76417/formats/85697/download.pdf>
- Stone, M. R., Faulkner, G. E., Zeglen-Hunt, L., & Bonne, J. C. (2012). The Daily Physical Activity (DPA) policy in Ontario: is it working? an examination using accelerometry-measured physical activity data. *Canadian Journal of Public Health*, 103(3), 170-174.  
<https://doi.org/10.1007/BF0340380>

- Strampel, C. M., Martin, L., Johnson, M. J., Iancu, H. D., Babineau, C., & Carpenter, J. G. (2014). Teacher perceived barriers and potential solutions to implementing daily physical activity in elementary schools. *Physical Health Education Journal*, 80, 14-22.
- The Child & Adolescent Health Measurement Initiative. (2016) *National Survey of Children's Health*. Data Resource Center for Child and Adolescent Health. Retrieved from <https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/child-adolescent-health-measurement-initiative/>.
- UK Active Kids. (2018) *Generation Inactive 2. Nothing About Us, Without Us*. Retrieved from [https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UK\\_generation\\_Inactive-2.pdf](https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=UK_generation_Inactive-2.pdf).
- US Department of Health and Human Services. (2018). *Physical Activity Guidelines for Americans*, 2<sup>nd</sup> edition. Washington, DC: US Department of Health and Human Services. Retrieved from <https://www.hhs.gov/fitness/be-active/physical-activity-guidelines-for-americans/index.html>
- Watts, A. W., Mâsse, L. C., & Naylor, P. J. (2014). Changes to the school food and physical activity environment after guideline implementation in British Columbia, Canada. *The international journal of behavioral nutrition and physical activity*, 11, 50. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-50>
- Weatherson, K. A., Gainforth, H. L., & Jung, M. E. (2017). A theoretical analysis of the barriers and facilitators to the implementation of school-based physical activity policies in Canada: a mixed methods scoping review. *Implementation science : IS*, 12(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0570-3>
- Weatherson, K. A., Locke, S. R., & Jung, M. E. (2019). Exploring the effectiveness of a school-based physical activity policy in British Columbia, Canada: a mixed-methods observational study. *Translational behavioral medicine*, 9(2), 246-255. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5720-2>
- World Health Organisation. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Retrieved from <https://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/9789241599979/en/>