

Rapport de l'évaluation de la mesure 15023 Cohortes 1, 2 et 3 – AN 1



Source : Vidéo Force 4 – Le Grand Défi Pierre Lavoie

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Responsable

Suzanne Laberge, Ph.D.

Assistante de recherche

Véronique Gosselin, candidate Ph.D.

Ministère
de l'Éducation
Québec 

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

Université 
de Montréal

Avril 2021

Table des matières

Liste des abréviations.....	3
Notes	3
Liste des figures.....	4
Liste des tableaux.....	5
1. Mise en contexte et objectifs de l'étude	6
1.1 Mise en contexte.....	6
1.2 Les objectifs de l'évaluation de la première année d'implantation de la mesure	8
1.3 Le cadre conceptuel	8
2. La méthode	9
2.1 L'outil de collecte des données.....	9
2.2 Échantillon.....	9
2.3 Analyses des données	11
3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	11
3.1 Quel est le degré d'ouverture des équipes-écoles participantes au regard de l'ajout d'occasions, pour leurs élèves, d'être actifs chaque jour de classe?	11
3.1.1 Degré d'engagement des équipes-écoles à l'égard de la mesure	11
3.1.2 Reconnaissance des bienfaits de l'AP sur la réussite éducative	13
3.2 Quels sont les actions et les changements organisationnels entrepris par les équipes-écoles pour mobiliser leurs groupes de personnel à s'engager dans ce projet collectif?	15
3.2.1 Activités de planification et de suivi	15
3.2.2 Activités de mobilisation	19
3.2.3 Les collaborations externes et le soutien des centres de services scolaires	20
3.3 Quels sont les changements de pratiques (les moyens) mis en place par les écoles participantes pour offrir 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves?	22
3.4 Est-ce que certains contextes (géographique ou socioéconomique) influencent la capacité des équipes-écoles à offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l'ensemble de leurs élèves?	26
Le contexte géographique et l'atteinte de l'objectif de 60 minutes de temps actif	26
Le milieu socioéconomique et l'atteinte de l'objectif de 60 minutes de temps actif	27
4. Conclusion	30
Références.....	32

Liste des abréviations

AP : Activités physiques

CSS : Centre de services scolaires

EPS : Éducation physique et à la santé

ET : Écart-type

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

N : nombre de répondants (effectif) dans le contexte des analyses

Nb : Nombre

SdG : Service de garde

SFR : Seuil de faible revenu

TES : Technicien.ne.s en éducation spécialisée

Notes

- Le genre masculin est utilisé comme générique et désigne autant les femmes que les hommes, et ce, sans discrimination, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.
- Dans certains contextes, les dixièmes des pourcentages ont été arrondis à l'unité.
- Le « p » des analyses statistiques renvoie au niveau de signification : une valeur inférieure à 0,05 a été utilisée comme seuil indicatif d'une relation statistiquement significative.

Liste des figures

Figure 1 :	Analyses de l'évolution temporelle de la mise en œuvre de la mesure chez la première cohorte d'écoles participantes et production des rapports 1, 2 et 3.....	6
Figure 2 :	Cohortes d'écoles ayant débuté leur participation à la mesure lors les années scolaires 2017-18; 2018-19 et 2019-20 et production du rapport 4.....	7
Figure 3 :	Désir de s'engager dans la mise en œuvre de la mesure chez les différents acteurs de l'équipe-école	12
Figure 4 :	Niveau d'engagement de l'enseignant en éducation physique et à la santé ...	13
Figure 5 :	Ampleur de la résistance au projet de la part des membres de l'équipe-école	14
Figure 6 :	Proportion d'écoles, par cohorte, qui ne réalisent PAS différentes activités de planification.....	17
Figure 7 :	Titre du premier responsable de la mise en œuvre de la mesure et partage du leadership entre la direction et le responsable	18
Figure 8 :	Proportion d'écoles, par cohorte, ayant constitué un comité de planification et de suivi	19
Figure 9 :	Collaborations externes et soutien des CSS.....	21
Figure 10 :	Proportion des écoles, par cohorte, qui ont bonifié le temps alloué aux récréations dans le cadre de leur première année de mise en œuvre.....	23
Figure 11 :	Proportion des écoles, par cohorte, qui ont instauré ou bonifié les différents moyens dans le contexte de la mesure	25

Liste des tableaux

Tableau 1 : Caractéristiques des écoles participantes à la mesure 15023 (cohortes 1, 2 et 3)	10
Tableau 2 : Activités de planification et de suivi réalisées dans le cadre de la première année de mise en œuvre.....	16
Tableau 3 : Activités de mobilisation réalisées dans le cadre de la première année de mise en œuvre.....	20
Tableau 4 : Moyens mis en place par les écoles pour augmenter le temps actif offert aux élèves dans le cadre de la première année de mise en œuvre	24
Tableau 5 : Proportion des écoles, par milieu géographique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves pendant la première année de mise en œuvre.....	26
Tableau 6 : Proportion des écoles, par milieu socioéconomique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves pendant la première année de mise en œuvre.....	28
Tableau 7 : Proportion des écoles de la cohorte 1, par milieu socioéconomique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves pendant leur 3 ^e année de mise en œuvre.....	28

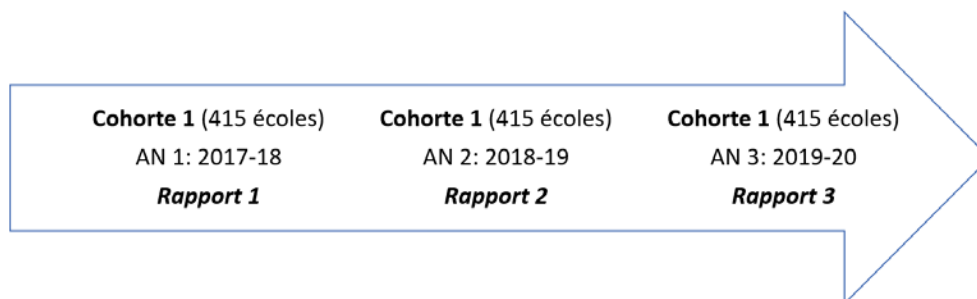
1. Mise en contexte et objectifs de l'étude

1.1 Mise en contexte

En juin 2017, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) lançait la mesure 15023, *À l'école, on bouge!* Cette mesure vise à soutenir financièrement les équipes-écoles d'établissements d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire pour qu'elles s'engagent dans un changement de pratiques, tant dans l'organisation que dans les interventions, afin que l'ensemble de leurs élèves soient physiquement actifs pendant au moins 60 minutes tous les jours de classe et que l'intégration quotidienne du temps actif soit maintenue au-delà de la durée de l'aide financière dégressive prévue sur trois ans.

Notre équipe de recherche a été mandatée pour effectuer l'évaluation du processus et des effets structurants de la mise en œuvre de la mesure 15023, et ce, pour les trois premières années d'implantation. L'objectif global de l'évaluation était de documenter les changements organisationnels et de pratiques permettant l'intégration d'activités physiques (AP) au quotidien dans les écoles. Jusqu'à maintenant, trois rapports ont été produits. Ces trois rapports ont rendu compte de l'évolution, au cours de trois années scolaires successives (AN 1 : 2017-2018, AN 2 : 2018-2019, AN 3 : 2019-2020), de la mise en œuvre de la mesure chez la première cohorte d'écoles participantes (415 écoles) (Figure 1).

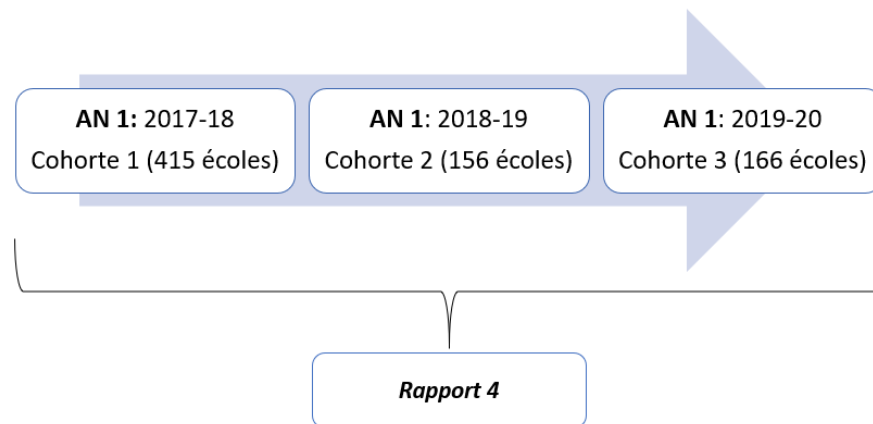
Figure 1 : Analyses de l'évolution temporelle de la mise en œuvre de la mesure chez la première cohorte d'écoles participantes et production des rapports 1, 2 et 3



L'étude de cette évolution impliquait qu'à chaque année, un questionnaire spécifique soit développé afin cerner la progression annuelle de la mise en œuvre dans les écoles. Ainsi, le questionnaire de l'AN 1 visait à documenter les premières actions ciblées en vue d'initier la mise en œuvre de la mesure; le questionnaire de l'AN 2 cherchait à identifier ce qui a été maintenu et modifié parmi les moyens mis en place par les équipes-écoles lors de l'AN 1, ainsi qu'à évaluer l'impact du roulement de personnel sur la mise en œuvre; quant au questionnaire de l'AN 3, il examinait les différents facteurs susceptibles de favoriser la pérennité de la mobilisation des équipes-écoles et des moyens mis en place pour offrir aux élèves la possibilité d'être actifs au moins 60 minutes chaque jour.

