

Évaluation d'un modèle de développement
professionnel visant à renforcer les capacités
d'absorption des écoles au regard de
l'approche École en santé

INSTITUT NATIONAL
DE SANTÉ PUBLIQUE
DU QUÉBEC

Québec 

Rapport de recherche

Évaluation d'un modèle de développement professionnel visant à renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé

Direction du développement des individus
et des communautés

Décembre 2012

AUTEURES

Marthe Deschesnes, Ph. D., chercheuse principale
Institut national de santé publique du Québec
Département de médecine sociale et préventive, Université de Montréal

Caroline Tessier, M.A., agente de planification, de programmation et de recherche
Institut national de santé publique du Québec

AVEC LA COLLABORATION DE

Daniel Côté, coresponsable de l'expérimentation
Institut national de santé publique du Québec

Catherine Martin, coresponsable de l'expérimentation
Institut national de santé publique du Québec

Nathalie Drouin, Ph. D., cochercheuse et professeure agrégée
École des sciences de la gestion, Université du Québec à Montréal

Yves Couturier, Ph. D., cochercheur et professeur agrégé
Département de service social, Université de Sherbrooke

Suzanne Laberge, Ph. D., cochercheuse et professeure titulaire
Département de kinésiologie, Université de Montréal

François Trudeau, Ph. D., cochercheur et professeur
Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Trois-Rivières

MISE EN PAGES

Sonia Beaugendre, agente administrative
Institut national de santé publique du Québec

Sophie Michel, agente administrative
Institut national de santé publique du Québec

Cette recherche a été financée grâce au Fonds de recherche en santé du Québec (FRSQ).

Ce document est disponible intégralement en format électronique (PDF) sur le site Web de l'Institut national de santé publique du Québec au : <http://www.inspq.qc.ca>.

Les reproductions à des fins d'étude privée ou de recherche sont autorisées en vertu de l'article 29 de la Loi sur le droit d'auteur. Toute autre utilisation doit faire l'objet d'une autorisation du gouvernement du Québec qui détient les droits exclusifs de propriété intellectuelle sur ce document. Cette autorisation peut être obtenue en formulant une demande au guichet central du Service de la gestion des droits d'auteur des Publications du Québec à l'aide d'un formulaire en ligne accessible à l'adresse suivante : <http://www.droitauteur.gouv.qc.ca/autorisation.php>, ou en écrivant un courriel à : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca.

Les données contenues dans le document peuvent être citées, à condition d'en mentionner la source.

DÉPÔT LÉGAL – 1^{er} TRIMESTRE 2013
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA
ISBN : 978-2-550-66819-0 (VERSION IMPRIMÉE)
ISBN : 978-2-550-66820-6 (PDF)

©Gouvernement du Québec (2013)

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche et d'expérimentation tient d'abord à remercier les participants des trois écoles et de leurs partenaires des CS et CSSS qui se sont impliqués dans le processus d'expérimentation et qui ont pris part aux activités de recherche. Nous tenons à remercier tout particulièrement les directions d'école pour leur ouverture et leur soutien à l'ensemble du processus de recherche ainsi que les agents pivots des trois milieux pour leur engagement indéfectible tout au long de ce processus. Merci également aux enseignants et conseillers pédagogiques qui ont participé activement à l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation et qui nous ont ainsi permis d'explorer un moyen intéressant pour promouvoir la santé des jeunes en classe. Merci enfin aux membres des comités porteurs des approches globales en promotion de la santé et réussite scolaire dans les trois milieux pour leur contribution à la réflexion en cours de processus. Enfin, nous voulons également remercier l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), et plus spécifiquement la conseillère scientifique de l'unité Développement et adaptation des personnes, madame Johanne Laverdure, pour son appui à la réalisation de cette recherche.

Pour plus d'informations sur cette recherche, vous pouvez contacter :

Marthe Deschesnes, Ph. D.,
Institut national de santé publique du Québec
945, avenue Wolfe
Québec (Québec) G1V 5B3
Courriel : marthe.deschesnes@inspq.qc.ca
Téléphone : 418 650-5115, poste 5540

RÉSUMÉ

L'école représente un lieu incontournable pour favoriser la santé, le bien-être et la réussite scolaire des enfants et des adolescents de tous les milieux. Malgré leur potentiel d'impact sur les jeunes et leur milieu, l'implantation des approches globales en milieu scolaire, telles que l'approche École en santé (AÉS), représente un défi pour les écoles en raison de leur complexité sur le plan opérationnel. Les résultats antérieurs de nos recherches sur la diffusion de l'AÉS au Québec ont ainsi fait ressortir plusieurs barrières (temps, priorités nombreuses, etc.) à son adoption et à son implantation, malgré une réceptivité chez plusieurs acteurs. La capacité des écoles d'intégrer ce type d'approche dans leur fonctionnement est donc un enjeu crucial afin de permettre à tous les jeunes l'accès à des interventions favorisant leur bien-être, leur santé et leur réussite scolaire. Nous appuyant sur un cadre conceptuel qui met en lumière les dimensions organisationnelles à considérer pour renforcer les capacités des écoles d'absorber de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques en promotion de la santé, nous avons réalisé une recherche évaluative, participative, dans trois écoles. Le but de cette recherche était d'expérimenter et d'évaluer un modèle de développement professionnel, de type socioconstructiviste, en tant que dispositif permettant de renforcer les savoirs des acteurs scolaires et de leurs partenaires (CSSS/CS) à incorporer les savoirs essentiels liés à ce type d'approche dans leurs pratiques. Le modèle proposé a comme caractéristique d'être plus intensif qu'une simple formation. Il demande du temps afin d'amener les acteurs à réfléchir et à agir autrement à propos de la promotion de la santé et de la réussite des jeunes en milieu scolaire. Les résultats montrent que le développement professionnel, en interagissant avec plusieurs autres leviers et dispositifs organisationnels, a contribué à renforcer les savoirs des acteurs et la capacité des écoles participantes d'absorber l'approche École en santé dans leur fonctionnement. Ils mettent en lumière la pertinence et l'efficacité d'un mode de développement professionnel ancré dans l'action et dont les stratégies d'incorporation permettent de résoudre cette tension entre le prescrit (fondement théorique) et les conditions réelles d'application délimitées par le terrain. Le développement professionnel expérimenté, qui fait appel à une pratique réflexive et à des recommandations d'experts pour améliorer l'efficacité des actions, s'est avéré utile pour les acteurs scolaires, non seulement pour répondre aux objectifs de santé, mais également aux objectifs scolaires, en soutenant la démarche d'élaboration du projet éducatif ou de la convention de gestion et de réussite éducative. Enfin, ils confirment un constat maintes fois rapporté par les recherches sur la diffusion des innovations, soit l'influence primordiale du *leadership* de la direction, son engagement ferme et son influence auprès de son personnel afin de soutenir le changement que requiert l'innovation, en termes de temps et d'énergie pour l'intégrer dans le fonctionnement de l'organisation. Ce constat renvoie par ailleurs à la nécessité d'un soutien institutionnel afin de fournir aux acteurs de l'école une marge de manœuvre suffisante pour effectuer les changements attendus et en assurer la pérennité. Des conditions internes et externes sont par conséquent requises.

Les résultats de cette recherche contribuent à une meilleure compréhension de la façon dont le développement professionnel peut participer à l'absorption des innovations en santé dans le fonctionnement interne de l'école, condition considérée comme cruciale pour favoriser leur pérennité et augmenter leur potentiel d'impact sur la santé des jeunes. Les leçons tirées de cette recherche pourront être mises à profit dans d'autres milieux qui souhaitent répondre

aux objectifs éducationnels des jeunes, tout en répondant également à leur santé et bien-être.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	VII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	XI
1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	1
1.1. Le modèle québécois : l'approche École en santé.....	1
1.2. But de la recherche	3
2. CADRE CONCEPTUEL	5
3. DESCRIPTION DE L'EXPÉRIMENTATION.....	9
3.1. Sites à l'étude et contexte	9
3.2. Objectifs spécifiques de l'expérimentation.....	10
3.3. Fondements du modèle de développement professionnel.....	10
3.4. Principaux acteurs visés.....	11
3.4.1. Rôle des facilitateurs de l'INSPQ.....	12
3.4.2. Les activités de transfert et d'accompagnement.....	12
3.5. Évaluation du modèle expérimenté	13
3.5.1. Questions de recherche et objectifs de l'évaluation	13
3.5.2. Stratégie de recherche	14
3.5.3. Méthodes de collecte des données	15
3.5.4. Traitement et analyse des données.....	17
4. RÉSULTATS	19
4.1. Développement professionnel (accompagnement).....	19
4.1.1. Situation générale dans les trois sites en début d'expérimentation	19
4.1.2. Démarche d'accompagnement proposée aux écoles	21
4.1.3. Le modèle de développement professionnel prévu vs le modèle implanté (trois sites)	33
4.1.4. Retombées en termes de savoirs et de changement de pratique chez les acteurs visés par l'accompagnement.....	38
4.1.5. Coûts/bénéfices perçus en lien avec le développement professionnel	40
4.1.6. Perception des agents pivots quant à leur rôle auprès des écoles au regard de l'AÉS	41
4.2. Les SAÉ : une stratégie pour l'absorption de la promotion de la santé en classe.....	42
4.2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage et d'évaluation?	43
4.2.2. Description des groupes de travail et des SAÉ réalisées	44
4.2.3. Appréciation et bénéfices des SAÉ.....	47
4.2.4. Transferts et réinvestissements.....	55
4.3. Les capacités d'absorption de chacune des écoles au regard de l'AÉS	56
4.3.1. École secondaire A	58
4.3.2. École secondaire B	75

4.3.3. École primaire C	90
4.4. Synthèse des éléments de convergence/divergence entre les sites	108
5. DISCUSSION	113
5.1. Limites de l'étude.....	117
CONCLUSION.....	119
RÉFÉRENCES	121
ANNEXE 1 LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC L'APPROCHE ÉCOLE EN SANTÉ* : FONDEMENTS ET ACTIVITÉS PROPOSÉES	127
ANNEXE 2 SYNTHÈSE DES DIMENSIONS À L'ÉTUDE, DES MODES DE COLLECTE ET DES SOURCES D'INFORMATION	163
ANNEXE 3 PLANS D'ACTION DANS LES TROIS ÉCOLES, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION.....	169
ANNEXE 4 COMPOSANTES DE LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DE L'ÉCOLE A (2010-2011).....	217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Nombre d'observations dans chaque école, selon les groupes d'acteurs accompagnés	17
Tableau 2	Caractéristiques des SAÉ dans chacune des écoles	45
Tableau 3	Pourcentage (%) de participants des GTSAÉ se disant d'accord ou totalement d'accord avec les énoncés se rapportant à son fonctionnement	49
Tableau 4	Pourcentage (%) des participants des GTSAÉ se disant d'accord ou totalement d'accord avec les énoncés sur le réinvestissement des SAÉ	55
Tableau 5	Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école A.....	64
Tableau 6	Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École A).....	73
Tableau 7	Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école B.....	80
Tableau 8	Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École B).....	89
Tableau 9	Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école C.....	95
Tableau 10	Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École C)	107
Tableau 11	Les savoirs associés aux fondements du modèle de développement professionnel	155
Tableau 12	Savoirs, activités d'accompagnement réalisées et outils, actions clés pour chaque groupe d'acteurs	156
Tableau 13	Accompagnateurs et comités ÉS	159
Tableau 14	Conseillers pédagogiques et enseignants et accompagnateurs.....	162
Tableau 15	Synthèse des dimensions à l'étude, des modes de collecte et des sources d'information.....	165
Tableau 16	Plan d'action (T ₁) de l'école A pour les saines habitudes de vie.....	172
Tableau 17	Plan d'action (T ₁) de l'école A pour la priorité Éducation à la sexualité	174
Tableau 18	Plan d'action (T ₁) de l'école A pour le volet culturel	177
Tableau 19	Plan d'action (T ₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie	179
Tableau 20	Plan d'action (T ₂) de l'école A pour les relations égalitaires	187
Tableau 21	Plan d'action (T ₂) de l'école A pour le volet culturel	192
Tableau 22	Plan d'action (T ₁) de l'école B	194
Tableau 23	Plan d'action (T ₂) de l'école B (2011-2014).....	196
Tableau 24	Plan d'action (T ₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011.....	204
Tableau 25	Plan d'action (T ₂) de l'école C (2010-2011).....	210

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modélisation des capacités d'absorption d'une innovation (École en santé)	7
Figure 2	Relations hypothétiques entre le développement professionnel et les retombées attendues	14
Figure 3	Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école A	25
Figure 4	Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école B	28
Figure 5	Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école C	32
Figure 6	Fondements du modèle de développement professionnel	131
Figure 7	Composantes de l'approche École en santé	131
Figure 8	Composantes de l'accompagnement socioconstructiviste	138
Figure 9	Changement de pratique	139
Figure 10	Adoption d'une posture	140
Figure 11	Pratique réflexive	140
Figure 12	Premier exemple de questionnement réflexif	143
Figure 13	Deuxième exemple de questionnement réflexif	144
Figure 14	Troisième exemple de questionnement réflexif	145
Figure 15	Premier exemple de réflexion-action-rétroaction	147
Figure 16	Deuxième exemple de réflexion-action-réaction	148
Figure 17	Troisième exemple de réflexion-action-réaction	149
Figure 18	Les acteurs de l'accompagnement	152
Figure 19	Composantes de la structure organisationnelle de l'école A (2010-2011) (à partir de la figure transmise par l'école)	219

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

AÉS	Approche École en santé
AP	Agent pivot
AVSEC	Animateur de vie spirituelle et communautaire
CAP	Capacité d'absorption potentielle
CAR	Capacité d'absorption réalisée
CP	Conseiller pédagogique
CS	Commission scolaire
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DIR. adj.	Directeur adjoint
DIR.	Directeur
DRE	Direction régionale de l'éducation
DSP	Direction de santé publique
ÉMES	École et milieu en santé
ENS. ÉS	Enseignante responsable du comité École en santé
ENS.	Enseignant
ÉS	École en santé
GEST.	Gestionnaire
GTSAÉ	Groupe de travail sur les situations d'apprentissage et d'évaluation
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
INT. ÉMES-SIAA	Personne ressource responsable des dossiers École et milieu en santé et de la stratégie d'intervention Agir autrement
JB	Journal de bord
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OBS	Compte rendu d'observation
PA	Plan d'action
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
PP	Prévention de / promotion de la santé
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
SIAA	Stratégie d'intervention Agir autrement
T1	Début de l'expérimentation
T2	Fin de l'expérimentation
TES	Technicien ou technicienne en éducation spécialisée

1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

En tant que milieu de vie, l'école représente un environnement clé pour favoriser la santé et le bien-être des enfants et des adolescents de tous les milieux (World Health Organization, 2003). L'école offre de nombreuses occasions d'apprentissage dont ils auront besoin pour se développer sur les plans physique, émotionnel et social (Dahlgren et Whitehead, 2007). Dans ce contexte, il importe que les jeunes de tous les milieux aient accès à des services de qualité dès le primaire, qui soient adaptés à leurs besoins et qui leur permettent de renforcer leur potentiel afin qu'ils réussissent leur vie et qu'ils contribuent activement à leur communauté. Les conclusions de recherche accumulées au cours des vingt dernières années soutiennent que les interventions les plus efficaces pour améliorer la santé, le bien-être et la réussite scolaire des jeunes ont une intensité et une continuité fortes et qu'elles comportent des mesures éducatives et environnementales (Stewart-Brown, 2006). Bien que les modes d'intervention individuels restent importants, on reconnaît qu'il est dorénavant essentiel de tenir compte des autres influences pour obtenir des gains de santé plus substantiels. Sur le plan international, le Health Promoting School ou Écoles-santé de l'OMS (World Health Organization, 2003) et le *Coordinated School Health Program* des Centers for Disease Control and Prevention (CDC) aux États-Unis (Marx et collab., 1998) ont été proposés en tant que stratégie globale d'intervention en vue d'améliorer la santé et le bien-être des jeunes d'âge scolaire. Ces approches sont globales au sens où elles cherchent à agir simultanément sur trois grands axes d'intervention : 1) le curriculum scolaire en lien avec différentes thématiques de santé 2) l'environnement scolaire et 3) les interactions entre l'école, la famille et la communauté. Des études très récentes montrent que ce type d'approche peut avoir un certain impact sur la santé des jeunes (Aldinger et collab., 2008; Lee et collab., 2006; Myers et collab., 2008) et sur leur réussite scolaire (Murray et collab., 2007). L'intégration de ce type d'approche dans le fonctionnement de l'école est nécessaire pour que celle-ci devienne un milieu de vie promoteur de santé et de réussite scolaire. Son caractère global et concerté en fait toutefois une approche complexe sur le plan conceptuel, mais surtout opérationnel, ce qui pose des défis pour son implantation durable.

1.1. LE MODÈLE QUÉBÉCOIS : L'APPROCHE ÉCOLE EN SANTÉ

Au Québec, ce mode d'intervention multidimensionnelle s'incarne dans l'approche École en santé (AÉS), offerte à toutes les écoles du Québec depuis 2004. L'AÉS fait partie intégrante des axes d'intervention prioritaires de l'*Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* (Ministère de l'Éducation et Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2003) et constitue une mesure prioritaire du *Programme national de santé publique 2003-2012 – Mise à jour 2008* (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2008). Telle que proposée dans le *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires – École en santé* (Martin et Arcand, 2005), cette approche se veut un cadre intégrateur des actions en promotion de la santé et prévention. L'école assume ici un rôle central dans la mise en œuvre de cette approche tout en s'associant aux autres organismes de la communauté, comme le centre de santé et de services sociaux (CSSS) et les organismes non gouvernementaux. L'approche est conçue de manière à contribuer à l'évolution des pratiques en promotion de la santé, en s'appuyant à la fois sur les acquis du milieu et les pratiques reconnues dans ce domaine. Les actions

prises en œuvre dans un contexte de l'AÉS découlent d'une planification concertée, font appel à la participation active des jeunes et sont ancrées dans la réalité de l'école, de la famille et de la communauté (Martin et Arcand, 2005).

Au 31 mars 2011, 35 % de l'ensemble des écoles au Québec déclaraient avoir adopté l'AÉS (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2011). Dans la plupart de ces écoles, il s'agit d'un processus relativement récent si l'on tient compte que ce type d'approche requiert un changement de paradigme en ce qui a trait à la façon d'intervenir en promotion de la santé en contexte scolaire.

Nos résultats antérieurs de recherche sur la dissémination de l'AÉS au Québec ont montré une forte réceptivité envers celle-ci dans les écoles qui en avaient une connaissance minimale (Deschesnes et collab., 2008). Toutefois, ils ont aussi révélé que diverses contraintes organisationnelles freinaient son adoption (Deschesnes et collab., 2009). Comme l'ont souligné plusieurs auteurs (Mukoma et Flisher, 2004; Rowling, 2009) et comme le suggèrent nos propres résultats de recherche, les écoles sont souvent aux prises avec des priorités diverses, des ressources limitées et avec peu de temps, ce qui freine l'intégration de ce type d'approche dans le fonctionnement de l'école, malgré une forte adhésion à ses fondements par les acteurs clés des écoles (Deschesnes et collab., 2008). De plus, la promotion de la santé est souvent perçue par les enseignants comme secondaire à leur mission d'instruction et en marge de leurs préoccupations immédiates, plus axées sur la réussite scolaire. Nos résultats ont toutefois montré que même si les enseignants expriment clairement que leur rôle premier est d'instruire les jeunes, la plupart de ceux que nous avons interrogés estiment avoir un rôle à jouer dans le développement global du jeune, en termes de santé et bien-être. Nos résultats ont plutôt mis en lumière des contraintes organisationnelles et institutionnelles qui limitent la capacité des écoles d'implanter efficacement ce type d'approche. Des études de cas ont révélé que parmi les écoles qui l'avaient adoptée, plusieurs d'entre elles ne l'implantaient que de façon modeste (Couturier et collab., 2009).

Cette situation nous a conduits à nous interroger sur les stratégies requises pour faciliter l'absorption d'une innovation telle que l'AÉS au sein de l'école et favoriser son implantation optimale dans divers milieux. Plusieurs recherches réalisées dans d'autres contextes que le nôtre ont mis en lumière que, parmi les conditions jugées essentielles pour renforcer les capacités des écoles d'implanter ce type d'approche, figurent le besoin de formation et la nécessité d'un soutien professionnel et technique convivial et adapté aux besoins locaux (Eriksson et collab., 2010; Mikhailovich et collab., 2007). Nos résultats de recherche corroborent ce besoin (Couturier et collab., 2009; Deschesnes et collab., 2008). Depuis 2004, des activités de formation et d'accompagnement ont été conçues au niveau national par une équipe de professionnels de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). Ces activités ont été offertes à toutes les instances régionales (directions de santé publique et direction de l'éducation) et territoriales (CSSS et commission scolaire [CS]) des deux réseaux. Ce soutien technique a porté jusqu'à maintenant sur les principes qui sous-tendent l'approche (Guide École en santé) et sur une démarche de planification concertée, à l'aide d'un certain nombre d'outils (ex. : Outil d'analyse de la situation). Cependant, nos résultats de recherche ont montré que ce soutien, malgré ses qualités, ne répond que partiellement aux besoins des milieux scolaires. Tout d'abord, les participants, et surtout ceux des CSSS et des CS, considèrent que le contenu des formations, bien que pertinent et

essentiel pour soutenir le déploiement de l'AÉS, est trop complexe, trop théorique et insuffisamment centré sur des façons concrètes d'intégrer les composantes de l'approche dans le fonctionnement de l'école (Deschesnes et collab., 2008). Les participants ont aussi fait ressortir que les outils proposés étaient trop laborieux pour être utilisés tels quels par le milieu scolaire. Sur la base des résultats observés, l'accompagnement et les outils développés nécessitent d'être simplifiés et mieux adaptés à la réalité scolaire pour faciliter leur utilisation par les accompagnateurs des CSSS et des CS et par les acteurs clés des écoles. En ce sens, un rapprochement entre les concepteurs de l'AÉS, les accompagnateurs (CSSS et CS) et les milieux de pratique (écoles) apparaît essentiel afin de répondre à ce besoin. Mentionnons qu'en raison de leur position stratégique au sein de la structure de déploiement, les accompagnateurs des CSSS et des CS ont un rôle d'interface crucial à jouer au niveau local afin de faciliter la transposition adaptée de l'AÉS au sein des communautés éducatives. Le rôle des directions d'école apparaît également essentiel afin de soutenir la participation des acteurs clés de leur organisation dans le déploiement de cette approche, en harmonie avec leur mission d'enseignement. Nos résultats ont d'ailleurs montré que le *leadership* des directeurs d'école constituait un des facteurs les plus fortement associés à l'adoption de l'AÉS dans les écoles (Deschesnes et collab., 2009).

La nécessité d'acquérir plus de connaissances sur les capacités d'absorption des écoles au regard de l'AÉS fait écho à la conclusion de (Greenhalgh et collab., 2004) concernant leur recension d'écrits sur l'innovation dans les services de santé. Ces auteurs affirment en effet qu'il existe un besoin de connaissances sur les façons d'améliorer les capacités d'absorption des organisations au regard de nouvelles pratiques ou savoirs. La présente étude entend contribuer à ce besoin de connaissances, en prenant comme cas d'espèce l'AÉS.

1.2. BUT DE LA RECHERCHE

Cette étude vise à évaluer la mise en œuvre et les retombées d'un modèle de développement professionnel ayant pour but de favoriser l'absorption de l'AÉS dans le fonctionnement des écoles. Elle se concentre donc sur le développement professionnel, considéré comme l'un des mécanismes permettant de développer les capacités d'absorption de nouveaux savoirs au sein des écoles. Dans le présent contexte, le développement professionnel réfère plus précisément à un mode d'accompagnement socioconstructiviste, lequel sera décrit ultérieurement.

2. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel de cette recherche s'appuie sur divers travaux complémentaires et convergents sur le plan théorique, dont ceux portant sur la diffusion des innovations dans les organisations, dans une perspective dynamique (Greenhalgh et collab., 2004), ceux provenant des évaluations de l'AÉS au niveau international (Simard et Deschesnes, 2011) et enfin ceux relatifs aux capacités d'absorption issus du domaine de la gestion du changement (Cohen et Levinthal, 1990; Easterby-Smith et collab., 2008; Rashman et collab., 2008; Zahra et George, 2002). Parmi ces corpus théoriques, le concept de capacités d'absorption de nouveaux savoirs¹ s'est avéré particulièrement pertinent pour étudier le processus d'intégration de l'AÉS au sein de l'école. Le concept de capacités d'absorption est utilisé pour désigner ces atouts organisationnels qui permettent à l'organisation d'améliorer sa performance et de créer de la valeur ou des bénéfices. Zahra et George (2002) suggèrent quatre dimensions interreliées pour définir les capacités d'absorption, lesquelles se répartissent en deux sous-ensembles de capacités, soit potentielles et réalisées. Cette distinction nous apparaît intéressante pour qualifier le niveau d'appropriation et d'incorporation d'une innovation au sein d'une organisation. Les capacités potentielles incluent l'acquisition et l'assimilation de savoirs nouveaux. Les capacités réalisées, qui réfèrent à la transformation et à l'exploitation, sont celles qui permettent ultimement d'optimiser les savoirs assimilés en créant de nouveaux savoirs ou en les combinant à ceux qui existent. Sur cette base, nous avons donc développé un cadre conceptuel (figure 1), qui retient les mécanismes essentiels à considérer pour améliorer les capacités d'absorption de nouveaux savoirs (Deschesnes et collab.). Ce cadre s'inspire du modèle proposé par Zahra et George (2002). Nous en résumons ci-après les principales composantes.

Comme l'illustre la figure 1, l'école possède un stock de savoirs qui lui permet d'accomplir ses mandats et sa mission. Ce qui va l'amener à acquérir de nouveaux savoirs, présents dans son environnement externe, dépend en premier lieu d'antécédents tels que la compatibilité de ceux-ci avec les savoirs existants, la capacité des membres d'apprécier et de comprendre le potentiel de ces nouveaux savoirs pour l'organisation et leur réceptivité par rapport à ceux-ci. Le renforcement des capacités s'appuie donc sur les atouts organisationnels déjà présents. Les modulateurs internes et externes sont également des composantes qui peuvent limiter ou au contraire intensifier les efforts de l'école pour s'approprier de nouveaux savoirs. Par exemple, les directives des commissions scolaires en faveur de la promotion de la santé peuvent représenter un incitatif pour acquérir les savoirs liés à École en santé.

L'**acquisition**, c'est-à-dire la première capacité d'absorption potentielle, réfère aux nouveaux savoirs qui sont acquis par des membres de l'école, souvent par seulement quelques acteurs clés dans un premier temps. Toutefois, ces savoirs ont besoin d'être plus largement partagés et assimilés pour avoir un potentiel de changement. L'**assimilation**, la deuxième capacité potentielle, est un processus qui permet à l'organisation de disséminer ces savoirs auprès de ses membres et d'en faciliter l'internalisation chez nombre d'entre eux.

¹ Le terme savoirs englobe à la fois les connaissances, les savoir-faire et les pratiques.

Bien que les **capacités d'absorption potentielles** fournissent à l'organisation une flexibilité stratégique pour s'adapter à l'environnement et améliorer ses façons de faire, elles ne garantissent pas à elles seules leur exploitation, car certaines organisations peuvent être très efficaces pour acquérir de nouvelles connaissances, mais moins pour les traduire dans des pratiques et actions novatrices au sein de l'organisation, lesquelles sont nécessaires pour amener une valeur ajoutée en lien avec des changements souhaités. Les **capacités d'absorption réalisées**, qui réfèrent à la transformation (optimisation et reconfiguration) et à l'exploitation (pérennisation), sont celles qui permettent à l'organisation d'optimiser les connaissances acquises et assimilées, en les combinant aux savoirs existants, ou de les transformer pour créer de nouveaux savoirs. Ultimement, ces nouveaux savoirs sont incorporés dans les opérations courantes de l'organisation, leur assurant ainsi une certaine pérennité. Pour qu'une innovation soit « réussie », elle doit ainsi se traduire en pratiques effectives, c'est-à-dire qu'elle doit être incorporée ou intégrée à l'intérieur du fonctionnement interne du système et avoir une valeur assez forte pour se maintenir dans le temps.

Comme le montre la figure 1, ces capacités sont aussi influencées par des **leviers** et des **mécanismes d'intégration**. Un de ces mécanismes correspond au développement professionnel, sur lequel nos efforts d'intervention ont porté dans le cadre de cette recherche. Les autres mécanismes sont la présence de champions, la communication, la participation/travail conjoint et le réseautage. Dans un contexte scolaire, ces mécanismes offrent des occasions de partager de nouveaux savoirs, de leur donner un sens et de faciliter une compréhension sur la manière dont ils peuvent être utilisés pour renouveler ou améliorer les pratiques dans l'école.

Quant aux **leviers**, au nombre de quatre, ils sont fortement imbriqués et permettent d'activer les mécanismes d'intégration pour le renforcement des capacités d'absorption. Le premier levier, le *leadership*, est crucial pour effectuer des choix stratégiques qui supporteront l'innovation et encourageront l'exploration et l'apprentissage organisationnel. Le deuxième levier est la culture apprenante qui met l'accent sur l'ouverture à explorer de nouvelles façons de faire dans l'environnement de travail, à travers le dialogue, la réflexion collective et l'expérimentation. Le troisième réfère à la vision systémique des acteurs clés qui permet à l'organisation d'absorber différents domaines de savoirs et d'en comprendre les interrelations. Enfin, le quatrième levier est la gestion intégrative, laquelle est fortement associée au *leadership* et à la vision systémique. Elle met l'accent sur les processus qui facilitent la cohérence et la coordination des actions au sein de l'organisation.

Tant les écrits généraux sur l'innovation (Greenhalgh et collab., 2004) que ceux se rattachant spécifiquement au milieu scolaire (Fullan, 2001) soulignent l'importance que les différents acteurs puissent adapter l'innovation à leur contexte. Cette capacité adaptative d'une innovation constitue d'ailleurs une condition fondamentale de son succès (Greenhalgh et collab., 2004). Toutefois, si les appropriations et adaptations en cours d'implantation d'une innovation sont fréquentes et inévitables, elles peuvent affecter de façon importante leur impact (Durlak et Dupree, 2010). La mise en œuvre d'approches telle que l'AÉS pose ainsi un défi « opérationnel » aux acteurs concernés, soit celui de résoudre la tension entre la qualité de l'approche, c'est-à-dire le respect de ses fondements théoriques et de ses visées transformationnelles, et son adaptation au contexte local. Dans le présent contexte de recherche, la qualité d'implantation de l'AÉS a été prise en considération en retenant ses

composantes essentielles, telles que la planification concertée, le choix d'interventions éducatives et environnementales selon les besoins locaux identifiés et les recommandations d'experts (Palluy et collab., 2010), et certains principes clés (ex. : engagement actif des jeunes, collaboration avec la famille et la communauté). Pour évaluer les retombées du modèle de développement professionnel expérimenté (contenu, modalités, outils, etc.), nous nous appuyons sur les écrits provenant des corpus théoriques identifiés précédemment. De plus, pour évaluer la conformité ou l'écart au modèle original prévu ainsi que la pertinence et l'adéquation de celui qui a prévalu, nous référons aux dimensions qui ont servi de fondement² au modèle de développement professionnel. Les écrits ont également guidé le développement et l'adaptation des instruments de collecte permettant de documenter les caractéristiques individuelles, organisationnelles et contextuelles susceptibles de moduler l'impact du développement professionnel sur l'absorption de l'AÉS dans le fonctionnement de l'école.

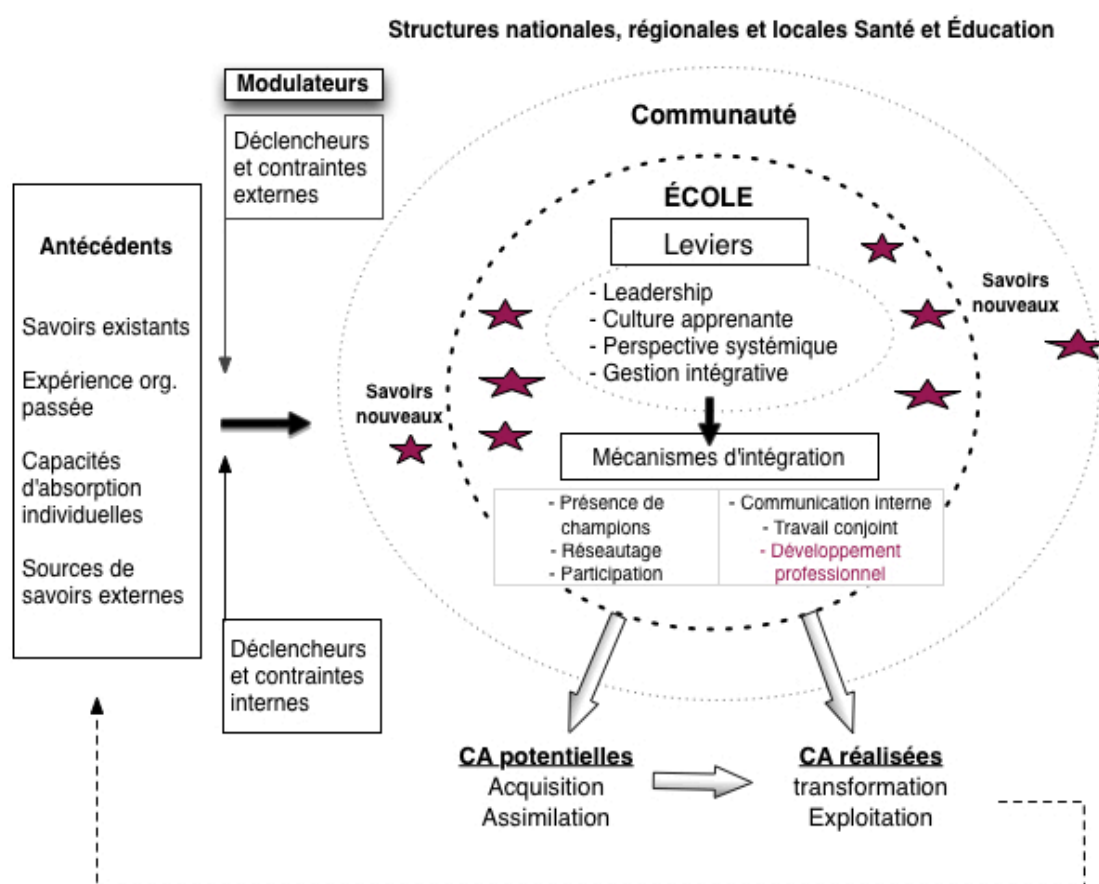


Figure 1 Modélisation des capacités d'absorption d'une innovation (École en santé)

Tiré de : Deschesnes, M., Drouin, N. and Couturier, Y. [à paraître]. Schools' absorptive capacities to innovate in health promotion: a conceptual framework and case study. *Journal of Health Organization and Management*.

² Les lecteurs sont invités à consulter l'annexe 1 pour plus de détails sur le modèle de développement professionnel.

3. DESCRIPTION DE L'EXPÉRIMENTATION

3.1. SITES À L'ÉTUDE ET CONTEXTE

L'expérimentation du modèle s'est déroulée durant l'année scolaire 2010-2011, de septembre à juin, et a eu lieu dans trois écoles de milieu défavorisé : deux écoles secondaires de la région métropolitaine et une école primaire, en milieu rural.

Une rencontre préalable a eu lieu avec les partenaires locaux afin de discuter du projet dans son ensemble et plus particulièrement de ses objectifs, du contenu et des méthodes envisagées pour le développement professionnel, des ressources nécessaires, des stratégies de recherche prévues, du rôle de chacun et du calendrier des activités en lien avec l'expérimentation. Il a aussi été convenu d'expérimenter des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) destinées aux élèves, lesquelles permettent de combiner des contenus disciplinaires et un contenu santé. Cette stratégie était considérée comme une façon d'explorer la possibilité d'intégrer la promotion de la santé dans les pratiques des enseignants. Une entente a été convenue et signée entre les diverses parties concernant ces différents points, avant de commencer le projet. Une approbation du comité éthique de la recherche de la direction de santé publique de Montréal a été obtenue avant la réalisation de la collecte de données.

L'expérimentation a commencé par une documentation des activités et démarches effectuées à ce jour par les écoles en lien avec l'AÉS. Cette information s'avérait essentielle afin d'ajuster le contenu et le déroulement de l'accompagnement selon la réalité scolaire et les besoins des participants. Rappelons que la démarche de planification concertée proposée pour mettre en œuvre l'AÉS comporte diverses étapes exigeant parfois des allers-retours entre elles :

- Sensibilisation/mobilisation;
- Portrait de l'école (analyse de la situation);
- Établissement de priorités;
- Choix/ajustement des actions dans le sens d'une plus grande efficacité;
- Planification opérationnelle (c'est-à-dire élaboration d'un plan d'action);
- Bilan et évaluation.

Au départ, les écoles sélectionnées devaient avoir déjà réalisé le portrait de l'école et choisi des priorités. Par conséquent, le développement professionnel devait mettre l'accent sur les étapes du *Choix/ajustement des actions de promotion et de prévention* et de *Planification opérationnelle*. Le choix/ajustement des actions consiste en l'analyse des actions réalisées jusqu'à maintenant (poser un regard critique) afin de retenir celles qui favorisent le plus efficacement la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes. Cette étape peut impliquer d'ajuster les actions existantes ou d'en proposer de nouvelles sur la base de recommandations d'experts. La planification opérationnelle comporte une articulation des objectifs, des indicateurs (ou balises de vérification des actions), des méthodes d'évaluation des actions retenues, avec la visée d'une meilleure cohérence entre les actions.

3.2. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'EXPÉRIMENTATION

Dans un premier temps :

- Élaborer un cadre de référence initial pour le modèle de développement professionnel permettant d'identifier les savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) des acteurs clés nécessaires à la mise en œuvre de pratiques reconnues de promotion de la santé et de prévention au sein de l'école, en cohérence avec l'approche École en santé et les connaissances sur les capacités organisationnelles.

En cours de processus :

- Adapter ces savoirs à la réalité scolaire et à la réalité spécifique de chaque catégorie d'acteurs clés ciblés;
- Renforcer les connaissances et pratiques de ces acteurs quant à la mise en œuvre contextualisée d'une approche globale et concertée en promotion de la santé et réussite scolaire;
- Identifier des modalités et des stratégies aptes à favoriser l'absorption des savoirs dans les pratiques des acteurs et le fonctionnement de l'école;
- Renforcer les leviers et mécanismes organisationnels de l'école associés aux capacités d'absorption de nouveaux savoirs;
- Renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'AÉS.

3.3. FONDEMENTS DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le modèle de développement professionnel expérimenté³ avait pour but d'aider les individus et les équipes à comprendre ce qu'ils ont besoin de changer et comment le faire pour incorporer de façon efficace les savoirs nouveaux dans la pratique. Le modèle retenu s'inscrit dans un processus de facilitation et d'habilitation qui vise à renforcer les savoirs des acteurs et les capacités du milieu. Il s'appuie sur un accompagnement de type socioconstructiviste (Lafortune et Deaudelin, 2001), intégrant le **savoir expérientiel des utilisateurs et le savoir théorique des chercheurs et des facilitateurs de l'INSPQ**. Ce type d'accompagnement est **orienté vers l'action** et utilise un **questionnement réflexif** afin de poser un regard critique sur les pratiques existantes de manière à les revoir et à les bonifier au besoin. Le modèle s'appuie sur des **savoirs, savoir-faire et savoir-être** conformes aux critères d'efficacité en promotion de la santé, tels qu'une **planification globale et concertée** qui comprend des **actions menées à plusieurs niveaux** et l'utilisation de **stratégies diversifiées** qui agissent sur les principaux facteurs clés du développement des jeunes. Les stratégies et actions sont **basées sur des recommandations d'experts** et font appel à **l'engagement actif des jeunes**. Le modèle s'appuie également sur les **connaissances relatives aux mécanismes organisationnels** susceptibles d'avoir un impact sur les capacités d'absorption.

³ La description du modèle de développement professionnel expérimenté est présentée à l'annexe 1 de ce document.

Une autre caractéristique de ce type d'accompagnement est qu'il retient un mode d'apprentissage en « spirale » qui favorise les allers-retours constants entre concepteurs, utilisateurs et chercheurs afin de préciser et de bonifier les pratiques et actions au fur et à mesure que le projet avance » (Lemire et collab., 2009). Le mode d'accompagnement prévoit également une collaboration interprofessionnelle dans un climat d'ouverture, de confiance mutuelle entre les facilitateurs et les acteurs accompagnés ainsi qu'un réinvestissement des apprentissages dans d'autres situations, des retours sur les expériences et des ajustements quant aux modes de pratique.

Mentionnons que les chercheurs ont collaboré à la conception du modèle initial de développement professionnel, mais n'ont pas été impliqués dans l'accompagnement « actif » des acteurs sur le terrain. Cependant, l'agente de recherche a assisté aux sessions de travail avec les différentes catégories d'acteurs, ce qui a permis de suivre le déroulement des travaux et de partager en cours de processus certains résultats de recherche avec les facilitateurs de l'INSPQ et les participants. Des échanges réguliers ont eu lieu entre le duo de chercheurs et celui des facilitateurs de l'INSPQ afin d'échanger des informations utiles pour guider l'action et les prises de décision (ex. : conditions organisationnelles et attentes des acteurs du terrain).

Dans le présent contexte, le développement professionnel s'adressait principalement aux acteurs scolaires et aux accompagnateurs externes au niveau local, c'est-à-dire les agents pivots⁴ des CSSS et CS, qui sont désignés pour accompagner les écoles dans l'implantation de l'approche École en santé. L'expérimentation permettait d'explorer des façons efficaces et significatives pour les acteurs locaux d'opérationnaliser ce type d'approche en vue de faciliter son absorption dans le fonctionnement de l'école, laquelle est jugée essentielle pour sa pérennisation (Heward et collab., 2007; Inchley et collab., 2007).

3.4. PRINCIPAUX ACTEURS VISÉS

Les acteurs engagés dans l'expérimentation du modèle de développement professionnel, dans chacun des sites, sont :

- l'agent pivot de la CS et celui du CSSS;
- la direction d'école;
- le comité porteur de l'AÉS, constitué d'un membre de la direction d'école, d'enseignants et autres membres du personnel scolaire ainsi que des partenaires de la communauté;
- les conseillers pédagogiques et enseignants des Groupes de travail sur l'élaboration des situations d'apprentissage et d'évaluation (GTSAÉ);
- l'équipe-école constituée de l'ensemble des enseignants, des intervenants scolaires CS et CSSS et, dans un cas, des employés de soutien;
- le duo de facilitateurs de l'INSPQ, responsable de l'accompagnement dans les trois sites;
- deux personnes de l'équipe de recherche (chercheuse principale et agente de recherche).

⁴ Dans deux des trois territoires participants, l'appellation *Agents pivots* est utilisée pour désigner les accompagnateurs locaux de l'AÉS dans les CSSS et les CS.

3.4.1. Rôle des facilitateurs de l'INSPQ

En plus d'élaborer le modèle de développement professionnel, le rôle des facilitateurs de l'INSPQ a été : 1) de concevoir et d'adapter certains outils en lien avec l'AÉS; 2) d'animer des activités de transfert des connaissances, d'accompagnement et de rétroaction auprès des divers acteurs clés, et enfin; 3) de soutenir et de faciliter les démarches des acteurs impliqués.

3.4.2. Les activités de transfert et d'accompagnement

Les activités de transfert et d'accompagnement ont été élaborées en tenant compte des différentes catégories d'acteurs et de leurs besoins. Le contenu des activités, avec les objectifs, modalités, durées, ressources matérielles et humaines et les outils utilisés sont détaillés dans le document *Description des activités d'accompagnement des facilitateurs de l'INSPQ* (Martin et Côté, 2012).

Des canevas généraux, préparés préalablement par les facilitateurs de l'INSPQ, ont servi de matériel de base pour élaborer les différents types d'activités au cours de l'expérimentation. Ces canevas se rapportent essentiellement à trois contextes : 1) celui des agents pivots; 2) celui des directions d'école et des autres acteurs dans l'école et 3) celui des conseillers pédagogiques et enseignants des groupes de travail sur les SAÉ. Les canevas comprennent l'intention pédagogique, les actions clés, les savoirs visés et les outils ou les ressources externes proposés.

Étant donné que les écoles avaient déjà réalisé ou amorcé leur analyse de la situation et défini à des degrés variables leurs priorités, les activités de transfert et d'accompagnement ont mis l'accent sur les étapes « du choix et des ajustements des actions en fonction des recommandations d'experts » et « de la planification opérationnelle » en lien avec la démarche de planification concertée de l'AÉS. En cours de processus, des activités complémentaires de facilitation ont également été entreprises afin de soutenir les aménagements organisationnels favorisant l'incorporation de l'AÉS au sein des structures et du fonctionnement de l'école.

Conformément aux fondements du modèle de développement professionnel, les activités se sont déroulées de manière à laisser du temps entre les rencontres pour **l'intégration des savoirs en situation réelle**. L'expérimentation visait également à adapter le matériel relatif à l'AÉS et à proposer de nouveaux outils en fonction des besoins et des ressources spécifiques des différentes écoles et des agents pivots des CSSS et CS, de même qu'à spécifier les conditions organisationnelles minimales requises pour le développement professionnel.

Étant donné que les activités de promotion de la santé à mettre en œuvre dans un contexte École en santé (ÉS) sont déterminées sur la base des besoins identifiés localement lors de l'analyse de la situation, et qu'elles varient selon le contexte des écoles et de leur communauté immédiate, il appartenait à chacun des milieux de choisir les actions et stratégies qui convenaient le mieux à leur réalité et de les adapter en fonction de leurs ressources et besoins. Le développement professionnel se voulait suffisamment flexible et

générique pour s'adapter à ces réalités tout en facilitant une réflexion critique sur le potentiel d'efficacité des actions retenues.

3.5. ÉVALUATION DU MODÈLE EXPÉRIMENTÉ

3.5.1. Questions de recherche et objectifs de l'évaluation

Essentiellement, les questions de recherche en lien avec l'expérimentation sont les suivantes :

1. Quelles sont les caractéristiques du développement professionnel mis en œuvre? Sont-elles conformes à celles du modèle prévu?
2. Ce développement professionnel contribue-t-il à renforcer les connaissances, les pratiques des acteurs et les capacités d'absorption des écoles au regard de l'AÉS? Si oui, comment et à quelles conditions?
3. Quels sont les autres facteurs, **internes** et **externes**, qui modulent ces capacités?

L'évaluation comporte trois volets. Le premier volet vise d'abord à mieux comprendre le processus de développement professionnel et à évaluer sa pertinence et son adéquation au regard des besoins des acteurs visés (agents pivots des CSSS et CS, direction et intervenants scolaires). Le deuxième vise à apprécier les impacts à court terme du développement professionnel expérimenté, en termes de connaissances et pratiques chez les acteurs visés et de capacités d'absorption de l'école au regard de l'AÉS. Le troisième volet a comme objectif d'identifier les facteurs internes et externes qui modulent ces capacités d'absorption au sein des écoles.

En lien avec les impacts à court terme du modèle de développement professionnel, les objectifs spécifiques de l'évaluation sont d'ordre individuel et organisationnel. Ceux-ci sont :

- Au niveau individuel :
 - Estimer les changements dans les connaissances et les pratiques des participants à intégrer les principes et les composantes clés de l'AÉS dans leurs pratiques;
 - Estimer l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle relativement à la mise en œuvre de l'AÉS chez les trois catégories d'acteurs clés et à l'accompagnement des écoles chez les agents pivots.
- Au niveau organisationnel :
 - Identifier les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (ex. : gestion intégrative, communication, réseautage, soutien, etc.) susceptibles de renforcer les capacités d'absorption de l'école;
 - Identifier les changements dans les capacités d'absorption potentielles et réalisées au regard de l'AÉS.

La figure 2 illustre les relations hypothétiques entre le développement professionnel (intervention) et les retombées attendues en termes de connaissances et pratiques professionnelles et de capacités d'absorption de l'école au regard de l'AÉS.