Le présent rapport approfondit l'évaluation de la mise en œuvre initiale (AN 1) de la mesure en intégrant dans l'analyse l'ensemble des écoles qui, depuis 2017, ont participé à la mesure 15023 (Figure 2).

Figure 2 : Cohortes d'écoles ayant débuté leur participation à la mesure lors les années scolaires 2017-18; 2018-19 et 2019-20 et production du rapport 4



Le nombre nettement plus élevé d'écoles incluses dans le présent rapport permet non seulement de préciser et valider les changements organisationnels et de pratiques mis en place par les écoles participantes, mais aussi de vérifier si des différences sont observées entre les

cohortes, c'est à dire vérifier s'il y a des modifications dans la mise en œuvre initiale de la mesure au fil des trois cohortes.

1.2 Les objectifs de l'évaluation de la première année d'implantation de la mesure

L'évaluation de l'AN 1 de l'implantation de la mesure par l'ensemble des trois cohortes vise à répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le degré d'ouverture des équipes-écoles participantes au regard de l'ajout d'occasions, pour leurs élèves, d'être actifs chaque jour de classe?
2. Quelles sont les actions posées et quels sont les changements organisationnels entrepris par les équipes-écoles pour mobiliser leurs groupes de personnel à s'engager dans ce projet collectif?
3. Quels sont les changements de pratiques (les moyens) mis en place par les écoles participantes pour offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l'ensemble de leurs élèves?
4. Est-ce que certains contextes (géographique ou socioéconomique) influencent la capacité des équipes-écoles à offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l'ensemble de leurs élèves?

En outre, afin de documenter l'évolution potentielle de la mise en œuvre initiale (AN 1) de la mesure, nous avons vérifié, pour chacune de ces questions précédentes, s'il y a des différences entre les trois cohortes.

1.3 Le cadre conceptuel

Cette recherche évaluative s'appuie sur le cadre conceptuel du renforcement des capacités communautaires et sur celui de la mobilisation des communautés (Labonte et al., 2002; Laverack, 2006; Lempa et al., 2008, Liberato et al., 2001, Maclellan-Wright et al., 2011). Dans le présent contexte, la communauté ciblée est celle de l'équipe-école composée de la direction, des titulaires, des éducateurs spécialisés et du personnel en service de garde. Nous nous sommes inspirées des éléments clés de ces cadres conceptuels pour élaborer les questions du sondage.

2. La méthode

2.1 L'outil de collecte des données

Notre questionnaire d'évaluation a été jumelé au formulaire en ligne de reddition de compte CollecteInfo du MEQ (antérieurement MEES). Notre sondage de l'AN 1 abordait les trois grands thèmes suivants : 1) le leadership des responsables et les stratégies de mobilisation de l'équipe-école, 2) les activités de planification, et 3) les moyens mis en place (bonifications et innovations) pour augmenter le temps actif des élèves, et ce, pour chacun des cycles présents dans l'école. Les noms des écoles ont été 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. Celles de la cohorte 1 ont été invitées à répondre au sondage en mai 2018, celles de la cohorte 2, en mai 2019 et celles de la cohorte 3, en mai 2020. L'ensemble des écoles ont ainsi répondu au sondage vers la fin de leur première année de mise en place de la mesure.

2.2 Échantillon

Pour la cohorte 1, 404 des 415 écoles participantes avaient répondu au questionnaire d'évaluation en ligne. Pour la cohorte 2, 127 des 156 écoles participantes y ont répondu et 166 des 166 pour la cohorte 3. Au total, 697 écoles sur 737 ont répondu au sondage en ligne. Bien qu'il s'agisse d'un échantillon de convenance (Battaglia, 2011), le taux de réponse (95%) est suffisamment élevé pour présumer que les résultats sont représentatifs des écoles participantes.

Profil des écoles participantes

Les écoles des trois premières cohortes de la mesure *À l'école, on bouge!* sont majoritairement situées en milieu urbain (67 %) et socioéconomique moyen (60 %) (voir Tableau 1). Davantage d'écoles situées en milieux très favorisés que d'écoles en milieux moins favorisés ont participé à la mesure (27 % vs 13 %). La majorité des écoles participantes ont quatre cycles au sein de leur établissement (77 %) et n'ont pas de vocation particulière en lien avec l'activité physique (98 %). Le nombre total d'élèves par école varie fortement, allant de 17 à 1221, avec une moyenne de 311. La somme par élève reçue par les établissements scolaires varie également grandement, allant de 10 \$ à 530 \$, avec une moyenne de 59 \$ par élève (dans le cadre de leur première

année de mise en œuvre de la mesure). Ce sont les Centres de services scolaires (CSS; antérieurement Commissions scolaires) qui déterminaient, selon des critères qui leur étaient propres, le montant alloué à chaque école (ces critères seront présentés à la section 3.4). Nous n'avons pas noté de différences significatives dans les différents aspects du profil des écoles des trois cohortes; le Tableau 1 présente donc le profil pour l'ensemble des 697 écoles ayant répondu au questionnaire en ligne.

Tableau 1 : Caractéristiques des écoles participantes à la mesure 15023 (cohortes 1, 2 et 3)

Caractéristiques		
Situation géographique (N = 697)	Rural	33 %
	Urbain	67 %
Milieu socioéconomique (selon l'indice du seuil de faible revenu SFR) (N = 697)	Milieus plus favorisés (SFR 1 et 2)	27 %
	Milieus moyens (SFR 3 à 8)	60 %
	Milieus moins favorisés (SFR 9 et 10)	13 %
Nombre de cycles dans l'école (N = 697)	1 cycle	10 %
	2 cycles	5 %
	3 cycles	8 %
	4 cycles	77 %
École à vocation particulière en lien avec l'activité physique (N = 293)*	Oui	2 %
	Non	98 %
Nombre total d'élèves	Moyenne (ET) = 311 (189) Étendue (min et max) : 17 - 1221	
Somme par élève (\$) reçue	Moyenne (ET) = 58,73\$ (37,50 \$) Étendue (min et max) : 9,55 \$ - 529,41 \$	

*Les écoles de la cohorte 1 n'ont pas répondu à cette question.

2.3 Analyses des données

Les données du système de reddition de compte du MEQ ont été importées dans le logiciel SPSS (version 25) et des analyses descriptives (fréquences, moyennes, écarts-types) et diverses analyses bivariées (chi-carré, analyses de variance et tests de corrélation) ont été effectuées.

3. RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Pour l'ensemble de cette section, les résultats sont présentés séparément, par cohorte, lorsque des différences statistiquement significatives entre les écoles des trois cohortes sont observées. Si aucune différence n'est notée, les résultats sont présentés de manière agrégée pour l'ensemble des 697 écoles. Les résultats sont regroupés en fonction des quatre questions qui ont guidé l'évaluation. Les sections suivantes en rendent compte.

3.1 Quel est le degré d'ouverture des équipes-écoles participantes au regard de l'ajout d'occasions, pour leurs élèves, d'être actifs chaque jour de classe?

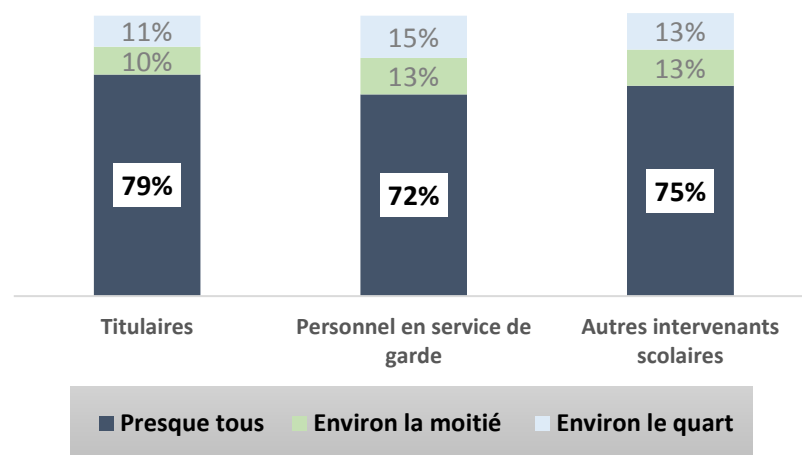
Les différents groupes de personnel des équipes-écoles semblent globalement très ouverts à l'augmentation quotidienne de temps actif pour leurs élèves : l'analyse des données montre que les titulaires, le personnel de service de garde, les autres intervenants scolaires et les enseignants en éducation physique et à la santé (EPS) ont manifesté, dès la première année d'implantation, le désir de s'engager dans la mise en œuvre de la mesure et que la vaste majorité reconnaissait les bienfaits de l'intégration de l'AP sur la réussite éducative des élèves. De plus, ce degré d'ouverture semble augmenter au fil des cohortes comme le suggère la diminution notable de la résistance à la mesure au sein des écoles. Les sections qui suivent détaillent ces résultats.