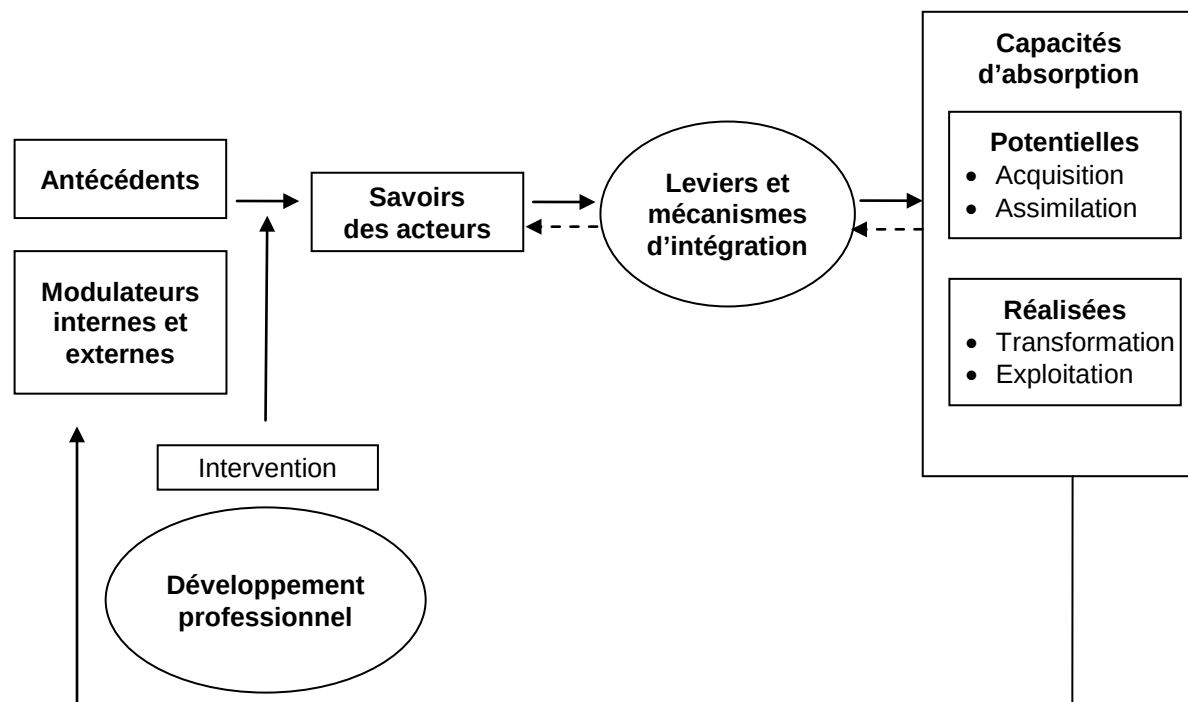


Figure 2 Relations hypothétiques entre le développement professionnel et les retombées attendues

3.5.2. Stratégie de recherche

L'étude de cas multisites a été retenue comme stratégie de recherche pour l'ensemble du projet, car elle offre l'occasion d'examiner en profondeur les relations entre les composantes du développement professionnel au regard de l'AÉS, les conditions d'implantation et les retombées, dans divers contextes, ce qui renforce la validité des résultats (Miles et Huberman, 2003). Une stratégie de **recherche évaluative collaborative**⁵ a été utilisée. L'orientation de la recherche revêt un caractère à la fois « instrumental » et conceptuel. Il est d'abord instrumental en raison de l'utilité à court terme des résultats générés pour les milieux participants. Par ailleurs, comme le suggère Cronbach (1980), bien que l'utilité des connaissances produites soit d'abord circonscrite au contexte dans lequel sont produits les résultats, son utilité est aussi conceptuelle, car les connaissances produites peuvent influencer notre façon de concevoir certains problèmes en leur apportant un éclairage nouveau (*enlightenment*).

Comme il a été mentionné précédemment, les sites sont constitués de trois écoles participantes avec leurs partenaires (communauté éducative et leur environnement immédiat, dont les CSSS et les CS).

⁵ Nous entendons ici, par recherche évaluative collaborative, une forme de recherche orientée vers le changement et la résolution de problèmes pratiques et qui s'appuie sur l'autoréflexion et la participation des individus concernés par ces changements. Selon divers auteurs (Friedberg, 1992; Titchen et Manley, 2006), ce type de recherche peut être conçu comme un « système de pilotage » qui permet d'accompagner et de soutenir les processus d'apprentissage au sein d'une organisation ainsi que de construire les boucles d'information permettant de suivre, d'interpréter et de corriger l'évolution de l'action sur le terrain.

3.5.3. Méthodes de collecte des données

Des méthodes mixtes ont été retenues afin de répondre à nos objectifs. Ces méthodes sont principalement qualitatives (Creswell et Plano Clark, 2007) : analyse documentaire, entretiens semi-dirigés individuels et de groupe, observation. Un questionnaire autoadministré a aussi été utilisé spécifiquement en lien avec les groupes de travail sur les situations d'apprentissages et d'évaluation (GTSAÉ). Les paramètres servant à baliser les outils de collecte de données s'appuient sur les écrits portant sur l'innovation, les capacités d'absorption organisationnelles et la qualité d'implantation de l'AÉS, comme mentionnés dans notre cadre conceptuel. Les diverses méthodes de collecte ont permis de trianguler et de nuancer les résultats obtenus par l'une ou l'autre des méthodes, rehaussant ainsi la qualité de l'interprétation des données et la richesse de leur signification (Greene et collab., 1989). Le tableau B1 de l'annexe B fournit un résumé des différentes méthodes et sources de données, en lien avec les dimensions retenues. Quelle que soit la méthode de collecte, la confidentialité et l'anonymat étaient assurés aux participants. Un formulaire de consentement éclairé était également remis aux participants qui devaient le signer préalablement à la collecte de données.

3.5.3.1. Analyse documentaire

En vue de documenter les actions et les démarches entreprises au cours des deux années précédant l'expérimentation dans chacune des trois écoles en lien avec l'AÉS, nous avons effectué une analyse documentaire rétrospective de contenu (Bardin, 2001) du plan d'action ÉS, du plan de réussite, du projet éducatif et des comptes rendus de réunion pour chacune des écoles participantes. L'analyse documentaire a été réalisée en tenant compte des critères déjà mentionnés (conformité aux principes et composantes de l'AÉS et adaptation dans la mise en œuvre). Les plans d'action/projets éducatifs disponibles ont servi de matériel de départ aux facilitateurs de l'INSPQ pour amorcer un questionnement réflexif sur les actions mises en œuvre dans chacune des écoles.

3.5.3.2. Entretiens semi-dirigés

Deux séries d'entretiens semi-dirigés ont eu lieu dans chacun des sites, la première au début (T_1) et la deuxième à la fin de l'expérimentation (T_2). Au total, 41 entretiens d'une durée moyenne de 80 minutes ont été réalisés, dont 21 individuels, 14 de groupe et six en dyade. L'entretien de type semi-dirigé a été utilisé afin de garantir une certaine uniformité tout en facilitant son déroulement au niveau de la couverture des thèmes et du respect du temps imparti (Denzin et Lincoln, 2000; Miles et Huberman, 2003). Il visait également à faciliter la réduction et l'interprétation des données au moment de l'analyse.

La conduite des entretiens s'est inspirée de l'entretien d'explicitation élaboré par Vermersch (2000) qui consiste à amener le participant à décrire sa pratique dans le détail, le plus près possible de sa pratique concrète, plutôt qu'à induire un discours idéalisé ou théorisant de cette réalité. La description d'activités réelles vise à faire émerger les savoir-faire et les connaissances mobilisées dans des situations concrètes. Ce type d'entretien n'exclut pas cependant l'espace nécessaire pour que le participant puisse s'exprimer librement sur un thème à partir de ses propres expériences, ce qui permet de privilégier le sens donné par les

acteurs à leur réalité (Savoie-Zajc, 2003). Ainsi, une attention a été accordée aux diverses interprétations et compréhensions que ceux-ci ont de la promotion de la santé, de l'AÉS et de sa mise en œuvre, aux conflits de conception et d'intérêts, aux négociations et aux compromis relativement aux stratégies proposées pour soutenir la mise en œuvre de l'AÉS dans leur milieu.

Les canevas d'entretien ont été ajustés aux différentes catégories d'acteurs. Au T₁, la série d'entretiens comportait en premier lieu des entretiens individuels menés auprès de sept informateurs clés dans chaque école. Ceux-ci étaient choisis en fonction de leur rôle dans l'implantation locale de l'AÉS : la direction d'école ou direction adjointe, l'intervenant clé en promotion de la santé, l'agent pivot et le gestionnaire des CSSS et CS, et le conseiller pédagogique (CP) de la commission scolaire. Ces entretiens ont permis d'examiner en profondeur certains aspects du processus de mise en œuvre de l'AÉS depuis son adoption, en explorant les pratiques en usage, les caractéristiques organisationnelles de même que le contexte socio-institutionnel local. En deuxième lieu, des entretiens de groupe ont été menés avec un groupe de parents et un groupe d'enseignants dans chacune des écoles et avec deux groupes d'élèves (1^{er} et 2^e cycle) dans les deux écoles secondaires. Les thèmes, adaptés aux catégories de répondants, incluaient leur conception de la santé; leur intérêt (motivation) à l'égard des activités de promotion de la santé en général; la place de la promotion de la santé dans l'école; les raisons justifiant leur intérêt, ou non intérêt, à participer aux actions de promotion de la santé et de prévention et à leur mise en œuvre; leur perception des principaux problèmes (santé et autres) dans l'école; leur connaissance et leur réceptivité face à l'AÉS; les moyens de communication interne et externe (parents et communauté); le climat scolaire et le sentiment d'appartenance; les modes de prise de décisions dans l'école (ou dans la classe pour les élèves) en lien avec diverses activités.

Au T₂, les entretiens ciblaient essentiellement les acteurs ayant participé aux activités d'accompagnement, soit les agents pivots, les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants des groupes de travail sur les situations d'apprentissage et d'évaluation (GTSAÉ). À l'exception des enseignants du GTSAÉ, la plupart d'entre eux avaient participé aux entretiens au T₁. Pour des raisons de disponibilité, les entretiens au T₂ visant les deux membres de la direction et ceux visant les deux agents pivots (CS et CSSS) ont été menés respectivement en dyade, pour chacun des sites. Un entretien de groupe a également eu lieu à la toute fin de l'expérimentation avec les agents pivots des trois sites afin qu'ils puissent partager leur expérience et donner leur point de vue sur le développement professionnel dans son ensemble. Les thèmes abordés lors de cet entretien ont porté sur les facteurs ayant influencé le transfert des savoirs en lien avec le modèle de développement professionnel, de même que les facteurs ayant influencé l'absorption de l'AÉS pendant l'expérimentation. Enfin, des entretiens de groupe ont été réalisés avec les enseignants et le conseiller pédagogique des GTSAÉ dans chaque site.

3.5.3.3. *Les observations*

Des observations ont eu lieu lors des diverses rencontres dans chacun des sites de façon à documenter de façon détaillée et en direct les ajustements, les changements dans les pratiques des acteurs et le réinvestissement des savoirs durant l'expérimentation au regard des dimensions liées aux capacités d'absorption et au modèle de développement

professionnel. Une grille d'observation des rencontres a été élaborée. Le contenu et la nature de ces rencontres sont décrits dans le document portant sur les activités d'accompagnement réalisées dans chacun des sites (Martin et Côté, 2012). L'observation a permis de mieux comprendre l'information obtenue lors des entretiens, notamment en la mettant en contexte. L'observation directe a été réalisée par l'agente de recherche. Au total, 25 observations ont été réalisées dans les trois sites. Le tableau 1 rend compte des observations en fonction des sites et des acteurs accompagnés. En complément, un journal de bord (JB) a été tenu par les facilitateurs de l'INSPQ afin de recueillir de l'information en continu concernant certaines rencontres avec les agents pivots, les directions d'école ou le GTSAÉ. Les commentaires, questions et difficultés rencontrées dans la pratique par les participants des écoles, les réponses apportées pour les soutenir ainsi que les ajustements effectués dans les contenus et modalités de transfert y ont été colligés.

Tableau 1 Nombre d'observations dans chaque école, selon les groupes d'acteurs accompagnés

Groupes d'acteurs	École A	École B	École C
Facilitateurs INSPQ – agents pivots CS et CSSS	2	2	3
Agents pivots – comité porteur ÉS/ÉMES*	2	4	2
GTSAÉ	1	1	2
Équipe-école	1	1	1
Comité Casse-tête**	1		
Rencontre gestionnaires CS et CSSS, direction-école, INSPQ et agents pivots			1
Total	7	8	9

* ÉMES (École et milieu en santé) est la désignation montréalaise de l'AÉS.

** Le comité Casse-tête était composé de la direction adjointe, de l'agent pivot CSSS, de l'intervenant ressource ÉMES-SIAA, de la personne ressource du GTSAÉ, de conseillers pédagogiques. Un des facilitateurs de l'INSPQ était également présent lors de l'observation.

3.5.3.4. Questionnaire autoadministré

Un bref questionnaire autoadministré a été rempli à la fin de l'expérimentation auprès des enseignants et conseillers pédagogiques ayant participé aux GTSAÉ afin de vérifier la pertinence et l'adéquation des SAE comme moyen de promouvoir la santé auprès des élèves, de même que leur sentiment de compétence pour mettre en place ce type de moyen.

3.5.4. Traitement et analyse des données

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits en *verbatim* puis analysés à l'aide du logiciel N'Vivo 7, en s'appuyant sur les catégories analytiques présentées dans notre cadre conceptuel. Les informations provenant de l'observation ont été codées et traitées de la même manière. Le travail d'analyse a débuté par une lecture attentive des entretiens réalisés au début de l'expérimentation (T₁) dans chacun des sites. Nous avons ensuite établi une première arborescence de codes généraux correspondant aux grandes dimensions de

notre cadre d'analyse. Pour ce premier niveau de codification, la chercheuse principale et une autre chercheuse ont validé cette arborescence en codant trois entretiens de manière indépendante et en comparant les codifications respectives afin d'en vérifier la concordance. Les éléments pour lesquels il y avait une différence, qui étaient ambigus ou qui émergeaient des propos ont été discutés et clarifiés. Plusieurs relectures des extraits codés et des discussions entre trois membres de l'équipe de recherche ont été nécessaires afin de pouvoir statuer sur les codes à retenir et leur définition (Schilling, 2006; Weber, 1990). À la suite de ces discussions, les codes moins pertinents ont été retranchés et les plus significatifs regroupés selon leur appartenance à des thèmes communs référant à des catégories plus larges d'un point de vue conceptuel. Une deuxième vérification a été faite par la suite sur un autre entretien dont la codification s'est avérée satisfaisante. Il a donc été convenu d'effectuer la codification de l'ensemble des entretiens avec cette première structure de codes et de la faire évoluer dans les étapes subséquentes. L'analyse s'est poursuivie par la lecture des observations et des entretiens réalisés au T₂, par site, afin d'en dégager l'impression d'ensemble dans un premier temps. La même procédure de codification a été utilisée pour cette deuxième vague de données. Nous sommes parvenus à la création de quatre grands thèmes d'analyse regroupant un certain nombre de codes : 1) Principes et composantes de l'AÉS; 2) Dimensions organisationnelles (cadre conceptuel); 3) Développement professionnel; 4) Situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ). Il en a résulté un tronc commun de codes pour les deux temps d'observation en ce qui a trait aux axes 1 et 2, codes qui nous permettaient d'estimer les changements entre le début et la fin de l'expérimentation.

Les données générées par le questionnaire ont été compilées manuellement en raison du faible nombre de participants au GTSAÉ. Leur analyse est essentiellement descriptive. Les résultats des divers modes de collecte ont été traités séparément dans un premier temps, pour chaque école, en tenant compte du moment d'observation. Une analyse comparative a ensuite été effectuée entre les sites afin d'identifier les patrons communs et spécifiques. La triangulation des méthodes a permis d'analyser les résultats portant sur une même dimension, mais obtenus à partir de modes de collecte différents. La triangulation des sources de données a permis d'identifier les thèmes récurrents chez les différents acteurs et de produire des matrices et des tableaux synthèses thématiques, par école. Une convergence dans les résultats obtenus à partir de différentes sources permet d'accepter ceux-ci avec plus de confiance que ne le ferait une seule source. Outre la triangulation, les procédures suivantes ont été utilisées pour augmenter la crédibilité des résultats et assurer la rigueur méthodologique : la saturation des données, la stabilité des interprétations dans les diverses situations, la confrontation des interprétations par plusieurs chercheurs et la restitution des résultats aux acteurs concernés (Miles et Huberman, 2003).

4. RÉSULTATS

Les principaux résultats qui ressortent de l'analyse de contenu des entretiens se rapportent à trois grands axes : 1) le développement professionnel (accompagnement) et ses retombées en termes de savoirs professionnels et pour le milieu; 2) les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ); 3) les changements dans les capacités d'absorption de l'AÉS et autres dimensions susceptibles de les influencer, à la suite de l'expérimentation. Les thèmes en lien avec le troisième axe correspondent aux composantes présentées dans notre cadre conceptuel (figure 1). Ils réfèrent donc aux antécédents, aux modulateurs, aux leviers et aux mécanismes organisationnels et, enfin, aux capacités potentielles et réalisées d'absorption au regard de l'AÉS.

Les résultats portant sur chacun des axes d'analyse sont présentés en les appuyant d'extraits d'entretiens. À l'exception du premier axe dans lequel on présente, pour chaque site, la démarche d'accompagnement proposée et un portrait de l'école au début de l'expérimentation, la plupart des autres résultats des axes 1 et 2 sont présentés globalement en raison des similitudes entre les sites. Lorsqu'il existe des différences, celles-ci sont toutefois indiquées. Quant aux résultats de l'axe 3, ils sont présentés pour chacun des sites, suivis d'une section qui porte sur les éléments de convergence et de divergence entre les sites.

4.1. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL (ACCOMPAGNEMENT)

4.1.1. Situation générale dans les trois sites en début d'expérimentation

Il est nécessaire de rappeler que l'expérimentation se situait dans un contexte où les écoles en étaient à revoir ou à amorcer les étapes « du choix et des ajustements des actions et » de l'élaboration du plan global d'intervention » associées à la démarche de planification concertée de l'AÉS. Dans le choix des actions ou des stratégies possible, l'AÉS recommande d'intervenir auprès des jeunes et de leur environnement, en s'appuyant sur des recommandations d'experts qui fournissent des balises ou des principes sous-jacents à prendre en compte en fonction des thématiques retenues, comme une saine alimentation, une sexualité saine et responsable, des compétences sociales, etc. Certaines thématiques sont donc ressorties comme prioritaires dans les différents milieux, pour lesquelles des actions concrètes et appropriées pour le milieu devaient être proposées.

Au moment d'entreprendre l'expérimentation, divers acteurs des trois milieux avaient soulevé le fait que plusieurs des activités de promotion de la santé se situaient au niveau de l'école, mais que peu d'interventions rejoignaient les enseignants dans leur classe, alors que ceux-ci sont des acteurs clés, en contact continu avec leurs élèves et qu'ils peuvent donc intervenir auprès des jeunes au sein même de la classe. Il a donc été convenu que des situations d'apprentissage et d'évaluation, avec un contenu de promotion de la santé, seraient élaborées en vue d'améliorer les compétences des jeunes en lien avec les priorités de l'école. Un groupe de travail pour l'élaboration de SAÉ (GTSAÉ) a donc été mis en place dans chacune des écoles participantes :

« C'est facile trouver des moyens dans l'école, mais c'est difficile que ça atterrisse directement avec l'élève en classe. Puis avec École et milieu en santé cette année, ça nous a permis, seulement avec deux classes, mais ça nous ouvert l'esprit que, oui, c'est possible de le faire. Mais ça, on ne l'avait jamais travaillé avant. » (École B, DIR. adj.)

Le contexte qui prévalait dans chacune des écoles a modulé la démarche d'accompagnement. Dans l'école A, la plus mobilisée et la plus avancée en termes d'absorption de l'approche, l'accompagnement par les facilitateurs INSPQ s'est concentré principalement au niveau de la direction et d'un groupe de sages⁶ en lien avec la convention de gestion et de réussite éducative⁷. Il a également touché, de façon parallèle, les agents pivots et l'intervenante École et milieu en santé (ÉMES) de l'école. L'agent pivot CSSS et l'intervenante ÉMES accompagnaient à leur tour le comité ÉMES-SIAA, tandis que l'agent pivot de la CS accompagnait les enseignants au sein du GTSAÉ. Dans l'école B, l'accompagnement a d'abord été entrepris auprès des agents pivots et de la responsable de l'approche ÉMES (membre de la direction) qui avaient à accompagner par la suite le comité ÉMES. En cours de route, l'accompagnement a évolué graduellement pour toucher également la direction, certains groupes d'enseignants, les directions adjointes, le GTSAÉ et l'équipe-école. Dans l'école C, l'accompagnement n'a pas rejoint la direction et s'est concentré au niveau des agents pivots qui avaient à leur tour à accompagner : le comité porteur ÉS, l'équipe-école et, pour l'un d'entre eux, les enseignants du GTSAÉ.

⁶ Le groupe de sages était constitué des membres de la direction et des membres du personnel désignés par le directeur comme personnes ressources pour l'élaboration de la convention de gestion et de réussite (ex : conseillers pédagogiques, responsables des groupes de travail ÉMES, intervenante ÉMES-SIAA).

⁷ La convention de gestion et de réussite éducative est un contrat qui lie la direction de l'établissement scolaire et la commission scolaire. Elle vise à assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat convenue antérieurement entre la commission scolaire et le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). « La convention ne remplace pas le projet éducatif de l'établissement ni son plan de réussite, mais ceux-ci doivent dorénavant tenir compte des buts et des objectifs prévus au plan stratégique de la commission scolaire » (MELS, 2009). Cinq buts ministériels ont été fixés. Le but numéro quatre réfère à **l'environnement sain et sécuritaire dans les établissements scolaires**. L'école a choisi d'en faire le socle de leur convention.

4.1.2. Démarche d'accompagnement proposée aux écoles

École secondaire A

Portrait général de l'école A au T1

Cette école multiethnique est située à Montréal dans un milieu défavorisé (rang 10 pour l'indice de milieu socioéconomique et l'indice du seuil de faible revenu)⁸. Elle est fréquentée par environ 2000 élèves répartis dans cinq secteurs : régulier, programme d'études internationales, adaptation scolaire, accueil et initiation à la formation professionnelle. Près de 125 enseignants et 75 intervenants scolaires⁹ composent le personnel. Dans sa tâche, le directeur (DIR.) est assisté par quatre adjoints. Il évolue dans cette école depuis dix ans, dont cinq à titre de directeur et cinq comme directeur adjoint. L'établissement faisait partie des écoles phares lors de l'implantation de la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) en 2002.

Les premières activités en promotion de la santé en lien avec l'approche ÉMES ont été entreprises durant l'année scolaire 2007-2008 par un comité restreint dont l'initiative revient conjointement à un directeur adjoint (DIR. adj.) et à l'agent pivot CSSS qui était auparavant l'infirmière de l'école. Le déploiement plus large de l'approche a été fait l'année suivante (2008-2009). Sa mise en œuvre repose sur une structure organisationnelle qui comprend un comité de pilotage ÉMES-SIAA auquel sont rattachés des groupes de travail portant sur des thématiques distinctes en santé. En effet, l'une des premières actions significatives de ce comité a été de concevoir un modèle qui attache les différents programmes et structures de l'école et au cœur duquel se situe l'approche ÉMES. Avec pour cadre le projet éducatif de l'école, ce modèle tient compte des services éducatifs complémentaires, de l'approche orientante et de la SIAA. Il intègre également les voies privilégiées par la CS telles que l'aide continue à l'élève et l'enseignement stratégique.

Le comité de pilotage ÉMES-SIAA a été créé afin de coordonner le déploiement de l'approche ÉMES et de la SIAA, de soutenir les actions des groupes de travail et d'assurer la liaison et la communication entre les groupes de travail ainsi qu'avec les autres composantes du comité. De plus, à partir d'un inventaire des activités de l'école, et non d'un portrait des besoins de l'école, le comité a dégagé quatre thématiques distinctes (éducation à la sexualité, saine alimentation, volet culturel, éducation physique) qui ont donné lieu à autant de groupes de travail rattachés au comité de pilotage. Le mandat des groupes de travail est d'élaborer, coordonner et évaluer une programmation d'actions en promotion de la santé en lien avec leur thématique respective. La structure a quelque peu évolué au fil du temps¹⁰. La figure 19 de l'annexe 4 illustre ses principales composantes en 2010.

⁸ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/761.pdf.

⁹ Les intervenants scolaires réfèrent par exemple aux psychoéducateurs, aux éducateurs spécialisés, aux animateurs de vie spirituelle et communautaire (AVSEC) et à l'ensemble du personnel des services complémentaires.

¹⁰ En 2010-2011, les sous-comités *Saine alimentation* et *Éducation physique* ont été fusionnés (*Saines habitudes de vie*); la dénomination *Éducation à la sexualité* est devenue *Relations égalitaires*, etc.

En 2010-2011, le comité de pilotage ÉMES-SIAA évoluait sous la responsabilité de la même directrice adjointe depuis ses débuts. Il incluait toujours l'agent pivot CSSS ainsi qu'un psychoéducateur présent au moment de la constitution du comité. Ce dernier a été libéré à temps plein, en 2008-2009, afin d'agir à titre de personne-ressource ÉMES-SIAA. Le comité était également composé de chacun des responsables des groupes de travail, du conseiller pédagogique de l'école, d'un enseignant de chaque secteur et d'un animateur à la vie étudiante. Ce dernier a la mission de siéger à diverses tables de concertation, faisant ainsi le lien avec la communauté. Il est spécifiquement mandaté à cette fin. L'agent pivot CSSS participe aussi à plusieurs de ces tables et la personne-ressource ÉMES-SIAA siège à la table des services complémentaires. Aucun représentant de la communauté, cependant, n'assiste aux rencontres du comité de pilotage.

Les groupes de travail comprennent des enseignants et des intervenants des services éducatifs complémentaires. Tous les enseignants ont l'obligation de collaborer à un groupe de travail ou à un comité de leur choix. En contrepartie, l'école reconnaît cette implication dans leurs tâches connexes. Les responsables des groupes ont été choisis pour leur connaissance de l'AÉS et leur *leadership*.

En 2009, chaque groupe de travail ÉMES avait conçu son propre plan d'action. Pour leur élaboration, les responsables des groupes de travail avaient reçu une formation spécifique de deux heures qui touchait à la fois aux critères opérationnels à inclure dans leur plan et aux conditions d'efficacité à prendre en compte (niveaux d'intervention, clarté des objectifs, fréquence, continuité). Durant leur rédaction, ils avaient également bénéficié du soutien de l'agent pivot CSSS et de l'intervenante ÉMES-SIAA. Par ailleurs, pour limiter l'éparpillement et s'assurer que les projets étaient en lien avec les priorités de l'école, le comité de pilotage ÉMES-SIAA s'était doté d'une grille permettant de juger de l'adéquation des projets soumis dans le cadre de la SIAA, avec les exigences de celle-ci et les priorités ÉMES. Plus récemment, certaines conditions d'efficacité (intensité, continuité) se sont ajoutées.

Le projet éducatif/plan de réussite, toujours en vigueur au moment de l'expérimentation, avait été révisé en 2007, l'année même où l'on réfléchissait à la structure organisationnelle devant permettre l'intégration des différentes approches et mesures de l'école. Il inclut une orientation en lien avec la promotion de la santé qui est libellé ainsi : « Développer une école et un milieu de vie communautaire et en santé ». Les deux autres orientations du projet éducatif sont : « Amener davantage d'élèves à la réussite (plus en lien avec la SIAA) » et « Développer les compétences menant à une participation active à la société actuelle ».

Au moment de commencer l'expérimentation, chacun des plans des groupes de travail ÉMES¹¹ comprenait des objectifs spécifiques, des moyens, des échéanciers, des responsables et des indicateurs. Outre l'inclusion de critères opérationnels, chacun des plans 2009-2010 avait fait l'objet d'une évaluation des actions en fin d'année dans le but de les bonifier l'année suivante. L'évaluation s'appuyait essentiellement sur la faisabilité des moyens mis en œuvre, mais tenait également compte de leur fréquence et de leur continuité.

¹¹ Nous référons aux documents suivants, transmis par l'école : « Évaluation du plan d'action *Saines habitudes de vie* 2009-2010 »; « Évaluation du plan d'action *Éducation à la sexualité* 2009-2010 » et « Évaluation de plan d'action *Volet culturel* 2009-2010 ».

On peut également consulter l'annexe 3 qui expose l'ensemble des plans d'action (PA) des écoles au T₁ et au T₂.

La perspective globale de l'AÉS recommande d'agir à plusieurs niveaux, soit Jeunes, École, Famille, Communauté (Martin et Arcand, 2005). La lecture des plans d'action 2009-2010 et leur analyse indiquaient que les plans spécifiques des sous-comités Saines habitudes de vie et Volet culturel se situaient principalement au niveau d'intervention École, tandis que le plan d'action Relations égalitaires comprenait davantage de moyens au niveau Jeunes (ex. : Projet intégrateur sur les relations interpersonnelles en 3^e secondaire) (**École A, PA1**, annexe 3). L'absence de moyens à certains niveaux avait également été relevée comme une lacune par l'intervenante ÉMES-SIAA lors de son entretien en T₁. Les évaluations des plans d'action, réalisées par les groupes de travail ÉMES, pointaient en faveur d'une implication plus grande des élèves dans la mise en œuvre des moyens. Pour l'intervenante ÉMES-SIAA, des efforts étaient à faire au cours de l'année d'expérimentation pour amener les membres des groupes de travail, en particulier les responsables, à poser un regard plus critique sur les moyens retenus :

« Ce dont on se rend compte, c'est qu'il y a des actions qui sont faites dans le milieu depuis longtemps. Mais il faut se questionner. Est-ce que l'on continue de privilégier cette action X parce qu'elle est bonne ou parce que l'on a l'habitude de la faire? Est-ce que c'est en lien avec ce qui est recommandé? Il faudrait avoir le courage de se dire : "On l'arrête". Sinon, il faudrait vraiment la bonifier pour que cela soit en lien avec les conditions gagnantes. Donc, ce serait d'être vraiment plus critique par rapport à nos actions ». (**École A, INT. ÉMES-SIAA**)

Selon elle, cette réflexion critique pose un certain défi pour l'accompagnement des membres des groupes de travail. Elle évoque, au nombre des raisons, le manque de temps, mais aussi le risque de démobiliser ceux qui sont davantage motivés à mettre en œuvre des activités de promotion de la santé qu'à réfléchir à une démarche de planification :

« Quand on arrive dans nos rencontres des groupes de travail, on est devant des enseignants super motivés. Ils ont plein d'idées de projets. Mais en même temps, il y a toute une démarche de planification importante à faire, dont le choix des priorités et des actions. Mais il ne faut pas démobiliser nos gens qui, eux autres, sont prêts à travailler et aller sur le terrain. » (**École A, INT. ÉMES-SIAA**)

Pour la direction adjointe, l'augmentation des actions au niveau Jeunes représentait l'un des mandats que le comité de pilotage ÉMES-SIAA s'était donnés au cours de l'année précédant l'expérimentation. Elle souhaitait que la réalisation de SAÉ prévue dans le cadre de l'expérimentation contribue à l'augmentation de projets vécus en classe qui tiennent compte à la fois du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), des priorités de l'école en promotion de la santé et de l'AÉS. Les propos suivants reflètent une partie de ce qu'elle nous a confié lors de son entretien au T₁ :

« J'aimerais que les enseignants soient capables de comprendre qu'ils peuvent laisser tomber le manuel, qu'ils soient capables de voir leur matière en faisant un lien avec les fiches d'experts [en promotion de la santé]. Et si on pense à long terme, qu'ils continuent. Moi ma grosse attente est là. » (**École A. DIR. adj.**)

Démarche d'accompagnement proposée à l'école A

Au début de l'expérimentation, l'école avait à répondre, pour l'année 2010-2011, aux directives de la commission scolaire concernant la convention de gestion¹², une démarche appelant à une révision éventuelle du projet éducatif/plan de réussite. Elle avait également à élaborer son plan d'action pour prévenir et traiter la violence. Cette exigence ministérielle a incité la direction d'école à réaliser le portrait ÉMES de l'école, celui-ci n'ayant jamais été fait. Enfin, l'intervenante ÉMES-SIAA et les agents pivots avaient prévu réviser les plans d'action des groupes de travail en vue de les bonifier pour 2010-2011. À la suite de la réalisation des portraits (*Plan d'action pour prévenir et traiter la violence* et ÉMES), la priorité retenue a été la prévention de la violence verbale, du vol et du vandalisme. Or, cette priorité n'avait pas de lien avec les objectifs généraux des différents plans d'action ÉMES. Elle a été abordée en lien avec le but n° 4 de la convention de gestion ainsi que comme objectif à travailler dans les SAÉ.

Dans ce contexte, la direction souhaitait que l'accompagnement dispensé à l'école puisse servir à la conduite des travaux en lien avec la convention de gestion. Les facilitateurs de l'INSPQ y ont vu l'occasion d'inscrire l'AÉS au cœur de toute la démarche de planification de la direction. À la demande du directeur, il fut ainsi convenu que les facilitateurs de l'INSPQ les accompagnent dans la planification d'une consultation auprès de tous les membres de l'équipe-école à propos des moyens à privilégier pour atteindre les objectifs reliés au but n° 4 de la convention, qui rejoignent les objectifs de la promotion de la santé. Cependant, l'accompagnement s'est finalement étendu aux quatre autres buts de la convention, à la demande de la direction d'école.

Dans un premier temps, les facilitateurs de l'INSPQ ont travaillé avec la direction et les membres du groupe de sages qui allaient être responsables de l'animation lors de la consultation de l'équipe-école concernant les différents buts de la convention de gestion. La figure 3 illustre les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école A. L'accompagnement visait à favoriser une appropriation commune de l'approche ÉMES chez tous les participants, d'une part, et à réfléchir à la manière dont l'approche allait servir de toile de fond aux choix des moyens de la convention de gestion, d'autre part. Les facilitateurs de l'INSPQ ont insisté sur deux éléments clés de l'approche : la perspective systémique et l'importance de tenir compte des recommandations d'experts dans le choix des moyens. La direction et les personnes ressources du comité des sages ont ensuite animé la consultation d'une journée auprès de l'ensemble de l'équipe-école, réinvestissant auprès d'eux les savoirs acquis au moment de la préparation de la consultation avec les facilitateurs de l'INSPQ. Les participants étaient invités à réfléchir au choix des moyens à partir des fiches de recommandations et des conditions d'efficacité, suivant un guide élaboré par les facilitateurs de l'INSPQ et discuté avec la direction. Le but n° 4, en lien avec la promotion de la santé, a été présenté par les animateurs du comité des sages comme étant un aspect fondamental du développement optimal de l'élève et de sa réussite scolaire. Dans un deuxième temps, l'un des facilitateurs a également soutenu la réflexion au sein du comité

¹² Pour une définition de la convention de gestion, voir la note 9.

Casse-tête¹³, *ad hoc*, afin de dégager les résultats de la consultation en lien avec le but n° 4 et d'examiner éventuellement les arrimages avec les autres buts de la convention de gestion.

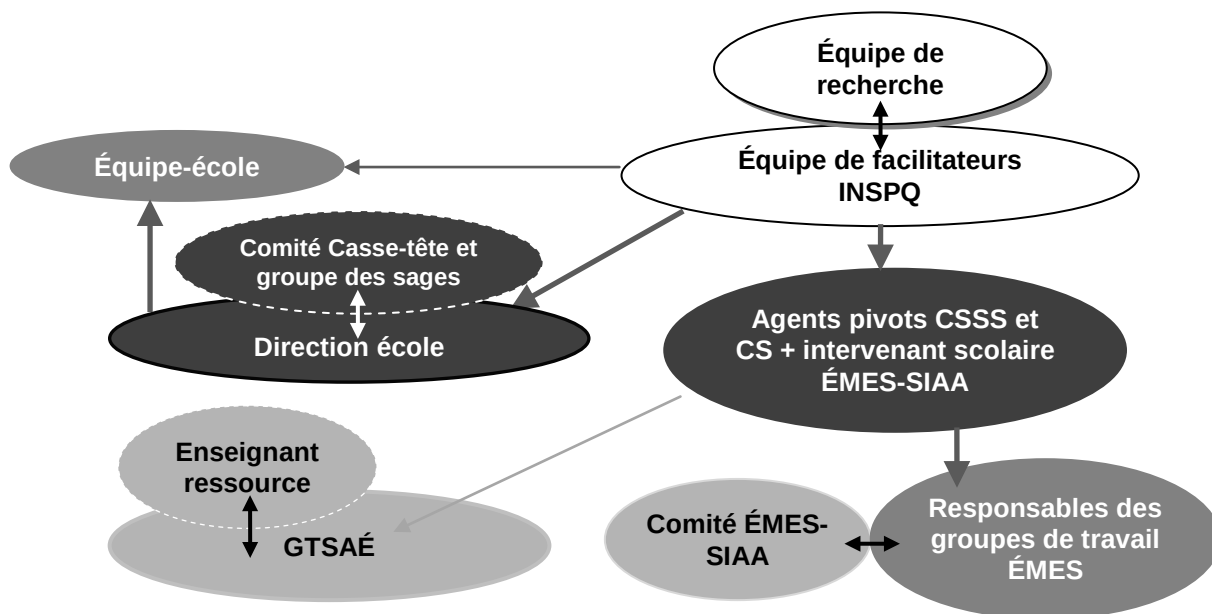


Figure 3 Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école A

Parallèlement à cette démarche sur le but n° 4, un autre groupe de personnes¹⁴ s'est inspiré de la démarche structurante de l'approche ÉMES et du modèle d'animation utilisés lors de la consultation en lien avec ce but pour conduire une seconde consultation sur les buts n°s 1, 2, 3 et 5. Comme il n'existait pas de fiches de recommandations d'experts pour guider la sélection des moyens relatifs aux autres buts de la convention, ceux-ci ont dû examiner les écrits à la recherche des meilleures pratiques :

« La conseillère pédagogique et la personne-ressource ÉMES/SIAAA se sont assises ensemble, ont lu beaucoup de choses, sont allées chercher des éléments dans différentes lectures. On a été chercher des énoncés qui étaient issus de la recherche pour chacun des quatre buts. Elles se sont fait aider par les gens de l'approche orientante et tout. » (École A, DIR. adj.)

Par ailleurs, la direction souhaitait renseigner son personnel concernant son plan d'action pour traiter et contrer la violence. L'accompagnement offert à cet égard s'est concrétisé autour de deux activités complémentaires : une activité de sensibilisation de l'équipe-école à propos de la priorité retenue dans le plan (violence verbale, vol et vandalisme) et la consultation des enseignants de troisième secondaire (tous les secteurs et toutes les

¹³ Ce groupe réunissait le conseiller pédagogique de l'approche orientante, la personne ressource ÉMES/SIAA, l'agent pivot CSSS, l'enseignant ressource responsable du groupe de travail chargé des SAÉ et la direction adjointe responsable du comité de pilotage ÉMES/SIAA.

¹⁴ Ce groupe inclut l'intervenant ÉMES-SIAA, la direction adjointe et le conseiller pédagogique de l'école. Des personnes ressources, telles que le conseiller pédagogique chargé de l'approche orientante, y ont également contribué.

disciplines) sur les apprentissages qui devraient être ciblés dans les SAÉ, en lien avec la priorité Prévention de la violence verbale, du vol et du vandalisme. Une fois de plus, les fiches de recommandations d'experts ont servi au repérage des apprentissages.

Enfin, les facilitateurs de l'INSPQ ont d'abord accompagné les agents pivots et l'intervenante ÉMES-SIAA dans la préparation d'une formation d'une demi-journée destinée aux responsables des groupes de travail. Comme il a été mentionné précédemment, les agents pivots et l'intervenante ÉMES-SIAA souhaitent amener les groupes de travail ÉMES à poser un regard plus critique à propos des moyens retenus dans chacun des plans d'action, en s'appuyant sur des critères d'efficacité et les fiches de recommandations :

« Pour cette année, j'aimerais beaucoup que nos responsables des groupes de travail s'approprient davantage les fiches de recommandations d'experts pour [réviser] leur plan d'action. » (**École A, INT. ÉMES-SIAA**)

À cet effet, les facilitateurs de l'INSPQ et les agents pivots ont décidé de faire porter les questionnements sur les quatre niveaux d'intervention pour le choix des moyens, leur pertinence au regard des fiches de recommandations d'experts et sur la cohérence des moyens. Cette formation a été suivie par un accompagnement individualisé des agents pivots auprès des responsables des groupes de travail ÉMES afin qu'ils produisent un nouveau plan d'action ÉMES, lequel serait en vigueur l'année suivante. Cet accompagnement, qui a eu lieu seulement en fin d'année scolaire, était toujours en cours au moment des entretiens à la fin de l'expérimentation, au T₂.

École secondaire B

Portrait général de l'école B au T₁

Cette école est également située à Montréal, en zone urbaine défavorisée. Elle se situe au rang 9 pour l'indice de milieu socioéconomique et l'indice du seuil de faible revenu, situation qui est invariable depuis les trois dernières années (MELS)¹⁵. L'école reçoit un soutien financier de la SIAA depuis 1999-2000. Fréquentée par 1103 élèves de la première année à la cinquième année du secondaire (en 2009-2010), l'école compte près de soixante-dix enseignants et une vingtaine d'intervenants scolaires. La direction est assurée par un directeur entré en fonction depuis moins de cinq ans et trois directions adjointes dont l'une d'elles est responsable du comité ÉMES. Il s'agit d'une école ouverte sur son milieu. Deux organismes communautaires y ont élu domicile.

L'approche École et milieux en santé¹⁶ a été adoptée en 2008 et un comité porteur ÉMES a été mis sur pied durant la même année, à la suite de l'initiative de la directrice adjointe. Il est composé d'une douzaine de membres (quatre enseignants, l'infirmière, l'AVSEC, un éducateur spécialisé, quatre membres de la communauté) ainsi que de la directrice adjointe et des deux agents pivots des CS et CSSS. La fréquence des rencontres est mensuelle.

¹⁵ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/commission_scolaire/761.pdf.

¹⁶ Les informations se rapportant au comité ÉMES s'appuient principalement sur les procès verbaux des rencontres du comité.

Un portrait détaillé de l'école avait été réalisé en 1999-2000, première année d'implantation de la SIAA. Les données du QES¹⁷ dont disposait le comité avaient révélé plusieurs éléments préoccupants : consommation de drogue, conflits jeune/adulte, intimidation, manque d'habiletés sociales. L'année précédant l'expérimentation, le comité a réalisé un portrait psychosocial de l'école qui a conduit à l'identification d'une priorité, soit celle « d'améliorer le sentiment d'appartenance et de fierté des jeunes, du personnel et des parents face à l'école ». On disait vouloir changer l'image négative de l'école véhiculée dans le milieu, désignée « École de BS »; donner plus de place aux élèves par l'intermédiaire du conseil d'élèves; valoriser et faire connaître les « bons coups » de l'école et des élèves ». Par ailleurs, l'inventaire des moyens avait conduit à une ébauche de plan d'action (**École B, PA1**, annexe 3). Le bilan réalisé en 2008-2009 invitait le comité à assurer le suivi et la mise en œuvre du plan d'action au cours de l'année suivante.

En 2009-2010, l'année précédant l'expérimentation, le comité avait été peu actif en raison de l'absence de la directrice adjointe qui était en congé de maternité et de la présence plus discrète des deux agents pivots. Au moment d'amorcer l'expérimentation, en 2010-2011, le projet éducatif triennal de l'école n'était plus en vigueur et devait être revu. Il comprenait trois orientations : 1) Favoriser le goût d'apprendre (SIAA); 2) Promouvoir le vivre ensemble et 3) Développer chez l'élève une meilleure connaissance de soi en vue de construire son projet de vie (approche orientante). Les objectifs rattachés à ces orientations sont associés, dans le plan de réussite, à des moyens qui touchent la classe, l'école et la communauté.

Étant donné que le comité ÉMES avait été mis sur pied après l'adoption du projet éducatif, l'approche ÉMES n'avait pas d'ancrage dans ce dernier. Cependant, un des objectifs du projet éducatif était de diminuer le taux de perception négative du climat relationnel de l'école, lequel se rapprochait de la priorité identifiée au comité ÉMES, soit de favoriser le sentiment de fierté et d'appartenance. En début d'expérimentation, il n'existait donc pas de liens formels entre le comité ÉMES et le projet éducatif. De même, il n'y avait pas d'arrimage entre SIAA et ÉMES, deux approches ayant toutefois plusieurs similarités.

Aux dires des acteurs clés, la démarche de planification (plan d'action) en lien avec ÉMES, effectuée avant l'expérimentation, était peu rigoureuse et peu concrète (**École B, PA-T₁**, annexe 3). La présente recherche permettait ainsi de relancer et de remobiliser les membres du comité afin de revoir le plan d'action, de rendre plus concrets les moyens d'action et plus rigoureuse la démarche de planification :

« Notre plan d'action pour l'année scolaire 2009-2010 n'était pas assez précis dans les moyens. ... on doit le revoir, l'améliorer, pour que ça tombe mieux dans le milieu, que ça fasse plus de sens, que ça soit plus cohérent. » (**École B, AP2**)

Le questionnaire de la CS soulignait aussi l'importance d'avoir une démarche rigoureuse basée sur des pratiques recommandées par les experts :

« [...] reconnaître qu'il faut faire des choses différemment [...], miser sur moins, mais de meilleure qualité, avoir de meilleures actions. » (**École B, GEST. CS**)

¹⁷ Le QES (Questionnaire sur l'environnement socio-éducatif) est un instrument proposé dans le cadre de la stratégie *Agir autrement*.

Démarche d'accompagnement proposée à l'école B

Bien que l'élaboration du plan d'action ait été amorcée par le comité ÉMES de l'école deux ans avant l'expérimentation, la relative inactivité du comité durant l'année précédant l'expérimentation et le manque de précision quant aux objectifs, priorités et moyens pour y répondre, a conduit les facilitateurs externes de l'INSPQ à proposer aux acteurs clés (agents pivots et direction) une démarche relativement structurante pour faciliter l'absorption de l'approche ÉMES au sein du fonctionnement de l'école. Ainsi, le travail a débuté par la définition des mandats du comité porteur de l'approche ÉMES, du groupe de travail sur les SAÉ, de l'orientation qui tient compte des composantes clés de l'AÉS, soit les actions aux quatre niveaux autour des priorités retenues, les critères d'efficacité pour le choix des actions en promotion de la santé qui reposent sur des recommandations d'experts et le travail de concertation au sein de l'école.

Les facilitateurs ont travaillé, dans un premier temps, avec les agents pivots en suscitant un questionnement réflexif concernant la démarche de planification concertée et en travaillant de manière étroite et continue avec eux en vue de renforcer leurs connaissances et pratiques d'accompagnateurs/facilitateurs auprès du comité porteur et autres acteurs de l'école. Les agents pivots étaient amenés à réutiliser les stratégies et moyens développés en collaboration avec les facilitateurs auprès du comité porteur et d'autres groupes d'acteurs dans l'école, en les ajustant à la suite de leur expérience sur le terrain. Dans un deuxième temps, les facilitateurs INSPQ ont élargi leur travail d'accompagnement auprès de la direction et du comité responsable du projet éducatif en vue de préparer une consultation sur les moyens à inscrire dans le projet éducatif et sur leur cohérence. La figure 4 illustre les liens entre les acteurs concernés par le développement professionnel dans l'école B.

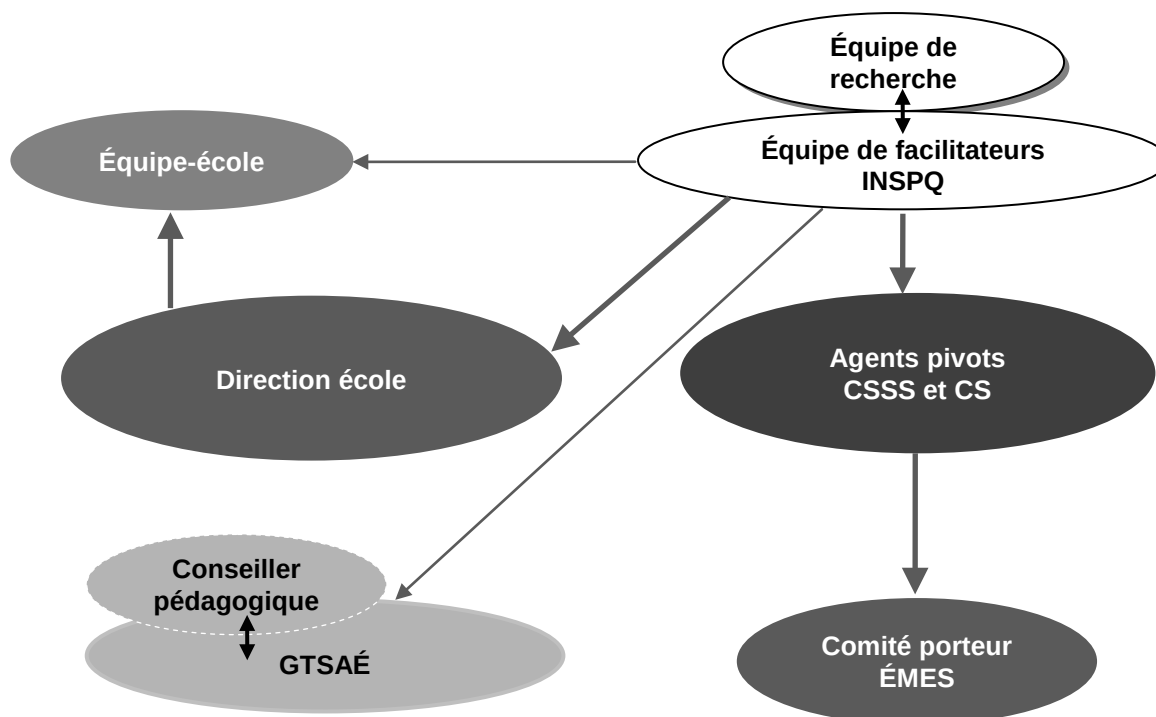


Figure 4 Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école B

La démarche structurante proposée par les facilitateurs donnait une orientation et une direction au travail à entreprendre pour incorporer les savoirs liés à l'AÉS au sein des structures de l'école, tout en se modulant aux besoins du milieu scolaire. Le caractère systématique de la démarche de planification au sein du comité porteur a exigé une plus longue période que ce qui était anticipé, ce qui a exigé des agents pivots un travail simultané de mobilisation auprès des membres dont certains étaient impatients de passer à l'action. Le rappel de l'expérience passée qui n'avait pas permis de bien identifier les priorités et les moyens a servi de base de réflexion pour discuter du bien fondé de prendre le temps de bien faire la démarche afin de ne pas répéter le même scénario que deux ans auparavant. Dans ce cas-ci, la libre expression des points de vue et l'écoute ont permis de trouver un compromis pour réduire la tension entre la planification et l'action :

« C'est pas tout le monde qui avait la même perception. Il y en a qui disaient : "Il faut prendre le temps", d'autres : "J'ai hâte d'être dans l'action". On a laissé tout le monde [au comité ÉMES] s'exprimer, dire qu'on est prêts à l'entendre. Déjà, ça prouve qu'on ne va pas imposer une manière si elle ne plaît pas à l'ensemble. Après ça, c'était d'essayer d'établir un consensus, sans trop s'étendre... puis on a commencé des actions en même temps qu'on poursuivait le plan. Donc ça, c'était un des compromis qu'on faisait. » (**École B, AP1**)

École primaire C

Portrait général de l'école C au T₁

Cette école primaire est située en milieu rural défavorisé dans la région de Lanaudière. Elle se positionne au rang 10 pour l'indice de milieu socio-économique et au rang 7 en ce qui concerne l'indice du seuil de faible revenu (MELS, 2009-2010)¹⁸, ce qui lui donne droit au soutien financier de la SIAA. L'école est fréquentée par 126 élèves répartis dans sept classes, de la maternelle à la sixième année. Le personnel scolaire est composé de sept enseignants à temps plein et de trois spécialistes (anglais, musique, éducation physique). La direction de l'école a connu beaucoup d'instabilité au cours des cinq dernières années, cinq directeurs s'étant succédé durant cette période. Le directeur actuel y occupe son poste depuis avril 2009. Il partage son temps entre les trois écoles primaires dont il a la charge. Une enseignante engagée depuis quatorze ans dans la vie de cette école assume au besoin des tâches de supervision ou de coordination lors des absences du directeur.

Cette enseignante est également la responsable du comité ÉS mis sur pied durant l'année scolaire 2005-2006. L'approche a été implantée à la suite d'une initiative de la commission scolaire qui avait identifié cette école parmi celles pouvant bénéficier d'un accompagnement ÉS. L'approche s'est incarnée graduellement autour du comité ÉS et des activités de mobilisation menées par l'enseignante. Dans la suite du document, celle-ci est désignée comme étant l'enseignante ÉS.

En début d'expérimentation (2010-2011), le comité porteur est composé de deux enseignants (dont la responsable), d'un technicien en éducation spécialisée (TES), du directeur (présent à l'occasion), d'un représentant des parents, de représentants d'organismes communautaires, d'intervenants de la santé et des services sociaux, de

¹⁸ http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/medias/commission_scolaire/842.pdf.

l'animateur de vie spirituelle et communautaire (AVSEC), d'un représentant de la municipalité ainsi que des agents pivots de la CS et du CSSS. Le second enseignant et le technicien en éducation spécialisée (TES) se sont joints au comité en 2010-2011.

Pour déployer l'approche, l'enseignante ÉS a opté pour la stratégie des « petits pas ». Ainsi, au cours des deux premières années, une première préoccupation s'impose à la suite d'un sondage dans l'école, soit celle des saines habitudes alimentaires. Le contenu des boîtes à lunch, notamment, laisse à désirer. Pour sensibiliser les élèves à l'importance des collations saines, l'enseignante décide avec les membres du comité porteur ÉS, de leur faire cuisiner des recettes qu'ils peuvent reproduire à la maison. Au début, elle s'occupe de tout. L'enseignante sélectionne les recettes, achète les aliments puis, en collaboration avec un organisme communautaire, planifie et supervise l'atelier culinaire. Les autres enseignants n'ont qu'à la faire exécuter à leurs élèves. « Je vous dirais que la première année, je l'ai fait entièrement seule, et peu à peu, j'ai alimenté mes collègues ». « L'année d'après, j'ai reçu de l'aide du CLSC. À cette époque-là, mes collègues n'y croyaient pas vraiment ». Dans le même temps, elle noue de plus en plus de liens avec les gens de la communauté, établit des ponts avec les parents, dont plusieurs deviennent bénévoles lors des ateliers culinaires, et renseigne ses collègues à propos de l'approche École en santé et des activités promues par le comité. Au fur et à mesure, « voyant les résultats », les collègues acceptent de s'impliquer davantage dans cette initiative et, par la suite, se mobilisent peu à peu autour d'un éventail plus large d'activités liées à la saine alimentation. Puis, au cours de la quatrième année, soit l'année précédant l'expérimentation, les problèmes de comportement de certains élèves, perçus comme étant de plus en plus importants, inquiètent les enseignants. À la recherche de solutions, l'équipe-école se tourne vers le programme Vers le pacifique¹⁹ et l'enseignante ÉS amène cette nouvelle préoccupation au comité porteur ÉS.

Dans son plan d'action 2009-2010²⁰, le comité cible donc deux priorités, soit les saines habitudes alimentaires et les habiletés sociales. La priorité *Saines habitudes de vie* réfère à trois apprentissages ciblés : 1) développer chez l'élève des savoir-faire alimentaires et culinaires; 2) développer une image de soi positive, dont son image corporelle; et 3) connaître le guide alimentaire. Au niveau Jeunes, chacun des apprentissages est associé à des moyens pour le préscolaire et chacun des cycles (ex. : ateliers culinaires dans toutes les classes, utilisation du guide alimentaire dans les classes d'anglais au troisième cycle). Aux autres niveaux d'intervention, les moyens comprennent des mesures compensatoires, telles que la distribution de lait et la diffusion des recettes auprès des familles (**École C, PA1**, annexe 3).

La seconde priorité réfère à la résolution des conflits et au développement de l'estime de soi (préscolaire seulement). Au niveau Jeunes, la résolution des conflits est mise en lien avec les neuf thèmes du programme Vers le pacifique. Des activités d'apprentissage à cet égard figurent à chaque niveau d'enseignement, certaines étant dispensées par le titulaire alors que d'autres sont réalisées en collaboration avec l'AVSEC (ex. : atelier sur l'intimidation et la

¹⁹ Il s'agit d'un programme offert au préscolaire et au primaire dont le but est de prévenir la violence par la promotion des conduites pacifiques. Le programme comporte deux volets : *La résolution de conflits* et *La médiation par les pairs*.

²⁰ Plan d'action *École en santé* de l'école C, 2009-2010 (transmis par l'école).

tolérance à la différence, en 4^e année). Pour les deux « apprentissages ciblés », plusieurs moyens sont énoncés à tous les niveaux d'intervention (**École C, PA1**, annexe 3).

À la lecture du plan d'action ÉS 2009-2010 en vigueur au début de l'expérimentation, on constatait que les moyens y figurant exigeaient l'engagement de tous les membres de l'équipe-école durant toute l'année. Pour cette raison, les agents pivots avaient tendance à le considérer comme une « plateforme commune » à toute l'école. Les moyens retenus se déployaient à tous les niveaux d'intervention et ceux-ci étaient bien identifiés dans le plan ÉS (**École C, PA1**, annexe 3). Certains moyens du niveau Jeunes engageaient activement l'élève dans le développement de ses compétences. Plusieurs des activités associées à la priorité Habiletés sociales référaient au programme Vers le Pacifique et étaient adaptées à la phase de développement du jeune. Toutefois, le plan ÉS ne spécifiait pas de critères opérationnels, notamment d'objectifs spécifiques. De plus, les fiches de recommandations d'experts n'avaient pas été prises explicitement en compte dans le choix des moyens et de leur articulation. Enfin, l'évaluation se basait sur les impressions ou l'expérience des membres du comité²¹ (**École C, PA1**, annexe 3).

Finalement, en ce qui concerne le projet éducatif/plan de réussite, celui-ci était en cours de révision au moment de commencer l'expérimentation. Pour faciliter la coordination et la gestion de ses trois écoles, le directeur avait choisi de privilégier un plan SIAA commun, avec de légères variantes dans chaque école, et de limiter le plan de réussite aux moyens de la SIAA. Le plan mettait l'accent sur la réussite scolaire des élèves en lecture-écriture et en mathématiques. Contrairement au précédent projet éducatif, il ne prenait donc pas en compte les priorités du plan d'action École en santé.

Pour les acteurs clés interrogés en début d'expérimentation (enseignante ÉS, agents pivots et gestionnaires), l'expérimentation offrait l'occasion, grâce à l'élaboration des SAÉ, de développer chez les enseignants leur capacité à intégrer la promotion de la santé dans les tâches d'enseignement/apprentissage. Pour l'enseignante ÉS, cela constituait un enjeu important puisque plusieurs moyens du plan d'action ÉS invitent ainsi les enseignants à intégrer la promotion de la santé dans leur temps de classe, ce qui peut parfois être perçu comme un « surplus » par certains :

« Les gens n'ont pas d'outils pour intégrer École en santé dans leurs tâches d'enseignement et cela occasionne un débat. "Oui, mais [nom de l'enseignante ÉS], tu veux que je fasse ça quand et comment?" » (**École C, ENS. ÉS**)

Démarche d'accompagnement proposée à l'école C

Dans cette école, les facilitateurs de l'INSPQ ont principalement accompagné les agents pivots. Ces derniers accompagnaient à leur tour l'équipe-école (enseignants et intervenants scolaires), le comité porteur ÉS et le GTSAÉ (voir figure 5). Un des facilitateurs de l'INSPQ a aussi joué le rôle de coanimateur lors des rencontres avec l'équipe-école. La direction, contrairement à celle des deux autres sites à l'étude, n'a pas fait l'objet d'un accompagnement particulier, n'ayant pas manifesté d'intérêt à cet égard.

²¹ Compte rendu de l'évaluation du plan d'action de l'école C, 25 mai 2009.

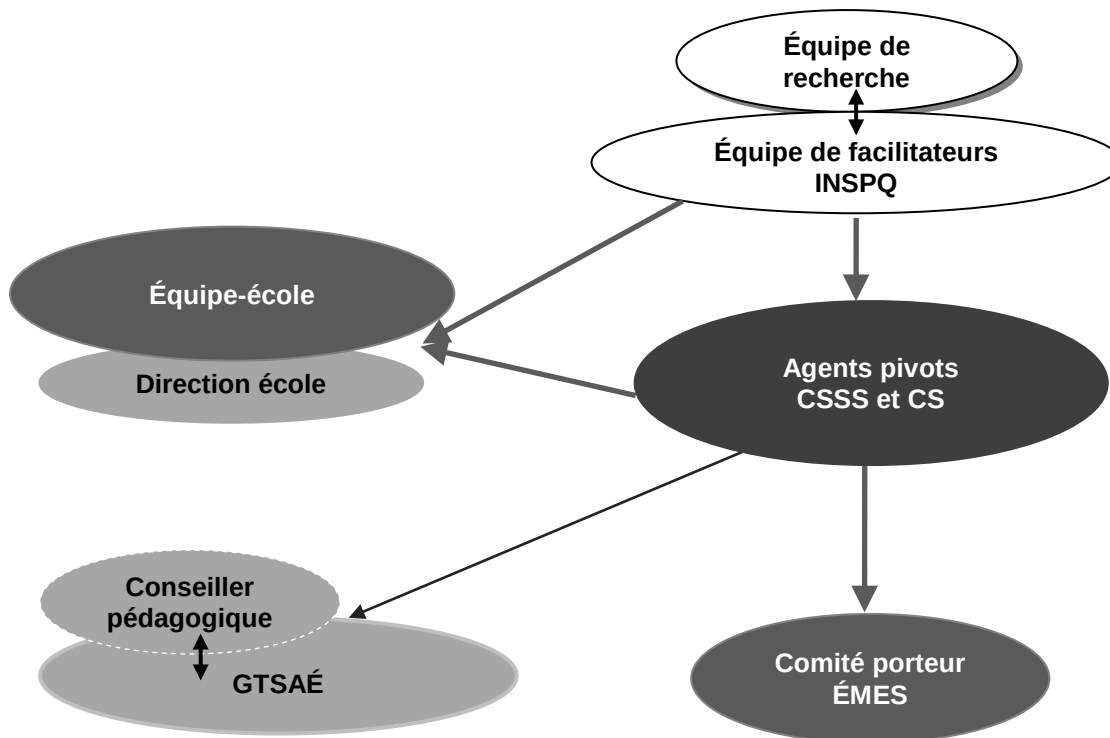


Figure 5 Les acteurs visés par le développement professionnel dans l'école C

L'accompagnement de l'équipe-école a pris la forme de deux formations complémentaires. La première a permis aux participants de se familiariser avec l'approche, les fiches de recommandations d'experts (en particulier la section Jeunes de la fiche *Relations harmonieuses et prévention de la violence*) et les conditions d'efficacité à considérer dans le développement des compétences des jeunes. Elle avait pour but d'amener l'équipe-école à identifier, pour chaque niveau scolaire, les apprentissages relatifs aux habiletés sociales à prendre en compte lors de l'élaboration des SAÉ. La deuxième formation rappelait les exigences de l'intervention aux quatre niveaux. Elle faisait également connaître les recommandations d'experts relatives à l'environnement pédagogique de l'école, c'est-à-dire celles qui sont en lien avec les attitudes des enseignants et les pratiques pédagogiques qui favorisent le développement des habiletés sociales. La formation visait également à faire réfléchir l'équipe-école sur des façons efficaces, en dehors des SAÉ, d'intégrer la promotion de la santé en classe et dans les tâches d'enseignement/apprentissage. La formation insistait sur l'importance de la cohérence des actions (discours et pratiques) dans l'environnement pédagogique et sur la pertinence d'associer les orientations liées à la réussite éducative du plan SIAA aux priorités École en santé de l'école.

Cette seconde formation a été l'occasion pour les agents pivots d'aborder une section des fiches de recommandations, soit l'environnement pédagogique, avec laquelle ils étaient peu familiers. Elle a donné lieu à de nombreux questionnements sur la meilleure manière d'aborder la question délicate des attitudes et des méthodes pédagogiques des enseignants. Malgré une certaine appréhension de la part des agents pivots, l'activité a été bien reçue par les enseignants.

Par ailleurs, en l'absence d'un arrimage formel entre la SIAA, l'AÉS et les différents programmes ou interventions dans l'école, l'accompagnement auprès de l'équipe-école a été jugé par les agents pivots comme une façon de permettre une certaine cohérence d'ensemble : « La démarche avec l'ensemble de l'équipe, ça été notre façon d'attacher les affaires pour être certains que tous ont une vision intégrée et globale ». (**École C, AP1**)

L'accompagnement des agents pivots au regard du comité porteur ÉS visait initialement à amener ses membres à poser un regard critique sur les moyens retenus dans le plan d'action. Cependant, la proposition ne correspondait pas au besoin du comité et à ses intérêts, ce qui a amené les facilitateurs de l'INSPQ à moduler ce qu'ils avaient prévu dans le canevas initial. À court terme, le comité souhaitait plutôt un plan d'action avec des objectifs précis, des indicateurs, des méthodes d'évaluation, des actions associées à des responsables et des échéanciers. L'accompagnement a donc été centré sur l'opérationnalisation du plan d'action. Le choix des objectifs spécifiques s'est appuyé sur les fiches de recommandations d'experts.

Le questionnement réflexif s'est ainsi limité à deux contextes. Le premier réfère à une session de travail auprès des membres du sous-comité alimentation, qui comprend la nutritionniste, l'infirmière, l'AVSEC, un membre d'un organisme communautaire, une enseignante et l'agent pivot CSSS. La session de travail, planifiée par l'agent pivot CSSS et la nutritionniste en collaboration avec les facilitateurs de l'INSPQ, avait pour but de faire réfléchir les participants sur les améliorations à apporter quant aux moyens associés à la priorité « saine alimentation ». La réflexion s'appuyait sur les conditions d'efficacité et les fiches de recommandations d'experts. À la suite de cette rencontre, les personnes présentes ont suggéré au comité porteur ÉS de mieux identifier les informations à transmettre aux parents et de renforcer, au niveau de la communauté, les mesures liées à la sécurité alimentaire. Dans le second cas, cette réflexion a eu lieu lors de la rencontre bilan du comité porteur ÉS. Celle-ci a été l'occasion pour les membres du comité d'apprécier le degré de cohérence de leur plan d'action 2010-2011 avec certaines conditions d'efficacité (continuité, intensité, niveau d'intervention et faisabilité).

4.1.3. Le modèle de développement professionnel prévu vs le modèle implanté (trois sites)

Les résultats montrent clairement que le modèle de développement professionnel mis en œuvre dans les trois sites est conforme à ce qui avait été prévu au départ, comme décrit à la section du modèle de développement professionnel. Celui-ci a utilisé comme moyens : le transfert de connaissances (savoirs liés à l'AÉS et aux conditions organisationnelles) à travers un accompagnement de type socioconstructiviste et un soutien technique (outils conviviaux).

Comme le décrivent les paragraphes ci-après, les participants font largement mention de l'application des composantes du modèle prévu en cours d'expérimentation et de leur appréciation de ce mode d'accompagnement qui vient faciliter et soutenir le changement au sein du contexte scolaire.

Ainsi, le processus de coconstruction des savoirs, qui intègre les savoirs expérientiels et les savoirs théoriques, s'est concrétisé en s'appuyant, d'une part, sur les savoirs expérientiels détenus par les acteurs clés concernant le contexte scolaire et les besoins au regard des actions en promotion de la santé et en prévention et, d'autre part, sur les savoirs fondés sur les résultats de la recherche relativement à la promotion de la santé et la prévention chez les jeunes d'âge scolaire, apportés par les facilitateurs de l'INSPQ :

« On commençait tout le temps nos réunions en parlant de comment ça s'était passé. Ils [facilitateurs externes] prenaient les comptes rendus qu'on avait remis, puis "Bon, bien là, j'ai des questions", ... puis c'est là que la théorie rencontrait le terrain, puis c'était bien intéressant. Donc, je pense qu'on faisait rencontrer deux mondes, mais c'était pas un au détriment de l'autre. » **(École B, AP1)**

« Ils [INSPQ] étaient très à l'écoute de nos besoins et ils s'ajustaient en conséquence. [...] J'ai senti qu'ils avaient beaucoup adapté leur accompagnement à ce que l'on vivait comme accompagnateurs, à ce qu'on exprimait comme besoin afin qu'ultimement ça descende et que ce soit bon pour le comité et les gens qu'on accompagne. » **(École C, AP1)**

Ce processus de coconstruction s'est appuyé sur un questionnement réflexif quant aux pratiques existantes en lien avec une approche de type ÉS, ainsi que sur une recherche concertée de solutions en vue de les bonifier ou de les modifier pour mieux répondre aux priorités identifiées. Le questionnement réflexif a été l'un des éléments les plus appréciés des participants, particulièrement en lien avec les fiches de recommandations d'experts, surtout dans les deux écoles secondaires. Comme l'ont souligné les directions (DIR.) de ces écoles, les fiches apportent des balises essentielles pour orienter les choix en promotion de la santé et prévention, en se concentrant sur des actions qui ont le plus de chance de donner des résultats, évitant par ailleurs l'éparpillement :

« [...] tout le processus de réflexion, le réfléchir ensemble pour arriver à des moyens, des solutions, des outils [...] nous-mêmes, en préparant les rencontres, c'est souvent quelque chose qui est un peu négligé, je pense. » **(École B, AP2)**

« Je reviens aux recommandations d'experts qu'ils nous ont fait travailler avec ces fiches-là. Moi, je crois que ça a permis d'être capable de cibler exactement qu'est-ce qu'on a à travailler et comment le travailler par la suite. [...] Moi, je crois que ça peut être un élément qui a permis d'aller plus loin dans les réflexions. » **(École B, DIR.)**

Les agents pivots (AP) dans l'école C ont plutôt fait face à un intérêt mitigé de la part des membres du comité porteur au regard du questionnement réflexif en lien avec le plan d'action. Pour ses membres, dont plusieurs sont issus de la communauté, le comité offre une rare occasion de se rencontrer et d'échanger à propos des projets mis de l'avant dans la communauté. Le travail du comité est perçu avant tout comme étant d'ordre opérationnel, mettant en œuvre des actions qui rejoignent les préoccupations de certains membres du comité, sans toutefois passer par une analyse réflexive des meilleures pratiques à mettre en place :

« Il y a comme un champignon qui a poussé autour d'une préoccupation d'arrimage d'activités parascolaires entre l'école et la municipalité, alors c'est ce qu'on a traité au comité. [Les activités prévues] étaient une bien bonne idée, mais ce sera pour un autre tantôt. » (**École C, AP1**)

Dans ce site, comme nous l'avons souligné précédemment, les fiches de recommandations d'experts ont tout de même été utilisées en lien avec la priorité alimentation, en partant de ce qui se faisait déjà sur le terrain :

« [L'une des pistes explorées avec les facilitateurs] a été d'utiliser les recommandations en partant de ce que les gens vivent sur le terrain ou de ce qu'on a. Donc, quand on a fait l'activité au sein du sous-comité alimentation, composé de personnes qui sont toutes super terrain, elles ont exprimé avoir apprécié l'aspect concret de l'exercice. On n'était pas à analyser des affaires sans lien avec ce qu'on fait. » (**École C, AP1**)

On peut également parler d'une réflexion dans l'action, avec des allers-retours fréquents entre les facilitateurs de l'INSPQ et les utilisateurs des milieux, qui leur permettaient d'expérimenter de nouvelles façons de faire. Les agents pivots ont beaucoup apprécié de faire émerger une réflexion à partir du terrain, et de pouvoir réinvestir dans la pratique ce qui était appris avec les deux facilitateurs de l'INSPQ, pour revenir ensuite avec eux (mode en spirale) :

« [...] Ça restait pas dans le vide. Tout de suite, on allait tester, puis ça marchait jamais parfaitement ou facilement... là, on revenait : "Ah, ça a pas atteint tous les objectifs, pourquoi? Qu'est-ce qu'on aurait pu faire autrement?" La fois d'après, on incorpore ça. Moi, j'ai l'impression qu'à chaque rencontre, on s'améliorait, puis qu'à la fin, on était rendus pas mal efficaces. » (**École B, AP1**)

Le travail d'accompagnement s'est également appuyé sur des outils adaptés au contexte et déjà vulgarisés, permettant ainsi d'alléger la tâche. Les agents pivots font mention à plusieurs reprises de l'importance d'avoir des outils concrets et d'une appréciation de ceux-ci. De plus, le fait d'ancrer les fiches de recommandations dans la réalité terrain a permis une meilleure assimilation et une meilleure rétention de leur contenu :

« Moi, les outils, entre autres le cartable des recommandations, il me faisait peur en début d'année [...], mais il faut le relier absolument à un contexte terrain parce que sinon, on ne sait pas qu'est-ce qu'on lit, puis on oublie à mesure. Moi, j'ai suivi certaines formations, super le fun, mais deux semaines après, j'avais tout oublié parce que j'avais pas utilisé ça dans un contexte. Donc, le vivre, c'est

comme ça qu'on en retire le plus. Moi, j'ai bien plus appris cette année que dans mes deux autres années, toutes les écoles confondues, puis toutes les formations confondues. » **(École B, AP1)**

« Le cartable, les recommandations d'experts, on n'était vachement pas à l'aise avec ça parce qu'on ne s'est jamais positionné comme experts. Comment utiliser ce matériel pour aller plus loin et mieux cibler ce qu'on veut faire? J'ai compris qu'il y avait là quelque chose à travailler pour moi. [...] Je retiens qu'on peut facilement *flyer* trois heures sur des concepts, mais [l'important] est de réfléchir à la manière de les faire atterrir. Comment on le fait descendre. » **(École C, AP1)**

Au cœur du processus d'accompagnement, on observe la préoccupation des facilitateurs de l'INSPQ de rendre les acteurs du milieu maîtres d'œuvre de leurs actions et de réellement leur redonner le pouvoir. Il s'agit donc bien d'accompagnement dans une optique d'habilitation (*empowerment*) et non d'un mode qui consisterait à faire « à la place de ». Ce point de vue est partagé autant par les agents pivots que par les membres de la direction des deux écoles secondaires :

« [...] dans nos échanges, c'est le fait de sentir qu'on est écouté, entendu, puis respecté. Puis, de réaliser les choses nous-mêmes plutôt que de se faire gaver de théories, en tout cas avec moi, ça marche bien mieux là. » **(École B, AP2)**

« Ce que j'ai trouvé de fort intéressant, ...[les] balises qui nous amenaient à implanter nous autres mêmes. [...] il [accompagnateur INSPQ] nous forçait à dire l'intention qu'on avait et puis à nous poser les bonnes questions pour approfondir le sujet. C'est ce qui, pour moi, est fort, fort, fort intéressant à ce niveau-là. » **(École B, DIR.)**

Les résultats montrent aussi que la pertinence et la portée de l'accompagnement ne repose pas uniquement sur le mode utilisé, mais également sur les qualités des facilitateurs. Ces qualités réfèrent principalement à leurs compétences et à leur crédibilité, en termes de savoirs de contenu et de savoirs relationnels :

« [...] La réflexion qu'ils nous amenaient, les questionnements, il y a des fois, [...] on n'aimait pas ça là. [nom d'un facilitateur], je trouve que c'est un accompagnateur hors pair. Il sait vraiment poser les bonnes questions, mais il ne donne pas toujours les réponses, il nous amène... » **(École A, DIR.)**

« Ce qui m'a amené à changer justement, c'est leur attitude envers les gens. Comme accompagnateurs, tu peux pas arriver puis dire : "Bien regarde, tu vas faire ça de même, ça de même, ça de même. Tu vas voir, ça va marcher" ». **(École A, DIR.)**

À cet égard, les participants directement touchés par l'accompagnement ont été unanimes à dire que l'accompagnement offert était adéquat et approprié à leur contexte et qu'ils avaient grandement apprécié la qualité des facilitateurs. Plusieurs d'entre eux ont affirmé que ceux-ci avaient été des modèles pour eux et qu'ils avaient repris leurs façons de faire dans leur propre accompagnement. Comme le souligne un directeur : « La clé du succès est dans la qualité de l'accompagnement qu'on a eue. » **(École A, DIR.)**

La complémentarité des styles et des expertises détenues par les deux facilitateurs a également été mentionnée comme qualité de l'accompagnement. Le duo de facilitateurs a ainsi permis de regrouper un ensemble de savoirs et de savoir-faire en lien avec l'AÉS, de même que des savoir-faire et des savoir-être concernant les processus de changement de pratiques et de changement organisationnel : « La complémentarité qu'ils avaient ces deux-là, ça nous faisait avancer. » (**École A, DIR.adj.**).

L'accompagnement a joué sur deux registres, soit donner une direction et faire preuve de flexibilité. Ce mode a été repris par les agents pivots lors de l'accompagnement des comités porteurs. Comme le soulignent l'un d'eux :

« C'était semi-dirigé, dans le sens qu'il y avait des balises qu'ils [membres du comité porteur] acceptaient. On négociait. Puis, à l'intérieur de ça, bien, il y avait beaucoup de liberté, puis je pense que c'était apprécié par les gens du comité. Ils voyaient qu'on s'arrangeait pour que ça ne parte pas dans toutes les directions, mais tout n'était pas bien, bien strict. » (**École B, AP1**)

Les autres éléments appréciés des acteurs terrain, qui ont favorisé l'apprentissage, sont l'ouverture, l'écoute, la convivialité, la souplesse et le non-jugement des facilitateurs :

« Bien je reviendrais sur le fait que jamais [...] on ne s'est senti jugé, ça, c'est majeur. » (**École B, DIR.**)

« Jamais je ne me suis senti jugé [...]. Il [facilitateur] écoutait puis il nous ramenait des choses qu'on avait dites à la première rencontre. [...] moi, le sentiment de compétence que je ressentais quand je ressortais de ces rencontres-là, c'est majeur. Ça fait que quand tu vas devant ton monde, bien tu vas te sentir compétent... C'est sûr que s'ils étaient partis avec leur petit cours théorique, mais pas du tout. » (**École A, DIR.**)

En résumé, le modèle de développement professionnel réalisé est conforme à celui prévu. Certains contenus se sont avérés particulièrement adéquats, comme le questionnement réflexif combiné aux recommandations d'experts. Ces éléments ont été tout particulièrement appréciés par les directions d'école. Ces éléments apportent des balises essentielles pour orienter le choix des actions en PP, en se concentrant sur celles qui ont le plus de chance de donner des résultats. Les recommandations, qui se présentent sous forme de fiches, ont été jugées très pertinentes par les acteurs visés par l'accompagnement bien que leur format initial soit considéré comme rebutant et peu digestible pour les accompagnateurs locaux et les acteurs scolaires, ce qui ne favorise pas leur utilisation autonome. L'accompagnement a permis une utilisation « en contexte » des fiches, en repérant le contenu de certaines d'entre elles en fonction des priorités des milieux. Il donnait ainsi aux participants un mode d'emploi plus convivial pour exploiter les fiches, révélant, par la même occasion, leur pertinence.

Le mode en spirale, ancré dans la pratique (modélisation/réinvestissement des apprentissages dans l'action) représente un autre élément clé de l'accompagnement qui fut très apprécié des participants, particulièrement des agents pivots. Ce mode a permis, selon eux, une meilleure rétention des savoirs en lien avec l'AÉS et un sentiment de confiance et de savoirs accrus. Enfin, les qualités personnelles des facilitateurs, qui ne se limitent pas à

leur savoir et leur savoir-faire, mais qui réfèrent aussi à leur savoir-être ont créé un contexte propice à l'apprentissage. Dans un mode d'accompagnement interactif, les qualités relationnelles des facilitateurs se sont ainsi avérées particulièrement favorables. Ces qualités ont trait à l'écoute, l'ouverture, le respect et la patience.

4.1.4. Retombées en termes de savoirs et de changement de pratique chez les acteurs visés par l'accompagnement

Les acteurs qui ont exprimé les plus grands acquis et bénéfices à la suite de l'expérimentation sont les agents pivots, dans les trois sites, et les directions, dans les deux écoles secondaires. Les agents pivots sont ceux qui ont participé le plus intensément aux activités de transfert avec les facilitateurs de l'INSPQ, réinvestissant leurs savoirs acquis auprès des comités porteurs et des autres acteurs de l'école et de la communauté, dans certains cas. Les directions des deux écoles font également mention de changement dans leurs façons de faire ainsi que de bénéfices perçus sur le plan personnel et pour leur école, en lien avec l'accompagnement. Enfin, les enseignants et les autres membres des GTSAÉ sont les autres acteurs visés que nous avons interviewés à la suite de l'expérimentation. Ceux-ci ont également exprimé plusieurs bénéfices en lien avec leur expérience. Leurs points de vue sont rapportés dans la section qui traite spécifiquement de cette stratégie (SAÉ).

Les agents pivots soulignent principalement des savoirs accrus dans l'assimilation de la démarche ÉS et dans l'appropriation des outils pour soutenir l'étape de la priorisation (ex. : planification basée sur des recommandations d'experts et critères d'efficacité) et quant aux conditions organisationnelles favorables à l'absorption des savoirs au sein de l'école :

« L'accompagnement] a beaucoup changé ma perception, si on prend le guide École et milieu en santé, qui était très étape par étape, c'est tellement plus ça. Il y a tellement une adaptation, une flexibilité. » **(École B, AP2)**

« Le cartable [fiches de recommandations d'expert], depuis l'an dernier que j'essaie de m'y pencher, puis de l'utiliser..., mais je dirais que c'est vraiment la première année où c'est autant intégré, puis qu'on peut voir toutes les possibilités que ça peut donner. » **(École B, AP2)**

« [...] le fait d'avoir réfléchi [...], toujours penser aux conditions organisationnelles plutôt qu'être juste dans le moyen très, très, très concret. Pour ça, bien il faut communiquer avec la direction d'école, il faut faire certaines demandes, s'assurer que ça fonctionne bien. Donc, c'était de toujours avoir en tête la faisabilité des choses en fait. » **(École B, AP2)**

« L'intégration des critères d'efficacité, puis l'utilisation des fiches de recommandations d'experts, moi je pense que j'ai avancé là-dedans. [...] le réflexe d'aller les consulter, les utiliser. » **(École A, AP1)**

Ceux-ci manifestent également une plus grande confiance et une amélioration de leurs habiletés à transférer ces savoirs à d'autres membres de l'école ou dans leur propre organisation (CS et CSSS) :

« L'accompagnement nous a rendus des meilleurs agents pivots, pas mal meilleurs agents pivots. **(École B, AP1)** Ça fait qu'on est plus confiant aussi à faire réfléchir un groupe, on est comme plus à l'aise de le faire, l'ayant vécu. » **(École B, AP2)**

« En termes d'outils et tout, moi j'accompagne d'autres milieux, je le vois à quel point ça devient beaucoup plus facilitant. [...] Dans le comité porteur, ça devient de plus en plus clair et concret, puis plus facile aussi. Parce que je considère que je maîtrise mieux les outils, la démarche. » **(École B, AP2)**

« Il y a une façon de reproduire un peu l'accompagnement que [les facilitateurs] ont fait avec nous. Si on prend juste ce qu'on vient de faire par rapport aux plans d'action [des groupes de travail], bien oui, on transfère avec le responsable du groupe de travail, à revoir le plan d'action, à partir d'observations, de questionnements, puis de réflexions, d'échanges avec la personne. » **(École A, AP1)**

Ils font également mention de **réinvestissement des apprentissages** dans des contextes qui vont au-delà de l'école, dans la communauté ou encore auprès d'autres directions d'école :

« Moi, j'en ai plein d'exemples concrets où j'ai utilisé les recommandations, avec [structure locale de concertation]. Donc, on sort du contexte École et milieu en santé, pour essayer de faire la même démarche, mais dans la communauté. » **(École B, AP1)**

« [...] j'ai des rencontres où j'anime l'équipe [de son organisation], où je les forme. Cette année, c'était une année de formation et j'ai beaucoup repris de [accompagnement INPSQ]... en fait, j'ai joué les [prénoms des facilitateurs] avec mon équipe. » **(École B, AP2)**

Les membres de la direction des deux écoles secondaires confirment les changements rapportés par les agents pivots et font également part de changement dans leur propre façon de faire ainsi que des bénéfices liés à l'accompagnement :

« Je vous dirais que [prénoms des agents pivots], cette année, ils ont beaucoup appris. Je sais que [X], avait été formé à la DSP, mais son accompagnement était pas aussi raffiné qu'il l'est présentement. D'avoir été dans un contexte comme ça sur le terrain, très précis, et non pas en formation à l'extérieur, c'est pas pareil. » **(École B, DIR.)**

« [...] de penser à toujours aller s'appuyer sur des recommandations d'experts, on ne le fait pas. D'aller chercher cette expertise-là et d'avoir le réflexe d'aller la chercher, ça, pour moi, je ne le faisais pas. Donc d'avoir passé une année à toujours nous ramener là-dessus, c'est sûr que pour moi, c'est quelque chose que je retiens. » **(École B, DIR.)**

« Comme gestionnaire, on s'est rendu compte qu'on était capables d'aller plus loin, autant au niveau de la pédagogie qu'au niveau de École et milieu en santé... **(École A, DIR. adj.)** Ça, avant, cette réflexion-là, je ne l'aurais pas eue [...] on se questionne plus. On se questionne pourquoi ça n'a pas marché. » **(École A, DIR.)**

4.1.5. Coûts/bénéfices perçus en lien avec le développement professionnel

Selon les directions et les agents pivots, les bénéfices retirés dans le cadre du développement professionnel dépassent les coûts estimés (efforts, libération du personnel, investissement en temps pour les rencontres avec les facilitateurs et autres groupes dans l'école). Le temps de réflexion, qui était une pièce maîtresse du développement professionnel, a été fort apprécié et jugé essentiel pour obtenir des bénéfices :

« [Malgré l'exigence de l'exercice,] je suis quand même très contente d'avoir participé à la recherche cette année. Pour ce que ça nous a amené dans l'école et pour moi. [...] Moi, je suis vraiment contente qu'on ait été approchés pour ça. » **(École B, DIR.)**

« Moi, ce que j'ai le plus aimé, c'est que ça m'a permis des temps d'arrêt pour réfléchir. On ne réfléchit pas dans le monde de l'éducation parce qu'on se fait *pitcher* des mesures. » **(École A, DIR.)**

« Le but n° 4 [environnement sain et sécuritaire de la convention de gestion] nous a permis de développer aussi des savoirs chez d'autres gestionnaires qui ne les ont pas nécessairement. Ça aussi, c'est quand même pas à négliger. Donc, on sait maintenant que quand on planifie correctement, on est capable de déployer des choses dans l'école, au niveau de l'animation. Parce que ça passe par là. On est capable de vivre des réussites. » **(École A, DIR.)**

« [...] il me semble que le temps que j'ai mis versus le développement professionnel, puis les retombées qu'on peut faire ou le réinvestissement dans les autres milieux, ça en vaut le coût. » **(École A, AP2)**

En terminant, il faut mentionner que l'intensité de l'accompagnement est perçue comme un facteur ayant contribué au succès de l'accompagnement. Ainsi, la plupart des participants ont soulevé le caractère « exceptionnel » de l'accompagnement, s'interrogeant sur la possibilité de réaliser ce type d'accompagnement dans le contexte actuel, où les ressources ne sont pas toujours disponibles. Dans ce cas-ci, les bénéfices semblent bien réels, tout comme les investissements, mais la question de la faisabilité n'est pas entièrement résolue selon certains acteurs :

« C'était beaucoup [...] s'il y avait eu plein d'écoles, je n'aurais pas pu être aussi présent, donc on n'aurait pas abouti aussi vite, j'ai l'impression. » **(École B, AP1)**

« Je ne pense pas qu'on peut développer École et milieu en santé sans condition gagnante [...] Parce qu'on est dans un monde qui tourne vite et on se pose pas vraiment de questions parce qu'il faut atteindre nos résultats [...] puis il y a les bulletins, etc. » **(École B, DIR.)**

4.1.6. Perception des agents pivots quant à leur rôle auprès des écoles au regard de l'AÉS

À la suite de l'expérimentation, les agents pivots ont indiqué que leur rôle comporte plusieurs facettes, bien que celles-ci varient quelque peu selon leur formation et leur expertise. Tous considèrent avoir un rôle de soutien à jouer auprès des comités porteurs ÉMES ou ÉS au regard de la démarche de planification concertée. Dans l'un des sites, les agents pivots (AP) se sentent également légitimés et en mesure d'accompagner les directions d'école. Ce rôle, qui a été exprimé dans un seul site (**École A**), ne s'est toutefois pas exercé dans le contexte de l'expérimentation, celui-ci ayant été joué par les facilitateurs externes. Une autre facette qui a été relevée par les AP est celle de relayeur auprès des membres de leur propre organisation (CS et CSSS) afin de les outiller et de leur transférer les savoirs liés à l'AÉS, par exemple, en ce qui a trait aux conditions d'efficacité et aux fiches de recommandations d'experts :

« Pour moi, [les agents pivots] sont des facilitateurs. On part de ce qui existe. On interroge le milieu à propos de leurs préoccupations, ce qu'ils vivent, quelles sont leurs intentions. Mais dans l'accompagnement, on essaie de ne pas s'ingérer comme tel dans les décisions. [...] C'est toujours dans la perspective de cheminer avec le milieu, mais on propose quand même certaines directions. Après, eux suivent ou non. » (**École C, AP1**)

« Je me vois comme une liaison [...] On accompagne des organismes communautaires qui travaillent avec les écoles [...] dans la planification, la conception des projets, cibler les objectifs, aller dans le sens des pratiques reconnues avec les fiches de recommandation parce qu'ils travaillent avec les écoles. On essaie de créer ces liens-là, [...] c'est une autre possibilité de réutiliser, de réinvestissement par rapport à ça. » (**École A, AP1**)

« Il y a des choses qu'on transfère dans d'autres écoles aussi [...] dans le rôle de soutien à la direction d'école. » (**École A, AP2**)

Plusieurs agents pivots ont soulevé le fait que les actions retenues dans le plan d'action ÉMES ou ÉS requièrent des connaissances en lien avec différents contenus de promotion de la santé dans des domaines qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement, compte tenu de leur formation et de leur expérience professionnelle. Cette situation a amené ces agents pivots à se définir davantage comme des conseillers concernant une démarche de planification concertée plutôt que comme des conseillers relativement à des « contenus thématiques » en santé. Même si les fiches de recommandations d'experts offrent un guide pour l'action en PS (quoi faire), elles n'expliquent pas comment le faire et les agents pivots ne peuvent alors apporter les savoirs relatifs à certains contenus qui pourraient orienter le comment. De plus, certains se sentaient inconfortables d'intervenir auprès des enseignants lorsque les actions impliquaient des aspects pédagogiques, alors qu'ils en reconnaissaient la pertinence. Là encore, certains estimaient que cela dépassait leur champ d'expertise. En lien avec ce qui précède, tous les agents pivots ont souligné l'importance de renforcer la collaboration avec les professionnels de leur réseau qui possèdent l'expertise nécessaire en lien avec les différentes thématiques :

« Dans notre rôle, ça devient difficile [...] surtout pour moi, comme agent pivot de CSSS, d'aller rencontrer des enseignants [...] Au comité, on fait une démarche, on est "des experts" d'une démarche, ça, ça va bien. Mais quand on parlait du rôle d'enseignant, moi, je me sens très mal à l'aise d'aller dire quoi faire, même si c'est pas ça qu'on faisait, mais c'était perçu comme : "On est les personnes à l'avant qui allons former des enseignants". Moi, j'ai pas de formation en éducation. Puis ça, je sais que d'autres agents pivots aussi partagent ce malaise-là. » **(École B, AP1)**

4.2. LES SAÉ : UNE STRATÉGIE POUR L'ABSORPTION DE LA PROMOTION DE LA SANTÉ EN CLASSE

Les enseignants représentaient des acteurs également ciblés par l'accompagnement. Dans les différents milieux, en effet, on avait manifesté la préoccupation de les rejoindre et d'explorer avec eux des façons d'intégrer la promotion de la santé dans les activités d'apprentissage en classe. Par exemple, la direction et les agents pivots de l'école secondaire B déploraient, lors des entretiens en début d'expérimentation, le peu de moyens en lien avec le niveau d'intervention Jeunes dans leur plan d'action, qui contrastait avec le foisonnement d'actions associées au niveau École. À l'école secondaire A, cette préoccupation s'inscrivait dans la continuité de leur questionnement sur la façon de mettre la pédagogie de plus en plus au cœur de l'approche ÉMES et d'engager activement le jeune dans le développement de ses compétences. À l'école primaire C, l'enseignante ÉS et les agents pivots souhaitaient que l'expérimentation soit une occasion de montrer aux enseignants comment il est possible de combiner les apprentissages scolaires et la promotion de la santé, sans que cela soit perçu comme un surplus. Le questionnaire de la commission scolaire de ce milieu y accordait également une très grande importance. Pour lui, c'était un moyen concret (« enfin! ») de rejoindre les enseignants :

« Ce sont eux qui sont capables de faire le lien entre je t'apprends à lire, à écrire, à compter, à parler en anglais un petit peu, puis à te conduire, et en même temps, j'intègre des éléments indispensables pour que tu développes des habitudes de vie qui sont saines. » **(École C, GEST.)**

Cette préoccupation commune s'est incarnée, dans chacun des sites, dans la constitution d'un groupe de travail chargé d'élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en lien avec l'une de leurs priorités en promotion de la santé. Outre la considération quant à l'importance de la classe comme lieu crucial du développement des compétences en santé des jeunes, les acteurs clés des trois milieux voyaient dans la réalisation de SAÉ un levier intéressant pour favoriser l'absorption de l'approche ÉS à travers les pratiques des enseignants. Cela rejoint d'ailleurs l'une des conclusions de nos recherches sur le déploiement de l'AÉS, à savoir que le principal défi pour l'implantation réussie et la pérennisation de l'approche est de pouvoir susciter la participation de l'équipe-école et de dépasser ainsi le premier cercle de convaincus, qui se limite souvent à la direction, au responsable du comité ÉS et à quelques enseignants champions (Couturier et collab., 2009).

Dans les sections qui suivent, nous présentons d'abord la signification et les grandes caractéristiques d'une SAÉ pour ensuite aborder successivement la description des groupes de travail et des SAÉ mises en œuvre dans chacune des écoles; leur appréciation par les membres des groupes de travail, la direction et les agents pivots; les conditions essentielles à leur réalisation et, enfin, leurs possibilités de transfert et de réinvestissement.

4.2.1. Qu'est-ce qu'une stratégie d'apprentissage et d'évaluation?

Une stratégie d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) est constituée d'un ensemble de tâches complexes devant favoriser chez l'élève la mobilisation de ressources (savoirs, stratégies, techniques) et des activités d'apprentissage que celui-ci doit réaliser en vue d'atteindre un but. Ce but peut être un problème à résoudre ou une question à traiter et s'accompagne d'une production, par exemple, un document, une œuvre ou une vidéo. Les moyens proposés pour évaluer les compétences placent l'élève dans des contextes d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire qui s'approchent le plus possible de la réalité au quotidien (Martel, 2011). En d'autres mots, la SAÉ crée un espace d'apprentissage permettant aux élèves de mobiliser les ressources nécessaires à l'exercice de leurs compétences, face à une situation problématique (Bibeau, 2006).

La SAÉ rejoint ainsi l'approche centrée sur les compétences privilégiée dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Elle doit tenir compte à la fois des compétences disciplinaires visées par les programmes scolaires et les domaines généraux de formation (DGF) du PFEQ. Il existe cinq DGF²², auxquels sont associées des compétences communes à tous les programmes scolaires. Les DGF décrivent des enjeux sociaux importants et « amènent l'élève à établir des liens entre ses apprentissages à l'école et la vie de tous les jours » (Bibeau, 2006).

La SAÉ offre généralement un contexte signifiant, c'est-à-dire porteur de sens pour l'élève. Son caractère authentique est susceptible d'augmenter son engagement et sa motivation. De plus, la souplesse de la SAÉ permet aux enseignants d'ajuster les situations en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, de leurs intérêts, des réalités de l'école ou de l'actualité. C'est donc une instrumentation qui peut s'avérer intéressante pour tenir compte

²² Les cinq domaines généraux sont les suivants : Santé et bien-être, Vivre ensemble et citoyenneté, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Média.

des priorités en santé de l'école et développer les compétences des élèves à cet égard. Malgré son potentiel, la SAÉ demeure néanmoins largement sous-utilisée dans le contexte actuel (Martel, 2011).

4.2.2. Description des groupes de travail et des SAÉ réalisées

Dans chacune des écoles, l'élaboration des SAÉ a été réalisée par un groupe de travail (GTSAÉ) dont la composition et le mandat ont été déterminés conjointement à l'occasion d'une première rencontre réunissant la direction, les facilitateurs de l'INSPQ, le conseiller pédagogique pressenti comme responsable du groupe ainsi que les agents pivots attitrés de l'école. Cette première étape a permis d'établir le niveau scolaire que l'on souhaitait viser, la priorité en santé devant être privilégiée et les disciplines à considérer²³.