3.1.1 Degré d'engagement des équipes-écoles à l'égard de la mesure

L'analyse des données montre un engagement significatif des membres des équipes-écoles. En effet, 3 écoles sur 4 affirment que presque tous les enseignants titulaires, presque tout le personnel de service de garde et presque tous les autres intervenants scolaires avait le désir de s'engager dans la mise en œuvre de la mesure lors de la première année d'implantation (Figure 3). Le fait que les différents groupes de personnel se disent également prêts à s'engager

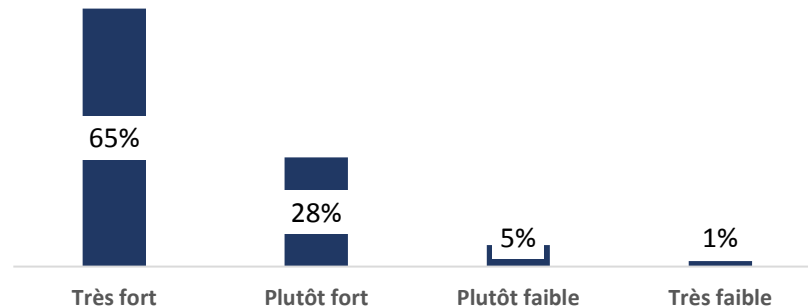
dans le projet suggère qu'il s'agit véritablement d'une mobilisation de l'équipe-école et non de l'acceptation d'une directive imposée par les autorités. Il n'y a pas de différences à cet égard entre les trois cohortes; ce haut niveau d'engagement s'applique donc à l'ensemble des écoles participantes.

Figure 3 : Désir de s'engager dans la mise en œuvre de la mesure chez différents acteurs de l'équipe-école (% des écoles; N=697))



Nous avons ciblé plus particulièrement les enseignants en EPS car ils représentent des acteurs clés de la mise en œuvre de la mesure dans l'école. L'enseignant en EPS n'est pas en reste par rapport aux autres membres de l'équipe-école en termes d'engagement dans le projet. En effet, d'une part, il a été identifié comme responsable de la mise en œuvre de la mesure par plus de deux écoles sur trois, suggérant la reconnaissance de son expertise en la matière et la confiance qu'on lui accorde (ce point est abordé à la section 3.2). D'autre part, leur engagement est estimé très fort chez 65 % des écoles (Figure 4), et fort pour plus du quart des écoles (28 %). Le haut niveau d'engagement de l'enseignant en EPS favorise un accompagnement de qualité et sécuritaire pour l'intégration de périodes actives dans les diverses activités scolaires (classes, récréations, service de garde, etc.).

Figure 4 : Niveau d'engagement de l'enseignant en éducation physique et à la santé (% d'écoles; N = 697)



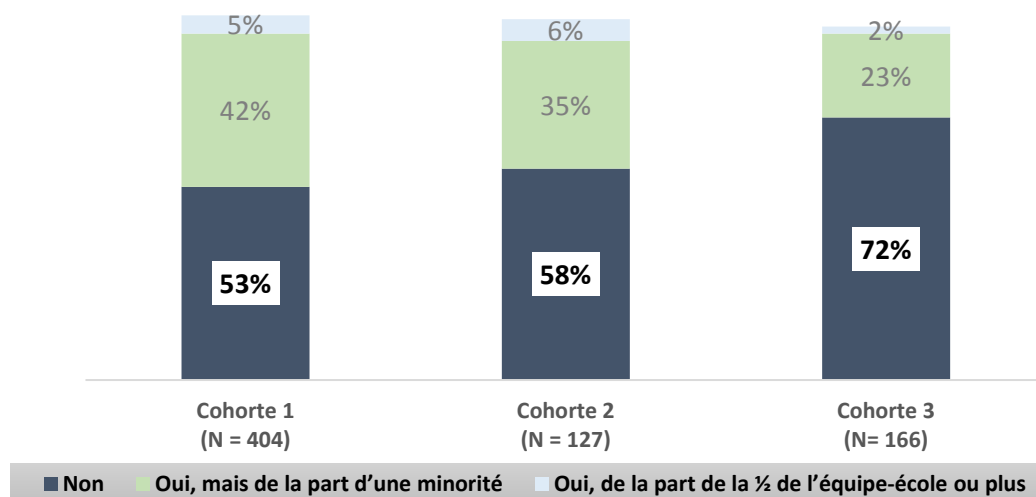
3.1.2 Reconnaissance des bienfaits de l'AP sur la réussite éducative

La perception d'un bénéfice est souvent considérée comme une condition fondamentale à un changement de pratique ou à une mobilisation. À titre d'exemple, le modèle des croyances relatives à la santé (Janz et Becker, 1984) postule qu'un individu est susceptible d'adopter un comportement de santé si le comportement présente, pour lui, plus d'avantages que d'inconvénients. Compte tenu des nombreuses tâches et responsabilités des intervenants scolaires, il était important de vérifier dans quelle mesure ils estimaient que l'intégration de l'AP dans leurs tâches leur apporterait des bénéfices. Les données indiquent que dans 9 écoles sur 10, la presque totalité des membres de l'équipe-école reconnaissent que l'intégration de l'AP dans les pratiques quotidiennes entraînera des bienfaits sur la réussite éducative des élèves. Bien que cela ne garantisse pas une modification immédiate de leurs pratiques, il s'agit là d'un déterminant incontournable d'un changement de pratique chez les enseignants et les autres intervenants scolaires.

Par ailleurs, comme dans tout contexte de changement de pratique, les écoles ont noté une certaine résistance. Toutefois, celle-ci semble le fait d'une très petite minorité : seulement 5 % (et 2 % dans la cohorte 3) des écoles ont senti une résistance de la part de la moitié ou plus des membres de leur équipe-école (Figure 5). Il importe de noter ici une réduction statistiquement significative entre les écoles des 3 cohortes qui indiquent ne pas avoir rencontré de résistance, le pourcentage passant de 53, à 58 pour la cohorte 2, puis à 72 % pour la cohorte 3. Ces

résultats suggèrent que l'adhésion au projet prend de l'ampleur avec les années, et ce, possiblement au vu des expériences positives vécues par les cohortes précédentes.

Figure 5 : Ampleur de la résistance au projet de la part des membres de l'équipe-école (% d'écoles)



Bref, les équipes-écoles semblent globalement ouvertes à l'égard de l'intégration quotidienne de 60 minutes de temps actif au sein de leur établissement et cette ouverture semble avoir augmentée au fil des trois cohortes. Il s'agit d'un facteur encourageant au regard de l'atteinte des résultats escomptés par la mise en œuvre de la mesure. En effet, l'ouverture et l'engagement initial des intervenants scolaires ont été identifiés, dans une revue de la littérature (Allison, 2016) et des recherches évaluatives (Ehlers et al. 2013; Harris et al. 2019), comme un déterminant crucial du développement et du succès de l'implantation de programmes de promotion de l'AP dans les écoles.

La section suivante rend compte des résultats reliés à la deuxième question ciblée par l'évaluation, soit : Quelles sont les actions posées et quels sont les changements organisationnels entrepris par les équipes-écoles pour mobiliser leurs groupes de personnel à s'engager dans ce projet collectif?

3.2 Quels sont les actions et les changements organisationnels entrepris par les équipes-écoles pour mobiliser leurs groupes de personnel à s'engager dans ce projet collectif?

La mesure 15023 est une mesure non-prescriptive en ce sens que les ressources financières allouées aux écoles pour atteindre l'objectif de la mesure (offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l'ensemble des élèves) peuvent être utilisées en fonction de leurs caractéristiques particulières et de leurs besoins et contexte spécifiques. Les mesures non-prescriptives s'appuient sur le principe que les équipes-écoles sont mieux placées que les autorités gouvernementales pour identifier les actions et changements les plus appropriés pour mobiliser leur milieu. L'analyse des données montre en effet que les écoles participantes ont entrepris diverses actions et différents changements organisationnels dans le but de mobiliser leur équipe à mettre en œuvre la mesure. Nous les avons regroupés en trois grandes catégories que nous présentons dans cette section : **les activités de planification et de suivi, les activités de mobilisation et les collaborations**. Nous verrons qu'il y a eu des transformations importantes entre les trois cohortes pour ces trois catégories. En effet, les écoles semblent faire de moins en moins d'activités de planification et de suivi globaux mais sont plus enclines à constituer un comité qui s'en charge, en plus de s'investir davantage dans les activités de mobilisation des équipes-écoles.