À l'école A, il a été convenu de réaliser les SAÉ en secondaire 3. On y voyait l'occasion de faire le pont entre ce qui se fait en Éthique et culture religieuse en deuxième et quatrième années du secondaire (le programme n'est pas offert en secondaire 3). Le français est apparu comme étant la matière pouvant le mieux s'y prêter. La priorité retenue, soit la prévention de la violence verbale, fait le lien avec leur plan d'action pour prévenir et contrer la violence et le but n° 4 de leur convention de gestion et de réussite. À l'école B, les élèves en adaptation scolaire ont été ciblés et le choix de la discipline s'est arrêté sur celle de Géographie, histoire et citoyenneté. La SAÉ s'est inscrite en lien avec la priorité de l'école, soit l'amélioration du sentiment de fierté et d'appartenance, et s'est appuyée sur des fondements théoriques qui favorisent le sentiment de compétence. L'école C a fait le choix de réaliser sept SAÉ différentes en lien avec le développement des habiletés sociales des élèves, de la maternelle à la sixième année, dans diverses disciplines. L'ensemble des élèves serait ainsi exposé à l'une ou l'autre des SAÉ. Celles-ci devaient également tenir compte du programme Vers le pacifique sur le développement d'habiletés sociales et la résolution de conflits, dont les activités d'apprentissage font partie de la planification de tous les enseignants.

Dans une seconde étape, les groupes de travail ont été mis sur pied. Leur composition a été quelque peu différente d'une école à l'autre, de même que le nombre de rencontres, mais chaque groupe était constitué d'enseignants volontaires (variant de deux à six), d'un conseiller pédagogique et, à l'exception de l'école B, d'un agent pivot CS ou CSSS. Dans l'école B, un des facilitateurs de l'INSPQ a offert son soutien au responsable du GTSAÉ, mais n'est jamais intervenu directement dans le groupe²⁴. Les groupes de travail ont alors ciblé les apprentissages les plus appropriés à partir de la section Jeunes des fiches de recommandations d'experts, selon des modalités propres à chaque école. Ainsi, dans les écoles A et C, l'ensemble des enseignants de troisième secondaire dans le premier cas, et

²³ La description trace de façon générale les diverses étapes et modalités de réalisation. Selon les contextes, il peut exister de légères variantes. À l'école B, par exemple, le choix définitif de la discipline s'est fait à la suite de la constitution du groupe de travail, en collaboration avec les enseignants concernés.

²⁴ À cette école, l'une des enseignantes, en formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé, a abandonné l'élaboration de la SAÉ en cours de route, car elle jugeait que celle-ci s'adaptait moins bien au contexte particulier de sa classe et que la discipline choisie était peut-être moins pertinente pour ses élèves. Afin de mieux tenir compte des besoins exprimés par l'enseignante, le soutien individualisé d'une seconde conseillère pédagogique et d'un facilitateur de l'INSPQ lui a été offert, mais elle a tout de même jugé préférable de ne pas aller plus en avant après quelques séances.

l'équipe-école dans le second, ont collaboré à la détermination des apprentissages en promotion de la santé à prendre en compte dans les SAÉ. À l'école B, cet exercice n'a pas été fait avec les enseignants en raison d'un manque de temps. Ainsi, la direction, les agents pivots et les facilitateurs de l'INSPQ ont d'abord ciblé les apprentissages possibles, pour ensuite en discuter avec la conseillère pédagogique, qui les a intégrés dans la SAÉ.

Dans une troisième étape, le groupe de travail a procédé au choix des contenus de connaissances et du matériel didactique et à l'élaboration des activités d'apprentissage devant conduire à la production attendue des élèves, en lien avec la santé, les DGF et les compétences disciplinaires. Par la suite, les SAÉ ont été expérimentées en classe par les enseignants visés. Fait particulier à l'école C, tous les enseignants de l'école, à une exception près, ont expérimenté une SAÉ qu'ils ont évaluée à partir d'une grille conçue à cet effet par les agents pivots et le CP²⁵. Le tableau 2 résume les particularités des SAÉ des trois milieux.

Tableau 2 Caractéristiques des SAÉ dans chacune des écoles

Caractéristiques	École A	École B	École C
Grande priorité visée en promotion de la santé	LA COMMUNICATION NON VIOLENTE	LE SENTIMENT DE FIERTÉ ET D'APPARTENANCE	LES HABILETÉS SOCIALES
Composition du GTSAÉ	Six enseignants, un enseignant ressource agissant à titre de conseiller pédagogique, un agent pivot CS.	Deux enseignants de l'adaptation scolaire, un conseiller pédagogique, un facilitateur INSPQ.	Deux enseignants, un conseiller pédagogique, un agent pivot CSSS, un AVSEC.
Élèves ciblés	Troisième année du secondaire (régulier, adaptation scolaire et Programme d'enseignement international).	Deuxième cycle secondaire de l'adaptation scolaire (Formation préparatoire au travail).	Tous les élèves, de la maternelle à la sixième année du primaire.
Problème ou question à traiter	Comment communiquer avec les autres tout en respectant ses valeurs, les différences et son identité?	Lachine : un territoire urbain, touristique et patrimonial méconnu (sentiment d'appartenance à son milieu).	Comment résoudre pacifiquement ses conflits avec les outils à sa disposition?

²⁵ On demandait aux enseignants de se prononcer sur la clarté du guide pédagogique de l'enseignant, le réalisme du déroulement des activités en classe et les améliorations à apporter.

Tableau 2 Caractéristiques des SAÉ dans chacune des écoles (suite)

Caractéristiques	École A	École B	École C
Lien avec le domaine général de formation du PFEQ	VIVRE ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ : s'approprier une culture de la paix.	ENTREPRENEURIAT : Amener l'élève à entreprendre et à mener à terme des projets orientés vers la réalisation de soi et l'insertion dans la société.	VIVRE ENSEMBLE ET CITOYENNETÉ.
Savoirs en promotion de la santé tirés des fiches de recommandations	Reconnaître les émotions et les sentiments complexes, leur influence sur les comportements; éviter les malentendus; utiliser le bon niveau de communication.	À travers la réalisation du projet : développer son estime de soi et son sentiment d'identité, d'appartenance, l'entraide (compétences scolaires et sociales).	Différents dans chacune des classes : développer son estime de soi; s'autoréguler; gérer ses émotions et ses comportements; se connaître, etc.
Principale discipline concernée	Français	Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (FPT).	Différente selon les SAÉ : français, mathématiques, musique, éthique et culture religieuse, arts plastiques.
Intention pédagogique	Amener les élèves à réfléchir sur les modes de communication les plus efficaces pour s'exprimer et maintenir des relations harmonieuses.	Amener l'élève à avoir une meilleure connaissance de son milieu de vie et des types de territoire, à les apprécier et à s'approprier les techniques de la géographie.	Différente selon les SAÉ (ex. : identifier des moyens efficaces pour se calmer - mathématiques, 4 ^e année).
Productions attendues	Création d'un album de chansons, en collaboration avec un auteur-compositeur-musicien. Rédaction d'un conte actualisé.	Audioguide touristique, Vidéo touristique.	Différentes selon les SAÉ (ex. : réalisation d'un sondage auprès des élèves de l'école avec présentation des résultats sous la forme de diagrammes).
Durée de la SAÉ	4 à 8 semaines.	6 à 8 semaines.	2 à 7 périodes, selon les SAÉ.

À l'école A, le groupe de travail souhaitait que les élèves réfléchissent aux modes de communication les plus efficaces pour maintenir des relations harmonieuses. À travers différents types de textes littéraires (chansons, textes poétiques, récits traditionnels ou actuels), l'élève était amené à prendre conscience des différents registres de langage, des

émotions ou sentiments cachés derrière les mots et des spécificités des différents types de communication, dont la communication non violente. Il devait par la suite produire une chanson ou un conte traditionnel actualisé démontrant son habileté à comprendre les sentiments exprimés par autrui et à considérer les critères qui balisent la communication non violente²⁶. Les chansons composées par les élèves ont permis la réalisation d'un album, en collaboration avec un auteur, compositeur et interprète. L'album a été mis en vente auprès des élèves de l'école et devait être inclus dans le document promotionnel visant à la faire connaître auprès des écoles primaires environnantes. À l'école B, l'intention pédagogique de la SAÉ était d'amener l'élève à développer une meilleure compréhension des types de territoire de son milieu de vie et à s'approprier les techniques de la géographie tout en développant, à travers la réalisation du projet, son sentiment d'appartenance, d'identité et de compétence. Les élèves avaient le choix de produire un audioguide ou une vidéo touristique à l'intention d'un public cible. La SAÉ s'est mérité le troisième prix à l'échelon régional du Concours québécois de l'entrepreneuriat 2011 (volet étudiant). Enfin, à l'école C, les différentes SAÉ visaient à développer chez l'élève sa capacité à résoudre pacifiquement ses conflits avec les outils mis à sa disposition. Par exemple, dans la SAÉ *Sondage pour madame Pacifique*, les élèves de quatrième année étaient invités à identifier des moyens efficaces pour se calmer. À cette fin, ils devaient produire un sondage destiné à tous les élèves de l'école à propos des stratégies qu'ils utilisent pour gérer leurs émotions, présenter les résultats à l'aide d'un diagramme, puis les diffuser au reste de l'école, tout en expliquant en quoi la maîtrise des émotions facilite la gestion des conflits.

4.2.3. Appréciation et bénéfices des SAÉ

La promotion de la santé faisant partie à la fois du mandat d'éducation scolaire, des domaines généraux du PFEQ et des préoccupations de l'école, tous les participants des trois milieux visés ont manifesté une très bonne réceptivité par rapport aux SAÉ lors des entretiens, dont la mise en œuvre, à la base, « fait partie du boulot ». Comme le résume une enseignante de l'école A : « Notre milieu, c'est un milieu d'éducation [...]. Je ne me considère pas juste comme une enseignante de français. Je dois déborder de ça et éduquer mes jeunes à de saines habitudes de vie. » (**École A, GTSAE, ENS.**)

4.2.3.1. Appréciation du mode de fonctionnement du GTSAÉ

Si l'on en juge d'après les réponses au questionnaire présentées dans le tableau 3²⁷, le degré de satisfaction à l'égard du fonctionnement de leur GTSAÉ est très élevé, en particulier dans les écoles A et C. Tous les participants des trois milieux s'accordent pour dire que le climat de travail au sein du groupe était empreint de confiance et respectait la libre expression. Les participants des écoles A et C, comme ceux de l'école B, mais dans une moindre mesure, affirment également être d'accord avec le fait que les objectifs du groupe de travail ont été clairs dès les premières séances, que leur contexte de pratique y

²⁶ Le conte, par exemple, devait comprendre un dialogue ou un monologue intérieur qui démontre l'habileté à comprendre les sentiments d'autrui et à produire une communication non violente lorsque les protagonistes sont en situation conflictuelle.

²⁷ Distribué en début d'entrevue, le questionnaire permettait aux répondants de s'exprimer en toute confidentialité. Il était adressé à ceux qui ont participé au groupe de travail (enseignants, CP, AVSEC), à l'exception des agents pivots et des facilitateurs de l'INSPQ.

était considéré et, enfin, que le fait d'y avoir participé leur a permis d'explorer des façons d'intégrer la promotion de la santé en classe. De plus, ils sont d'accord pour affirmer que les SAÉ conçues dans le cadre de l'expérimentation sont susceptibles d'améliorer les compétences des élèves en ce qui a trait à la promotion de la santé (ex. : sentiment d'appartenance, entraide, sentiment de confiance).

Toutefois, si les répondants des écoles A et C jugent tous que l'information en promotion de la santé présentée pour élaborer les SAÉ était pertinente et que les notions abordées étaient claires, les membres du groupe de travail à l'école B expriment certaines réserves à ce sujet. L'un des participants écrit dans le questionnaire : « Je savais où je m'en allais en géographie, mais pas nécessairement pour ce qui est de la santé! Il était difficile de faire les liens. » **(École B, GTSAÉ, ENS.)**

Lors de l'entretien, les membres du groupe de travail de l'école B ont ainsi exprimé une certaine insatisfaction quant au soutien offert, qui était jugé insuffisant au regard des contenus en promotion de la santé. Pour la conseillère pédagogique, l'accompagnement pour le volet santé constitue un point à améliorer. « Je suis à l'aise au niveau de mes disciplines, mais au niveau de la santé, pour moi, c'était la première fois. » Selon les enseignants de cette école, la documentation était lacunaire et ils auraient souhaité disposer d'exemples de SAÉ en promotion de la santé afin de faciliter leur appropriation. De plus, le groupe de travail a réalisé beaucoup plus tard qu'il était important de s'approprier le contenu des recommandations d'experts (santé) avant de construire la SAÉ :

« On n'a pas eu de documentation sur la santé, on n'avait pas eu d'exemples de SAÉ en lien avec la santé. Donc moi, c'est cet aspect-là que j'ai trouvé difficile. [...] Il aurait fallu le mettre beaucoup plus partie intégrante (de la démarche) [...] Je pense que c'est un bon moyen [SAÉ]. Il faut juste vraiment s'approprier le programme de la santé avant. » **(École B, GTSAÉ, ENS.)**

Tableau 3 Pourcentage (%) de participants des GTSAÉ se disant d'accord ou totalement d'accord avec les énoncés se rapportant à son fonctionnement

ÉNONCÉS	École A	École B*	École C
	%	%	%
Les objectifs du GTSAÉ étaient clairs dès les premières séances.	100	75	80
L'information présentée en promotion de la santé était pertinente et utile pour élaborer les SAÉ.	100	50	100
Les notions abordées en promotion de la santé étaient faciles à comprendre.	100	25	100
Les notions abordées en promotion de la santé étaient faciles à comprendre.	100	25	100
Mon contexte de pratique était pris en compte.	100	75	100
Le climat de travail était positif (confiance, respect).	100	100	100
Je me suis senti libre de m'exprimer durant ces rencontres.	100	100	100
J'ai le sentiment d'avoir contribué à la réflexion collective.	100	75	100
Le GTSAÉ m'a permis d'explorer des façons pertinentes d'introduire la promotion de la santé dans mes activités professionnelles.	100	75	100

* Rappelons que dans ce site, une enseignante s'est retirée de la démarche d'élaboration, car elle jugeait que la SAÉ s'adaptait moins bien au contexte particulier de sa classe. Comme cette enseignante a participé à l'entretien de groupe à la fin de l'expérimentation, elle a aussi rempli le questionnaire. Ses réponses peuvent toutefois avoir réduit les pourcentages aux différents énoncés. Étant donné l'anonymat des questionnaires, il nous était impossible de vérifier si tel était bien le cas.

Malgré la satisfaction des membres des GTSAÉ de l'école C, ceux-ci étaient également d'avis qu'il serait souhaitable d'avoir des exemples de SAÉ de façon à ce qu'ils puissent voir concrètement la forme que cela peut prendre. Une banque de SAÉ déjà construites, qui pourraient être modifiées pour l'adapter au contexte, semble une solution pour faciliter l'usage de SAÉ dans un contexte de promotion de la santé :

« L'appropriation est beaucoup plus rapide quand on a déjà un modèle. »
(École B, GTSAÉ, ENS.)

« Avec des SAÉ déjà préparées, cela facilite la tâche puisque les liens avec le programme de formation sont déjà faits. » **(École C, GTSAÉ, ENS.)**

Les résultats et commentaires des membres du GTSAÉ de l'école B, qui contrastent avec ceux des deux autres écoles, peuvent s'expliquer en partie par le fait que les savoirs en promotion de la santé chez les membres de ce groupe de travail étaient moins étendus que ceux des autres sites. Bien que tous très compétents sur le plan pédagogique, les participants de l'école B se frottaient à la promotion de la santé pour une première fois. En comparaison, à l'école A, celui qui pilotait le groupe de travail est un « champion » qui

participe au déploiement de l'approche dans l'école depuis quelques années déjà²⁸. En outre, il était déjà familier avec les fiches de recommandations d'experts dont les contenus ne sont pas d'emblée accessibles aux acteurs scolaires²⁹. De plus, même si à l'école B des efforts ont été consentis de part et d'autre pour s'échanger et s'approprier les expertises, la nouveauté des SAÉ pour les participants du milieu (enseignants et conseiller pédagogique) ainsi que pour les facilitateurs de l'INSPQ faisait en sorte qu'il était difficile d'anticiper la forme et l'intensité du soutien nécessaire pour ce volet de l'expérimentation. Un certain « rattrapage » a toutefois été fait en fin de parcours pour mieux intégrer la santé à l'intérieur de la SAÉ.

4.2.3.2. *Appréciation des SAÉ réalisées en promotion de la santé*

Selon les personnes interrogées dans les trois milieux, la SAÉ présente plusieurs avantages comparativement aux différents programmes en promotion de la santé dispensés par les intervenants, dont certains peuvent provenir d'organisations externes. Elle permet d'évaluer des contenus disciplinaires tout en visant des savoirs liés à la santé : « Avec une SAÉ comme ça, où on développe les compétences sociales de l'élève, tout en développant les compétences disciplinaires, on fait d'une pierre, deux coups (**École C, GTSAÉ, CP**). Elle s'intègre mieux à leur planification ou à la grille horaire et ne les oblige pas à "tout arrêter pour faire un espace à ces activités-là, en marge de tout le reste" ». (**École C, AP1**) :

« L'ancrage avec le programme de formation, il est nécessaire. Les enseignants passent leur programme, tout en abordant d'autres compétences en santé. » (**École B, AP2**)

« Un pur programme, comme Vers le pacifique, arrive tel quel, clé en main. [...] On a beau dire qu'il est collé au programme de formation, moi quand j'étais prof, je l'ai toujours vu comme un surplus. Alors que la SAÉ, pour moi, j'ai l'impression que ça s'est adapté, que ça s'est intégré. » (**École A, DIR. adj.**)

Le fait que le message soit porté par quelqu'un de significatif pour l'élève augmenterait sa réceptivité. Elle favoriserait également une meilleure rétention chez les élèves, comparativement aux mesures ponctuelles portées par les intervenants scolaires :

« L'infirmière arrive dans une classe à un moment précis, parle 30 minutes de quelque chose. Une fois qu'elle est partie, je ne suis pas certaine que le taux de rétention des élèves est très fort. » (**École B, DIR. adj.**)

« Il y a une coupure; le cours est fini, on met ça de côté, prochain atelier, un autre sujet. Alors qu'une SAÉ est souvent travaillée sur plusieurs périodes, et mise dans un contexte réel, dans la réalité des élèves. » (**École B, GTSAÉ, ENS.**)

²⁸ Plus spécifiquement, il fait partie du comité de pilotage ÉMES-SIAA depuis quatre ou cinq ans au moins et a été désigné pour faire partie du groupe d'experts appelé à collaborer avec la direction à la démarche associée à la convention de gestion au cours de l'expérimentation. Mentionnons également que l'agent pivot du groupe de travail est un ancien enseignant. Le même constat peut être fait à l'école C. La personne responsable du comité ÉES, initiatrice de l'adoption de l'approche dans l'école, participait au groupe de travail.

²⁹ Sans compter que, comme il a été déjà mentionné, tous les enseignants impliqués dans les groupes de travail des autres écoles ont pu bénéficier d'un exercice sur les fiches de recommandations, contrairement à ceux de l'école B.

De plus, par sa souplesse, la SAÉ tient mieux compte des réalités ou des besoins des élèves et des enseignants et favorise le développement des compétences des jeunes qui sont directement en lien avec les priorités en santé de l'école. Comme l'exprime la directrice adjointe de l'école A :

« La SAÉ permet une adaptation de part et d'autre. Autant (nom de l'agent pivot) que (nom de l'enseignante ressource) ont adapté la SAÉ par rapport au vécu des enseignants, d'une part, autant, d'autre part, l'enseignant se dit : "C'est vrai, on a cette zone de vulnérabilité là, parfait, je vais adapter mon matériel et l'enligner vers la communication non violente." » **(École A, DIR. adj.)**

Malgré les avantages indéniables des SAÉ, les personnes interrogées sont toutefois unanimes à dire que les différents programmes, projets ou interventions soutenus par les intervenants scolaires constituent un apport intéressant à la promotion de la santé en milieu scolaire et sont complémentaires aux SAÉ :

« Je dirais que la SAÉ fait partie d'un des moyens. Je crois qu'il doit être beaucoup plus utilisé, mais c'est sans compter le personnel non enseignant qui va en classe sous une autre forme. » **(École B, DIR. adj.)**

En outre, les enseignants participants et les agents pivots des écoles A et C croient que les intervenants scolaires, en raison de leur expertise, ont un rôle à jouer dans la transmission des savoirs avec lesquels les enseignants sont moins familiers ou qui les rendent mal à l'aise³⁰ :

« [Pour soutenir l'incorporation de la promotion de la santé dans ma pratique], il me faut la participation plus fréquente de personnes ressources telles que la TES, l'infirmière, la diététicienne ou tout autre spécialiste de la santé. » **(École C, GTSAÉ, ENS.)**

« Au niveau des informations qui sont à transmettre, les services éducatifs complémentaires vont être sensibles aux façons d'éviter des biais, des effets pervers, des choses comme ça. Je ne dis pas que les enseignants ne le font pas, mais ils ont quand même une spécificité par rapport à ça. » **(École A, AP1)**

En conclusion, la SAÉ ne constitue pas une panacée, mais n'en demeure pas moins une stratégie gagnante pour rejoindre les enseignants sur leur terrain, les sensibiliser à l'AÉS et augmenter leur contribution à la promotion de la santé dans l'école :

« Moi, je pense qu'une SAÉ est le meilleur moyen, avec les enseignants, pour justement les amener à utiliser cette approche-là, puis de mieux comprendre. » **(École A, DIR. adj.)**

« Je pense qu'à partir du moment où on est aussi pointu que la classe, on est gagnant parce que l'enseignant va se sentir davantage impliqué... » **(École C, AP2)**

³⁰ Les agents pivots de l'école A estiment par ailleurs qu'on aurait intérêt à tenir compte des services éducatifs complémentaires et des ressources que ceux-ci peuvent offrir lorsqu'on planifie la réalisation de SAÉ en promotion de la santé.

4.2.3.3. Bénéfices associés aux SAÉ

De façon générale, les enseignants ont déclaré avoir retiré de cette expérience plusieurs bénéfices, les plus importants étant à leurs yeux les retombées perçues pour leurs élèves. Les membres des différents sites mentionnent ainsi la motivation observée chez leurs élèves, leur enthousiasme et les comportements positifs. À l'école B, par exemple, les participants font mention du renforcement du lien élèves/enseignant, de l'entraide entre les jeunes, du travail d'équipe ainsi que du développement de l'estime de soi et du sentiment d'appartenance chez leurs élèves :

« Bien moi, je pense que l'important est que l'élève aime le projet et c'est clair que cela a été atteint. » **(École B, GTSAÉ, ENS.)**

« Je vais parler de ma collègue de cinquième année parce que c'est celle-là qui m'a le plus touchée, elle me disait : "Ah j'aurais aimé ça avoir cette activité-là plus tôt dans l'année, ça a changé mes élèves". Je lui nommais le nom d'un élève et j'ai dit : "Mon Dieu qu'il a changé cet élève-là. Il me semble qu'il est plus positif". Et, elle m'a dit : "C'est depuis la SAÉ, depuis qu'on a travaillé le monologue intérieur." » **(École C, GTSAÉ, ENS.)**

De plus, par définition, la SAÉ favorise chez les élèves des apprentissages signifiants et contextualisés, ce qui est apprécié autant par eux que par les enseignants :

« Une situation d'apprentissage signifiante, c'est mieux. Les élèves, vraiment, ont accroché. On était surpris de leur engouement. » **(École A, GTSAÉ, ENS.)**

Par ailleurs, les enseignants de l'école A ont relevé que les savoirs associés à la communication non violente qu'ils avaient choisis (ex. : développer sa compréhension du vocabulaire des émotions et l'utiliser adéquatement) avaient contribué au développement d'une plus grande compétence en compréhension de texte chez les élèves, ceux-ci étant davantage capables de repérer les émotions qui sous-tendent les actions ou les comportements des personnages et de les exprimer. Autrement dit, l'acquisition des savoirs en santé chez les élèves a contribué à leur acquisition des savoirs disciplinaires. Enfin, la démarche d'élaboration des SAÉ a contribué chez la majorité des enseignants impliqués à leur enrichissement personnel ou professionnel et à une meilleure compréhension de la promotion de la santé en classe. Selon les résultats du questionnaire distribué à la fin de l'expérimentation, tous les enseignants des écoles A et C se sentent « moyennement » ou « beaucoup » confiants dans l'élaboration de SAÉ en promotion de la santé dans des proportions presque égales dans les deux cas. En revanche, dans l'école B, la moitié des enseignants disent se sentir seulement « un peu » confiants, pour les raisons déjà évoquées.

En ce qui a trait à la capacité des participants de refaire la même démarche pour d'autres SAÉ, de façon autonome, les résultats indiquent que tous la jugent « bonne » ou « très bonne », à l'exception d'un enseignant de l'école B (résultats non illustrés). Parmi les éléments pour lesquels les participants des trois sites se sentent les mieux outillés, on retrouve la structure de la SAÉ et ses composantes ainsi que les contenus en santé spécifiques à la SAÉ qu'ils ont mise en œuvre (ex. : les aspects de la communication non violente). Fait intéressant par ailleurs, les enseignants de l'école A mentionnent qu'ils ont

mieux compris, à travers la SAÉ, que la promotion de la santé ne se limite pas uniquement à la transmission-acquisition de contenus relatifs à la santé, mais qu'elle peut également s'inscrire dans leur manière d'interagir en classe avec leurs élèves, à chaque jour et quelle que soit la matière enseignée. Comme l'exprime une enseignante : « Moi, j'ai compris que travailler sur la promotion de la santé par le biais de la communication non violente, c'est une approche au même titre que l'approche orientante. C'est de mettre une teinte reliée à la santé ». Dans un autre registre, l'expérimentation des SAÉ à l'école C a permis de redonner un second souffle à la mobilisation des enseignants autour de la promotion de la santé. Comme le mentionne une enseignante du GTSAÉ : « Quand les profs m'ont dit : "Ah, mais ça a été fabuleux, on a aimé ça, mes élèves ont été motivés, ils ont été changés, je l'utilise encore", bien je me dis que ça, c'est rallumer la flamme. » Selon les propos des enseignants, tous ces bénéfices compensent largement les efforts associés à une telle démarche.

4.2.3.4. Conditions essentielles pour la réalisation des SAÉ

La mise en œuvre des SAÉ a été perçue comme un processus exigeant dans tous les milieux. Dans les deux écoles secondaires, leur élaboration et leur expérimentation simultanées, sur une courte période de temps, ont quelque peu essoufflé les enseignants. À l'école primaire, l'ampleur de la tâche (sept SAÉ) a obligé les membres du groupe de travail à investir du temps en dehors des heures de travail. Le temps est un ingrédient central à la participation des enseignants et ceux-ci sont unanimes à dire qu'ils en ont manqué. Se déclarant satisfaits malgré tout de ce qu'ils ont réalisé, certains auraient souhaité pouvoir mieux peaufiner divers aspects de leur SAÉ :

« On avait des enseignantes motivées, mais je pense qu'au niveau des libérations des gens, au niveau du temps accordé, c'était très insuffisant. »
(École C, GTSAÉ, CP)

Un second défi a été la coordination des différents acteurs du groupe de travail et l'arrimage des tâches liées aux SAÉ avec la planification de classe de tous et chacun. « Il y a beaucoup d'affaires avec lesquelles il faut jongler en même temps », précise l'agent pivot qui accompagnait les enseignants de l'école A : « Où est-ce que je veux amener l'élève? Est-ce que je respecte mon programme? Il faut que je sois capable de gérer ma classe, de passer ma matière, de respecter le programme de formation, ma planification, celle des collègues [...]. C'est beaucoup ».

Dans ce contexte, les acteurs concernés dans les trois sites sont unanimes à dire que la faisabilité des SAÉ, qui intègrent la promotion de la santé, dépend d'abord et avant tout du temps et des libérations accordés aux enseignants. Parmi les conditions à mettre en place, il est donc essentiel d'offrir un accompagnement soutenu et un espace de collaboration et de communication qui permettent aux conseillers pédagogiques, aux enseignants et aux autres intervenants scolaires de travailler conjointement et d'échanger leur expertise :

« D'après moi, ça prend une première année où les gens, que ce soit la conseillère pédagogique et une personne en santé, je ne dis pas nécessairement des gens de l'INSPQ, prennent le temps de s'asseoir avec eux, de les écouter, puis qu'il y ait un partage d'expertise [...]. Je ne pense pas qu'une seule rencontre au début, puis après ça on fait le suivi, ça puisse marcher. Oui, la SAÉ

est un moyen intéressant, mais il faut être sûr d'avoir du temps et de l'énergie à mettre. » **(École A, DIR. adj.)**

« Ce qui a fait que l'on a produit quelque chose de bien intéressant, c'est, je pense, que les différentes forces que l'on avait ont été mises à contribution. » **(École C, GTSAÉ, CP)**

À cet égard, le rôle du conseiller pédagogique est évidemment considéré comme étant crucial dans l'élaboration de la SAÉ. Il est l'expert de la procédure et des contenus disciplinaires, il assure le suivi avec les enseignants, fournit les ressources manquantes au besoin et veille au bon déroulement. Sa contribution est jugée complémentaire à celle de l'agent pivot ou des intervenants scolaires qui détiennent une expertise sur des thématiques spécifiques en santé :

« Il [conseiller pédagogique] ne connaissait peut-être pas vraiment le programme École en santé. Ce n'est pas lui qui a partagé toutes les idées. Mais il était toujours là pour nous recadrer. Il nous a donné des outils pour nous faire comprendre ce que doit inclure une SAÉ. Il s'est assuré de faire valider notre travail par les autres conseillers pédagogiques responsables de chacune des matières traitées dans nos SAÉ. » **(École C, GTSAÉ, ENS.)**

« Le rôle du CP n'est peut-être pas au niveau de l'expertise des contenus santé. Mais il peut pister de façon très intéressante où peut s'intégrer certains éléments de promotion à la santé. » **(École A, AP2)**

L'agent pivot de l'école B abonde dans le même sens : « Cela pourrait être un rôle très intéressant d'un conseiller pédagogique, d'identifier les compétences en santé qu'on doit développer chez nos élèves de l'école et de voir dans l'ensemble des disciplines comment on peut intégrer ça. » Pour ce qui est de l'expertise de contenu en santé, les agents pivots et les enseignants jugent qu'ils peuvent avoir un rôle à jouer, mais qu'ils ne sont pas les seuls. Que ce soit l'AVSEC à l'école C ou un consultant externe, par la formation offerte à l'école A à propos de la communication non violente, ils ont apporté une contribution que les agents pivots ne pouvaient pas offrir puisque ceux-ci ne maîtrisent pas nécessairement l'ensemble des contenus relativement aux thématiques en promotion de la santé.

Enfin, en plus des libérations et de la collaboration des différents experts, certains estiment que la réalisation d'une SAÉ exige au préalable une « posture enseignante » c'est-à-dire la capacité de poser un regard critique sur sa pratique et d'aller au-delà des savoirs disciplinaires à faire acquérir :

« Oui, la SAÉ, c'est possible et puis c'est très rentable. Parce que si elle est bien faite, on constate des retombées. C'est faisable, mais il y a des choses à installer avant. [...] L'enseignant doit être ouvert à se poser des questions, à poser un regard critique sur ce qu'il fait. » **(École A, AP2)**

4.2.4. Transferts et réinvestissements

Les enseignants participants des trois sites ont manifesté clairement une ouverture à refaire les SAÉ l'année suivante. Déjà, lors des entretiens avec les groupes de travail à la fin de l'expérimentation, des enseignants mentionnaient les avoir bonifiées ou réinvesties dans d'autres activités d'apprentissage. De plus, les résultats du questionnaire indiquent que la majorité des participants des trois écoles se disent prêts à intégrer des SAÉ existantes dans leur pratique ou encore à s'impliquer à nouveau dans l'élaboration de SAÉ en promotion de la santé (tableau 4).

Tableau 4 Pourcentage (%) des participants des GTSAÉ se disant d'accord ou totalement d'accord avec les énoncés sur le réinvestissement des SAÉ

ÉNONCÉS	École A	École B*	École C
	%	%	%
Je serais prêt à intégrer des SAÉ existantes en promotion de la santé dans ma pratique.	100	100	100
Je serais prêt à m'impliquer à nouveau dans l'élaboration de SAÉ en promotion de la santé.	100	75	100

* Dans ce site, une enseignante s'est retirée de la démarche d'élaboration, car elle jugeait que la SAÉ s'adaptait moins bien au contexte particulier de sa classe (élèves en formation au travail semi-spécialisé). Comme cette enseignante a participé à l'entretien de groupe à la fin de l'expérimentation, elle a aussi rempli le questionnaire. Ses réponses peuvent toutefois avoir réduit les pourcentages aux différents énoncés. Étant donné l'anonymat des questionnaires, il nous était impossible de vérifier si tel est bien le cas.

À l'école C, la production d'une SAÉ par classe permettait un continuum dans la progression des apprentissages et avait pour but, idéalement, qu'on expérimente les SAÉ année après année, au moins pour une cohorte d'élèves. À l'école A, le fait de réaliser qu'il est possible, à travers les interactions avec les élèves, de mettre une touche reliée à la communication non violente favorise le réinvestissement dans d'autres matières ou dans d'autres SAÉ selon les enseignants :

« Les SAÉ, si ça va être refait? Oui. Oui, parce que l'élève qui est en troisième année va monter en quatrième et travailler autre chose, tout ça. Mais est-ce que le prof de quatrième année de l'an prochain va travailler la même chose que cette année, avec une classe différente, un climat différent? Peut-être que le prof va avoir à s'ajuster. » **(École C, GTSAÉ, CP)**

« Ce qu'on a fait m'a inspirée déjà pour une autre activité d'apprentissage dans laquelle les élèves doivent faire une campagne de sensibilisation contre l'intimidation. » **(École A, GTSAÉ, ENS.)**

De plus, les membres des groupes de travail et les directions des trois écoles considéraient que les SAÉ élaborées au cours de l'expérimentation était susceptibles d'être reprises par d'autres enseignants de l'école ou transférées à d'autres milieux scolaires, avec un minimum d'accompagnement consenti par ces écoles pour les adapter à leur contexte : « Évidemment, chaque école a sa couleur. Je pense que la première année, même si elle est déjà toute créée, il va falloir un suivi serré, un accompagnement pour l'adapter. » **(École A, DIR. adj.)**

À l'école B, en raison du succès de la SAÉ au concours de l'entrepreneuriat, les enseignants participants et la direction étaient d'avis que la SAÉ aurait un rayonnement auprès des enseignants d'Univers social. LA SAÉ a d'ailleurs fait l'objet d'un partage d'expertise avec une enseignante d'une autre région qui a repris l'idée de la SAÉ et la production d'un guide touristique. À l'école C, le transfert des SAÉ à d'autres classes ou écoles faisait partie des intentions de la commission scolaire dès le départ :

« L'objectif de (nom), qui est le coordonnateur aux ressources complémentaires, est de partager les SAÉ dans la commission scolaire. Je ne crois pas qu'il investisse des sous pour seulement une école. C'est sûr que ça va être offert au départ aux écoles qui sont déjà École en santé. » **(École C, GTSAÉ, CP)**

Au moment de clore l'expérimentation, on ne connaissait pas précisément les actions que la commission scolaire entendait prendre pour assurer le transfert, mais, selon le directeur, l'expérience vécue à l'école C devait être présentée à l'assemblée générale du secteur. À l'école A, la direction souhaitait intégrer l'année suivante les SAÉ déjà réalisées aux plans d'action ÉMES-SIAA et continuer de réfléchir, conjointement avec la CP en Éthique et culture religieuse, à la continuité de ce qui a été fait dans les autres niveaux scolaires (secondaire 1, 2, 4 et 5), favorisant ainsi un rayonnement plus large :

« On n'en a pas beaucoup parlé, mais les SAÉ qu'on a faites en secondaire 3, bien ils vont s'activer dans le comité pédagogique parce qu'on poursuit l'année prochaine. Donc, il va y avoir des suites dans le comité pédagogique. » **(École A, DIR. adj.)**

4.3. LES CAPACITÉS D'ABSORPTION DE CHACUNE DES ÉCOLES AU REGARD DE L'AÉS

Les résultats présentés dans les sections précédentes confirment que le développement professionnel qui a été expérimenté est conforme au modèle prévu, c'est-à-dire qu'il s'appuie sur un accompagnement de type socioconstructiviste. Ils montrent également que les acteurs directement visés par l'accompagnement rapportent une amélioration de certaines connaissances et pratiques au regard de l'AÉS.

Dans la présente section, nous entendons répondre plus spécifiquement à notre principale question de recherche : le développement professionnel expérimenté a-t-il permis de renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard des savoirs liés à l'AÉS? Tout d'abord, mentionnons que les capacités d'absorption, potentielles et réalisées, au regard de l'AÉS dans les écoles réfèrent aux savoirs (connaissances et pratiques) liés à la démarche opérationnelle proposée pour la mise en œuvre de l'approche. Cette démarche comporte pour l'école et les personnes qui l'accompagnent diverses étapes itératives à réaliser : mobilisation et formation d'un comité porteur; analyse concertée des besoins prioritaires des jeunes de l'école selon une perspective globale; réflexion critique quant au choix et à l'ajustement des actions selon les recommandations d'experts; élaboration d'un plan global d'interventions³¹; bilan et évaluation.

³¹ Le plan global d'interventions précise les éléments permettant une opérationnalisation des interventions retenues pour répondre aux priorités identifiées. Il comprend les objectifs spécifiques, la population visée, les activités retenues, les ressources requises, l'échéancier et les critères d'appréciation/évaluation.

Rappelons qu'en début d'expérimentation, les trois écoles avaient mis en place un comité ÉS depuis plus de deux ans et avaient réalisé une analyse des besoins prioritaires des jeunes dans leur école en utilisant divers outils qui n'étaient pas nécessairement ceux fournis dans le cadre de l'approche ÉS. Dans ce contexte, les nouveaux savoirs concernant l'AÉS, dans le cadre de la présente étude, correspondaient principalement aux étapes « de la réflexion quant au choix et aux ajustements des actions en fonction des recommandations d'experts » et « de l'élaboration du plan global d'interventions ». En lien avec ces étapes, les éléments ayant trait aux conditions d'efficacité des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire ont constitué les savoirs en lien avec l'AÉS que nous avons étudiés pour déterminer les capacités d'absorption des écoles. Ces conditions, en plus de répondre aux besoins de santé et bien-être prioritaires des jeunes de l'école et être issues d'une concertation entre les membres du personnel de l'école, la famille et les partenaires de la communauté, stipulent que « les interventions doivent agir à plusieurs niveaux (école, jeunes, famille et communauté), sur divers facteurs clés du développement des jeunes (estime de soi, compétences sociales, habitudes de vie, etc.), s'appuyer sur des recommandations d'experts et engager activement les jeunes dans le développement de leurs compétences ». De plus, le choix des interventions doit s'accompagner de **critères opérationnels** pour faciliter leur transposition dans la pratique en lien avec l'élaboration d'un plan global d'interventions ÉS. Un des résultats attendus à propos de l'absorption de ces savoirs liés à la démarche de planification est **l'intégration des objectifs, des actions et des ressources prévues pour répondre aux priorités identifiées (plan d'action ÉS) dans le projet éducatif de l'école**.

Globalement, les résultats montrent que les capacités d'absorption ont été renforcées dans les trois milieux grâce au développement professionnel, bien que leur amélioration varie selon les sites en raison des capacités déjà existantes en début d'expérimentation (antécédents) ou des leviers et mécanismes d'intégration déjà présents, dont certains ont été renforcés en cours d'expérimentation. Des changements ont ainsi été observés au niveau des capacités d'absorption potentielles (CAP), c'est-à-dire dans l'**acquisition** et l'**assimilation** des savoirs liés à une démarche de planification concertée, et dans les capacités d'absorption réalisées (CAR), soit les **transformations** et **exploitations**, qui assurent un réel changement dans le fonctionnement de l'école.

Dans le présent contexte, l'**acquisition** réfère aux savoirs mentionnés précédemment en lien avec l'AÉS qui ont été acquis par des acteurs clés de l'organisation. L'**assimilation** suppose non seulement l'acquisition de ces savoirs, mais une compréhension plus partagée, au sein de l'école, des fondements et de l'usage potentiel de ces savoirs, en lien avec les buts de l'organisation. Étant donné que l'acquisition est un prérequis à l'assimilation, lorsque plusieurs traces sont observables quant à cette deuxième dimension, nous insistons davantage sur celles-ci pour éviter la répétition.

Concernant les CAR, bien que plusieurs traces soient visibles au niveau des transformations (optimisation et reconfiguration), elles sont plus difficilement identifiables au niveau de l'exploitation (pérennisation). Ceci était prévisible en raison de la période d'observation qui n'était pas suffisamment longue pour rendre compte de l'évolution des transformations, à la suite de l'expérimentation.

Pour chacune des écoles, nous présentons les changements dans les capacités d'absorption potentielles et réalisées, suivis des changements observés dans les principales dimensions susceptibles de les influencer. Ces dimensions réfèrent aux antécédents, aux modulateurs (déclencheurs et contraintes externes et internes), aux leviers et aux mécanismes d'intégration (figure 1).

4.3.1. École secondaire A

4.3.1.1. Les capacités potentielles et réalisées³²

L'un des grands constats qui se dégagent des entretiens réalisés au T₁ à l'école A est la présence de capacités d'absorption en ce qui concerne les savoirs liés à ÉMES, de leviers et de mécanismes d'intégration, avant même que débute l'expérimentation. Ces aspects sont présentés plus loin, à la section *Antécédents*.

Capacités d'absorption potentielles (CAP)

Acquisition

Pour la direction, la démarche liée à la convention de gestion a été l'occasion **d'accroître les connaissances de tout le personnel à l'égard de l'approche ÉMES, particulièrement en ce qui concerne les critères d'efficacité en promotion de la santé et en prévention en contexte scolaire, ainsi que les quatre niveaux d'intervention recommandés par l'AÉS**. Toute l'équipe-école (y compris le personnel de soutien) a été consultée à propos des moyens à prendre pour assurer un environnement sain et sécuritaire, soit le but n° 4 de la convention de gestion, en lien avec leur priorité qui est de diminuer la violence verbale, le vol et le vandalisme. Le personnel scolaire (excluant le personnel de soutien) a également été consulté dans un deuxième temps sur les moyens à prendre pour atteindre les autres buts de la convention. À cette occasion, le personnel s'est exprimé sur les buts en lien avec leur domaine d'expertise. Cette consultation en deux temps, tout comme celle qui a été menée auprès des enseignants de troisième secondaire à propos des objectifs à cibler pour la réalisation des SAÉ et la formation offerte aux responsables des groupes de travail, ont également permis au personnel scolaire de prendre connaissance ou de mieux s'approprier certaines fiches de recommandations d'experts en lien avec l'AÉS. Pour la direction :

« Les gens ont une base maintenant. Tout le personnel a son petit carton vert qui explique les conditions d'efficacité. Tout le monde sait ce qu'il faut faire quand on réfléchit à des moyens, les pratiques gagnantes et tout. » (**École A, DIR. adj.**)

De plus, la démarche de planification liée à la convention de gestion a été réalisée de concert avec tous les directeurs adjoints, ce qui leur **a permis de se familiariser avec la démarche structurante d'ÉMES** et de développer leurs compétences de gestionnaire :

« [...] le but n° 4 nous a permis de développer aussi des compétences, chez d'autres gestionnaires, qu'ils n'ont pas nécessairement. C'est quand même pas à négliger. » (**École A, DIR.**)

³² Une synthèse des capacités d'absorption de l'école A est présentée au tableau 5, à la fin de cette section.

Assimilation

En termes d'assimilation, les nombreuses occasions qui ont été offertes au personnel de participer et de s'impliquer dans la détermination des moyens et des priorités ont favorisé **le rayonnement plus grand de l'approche dans l'école**. Lors de l'entretien final, la direction s'est montrée particulièrement satisfaite d'avoir inclus le personnel de soutien lors de la consultation dans l'école à propos des moyens à privilégier pour atteindre le but n° 4 de la convention de gestion³³. Ce fut, pour le directeur, une façon significative de leur faire connaître l'approche ÉS :

« Ici, au moins, on a le loisir de dire : “Tout le monde a été consulté”. Quand je parle avec [prénom], le concierge, je dis : “Tu sais, la convention et le but n° 4...” Puis quand on prend des décisions en fonction des élèves [...] comme là, on a ajouté en bas des petites tables de babyfoot, des tables de ping-pong, ça, c'est un environnement sain pour moi, les gens sont capables de rationaliser : “Bien oui, ça dérange les adultes, mais les élèves vont bouger”. Ça fait que c'est moins compliqué maintenant de revenir avec un concept beaucoup plus théorique. Moi, je pense qu'on a fait un bon bout de chemin là-dessus. » (École A, DIR.)

En outre, l'expérimentation a permis **une prise de conscience plus large**, que ce soit au niveau des groupes de travail ÉMES, de la direction ou de l'équipe-école dans son ensemble, **de l'importance de privilégier des moyens efficaces plutôt que de s'éparpiller dans toutes sortes d'activités**. Les propos des agents pivots suggèrent également une **certaine internalisation des conditions d'efficacité au sein des groupes de travail** du comité ÉMES-SIAA et, par ricochet, une **plus grande capacité à poser un regard critique sur les moyens privilégiés dans les plans d'action**, à la suite de la formation et de l'accompagnement offerts aux responsables des groupes de travail³⁴ :

« Ils [les responsables des groupes de travail ÉMES], avant même qu'on pose la question, nous amènent des observations dont on voulait justement leur faire prendre conscience. Ils en ont fait un bout de chemin [...]. Puis, ils ont travaillé avec des enseignants à mettre en place ces moyens-là et ces enseignants-là constatent aussi que certaines actions ne rencontrent pas les critères d'efficacité. Oui, effectivement, [...] cette formation a eu un impact sur la façon que les gens ont incorporé l'approche. » (École A, AP1)

³³ En effet, lors de la consultation dans le cadre de la convention de gestion et de réussite, les concierges, adjointes administratives et tout le personnel de soutien ont été consultés sur les moyens à prendre concernant la violence verbale dans l'école, en lien avec la dimension Environnement physique des fiches de recommandations. Les moyens proposés devaient respecter certains critères d'efficacité. Cette consultation comprenait également des éléments de formation à propos de l'approche et de sa perspective systémique.

³⁴ Rappelons que la formation puis l'accompagnement individualisé par la suite visaient à faire en sorte que les responsables des groupes de travail ÉMES soient capables de porter un regard critique sur les niveaux d'intervention visés par les moyens, la pertinence des moyens retenus au regard des fiches de recommandations d'experts et la cohérence des moyens.