3.2.1 Activités de planification et de suivi

Afin de mobiliser leur milieu, les écoles ont réalisé, au cours de la première année d'implantation de la mesure, plusieurs activités de planification et de suivi, notamment : la réalisation d'un portrait de leur situation au regard du temps actif quotidien avant la mise en œuvre proprement dite de la mesure, des activités de consultation et la réalisation d'un suivi des moyens mis en place au cours de l'année scolaire (Tableau 2). Nos analyses antérieures portant sur les écoles de la cohorte 1 (Robitaille et al., 2021) ont montré que ces activités de planification, en particulier la réalisation du portrait de la situation, constituent des facteurs déterminants de l'atteinte de l'objectif d'augmentation de temps actif.

Tableau 2 : Activités de planification et de suivi réalisées dans le cadre de la première année de mise en œuvre (% d'écoles)

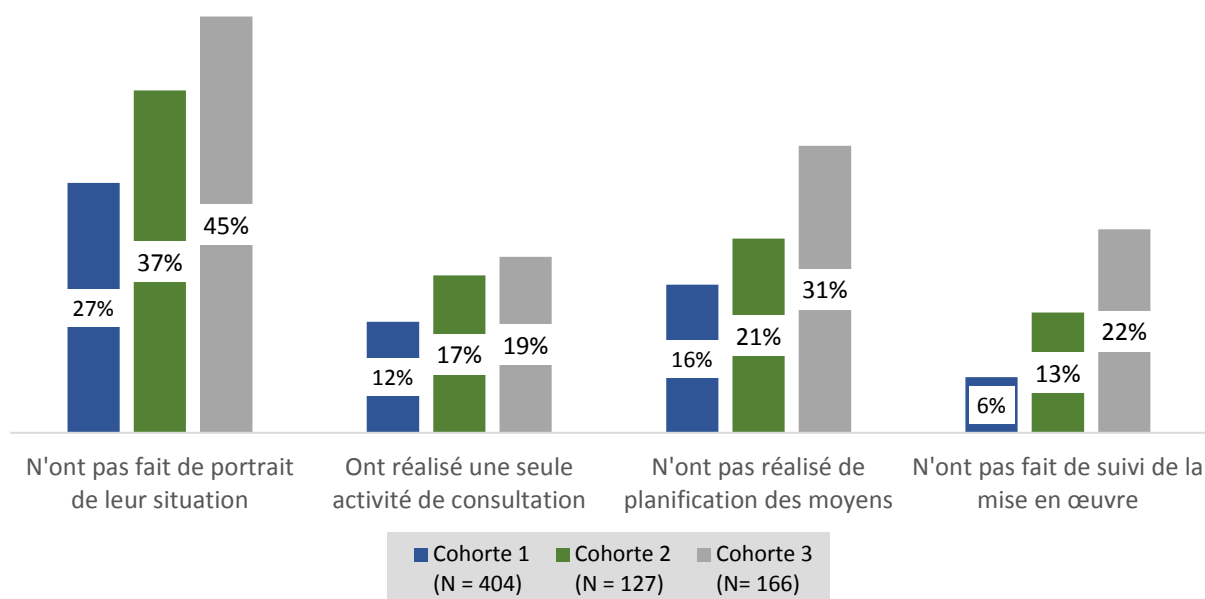
		Cohorte 1 (N = 404)	Cohorte 2 (N = 127)	Cohorte 3 (N= 166)
Réalisation d'un portrait	Oui, de manière détaillée	41 %	28 %	28 %
	Oui, de manière globale	32 %	35 %	27 %
	Aucun portrait n'a été réalisé	27 %	37 %	45 %
Activités de consultation	Aucune	8 %	9 %	10 %
	Oui, une seule	12 %	17 % _b	19 %
	Oui, de 2 à 5	59 %	61 %	57 %
	Oui, plus de 5	21 %	13 % _b	13 %
Planification des moyens	Oui, pour l'ensemble de l'année scolaire	50 %	51 %	33 %
	Oui, pour une partie de l'année scolaire	34 %	28 %	36 %
	Aucune planification des moyens n'a été réalisée	16 %	21 %	31 %
Suivi de la mise en œuvre	Oui, de manière détaillée	23 %	10 %	8 %
	Oui, de manière globale	71 %	76 %	69 %
	Aucun suivi de la mise en œuvre	6 %	13 %	22 %
Suivi de chacun des moyens	Oui	28 %	42 %	34 %

Or, les analyses comparatives des données des trois cohortes pour chacune de ces cinq activités montrent qu'une proportion de plus en plus faible d'écoles réalise des activités de planification et de suivi (Figure 6). En effet, alors qu'environ les trois-quarts (73 %) des écoles de la cohorte 1 avaient réalisé un portrait de leur situation, un peu moins des deux-tiers (63 %) de la cohorte 2 l'ont fait et environ la moitié (55 %) dans le cas de la cohorte 3 : il s'agit d'une baisse statistiquement significative, c'est-à-dire que les écoles des cohortes 2 et 3 ont été significativement moins nombreuses que celles de la cohorte 1 à réaliser un portrait de leur situation.

En ce qui a trait aux activités de consultation auprès des membres de l'équipe-école pour déterminer les moyens les plus appropriés pour augmenter le temps actif, leur nombre a aussi globalement diminué : la proportion des écoles qui ont fait plus de cinq activités de consultation est passée de 21 % à la cohorte 1 à 13 % pour les cohortes 2 et 3.

Quant à la proportion d'écoles qui ont réalisé une seule activité de consultation, elle a augmenté, passant de 12 % à la cohorte 1 à 19 % à la cohorte 3. Finalement, la proportion d'écoles qui ne réalisent aucune planification des moyens visant à augmenter le temps actif des élèves pour l'année scolaire a presque doublé entre la cohorte 1 (16 %) et la cohorte 3 (31 %).

Figure 6 : Proportion d'écoles, par cohorte, qui N'ont PAS réalisé différentes activités de planification



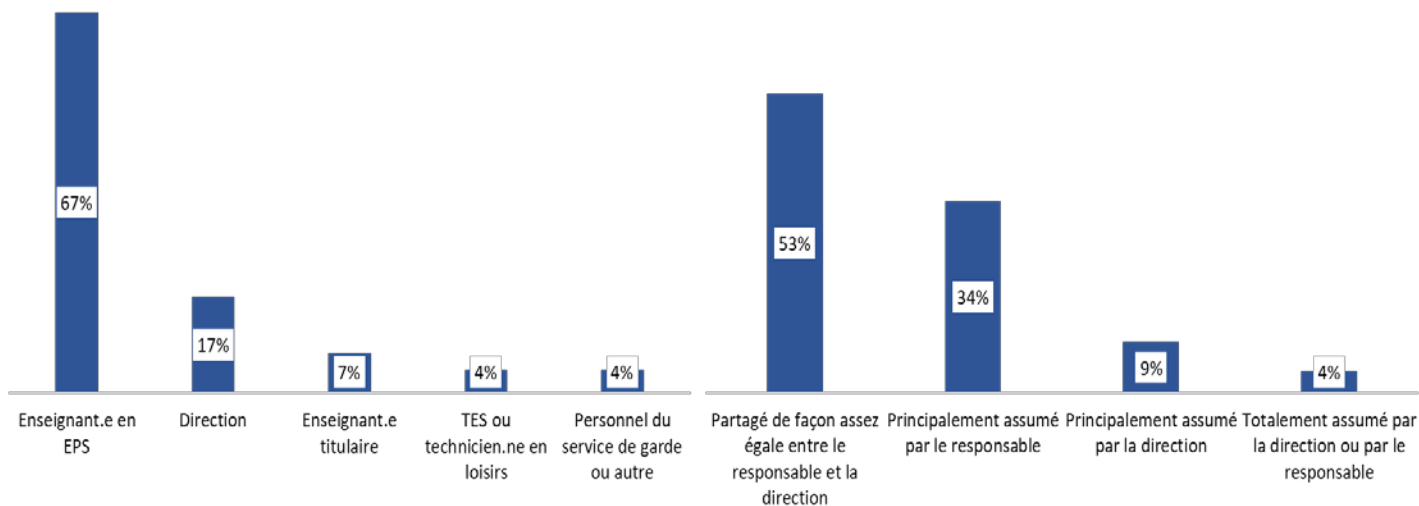
En matière de suivi, la proportion d'écoles n'ayant réalisé aucun suivi de la mise en œuvre de la mesure au cours de la première année a triplé rendu à la cohorte 3 (6 % pour la cohorte 1, 13 % pour la cohorte 2 et 22 % cohorte 3; voir le Tableau 2). Cependant, la proportion d'écoles qui mentionnent réaliser un suivi de **chacun des moyens** a, pour sa part, augmenté passant de 28 % à la cohorte 1, à 42 % et 34 % pour les cohortes 2 et 3. Il est possible que les directions des écoles participantes accomplissent de moins en moins de suivi parce que des changements

organisationnels, comme la désignation d'un responsable pour chaque moyen et la constitution d'un comité, ont été mis en place pour assurer un suivi de chacun des moyens. Le prochain paragraphe se penche sur ces éléments. Il est aussi possible que le contexte particulier causé par la pandémie de COVID-19 ait affecté le suivi réalisé par les écoles de la cohorte 3 dont la participation à la mesure a débuté en septembre 2019.