Dans le même sens, la personne ressource responsable du groupe de travail sur les SAÉ souligne que les enseignants ayant participé à plus d'une consultation, en particulier ceux du **GTSAÉ**, manifestent une **plus grande maîtrise des savoirs se rapportant à ÉS** :

« J'ai animé des groupes lors de la consultation de toute l'équipe-école, pour les autres buts et pour le but n° 4, et je me suis rendu compte que les enseignants qui avaient travaillé avec moi et avec l'INSPQ avaient une longueur d'avance, parce qu'ils savaient de quoi on parlait. Ils étaient au courant, ils comprenaient ce qu'ils faisaient. Je sentais qu'il y avait quelque chose d'acquis, pour tous ces gens-là qui avaient travaillé avec moi. » **(École A, CP)**

Capacités d'absorption réalisées (CAR)

Transformation (optimisation/reconfiguration)

Le développement professionnel a favorisé la consolidation ou l'optimisation de plusieurs composantes de l'approche ÉMES et de certaines conditions organisationnelles. Ainsi, pour la direction, **l'accompagnement a contribué à renforcer la planification concertée au sein de l'équipe de gestion**, notamment en ce qui concerne le partage des dossiers en promotion de la santé :

« Ça fait qu'au niveau de la planification, comme gestionnaire..., ça peut avoir l'air niais, mais depuis qu'on a eu notre accompagnement avec (nom des facilitateurs) par rapport à la convention de gestion, puis que chacun [des adjoints] a été responsable d'un groupe, je vous dirais que maintenant, de plus en plus, on se partage ces dossiers-là. On le faisait déjà, on avait déjà amorcé, mais là, je trouve que ça nous a renforcés là-dedans, dans le partage. » **(École A, DIR. adj.)**

La démarche réalisée dans le cadre de la convention de gestion a également conduit la direction adjointe à reconsidérer son modèle organisationnel dans le but d'y inclure tout ce qui a trait à la vie étudiante, de mieux intégrer encore les thématiques associées à la promotion de la santé (saines habitudes de vie, relations égalitaires, volet culturel) et d'arrimer les diverses priorités et moyens en liens avec la convention, ÉMES, SIAA, le plan d'action pour prévenir et traiter la violence et les préoccupations liées à l'éducation interculturelle. En somme, cela a permis à **la direction de renforcer sa gestion intégrative**. Comme la directrice adjointe l'explique :

« Cette année, je crois que ça m'a permis d'avancer personnellement dans ma réflexion. Par rapport à notre structure, je me disais : non, il y a quelque chose qui ne marche pas. Ce sont des silos dans le fond. On veut une approche intégrée, mais on a saine alimentation, activités physiques, relations égalitaires. Il faut que ce soit plus intégré tout ça. » **(École A, DIR. adj.)**

Grâce à cette nouvelle structure, qu'elle n'avait toujours pas soumise au comité de gestion lors de l'entretien réalisé à la fin de l'expérimentation, elle entendait donc faire porter les orientations relatives à la promotion de la santé par tous les comités :

« J'ai proposé un modèle au directeur. Il n'y aura plus de comité Saine alimentation, Activités physiques, etc. Dans son mandat, chaque comité, le comité Pédagogie, par exemple, aura à s'assurer qu'il intègre École et milieu en santé, SIAA, multiethnicité, etc. Dans le nouveau modèle en gestation, on reste avec la table de services complémentaires qui est quand même au cœur de ça, on a encore un comité de pilotage. » (**École A, DIR. adj.**)

Des traces témoignent, de plus, d'une **démarche de planification plus rigoureuse dans les groupes de travail ÉMES**, bien qu'en deçà de ce qui aurait été souhaité par les agents pivots. Pour les agents pivots, des changements timides, mais concrets ont été apportés, notamment au niveau de la cohérence des moyens à l'intérieur de chacun des plans. À la relecture des plans d'action ÉMES 2010-2011³⁵, on constate aussi que **de nouveaux objectifs spécifiques ont été proposés ou reformulés plus clairement en cours d'expérimentation**, particulièrement en ce qui a trait à la saine alimentation. De plus, les différents niveaux d'intervention visés par le moyen sont indiqués clairement. (**École A, PA2**, annexe 3). Pour les agents pivots toutefois, des lacunes persistaient, ce qui a conduit à proposer un accompagnement individualisé aux responsables des groupes de travail ÉMES. Cet accompagnement, de même que l'évaluation de chacun des plans d'action par ses membres, n'ayant eu lieu qu'à la fin de l'année scolaire (T₂), il est difficile d'apprécier leurs retombées en termes de changements dans les plans d'action ÉMES. Ceux-ci, en effet, devraient plutôt se refléter dans les plans d'action 2011-2012 dont la rédaction n'était pas finalisée en fin d'expérimentation :

« On a fait une formation le 25 octobre avec les responsables des groupes de travail [ÉMES]. À la lumière des plans d'action déposés en décembre, on constatait plusieurs lacunes encore. On les a notées. On les a documentées. On réinvestit avec ça présentement, en fin d'année, en faisant un accompagnement individualisé. » (**École A, AP2**)

« Par rapport aux critères d'efficacité, ça, je pense que c'est plus intégré. Ça commence en tout cas à être plus présent, la préoccupation. » (**École A, AP2**)

Les résultats montrent aussi que l'amorce d'un **passage vers des décisions fondées sur des pratiques éprouvées pour appuyer la pratique professionnelle et les actions à entreprendre**, plutôt que de s'en remettre au bon sens et à l'intuition, est l'un des éléments les plus signifiants. Pour la direction, c'était le « nerf de la guerre » de toute la démarche qui a eu lieu dans le cadre de la convention de gestion, un changement de pratiques important :

« On n'a jamais fait ça, travaillé à partir de recommandations d'experts et de la littérature scientifique. » (**OBS_11janvier2011, DIR. adj.**)

³⁵ Plan d'action Relations égalitaires 2010-2011; plan d'action Saine alimentation 2010-2011; plan d'action Volet culturel 2010-2011; plan d'action Activités physiques 2010-2011.

« La planification des moyens de la convention de gestion, ça, c'est un grand pas qu'on a fait cette année parce qu'on est enfin partis d'éléments issus de la recherche au lieu de s'en tenir à nos perceptions de bonnes idées, à nos habitudes. On a vraiment changé la mentalité des gens. » **(École A, DIR.)**

Dans les comités de gestion, les membres avaient pris l'habitude, en fin d'année, d'aller consulter les écrits scientifiques avant de prendre des décisions et de se donner des temps de réflexion. Dans le premier cas, le directeur mentionne en entrevue au T₂ qu'il est allé jusqu'à demander à la personne ressource ÉMES/SIAA de lui trouver de la littérature scientifique à propos du tutorat à l'école, une mesure qu'il souhaitait mettre en œuvre. « Ça, c'était pas dans mon discours à moi il y a à peine un an ». Selon l'adjointe, chaque fois que quelqu'un propose de nouvelles mesures dans les rencontres de gestion, on lui demande : « Tu prends ça d'où, toi? Est-ce que c'est basé sur quelque chose? » Dans le second cas, la direction s'oblige à prendre des périodes de temps pour réfléchir à des problématiques particulières en matière de santé ou de pédagogie, en dehors des activités normales de l'école. Le directeur considère que ces transformations font partie d'un « changement de paradigme » :

« Des temps d'arrêt pour réfléchir, c'est inexistant dans le réseau scolaire, surtout comme gestionnaire. On fait beaucoup de poutine. Sauf que cette année, on a [mis sur pied] nos petits comités d'experts. On se rencontre après l'école et on fait un trois heures sur un sujet. On ne faisait pas ça avant. C'est depuis la recherche. » **(École A, DIR.)**

La mise en œuvre de SAÉ, à partir d'apprentissages ciblés selon les fiches de recommandations d'experts, constitue également une transformation. Cette nouvelle façon de faire a permis de prioriser les apprentissages et de cibler précisément les compétences qu'on souhaitait développer chez les jeunes. L'un des agents pivots, qui a accompagné le GTSAÉ, mentionne à cet effet :

« Quand est venu le temps de choisir les apprentissages avec les enseignants de secondaire 3 pour développer la SAÉ, il y a un autre pas qui venait de se franchir d'après moi. L'exercice est pour moi une référence. Qu'est-ce qu'on veut travailler de façon précise en termes d'apprentissages et de compétences chez le jeune? Les enseignants étaient divisés en équipe. Ils devaient se prononcer puis prioriser par rapport à leur choix. D'après moi, on était dans [une démarche ÉS], mais qui se rend jusqu'à la classe et qui détermine ce qui va se travailler. » **(École A, AP1)**

Exploitation (pérennisation)

Même si la courte période d'observation invite à la réserve, plusieurs traces semblent indiquer que certains changements pourront vraisemblablement être maintenus dans les années qui viennent. La confiance manifestée par la direction lors de l'entretien en fin d'expérimentation, de même que les actions déjà entreprises en fin d'année, témoigne de la volonté de poursuivre dans la voie empruntée. Comme le mentionne la direction adjointe : « L'année prochaine, vous ne serez plus là, mais nous, on va continuer. Ça veut dire qu'on

assure la pérennité. L'accompagnement est assez fort pour qu'on dise : « Bien, parfait, on va continuer dans ce sens-là ». »

Ainsi, il était déjà prévu pour l'année suivante **d'inscrire les temps de réflexion dans la routine de l'école au sein de l'équipe de gestion**. De plus, la direction fait état de son réflexe de plus en plus affirmé de consulter les écrits scientifiques avant de passer à l'action. Concernant la SAÉ, l'adjointe relatait en **être rendue à « mettre la SAÉ comme cible dans la convention de gestion et prévoyait mettre davantage l'accent sur les niveaux “classe” et “jeunes” dans les comités du nouveau modèle organisationnel.** » Plus globalement, elle entendait insister auprès des enseignants pour qu'ils intègrent la promotion de la santé à leurs activités d'enseignement : « Quand on fait nos activités d'apprentissage, on peut-tu y penser, on peut-tu intégrer quelque chose par rapport à École et milieu en santé? Surtout que les gens ont une base maintenant. »

Enfin, les moyens retenus dans la convention de gestion, tout comme les **priorités ÉMES**, figureront éventuellement **dans le projet éducatif/plan de réussite** dont la révision était prévue pour l'année suivante, ce qui leur donne un **ancrage pour une période de trois à cinq ans**.

Parmi les défis les plus importants que l'école aura à relever, mentionnons le suivi des moyens retenus à la suite des consultations de la convention de gestion. Ces moyens seront éventuellement portés par différents comités — dont certains restent à créer. Comme l'exprimait l'un des agents pivots : « Comment fait-on pour que ça ne se dénature pas lors de la mise en œuvre? » Cette préoccupation s'est manifestée à plusieurs reprises, de façons diverses, lors des observations menées tout au long de l'expérimentation, ce qui témoigne d'une volonté d'assurer le suivi et de ne pas « échapper tout ce qui a été fait ». (**École A, INT. ÉMES-SIAA**). La solution qui semblait être envisagée consiste à remettre aux responsables éventuels de chacun des comités un dossier comprenant les principales consignes lui permettant de poursuivre le travail à accomplir, comme l'explique l'un des facilitateurs de l'INSPQ lors d'une observation :

« Si je comprends bien, on va remettre un petit dossier de deux pages dans lequel on va expliquer le moyen retenu, la recommandation sur laquelle s'appuie le moyen et les conditions auxquelles il doit répondre. On devrait lire : “On s'attend à ce que les élèves soient impliqués dans son élaboration”. “On s'attend à ce que les parents en soient informés...” En procédant ainsi, ça les enlène un peu. » (**OBS, 22 février 2011**)

Cette façon de faire, si elle a été adoptée, constitue une nouveauté, mais s'inscrit néanmoins en continuité avec la « culture de l'écrit » que privilégie de plus en plus l'école depuis l'adoption de l'AÉS (laisser des traces de ce que l'on fait). Malgré tout, les changements sont relativement récents et demeurent fragiles.

Tableau 5 Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école A

CAP		CAR	
Acquisition	Assimilation	Transformation (optimisation (O) et reconfiguration (R))	Exploitation (pérennisation)
Présence des fiches de recommandations d'expert en PP. Outils relatifs à la démarche de priorisation et d'élaboration du plan d'action ÉMES. Savoirs en lien avec les conditions d'efficacité. Savoirs en lien avec la pratique réflexive et la démarche de priorisation ÉMES (gestionnaires).	Internalisation quant à la pratique réflexive et le recours aux recommandations d'experts par certains enseignants et les responsables des groupes de travail ÉMES. Rayonnement plus large dans l'école (appropriation élargie des conditions d'efficacité dans le choix des moyens en PS, partage des orientations ÉMES).	Planification concertée des orientations en PS au niveau des gestionnaires (O). Production d'un plan d'action plus complet et qui respecte mieux les conditions d'efficacité (O). Modèle organisationnel (à venir) qui renforce la gestion intégrative (planification intégrée et globale) (O). Utilisation des fiches de recommandations d'experts et recours à la littérature scientifique (gestionnaires) (R). La démarche structurante de planification ÉMES sert d'assise à la planification de la convention de gestion (R). Mise en œuvre des SAE en lien avec priorité en PS de l'école (R).	Mesures organisationnelles pour la continuation des actions. Intégration d'une pratique réflexive dans la gestion. Intention exprimée d'une meilleure prise en compte de l'engagement actif du jeune. Réinvestissement SAE.

4.3.1.2. *Les facteurs ayant influencé les capacités d'absorption au regard de l'approche ÉMES (École A)*

Antécédents

Comme mentionné précédemment, il était déjà possible de relever plusieurs traces d'absorption lors des entrevues réalisées au début de l'expérimentation. Plus spécifiquement, on trouve des traces d'acquisition de savoirs concernant l'ensemble des étapes de la démarche de planification et des outils de l'approche chez les membres du comité de pilotage ÉMES-SIAA :

« [...] nos responsables de groupe de travail sont rendus pas mal formés École et milieu en santé. Donc, au niveau de toute de la démarche, la roulette, la démarche de planification, ils la connaissent bien, ils connaissent bien c'est quoi l'approche École et milieu en santé ». **(École A, INT. ÉMES-SIAA)**

On dénote également des traces d'assimilation. Ainsi, au comité de pilotage, les personnes interrogées (direction adjointe et intervenante SIAA-ÉMES) affichaient une très bonne compréhension des savoirs associés à l'approche École en santé et ses fondements :

« L'approche École et milieu en santé, oui, ça travaille au niveau de la promotion, prévention des saines habitudes de vie, mais c'est surtout une démarche de planification très rigoureuse, qui nous a aidés à nous organiser. Donc, je parlerais d'une démarche de planification dans le fond, qui se base sur les meilleures pratiques en promotion/prévention. C'est un petit peu notre cadre de référence, les meilleures pratiques. C'est une approche qui est très globale et concertée qui nous apporte beaucoup d'outils. Ça nous a aidés beaucoup, dans le milieu, pour déployer des choses, toujours dans le but de la santé, du bien-être et de la réussite de nos élèves. » **(École A, INT. ÉMES-SIAA)**

Parmi les exemples d'utilisation des savoirs ÉMES pour déployer l'approche, la grille d'analyse pour les projets soumis a déjà été mentionnée. Celle-ci, rappelons-le, tenait compte des priorités ÉMES de l'école, des exigences de la SIAA et de certains critères d'efficacité. Cela a conduit parfois le comité de pilotage ÉMES-SIAA à refuser les projets qui ne satisfaisaient pas aux critères de la grille et à demander à ce qu'ils soient bonifiés :

« On a toujours un temps prévu pour les projets qui nous sont présentés par le personnel de l'école (au comité de pilotage). On discute du projet. Est-ce qu'on dit oui ou non? Parce que ce sont des sous qu'ils nous demandent aussi. Toujours, on fait le lien. Est-ce que c'est pertinent? Est-ce que les objectifs sont clairs? Est-ce qu'on respecte les critères qu'on s'est donnés? Quand c'est approuvé, il n'y a pas de problèmes. S'il y a des petites choses à changer, quelqu'un au comité de pilotage a la responsabilité de rencontrer la personne. S'il est refusé, c'est moi qui a [sic] la tâche d'aller expliquer pourquoi à la personne. C'est arrivé récemment. » **(École A, DIR. adj.)**

De plus, des efforts étaient réalisés pour éliminer les interventions ponctuelles ainsi qu'évaluer et bonifier au besoin les interventions figurant dans les plans d'action des groupes de travail ÉMES :

« On essaie d'éliminer les petites activités ponctuelles. Avant c'était ça, mais de moins en moins parce qu'on essaie de les rattacher dans les plans d'action, que ça ait un sens et qu'on soit capable de les évaluer avec nos indicateurs et tout ça. » **(École A, DIR. adj.)**

Enfin, au cours des dernières années, de plus en plus d'enseignants auraient intégré l'importance de la promotion de la santé et de leur rôle à cet égard, de telle sorte que certaines initiatives sont mises de l'avant dans une optique qui correspond à une école en santé :

« C'est vraiment rendu dans notre discours "Ah, on est une école en santé". Même qu'à un moment donné, il y'a eu une vente de *Mr Freeze* pour financer une activité, encouragée par la technicienne en loisirs, et cela a vraiment été contesté (par le personnel) parce qu'on était une école et milieu en santé. » **(École A, INT. ÉMES-SIAA)**

Nos résultats au T₁ montrent également que plusieurs **leviers et mécanismes d'intégration** étaient présents et que ceux-ci pouvaient favoriser l'absorption de l'AÉS dans l'école. Comme premier levier, mentionnons le *leadership* d'influence exercé par la direction (directeur et directrice adjointe) au regard de l'AÉS. Selon l'adjointe et la personne-ressource ÉMES-SIAA, le directeur soutient l'approche dans son discours auprès du personnel scolaire, du conseil d'établissement et aux différentes tables de concertation et il offre un soutien organisationnel (formation, ressources matérielles, libérations) aux membres du personnel.

Le processus de déploiement de l'approche ÉMES mis de l'avant par la direction repose sur ce qu'elle appelle la stratégie des petits pas (répéter le message et préparer le personnel aux changements, ne pas tout changer d'un coup). Lors de la première année, ce processus s'est déroulé en incluant une « opération charme » au cours de laquelle on a notamment pris soin du personnel dans le but de le sensibiliser aux changements de pratiques, mais aussi d'en faire des modèles (massages, jus de fruit, podomètres). Comme le souligne le directeur, en parlant de prendre soin du personnel : « Toute l'opération charme, adoucir les coins, pas trop leur faire faire du travail à 3 h 15, [...] ça, c'est majeur dans nos réflexions. Comment faire pour que ça se passe bien? » Ce propos est confirmé par l'intervenante ÉMES-SIAA : « [...] On a aussi utilisé l'approche "On prend soin de nos gens", on prend soin du personnel de notre école, pour qu'après ça, ils puissent devenir des modèles pour nos élèves. »

Le déploiement s'est fait en offrant une formation soutenue et continue au personnel scolaire à propos de l'approche ÉS. De 2005 à 2007, avant même son adoption, une vingtaine de personnes avait reçu une formation concernant l'approche ÉMES. À cet égard, l'école avait déjà développé une culture apprenante. Cinq ans plus tard, elle continue toujours de soutenir la formation de son personnel.

De plus, la communication répétée des éléments de l'AÉS auprès du personnel était un mécanisme important pour mobiliser et influencer le personnel :

« Avec la structure-école qu'on a prise, avec tous les groupes de travail, notre discours, le directeur qui parle beaucoup de notre structure École et milieu en santé, bien, à un moment donné, je pense que les enseignants n'ont pas le choix d'avoir une ouverture, de se dire : "Ah oui c'est vrai, on est dans une école et milieu en santé..." ». **(École A, INT. ÉMES-SIAA)**

Comme le souligne par ailleurs l'intervenante ÉMES-SIAA, la direction est allée chercher des champions pour diriger les groupes de travail : « des profs qui étaient des leaders, dans leur secteur, dans leur niveau, dans leur matière, qui pouvaient être des bons multiplicateurs, des bons rassembleurs ». Cette structure organisationnelle favorise l'arrimage entre ÉMES, le projet éducatif et la SIAA et contribue, ce faisant, à la gestion intégrative des diverses priorités de l'école.

La participation des enseignants et des intervenants scolaires était jugée satisfaisante par tous les acteurs interrogés, certains allant jusqu'à faire preuve d'initiative (ex. : aller à la commission scolaire pour qu'on modifie les règles à la cafétéria). Par ailleurs, plusieurs passages dans les premiers entretiens témoignent de la collégialité au comité de pilotage ÉMES-SIAA et dans les groupes de travail ÉMES. La personne-ressource ÉMES-SIAA parle même d'une « dynamique d'entraide ». Cependant, la participation/mobilisation des jeunes a été identifiée en début d'année comme le prochain défi à relever : « Quand on parle de mobilisation, c'est dur à gagner, mais c'est facile à perdre. [Avec le personnel], on continue d'en faire un peu, sans en faire autant que la première année, parce que là on est vraiment rendu à mobiliser le jeune. » **(École A, DIR. adj.)**

De l'avis de la directrice adjointe, la circulation de l'information dans une école de grande taille comme l'école A constitue un enjeu, de façon générale. Cependant, le personnel interrogé lors des entretiens au T₁ avait une appréciation positive de la communication direction-personnel et de la transmission des informations relatives à la promotion de la santé. Le modèle organisationnel en vigueur jouait un rôle central dans la circulation de l'information, en aidant les membres du comité de pilotage, en particulier, à faire les liens entre les diverses instances :

« La directrice qui est en charge du dossier va faire le lien avec l'équipe de direction, moi qui suis sur la table des services éducatifs complémentaires, je vais faire le lien avec tous les non-enseignants de l'école. Fait qu'on essaie vraiment de communiquer l'information, faire des liens, d'essayer d'attacher tout ça ensemble parce qu'on est une grosse école. » **(École A, INT. ÉMES-SIAA)**

Cela présente néanmoins le désavantage que lorsque des initiatives importantes ont lieu en marge du comité de pilotage ÉMES-SIAA, la communication est moins bonne (opinion partagée par la direction et les agents pivots). Ce serait d'ailleurs le cas avec les élèves et les responsables faisant partie du comité Vie étudiante, du fait que ce comité n'était pas intégré à la structure organisationnelle coordonnée par le comité de pilotage ÉMES-SIAA. De plus, si un effort a été fait pour diffuser les activités en promotion de la santé et l'approche auprès des parents, que ce soit par le biais du site Web de l'école, du journal ou

des réunions du Conseil d'établissement, il était jugé insuffisant par la directrice adjointe au moment de l'entretien réalisé en début d'année.

Enfin, les résultats au T₁ montrent peu de réseautage avec la communauté (organismes communautaires et partenaires des services municipaux) à quelques exceptions près. La direction considère son école comme étant autonome et « autosuffisante » : « J'avoue que par rapport à la communauté, on peut être frustrant des fois parce qu'on est autonome, pis on n'a pas tout le temps nécessairement besoin d'eux ». (**École A, DIR. adj.**)

Modulateurs internes (contraintes et déclencheurs)

Plusieurs éléments, internes ou externes à l'école, déjà présents ou qui se sont manifestés en cours d'expérimentation, sont susceptibles de moduler les capacités d'absorption. Parmi les aspects internes plus positifs, mentionnons le climat scolaire qui ressort comme une force de l'école. C'est un élément sur lequel la direction a beaucoup travaillé ces dernières années. Pour les enseignants interrogés et la direction, les relations sont excellentes en général entre l'équipe-école et la direction, et entre les enseignants. Le climat positif se traduit par une stabilité du personnel et une plus grande propension à collaborer et à travailler en équipe.

Le *leadership* de la direction (en poste depuis 10 ans) et de la directrice adjointe (en poste depuis cinq ans) et leur relation de confiance mutuelle ont vraisemblablement contribué à l'absorption de l'approche ÉMES dans l'école. La stabilité de la direction a constitué un atout au cours des dernières années. Toutefois, la mobilité des directeurs dans les écoles est chose courante, et comme en témoigne le *verbatim* de la directrice adjointe, celle-ci nous informait lors de l'entretien au T₂ qu'elle quitterait son poste actuel l'année suivante, pour celui de directrice dans une école primaire : « L'autre défi est que lorsque vous allez revenir, je ne serai plus là ». (**École A, DIR. Adj.**)

Le directeur est considéré comme un gestionnaire de qualité par les acteurs interviewés. Pour la directrice adjointe, il a su tirer profit des divers fonds mis à la disposition des écoles défavorisées. Pour cette raison, l'école ne semble pas manquer de ressources financières, si l'on en juge d'après les propos de la direction. Cette situation leur permettrait une latitude dont ne bénéficient pas d'autres écoles, notamment au niveau des libérations.

On peut présumer, de plus, que la connaissance du milieu et la relation de confiance entre le directeur et son adjointe, développée au fil du temps, participent à leur capacité à composer avec la complexité. Comme il a été relaté plus loin (voir modulateurs externes), ils ont eu à faire face à des défis importants au niveau de la planification, défis qu'ils ont abordés avec une certaine confiance.

Toutefois, les observations mettent en lumière le manque de temps pour effectuer des retours réflexifs dans le cadre des activités normales de l'école, notamment au niveau des groupes de travail ÉMES. Un exemple :

« Il faut prendre en considération que [les responsables des groupes de travail ou ceux qui y sont impliqués] sont des enseignants. Ils ont leur planification de classe, la correction, ils sont débordés. Je dois avouer que j'ai dû faire un rappel

et que j'ai reçu les plans d'action à la dernière minute tout juste. [...] Le problème est qu'on ne dispose que de deux heures à chaque rencontre. [...] il faudrait également prévoir du temps pour faire les liens entre les priorités ÉMES et les buts de la convention de gestion, et entre les plans d'action eux-mêmes. On manque de temps. » (OBS_22février2011, INT. ÉMES/SIAA)

Modulateurs externes (contraintes et déclencheurs)

Durant l'année d'expérimentation, l'école avait à composer avec plusieurs « commandes » ministérielles (la convention de gestion et de réussite, le plan d'action pour prévenir et traiter la violence, etc.) comme nous l'avons évoqué plus haut. Ces exigences ministérielles, parfois difficiles à implanter sans un temps de préparation nécessaire, ont obligé la direction à composer avec une nouvelle priorité (violence), ce qui a contribué au manque de temps et à l'essoufflement.

Signalons également le manque de coordination et de cohésion au niveau des intervenants du CSSS qui travaillent auprès des jeunes. Selon la gestionnaire interrogée, cette situation est en grande partie attribuable aux modèles administratifs qui ne favorisent pas les échanges entre les différents intervenants et qui sont axés sur une reddition de compte principalement quantifiable. Dans l'école, cette situation se traduit par une plus grande difficulté à rattacher leurs interventions aux priorités ciblées en promotion de la santé.

Des efforts semblent toutefois avoir été faits pour favoriser une action concertée et limiter la duplication des interventions. Ainsi, le regroupement École et milieu en santé de Montréal Nord (RÉMES), où siège l'agent pivot CSSS, permet de travailler selon une démarche commune au niveau du choix de priorités partagées entre les écoles et les organismes communautaires. Plus spécifiquement, l'objectif est d'harmoniser l'approche ÉMES et les programmes Québec en forme, Priorité jeunesse et Prévention toxico en lien avec les projets éducatifs et les plans de réussite des écoles sur le territoire. De plus, au niveau de la commission scolaire, une mesure importante a été la création d'un comité regroupant tous les professionnels qui sont responsables des approches systémiques afin de favoriser un meilleur arrimage de celles-ci dans chacune des écoles.

Leviers³⁶

Comme on a pu le constater, plusieurs leviers et mécanismes d'intégration étaient déjà présents en début d'expérimentation. De façon générale, l'accompagnement offert a permis de soutenir ou consolider ceux-ci. Par conséquent, les deux sections suivantes soulignent uniquement les changements significatifs pour certains d'entre eux à la suite de l'expérimentation.

Leadership et présence de champions

Le *leadership* affirmé et les savoir-faire de la direction et de la direction adjointe ont certainement représenté un levier favorisant l'absorption de l'AÉS dans son fonctionnement, avant même l'expérimentation. L'accompagnement dispensé par les facilitateurs de l'INSPQ

³⁶ Une synthèse des changements dans les leviers et mécanismes d'intégration est présentée à la fin de la section se rapportant à l'école A (tableau 6).

à la direction et aux membres du personnel, désignés comme personnes ressources pour l'élaboration de la convention de gestion (comité des sages et comité Casse-tête), a permis de consolider le *leadership* de la direction, mais surtout d'agrandir le cercle des champions. Aux dires du directeur : « Il fallait que nos collaborateurs soient aussi bien formés. Parce que tout passe par là aussi. On peut bien être des leaders pédagogiques (en parlant de lui et de son adjointe), on ne peut pas être partout en même temps. » Pour maintenir les changements organisationnels, la directrice adjointe estime pouvoir compter sur des champions : « Dans les (nouveaux) comités, ça va être plus [aux niveaux] Classe et Jeunes, mais il va y avoir des coordonnateurs qui vont assurer le bon fonctionnement. Ça va nous prendre du monde assez ferré en École et milieu en santé, SIAA... »

Mécanismes d'intégration

Participation active/Travail conjoint

L'accompagnement a permis de soutenir la participation active des acteurs de l'école, par le biais des nombreuses consultations. Cela a ainsi contribué à la consolidation de la mobilisation de l'équipe-école. Comme mentionné plus haut, pour la directrice adjointe, il ne fait pas de doute que tout le monde partage désormais une vision commune de certaines des priorités au regard de la promotion de la santé dans l'école :

(Parlant de la consultation de l'équipe-école sur le but n° 4) : « On n'a jamais fait ça, consulter des concierges et des secrétaires, tout le personnel de soutien. Tout le monde avait été vraiment mobilisé cette journée-là. Ils ont travaillé sur l'environnement physique. C'était spécifique à eux. Ils étaient tellement heureux d'être consultés enfin, puis ils avaient quelque chose à dire. » (**École A, DIR. adj.**)

« Ils étaient fiers [les membres du comité des sages] aussi de voir qu'on [la direction] leur faisait confiance, qu'ils allaient être des coanimateurs avec nous aussi, puis qu'on allait chercher leur expertise. » (**École A, DIR. adj.**)

« J'ai dit à (nom de la directrice adjointe) : "On a réussi à faire passer nos conventions de gestion, les cinq buts, on a même été applaudis" ». (**École A, DIR.**)

L'accompagnement a également soutenu l'apprentissage en équipe et la concertation (vision partagée), contribuant à renforcer le travail conjoint. En effet, la participation de toute l'équipe-école, le groupe de travail sur les SAE et la consultation auprès des enseignants de troisième secondaire ont multiplié les occasions pour le personnel de travailler en équipe. De plus, les travaux menés dans le cadre de la convention de gestion ont favorisé une plus grande collégialité au sein de l'équipe de gestion et une collaboration entre les responsables d'approches systémiques. Signalons au passage que lors de la consultation de l'équipe-école sur les moyens à privilégier pour le but n° 4 de la convention, le choix a été fait de mettre ensemble les enseignants et les intervenants scolaires de différents niveaux et de différents secteurs :

« Et à partir du but n° 4, on a réussi à créer pour les buts n°s 1, 2, 3 et 5, la même démarche. La conseillère pédagogique et la personne-ressource ÉMES-SIAA se sont assises ensemble. [...] Elles se sont fait aider par les gens de l'approche orientante et tout ça. » (**École A, DIR. adj.**)

Concernant l'engagement plus actif des élèves qu'on souhaitait favoriser au regard de l'AÉS, celui-ci a été plus modeste, se limitant ni plus ni moins à une consultation à propos des activités étudiantes. Toutefois, plusieurs moyens découlant de la convention de gestion, s'ils sont mis en œuvre, devraient leur concéder une participation plus active. La vie étudiante devant faire l'objet d'une plus grande importance dans le nouveau modèle organisationnel (à venir), il semble qu'on ait préparé le terrain en ce sens. L'amélioration de la communication avec les élèves et les parents, identifiée comme un défi à relever, n'a pas fait l'objet non plus d'une stratégie particulière. Elle est restée à un niveau d'intention.

4.3.1.3. Les relations entre les leviers, les mécanismes d'intégration et les capacités d'absorption (École A)

L'école A possédait déjà des capacités d'absorption au regard de l'approche ÉMES au début de l'expérimentation, lesquelles étaient associées à la présence de leviers et de mécanismes d'intégration bien ancrés dans l'école. Comme nous l'avons montré, plusieurs leviers agissaient de concert pour soutenir la mobilisation, la participation et le développement professionnel de l'équipe-école au regard de l'approche. Tout d'abord, le *leadership* de la direction s'exerçait de manière à influencer son personnel quant à l'importance de l'approche ÉMES, à travers la communication et la libération de plusieurs champions pour qu'ils contribuent aux priorités de l'école, dont celles liées à l'approche ÉMES. Le style de *leadership* de la direction, qui valorisait les nouveaux savoirs en santé et en éducation, comme en témoigne le développement professionnel au regard de l'approche ÉMES chez plusieurs membres du personnel, contribuait à créer une culture apprenante dans l'école. D'autres leviers, comme la vision globale de la direction à propos des diverses priorités liées à l'éducation et à la santé et la gestion intégrative de celles-ci par le biais de ses structures (comité ÉMES-SIAA, groupes de travail ÉMES) contribuaient également à absorber les nouveaux savoirs liés à ÉMES dans le fonctionnement de l'école. L'expérience au regard de la convention de gestion est une manifestation concrète de la vision globale de la direction et de sa capacité à absorber les nouveaux savoirs en lien avec l'approche ÉS (ex. : recommandations d'experts, pratique réflexive) à l'intérieur des fonctions régulières de l'école.

Le seul mécanisme d'intégration qui était plus faible, et qui est resté inchangé pendant l'expérimentation, est le réseautage avec la communauté. Les agents pivots ont également soulevé le faible niveau de concertation entre l'école et la communauté :

« Moi, je vois une autre difficulté. C'est tout le pont avec la concertation du réseau ÉMES [RÉMES]. Par exemple, au niveau de la concertation, il y a un projet, *Différents, mais pas indifférents*, qui touche l'aspect des relations et des habiletés sociales. Avec l'Institut pacifique, il y a une expertise qui est là également. Et là, on développe une SAÉ [...] sans nécessairement tenir compte des choses que la concertation offre et qui ne fait pas les liens. » **(École A, AP1)**

Le réseautage est toutefois un mécanisme qui permet à l'organisation d'établir des ponts avec différents acteurs externes (ex. : organismes communautaires, municipalité, intervenants scolaires du CSSS) de façon à capter de nouveaux savoirs lui permettant d'être encore plus pertinente quant à ses interventions, par exemple auprès des jeunes et de leurs familles. Fait à souligner, le réseautage s'apparente à l'une des composantes clés de l'AÉS, soit le lien école-famille-communauté, qui permet d'améliorer la cohérence des actions et de créer un effet de renforcement entre ce qui est véhiculé à l'école et dans les autres milieux de vie des jeunes.

Il a toutefois été possible de recenser une intervention intéressante de partenariat dans l'un des plans d'action ÉMES, au regard des relations amoureuses égalitaires, mais elle semble plutôt l'exception. Cette intervention se fait en collaboration avec une autre école secondaire, le CSSS et le Y des femmes. Les écoles ont reçu un financement du Secrétariat à la condition féminine pour la mettre en œuvre. L'intervention comporte trois volets : 1) une formation auprès des enseignants de deuxième secondaire offerte par le Y; 2) la sensibilisation des jeunes aux relations égalitaires par le biais d'ateliers coanimés par les personnes ressources du Y et les enseignants de deuxième secondaire qui ont reçu la formation; et 3) la réalisation d'un projet de sensibilisation par les jeunes de deuxième année du secondaire (réinvestissement des apprentissages et sensibilisation auprès des autres jeunes). Dans ce projet, l'expertise de la communauté (le Y des femmes) en promotion de la santé est mise à contribution et investie dans des activités que les enseignants et les jeunes doivent s'approprier et, à leur tour, réinvestir auprès des autres membres de l'école.

Tableau 6 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École A)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Leviers		
Leadership	<i>Leadership</i> mobilisateur de la direction au regard de l'AÉS (soutien + influence).	<i>Leadership</i> mobilisateur maintenu tout au long de l'expérimentation.
Vision systémique	Volonté d'intégrer les différentes approches présentes dans son école.	Accrue (volonté de travailler les thématiques de santé de manière plus transversale). ÉMES sert de fondement (démarche de planification concertée) à l'actualisation des cinq buts de la convention gestion.
Gestion intégrative	Comité ÉMES-SIAA (structure qui intègre les deux approches + volets des services éducatifs complémentaires). Cadre : Projet éducatif. Groupes de travail en lien avec comité ÉMES-SIAA (4 thématiques).	Renforcée dans le cadre de l'exercice de la convention de gestion (ex. : mécanismes [comité de sages, comités Casse-tête, consultation/participation du personnel] mis en place pour mobiliser l'ensemble du personnel au regard de cet exercice [partage des orientations et des propriétés]).
Culture apprenante	École ouverte aux nouveaux savoirs et pratiques. Soutien la formation continue de ses membres.	Consolidée au regard des activités liées à ÉMES (ex. : SAÉ, recommandations d'experts en PP). Pratique réflexive dans le cadre de la gestion (période désignée pour discuter et approfondir certaines thématiques en collégialité).
Mécanismes d'intégration		
Présence de champions	Plusieurs champions : directeur, directrice adjointe, enseignante-ressource à temps plein ÉMES-SIAA + responsables des groupes de travail.	Élargissement du cercle des champions (participants aux comités de sages, comités Casse-tête, consultation/participation du personnel).

Tableau 6 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École A) (suite)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Mécanismes d'intégration		
Travail conjoint	Collégialité au sein du comité ÉMES-SIAA et groupes de travail.	Participation plus large de l'équipe-école dans le cadre de la consultation, GTSAÉ. Plus grande collégialité dans l'équipe de gestion.
Communication interne	Bonne communication au sein de l'école (climat positif) selon informateurs clés. Comité ÉMES-SIAA favorise la circulation de l'information.	L'AÉS comme soutien à l'exercice entourant la convention de gestion a permis de faire connaître l'approche et sa démarche à un plus grand nombre dans l'école.
Participation	Tous les enseignants sont impliqués dans les groupes de travail. Participation des jeunes plus faible.	Consolidation à travers les différentes activités liées à la convention de gestion, GTSAÉ, groupes de travail du comité ÉMES-SIAA. Participation des jeunes dans les GTSAE – volonté de renforcer l'engagement actif des jeunes (prévu dans les activités du nouveau plan d'action).
Réseautage	Un membre du comité ÉMES-SIAA fait le lien avec les tables de concertation dans la communauté. Agents pivots CSSS et CS présents à l'école. Peu de projets communs avec la communauté. Liens avec les parents à développer davantage.	Pas de changement notable au niveau des liens école-familles-communauté.
Développement professionnel	Formation de son personnel (environ 20 personnes ont suivi des formations concernant l'AÉS).	Plusieurs membres du personnel ont été touchés par l'accompagnement dispensé par les facilitateurs de l'INSPQ et les agents pivots.

4.3.2. École secondaire B

4.3.2.1. Les capacités potentielles et réalisées³⁷

Dans cette école, on observe plusieurs traces montrant une amélioration des capacités potentielles et réalisées (transformations). Les deux membres de la direction, comme ceux de l'école A, font mention à plusieurs reprises de changements relatifs aux savoirs liés à l'approche ÉMES durant l'année d'expérimentation. Selon eux, ces changements font suite au développement professionnel offert dans le cadre de cette recherche.

Capacités d'absorption potentielles (CAP)

Acquisition

Le directeur et son adjointe soulignent un changement dans la façon de planifier qui accorde maintenant une **grande importance aux recommandations d'experts pour cibler des actions efficaces** :

« Ce qui a été différent cette année, [...] on s'est appuyés sur les fiches, les recommandations d'experts. [...] ça a fait en sorte qu'on était peut-être encore plus précis dans ce qu'on doit travailler à l'école. » (**École B, DIR.**)

« [...] de penser à toujours aller s'appuyer sur des recommandations d'experts, [...] d'avoir le réflexe d'aller chercher cette expertise-là, ça, je ne le faisais pas. » (**École B, DIR. adj.**)

La démarche de priorisation et l'élaboration du plan global d'interventions se sont appuyées sur des façons de faire et des outils qui permettaient de **tenir compte des quatre niveaux d'intervention** (vision globale), **de l'engagement des jeunes**, tout en **améliorant le caractère opérationnel des actions à mettre en place** :

« Quand on a revu notre plan d'action en début d'année, [...] il y a des choses où on n'était pas assez clairs. Ça nous a permis de cibler ou de recibler. On parlait du conseil des élèves, mais on n'avait pas mis de moyens ou d'actions précises sur comment soutenir le conseil des élèves. Parce que notre préoccupation, elle était là il y a deux ans et demi, mais ça s'est jamais concrétisé parce que nos actions étaient pas vraiment... opérationnelles. » (**École B, DIR. adj.**)

« [...] le plan d'action final, on a une colonne jeunes et on a vraiment des moyens jeunes justement, entre autres leur accompagnement sur différents comités, dans l'organisation d'activités. Donc, il y a vraiment des trucs très précis où on conçoit que ça va développer les compétences du jeune, puis c'est à l'extérieur de la classe. » (**École B, AP2**)

Assimilation

En termes d'assimilation, plusieurs traces sont également observées et montrent que **les priorités du comité ÉMES sont maintenant des priorités partagées à l'échelle de l'école**. Ainsi, plusieurs stratégies ont été utilisées pour rejoindre et faire participer plus

³⁷ Une synthèse des capacités d'absorption de l'école B est présentée au tableau 7, à la fin de cette section.

largement les enseignants aux priorités du plan ÉMES (exemple : intervention auprès des enseignants des périodes foyers³⁸ et de l'équipe-école) :

« On est sortis de ceux qui justement sont toujours impliqués sur tous les comités, qui connaissaient déjà assez bien l'approche... ça ne pèse pas que sur leur dos à eux (comité), mais que c'est à l'ensemble de l'équipe-école. »

(École B, AP2)

« L'accompagnement des groupes foyers a permis, si on regarde les évaluations des rencontres qu'on a eues avec ces gens-là, [...] de revoir un peu les pratiques, des petits gestes très, très au quotidien. Ce sont des petits détails, mais qui peuvent faire toute la différence en lien avec notre plan d'action. »

(École B, AP2)

L'ensemble des directeurs adjoints a également été interpellé afin de partager les orientations ÉMES :

« [...] à l'ensemble des adjoints, on leur a présenté certaines modifications que le directeur et l'adjointe ÉMES ont amenées. Ils ont même bonifié certains aspects [...] chacun a vu son rôle et le suivi qu'il doit faire auprès de leur secteur respectif. Ils ont fait partie de toute la démarche des périodes foyer, ils en prennent une certaine responsabilité, c'est à eux de faire le suivi après avec les enseignants du niveau où ils sont responsables. Donc ils font partie du processus en tant que tel. » **(École B, AP2)**

Enfin, la nécessité de choisir les interventions selon les besoins prioritaires des jeunes afin d'éviter l'éparpillement a également été internalisée par la direction adjointe et les membres du comité porteur ÉMES :

« Notre plan d'action, il est fait sur trois ans. Il y a des choses qu'on s'est dit : "Non, on ne peut pas faire ça en 2011-2012, c'est 2013-2014." On ne peut pas se lancer partout aussi. On a vraiment mis des priorités selon les années. » **(École B, DIR. adj.)**

Capacités d'absorption réalisées (CAR)

Transformation (optimisation/reconfiguration)

Une première trace d'optimisation est **l'utilisation d'une démarche de priorisation plus rigoureuse pour sélectionner les actions à retenir, basées sur les besoins de l'école et les recommandations d'experts**. Cette amélioration dans la façon de prioriser a permis l'obtention d'un plan d'action plus concret. **(École B, PA2, annexe 3) :**

« Cette année, notre plan d'action est beaucoup plus concret, beaucoup plus complet, alors il prend une ampleur plus grande dans l'école. **(École B, DIR. adj.)** Ça nous a permis de cibler, que ce soit plus terre à terre. On parlait du

³⁸ Les périodes foyer, c'est un quinze minutes le matin pour les élèves de première, deuxième, troisième années du secondaire, puis on veut cultiver des liens avec les jeunes. **(École B, DIR.)**. Ces périodes ont permis de faire le lien avec la priorité retenue dans l'école, soit le sentiment d'appartenance.

conseil des élèves, mais on n'avait pas mis de moyens ou d'actions précises sur comment soutenir le conseil des élèves. » (**École B, DIR.**)

Les fiches de recommandations d'experts ont été utilisées dans plusieurs contextes, dont celui pour bonifier le plan d'action ÉMES, mais aussi pour élaborer le projet éducatif qui inclut d'autres dimensions que la santé. L'importance de s'appuyer sur des recommandations d'experts afin d'accroître l'efficacité des actions est réitérée à maintes reprises par la direction :

« [...] Ça nous permet d'approfondir dans la qualité. Oui, on a un conseil des élèves, mais comment est-ce qu'on peut faire pour qu'il soit plus efficace? [...] cette année, on l'a pris différemment et c'est École et milieu en santé qui nous l'a amené dans notre réflexion.

Le projet éducatif insiste aussi davantage sur la participation active des élèves qui est un des principes fondamentaux de l'AÉS. Des **mesures concrètes impliquant des organismes communautaires et des enseignants ont été mises en œuvre afin de développer les compétences des jeunes à participer à des processus décisionnels** (code de vie, projet éducatif). Au cours d'une observation, on note que l'orientation II du projet éducatif, le Vivre ensemble, qui est prévue pour 2011-2014, est différente de celle de 2007-2010 sur ce point (**OBS_Bilan_27juin2011**). L'engagement actif des jeunes est maintenant au cœur des orientations qui fondent le plan d'action ÉMES 2011-2014 de l'école (**École B, PA2**, annexe 3). Certaines actions, durant l'expérimentation, montrent une participation plus authentique des jeunes à l'intérieur des comités responsables, comme la révision du code de vie ou l'élaboration du projet éducatif :

« [...] les jeunes ont d'abord été "formés" par (nom de l'enseignante responsable du comité d'élèves) pour bien les préparer à apporter leurs suggestions de façon efficace. Ensuite, ils ont révisé le code de vie avec madame Y du Centre Jeunesse Emploi (CJE) de façon à ce qu'ils comprennent bien chaque règle du code de vie. Selon (nom de l'enseignante responsable du comité d'élèves), les jeunes étaient bien préparés. Ils se sont d'ailleurs présentés au comité munis de leurs notes. Selon les perceptions de la responsable du comité d'élèves et de la directrice adjointe (présente au comité Code de vie), les jeunes ont été satisfaits de leur expérience, car ils ont gagné une petite victoire. Par ailleurs, les gens du comité Code de vie se seraient montrés ouverts aux propositions des jeunes et disposés "à faire attention à eux". » (**OBS_Bilan final_27juin2011, comité ÉMES**)

De plus, le plan d'action 2011-2014 rend explicites le sentiment d'appartenance et les moyens identifiés par le comité ÉMES aux quatre niveaux : classe (jeunes), école, famille et communauté. Des indicateurs et des méthodes d'évaluation sont maintenant identifiés pour chacun des objectifs. Le plan tient également compte de certains facteurs clés du développement du jeune, tels que le développement de l'estime de soi et des habiletés sociales. (**École B, PA2**, annexe 3)

Une autre trace d'optimisation est le **renforcement des liens entre l'école et la communauté**. Des exemples montrent une plus grande réciprocité dans les rapports école-communauté. Il s'agit d'un apport significatif pour le directeur qui disait, à la fin de l'expérimentation, reconnaître une plus grande contribution à l'expertise présente dans la communauté :

« On avait déjà un très bon partenariat avec le communautaire, mais la démarche d'accompagnement du projet éducatif nous a permis de déblayer des terrains qui, jusqu'ici, étaient inconnus. Ça nous fait une approche encore plus riche avec le communautaire où on parle du service aux jeunes, puis des perceptions de l'école publique et du milieu aussi... L'accompagnement qu'on a eu dans École et milieu en santé nous a permis de prendre une orientation autre que celle qu'on avait il y a quatre ans. » (**École B, DIR.**)

Les organismes communautaires ont d'ailleurs été invités à participer à la réflexion et à la détermination des moyens du plan de réussite de l'école au niveau famille-communauté, lesquels figurent également dans le plan d'action ÉMES. (**École B, PA2, annexe 3**) Le directeur juge que « cela cadre parfaitement avec le rôle d'école communautaire », rôle auquel il dit accorder beaucoup d'importance. De plus, le plan d'action inclut des actions concrètes qui mettent à contribution des organismes communautaires (ex. : Maison de jeunes ou CJE pour la formation des élèves aux processus décisionnels qui les concernent). Enfin, le directeur a participé en cours d'expérimentation aux structures dans la communauté (ex. : table jeunesse).

L'accompagnement a aussi permis une bonification des périodes foyer en donnant un sens à ces périodes, en **mobilisant les enseignants au regard du sentiment d'appartenance** (priorité ÉMES) et du renforcement du lien enseignants-élèves :

« [...] on a des périodes foyer ici depuis trois ans. Avec École et milieu en santé, ça nous a permis d'aller peut-être plus cibler qu'est-ce qu'on voulait travailler et donner une couleur spécifique à ça aussi. Puis ça rejoint notre grande orientation d'École et milieu en santé et sa priorité [sentiment d'appartenance]. Des jeunes ont été accompagnés par le conseil des élèves et par un organisme communautaire qui a une connaissance du processus démocratique et de la façon d'argumenter de la bonne façon. » (**École B, DIR.**)

La démarche de planification ÉMES a aussi servi d'assise au projet éducatif et **le plan d'action ÉMES est maintenant intégré dans le projet éducatif** :

« [...] c'est certain que notre plan d'action cette année, sa force, c'est qu'il a été jumelé au projet éducatif. Donc, en étant les deux ensemble, c'est clair que les gens savent c'est quoi qu'on travaille (**École B, DIR. adj.**). Le plan d'action ÉMES est inclus dans notre projet éducatif, dans notre plan de réussite, il fait maintenant partie des grands thèmes de l'école. » (**École B, DIR.**)

L'accompagnement a aussi permis d'aller plus loin dans **l'intégration d'approches similaires, telles que SIAA et ÉMES**. Par exemple, le comité du projet éducatif fut constitué du directeur, de trois directeurs adjoints, d'enseignants et du conseiller pédagogique SIAA :

« C'est clair, cette année, grâce au comité École et milieu en santé piloté par [nom de la directrice adjointe], on a nos trois grandes orientations dans notre projet éducatif. Et grâce à l'approche ÉMES [...], on a consacré tout l'aspect de notre orientation II (Vivre ensemble) en lien avec notre comité École et milieu en santé. » **(École B, DIR.)**

« [...] au final, le plan d'action du comité École et milieu en santé est intégré au complet à l'intérieur du projet éducatif. Ça fait que ça, c'est majeur. [...] Il n'y avait pas vraiment de liens. Et maintenant, ça aussi ça serait comme un succès qu'on a atteint dans toute la compréhension de tout ça, puis comment travailler, plus de façon globale que par silos. » **(École B, AP1)**

La **mise en œuvre de SAÉ** représente également une transformation puisque les SAÉ sont un nouveau moyen, intéressant et pertinent (voir section 4.3. précédente) de rejoindre les enseignants afin de travailler en classe les priorités ÉMES. Les SAÉ ont eu des retombées positives pour les enseignants et les élèves qui ont remporté un prix au Concours québécois de l'entrepreneuriat 2011.

Exploitation

Les traces permettant d'estimer si les transformations observées sont véritablement intégrées au fonctionnement de l'école et si elles pourront être maintenues au-delà de la période d'expérimentation sont limitées en raison de la période d'observation beaucoup trop courte pour en rendre compte. De plus, il va sans dire que les conditions quelque peu « exceptionnelles » créées par le contexte de recherche seront absentes pour la suite des choses, bien que le travail des agents pivots se poursuivra à une intensité moindre. Lors du dernier entretien, la direction exprimait certains doutes à ce sujet et avouait ne pas trop savoir comment, concrètement, assurer cette continuité, considérant l'ensemble des dossiers ainsi que le temps et les ressources disponibles :

« [...] on regarde pour l'an prochain si on est capables de libérer une personne (enseignant) quelques périodes, qui pourrait assurer un suivi parce qu'on le voit, le temps que ça demande et l'importance que ça a. Mais c'est dans l'organisation qu'il faut voir si c'est possible aussi. Mais ça fait partie des réflexions pour le suivi également. » **(École B, DIR. adj.)**

Dans ces circonstances, force est de reconnaître la fragilité des acquis observés en cours d'expérimentation. Il faut également rappeler que la préoccupation liée à la pérennisation avait été évoquée dès le début de l'expérimentation par la directrice adjointe, en raison du ralentissement important du travail du comité à la suite de son congé de maternité. À la dernière rencontre bilan du comité ÉMES, une certaine tension était palpable en raison de l'insécurité liée à la continuité des travaux et aux conditions nécessaires pour mettre en œuvre le plan d'actions. Il semble toutefois que certaines discussions aient permis de trouver **certaines solutions afin de poursuivre sur la lancée des travaux réalisés dans le cadre de l'expérimentation**. Certaines traces indiquent que **des mesures ont été prises pour**

s'assurer d'une continuité du travail entrepris, par exemple, une nouvelle structure de fonctionnement pour réaliser le plan d'action ÉMES. Selon le compte rendu d'observation (OBS) lors de la rencontre bilan (**OBS_Bilanfinal_27juin2011**), le réinvestissement des efforts liés aux SAE dans d'autres disciplines, **qui impliqueront activement les élèves**, a également fait l'objet de recommandations au sein du comité ÉMES. De plus, le temps investi en lien avec le comité ÉMES sera reconnu dans la tâche des enseignants : « Au moins, à partir de l'année prochaine, ça va être reconnu dans notre tâche ». (**École B, ENS.**)

Tableau 7 Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école B

CAP		CAR	
Acquisition	Assimilation	Transformation (optimisation (O) et reconfiguration (R))	Exploitation (pérennisation)
Présence des fiches de recommandations d'expert en PP.	Internalisation de la démarche de priorisation par la direction et comité porteur.	Utilisation d'une démarche de priorisation plus rigoureuse (O).	Outils relatifs à la démarche de priorisation et d'élaboration du plan d'action ÉMES.
Outils relatifs à la démarche de priorisation et d'élaboration du plan d'action ÉMES.	Rayonnement plus large dans l'école (appropriation des priorités du plan d'action ÉMES, partage des orientations ÉMES.	Production d'un plan d'action plus complet et plus concret avec vision globale (O).	Savoirs en lien avec la vision globale et l'engagement du jeune.
Savoirs en lien avec la vision globale et l'engagement du jeune.	Internalisation quant à pratique réflexive et le recours aux recommandations d'experts.	Renforcement des liens avec la communauté (O).	Savoirs liés aux conditions organisationnelles.
Savoirs liés aux conditions organisationnelles.		Bonification des périodes foyers en lien avec priorité de l'école (O).	
		Actions qui prennent en compte l'engagement actif des élèves + implication de la communauté (O).	
		Utilisation des fiches de recommandations d'experts (R).	
		Démarche structurante de planification ÉMES servant d'assise au projet éducatif (R).	
		Intégration du plan ÉMES dans projet éducatif (R).	
		Intégration des approches globales (R).	
		Mise en œuvre des SAE en lien avec priorité de l'école (R).	

4.3.2.2. *Les facteurs ayant influencé les capacités d'absorption au regard de l'approche ÉMES (École B)*

Antécédents

Au moment d'entreprendre la recherche, l'appropriation de l'approche par les membres du comité ÉMES et du personnel de l'école B semblait plutôt limitée. Peu de personnes avaient suivi une formation ÉMES, à l'exception de la directrice adjointe. Le directeur croyait à l'approche, mais son appropriation et son implication dans ce dossier étaient faibles. La responsabilité et l'implication concrète étaient laissées à la directrice adjointe. On notait le rôle prépondérant des deux agents pivots au regard de l'approche, ceux-ci s'étant investis de façon importante auprès du comité ÉMES de l'école. Cette forte implication des agents pivots au sein du comité soulevait le problème éventuel d'autonomie de l'école au regard de l'approche ÉMES. Au début du projet de recherche, la direction adjointe exprimait d'ailleurs clairement une préoccupation au regard de la pérennité et du suivi du plan d'action ÉMES. Le *leadership* du directeur au regard de l'intégration de ÉMES dans l'école, trop en marge, apparaissait donc insuffisant pour mobiliser son équipe-école et soutenir concrètement le travail du comité ÉMES.

Modulateurs internes (contraintes et déclencheurs)

Tout au long de l'expérimentation, la contrainte de temps a été centrale dans le discours du directeur et de la directrice adjointe. Dans ce contexte, ÉMES apparaît comme un processus énergivore dont l'incorporation, bien que valorisée, s'avère difficile sans conditions gagnantes, c'est-à-dire sans l'ajout de ressources pour la libération du personnel et un accompagnement approprié, relativement intensif :

« [...] On peut pas se payer comme directeur d'école une autre année comme on a fait cette année. C'est impossible. » **(École B, DIR.)**

« On va travailler à partir des deux prochaines années qui sont planifiées, mais c'est quand même exigeant le temps que ça demande. Et dans le quotidien, il y a toujours une urgence. » **(École B, DIR. adj.)**

Les deux membres de la direction qui se sont impliqués dans le projet sont d'avis que si cela a porté fruit cette année, c'est en raison de la situation particulière créée par le contexte de recherche, qui a favorisé la libération du personnel, un accompagnement externe de qualité (prendre le temps de réfléchir) et l'implication active de la direction, en particulier du directeur, qui a le pouvoir décisionnel. Selon lui, l'accompagnement dispensé a offert un regard externe et des moyens qui ont été grandement appréciés. Celui-ci se perçoit davantage comme un utilisateur de savoirs. « On utilise les outils qu'on nous fournit. On n'a pas le temps de faire des recherches, puis de regarder tout ça ». La poursuite du travail amorcé cette année et le réinvestissement des apprentissages apparaissent donc comme un défi aux yeux du directeur en raison, selon lui, de marges de manœuvre extrêmement réduites. Le milieu défavorisé augmenterait le niveau d'incertitude en termes de ressources : « [...] aujourd'hui, j'ai une marge pour tout installer, pour faire tous les suivis. Mais, milieu défavorisé signifie qu'il y a [...] beaucoup d'incertitudes quant à mes marges de manœuvre, de ce que je peux faire ». **(École B, DIR.)** Plusieurs acteurs mentionnent par ailleurs

l'importance de la stabilité des acteurs champions dans l'école, en termes d'implication, pour assurer la continuité des investissements et des actions.

Modulateurs externes (contraintes et déclencheurs)

Au niveau local, outre les agents pivots qui sont les porteurs de l'approche, peu d'intervenants du CSSS et de la CS semblent informés quant à l'approche ÉMES. Ils seraient également peu enclins à s'impliquer dans ce type d'approche dont le travail est considéré comme un surplus à ce qu'ils font déjà, et pas nécessairement compatible avec leur formation. Les agents pivots considèrent leur rôle davantage en lien avec la démarche de planification concertée (gestion intégrative et effet structurant quant aux actions de PP) qu'avec les contenus spécifiques en PP. Par conséquent, ils estiment ne pas pouvoir soutenir cette approche sans la contribution de leurs collègues (CP, psychoéducatrice, infirmières, AVSEC, etc.), qui possèdent une expertise de contenu en santé et éducation.

Au niveau de la commission scolaire, l'orientation qui touche les environnements sains et sécuritaires (but n° 4 de la convention de gestion) constitue un élément déclencheur potentiel pour favoriser l'intégration de l'approche ÉMES dans le fonctionnement de l'école (porte d'entrée). Cependant, certains acteurs perçoivent que le soutien à cet égard est plutôt mitigé : « [...] à la commission scolaire on a vraiment une orientation qui touche les environnements sains et sécuritaires, mais elle est présentée à l'ensemble des directions comme étant secondaire... ». (**École B, AP2**)

D'autres facteurs semblent plus favorables. Ainsi, les propos des gestionnaires interviewés (CS et CSSS) laissent entendre qu'ils sont réceptifs à une meilleure intégration de l'approche ÉMES dans les pratiques au sein de l'école, car celle-ci ne va pas jusqu'aux enseignants, ce qui constituerait une lacune :

« On s'est rendu compte que ÉMES, ça reste au niveau des directions d'écoles, alors qu'on s'attendrait à ce qu'ils s'assoient avec leur équipe-école pour faire la promotion de ça, mais ça ne se fait pas. On se disait, il faudrait descendre vraiment au niveau des enseignants, d'où notre intérêt pour la recherche participative. » (**École B, GEST.**)

Ceci expliquerait sans doute également l'intérêt du gestionnaire de la CS pour les SAÉ dans le cadre de l'expérimentation et une démarche de priorisation qui s'appuie sur les meilleures pratiques :

« [...] arrêter de faire 56 000 choses, miser sur moins, mais de meilleure qualité, avoir des meilleures actions. »

« Il me semble que c'est essouffant de regarder ce que les écoles font. »

« Est-ce qu'on se donne vraiment les bonnes façons de faire, les bons outils, et tout ça? C'est là la question. » (**École B, GEST.**)

Leviers³⁹

Leadership et présence de champions

Un *leadership* a été observé chez différents acteurs au cours de l'expérimentation, dont celui de la directrice adjointe et celui des deux agents pivots. Cependant, il ressort des résultats que le *leadership* du directeur s'avère crucial pour un changement véritable au sein de l'école. Celui-ci détient en effet le pouvoir décisionnel quant à la libération du personnel et quant aux orientations et aux priorités d'actions dans l'école. Malgré l'influence de la personne responsable du dossier ÉMES et sa confiance envers son directeur, ce dernier reste le « maître du jeu ». Par conséquent, il devenait essentiel qu'il s'approprie davantage l'approche afin de pouvoir la soutenir concrètement, en communiquant clairement à l'équipe-école l'importance des orientations liées à ÉMES, en mobilisant et en libérant son personnel. Dans le cadre de l'expérimentation, le *leadership* du directeur au regard de l'approche ÉMES s'est accru.

L'importance du *leadership* de la direction est exprimée par les facilitateurs de l'INSPQ et par les agents pivots :

« L'accompagnement de l'équipe-école autour de l'élaboration du projet éducatif a permis d'intéresser le directeur. [...] À ce moment-là, il est devenu présent dans la démarche, a entendu parler d'École et milieu en santé. Après ça, il est devenu beaucoup plus ouvert à faire des aménagements d'horaire, à entendre les propositions, à intégrer plus. Je pense que, si on n'a pas une direction qui y croit, c'est un coup d'épée dans l'eau assurément. Même si l'ensemble du personnel voulait énormément, ça ne pourrait pas fonctionner. » **(École B, AP1)**

« L'approche École en santé vise à donner une "direction" à l'école. On ne peut s'engager dans une telle démarche sans l'engagement du ou des gestionnaires de l'école. On le fait trop souvent malheureusement. Cela a pour effet de faire porter aux agents pivots et aux membres du comité porteur des responsabilités qui ne sont pas les leurs. » **(JB_1^{er} déc.2010)**

Le soutien de la direction a représenté un élément concret de ce *leadership*, lequel s'est manifesté à la fin de l'expérimentation par du temps reconnu aux enseignants qui participent au comité ÉMES dans leurs tâches connexes :

« C'est gagnant de libérer les gens. Parce qu'il y a deux ans, [...] le comité avait lieu sur l'heure du midi, c'est pas gagnant. Le projet ÉMES a permis cette année beaucoup de libération, [...] pour les périodes foyer, les SAÉ, [...] et également pour le comité en après-midi. Donc, ça permettait d'avoir du temps de qualité pour se parler, pour que le comité soit pas à la va-vite, qu'on prenne le temps de faire ce qu'il y a à faire. » **(École B, DIR. adj.)**

« Dans le cas des périodes foyer, le directeur reconnaît qu'il faut offrir aux enseignants des conditions gagnantes pour qu'ils participent. » **(JB_18 avril 2011)**

³⁹ Une synthèse des changements dans les leviers et mécanismes d'intégration est présentée à la fin de la section se rapportant à l'école B (tableau 8).

Le soutien organisationnel est également important pour assurer la continuité et l'autonomie de l'école, comme le maintien de la directrice adjointe en tant que responsable du dossier :

« On s'est dit qu'il y a eu trop de temps d'investi et si c'est une autre direction adjointe qui le prend, bien il y a toute une réflexion qui n'est pas là. » **(École B, DIR. adj.)**

D'autres membres du comité étaient également soucieux de la continuité en raison de l'incertitude quant à la libération d'un enseignant pour soutenir la direction adjointe qui aura la responsabilité du dossier ÉMES :

« [...] l'idée de départ était d'avoir une direction et un enseignant libéré dans ce comité. »

« Je lui ai également transmis la lettre du comité ÉMES demandant qu'une personne soit libérée. » **(OBS_Bilan final_27 juin 2011, membre du comité ÉMES)**

Les agents pivots, qui ont également joué un rôle de premier plan en étant très présents dans l'élaboration du plan d'action et la préparation des rencontres du comité ÉMES, font part d'un certain doute quant à l'autonomie de l'école au regard de l'approche ÉMES, malgré les avancées en termes de mobilisation et de participation de plusieurs membres du personnel pendant l'expérimentation :

« [...] j'ai encore le *feeling* que ça pesait encore beaucoup sur nous. Par contre, ça a été beaucoup plus discuté. Ils l'ont amené vraiment plus régulièrement en rencontres de secteurs, en assemblée du personnel. [...] mais en termes de *leadership* en tant que tel, j'ai l'impression que ça va être à partir de l'an prochain qu'on va plus le voir. Avec le lancement officiel du projet éducatif, sa mise en œuvre, le conseil d'établissement qui va avoir adopté le tout. » **(École B, AP2)**

Perspective systémique/Gestion intégrative

Une des principales retombées de l'accompagnement a été une plus grande gestion intégrative des priorités et des approches présentes dans l'école. Ainsi, l'accompagnement a permis d'établir plusieurs liens entre les structures et les mesures présentes dans l'école et de réduire le travail en silos. Ainsi, SIAA et ÉMES ne sont plus perçus par le directeur comme deux mesures séparées, mais complémentaires :

« École en santé a une place aussi grande que SIAA. [...] Il est au même pied d'égalité actuellement dans ce qu'on met en place. [...] ça fait en sorte que le plan se tient, tant au niveau de la communauté qu'au niveau de l'école. "Agir autrement" nous fixe plus sur le français et les mathématiques [alors que] au niveau communautaire, École et milieu en santé vient prendre la place. » **(École B, DIR.)**

L'accompagnement a également permis d'utiliser l'approche ÉMES comme assise pour revoir le projet éducatif. Ainsi, l'approche, en répondant aux besoins de base des jeunes, a été présentée comme une condition favorable à la réussite éducative et pouvant soutenir

l'orientation 2 du projet éducatif (préparer l'élève à devenir un citoyen engagé et responsable) :

« Au final, le plan d'action du comité ÉMES est intégré au complet à l'intérieur du projet éducatif. Ça, c'est majeur. » **(École B, AP1)**

« [...] ça amène les gens à se dire qu'on met des conditions de base à travers École et milieu en santé, [...] pour que les élèves soient plus à même d'être dans un état d'apprendre [...]. Tu sais, les besoins de base, c'est peut-être plus à travers École et milieu en santé que l'école s'y intéresse. On met ça en place, puis après ça, ce sera peut-être plus facile d'instruire. » **(École B, AP1)**

À travers l'accompagnement, la démarche ÉMES a été utilisée pour revoir le projet éducatif de façon plus rigoureuse et intégrée :

« Comme directeur, c'est le moment-clé de l'année qui fait que la condition gagnante est là. On est obligé de travailler dedans [projet éducatif] et tout est interrelié à l'intérieur. [...] ça nous a poussés, grâce à la qualité de l'accompagnement dans notre projet éducatif, à nous poser des questions par rapport au communautaire, puis le communautaire par rapport à nous autres. [...] là, tout le monde va dans le même sens. » **(École B, DIR.)**

La démarche évite également l'éparpillement en proposant une vision partagée et un alignement des efforts :

« Tout était traité en silo avant. Il n'y avait pas vraiment de liens. Et maintenant, ça aussi, ça serait comme un succès qu'on a atteint dans la compréhension de tout ça, puis comment travailler de façon plus globale plutôt que par silo. » **(École B, AP2)**

« La direction est en réflexion à dire : « Bon, il y a des enseignants qui doivent déposer des projets à la direction, que ce soit un projet de classe ou du parascolaire [...] » et il a vraiment l'intention d'ajouter un critère en lien avec le projet éducatif, qui invite à *focusser* sur les orientations, les objectifs ciblés dans le projet éducatif. Donc, je pense que ça va éviter peut-être l'éparpillement de vouloir tout faire et de tout accepter. Parce que lui-même n'avait pas nécessairement de critères pour accepter ou non les projets qui étaient soumis. » **(École B, AP2)**

La priorité de l'école, soit le sentiment d'appartenance et de fierté, a servi de fil conducteur et de catalyseur des actions en promotion de la santé à plusieurs niveaux. La volonté d'incorporer les actions en promotion de la santé dans le fonctionnement scolaire s'est traduite par une intégration de la priorité partout où il y avait déjà des structures en place (SAÉ, liens avec la communauté, périodes foyer), permettant d'en faire une priorité de l'école dans son ensemble et non seulement une priorité du comité ÉMES, ce qui rejoint « l'approche milieu » véhiculée par ÉMES.

L'intégration des SAÉ dans l'ensemble du plan d'action ÉMES reste une étape de plus à franchir. Comme elles sont expérimentées pour la première fois, une certaine prudence quant à leur insertion dans le plan d'action était exprimée par les membres du comité

ÉMES : « Je serais prudente, j'attendrais qu'on voie certains résultats avant que ce soit proposé à d'autres enseignants. » Les SAÉ ne font donc pas partie des priorités du comité et peu de liens formels ont été établis entre les activités du comité et celles des SAÉ. De plus, l'enjeu de l'autonomie des enseignants au regard de ce qu'ils font en classe semblait être un obstacle à les inclure dans le plan d'action. Il faut toutefois mentionner que la vision communautaire et globale de la responsable du GTSAÉ était très bien alignée avec la priorité de l'école et les principes de l'approche ÉMES. Il semble que le succès de leur expérience avec la SAÉ a permis de l'inscrire comme activité volontaire pour les enseignants intéressés. « Je pense que les milieux que je vais accompagner, je vais toujours proposer ou voir l'intérêt de développer des SAÉ pour vraiment rentrer en classe. Mais encore une fois, on peut pas l'imposer. » **(École B, AP2)**

Enfin, une nouvelle structure visant à assurer une meilleure transversalité des dossiers et une meilleure coordination des priorités ÉMES a été proposée.

Culture apprenante

Comme précisé précédemment, l'accompagnement a permis d'acquérir des savoirs qui ont été utilisés par plusieurs membres de l'école (direction, membres du comité ÉMES, enseignants des périodes foyer et des GTSAÉ, équipe-école). Plusieurs traces montrent que la directrice adjointe, certains membres du comité ÉMES et enseignants entendent tirer profit de ces nouveaux savoirs et les réinvestir dans d'autres situations, en lien avec leurs tâches et leurs responsabilités au sein de l'école.

Cependant, comme le soulignent certains auteurs (Rashman et collab., 2008), pour qu'une organisation développe une culture apprenante, elle doit mettre en place des mécanismes qui permettent aux apprentissages individuels de contribuer aux buts de l'organisation. Au cours de l'expérimentation, des jalons ont été posés en ce sens même si certains facteurs semblaient fragiliser ces jalons comme les nombreuses priorités, les redditions de compte, l'insuffisance des ressources mentionnées par le directeur.

Mécanismes d'intégration

Communication

Les résultats montrent que la communication à propos des actions menées en lien avec l'approche ÉMES a été plus large et plus fréquente au sein de l'école durant l'expérimentation et que la direction voyait la nécessité d'y revenir pour faire le lien avec le projet éducatif :

« Ça a été beaucoup plus discuté. Ils [responsables scolaires] l'ont amené vraiment plus régulièrement en rencontres de secteurs, en assemblées du personnel. Ils ont ramené les travaux du comité ÉMES, tout le lien avec le projet éducatif. La direction a aussi expliqué que la méthode utilisée par École et milieu en santé a inspiré la façon d'élaborer le projet éducatif. » **(École B, AP2)**

Développement professionnel

Dans le présent contexte, le développement professionnel constituait le mécanisme sur lequel nous intervenions pour amener un changement dans les autres leviers et mécanismes qui agissent de concert pour renforcer les capacités d'absorption des savoirs liés à l'AÉS dans le fonctionnement de l'école. Ce qui semble avoir été déterminant dans le contexte de l'école B et qui a ouvert la voie à « l'expérimentation » de nouvelles façons de faire est la perception de bénéfices de l'accompagnement par le directeur. La proposition d'une démarche relativement structurante (AÉS) pour revoir le projet éducatif, déjà prévu au calendrier de l'école pour l'année en cours, venait soutenir les objectifs de l'école. « À partir du moment où il [le directeur] a réalisé tout l'appui qu'il pouvait venir chercher à travers l'accompagnement, que ça allait être utile dans son projet éducatif, il a vu des bénéfices pour son école. » **(École B, AP2)**

Par ailleurs, en tenant compte des intérêts de la direction et de certains enjeux au regard d'actions déjà présentes, l'accompagnement offrait l'occasion d'explorer des solutions organisationnelles pour les bonifier et de mobiliser les enseignants visés par celles-ci, comme ce fut le cas pour les périodes foyers ou les SAÉ. À ce titre, le questionnement réflexif, sans jugement, enraciné dans la réalité terrain, s'est avéré tout à fait adéquat et pertinent selon les acteurs clés visés par l'accompagnement.

Participation active de plusieurs acteurs/travail conjoint

La participation active et élargie des membres du personnel est liée au rayonnement plus large (assimilation) dont nous avons fait état précédemment. De nombreuses traces ont été relevées de l'implication de plusieurs membres du personnel en lien avec l'élaboration du projet éducatif et les priorités du comité ÉMES. Par exemple, parmi ceux qui ont collaboré à la planification de la consultation de l'équipe-école, certains ont été des agents multiplicateurs (champions) au sein même de l'école, comme les deux enseignants faisant partie du comité Projet éducatif et la personne responsable de la SIAA :

« C'est grâce à eux [les "champions"] [...] dans le projet éducatif parce qu'ils ont beaucoup fait de liens. Et ça, ça va exactement avec ce qu'on fait avec École et milieux en santé, il ne faut pas mettre ÉMES de côté. On a organisé la journée pour faire le choix des moyens en équipe-école, mais tout le processus pour identifier les orientations et les objectifs, on n'était pas là du tout. Eux, ils faisaient les deux comités, donc ils ont assuré vraiment un suivi, un lien avec l'orientation II ». « C'est directement avec École et milieu en santé, ça fait qu'il ne faut pas mettre ça de côté ». **(École B, AP2)**

« On a un plan d'action qui est quand même assez béton. Donc, je pense que les gens sont mobilisés. Ils voient aussi que tout le travail qu'ils ont fait est reconnu et pris en considération dans le projet éducatif. Ça a été nommé très clairement aussi que ça ne pèse pas que sur leur dos à eux, mais que c'est à l'ensemble de l'équipe-école. » **(École B, AP2)**

Dans le cadre de la préparation aux ateliers visant à discuter du projet éducatif avec l'équipe-école et la communauté, le directeur a souligné l'importance de la participation de tous : « C'est ça qui va nous nourrir pour les trois prochaines années. Il est important d'aller

chercher le jus. Sinon, on se voit obliger d'imposer des moyens et quand on fait de l'imposition, ce n'est pas gagnant ». (**OBS_29 avril2011**)

Dans le cadre du GTSAÉ, nos résultats montrent également une participation active et un travail de collaboration entre les deux enseignants impliqués et la conseillère pédagogique. Les élèves concernés ont également été impliqués activement dans les activités mises en œuvre.

Réseautage/partenariat

Dans le cadre de l'expérimentation, le réseautage ayant permis d'acquérir des savoirs en lien avec l'AÉS (ex. : liens école-famille-communauté, engagement actif des jeunes) a pu être observé lors d'interactions entre les membres de l'école (enseignants, directeur), les agents pivots et certains membres d'organismes communautaires ou d'organismes gouvernementaux (CSSS et CS) :

« La Table de concertation jeunesse a tenu une rencontre de réflexion sur l'engagement des parents. [...] Le directeur est venu participer à des journées de réflexion de la table jeunesse cette année, le directeur, ou des adjoints des fois, puis ça, c'est vraiment intéressant parce que c'est un joueur important. »
(École B, AP1)

« [...] Il y a un moyen qui est ressorti dans la consultation de la communauté dans le projet éducatif, c'est d'utiliser les organismes communautaires comme des experts de certaines thématiques... Par exemple, la participation citoyenne, préparer les jeunes à faire partie d'un conseil étudiant. Il y a une expertise dans les organismes communautaires qui pourrait être utilisée par les enseignants, ou qui pourrait être transmise aux enseignants dans une forme d'échange.
(École B, AP1)

4.3.2.3. Relations entre les leviers, les mécanismes d'intégration et les capacités d'absorption (École B)

Dans l'école B, certains leviers et mécanismes ont pu être renforcés grâce au développement professionnel, considéré dans le cadre de cette expérimentation comme le catalyseur de changement en vue d'une plus grande absorption de l'AÉS. L'accompagnement dispensé ne se préoccupait pas seulement de transmettre des savoirs au regard de l'AÉS, mais également de faciliter l'aménagement de conditions organisationnelles permettant d'incorporer ces savoirs au sein des structures de l'école. Ainsi, le plus grand *leadership* de la direction à propos de ÉMES et le renforcement de la gestion intégrative en cours d'expérimentation apparaissent comme les deux leviers ayant vraisemblablement le plus influencé les capacités d'absorption de l'école au regard de l'approche ÉMES. Ces deux leviers ont à leur tour interagi avec d'autres mécanismes d'intégration comme la présence de « champions », surtout la présence de la direction adjointe, la participation et le travail conjoint de plusieurs membres de l'école, le réseautage avec la communauté concernant le plan d'action ÉMES ainsi que la communication à l'ensemble de l'équipe-école au regard de l'approche. Ces mécanismes ont vraisemblablement facilité l'absorption de l'approche ÉMES au sein des structures de l'école.

Les données dont nous disposons ne nous permettent pas toutefois de conclure à une plus grande vision systémique de la part des acteurs clés de l'école B bien qu'une gestion intégrative nécessite une certaine vision globale des tâches et des actions à entreprendre. Il en est de même de la culture apprenante pour laquelle nous n'avons pas beaucoup de traces, à l'exception de manifestations de la part de la direction adjointe à propos de l'importance de s'appuyer sur les savoirs scientifiques disponibles pour guider les actions.

Tableau 8 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École B)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Leviers		
Leadership	Le <i>leadership</i> au regard de l'AÉS à l'interne est assumé par la direction adjointe seulement, la direction ne s'étant pas approprié l'AÉS (peu d'implication). Les deux APs exercent un rôle de <i>leadership</i> auprès du comité porteur ÉMES malgré sa relative inactivité durant l'année précédant l'expérimentation.	Le <i>leadership</i> de la direction concernant l'AÉS s'est affirmé en cours d'expérimentation (plus grande appropriation de la démarche, implication personnelle et soutien plus tangible à l'approche (libération du personnel, travail conjoint). Continuité du soutien incertain pour les années à venir. Renforcement du <i>leadership</i> de la direction adjointe. <i>Leadership</i> toujours présent des deux APs à la fin de l'expérimentation.
Vision systémique	Vision plus compartimentée au départ (ex. : pas de liens entre les mesures SIAA ET ÉMES).	La direction perçoit davantage les liens entre les mesures (SIAA, ÉMES, approche orientante).
Gestion intégrative	Pas d'arrimage entre SIAA et ÉMES. Pas d'ancrage de l'approche ÉMES dans le projet éducatif. Priorité ÉMES (fierté et sentiment d'appartenance) non intégrée dans les structures et activités de l'école.	Le projet éducatif intègre les objectifs de SIAA et d'ÉMES comme mesures structurantes complémentaires. Le projet éducatif sert de fondement aux actions dans l'école (éviter l'éparpillement et le travail en silos). Intégration de la priorité retenue dans les différentes structures de l'école. Proposition d'une nouvelle structure de fonctionnement pour mieux intégrer les différents dossiers (transversalité).
Culture apprenante	Peu de traces montrant l'appropriation de savoirs liés à l'AÉS au niveau de l'équipe-école (seule la directrice adjointe a suivi une formation ÉMES).	Volonté de s'appuyer davantage sur les savoirs présents dans la communauté (OC, CSSS).

Tableau 8 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École B) (suite)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Mécanismes d'intégration		
Présence de champions	Peu de traces indiquant une présence de champions au regard de l'AÉS (à l'exception de la direction adjointe).	Élargissement du cercle des champions (surtout au sein du comité porteur ÉMES et autres adjoints).
Travail conjoint	Peu de traces (absence d'information).	Participation plus large de l'équipe-école dans le cadre de la consultation concernant le projet éducatif, GTSAÉ. Plus grande participation des acteurs et travail conjoint (ensemble des directeurs adjoints, enseignants, élèves, membres du comité ÉMES, organismes communautaires (OC). Bonne collégialité au sein du GTSAÉ.
Communication interne	Communication au regard de l'AÉS peu développée en dehors du comité ÉMES.	Communication plus large et plus fréquente à propos des travaux liés à ÉMES au sein de l'école – rayonnement plus large.
Participation	Participation mitigée dans certaines structures (ex. : groupes foyer).	Participation plus large de l'équipe-école et de la communauté lors de l'élaboration du projet éducatif, groupes foyers.
Réseautage	École ouverte sur son milieu (membres de la communauté siègent au comité ÉMES), mais réciprocité insuffisante.	Membres des OC plus impliqués dans les activités destinés aux jeunes (ex. : code de vie). Plus grande contribution des membres de la communauté au projet éducatif de l'école.
Développement professionnel	Peu d'acteurs scolaires ont suivi une formation ÉMES.	Membres du comité porteur et de la direction touchés directement par l'accompagnement des facilitateurs INPSQ et APs et équipe-école de façon indirecte lors de la consultation pour le projet éducatif.

4.3.3. École primaire C

4.3.3.1. Les capacités potentielles et réalisées⁴⁰

À l'école C, on observe également des traces témoignant de l'amélioration des capacités potentielles et réalisées, bien que dans une moindre mesure.

⁴⁰ Une synthèse des capacités d'absorption de l'école C est présentée au tableau 9, à la fin de cette section.

Capacités d'absorption potentielles (CAP)

Acquisition

Avant d'entreprendre l'accompagnement, l'équipe-école (direction, enseignants et intervenants scolaires) était déjà sensibilisée à l'importance de la promotion de la santé et de la prévention. Les enseignants connaissaient les priorités et le plan d'action École en santé de leur école. Toutefois, selon les agents pivots, les enseignants et les intervenants scolaires avaient une conception plutôt vague de l'approche ÉS, celle-ci se résumant essentiellement à l'inventaire des activités faisant la promotion de la santé :

« Pour eux, ça se traduit par des actions et des activités qui portent le chapeau École en santé. Ils vont dire (nom de l'école) est une école en santé. Ça, je pense que oui parce que c'est nommé. Mais est-ce que c'est issu de l'approche École en santé? Je ne suis pas sûr que ce soit perçu comme tel. » **(École C, AP1)**

En fin d'expérimentation, les agents pivots mentionnent des changements dans les connaissances acquises par le personnel qu'ils attribuent à l'accompagnement dispensé auprès de l'équipe-école. Cet accompagnement a pris la forme de deux formations données par l'un des facilitateurs de l'INSPQ en collaboration avec un agent pivot, un fait spécifique à l'école C. Selon les agents pivots, on ne parle pas ici d'une connaissance détaillée des composantes de l'AÉS par les enseignants et les intervenants scolaires, mais ceux-ci seraient davantage informés et en mesure de se questionner au regard de l'approche :

« Moi, cette année, la grosse différence, c'est que j'ai senti que l'ensemble de l'équipe-école était au fait [de l'AÉS]. Ce n'est pas nécessaire qu'ils connaissent le pointu du détail. Ils sont suffisamment au fait pour être capable d'en parler, de comprendre, de poser des questions pertinentes et d'avoir des attentes. » **(École C, AP2)**

Au comité porteur ÉS, un pas a été fait en faveur d'une démarche de planification un peu plus rigoureuse, en introduisant, d'une part, des objectifs spécifiques et des indicateurs qui contribuent à l'opérationnalisation du plan d'action, et d'autre part, en créant un espace de réflexion lors d'une session de travail avec quelques membres du comité porteur ÉS (sous-comité Alimentation) :

« Il y a un truc dont on n'a pas parlé. C'est l'activité alimentation qu'on a faite en parallèle. Je ne l'ai pas nommée, parce qu'on était tellement centré sur les habiletés sociales, mais on a quand même essayé de créer un espace de réflexion autour des actions par rapport à l'alimentation. » **(École C, AP1)**

Cependant, cette démarche n'aura pas permis, selon les agents pivots et l'enseignante ÉS, de se pencher sur la priorisation des moyens et l'examen de leur cohérence les uns avec les autres. L'enseignante ÉS signale néanmoins que la réflexion cette année « a au moins permis de ne rien ajouter au cabanon ». Sa remarque fait référence à une expression employée par l'un des facilitateurs qui compare la démarche de priorisation au ménage du fouillis régnant souvent dans les cabanons de jardin : Qu'est-ce qu'on garde? Qu'est-ce qu'on jette? Sur quelle base?

Assimilation

Selon les agents pivots, les savoirs liés à l'AÉS, nouvellement acquis au sein de l'équipe-école, constituent l'un des changements importants auxquels a contribué l'accompagnement, en améliorant la compréhension plus partagée de l'approche (rayonnement plus large) chez le personnel :

« Oui, oui. Tout à fait. Je dirais que les activités de grand groupe [les activités de formation de l'équipe-école] ont fait une différence [...] J'ai l'impression qu'avant que ces activités aient lieu, l'école était mobilisée pour École en santé, mais l'approche reposait beaucoup sur les épaules de Mme (nom de l'enseignante ÉS). » **(École C, AP2)**

Parmi les connaissances acquises, l'internalisation progressive par l'équipe-école de l'importance d'agir aux quatre niveaux d'intervention est l'un des aspects les plus visibles pour l'enseignante ÉS :

« [L'important] pour moi était de développer le lien famille, école, enfants. C'est devenu une priorité pour tout le monde maintenant. C'est rendu important pour tous mes collègues. Cette absorption-là est intéressante. » **(École C, ENS. ÉS)**

Les commentaires des membres de l'équipe-école, rapportés dans le formulaire d'évaluation d'une des formations corroborent la perception de l'enseignante ÉS. Comme exemple, dans l'un des questionnaires, on peut y lire que « les dynamiques conjuguées de la famille, de l'école et de la communauté ont une influence sur le travail scolaire et qu'il faut chercher à comprendre et à intervenir à ces quatre niveaux ». Ce commentaire reflète assez bien l'ensemble des autres réponses en ce qui a trait à l'importance d'agir à différents niveaux.

Capacités d'absorption réalisées (CAR)

Transformation (optimisation/reconfiguration)

L'un des changements les plus significatifs de l'expérimentation, selon les agents pivots et l'enseignante ÉS, est **la plus grande opérationnalisation du plan d'action** :

« Quant à moi, je dirais que le changement le plus significatif c'est [...] l'évolution du plan d'action dans notre processus d'accompagnement du groupe porteur et par la bande, évidemment, l'équipe-école. Le processus était déjà entamé cette année, mais je pense qu'on a poussé la chose plus loin. » **(École C, AP2)**

« [Avec le plan d'action,] les accompagnateurs INSPQ nous ont amenés sur une piste qu'on n'aurait pas prise, mais on a trouvé intéressant ce qui nous a été proposé. » **(École C, AP1)**

En fin d'année, le plan d'action indique clairement les critères permettant d'opérationnaliser chacun des moyens retenus en lien avec les deux grandes priorités (saines habitudes alimentaires et habiletés sociales), soit les objectifs généraux et spécifiques, les indicateurs, les responsables et l'échéancier. Cela représente une amélioration notable comparativement au plan initial ainsi qu'un changement au niveau des pratiques :

« Le comité n'avait jamais travaillé de cette façon-là. C'est-à-dire qu'il identifiait ses grandes visées, ses grands objectifs qui étaient quand même assez larges, et allait assez rapidement aux moyens : "On va faire telle affaire, telle affaire, telle affaire, et à la fin de l'année, un bilan : qu'est-ce qui a marché, qu'est-ce qui n'a pas marché". Fait qu'on en était à ce niveau-là. [...] Et là, on arrivait avec quelque chose de plus. » **(École C, AP1)**

Parmi les changements observés au regard du plan d'action initial, la clarté des objectifs, définis à partir des fiches de recommandations d'experts, et leur articulation avec les moyens appropriés comptent parmi les plus importants. D'autres conditions d'efficacité ont également été prises en compte dans l'élaboration du plan. Des efforts ont été faits pour mieux considérer les différents niveaux d'intervention de chacun des objectifs, en particulier les niveaux Famille et Communauté. Par exemple, on a ajouté des mesures relatives à la sécurité alimentaire à l'intention des jeunes et des familles. **(École C, PA2, annexe 3).**

Selon les agents pivots, l'établissement d'indicateurs permettra éventuellement au comité porteur d'apprécier les retombées de leurs interventions, ce qui était d'ailleurs une attente du directeur :

« Moi, je regarde aussi d'un point de vue d'administrateur et si on veut modifier des choses, qu'est-ce qu'on veut modifier? Fait que oui, ça va peut-être avoir permis [...] comme je vous dis, de regarder ce qu'on a fait et d'essayer de centrer un peu plus. » **(École C, DIR.)**

Comme mentionné précédemment, le plan d'action ÉS est perçu par les agents pivots et l'enseignante ÉS comme une façon de partager avec toute l'équipe-école les priorités rattachées à la promotion de la santé dans la mise en œuvre des moyens *Jeunes*. Ils voient dans le nouveau plan d'action une manière d'atteindre une meilleure compréhension commune des actions en promotion de la santé : « On avait une volonté de se donner une plateforme pour avoir une bonne compréhension commune dans l'école ». **(École C, AP2)**

Pour les agents pivots et l'enseignante ÉS, l'expérimentation des SAÉ en promotion de la santé par tous les enseignants, conjuguée aux activités de formation auprès de l'équipe-école, a favorisé une intégration plus optimale des contenus en promotion de la santé dans les matières scolaires. Cet élément constituait d'ailleurs l'une des attentes du milieu en début d'expérimentation.

Pour moi, intégrer la promotion de la santé dans les matières, j'étais déjà vendue à cette idée-là. Je peux maintenant dire, lorsque j'entends les commentaires de mes collègues, que ça a beaucoup changé pour eux aussi à ce niveau-là. **(École C, ENS. ÉS)**

Pour ces participants, la réalisation et l'expérimentation des SAÉ auraient contribué à des changements de pratique relativement à l'intégration de la PS en classe :

« À partir du moment où le grand groupe [équipe-école] a été sensibilisé et qu'il a vraiment embarqué, ça a été une fichue de belle activité [les SAÉ], qui donnait du sens. À partir de ce moment-là, y'a eu une mobilisation de l'école. C'était devenu très difficile de passer à côté. [...] Ça a fait en sorte que les gens de l'équipe-école, qui étaient quand même sensibles à École en santé, mais n'étaient pas vraiment au fait de sa "concrétude", ont non seulement compris, ils se sont sentis impliqués, et impliqués dans les choix. Ça va loin. Et dans le processus, et dans la continuité. Et ce, à l'intérieur de ce qu'est la pierre angulaire de l'école, les classes. Ce n'est pas rien. » **(École C, AP2)**

« Maintenant, tout le monde s'implique, en ce qui concerne l'intégration de la promotion de la santé en classe, et on en voit les effets. » **(École C, ENS. ÉS)**

Exploitation

Les traces permettant d'estimer si les transformations seront intégrées aux routines de l'école sont peu nombreuses. Au niveau de l'équipe-école, un processus de changement a été amorcé et il semblait y avoir un intérêt à poursuivre les initiatives concernant l'intégration de la promotion de la santé en classe. Les enseignants ont ainsi manifesté la **volonté de réinvestir les SAÉ l'année suivante et celles-ci font maintenant partie du plan d'action ÉS**. De plus, lors de la deuxième formation auprès de l'équipe-école, qui portait principalement sur l'environnement pédagogique favorable au développement des habiletés sociales (attitudes des enseignants et approches pédagogiques), les enseignants avaient manifesté leur intérêt à poursuivre la réflexion à cet égard :

« Ce que l'on a réussi à faire avec l'équipe-école, c'est de semer quelque chose. L'aspect autour de la question des approches et des moyens pédagogiques, on l'a abordé à la fin de notre deuxième rencontre, et ça, ça ouvrait la porte à une continuité. Et c'est ce sur quoi on pourrait continuer, je pense, à construire, avec la direction d'école. Parce qu'ils ont quand même exprimé une ouverture et un souhait de poursuivre comme équipe-école dans ce sens-là. Mais je pense qu'on a juste allumé l'étincelle, par rapport à cet aspect-là. On pensait qu'il y aurait plus de résistance, alors qu'ils ont démontré quand même une belle ouverture : "Oui, il y a des éléments là-dedans qu'il serait intéressant d'aborder et d'aller plus loin ou de creuser". On aurait donc là quelque chose sur lequel poursuivre l'année prochaine. » **(École C, AP1)**

Considérant qu'un nouveau responsable, moins expérimenté, sera à la tête du comité porteur ÉS l'année suivante, l'enseignante ÉS estime que l'école affiche une trop faible autonomie pour qu'il soit possible de poursuivre les activités associées à ÉS sans l'apport des agents pivots. Elle juge par ailleurs que ces derniers impriment un *leadership* dans l'école et apportent de nouvelles idées et un regard extérieur plus critique concernant les actions ÉS :

« À l'intérieur de l'école, on est capable de mettre en place certaines actions, mais [...] sans vision extérieure, sans le *leadership* des agents pivots, je ne suis pas certaine que ÉS peut se développer autant. » (École C, ENS. ÉS)

« Il n'y a pas de changement organisationnel pour assurer la pérennité. Sans le tandem des agents pivots, il n'y aura pas de continuité. » (École C, ENS. ÉS)

Tableau 9 Synthèse des changements dans les capacités d'absorption dans l'école C

CAR		CAP	
Acquisition	Assimilation	Transformation (optimisation (O) et reconfiguration (R))	Exploitation (pérennisation)
Présence des fiches de recommandations d'expert en PP. Outils et savoirs relatifs à la démarche d'opérationnalisation du plan d'action ÉMES (comité porteur). Savoirs en lien avec la vision globale de l'approche (équipe-école).	Rayonnement plus large dans l'école : internalisation de la vision globale de l'approche par l'équipe-école (quatre niveaux).	Intégration de la promotion de la santé dans l'enseignement des matières (O). Plan d'action plus opérationnel qui tient compte de certaines conditions d'efficacité (O). Mise en œuvre des SAÉ en lien avec priorité de l'école (R).	Intention de poursuivre les SAÉ et réflexion concernant le réinvestissement pour les habiletés sociales.

4.3.3.2. Les facteurs ayant influencé les capacités d'absorption au regard de l'approche ÉMES (École C)

Antécédents

L'enseignante ÉS est la seule dans l'école à avoir suivi une formation en lien avec École en santé. Le directeur, en poste depuis peu, a pris connaissance de l'AÉS dans le cadre d'un cours de maîtrise portant sur les approches école-communauté. Des informations lui avaient également été transmises par sa commission scolaire et il connaissait le guide École en santé. Sa perception de l'approche se résume à « quelque chose en parallèle avec ce qui se fait à l'école et difficile à intégrer. »

Le comité ÉS occupe cependant une place très importante dans l'école et le fait d'être une école en santé est grandement valorisé. La participation des enseignants et des intervenants scolaires à la mise en œuvre des activités en promotion de la santé est jugée satisfaisante par les agents pivots, la direction et l'enseignante ÉS. Selon l'agent pivot CSSS, on observe une grande adhésion de leur part aux préoccupations générales qui relèvent de la santé. Lors des entretiens réalisés auprès de l'ensemble des enseignants en début d'expérimentation, ceux-ci ont expliqué que leur adhésion relevait en grande partie de l'enthousiasme de l'enseignante responsable du comité porteur ÉS : « Pour [nom de l'enseignante ÉS], ça été un coup de cœur. Elle nous a vendu sa passion pour École en santé. Je pense qu'on y a tous adhéré ». (**École C, ENS**). Les enseignants mentionnent par ailleurs que la promotion de la santé est intrinsèquement liée à leur mandat prioritaire d'enseignant et, que pour cette raison, la promotion de la santé teinte forcément leurs pratiques :

« Ça va de soi que c'est une priorité à 100 % [...]. Je trouve que c'est une priorité incluse dedans [notre mission].... Et de toute façon, c'est dans le programme quand même. Il y a cinq domaines généraux, et il y a la santé là-dedans. [...] Je dirais qu'École en santé contribue à faire comprendre ça. » (**École C, ENS.**)

« C'est une orientation [la promotion de la santé] un peu fondamentale [...]. C'est de se dire que dans tout ce que l'on fait, l'apprentissage, les cours, les activités, on va leur donner une couleur qui sensibilise l'élève à l'aspect de la santé. » (**École C, ENS.**)

En raison de la petite taille de l'école, les informations concernant les différentes activités sont facilement partagées, que ce soit de façon formelle ou informelle :

« On est un petit milieu, sept classes, sept profs. Ça mange régulièrement ensemble et profite de l'occasion pour échanger. » (**École C, DIR.**)

« On est une équipe stable. Quand une personne arrive avec nous, elle n'a pas de besoin de lire un papier pour savoir qu'on est une école en santé. » (**École C, ENS. ÉS**)

Les sujets en lien avec ÉS sont généralement abordés dans le comité de concertation du personnel qui a lieu une fois par semaine. Tous les ordres du jour des réunions de l'assemblée générale des enseignants comportent aussi une rubrique *École en santé*. Le climat scolaire est considéré comme étant positif, se traduisant par une grande collégialité au sein de l'équipe, incluant les intervenants scolaires. Les agents pivots et l'enseignante ÉS ont fourni plusieurs exemples où tout le monde met la main à la pâte dans la réalisation des activités en promotion de la santé.

Comme évoqué précédemment, l'établissement de liens avec la communauté et la famille a été central, dès les débuts d'École en santé à l'école C, essentiellement autour de la promotion des saines habitudes alimentaires. Le réseautage est bien établi : « Pour une petite communauté où il y a peu d'organismes, (nom de l'école) est branché avec tous ceux qui sont là. » (**École C, ENS. ÉS**)

La composition diversifiée du comité porteur, qui réunit de multiples partenaires de la communauté, représente un atout aux yeux des agents pivots. Outre le maillage entre les diverses mesures de l'école, cela favorise également le brassage des idées, l'échange d'expertise et la synergie des moyens entre l'école et la communauté. Les parents sont également de plus en plus impliqués (bénévolement) dans les ateliers culinaires. « On n'a plus besoin d'en chercher comme auparavant. Il en vient toujours plein à chaque recette » (**École C, ENS. ÉS**). À la demande des parents, on leur communique autant que possible tout ce qui se fait en lien avec École en santé. L'enseignante ÉS explique : « Les parents disaient ne pas être suffisamment informés. Donc, on s'est mis à intégrer une rubrique dans notre journal, une fois par mois ». De plus, ils reçoivent régulièrement des capsules santé, écrites par la nutritionniste du comité, touchant à des sujets en lien avec la saine alimentation.