Désignation de responsable(s) de la mise en œuvre de la mesure et constitution d'un comité

Tel que suggéré par le ministère (MEQ, 2020) toutes les écoles participantes ont désigné au moins un responsable de la mise en œuvre de la mesure et plus du tiers (35 %) en ont désigné deux ou plus. Le plus souvent (plus de 3 écoles sur 4), c'est l'enseignant en EPS qui a été désigné comme premier responsable. Dans plus de la moitié des écoles, il exerce le leadership nécessaire à la mise en place de la mesure en partenariat avec la direction (Figure 8). Plus de 4 écoles sur 5, pour l'ensemble des cohortes, ont d'ailleurs utilisé une partie des ressources allouées dans le cadre de la mesure pour libérer la(les) personne(s) responsable(s) de la mesure : en moyenne, environ le quart des ressources reçues y ont été consacrées.

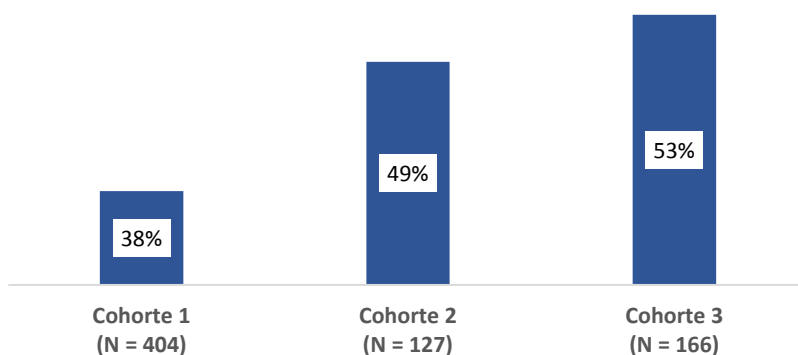
Figure 7 : Titre du premier responsable de la mise en œuvre de la mesure et partage du leadership entre la direction et le responsable (% d'écoles, N = 697)



Alors qu'aucune différence n'est observée entre les cohortes tant pour la désignation de responsable(s), le partage du leadership et les ressources allouées à la libération du

responsable, on note cependant une tendance à la hausse en ce qui a trait à la constitution d'un comité (Figure 8). En effet, de plus en plus d'écoles, au fil des cohortes, ont rapporté avoir constitué un comité de planification et de suivi au cours de leur première année de mise en œuvre.

Figure 8 : Proportion d'écoles, par cohorte, ayant constitué un comité de planification et de suivi



3.2.2 Activités de mobilisation

En plus des activités de planification et de suivi abordées précédemment, plusieurs équipes-écoles ont organisé diverses activités de mobilisation. Le rapport 1 a fait état de la diversité de ces activités et de la créativité déployée par les équipes-écoles pour impliquer, outiller et susciter la participation de tous dans l'instauration de la mesure (Laberge et al., 2019) : organisations de rencontres particulières portant sur la mise en œuvre; offres de formations (par exemple sur le développement moteur); identification de leaders dans leurs milieux afin de créer un effet de « contamination » positive, etc. L'analyse des données des trois cohortes montre que ces activités occupent toujours une place importante dans la mise en œuvre de la mesure et, contrairement aux activités de planification, leur organisation ne montre aucun signe d'essoufflement au fil des cohortes. À titre d'exemple, la proportion d'écoles ayant réalisé des rencontres particulières pour discuter de la mise en œuvre de la mesure est demeurée stable : près de 3 écoles sur 4 en réalisent (Tableau 3). La proportion d'écoles qui ont mentionné avoir réalisé des séances d'information sur la mesure a par ailleurs augmenté significativement (60 % pour la cohorte 1 vs. 70 % pour les cohortes 2 et 3), de même que la proportion d'écoles ayant

réalisé un partage d'information sur les ressources disponibles pour augmenter le temps actif (78 % pour la cohorte 1 vs. 93 % et 96 % pour les cohortes 2 et 3, respectivement). Finalement, bien que les activités pour faire valoir les bienfaits de l'AP sur la réussite éducative ne sont pas très populaires (37 % des écoles en ont réalisé), cette proportion est demeurée constante au fil des ans.

Tableau 3 : Activités de mobilisation réalisées dans le cadre de la première année de mise en œuvre (% d'écoles)

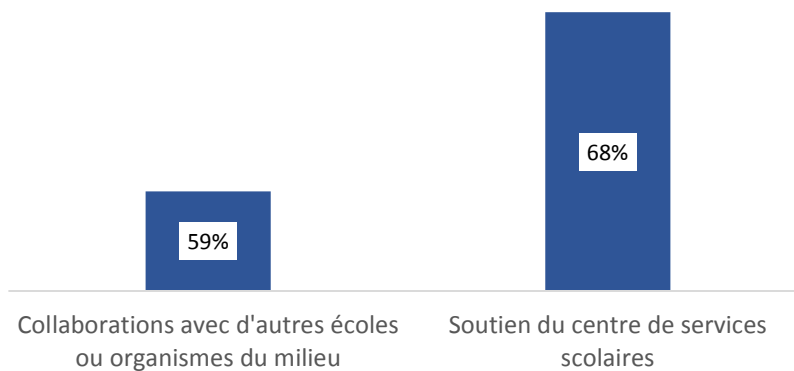
	Cohorte 1 (N = 404)	Cohorte 2 (N = 127)	Cohorte 3 (N = 166)
Proportion d'écoles ayant réalisé des rencontres particulières avec leur équipe-école pour la mise en œuvre de la mesure	74%		
Proportion d'écoles ayant réalisé des séances d'information sur la mesure	60% _a	71% _b	69% _b
Proportion d'écoles ayant réalisé du partage d'information sur les différentes ressources disponibles pour que les élèves soient physiquement actifs	78% _a	93% _b	96% _b
Proportion d'écoles ayant réalisé des activités pour faire valoir les bienfaits de l'AP sur la réussite éducative	37%		

3.2.3 Les collaborations externes et le soutien des centres de services scolaires

Près de 2 écoles sur 3, pour l'ensemble des cohortes, ont établi des collaborations pendant leur première année de mise en œuvre de la mesure. Ces collaborations, que ce soit avec des municipalités, avec d'autres écoles ou encore avec des entreprises privées en sport ou en loisir, permettent aux écoles d'avoir accès à des ressources supplémentaires pour la mise en œuvre de la mesure (par exemple des terrains, des équipements et des installations), ce qui favorise notamment la pérennité des changements réalisés (Laberge et Gosselin, 2021). Le soutien des CSS a aussi été constant au fil des trois cohortes : près de 70 % des écoles ont mentionné avoir reçu un soutien de leur part (Figure 9). Un questionnaire additionnel envoyé aux CSS en février 2021 a permis de constater que ce soutien prend notamment la forme de diffusion de matériels,

trucs ou astuces (offerts à 63 % des écoles) et des occasions d'échanges formels entre les écoles participantes (offertes à 52 % des écoles). À titre d'exemple, certains CSS organisent des rencontres auxquelles assistent des représentants d'écoles qui sont à différentes années de mise en œuvre alors que d'autres ont mis sur pied des plateformes interactives de partage d'informations. Ces rencontres et plateformes permettent aux écoles de partager les bons coups et les pratiques gagnantes entre elles, en plus de bénéficier du soutien personnalisé de leur CSS.

Figure 9 : Collaborations externes et soutien des CSS (% d'écoles, N = 697)



Bref, en ce qui concerne les actions et les changements organisationnels entrepris par les équipes-écoles pour mobiliser leur milieu, les analyses suggèrent que les activités de planification et de suivi ont été prises en charge différemment par les cohortes 2 et 3. En effet, alors que dans les écoles de la première cohorte le responsable de la mesure ou la direction assumait ces fonctions, celles des cohortes 2 et 3 semblent les avoir déléguées au comité mis en place, comité d'ailleurs plus fréquemment présent dans ces dernières cohortes. En outre, par rapport aux écoles de la première cohorte, les écoles des cohortes 2 et 3 ont réalisé davantage d'activités de mobilisation, notamment de partage d'informations et de bons coups pour augmenter le temps actif. Il est possible que la collaboration entre les écoles et le soutien des CSS favorisent la diffusion d'informations et de trucs ou astuces auprès des nouvelles écoles participantes, ce qui diminue leur besoin de planification. En effet, bien que des analyses antérieures portant exclusivement sur les écoles de la cohorte 1 avaient mis en lumière le rôle central de la planification pour l'atteinte de l'objectif de la mesure, la baisse des activités de

planification n'a pas freiné les écoles des cohortes 2 et 3 dans leur mise en place de différents moyens pour augmenter le temps actif de leurs élèves. La prochaine section se penche sur cet aspect.

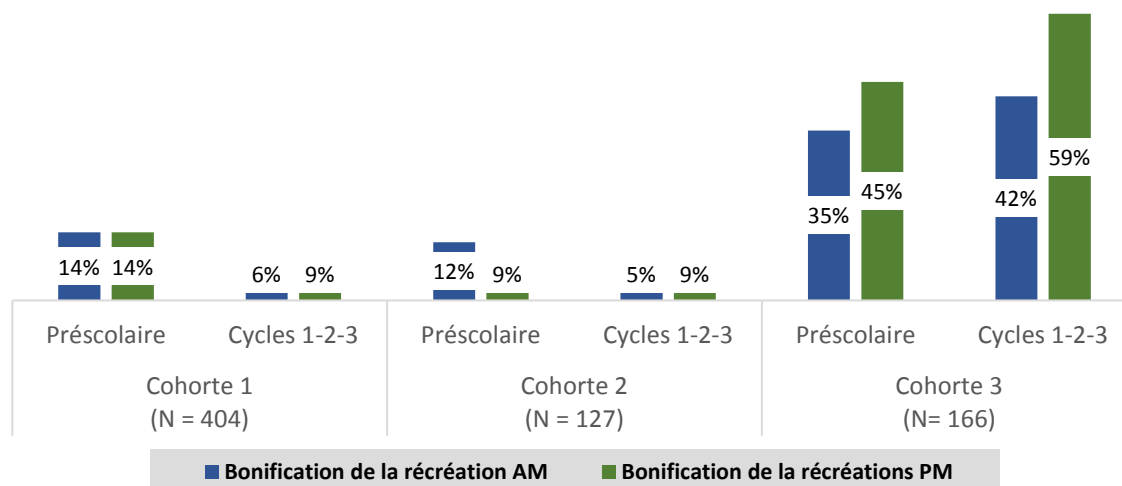
3.3 Quels sont les changements de pratiques (les moyens) mis en place par les écoles participantes pour offrir 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves?

Pour offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à tous leurs élèves, les écoles participantes pouvaient notamment (MEQ, 2020a) :

- Augmenter le temps alloué aux récréations à l'extérieur;
- Augmenter le temps alloué aux cours d'EPS;
- Intégrer des pauses actives;
- Favoriser les apprentissages par l'action motrice;
- Faire des activités de plein air;
- Prévoir un ou plusieurs moments dans la journée où tous les élèves sont actifs en même temps;
- et autres.

Parmi ces divers moyens, la bonification des récréations a été, pour les deux premières cohortes, très peu utilisée : entre 5 et 14 % des écoles participantes avaient alors bonifié le temps alloué aux récréations pour augmenter le temps actif des élèves (voir la Figure 10). Cette situation s'est cependant fortement modifiée avec la 3^e cohorte. Lors de l'année scolaire 2019-2020, le MEQ a rendu obligatoire la tenue de deux récréations d'au moins 20 minutes pour toutes les écoles primaires de la province. Cette année-là, entre 35 % et 59 % des écoles participantes, selon le cycle, ont bonifié le temps alloué quotidiennement aux récréations dans leur établissement (Figure 10). Ainsi, alors qu'environ le quart des écoles rapportaient n'avoir qu'une seule récréation pour les cohortes 1 et 2, l'ensemble des écoles de la cohorte 3 offrent au moins 2 récréations chaque jour.

Figure 10 : Proportion des écoles, par cohorte, qui ont bonifié le temps alloué aux récréations dans le cadre de leur première année de mise en œuvre



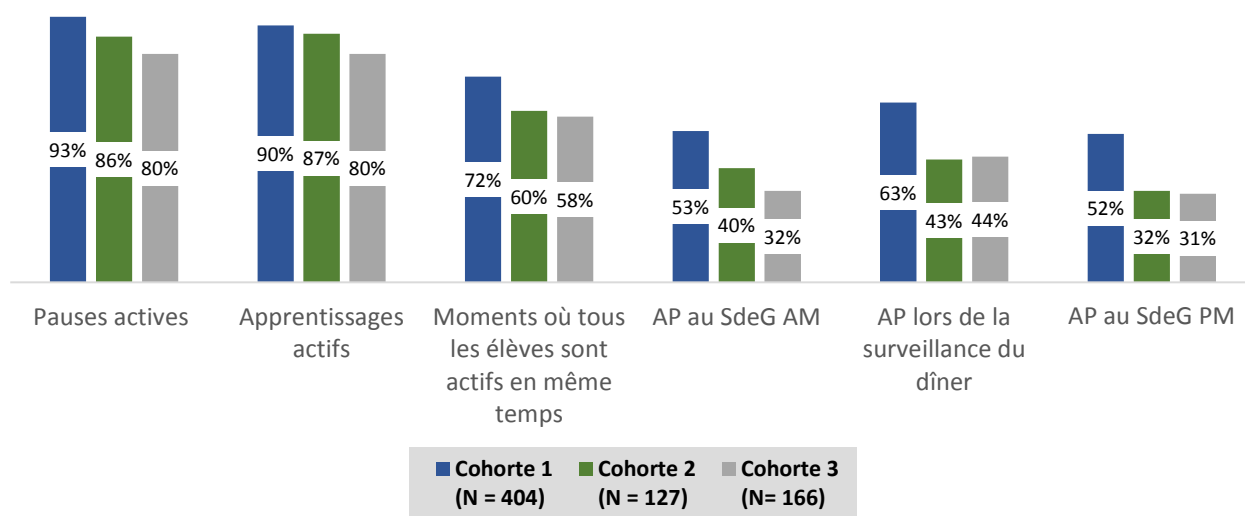
À l’instar du temps de récréation pour les deux premières cohortes, la bonification des cours d’EPS a été, cette fois pour l’ensemble des cohortes, un moyen très peu utilisé par les écoles. En effet, seulement 5 % et 9 % d’entre-elles, selon le cycle, ont rapporté avoir augmenté le temps alloué aux cours d’EPS dans le cadre de la mesure (Tableau 4). La quasi-totalité des écoles participantes ont cependant intégré d’autres moyens : des pauses actives (entre 85 % et 95 %, selon le cycle); des apprentissages actifs (entre 74 % et 90 %, selon le cycle); des moments dans la journée où tous les élèves sont actifs en même temps (93 %) et des activités physiques au service de garde (AM : 60 %; dîner : 95 %; PM : 86 %).

Tableau 4 : Moyens mis en place par les écoles pour augmenter le temps actif offert aux élèves dans le cadre de la première année de mise en œuvre (% d'écoles; N = 697)

Moyens	
Pauses actives	85 – 95 %*
Apprentissages actifs	74 – 90 %*
Moments où tous les élèves sont actifs en même temps	93 %
AP au service de garde, AM	60 %
AP lors de la surveillance du dîner	95 %
AP au service de garde, PM	86 %
Bonification du temps alloué aux cours d'EPS	5 – 9 %*
Bonification du temps alloué aux récréations	<i>Variations entre cohortes : voir la Figure 10</i>
<p><i>* Variations selon le cycle:</i> <i>Pauses actives: préscolaire: 95 %, cycle 1: 93 %, cycle 2: 89 %, cycle 3: 85 %</i> <i>Apprentissages actifs: préscolaire: 90 %, cycle 1: 80 %, cycles 2 et 3: 74 %</i> <i>Bonification des cours d'EPS : préscolaire : 9 %, cycle 1 : 7 %, cycles 2 et 3 : 5 %</i></p>	

Bien que les proportions d'écoles qui offrent les divers moyens soient demeurées globalement constantes au fil des cohortes, l'analyse des données a toutefois révélé qu'une proportion de plus en plus importante d'écoles des cohortes 2 et 3 avaient déjà ces moyens en place lorsqu'elles ont débuté leur participation à la mesure. À titre d'exemple, 93 % des écoles de la cohorte 1 qui offraient des pauses actives ont rapporté les avoir instaurés ou bonifiés dans le contexte de la mesure, contre 86 % des écoles de la cohorte 2 et 80 % des écoles de la cohorte 3 (voir Figure 11). Autrement dit, 7 % des écoles de la cohorte 1 offraient déjà des pauses actives lorsqu'elles ont amorcé leur participation à la mesure; c'est le cas de plus du double (20 %) des écoles de la cohorte 3. Cette même tendance se retrouve pour les apprentissages actifs, les moments où tous les élèves sont actifs en même temps et les AP au service de garde (Figure 11).