Les agents pivots et l'enseignante ÉS font mention d'acquisition d'un savoir-faire culinaire chez les jeunes et d'une attitude de plus en plus positive par rapport aux recettes santé et aux collations saines dans les boîtes à lunch. En lien avec les habiletés sociales, les parents interrogés au T₁ affirment connaître et appliquer certaines stratégies du programme Vers le pacifique à la maison.

Au début de l'expérimentation, les priorités ÉS n'ont pas d'ancrage dans le projet éducatif/plan de réussite, ce qui était pourtant le cas dans le projet éducatif précédent. La gestion intégrative « formelle » est absente. Un des agents pivots trouve toutefois important de ne pas perdre de vue que la petite taille de l'école et la composition élargie du comité porteur favorisent un certain arrimage « informel » :

« C'est par la composition élargie du comité qu'on parvient à faire l'arrimage. Je parlais d'interinfluence tout à l'heure. Le fait que, par exemple, la TES soit assise au comité, ou l'AVSEC, fait qu'elles sont appelées à jouer des rôles d'intervention en lien avec nos préoccupations. Donc, on fait des liens au comité porteur entre le projet éducatif, les objectifs SIAA au niveau de la lecture, de l'écriture, des mathématiques, entre les problèmes au niveau des comportements, bref on essaie de faire en sorte que ce qui est travaillé ici soit cohérent avec l'ensemble des actions. Mais ce n'est pas fait de façon formelle. »

Mentionnons enfin que l'enseignante ÉS a assimilé la vision globale de la santé et la perspective systémique d'École en santé :

« C'est plus que des habiletés sociales et de bonnes habitudes alimentaires, c'est une façon de se regrouper autour de l'élève pour favoriser sa réussite, c'est le partenariat avec la communauté et les liens avec la famille. Ce n'est pas une méthode, c'est une façon de vivre. » (**École C, ENS. ÉS**)

Toutefois, pour l'enseignante ÉS comme pour l'équipe-école dans son ensemble, l'approche, en tant que démarche de planification structurante, ressortait peu des discours. Les enseignants interrogés en début d'expérimentation considéraient plutôt École en santé comme une occasion de réfléchir à la promotion de la santé à l'école :

« Moi, École en santé, je l'ai vue comme une réflexion commune, finalement. J'ai plus senti qu'on définissait un peu au jour le jour cette approche-là à travers [nos activités]. Ça ne m'a pas été présenté comme une approche très structurée. »
(École C, ENS.)

Les propos du directeur laissent également entendre qu'il ne percevait pas de priorisation des actions dans la démarche menée par le comité porteur, qui est pourtant une étape inhérente à l'AÉS :

« Au début de l'année, je me posais des questions. Je reviens au projet éducatif, plan de réussite, il y a des choses qui sont ciblées, on essaie d'être structurant. On fait une analyse de situation, on regarde ce qu'on veut modifier, on se demande comment est-ce qu'on procède et qu'est-ce qu'on regarde pour voir s'il y a eu un changement. Dans le modèle École en santé, lors des rencontres, je trouvais que c'était un peu le modèle [projet éducatif, plan de réussite traditionnel]. On faisait un beau portrait de situation. Ils appelaient ça une ligne de temps, et on y mettait tout ce qui se fait en lien avec École en santé. Ce n'est pas mauvais de le répertorier, c'est intéressant. Mais qu'est-ce qu'on veut changer? » **(École C, DIR.)**

Modulateurs internes (contraintes et déclencheurs)

La stabilité du personnel, conjuguée à la petite taille de l'école, facilite la collaboration entre les membres de l'équipe-école. Pour les agents pivots et la direction, leur professionnalisme, de façon générale, et leur implication dans la promotion de la santé au sein de l'école sont au nombre des facteurs importants qui contribuent au maintien et au succès des activités mises de l'avant à cet égard, autant au cours des dernières années que durant l'expérimentation. Le directeur reconnaît et apprécie l'autonomie de son équipe : « Ils sont très autonomes, toujours à la recherche de solution. Je donne beaucoup de crédit à madame (nom de l'enseignante ÉS) et à l'équipe-école qui embarque pour ça ».

Contrairement au personnel de l'école, la direction, quant à elle, a connu beaucoup d'instabilité. Entre septembre 2005 et avril 2009, quatre directions d'école se sont succédées. Cette instabilité exige de l'enseignante ÉS qu'elle persuade à chaque fois la nouvelle direction de la pertinence des travaux liés à l'AÉS. En début d'expérimentation, l'entrée en fonction du nouveau directeur datait de moins de deux ans. Celui-ci avait toujours évolué dans le milieu de l'enseignement secondaire et il en était à sa première expérience en tant que directeur d'une école primaire. De plus, il partageait son temps dans trois écoles différentes. Le directeur devait donc s'adapter à ses nouvelles fonctions et créer des liens avec le personnel de chacune de ses écoles :

« (Le directeur) en était à son deuxième tour de roue; ce n'est quand même pas beaucoup pour une direction d'école, dans un nouveau milieu et tout ça. C'était aussi sa première expérience de directeur d'école dans une école primaire. [...]

Les défis ne se situent pas au même niveau que par rapport au secondaire. Donc lui, il était aussi dans son appropriation de son travail de directeur, avec la dynamique de cette équipe-école là. » **(École C, AP1)**

Outre l'impression de surcharge, le manque de temps et tous les problèmes de coordination que cela peut entraîner, le directeur exprime le sentiment d'occuper une place secondaire dans ses écoles et d'uniquement effleurer certaines réalités, sans être capable de se les approprier pleinement :

« Quand tu te promènes comme ça [entre trois écoles], bien des fois t'as l'impression que tu touches pas à [...] que tu ne vas jamais en profondeur. [...] Je m'étais fait dire : "Tu vas voir, le directeur dans une école quand il en dirige trois, c'est secondaire." » **(École C, DIR.)**

De fait, en début d'année, il estime avoir une connaissance partielle de ce qui se fait en promotion de la santé à l'école C, étant donné sa présence limitée dans l'école :

« J'aurais de la difficulté à vous les nommer [les activités en PS de l'école]. À chaque fin d'année, on fait une espèce de calendrier, une ligne du temps, pour dire tout ce qui s'est fait. Je pourrais le sortir et vous le lire [...] Le fait que je ne sois pas présent, que je ne les vive pas, bien je les retiens moins. » **(École C, DIR.)**

Les circonstances particulières avec lesquelles le directeur devait composer, et sa difficulté dans ce contexte à bien saisir son rôle au regard de l'expérimentation en lien avec l'AÉS, ont été des éléments mis de l'avant dans le discours des personnes interrogées pour expliquer le *leadership* mitigé de la direction et une gestion intégrative plutôt réduite. De plus, ces éléments expliqueraient en partie que les enseignants impliqués dans le comité ÉS aient interprété comme un signe de désengagement, dans la première moitié de l'expérimentation, les questions du directeur à propos des objectifs de la recherche et de son rôle à cet égard : « À un moment donné, ils se sont demandé : "*Coudonc*, est-ce qu'il est en train de nous lâcher?" » **(École C, AP2)**. L'un des agents pivots a agi comme médiateur et une discussion a suffi pour rétablir la situation : « Les questions ont été posées. C'est aussi simple que ça. Le dénouement s'est fait assez rapidement ». Lors de l'entretien, le directeur explique : « Si je pose des questions, ce n'est pas parce que je m'en fous. C'est parce que ça m'intéresse. » Il se questionnait en outre sur l'arrimage possible entre le comité ÉS et le comité sur la réussite. En entrevue, un agent pivot mentionne également :

« Son intention n'était pas de questionner la pertinence, mais ça a été perçu ou reçu comme tel. Après coup, il nous a expliqué qu'il cherchait à comprendre c'était quoi ce comité-là, ces préoccupations, et quel était son rôle par rapport à toutes les priorités de son école. » **(École C, AP2)**

Le directeur a aussi fait valoir qu'il aurait souhaité avoir le réflexe de poser plus de questions dès le début afin d'avoir une meilleure compréhension des objectifs de l'expérimentation et de son rôle attendu concernant École en santé. Une rencontre lui avait été proposée, selon les agents pivots, mais « dans la multitude de tout ce qu'il avait à faire » **(École C, AP2)**, celle-ci n'a pas eu lieu.

Par ailleurs, pour faciliter la coordination et la gestion de ses écoles, le directeur a privilégié un plan de réussite commun basé sur la SIAA, avec de légères variantes au niveau des moyens. Le comité SIAA, qui est chargé de son élaboration, est composé d'enseignants des trois écoles et, fait à noter, seule l'école C est une école en santé. Par souci d'économie de temps et d'énergie, le plan de 2010 est centré sur l'engagement scolaire des élèves et leur réussite scolaire en français et en mathématiques, dénominateur commun aux trois écoles. Cette façon de faire présente l'avantage d'alléger le processus de la reddition des comptes, mais représente, pour les agents pivots, un défi en ce qui concerne l'arrimage entre les priorités d'ÉS et de la SIAA :

« Dans une école où il y a un comité ÉS et un comité SIAA, la possibilité d'établir une passerelle entre l'un et l'autre est assez simple. Dans ce cas-ci, le comité SIAA représente trois milieux [...]. Pour moi, c'est un élément qui explique aussi certaines réalités par rapport à la direction d'école. » **(École C, AP1)**

Dans un autre ordre d'idées, les rencontres du comité ÉS constituent l'un des rares moments où les partenaires communautaires ont l'occasion de partager de l'information. Dans ce contexte, où notamment les *Divers* à l'ordre du jour se multiplient, le temps manque pour effectuer une analyse plus rigoureuse des moyens d'action et des retours réflexifs :

« On est tout le temps en train d'éteindre des feux. Créer l'espace pour la réflexion c'est un défi parce que tout le monde dit "On n'a pas de temps, tu sais." » **(École C, AP1)**

Les agents pivots affichaient une certaine réserve à amener le comité porteur à poser un regard critique sur les moyens ciblés en promotion de la santé, craignant de perdre l'intérêt des membres, qui se situe à un niveau beaucoup plus opérationnel. Pour l'un d'eux : « École en santé est une occasion de réfléchir, mais en même temps, on attend de nous que ça donne des résultats, qu'on passe à l'action ». Pour cette raison, la démarche de réflexion n'a pas occupé une place aussi importante que ce qui avait été anticipé par les facilitateurs de l'INSPQ. Dans le présent contexte, l'accent a été mis sur l'élaboration d'un plan d'action avec des critères opérationnels, une réalisation qui répondait mieux aux besoins des membres du comité, même si celle-ci a malgré tout constitué un tour de force : « Il y a une évolution linéaire à chaque année concernant le plan d'action. Oui, et il y en a encore eu une cette année [...] J'ai le sentiment qu'on a dû forcer. Ça a été un effort. » **(École C, AP2)**

Signalons enfin que contrairement à la situation prévalant dans les autres milieux où les directions étaient présentes lors des sessions préparatoires avec les facilitateurs de l'INSPQ, personne dans l'école C n'a pu participer à ce type de rencontre, que ce soit la direction ou l'enseignante ÉS. Selon les facilitateurs INSPQ, cette situation a nui à l'ajustement du soutien des agents pivots selon les besoins de l'école.

Modulateurs externes (contraintes et déclencheurs)

À l'instar des autres milieux, les gestionnaires et les agents pivots critiquent de façon générale les nombreuses exigences ministérielles, pas toujours cohérentes, qui perturbent les priorités de l'école :

« Tous ces éléments, quand ça descend, ça complexifie l'intégration de tout. [...] Le temps ne se multiplie pas. Quand il arrive une nouvelle directive obligatoire, un plan pour contrer la violence par exemple, alors que l'école est déjà mobilisée dans autre chose, elle doit tout lâcher pour répondre à la commande. » **(École C, AP1)**

Ils déplorent tout particulièrement le « dédoublement » entre la SIAA et ÉS et les contraintes structurelles qui font que la première relève des services éducatifs et la seconde, des services complémentaires : « Tout le monde trouve que c'est en parallèle, que c'est lourd sur le terrain et que ce n'est pas payant ». **(École C, AP1)**

Un gestionnaire interrogé en début d'expérimentation disait souhaiter un appui plus tangible de la part du MELS :

« Écoutez, quand j'entends le MELS ignorer les services complémentaires dans le sens de ne jamais exploiter, diffuser la finalité des quatre programmes des services complémentaires et, de ce fait, la promotion de la santé, il devient très difficile pour l'approche École en Santé de s'enraciner véritablement dans le milieu scolaire. » **(École C, GEST.)**

Pour un meilleur ancrage, il souhaiterait que la promotion de la santé fasse partie des plans stratégiques des commissions scolaires. Il juge que le *leadership* dans le domaine de la promotion de la santé est principalement assumé par le MSSS : « Tout ce que je lis vient du MSSS et de ses composantes. Où est le *leadership* du ministère de l'Éducation pour développer les compétences en santé, ancrer la promotion des saines habitudes de vie dans le vécu réel des écoles? » **(École C, GEST.)** À son avis, cela envoie le message partout au Québec qu'École en santé n'est « pas un projet du scolaire », d'une part. D'autre part, le fait d'avoir intégré l'AÉS aux services complémentaires — une structure traitant de tout « ce qui est périphérique au scolaire » dans la perception des gens — l'amène à douter que les directions d'école et les enseignants dans l'ensemble se sentent fortement responsables de la promotion des saines habitudes de vie.

Dans le même sens, mais sous un autre aspect, il s'interroge sur les attentes du MELS à l'égard des jeunes, qui sont exclusivement centrées sur l'instruction. Tout en étant d'accord avec la grande importance accordée à la réussite scolaire et à la reddition de compte qui est exigée, étant donné le contexte de défavorisation et les sommes importantes qui sont investies, il estime que cela ne donne pas beaucoup de place à la mobilisation pour d'autres dimensions de l'éducation scolaire, comme la promotion de la santé :

« [La] priorité, par les attentes du ministère, est d'amener nos enfants à mieux réussir, de les amener à une meilleure diplomation et à une meilleure qualification. C'est la vocation première de l'école. Les écoles n'ont pas de reddition de compte à rendre concernant le développement des saines habitudes

de vie de leurs élèves ou de la prévention des traumatismes, par exemple, mais ils en ont concernant la réussite aux épreuves, aux années de redoublement, au taux de diplomation et au taux de décrochage. » (**École C, GEST.**)

Cette situation, selon le questionnaire, expliquerait la non-priorisation des directions envers la promotion de la santé et l'amène à penser que la prise en compte des saines habitudes de vie à l'école « dépend en partie des enseignants qui y croient ». Pour cette raison, ce répondant accordait une très grande importance à la réalisation des SAÉ dans le cadre de l'expérimentation, comme nous l'avons déjà mentionné.

Leviers⁴¹

Leadership

Au cours de l'expérimentation, ce sont principalement l'enseignante responsable du comité porteur ÉS et les agents pivots qui ont exercé le *leadership* au regard de l'AÉS dans l'école, une situation qui ne diffère pas de celle qui prévalait dans les années antérieures. La direction, pour sa part, a fourni un soutien au comité ÉS, comme il le fait d'ailleurs depuis son arrivée dans l'école, mais il confirme qu'il n'est pas l'acteur principal d'École en santé et qu'il ne souhaite pas jouer ce rôle :

« La direction d'école est soutenante des décisions et des orientations qui sont prises, mais pas nécessairement le moteur de ça. Le *leadership* est plus du côté de l'enseignant qui est là, et du comité comme tel. » (**École C, AP1**)

« Dans cette école-là, le comité ÉS est une priorité. Il occupe une place importante. Déjà, c'est une forme de soutien. [...] Par exemple, si l'école organise un salon ou une exposition, le directeur d'école va nous aider à trouver des solutions par rapport aux besoins, à ce qui serait nécessaire pour réaliser cette activité-là. Donc, il y a un soutien des ressources qui est là, selon les besoins exprimés finalement. » (**École C, AP2**)

Diverses raisons peuvent expliquer le rôle de soutien plutôt effacé qu'a préféré jouer la direction concernant l'AÉS depuis son arrivée et au cours de l'expérimentation. Premièrement, étant donné que le comité ÉS était implanté depuis plusieurs années avec un *leadership* assumé de façon satisfaisante par l'enseignante ÉS, le directeur percevait son rôle comme étant secondaire et ne voyait pas le besoin d'intervenir. Il avait toujours cette position en fin d'expérimentation : « Je suis secondaire. Moi, mon rôle est d'appuyer, d'être présent. Je fais confiance, je n'ai pas eu connaissance que ça dérapait, donc je n'ai jamais eu à intervenir. » Deuxièmement, la gestion de trois écoles ne lui laisse guère le temps de s'impliquer très activement : « Je ne me sens pas assez présent régulièrement pour participer plus activement. » Enfin, n'eut été de l'existence du comité et de son bon fonctionnement, il était peu enclin à s'investir dans une telle démarche et préférerait donc déléguer le *leadership*. Lors de l'entretien final, il réitérait sa tiédeur à porter le dossier de l'AÉS dans d'autres milieux : [Des membres de l'équipe-école] essaient de l'enclencher dans une autre de mes écoles. [...] Je n'ai pas le goût. Je veux bien continuer ici, car ça va bien ».

⁴¹ Une synthèse des changements dans les leviers et mécanismes d'intégration est présentée à la fin de la section se rapportant à l'école C (tableau 10).

Les agents pivots et l'enseignante ÉS jugent toutefois que le contexte de l'expérimentation a tout de même amené le directeur à s'impliquer un peu plus dans les activités du comité :

« Connaissant la personne et d'où il est parti, je me dis que, dans les limites des contraintes de ses trois écoles, dans les limites de la lecture qu'il fait de sa *job* de directeur, j'estime qu'il a fait un gros pas pour s'assurer que ça marche. »

(École C, AP2)

La seconde formation destinée à toute l'équipe-école, en cours d'expérimentation, et à laquelle le directeur a participé, a constitué un moment décisif selon les agents pivots :

« Je dirais que l'activité de grand groupe [deuxième formation] a fait une différence. [...] Il [directeur] a fallu qu'il soit un petit peu bousculé, mais il y a participé quand même, et il voit la plus value maintenant. » **(École C, AP2)**

Pour l'enseignante ÉS, l'engagement du directeur vis-à-vis de l'AÉS s'est manifesté par une présence plus assidue aux réunions du comité, un intérêt accru par rapport à la planification des activités en promotion de la santé et une amorce de réflexion à propos de l'arrimage ÉES et SIAA.

Dans cette école de petite taille, le *leadership* et la persévérance de l'enseignante ÉS ont permis avec les années de mobiliser avec succès l'équipe-école autour de la promotion de la santé et d'élever les activités du comité ÉS au rang des incontournables. Cependant, malgré l'indéniable influence de cette enseignante et l'entière confiance que lui voue ses collègues et le directeur, le *leadership* de ce dernier reste important, notamment parce qu'il est celui qui assure la gestion des démarches de planification (SIAA, AÉS) et qu'il dispose du pouvoir décisionnel quant au choix et à la pérennité des orientations prioritaires de l'école qui figurent dans le projet éducatif/plan de réussite, de même qu'au niveau des ressources humaines et financières pour la réalisation et le maintien des activités de promotion de la santé dans l'école.

Perspective systémique/Gestion intégrative

Comme le fait remarquer l'un des agents pivots, le « *leadership* de la direction tient beaucoup à sa compréhension, à la vision qu'il peut avoir du rôle qu'il peut jouer en termes d'agent intégrateur des différentes mesures ». Or, comme évoqué plus haut, pour le directeur, École en santé s'apparente à un inventaire d'activités en promotion de la santé qui sont intéressantes, mais qui peuvent se vivre en marge de son plan SIAA/plan de réussite. Lors de l'entretien final, il explique :

« La difficulté n'est peut-être pas de s'inscrire dans le principe idéologique qu'il est beau que tout le monde mange bien et fasse de saines activités [...]. Il y a plein de choses qui se font à l'école. Sauf que l'on doit, dans notre projet éducatif, plan de réussite, mettre des éléments structurants sur lesquels on s'engage à travailler. Ça ne veut pas dire qu'on ne va pas travailler la promotion de la santé ailleurs. » **(École C, DIR.)**

Dans le cadre de l'expérimentation, les facilitateurs de l'INSPQ ont organisé une rencontre réunissant le directeur, l'accompagnateur de la SIAA, le coordonnateur des services complémentaires de la CS, les agents pivots, le répondant régional de la DSP et un gestionnaire du CSSS afin de discuter des zones de collaboration entre les porteurs de la SIAA et de l'AÉS. Cette rencontre a permis de créer une certaine ouverture chez le directeur en faveur de l'intégration de la priorité associée aux habiletés sociales dans le plan SIAA, étant donné qu'il aura désormais à en tenir compte dans la foulée de l'adoption du plan d'action pour contrer la violence. La nouvelle planification stratégique de la CS inclut des cibles à cet égard.

Pour reprendre quelque peu les termes d'un agent pivot, le maillon pour attacher les habiletés sociales au plan de réussite s'est ainsi dessiné en cours d'année. En fin de parcours, les propos du directeur suggèrent qu'une gestion intégrative peut comporter un certain intérêt (économie de travail pour lui), nuancant ainsi quelque peu d'autres propos qu'il a tenus : « Mon rôle de *leadership*, dans mon souhait, était d'inclure les habiletés sociales dans le projet éducatif pour assurer la continuité de ça. Quand c'est dans le projet éducatif, cela a un côté contraignant » (**École C, DIR.**). De fait, il semble qu'il y ait eu l'ajout tardif, à la fin de l'expérimentation, d'objectifs en lien avec les habiletés sociales dans le projet éducatif/plan de réussite. Pour le directeur : « Ça a permis une cohérence administrative, disons. » (**École C, DIR.**)

Toutefois, en raison de son contexte particulier, le directeur semble plus démuné quant à la manière de procéder pour intégrer le volet Saines habitudes alimentaires dans son plan d'action :

« On pourrait dire qu'on a décidé de se brancher sur les habiletés sociales. Parce que moi, au début, je me questionnais sur la manière dont on pouvait imbriquer ÉS à l'intérieur du "projet éducatif/plan de réussite". Parce que ça fait des rencontres pour École en santé, des rencontres pour le suivi du projet éducatif, l'ajustement et toutes ces choses-là. Je ne l'ai pas trouvée la façon de marier ça pour avoir moins de travail. Ça n'a pas de bon sens. Il faut essayer de synthétiser. Ça fait que oui, il reste toujours un "bout à côté" [Saine alimentation], mais je pense qu'ÉS se rapproche de notre projet éducatif étant donné que l'on a réussi à l'enligner sur les habiletés sociales. » (**École C, DIR.**)

Mécanismes d'intégration opérationnels

À la suite de l'expérimentation, on n'observe pas de changement au niveau du réseautage ou des liens avec la communauté, de la communication interne et du travail conjoint, étant donné que ces mécanismes d'intégration étaient déjà présents et bien ancrés. Ceux qui ont été les plus significatifs en termes de changement sont la participation active des acteurs scolaires au niveau des SAÉ et le développement professionnel.

Participation active des acteurs scolaires

La réalisation des SAÉ s'est avéré un moyen efficace pour consolider la mobilisation et la participation des membres. L'expérimentation aura également été l'occasion pour l'enseignante ÉS de recevoir l'aide soutenue d'un collègue afin de progressivement lui passer le flambeau comme responsable (nouveau champion) du comité :

« Ce qui a probablement aidé cette année, c'est que ça va avoir permis à une autre personne de s'impliquer. (Nom de l'enseignante ÉS) va rester près l'an prochain, mais elle veut laisser la *pole* à quelqu'un d'autre. J'avais déjà lu quelque part qu'un bon *leader* assure sa continuité, alors pour moi c'est une bonne chose. » (**École C, DIR.**)

Développement professionnel

Pour les agents pivots, l'accompagnement auprès de l'équipe-école et la réalisation des SAÉ ont permis d'explorer de nouvelles façons de favoriser l'adhésion individuelle à École en santé chez ceux qui étaient peut-être moins investis, tout en contribuant à l'incorporation des savoirs liés à l'AÉS dans l'école. Les évaluations des activités de formation donnent à penser que les enseignants comprennent mieux l'approche et qu'ils ont intégré les quatre niveaux d'intervention. Par ailleurs, les personnes présentes lors de l'activité de formation offerte à l'équipe-école ont trouvé pertinent d'échanger les uns avec les autres et de réfléchir ensemble à des moyens efficaces d'installer un environnement pédagogique cohérent avec le développement des habiletés sociales.

De plus, la seconde formation avec l'équipe-école a été l'occasion de mettre en lien, dans le plan SIAA, les préoccupations liées à la réussite éducative et la promotion de la santé au niveau des habiletés sociales. L'enseignante ÉS déclare à cet effet :

« Tout ça, c'est dans le but que nos élèves réussissent mieux. S'ils ne se tapent pas dessus dans nos classes, tant mieux, ils vont travailler mieux. S'ils apprennent à gérer leurs conflits, notre stress diminue et il nous reste plus de temps à élaborer des stratégies en lecture. » (**OBS_31 janvier 2011, ENS.**)

Au cours de l'expérimentation, l'établissement d'un pont entre les préoccupations de la direction, soit la réussite scolaire des élèves en lecture et en mathématiques et les priorités ÉS de l'école, a été identifié comme une occasion pour sensibiliser la direction à l'approche et créer une ouverture :

« Moi je pense que ça [l'expérimentation] a ouvert de nouvelles perspectives avec la direction (**École C, AP2**). Moi, je pense que le travail en groupe [formations] a eu un impact qui est vraiment notable. On n'aurait peut-être pas eu cette porte ouverte là autrement. Parce que la direction ayant participé, ça donnait une occasion d'entendre et de nommer des affaires qu'on [agents pivots] n'aurait pas eu l'occasion d'aborder. » (**École C, AP1**)

4.3.3.3. *Relations entre les leviers, les mécanismes d'intégration et les capacités d'absorption (École C)*

Le rôle de leader d'influence ou de champion qu'a joué l'enseignante ÉS auprès de l'équipe-école a été déterminant dans l'absorption de pratiques de promotion de la santé au sein de l'école, avant même l'expérimentation. D'autres mécanismes d'intégration, tels que la communication, la collégialité au sein de l'équipe-école et le réseautage avec plusieurs membres de la communauté étaient également présents au T₁. Dans le cadre de l'expérimentation, ces mécanismes, de concert avec le développement professionnel, ont favorisé l'absorption de certains savoirs liés à l'AÉS. Cependant, on ne peut parler de gestion intégrative formelle qui permettrait d'incorporer la promotion de la santé au cœur des priorités de l'école et de lui assurer ainsi une pérennité. Le *leadership* de la direction à l'égard de l'AÉS, de type administratif, ne favorisait pas ce changement. Bien qu'il ait soutenu la participation du personnel au projet d'expérimentation, son *leadership* n'en était pas un d'influence en vue de valoriser l'AÉS dans son école et de motiver son personnel à s'y engager. Cependant, les propos de la direction suggèrent un intérêt pour une priorisation des actions basée sur une réflexion concernant l'efficacité des moyens existants, ce qui est préconisé par l'AÉS. Cet intérêt ne correspond pas entièrement à celui des membres du comité ÉS qui va plutôt dans le sens d'une opérationnalisation de ce qui existe déjà. Le développement professionnel a d'ailleurs eu peu d'influence sur cette composante de l'AÉS. La vision de l'AÉS ne semble donc pas partagée entre la direction et les membres du comité porteur ÉS. Le peu de temps dont dispose la direction pour s'associer davantage aux travaux du comité et son peu d'intérêt au regard de l'AÉS sont des modulateurs internes qui font obstacle aux échanges pour en arriver à une influence réciproque et une compréhension partagée de l'AÉS. Toutefois, la stratégie des petits pas, qui a porté fruit pour mobiliser l'équipe-école et les membres de la communauté au regard d'une saine alimentation, pourrait éventuellement conduire à un rapprochement des différents points de vue, permettant ainsi de trouver un meilleur équilibre entre les fondements de l'AÉS et son adaptation au contexte local.

Tableau 10 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École C)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Leviers		
Leadership	<i>Leadership</i> au regard de l'AÉS est assumé par l'enseignante responsable du comité ÉS seulement. La direction, en poste depuis peu, n'est pas impliquée dans les activités ÉS. Les deux APs apportent un soutien au comité porteur.	Le <i>leadership</i> de la direction concernant l'AÉS ne s'est pas modifié en termes d'influence (joue un rôle secondaire), mais s'est traduit par un appui aux activités dans le cadre de l'expérimentation (SAÉ surtout).
Vision systémique	Pas de traces d'une vision systémique chez la direction (ex. : pas de lien entre la priorité ÉS et le projet éducatif, ni entre les mesures SIAA et AÉS). Vision systémique présente chez l'enseignante ÉS.	Les liens entre la priorité ÉS au regard des habiletés sociales et du projet éducatif sont perçus, mais non au regard de l'autre priorité ÉS (saines habitudes alimentaires).
Gestion intégrative	Pas d'arrimage entre SIAA et ÉS. L'ancrage du projet éducatif se limite à la réussite scolaire en utilisant la démarche SIAA. Au niveau des priorités ÉS, concentration au niveau des saines habitudes alimentaires qui mobilisent plusieurs acteurs scolaires et communautaires. Les habiletés sociales sont retenues comme thématique à aborder dans les SAÉ.	Pas de changement – gestion intégrative limitée (contexte d'une école avec trois établissements, ce qui complexifie une démarche intégrative des mesures étant donné qu'une seule école est ÉS).
Culture apprenante	Information absente.	Intérêt par rapport aux nouveaux savoirs en lien avec les SAÉ chez les enseignants.
Mécanismes d'intégration		
Présence de champions	À l'exception de l'enseignante ÉS, peu de traces indiquant une présence de champions au regard de l'AÉS.	Recrutement d'un nouveau champion qui succédera à l'enseignante ÉS.
Travail conjoint	Bonnes collaboration et collégialité entre les acteurs scolaires et intervenants de la communauté.	Collégialité maintenue et plus grande mobilisation.
Communication interne	Bonne communication, qui s'explique en partie par la petite taille de l'école et la fréquence des contacts informels.	Communication consolidée entre les enseignants dans le cadre des SAÉ.
Participation	Bonne participation des membres de l'équipe-école à la priorité ÉS (activités liées aux habitudes alimentaires).	Participation s'est élargie (formation équipe-école, SAÉ).

Tableau 10 Les changements dans les leviers et les mécanismes d'intégration (École C) (suite)

	Préexpérimentation (T ₁)	Postexpérimentation (T ₂)
Mécanismes d'intégration		
Réseautage	Bon réseautage – école ouverte sur son milieu (plusieurs membres de la communauté siègent au comité ÉS et plusieurs actions conjointes école-familles-communauté).	Réseautage maintenu.
Développement professionnel	Seule l'enseignante ÉS a suivi une formation en lien avec ÉS.	Tous les membres de l'équipe-école ont été touchés par l'accompagnement (formation équipe-école, SAÉ).

4.4. SYNTHÈSE DES ÉLÉMENTS DE CONVERGENCE/DIVERGENCE ENTRE LES SITES

Des attentes partagées

Même si la situation qui prévalait dans chacune des écoles au regard de la mise en œuvre de l'AÉS différait en début d'expérimentation, certaines attentes étaient toutefois partagées chez les gestionnaires des CS et CSSS et les directions d'école. Ainsi, dans les trois sites, l'importance d'une priorisation des actions en promotion de la santé afin d'éviter l'éparpillement, la volonté de fonder davantage les actions sur des recommandations d'experts ou des pratiques éprouvées et la volonté de rejoindre les enseignants et d'incorporer la PS dans leur pratique d'enseignement avaient été exprimées. Bien que plus timides chez la direction de l'école primaire, ces attentes indiquent une disposition favorable à l'exploration de nouveaux moyens pour incorporer la promotion de la santé (AÉS) dans le fonctionnement de l'école.

Un modèle de développement professionnel commun

Le même modèle de développement professionnel a été retenu dans les trois sites bien que sa transposition concrète se soit modulée en fonction de chaque contexte, ce que le modèle préconisait d'ailleurs. Pour les trois sites, des stratégies semblables avaient été envisagées par les facilitateurs de l'INSPQ afin de faciliter les changements de pratique et l'incorporation de l'AÉS dans le fonctionnement de l'école. Cependant, certaines d'entre elles n'ont pu être mises en place que dans les deux écoles secondaires. Une des stratégies majeures a consisté à soutenir au premier chef les objectifs de l'école (ex. : projet éducatif, convention de gestion, SAÉ) et à accompagner la direction en ce sens. Le point de départ n'a donc pas été la prescription d'un modèle théorique de l'AÉS à mettre en place, mais la situation prévalant dans l'école. À partir de cette lecture du milieu, les facilitateurs ont pu saisir les occasions leur permettant d'incorporer certains savoirs liés à l'AÉS, les utilisant pour répondre aux besoins du milieu. Dans les deux écoles secondaires, ils ont pu intéresser les directions à s'engager de manière plus substantielle dans l'incorporation de l'AÉS au sein des processus de gestion (convention de gestion, projet éducatif). L'AÉS leur a été proposée comme une démarche structurante pouvant répondre à leurs objectifs. L'approche, basée sur un questionnement réflexif et des recommandations d'experts, a ainsi servi d'assise pour

une planification plus rigoureuse et intégrée des actions promouvant la santé et la réussite éducative, en lien avec la convention de gestion et le projet éducatif. De plus, cette stratégie a permis de mettre en relief l'importance de certaines conditions organisationnelles pour rejoindre et mobiliser les enseignants et pour bonifier les actions existantes. En s'associant aux activités centrales de l'école, l'accompagnement a pu offrir de multiples occasions aux acteurs scolaires d'échanger et de réfléchir collectivement aux interventions de promotion de la santé et de la réussite scolaire. En partant des priorités du milieu et en les utilisant comme fil conducteur à travers les structures en place, cette démarche a permis de passer d'une priorité portée par la direction et le comité ÉS à une priorité davantage portée par l'école dans son ensemble. Cette stratégie n'a toutefois pas trouvé preneur auprès de la direction de l'école primaire, ce qui a limité les changements d'ordre organisationnel dans cette école.

En lien avec ce qui précède, le développement professionnel a visé différents acteurs selon les écoles. Dans les trois sites, les accompagnateurs locaux des CS et CSSS ont été les premiers acteurs ciblés, lesquels ont par la suite accompagné les comités porteurs de l'approche dans l'école et, dans deux des sites, les groupes de travail sur les situations d'apprentissage et d'évaluation. Comme il a été mentionné ci-dessus, la direction n'a été accompagnée que dans les deux écoles secondaires, bien que l'équipe-école ait été rejointe dans les trois écoles, avec un accompagnement dispensé directement par les facilitateurs de l'INSPQ dans l'école primaire.

Les résultats ont montré une satisfaction élevée à l'endroit du développement professionnel offert par les facilitateurs, autant chez les accompagnateurs locaux des CS et CSSS dans les trois sites, que chez la direction des deux écoles secondaires. L'accompagnement de type socioconstructiviste a été jugé pertinent et a vraisemblablement permis de renforcer les savoirs des accompagnateurs locaux des CS et CSSS et des directions des deux écoles secondaires en ce qui a trait à l'AÉS. Le questionnement réflexif, les recommandations d'experts et la planification globale et concertée apparaissent comme étant les éléments de l'AÉS qui ont été les plus significatifs pour ces acteurs. Par ailleurs, tous les accompagnateurs locaux mentionnent l'importance que l'accompagnement soit ancré dans les situations réelles pour qu'il y ait assimilation des savoirs. Ceux-ci sont unanimes à dire que leurs savoirs et leurs pratiques d'accompagnateurs au regard de l'AÉS ont été renforcés dans le cadre de l'expérimentation. Tous étaient toutefois d'avis que leur capacité d'exercer leur rôle adéquatement auprès des écoles dépendait aussi du soutien qu'ils recevaient de la part de leur organisation et, plus directement, des autres professionnels qui détiennent une expertise complémentaire à la leur, soit au niveau de contenus en promotion de la santé, en prévention ou sur le plan pédagogique.

En plus d'avoir eu des retombées positives au regard de l'amélioration des savoirs liés à l'AÉS chez les accompagnateurs locaux des CS et CSSS des trois écoles, le développement professionnel a permis d'interpeller les directions des deux écoles secondaires en ce qui a trait à l'importance des conditions organisationnelles, de leur *leadership* ainsi que de la gestion intégrative au regard des objectifs liés à la promotion de la santé et ceux liés à la réussite éducative. Il a de plus favorisé le travail conjoint et la participation active de plusieurs membres de l'équipe-école concernant les priorités de santé et de réussite éducative dans le cadre de la convention de gestion ou du projet éducatif. Dans l'école primaire, le fait qu'il n'y ait pas eu d'accompagnement de la direction et que l'enseignante

responsable d'ÉS n'ait pas participé aux rencontres préparatoires réunissant les facilitateurs et les accompagnateurs du CSSS et de la CS peut vraisemblablement expliquer le peu de changement au niveau de la gestion intégrative et d'une planification concertée basée sur un questionnement réflexif.

Dans les trois écoles, les SAÉ ont été une occasion de mobiliser les enseignants autour de la promotion de la santé, en lien avec leurs activités régulières en classe, et de les familiariser avec les fiches de recommandations d'expert. Les bénéfices que les enseignants en ont retirés et les nombreux exemples de réinvestissements confirment le potentiel de la SAÉ comme levier pour intégrer la promotion de la santé en classe. Dans toutes les écoles, les SAÉ ont été considérées comme une avenue pertinente, complémentaire à d'autres types d'intervention, pour incorporer la promotion de la santé dans les pratiques des enseignants. Ceux-ci ont rapporté des bénéfices perçus pour leurs élèves. La plupart d'entre eux considèrent les SAÉ comme un moyen d'intervention de PS en classe plus adéquat que les programmes *ad hoc* provenant d'organismes externes. Cependant, tous sont d'avis que les SAÉ exigent temps, libération et soutien de la part d'un conseiller pédagogique et d'une personne compétente en promotion de la santé pour développer des SAÉ de qualité. La possibilité de réinvestissement des SAÉ dans d'autres contextes est considérée comme envisageable dans les trois écoles, moyennant quelques adaptations. De plus, les participants considèrent que des exemples de SAÉ en PS seraient utiles pour en faciliter la compréhension et réduire le temps de conception. Les SAE représentent un exemple concret d'absorption réalisée dans les trois écoles.

Les capacités d'absorption potentielles (CAP) au regard de l'AÉS ont été renforcées dans les trois écoles, bien qu'à des degrés divers. Ainsi, les résultats montrent plus de traces d'acquisition et d'assimilation des connaissances relatives à une démarche de priorisation basée sur un questionnement réflexif et des recommandations d'experts dans les deux écoles secondaires que dans l'école primaire. Dans les deux écoles secondaires, ces connaissances ont été plus largement partagées au sein de l'équipe-école. Dans l'école primaire, les connaissances qui ont fait l'objet d'un plus grand partage auprès de l'ensemble des enseignants concernent plutôt l'opérationnalisation d'actions aux quatre niveaux d'intervention de l'approche globale, c'est-à-dire Jeunes, École, Famille et Communauté. En ce qui a trait aux CAR, on observe des transformations dans les trois sites au regard de nouvelles pratiques de promotion de la santé en classe (SAÉ). Cependant, conformément à ce qui a été observé au regard des CAP, les deux écoles secondaires montrent un renforcement plus grand des capacités réalisées en ce qui a trait à l'absorption de l'approche au sein des structures organisationnelles et de son arrimage aux autres approches dans l'école (ex. : projet éducatif). Dans l'école secondaire A, les capacités d'absorption réalisées sont plus élevées que dans l'école B bien que les changements entre le début et la fin de l'expérimentation soient relativement moins marqués dans cette école que dans l'autre. Cette situation peut s'expliquer en partie par la présence de plusieurs leviers et mécanismes d'intégration ainsi que d'un niveau élevé de capacités d'absorption, avant même de démarrer le projet. Dans ces deux écoles secondaires, les principaux changements dans les capacités réalisées se situent au niveau d'une planification concertée, qui a mobilisé l'ensemble de l'équipe-école, et même la communauté dans l'école B. Une autre transformation a été l'utilisation d'une démarche de priorisation des actions en PS plus rigoureuse, qui fait appel à

la réflexion critique et aux recommandations d'experts. Certains indices montrent que ces transformations ont été insérées dans les routines de l'école A alors qu'elles pourraient l'être éventuellement dans l'école B compte tenu des intentions exprimées en ce sens. Cependant, dans ce dernier cas, la période d'observation ne nous permet pas de l'affirmer avec certitude. Mentionnons que les nombreuses traces tirées des entretiens et des observations montrent que plusieurs de ces changements sont clairement associés au développement professionnel.

5. DISCUSSION

La présente étude avait comme objectif d'expérimenter et d'évaluer un modèle de développement professionnel, en tant que mécanisme organisationnel susceptible d'améliorer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'AÉS. Les résultats antérieurs de nos recherches sur la diffusion de l'AÉS au Québec avaient fait ressortir plusieurs barrières à son adoption et à son implantation, malgré une réceptivité chez plusieurs acteurs (Deschesnes et collab., 2008). Le peu de temps et de ressources disponibles dans les écoles pour effectuer les changements qu'implique une telle approche ressortait comme contrainte majeure à son déploiement. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs (Mukoma et Flisher, 2004; Rowling, 2009) et comme le suggéraient nos propres résultats, les écoles sont souvent aux prises avec des priorités diverses et des ressources limitées qui freinent l'absorption de ce type d'approche dans le fonctionnement de l'école (Deschesnes et collab., 2008). Dans les écoles qui adoptent l'approche, son assimilation se limite souvent au niveau de la direction et de quelques champions sans toutefois toucher l'équipe-école (Couturier et collab., 2009). De plus, la promotion de la santé est perçue par plusieurs enseignants comme étant en marge de leurs préoccupations immédiates, plus axées sur la réussite scolaire. Paradoxalement, il existe une multitude d'activités de promotion/prévention en milieu scolaire. Celles-ci sont souvent déployées en silos et dispensées de façon ponctuelle, selon le bon vouloir des acteurs en place et en marge des activités centrales des enseignants, ce qui ne favorise pas des apprentissages durables, aux dires mêmes des enseignants. De plus, ces activités ne font pas toujours référence à des pratiques éprouvées et reconnues comme étant efficaces en promotion et prévention (PP).

Au moment d'entreprendre la présente étude, plusieurs gestionnaires et intervenants des deux réseaux exprimaient d'ailleurs le souhait de pouvoir disposer de savoirs reconnus en PP leur permettant d'agir concrètement, de façon plus efficiente et efficace, en cohérence avec leur mission et leur contexte. Cette recherche répondait donc au besoin de plusieurs acteurs des secteurs de l'éducation et de la santé, soit celui de s'appuyer sur des savoirs provenant de la recherche et de la synthèse des connaissances pour améliorer la pratique. L'importance de trouver des stratégies de transfert qui permettent d'utiliser de façon optimale ces savoirs dans la pratique est un enjeu partagé par plusieurs auteurs dans le domaine de la santé (Harvey et collab., 2002; Kitson, 2009; Straus et collab., 2009).

En ce sens, la capacité des écoles d'incorporer une approche globale et concertée de PS dans leur fonctionnement représente un enjeu crucial, car celle-ci offre une avenue permettant à tous les jeunes de bénéficier des meilleures pratiques disponibles pour améliorer leur santé. Cette capacité apparaît primordiale dans le présent contexte où il est question d'incorporer de nouveaux savoirs en promotion de la santé à l'intérieur des opérations courantes de l'école qui sont davantage centrées sur l'instruction et la qualification des élèves. Cette préoccupation renvoie à la question posée par (March, 1991) au regard des innovations dans les organisations : « Comment poursuivre l'exploitation des opérations courantes tout en explorant de nouvelles avenues pour améliorer ce qui se fait? » Dans un contexte d'innovation, l'organisation a comme défi de faire une place à la nouveauté, de créer un espace pour l'expérimentation et l'application de nouvelles façons de faire (Eisenhardt et Martin, 2000; Ronteau et Durand, 2009), tout en maintenant l'efficience

de son système d'exploitation. Comme on peut le constater, il ne s'agit pas seulement d'implanter un programme de promotion de la santé, en marge des activités régulières de l'école, mais d'explorer des stratégies qui permettent d'articuler de façon cohérente et complémentaire les actions de PS aux autres actions qui sont au cœur de la mission éducative de l'école. L'arrimage entre l'approche École en santé et la stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA), qui vise l'intégration sociale et la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), constitue un exemple de cette optimisation qui a été explorée dans le cadre de cette recherche. Les similarités quant aux fondements et aux caractéristiques de ces deux approches militent en faveur de leur harmonisation en milieu scolaire afin d'optimiser leur efficience. En ce moment, ces deux stratégies institutionnelles sont encore déployées de façon parallèle dans plusieurs milieux défavorisés, complexifiant leur implantation et posant un défi supplémentaire au niveau de la gestion du changement dans les écoles.

Cette préoccupation quant à l'importance des capacités des écoles d'assimiler, de transformer et d'incorporer ces nouveaux savoirs ou pratiques en promotion de la santé dans leur fonctionnement nous a conduits à élaborer un cadre conceptuel, à partir du concept de capacité d'absorption de nouveaux savoirs proposé par (Zahra et George, 2002). Ce cadre identifie les mécanismes intégrateurs au sein des processus organisationnels susceptibles de renforcer ces capacités (Deschesnes et collab.). Le concept de capacité d'absorption s'est avéré particulièrement pertinent pour étudier les conditions d'implantation, ou plus exactement d'absorption, de l'AÉS. Il a servi d'assise conceptuelle à la présente recherche en vue d'explorer des stratégies efficaces pour renforcer ces capacités et de vérifier l'influence réciproque des dimensions de notre cadre conceptuel sur les capacités d'absorption. L'intervention s'est concentrée sur le développement professionnel pour amener un changement dans les différents leviers et les autres mécanismes organisationnels qui peuvent avoir une influence sur les capacités d'absorption. Le développement professionnel (formation, accompagnement, soutien technique) constitue en effet l'un des mécanismes pour renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'AÉS.

Globalement, les résultats montrent que le modèle de développement professionnel proposé, qui réfère à un accompagnement de type socioconstructiviste, a été implanté comme prévu. Ce modèle est adaptatif plutôt que prescriptif et s'appuie sur les forces du milieu et la coconstruction des savoirs, théoriques et expérientiels. De plus, il repose sur un questionnement réflexif, en lien avec les pratiques des acteurs, ainsi que sur des cycles itératifs d'apprentissage où les acteurs utilisent les nouveaux savoirs pour explorer de nouvelles façons de faire, avec un retour sur ces expériences et un ajustement de leurs pratiques à la suite des résultats obtenus. Les résultats de la recherche confirment d'autres résultats de recherche, à savoir que ce mode itératif et dynamique, basé sur un processus réflexif entre les utilisateurs et les concepteurs, représente un élément clé de l'absorption de nouveaux savoirs au sein des pratiques des intervenants (Lafortune et Deaudelin, 2001; Lafortune et collab., 2008b; Lafortune et collab., 2008a; Savoie-Zajc, 2010; Jovenot et Parlier, 2005). Ce modèle, qui s'appuie sur les travaux de (Lafortune et Deaudelin, 2001), possède plusieurs similarités avec des approches proposées par des auteurs des domaines de la gestion et de l'éducation, tels que Senge (1990) ou Fullan (2001), qui mettent

également l'accent sur l'importance de construire les savoirs en contexte réel et de recourir à la réflexion dans l'action.

Comme mentionné dans la section 4 ci-dessus, le modèle expérimenté dans les trois sites à l'étude a été fortement apprécié par les participants visés et s'est avéré pertinent et efficace pour renforcer, de façon plus ou moins importante selon les sites, les savoirs des accompagnateurs locaux des CSSS et des CS et ceux de la plupart des participants des écoles au regard de l'approche École en santé. Les résultats montrent aussi que le développement professionnel a interagi avec plusieurs autres leviers et mécanismes, contribuant à court terme au renforcement de la capacité des écoles participantes d'absorber l'approche École en santé dans leur fonctionnement.