Figure 11 : Proportion des écoles, par cohorte, qui ont instauré ou bonifié les différents moyens dans le contexte de la mesure



Il semble donc que les écoles des cohortes 2 et 3 ont instauré des moyens pour augmenter le temps actif des élèves avant de débiter leur participation à la mesure. Nous avançons deux hypothèses explicatives. La première concerne les nouvelles dispositions législatives de la Loi sur l’instruction publique au regard du Plan d’engagement vers la réussite, dispositions qui sont entrées en vigueur en 2017. Ces nouvelles dispositions demandent notamment aux établissements scolaires de faire bouger les élèves du primaire 60 minutes par jour (MEES, 2018). Les écoles qui ont débuté la mesure *À l’école on bouge !* en 2018 et en 2019 avaient donc possiblement déjà commencé à mettre en place des moyens pour satisfaire ces nouvelles dispositions. La seconde hypothèse serait que les écoles de la cohorte 1 auraient positivement influencé les écoles des cohortes 2 et 3. Tel que mentionné dans un rapport précédent, près de 3 écoles sur 4 de la première cohorte ont rapporté avoir observé des changements positifs chez les élèves ainsi qu’au sein de leur équipe-école à la suite de la mise en œuvre de la mesure (Laberge et Gosselin, 2021). À travers des collaborations et les informations transmises par les CSS, l’expérience positive de ces écoles pourrait avoir été diffusée et avoir incité d’autres écoles à mettre en place des moyens pour augmenter le temps actif des élèves.

Finalement, en termes de temps actif total, la mise en place de ces divers moyens semble avoir permis à une majorité d’écoles d’offrir au moins 60 minutes de temps actif par jour à l’ensemble

de leurs élèves dès leur première année d’implantation de la mesure. En effet, environ 2 écoles sur 3 (63 %) mentionnent avoir réussi à offrir au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l’ensemble de leurs élèves au préscolaire et près des trois-quarts (72 %) des écoles mentionnent avoir atteint l’objectif pour les élèves des cycles 1, 2 et 3. Ces proportions sont demeurées constantes au fil des trois cohortes.

3.4 Est-ce que certains contextes (géographique ou socioéconomique) influencent la capacité des équipes-écoles à offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l’ensemble de leurs élèves?

Bien que, globalement, une forte proportion d’écoles aient atteint l’objectif d’offrir 60 min de temps actifs à leurs élèves, des analyses plus poussées des données montrent qu’il existe des écarts substantiels entre les écoles selon le contexte géographique (rural vs. urbain) et selon le milieu socioéconomique. Pour identifier le contexte géographique, nous avons utilisé le code postal de Postes Canada qui indique le milieu rural. En ce qui a trait au milieu socioéconomique, nous avons utilisé les indices de défavorisation SFR (MEQ, 2021). Nous les avons classés en trois catégories : très favorisé (SFR 1-2), moyen (SFR 3 à 8) et défavorisé (SFR 9-10). Les sections suivantes présentent les différences entre les écoles selon le contexte géographique et le milieu socioéconomique.

Le contexte géographique et l’atteinte de l’objectif de 60 minutes de temps actif

Les écoles situées en milieu rural sont significativement plus nombreuses que les écoles en milieu urbain à rapporter atteindre l’objectif de la mesure, et ce, pour l’ensemble des cohortes et l’ensemble des cycles (voir le Tableau 5). Nos analyses antérieures sur les données des écoles de la cohorte 1 avaient d’ailleurs mis ces écarts en lumière (Robitaille et al., 2021).

Tableau 5 : Proportion des écoles, par milieu géographique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l’ensemble de leurs élèves pendant leur première année de mise en œuvre

	Rural		Urbain	
Préscolaire	72 %	N = 200	58 %	N = 384
Cycles 1, 2 et 3	80 %	N = 200	68 %	N = 413

Il est possible que ces écarts s'expliquent par la résistance plus grande vécue par les écoles de milieux urbains (47 %, vs. 30 % en milieu rural) au regard de la mesure. Par ailleurs, les résultats indiquent que les écoles urbaines ont, en moyenne, réalisé davantage d'activités de planification et de mobilisation que les écoles rurales pendant leur première année d'implantation. À titre d'exemple, 40 % des écoles urbaines ont effectué des activités visant à faire valoir les bienfaits de l'AP auprès des membres des équipes-écoles, contre 28 % en milieu rural. Il est possible que la résistance vécue en milieu urbain ait nécessité davantage de mobilisation de la part des responsables.

Les efforts déployés par les équipes-écoles situées en contexte urbain semblent d'ailleurs porter fruit au cours des années de mise en œuvre subséquentes. En effet, les données que nous avons collectées auprès des écoles de la cohorte 1 à la fin de leur 3^e année d'implantation montrent que les écarts entre les milieux urbain et rural se sont résorbés au fil des années : à la fin de la 3^e année, une proportion analogue d'écoles urbaines et rurales (85 %, en moyenne) rapportait offrir 60 minutes de temps actif quotidien à l'ensemble de leurs élèves. Il ressort de cette analyse que les activités de planification et de mobilisation revêtent une importance particulière en milieu urbain.

Le milieu socioéconomique et l'atteinte de l'objectif de 60 minutes de temps actif

Des écarts dans l'atteinte de l'objectif de temps actif sont aussi observés entre les écoles de différents milieux socioéconomiques : 72 % des écoles situées en milieu très favorisé et 70 % des écoles en milieu moyen ont indiqué avoir offert au moins 60 minutes de temps actif à leurs élèves, versus 64 % chez celles en milieu moins favorisé (Tableau 6). Ces écarts sont plus marqués pour les élèves du préscolaire : seulement pour cette clientèle, les écoles situées en milieu socioéconomique très favorisé ont été significativement plus nombreuses (68 %) que celles situées en milieu moyen (62 %) et que celles situées en milieu défavorisé (53 %) à offrir 60 minutes de temps actif.

Tableau 6 : Proportion des écoles, par milieu socioéconomique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à leurs élèves pendant leur première année de mise en œuvre

Milieu socioéconomique très favorisé (SFR 1-2)		Milieu socioéconomique moyen (SFR 3-8)		Milieu socioéconomique moins favorisé (SFR 9-10)	
72 %	N = 163	70 %	N = 366	64 %	N = 77

Ces écarts entre les écoles situées dans différents contextes socioéconomiques sont non seulement demeurés constants au fil des trois cohortes, ils sont aussi restés constant au fil des années d’implantation au sein d’une même cohorte. En effet, alors que les écarts observés entre les milieux urbain et rural pour les écoles de la cohorte 1 se sont atténués au fil des trois années d’implantation, les données collectées à la fin de la 3^e année d’implantation auprès des écoles de la cohorte 1 suggèrent que les écarts entre les milieux socioéconomiques sont toujours présents (Tableau 7).

Tableau 7 : Proportion des écoles de la cohorte 1, par milieu socioéconomique, qui rapportent avoir offert au moins 60 minutes de temps actif quotidien à l’ensemble de leurs élèves pendant leur 3^e année de mise en œuvre.

Milieu socioéconomique très favorisé (SFR 1-2)		Milieu socioéconomique moyen (SFR 3-8)		Milieu socioéconomique défavorisé (SFR 9-10)	
85 %	N = 103	82 %	N = 211	76 %	N = 48

Il est possible que les écoles situées en milieu moins favorisé fassent face à davantage de contraintes freinant l’intégration de temps actif au sein de leur établissement. Les analyses réalisées dans le cadre du Rapport 3 (Laberge et Gosselin, 2021) ont d’ailleurs montré que les écoles situées en milieu défavorisé sont plus nombreuses à rapporter une diminution de l’engagement des membres de leur équipe-école au regard de la mesure, et la principale raison invoquée était la lourdeur de la tâche des titulaires et des autres intervenants scolaires. Elles sont aussi significativement plus nombreuses à rapporter n’avoir observé aucun changement positif chez leurs élèves à la suite de la mise en œuvre de la mesure. Néanmoins, les écoles

situées en milieu moins favorisé présentent des besoins importants en matière d'AP : les enfants qui les fréquentent ont plus de chance que les enfants des milieux favorisés de présenter des retards au regard du développement de leur compétence motrice (Gosselin et al., 2021). Étant donné que les enfants qui fréquentent l'école primaire sont dans une phase critique de leur développement moteur, il est important de favoriser l'intégration de la mesure pour maximiser le temps actif, et ce, particulièrement dans ces écoles.

Afin de faciliter l'offre de temps actif pour l'ensemble des élèves, il pourrait être souhaitable de reconsidérer l'allocation des ressources afin de supporter les milieux faisant face à davantage de contraintes, ou encore d'envisager de leur offrir un support additionnel. Ce sont actuellement les CSS qui déterminent, selon des critères qui leur sont propres, les ressources financières allouées à chaque école. Lors d'un sondage additionnel envoyé aux CSS en février 2021, 73 % des répondants (N = 62) ont indiqué utiliser des critères pour déterminer ces montants. À l'exception de l'année de participation à la mesure (pour respecter son caractère dégressif), le nombre d'élèves inscrits dans l'école est le critère le plus utilisé (pour 44 % des CSS), suivi des besoins de l'école (18 %), de l'ampleur du projet (5 %) et de l'indice de défavorisation (5 %). Le milieu socioéconomique des écoles ne semble donc pas être un élément déterminant des sommes allouées par les CSS à leurs écoles. Des recherches ultérieures sur les besoins des écoles situées en milieux moins favorisés seraient nécessaires pour prendre des décisions éclairées quant aux formes de support additionnel les plus appropriés pour ces milieux.

Il est par ailleurs important de mentionner que les écoles des milieux moins favorisés sont sous-représentées au sein des écoles participant à la mesure. En effet, par rapport à leur représentativité provinciale, les écoles des milieux les plus favorisés (SFR 1 et 2) sont surreprésentées de 20 % (27,4 % versus 22,8 % pour la représentativité provinciale), alors que les écoles des milieux les moins favorisés (SFR 9-10) sont sous-représentées de 24 % (12,5 % versus 16,6 % pour la représentativité provinciale). Des recherches ultérieures seraient nécessaires pour identifier les raisons pour lesquelles les écoles des milieux moins favorisés ont été moins nombreuses à bénéficier de la mesure.

4. Conclusion

Notre équipe de recherche a été mandatée pour effectuer l'évaluation du processus et des effets structurants de la mise en œuvre de la mesure 15023, et ce, pour les trois premières années d'implantation. Ce quatrième rapport visait à préciser les changements organisationnels et de pratiques mis en place par les écoles des trois premières cohortes de la mesure et à vérifier si elles montrent des différences dans les activités mises en place lors de leur première année d'instauration de la mesure. Quatre constats se dégagent des analyses :

1. Une grande ouverture des équipes-écoles à s'engager dans la mise en œuvre de la mesure.

L'analyse des données montre que les différents groupes de personnel des écoles participantes ont manifesté, dès la première année d'implantation, le désir de s'engager dans la mise en œuvre de la mesure et que la vaste majorité reconnaissent les bienfaits de l'intégration de l'AP sur la réussite éducative des élèves. Ce degré d'ouverture a augmenté au fil des cohortes. L'impact bénéfique de l'augmentation du temps actif progressivement observé par les enseignants (tels l'amélioration de l'attention, la motivation scolaire des élèves et l'amélioration gestion de la classe) a probablement contribué à ce très haut résultat.

2. Une transformation des stratégies mises en place pour mobiliser les équipes-écoles.

Par rapport aux écoles de la première cohorte, celles des cohortes 2 et 3 ont réalisé davantage d'activités de mobilisation pour augmenter le temps actif, notamment des activités de partage d'informations et de bons coups. En outre, elles sont de plus en plus enclines à constituer un comité en charge des activités de planification et de suivi.

3. Un vaste éventail de moyens pour augmenter le temps actif quotidien a été implanté par les écoles pour répondre à leurs besoins spécifiques.

La mise en place de divers moyens (les pauses actives et les apprentissages actifs étant les moyens les plus populaires) a permis à une majorité d'écoles d'offrir au moins 60 minutes de temps actif par jour à l'ensemble de leurs élèves dès leur première année

d'implantation de la mesure. L'analyse des données a par ailleurs révélé qu'une proportion de plus en plus importante d'écoles, au fil des cohortes, avaient déjà ces moyens en place lorsqu'elles ont débuté leur participation à la mesure. Il est possible que les nouvelles dispositions législatives de la Loi sur l'instruction publique au regard du plan d'engagement vers la réussite (MEES, 2018) et les changements positifs vécues par les écoles de la cohorte 1 aient incité d'autres écoles à mettre en place des moyens pour augmenter le temps actif des élèves. Ces deux éléments contribueraient actuellement à un changement de culture scolaire global en matière d'AP au quotidien.

4. Des contextes (géographique et socioéconomique) semblent influencer la capacité des équipes-écoles à offrir quotidiennement 60 minutes de temps actif à l'ensemble de leurs élèves.

Les analyses indiquent que les écoles rurales sont plus nombreuses que les écoles urbaines à atteindre l'objectif de la mesure à la fin de la première année de mise en œuvre. Or, ces écarts se sont résorbés au fil des années pour la cohorte 1, possiblement en raison des activités de planification et de mobilisation réalisées en plus grand nombre par les écoles urbaines. Les activités de planification et de mobilisation semblent ainsi revêtir une importance particulière pour les écoles de milieu urbain. Par ailleurs, les écoles situées en milieu socioéconomique très favorisé ont été significativement plus nombreuses que les écoles situées en milieu moins favorisé à rapporter offrir 60 minutes de temps actif à l'ensemble de leurs élèves au terme de la première année de mise en œuvre. Ces écarts sont demeurés constants au fil des cohortes et au fil des années de mise en œuvre pour la cohorte 1. Il est possible que les écoles situées en milieu moins favorisé fassent face à davantage de contraintes pour intégrer du temps actif au sein de leur établissement. Afin de favoriser les opportunités de temps actif pour l'ensemble des élèves, il pourrait être souhaitable de reconsidérer l'allocation des ressources afin de supporter davantage les milieux faisant face à un plus grand nombre de contraintes, ou encore d'envisager de leur offrir un soutien additionnel.

Références

- Allison KR, Vu-Nguyen K, Ng B, Schoueri-Mychasiw N, Dwyer JJ, Manson H, Hobin E, Manske S, Robertson J. (2016). Evaluation of Daily Physical Activity (DPA) policy implementation in Ontario: surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health*. 2016;16:746.
- Battaglia M. (2011). Convenience Sampling. In P J Lavrakas, *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks, Sage Pub.
- Ehlers DK, Huberty JL, Beseler CL. (2013). Is school community readiness related to physical activity before and after the Ready for Recess intervention? *Health Education Research*. 2013;2:192-204.
- Gosselin, V., Leone, M., & Laberge, S. (2021). Socioeconomic and gender-based disparities in the motor competence of school-age children. *Journal of Sports Sciences*, 39(3), 341-350. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1822585>
- Harris KJ, Brown B, Shankle L, Tryon M, Pedersen M, Panarella SK, Swaney G. (2019). Community readiness model for prevention planning: Addressing childhood obesity in American Indian reservation Communities. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities*. 2019;6:1144-1156.
- Janz NK, Becker MH. (1984). The Health Belief Model: A Decade Later. *Health Education & Behavior*. 1984;11(1):1-47.
- Labonte R, Woodard GB, Chad K & Laverack G (2002). Community capacity building: A parallel track for health promotion programs. *Canadian Journal of Public Health*, 93(3), 181-182.
- Laberge S, Gosselin V. (2021). *Évaluation de l'AN 3 de la mise en œuvre de la mesure 15023*. Rapport soumis au MEQ.
- Laberge S, Robitaille N et M Gilbert. (2019). *Évaluation de la mise en œuvre de la mesure 15023 À l'école, on bouge! – Rapport de l'an 1*. Rapport soumis au MEES.
- Laverack, G. (2006). Improving Health Outcomes through Community Empowerment : A Review of the Literature. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 24(1), 113-120. JSTOR.
- Lempa M, Goodman RM, Rice J, Becker AB (2008). Development of scales measuring the capacity of community-based initiatives. *Health Education & Behavior*, 35(3), 298-315.
- Liberato S, Brimblecombe J, Ritchie J, Ferguson M & Coveney J (2011). Measuring capacity building in communities: A review of the literature. *BMC Public Health*, 11 (850), 1-10.

MacLellan-Wright, MF, Anderson D, Barber S, Smith N, Cantin B, Felix R & Raine K (2007). The development of measures of community capacity for community-based funding programs in Canada. *Health Promotion International*, 22(4), 299–306.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017a). Politique de l'activité physique, du sport et du loisir. Gouvernement du Québec. Accessible en ligne : www.education.gouv.qc.ca/municipalites/politique-de-lactivite-physique-du-sport-et-du-loisir/au-quebec-on-bouge/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2017b). Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir. Gouvernement du Québec. Accessible en ligne : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018). Gestion axée sur les résultats : [pilotage du système d'éducation. Plan d'engagement vers la réussite. Guide 3 de 5](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/pilotage_du_systeme_d_education.Plan_d_engagement_vers_la_reussite.Guide_3_de_5.pdf). Accessible en ligne : [GUIDE 3 GAR PlanEngagementReussite Edition.pdf \(gouv.qc.ca\)](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/pilotage_du_systeme_d_education.Plan_d_engagement_vers_la_reussite.Guide_3_de_5.pdf)

Ministre de l'Éducation du Québec (MEQ) (2020a). Document d'information complémentaire. Mesure 15023 – *À l'école, on bouge!* Accessible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Doc_info_mesure_15023.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2020b). Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021. Accessible en ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/RB_CS_18-21_fonc_20_diffusion_amend_v2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021). Indice de défavorisation. En ligne : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). Politique-cadre – *Pour un virage santé à l'école*. Gouvernement du Québec. Accessible en ligne : www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/virageSanteEcole_PolCadre.pdf

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2016). Politique gouvernementale de prévention en santé. Gouvernement du Québec. Accessible en ligne : <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2016/16-297-08W.pdf>

Robitaille N, Gosselin V, Laberge S. *Active at school!* Québec government initiative promoting 60 min Daily Physical Activity (DPA) in elementary schools: An implementation evaluation. Soumis le 22 janvier 2021 à *Journal of School Health*.