Par ailleurs, les résultats ont montré que le rôle et les qualités personnelles des facilitateurs externes représentent des composantes du succès relativement au partage des connaissances, à l'apprentissage et au renforcement des savoirs. Ainsi, la crédibilité accordée aux facilitateurs de l'INSPQ concernant les savoirs liés à l'AÉS, leur savoir-faire et leur savoir relationnel ont été mentionnés comme conditions ayant favorisé une ouverture face à ces nouveaux savoirs ainsi que leur assimilation. Tout en questionnant les façons de faire des participants au regard de la PS, les facilitateurs ont fait preuve de respect, de patience et d'écoute au regard des besoins des acteurs du milieu afin de les outiller et de faciliter les changements souhaités, en se servant des savoirs liés à l'AÉS comme fondement pour soutenir leur processus décisionnel au regard d'objectifs de santé, mais aussi éducationnels. Ils ont ainsi adopté un rôle de facilitation, utilisant une posture de *critical friend* (Butler et collab., 2011) ou de *critical companion* (Harvey et collab., 2002). À l'instar d'autres chercheurs (Harvey et collab., 2002; Stetler et collab., 2006), ce rôle a constitué, dans le cadre de cette expérimentation d'un modèle de développement professionnel, un élément-clé favorisant l'absorption de nouveaux savoirs.

Il faut toutefois mentionner que la démarche d'accompagnement mise en œuvre a comme caractéristique d'être plus intensive qu'une simple formation. Il s'agit en fait d'un processus qui demande du temps afin d'amener les acteurs à réfléchir et à agir autrement à propos de la promotion de la santé et de la réussite des jeunes en milieu scolaire. En effet, l'AÉS propose une nouvelle façon d'intervenir en promotion de la santé qui nécessite un changement substantiel dans les pratiques et les modes de gestion de l'école, de façon à produire plus de cohérence entre les différentes approches ou interventions destinées aux jeunes. Ainsi, l'AÉS aborde la santé des jeunes de manière plus globale en visant simultanément les jeunes et leur environnement et en s'appuyant sur des pratiques exemplaires ou recommandées par des experts. Cette vision systémique suppose une coordination des actions et une concertation entre les acteurs, de manière à favoriser la complémentarité et l'efficacité des actions offertes pour promouvoir la santé et la réussite éducative des jeunes. D'où l'importance accordée à une démarche de planification concertée entre les partenaires du milieu comme mécanisme central à l'implantation de l'AÉS dans les écoles. Les résultats de l'expérimentation montrent que cette démarche de planification, qui fait appel à une pratique réflexive et à des recommandations d'experts pour améliorer l'efficacité des actions destinées à promouvoir la santé et la réussite des jeunes, s'est avérée utile pour les acteurs scolaires, car elle a permis de répondre non seulement aux objectifs de

santé, mais également aux objectifs scolaires, en soutenant la démarche d'élaboration du projet éducatif ou de la convention de gestion.

Cette exigence au regard de l'intensité et de la durée de l'accompagnement soulève toutefois la question de la reproductibilité de ce modèle dans d'autres milieux scolaires, en raison de la contrainte de temps souvent évoquée par le milieu scolaire (Deschesnes et collab., 2010; Peirson et collab., 2012), surtout dans le contexte actuel de compressions budgétaires qui affectent le secteur de l'éducation. Bien que les directions des écoles impliquées directement dans le processus d'accompagnement mentionnent que les bénéfices dépassent les efforts liés à leur implication, ce modèle de développement professionnel peut représenter un défi pour plusieurs écoles, en raison de l'investissement à court terme qu'il exige pour effectuer les changements attendus et pour les inscrire dans les routines. Ainsi, l'intensité de l'accompagnement laissait perplexe le directeur de l'école secondaire B quant à la possibilité d'incorporer ces façons de faire dans un contexte régulier, sans les conditions gagnantes mises en place par le biais de la recherche. Cette position n'était toutefois pas partagée entièrement par la direction de l'autre école secondaire, qui, tout en reconnaissant qu'il s'agissait d'un accompagnement soutenu, le voyait plutôt en continuité avec les changements entrepris depuis quelques années dans cette école pour mieux intégrer les différentes mesures (ÉS, SIAA) au cœur de son projet éducatif et pour développer une culture « soutenance » au regard de ces approches. Comme décrite par d'autres auteurs, cette culture se caractérise par la valorisation des personnes, l'encouragement à innover et à explorer de nouvelles façons de faire (Peirson et collab., 2012; Stetler et collab., 2006). Les résultats de cette recherche confirment un constat maintes fois rapporté par les recherches sur la diffusion des innovations, soit l'influence primordiale du *leadership* de la direction, son engagement ferme et son influence auprès de son personnel afin de soutenir le changement que requiert l'innovation, en termes de temps et d'énergie, de manière à l'intégrer dans les rouages de l'organisation (Beets et collab., 2008; Forman et collab., 2009; Johnson et collab., 2004; Peirson et collab., 2012).

Aux dires des directions d'école et d'autres participants des sites à l'étude, les espaces de réflexion collective et d'exploration sont une denrée rare dans les écoles, la gestion « d'urgence » et la « culture de l'action » caractérisant davantage ce qui prévaut dans leurs milieux. Les résultats montrent qu'un meilleur équilibre entre l'agir et le réfléchir a pu être obtenu dans les deux écoles secondaires grâce à l'accompagnement réalisé avec les directions d'école. Pour ce faire, le *leadership* des directions d'école est essentiel afin de dédier ressources et temps pour inscrire la perspective d'une approche globale de PP à l'intérieur de sa mission éducative et dans ses structures de gestion. Mentionnons que cette perspective est tout à fait congruente avec les orientations ministérielles en matière de formation à la gestion d'un établissement d'enseignement, qui font ressortir la nécessité d'une gestion intégrée basée sur une vision systémique (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

Si l'on souhaite que l'absorption d'une approche globale et concertée de promotion de la santé au sein du fonctionnement de l'école dépasse le niveau superficiel observé dans plusieurs écoles, il nous faut donc reconnaître le besoin d'un soutien plus substantiel, plus ancré dans la pratique et contextualisé, que celui offert durant les premières années du déploiement de l'approche ÉS à l'échelle provinciale. Le développement d'une capacité

organisationnelle suffisante pour incorporer ce type d'approche dans le fonctionnement de l'école s'avère essentiel étant donné l'influence majeure de la qualité (intensité et durée) de l'implantation sur les résultats d'impact des interventions en prévention et promotion de la santé (Durlak et Dupree, 2010). Conséquemment, une faible absorption des composantes clés de l'AÉS réduirait vraisemblablement son potentiel d'impact sur la santé des jeunes (Forman et collab., 2009). Ces composantes clés correspondent à une planification concertée requérant des espaces de réflexion et de délibération entre les acteurs concernés de manière à s'interroger sur les actions et à les prioriser en fonction des besoins des jeunes, de faire le choix d'interventions éducatives et environnementales sur la base de recommandations d'experts, de coordonner ces actions afin de s'assurer de leur complémentarité et d'évaluer leurs retombées pour les jeunes et les adultes impliqués.

Si le développement professionnel peut effectivement servir de catalyseur organisationnel pour une plus grande absorption de l'approche ÉS, et que des leviers organisationnels sont également indispensables, ce niveau d'intervention reste toutefois insuffisant pour une absorption réussie de ce type d'approche à plus grande échelle. Un soutien institutionnel apparaît nécessaire afin de fournir aux acteurs de l'école une marge de manœuvre suffisante pour effectuer les changements attendus et en assurer la pérennité. Des conditions internes et externes sont par conséquent requises. La non-reconnaissance des limites formelles posées par les structures institutionnelles peut conduire à des attentes irréalistes envers les écoles et ce qu'elles peuvent accomplir (Keshavarz et collab., 2010) de manière générale.

5.1. LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette recherche comporte certaines limites qu'il est important de souligner. La première concerne le fait qu'elle a été réalisée dans trois sites particuliers et que les résultats concernant le modèle de développement professionnel, même lorsqu'ils convergent entre les sites, ne peuvent être généralisés à l'ensemble des milieux. Cependant, comme le souligne Cronbach (1982), l'inférence externe est toujours une extrapolation, c'est-à-dire une projection d'une situation à l'extérieur des limites où l'information a été recueillie. Par conséquent, plus les contingences qui affectent une intervention sont prises en considération, plus il est possible de transférer efficacement les pratiques et les connaissances acquises dans les milieux d'intervention à d'autres sites ou contextes.

La seconde limite concerne la période d'observation, qui est de courte durée, alors que les changements attendus sont le résultat d'un processus à long terme. Ainsi, nous ne pouvons nous prononcer sur la pérennité des changements observés en raison de la durée de la recherche bien que celle-ci soit déterminante pour une véritable absorption de l'AÉS dans le fonctionnement de l'école. Comme le soulignent certains auteurs (Pluye et collab., 2004), l'absence de pérennité peut conduire à une perte d'investissement pour l'organisation et les personnes impliquées, ce que les participants à l'étude ont d'ailleurs clairement exprimé à différents moments de l'expérimentation. Bien que le modèle d'intervention ait été conçu pour favoriser cette pérennité, en déployant diverses stratégies pour intégrer les composantes de l'AÉS dans la gestion et les structures de l'école, celles-ci exigent du temps pour que les changements imprègnent les pratiques des divers acteurs de façon durable. Un

temps d'observation plus long est donc nécessaire pour évaluer correctement la dernière dimension des capacités d'absorption réalisées, qui réfère à l'exploitation ou la pérennité.

Enfin, une troisième limite a trait aux conditions de mise en œuvre qui ne sont pas nécessairement favorables actuellement dans tous les territoires. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence relativement à la faisabilité de disséminer à large échelle ce type de développement professionnel. Pour le moment, la décision des écoles de s'impliquer dans un processus de développement professionnel pour renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard d'une approche globale en promotion de la santé et de la réussite éducative repose essentiellement sur le *leadership* de la direction d'école et sur l'engagement/dévouement de champions au regard de cette approche. Même si ces deux conditions internes sont fondamentales, elles ne sont pas suffisantes. Le soutien politique et administratif institutionnel au regard de l'AÉS représente un modulateur externe qui exerce actuellement une certaine force d'inertie quant à la mise en place de conditions favorables à ce type d'intervention. Les orientations ministérielles et le soutien financier et administratif sectorisés ont une influence déterminante sur la marge de manœuvre des écoles et leur capacité d'absorber de nouveaux savoirs en santé (Debowski, 2008).

Mentionnons que d'autres stratégies seraient à explorer pour développer les compétences des enseignants et des intervenants scolaires au regard de la promotion de la santé en classe et hors classe afin de renforcer l'absorption de ce type d'approche dans le fonctionnement de l'école. La formation universitaire des futurs enseignants représente une avenue pour développer de telles compétences. Elle leur permettrait de mieux circonscrire leur rôle concernant la promotion de la santé et de mieux combiner les savoirs propres à ce champ d'activités avec ceux en éducation. Des études montrent à cet effet que les enseignants qui ont reçu une formation en promotion de la santé sont plus fréquemment impliqués dans des initiatives en promotion de la santé et ont une approche plus globale de l'éducation à la santé (Jourdan et collab., 2008). La prévention et la promotion de la santé sont souvent perçues par certains enseignants comme un champ d'application en marge de la mission première des écoles, représentant une charge de travail supplémentaire. Nos résultats de recherche montrent qu'il est possible d'optimiser les stratégies d'incorporation de l'AÉS au regard des pratiques des enseignants, en explorant de nouveaux moyens, comme ce fut le cas pour les SAÉ en lien avec la santé. La formation des maîtres pourrait offrir des occasions pour mieux comprendre les liens entre la santé et l'éducation et faire l'apprentissage de pratiques qui permettent de mieux les intégrer dans le programme de formation des élèves. D'autres stratégies complémentaires, s'appuyant sur les dimensions d'un accompagnement socioconstructiviste au regard de l'AÉS, seraient aussi à explorer afin d'en faire profiter le plus grand nombre :

- Apprentissage en ligne ou *E-learning* avec capsules de formation, forums de discussion, wiki, blogues, etc. (Brahimi, 2011);
- Mise en place et animation de communautés de pratique, virtuelles ou non (Savoie-Zajc, 2010).

CONCLUSION

Les processus de changement organisationnel sont encore peu étudiés en promotion de la santé bien qu'ils représentent un niveau d'intervention essentiel pour accroître la capacité des organisations, comme les écoles, d'intégrer la promotion de la santé au sein de leur fonctionnement (Heward et collab., 2007). À l'heure actuelle, peu de recherches se sont penchées sur l'étude des processus liés à l'absorption d'approche de type École en santé dans le fonctionnement de l'école. Cette étude contribue ainsi à l'avancement de nos connaissances dans ce domaine en faisant ressortir les principaux leviers, les mécanismes organisationnels ainsi que les stratégies d'incorporation qui jouent en faveur d'une absorption de meilleures pratiques en promotion de la santé, dans une perspective globale et concertée. Les résultats mettent en lumière la pertinence et l'efficacité d'un mode de développement professionnel ancré dans l'action, dont les stratégies d'incorporation permettent de résoudre cette tension entre le prescrit (fondement théorique) et les conditions réelles d'application délimitées par le terrain. Ces connaissances contribuent ainsi à une meilleure compréhension de la façon dont les écoles peuvent absorber des innovations en santé dans leur fonctionnement interne, condition considérée comme cruciale pour favoriser leur pérennité et augmenter leur potentiel d'impact sur la santé.

Les leçons tirées de cette recherche peuvent être mises à profit dans d'autres milieux qui souhaitent répondre aux objectifs éducationnels des jeunes, tout en répondant également à leur santé et bien-être. Elles peuvent également servir à remettre en question les modes actuels d'accompagnement en lien avec le déploiement d'initiatives globales et concertées et aider à trouver le meilleur équilibre entre la qualité d'implantation de ce type d'approche et le respect des réalités et les besoins des participants locaux.

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. (2010). *Conditions d'efficacité des interventions de promotion et de prévention en contexte scolaire*.
- Aldinger, C., Zhang, X. W., Liu, L. Q., Pan, X. D., Yu, S. H., Jones, J. et collab. (2008). Changes in attitudes, knowledge and behavior associated with implementing a comprehensive school health program in a province of China. *Health Education Research*, 23, p. 1049-1067.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*, Paris : Presses universitaires de France.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., et Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the Positive Action Program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9, p. 264-275.
- Bibeau, R. (2006). *Des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) sur Internet*. Site consulté le 10 octobre 2012 [en ligne]. Document consulté de : <http://www.robertbibeau.ca/sae.html>.
- Boucher, A., Villiard, C., Amesse, J. P., et Bouchard, JF. (2011). *Une expérience terrain de déploiement de l'approche École en santé dans deux écoles secondaires : un modèle d'accompagnement*.
- Brahimi, C. (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec.
- Butler, H., Krelle, A., Drew, S., Seal, I., et Trafford, L. (2011). *The critical friend: Facilitating change and wellbeing in school communities*, Australian Council for Educational.
- Cohen, W. M. et Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, p. 128-152.
- Couturier, Y., Deschesnes, M., Drouin, N., et Gagnon, M. (2009). *L'appropriation par les acteurs locaux de la stratégie globale de mise en œuvre de l'approche École en santé en lien avec la thématique des saines habitudes de vie chez les jeunes*. Québec : Université de Sherbrooke et Institut national de santé publique du Québec.
- Creswell, J. W. et Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*, Thousand Oaks, CA : Sage Publication.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbush, S. M., Hess, S. M., Hornik, R. C., Phillips, D. C. et collab. (1980). *Toward reform of program evaluation.*, San Francisco : Jossey-Bass.
- Dahlgren, G. et Whitehead, M. (2007). *European strategies for tackling social inequities in health: Levelling up Part 2*. Copenhague : WHO Regional Office for Europe.

- Debowski, S. (2008). *Achieving sustainable systemic change: an integrated model of educational transformation*. AARE Conference - 2007 [en ligne].
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd Ed.^e éd.), London : Sage Publication.
- Deschesnes, M., Drouin, N., et Couturier, Y. Schools' absorptive capacities to innovate in health promotion: a conceptual framework and case study. *Journal of Health Organization and Management*, (sous presse).
- Deschesnes, M., Trudeau, F., et Kébé, M. (2009). Factors influencing the adoption of a health promoting school approach in the province of Quebec, Canada. *Health Education Research*, 19.
- Deschesnes, M., Couturier, Y., Laberge, S., et Campeau, L. (2010). How divergent conceptions among health and education stakeholders influence the dissemination of Healthy Schools in Quebec. *Health Promotion International*, 25, p. 435-443.
- Deschesnes, M., Couturier, Y., Laberge, S., Trudeau, F., Kébé, M., Campeau, L. et collab. (2008). *Les facteurs influençant la dissémination et l'adoption de l'approche École en santé : rapport de recherche*. Montréal : Institut national de santé publique du Québec.
- Durlak, J. A. et Dupree, E. P. (2010). Implementation matters. A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, p. 327-350.
- Easterby-Smith, M., Graça, M., Antonacopoulou, E., et Ferdinand, J. (2008). Absorptive capacity: a process perspective. *Management learning*, 39, p. 483-501.
- Eisenhardt, K. M. et Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: what are they? *Strategic Management Journal*, 21, p. 1105-1121.
- Eriksson, A., Axelsson, R., et Axelsson S.B. (2010). Development of health promoting leadership - experiences of a training programme. *Health Education*, 110, p. 109-124.
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M., et Saka, N. (2009). Evidence-based interventions in schools: developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1, p. 26-36.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, p. 531-557.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^e éd.), New York : Teachers College Press.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., et Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 11, p. 255-274.

- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., et Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: systematic review and recommendations. *The Milbank Quarterly*, 82, p. 581-629.
- Harvey, G., Loftus-Hills, A., Rycroft-Malone, J., Titchen, A., Kitson, A., McCormack, B. et collab. (2002). Getting evidence into practice: the role and function of facilitation. *Journal of Advanced Nursing*, 37, p. 577-588.
- Heward, S., Hutchins, C., et Keleher, H. (2007). Organizational change – key to capacity building and effective health promotion. *Health Promotion International*, 22, p. 170-178.
- Inchley, J., Muldoon, J., et Currie, C. (2007). Becoming a health promoting school: evaluating the process of effective implementation in Scotland. *Health Promotion International*, 22, p. 65-71.
- Johnson, K., Hays, C., Center, H., et Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: A sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning*, 27, p. 135-149.
- Jourdan, D., Samdal, O., Diagne, F., et Carvalho, G. S. (2008). The future of health promotion in schools goes through the strengthening of teacher training at a global level. *Promotion and Education*, 15, p. 36-38.
- Jouvenot, C. et Parlier, M. (2005). *Élaborer des référentiels de compétences*, Lyon : Éditions du réseau ANACT.
- Keshavarz, N., Nutbeam, D., Rowling, L., et Khavarpour, F. (2010). Schools as social complex adaptive systems: a new way to understand the challenges of introducing the health promoting schools concept. *Social Science and Medicine, In Press, Corrected Proof*, p. 1-8.
- Kitson, A. L. (2009). The need for systems change: reflections on knowledge translation and organizational change. *Journal of Advanced Nursing*, 65, p. 217-228.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier la réforme en éducation*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., et Persechino, F. (2008a). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement, un référentiel*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Lepage, C., Persechino, F., et Katleen, B. (2008b). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement pour un leadership novateur*, Sainte-Foy, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Lee, A., Cheng, F. F. K., Fung, Y., et St.Leger, L. (2006). Can Health Promoting Schools contribute to the better health and wellbeing of young people? The Hong Kong experience. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60, p. 530-536.

- Lemire, N., Souffez, K., et Laurendeau, M.-C. (2009). *Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation*. Montréal : Direction de la recherche, formation et développement de l'Institut national de santé publique du Québec.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2, p. 71-87.
- Martel, S. (2011). *Élaboration d'une grille permettant l'analyse de la qualité de situations d'apprentissage et d'évaluation en lecture auprès d'élèves du parcours de formation axée sur l'emploi*. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, Papyrus. Thèses et mémoires électroniques de l'Université de Montréal.
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *École en santé. Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires. Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Martin, C. et Côté, D. Description du modèle initial et bilan des activités d'accompagnement des facilitateurs de l'INSPQ. *Institut national de santé publique du Québec*, (sous presse).
- Marx, E., Wooley, S. F., et Northrop, D. (1998). *Health is academic: a guide to coordinated school health programs*, New York : Teachers College Press.
- Mikhailovich, K., Morrison, P., et Mann, K. (2007). *Evaluation of the health promoting schools model in the Australian capital territory*. Australia : University of Canberra / Healthpact Research Centre for Health Promotion & Wellbeing.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.), Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation et Ministère de la Santé et des Services sociaux (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*, Québec : Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2008). *Programme national de santé publique 2003-2012. Mise à jour 2008*. (Rap. n° mise à jour 2008). Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2011). *Rapport périodique des indicateurs de suivi de gestion : proportion d'écoles qui implantent l'approche école en santé*. Québec (Québec), GESTRED.

- Mukoma, W. et Flisher, A. J. (2004). Evaluations of health promoting schools: a review of nine studies. *Health Promotion International*, 19, p. 357-368.
- Murray, N. G., Low, B. J., Hollis, C., Cross, A. W., et Davis, S. M. (2007). Coordinated school health programs and academic achievement: a systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 77, p. 589-600.
- Myers, J., Subczyk, W., Ketterman, K., et Carrico, R. (2008). Health promotion schools of excellence: learning from the past to impact the future. *Journal of the Kentucky Medical Association*, 106, p. 98-103.
- Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C., et Roberge, M.-C. (2010). *Réussite éducative, santé et bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*, Montréal : Institut national de santé publique du Québec.
- Peirson, L., Ciliska, D., Dobbins, M., et Mowat, D. (2012). Building capacity for evidence informed decision making in public health: a case study of organizational change. *BMC Public Health*, 12, p. 137.
- Pluye, P., Potvin, L., et Denis, J. L. (2004). Making public health programs last: conceptualizing sustainability. *Evaluation and Program Planning*, 27, p. 121-133.
- Rashman, L., Withers, E., et Hartley, J. (2008). *Organizational learning, knowledge and capacity: a systematic literature review for policy-makers, managers and academics*. London : Department for Communities and Local Government.
- Richer, C. et Latendresse, S. (2010). *Une expérience terrain de déploiement de l'approche École en santé dans deux écoles secondaires : un modèle d'accompagnement*.
- Roberge, M.-C. et Choinière, C. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois : cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*. Montréal : Direction du développement des individus et des communautés de l'Institut national de santé publique du Québec.
- Ronteau, S. et Durand, T. (2009). Comment certaines organisations innovent dans la durée. *Revue française de gestion*, 195, p. 111-138.
- Rowling, L. (2009). Strengthening « school » in school mental health promotion. *Health Education*, 109, p. 357-368.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (Vol. 3), 4th ed.^e éd.), (p. 293-316). Sainte-Foy. Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation & Formation*, e-293, p. 9-20.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, p. 28-37.

- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline*, New York : Doubleday.
- Simard, C. et Deschesnes, M. (2011). *Recension des écrits publiés entre 2000 et 2009 sur les résultats d'évaluation des approches globales en promotion de la santé en contexte scolaire*. Québec : Direction du développement des individus et des communautés de l'Institut national de santé publique du Québec.
- Stetler, C., Legro, M., Rycroft-Malone, J., Bowman, C., Curran, G., Guihan, M. et collab. (2006). Role of "external facilitation" in implementation of research findings: a qualitative evaluation of facilitation experiences in the Veterans Health Administration. *Implementation Science*, 1, p. 23.
- Stewart-Brown, S. (2006). *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools approach?*, Copenhagen : WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report).
- Straus, S. E., Tetroe, J., et Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *Canadian Medical Association Journal*, 181, p. 165-168.
- Titchen, A. et Manley, K. (2006). Spiralling towards transformational action research: philosophical and practical journeys. *Educational Action Research*, 14, p. 333-356.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation* (4^e éd.), Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (49^e éd.), Sage Publications, Incorporated.
- World Health Organization (2003). *Creating an environment for emotional and social well-being: an important responsibility of a health-promoting and child-friendly school*. Geneve, Suisse : World Health Organisation.
- Zahra, S. A. et George, G. (2002). Absorptive capacity: a review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27, p. 185-203.

ANNEXE 1

LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC L'APPROCHE ÉCOLE EN SANTÉ* : FONDEMENTS ET ACTIVITÉS PROPOSÉES

Cette annexe, contrairement au document principal et aux autres annexes,
a été rédigée par Daniel Côté et Catherine Martin.

LE MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN LIEN AVEC L'APPROCHE ÉCOLE EN SANTÉ* : FONDEMENTS ET ACTIVITÉS PROPOSÉES

INTRODUCTION

Le présent document se situe dans le cadre d'une recherche dont le but est d'expérimenter et d'évaluer un modèle de développement professionnel visant à renforcer les savoirs des acteurs scolaires et de leurs partenaires (CSSS-CS), en fonction de leur contexte, afin qu'ils soient en mesure d'incorporer les savoirs essentiels en lien avec une approche globale comme l'approche École en santé.

Les objectifs spécifiques de l'expérimentation étaient :

- Identifier les connaissances et les savoirs des acteurs clés qui sont nécessaires à la mise en œuvre de pratiques de promotion et de prévention reconnues, en cohérence avec l'approche École en santé (situations d'apprentissage pour les élèves et actions sur les environnements) et les connaissances sur les conditions organisationnelles;
- Adapter les connaissances et les savoirs à la réalité scolaire et à la réalité spécifique de chacun des acteurs clés ciblés;
- Identifier les composantes d'une stratégie de transfert de connaissances aptes à favoriser l'absorption des savoirs dans les pratiques des acteurs et le fonctionnement de l'école;
- Renforcer les leviers et les mécanismes organisationnels de l'école associés aux capacités d'absorption des nouveaux savoirs;
- Renforcer les capacités d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé.

Les facilitateurs de l'INSPQ étaient mandatés pour élaborer et expérimenter un modèle de développement professionnel en lien avec l'approche École en santé. Ceux-ci se sont engagés au départ à :

- Identifier les composantes d'un modèle (modèle initial) permettant d'atteindre les objectifs spécifiques de l'expérimentation et qui serviraient essentiellement à élaborer des activités de formation, d'accompagnement et de soutien destinées aux acteurs clés ciblés;
- Animer les activités prévues dans le modèle initial, former et accompagner les acteurs clés ciblés, dans un esprit de « coconstruction » et de pratique réflexive.

Le modèle de développement professionnel s'est appuyé sur **des fondements qui proviennent** :

- des travaux de conceptualisation de l'approche École en santé effectués depuis plusieurs années au Québec;
- de résultats des recherches sur l'implantation de ce type d'approche, que ce soit aux paliers national ou local au Québec;
- de l'expérience de formation et d'accompagnement acquise par l'INSPQ et ses partenaires dans toutes les régions du Québec au fil des ans ainsi que de la littérature sur l'accompagnement de type socioconstructiviste.

Les fondements du modèle de développement professionnel tel qu'il a été expérimenté et évalué dans le cadre de la présente recherche **sont constitués** essentiellement :

- de composantes de l'approche École en santé;
- de principes et pratiques propres à un accompagnement de type socioconstructiviste;
- du cadre conceptuel des capacités d'absorption d'un milieu face à une innovation.

Des activités d'accompagnement et de formation en lien avec les fondements du modèle ont été proposées aux différents acteurs ciblés et réalisées dans divers contextes.

LES FONDEMENTS DU MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le modèle de développement professionnel s'appuie sur trois fondements :

- L'approche École en santé;
- L'accompagnement de type socioconstructiviste;
- Le cadre conceptuel des capacités d'absorption d'un milieu face à une innovation.

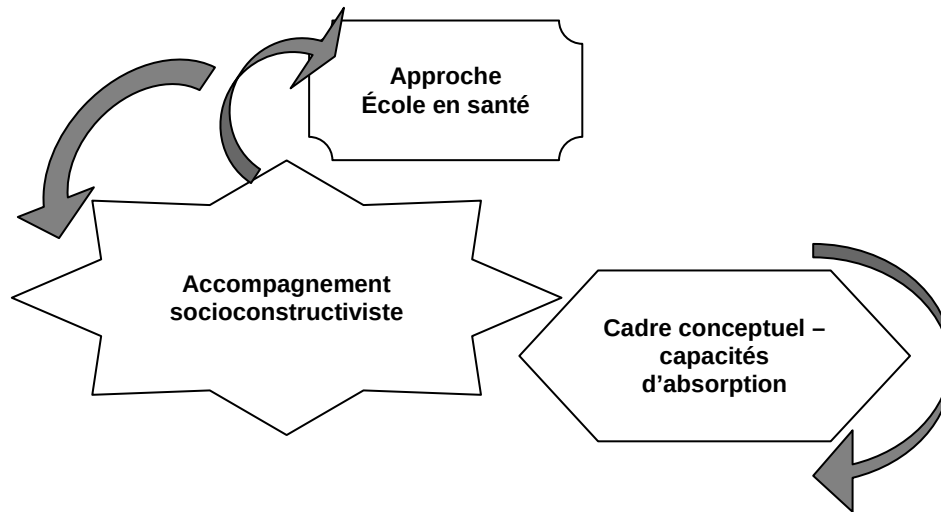


Figure 6 Fondements du modèle de développement professionnel

L'APPROCHE ÉCOLE EN SANTÉ

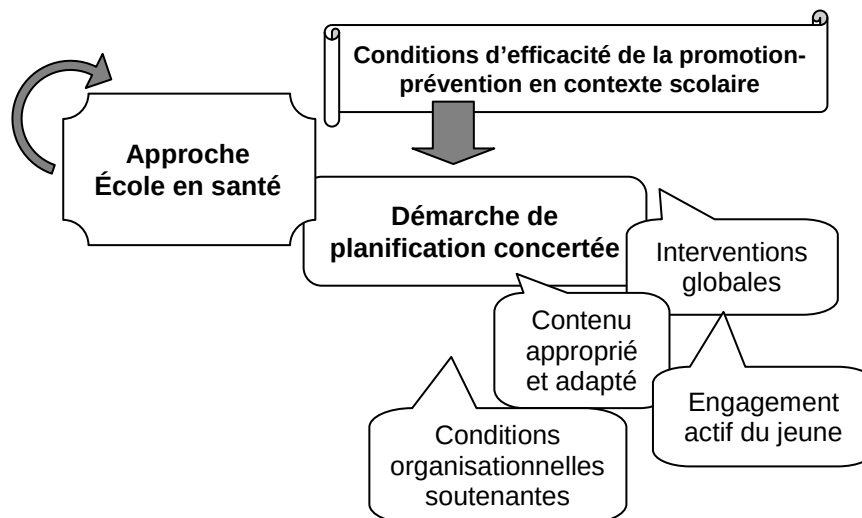


Figure 7 Composantes de l'approche École en santé

Les conditions d'efficacité de la promotion et de la prévention en contexte scolaire, comme véhiculées dans le cadre de l'approche École en santé, ont sous-tendu tous les apprentissages proposés aux participants (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2010; Martin et Arcand, 2005; Palluy et collab., 2010; Roberge et Choinière, 2009).

La démarche de planification concertée est une condition d'efficacité de la promotion-prévention en contexte scolaire et représente une composante clé de l'approche École en santé. Elle implique de recourir à d'autres conditions d'efficacité représentées ci-dessus.

Une démarche de planification concertée

Les interventions de promotion et de prévention les plus efficaces en contexte scolaire...
sont planifiées :

- Les interventions sont construites à partir d'objectifs clairs, qui répondent à des besoins réels et qui sont déterminés en fonction des priorités de santé et de bien-être de l'école;
- Les moyens d'intervention retenus permettent l'atteinte des objectifs et sont fondés sur des critères d'efficacité;
- Un mécanisme d'évaluation est prévu afin de s'assurer de l'atteinte des objectifs;

et concertées :

- La concertation entre le personnel de l'école, la famille et les partenaires de la communauté permet de planifier et de déployer des actions cohérentes et coordonnées. On évite ainsi le morcellement des actions et l'essoufflement des ressources (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2010).

L'approche École en santé comporte pour l'école et les personnes qui l'accompagnent **diverses étapes de planification** dans une perspective de souplesse et d'ouverture :

- Sensibilisation/mobilisation;
- Portrait (analyse de la situation);
- Établissement des priorités d'action;
- Choix/ajustement des moyens dans le sens d'une plus grande efficacité;
- Élaboration d'un plan d'action et suivi de sa mise en œuvre;
- Bilan et évaluation.

Ayant convenu au départ de l'expérimentation que les écoles avaient déjà, dans le cadre du projet éducatif, réalisé le portrait de la situation et établi des priorités, nous avons également convenu que l'accompagnement mettrait l'accent sur les étapes de choix/ajustement des moyens et de l'élaboration d'un plan d'action.

Le choix/ajustement des moyens de promotion et de prévention consiste en l'analyse (poser un regard critique) des actions réalisées jusqu'à maintenant afin de choisir celles qui favorisent le plus efficacement la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes, ce qui peut impliquer d'ajuster les actions existantes ou de développer de nouvelles actions.

L'élaboration d'un plan d'action réfère à une articulation des objectifs, des indicateurs (ou balises de vérification des actions), des méthodes d'évaluation (ou moyens de vérification des balises), des actions retenues à l'étape précédente et des modalités de réalisation (rôles et responsabilités, échéancier, ressources).

Au niveau des comités École en santé...

Au départ de l'expérimentation, le comité ÉS d'une école (secondaire) se trouvait à l'étape du choix/ajustement des moyens. Le comité ÉS de l'école primaire se trouvait à l'étape de l'élaboration du plan d'action. Le comité ÉS de l'autre école (secondaire) se trouvait plus en amont. Nous avons donc dû nous attarder avec cette école à l'étape de **l'établissement des priorités d'action**. Cette étape consiste à cibler des objets d'intervention à prioriser (sur quoi intervenir) pour s'adresser de façon efficace aux situations préoccupantes au niveau de la santé et du bien-être dans l'école.

De plus, au cours de l'expérimentation, les accompagnateurs et les comités des trois écoles ont réalisé des apprentissages au niveau de l'élaboration du plan d'action. Ceux-ci ont permis :

- d'apporter, au besoin, des ajustements aux objectifs, aux indicateurs et aux méthodes d'évaluation;
- d'apprécier la cohérence des moyens et des objectifs;
- d'apprécier la faisabilité des moyens bonifiés ou développés;
- de faire un choix définitif des moyens;
- de convenir des responsabilités, échéanciers et mécanismes de suivi.

Au niveau des directions des écoles secondaires...

Au départ de l'accompagnement, les directions des écoles secondaires en étaient à l'élaboration de leur convention de gestion dans un cas et à la révision du projet éducatif dans l'autre cas. Dans les deux cas, on se trouvait à l'étape de l'établissement des priorités d'action (sur quoi intervenir), notamment en promotion et en prévention. La réflexion à ce sujet a été alimentée par l'utilisation des fiches de recommandations scientifiques. Un exercice a été proposé au personnel afin d'identifier des défis prioritaires pour lesquels il faudrait ultérieurement identifier des moyens (comment intervenir).

Par ailleurs, **la sensibilisation et la mobilisation**, que ce soit celles des membres du comité ÉS, des enseignants interpellés dans le cadre du groupe de travail pour l'élaboration de SAÉ, du personnel consulté par les directions d'école dans le cadre de la convention de gestion ou du projet éducatif, ont fait partie de la réflexion des facilitateurs de l'INSPQ et des acteurs accompagnés tout au long de la démarche.

En réalité, quatre des six étapes de la démarche de planification concertée ont été abordées dans le cadre de l'expérimentation, mais pas dans un ordre nécessairement chronologique ou « dans l'ordre », ce qui démontre qu'il ne s'agit pas d'une démarche séquentielle linéaire, mais plutôt d'une démarche dynamique impliquant de nombreux allers-retours entre les étapes.

Des interventions globales

Les interventions de promotion et de prévention les plus efficaces en contexte scolaire...
sont globales :

- Les interventions agissent simultanément à plusieurs niveaux (école, jeunes, famille et communauté);
- Elles font appel à une combinaison judicieuse de stratégies diversifiées qui se renforcent mutuellement et qui sont complémentaires;
- Les interventions agissent sur les principaux facteurs clés du développement des jeunes : estime de soi, compétences sociales, habitudes de vie, comportements sains et sécuritaires, environnements favorables et services préventifs (Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie, 2010).

La considération des quatre niveaux d'intervention a fait l'objet du cadre de réflexion défini par les directions des deux écoles secondaires lors de la démarche de consultation de leur personnel afin d'identifier les moyens à inscrire dans la convention de gestion et de réussite de l'école (dans une école secondaire) et dans le projet éducatif et le plan de réussite (l'autre école secondaire). On souhaitait ainsi repérer des recommandations scientifiques qui permettraient d'identifier des moyens et des priorités d'action afin d'atteindre les orientations et les objectifs. Dans une école, le personnel a été consulté sur les priorités et les moyens à considérer au niveau École et au niveau Jeunes. Dans l'autre, le personnel a été consulté sur les priorités et moyens à développer aux niveaux École, Jeunes et Famille, alors que les partenaires de la communauté ont été consultés sur les priorités en lien avec la collaboration École-famille-communauté.

Le classement des actions de promotion et de prévention déjà existantes dans l'école ou des actions à développer selon les quatre niveaux faisait déjà partie des plans d'action des comités ÉS. Les niveaux ont cependant été définis de façon plus précise, ce qui a permis un relevé plus juste et complet des actions.

Dans certains cas, on a priorisé un ou deux niveaux pour lesquels des priorités d'action seraient identifiées pour l'année à venir, parce qu'on considérait la faisabilité de s'attarder à tous les niveaux dans une même année ou parce que le moment et le contexte n'étaient pas opportuns pour prioriser des actions à certains niveaux (ex. : au niveau de la communauté, au niveau de la famille).

Un contenu approprié et adapté

Les interventions de promotion et de prévention les plus efficaces en contexte scolaire...
proposent un contenu approprié et adapté :

- Les interventions sont reconnues pertinentes selon les recommandations d'experts;
- Les interventions sont déployées au moment opportun en fonction des caractéristiques propres **aux différentes phases de développement des jeunes;**

- Les interventions sont exemptes d'effets paradoxaux, c'est-à-dire qu'elles n'entraînent pas d'effets contraires à ce qui est escompté⁴².

Le principal outil utilisé dans le cadre de l'expérimentation a été la synthèse de recommandations scientifiques sur les pratiques efficaces de promotion et de prévention en contexte scolaire (Palluy et collab., 2010).

Les facilitateurs de l'INSPQ ont développé, avec les acteurs des écoles, des façons de traduire dans la pratique des connaissances issues de la littérature scientifique et d'utiliser ainsi des recommandations pour identifier des actions de prévention et de promotion adaptées au contexte de l'école et aux conditions de faisabilité de leur mise en œuvre.

Les fiches de recommandations scientifiques sont présentées par leurs auteurs comme une base scientifique pour analyser les pratiques déjà déployées ou qui sont proposées au milieu scolaire. Elles constituent une synthèse des connaissances mise à la disposition des gestionnaires et des intervenants des réseaux de la santé et de l'éducation afin de soutenir la prise de décision.

Dans le cadre de l'expérimentation, elles ont été utilisées pour :

- cibler **des apprentissages** en vue du développement de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ);
- identifier **des défis à prioriser** afin de bonifier ou d'enrichir le plan d'action du comité ÉS;
- identifier **les défis à prioriser** en lien avec les orientations du projet éducatif ou les buts de la convention de gestion.

À une seule occasion, les fiches ont servi à analyser des pratiques, soit lors de l'activité auprès de l'équipe-école de l'école primaire, laquelle a consisté à examiner l'écart entre les pratiques actuelles de gestion de classe et les recommandations scientifiques relatives à l'environnement pédagogique.

Comme il a été mentionné précédemment, étant donné que les écoles accompagnées se trouvaient à l'étape du choix de priorités d'action, les fiches de recommandations se sont avérées utiles à cet effet. Cependant, lorsque venait le temps d'identifier des actions pour mettre en œuvre les priorités, et bien que les acteurs du milieu soient des spécialistes de l'intervention sur le terrain, le besoin de pistes d'action plus concrètes et d'outils d'intervention pratiques en promotion et en prévention s'est fait ressentir plus d'une fois.

Les fiches de recommandations ont été élaborées autour de onze thématiques. Chaque fiche thématique contient un ensemble de recommandations réparties selon quatre niveaux (jeunes, école, famille, communauté), ce qui permet d'avoir une vision systémique de l'action à entreprendre. Elles contiennent un grand nombre de recommandations. Certaines sont communes à plusieurs thématiques alors que d'autres sont spécifiques à l'une ou l'autre des thématiques.

⁴² Idem 5.

Compte tenu du grand nombre de recommandations contenues dans chaque fiche et du temps restreint dont disposaient les acteurs du milieu, nous nous sommes retrouvés, à plusieurs reprises, en situation de devoir faire des choix de recommandations :

- Il y avait en premier lieu le choix de la fiche thématique (p. ex. dans un des sites : *Relations harmonieuses et prévention de la violence*), celle qui serait le plus en lien avec la situation préoccupante prioritaire dans l'école;
- Il y avait ensuite le choix du niveau d'intervention (jeune, école, famille ou communauté) par lequel commencer pour identifier des défis à partir des recommandations;
- Il y avait finalement le choix des rubriques selon le niveau d'intervention abordé (p. ex. : *École – environnement pédagogique – Approches, pratiques et méthodes pédagogiques*; *École – environnement social – climat scolaire*; *Jeunes – compétences personnelles – développer son estime de soi*; *Famille – informations à transmettre aux parents*).

Ces choix se sont donc faits en fonction des préoccupations du milieu, des acteurs participant au choix de priorités ainsi que du potentiel de faisabilité des recommandations.

Au niveau des directions, les fiches de recommandations scientifiques ont été utilisées afin d'identifier des moyens (entendus dans le sens de priorités d'action) à inscrire dans la convention de gestion et de réussite ou dans le projet éducatif et le plan de réussite de l'école. Encore là, il y a eu une sélection préalable de recommandations effectuée par les directions et les conseillères pédagogiques. Les fiches et certaines rubriques ont aussi servi à alimenter les actions de l'ensemble de la convention de gestion et de réussite ou du projet éducatif. À ce titre, elles ont servi à alimenter une réflexion transversale au regard de l'ensemble des buts, orientations et objectifs visés. L'utilisation des fiches a de plus amené les écoles à créer leur propre répertoire de recommandations scientifiques dans des domaines spécifiques à la réussite scolaire.

L'engagement actif du jeune

Les interventions de promotion et de prévention les plus efficaces en contexte scolaire...
engagent activement les jeunes dans le développement de leurs compétences :

- Que ce soit en classe ou dans les activités parascolaires, les interventions ne se limitent pas à de la transmission d'informations, mais proposent un **engagement actif** du jeune. Elles ont comme point de départ les connaissances et les conceptions des jeunes et tiennent compte de leurs intérêts et motivations. Elles amènent le jeune à faire des choix, à prendre des responsabilités, à participer à l'élaboration de projets, à utiliser sa créativité, à développer son initiative, à se questionner et à s'autoévaluer⁴³.

L'engagement actif du jeune a été mis de l'avant dans les trois écoles principalement par le biais des groupes de travail pour l'élaboration de SAÉ en promotion et prévention. Les SAÉ élaborées, expérimentées et analysées par les conseillers pédagogiques et les enseignants impliqués dans les groupes de travail ont donné lieu à des activités d'apprentissage à l'intérieur desquelles les élèves étaient des agents actifs de leur apprentissage. La démarche

⁴³ Idem 5.

d'apprentissage qui leur était proposée était fondée sur la réalisation de projets concrets exigeant la mobilisation d'un ensemble de ressources.

Dans une des écoles secondaires, l'engagement actif du jeune a été au centre des préoccupations du comité ÉS, des accompagnateurs et de la direction de l'école. Il a fait l'objet d'actions diverses pour favoriser leur participation à une série d'actions de prévention et de promotion de la santé. Des objectifs spécifiques ont été formulés dans ce sens (ex. : s'assurer de l'intégration des élèves dans l'organisation des activités et dans les comités qui les touchent).

Des conditions organisationnelles soutenant

Les interventions de promotion et de prévention les plus efficaces en contexte scolaire...
exigent la présence de conditions organisationnelles qui facilitent l'absorption des composantes de l'AÉS dans son fonctionnement.

Le modèle conceptuel sur les capacités d'absorption, sur lequel repose la présente expérimentation, identifie les leviers et mécanismes suivants⁴⁴ :

- Les leviers :
 - Le *leadership*, pour effectuer des choix stratégiques qui soutiennent l'innovation et encourageront l'exploration et l'apprentissage organisationnel;
 - La culture apprenante qui met l'accent sur l'ouverture à explorer de nouvelles façons de faire dans l'environnement de travail, à travers le dialogue, la réflexion collective et l'expérimentation;
 - La vision systémique des acteurs clés qui permet à l'organisation d'absorber différents domaines de savoirs et d'en comprendre les interrelations;
 - La gestion intégrative, laquelle est fortement associée au *leadership* et à la vision systémique. Elle met l'accent sur les processus qui facilitent la cohérence et la coordination des actions au sein de l'organisation.
- Les mécanismes d'intégration :
 - la présence de champions;
 - la communication;
 - la participation/travail conjoint;
 - le développement professionnel;
 - le réseautage.

L'équipe de l'INPSQ (recherche et accompagnement) a proposé au départ des modalités d'accompagnement et de recherche (stratégies, groupes cibles, calendrier et horaire) aux acteurs concernés par l'expérimentation du modèle de développement professionnel dans chacun des trois milieux et ont négocié avec eux leur opérationnalisation, c'est-à-dire avec la direction d'école, pouvant inclure le directeur adjoint, les gestionnaires responsables des accompagnateurs dédiés aux écoles participantes et provenant de la commission scolaire et

⁴⁴ Nous référons ici au modèle conceptuel du rapport : Figure 1 : Modélisation des capacités d'absorption d'une innovation (École en santé).

du CSSS, les accompagnateurs et les répondants régionaux. Les modalités ont fait l'objet d'un protocole d'entente signé par les parties concernées. Ces modalités comprenaient une description de chaque activité, les acteurs ciblés, l'estimation de la durée de participation requise pour chaque acteur et le calendrier de réalisation des activités. Les directions d'école ont été très facilitantes à ce chapitre, de même que les gestionnaires des CSSS et des commissions scolaires concernés, en termes de disponibilité de ressources humaines, matérielles et financières allouées au développement professionnel des intervenants dans le cadre de l'expérimentation.

En cours d'expérimentation, les facilitateurs de l'INSPQ ont saisi l'occasion offerte par les directions des deux écoles secondaires d'accompagner les directions d'école et des membres de leur personnel dans le cadre de l'élaboration de la convention de gestion et de réussite (pour une école) et dans celui de la révision du projet éducatif (pour l'autre école).

Saisir les occasions à notre portée, selon les besoins et le contexte, a permis d'appliquer une des conditions de réussite du déploiement de l'AÉS, c'est-à-dire inscrire l'approche dans les rouages fondamentaux de l'école.

Dans le *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires* (Martin et Arcand, 2005), la direction d'école est considérée comme la « porte d'entrée » ou le maillon incontournable à influencer pour mettre en œuvre l'AÉS dans son école. L'expérimentation a permis de constater qu'il n'y a pas de véritable absorption de l'AÉS dans la vie de l'école si elle n'est pas directement associée à la gestion d'opérations de planification majeures pour l'école comme le projet éducatif ou la convention de gestion. Ces opérations étant menées par la direction d'école, celle-ci devient par conséquent une cible incontournable de l'accompagnement.

L'ACCOMPAGNEMENT DE TYPE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

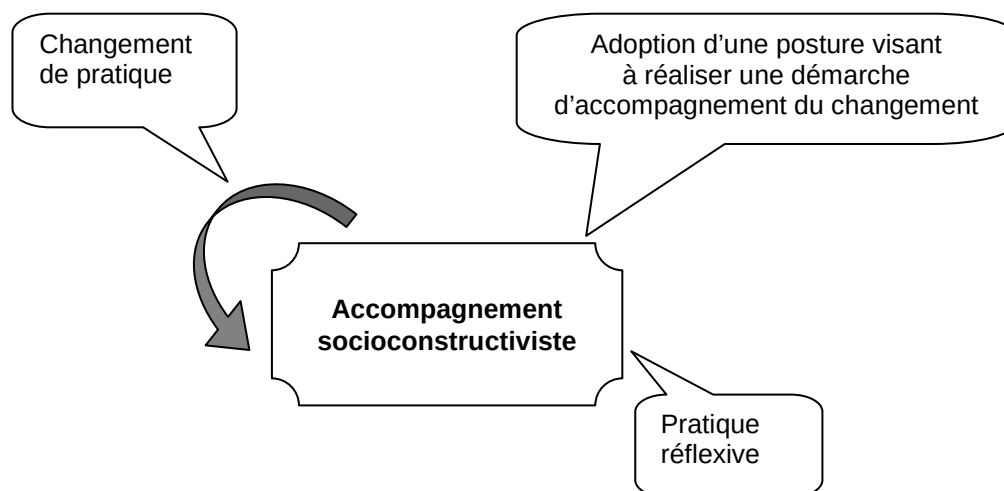


Figure 8 Composantes de l'accompagnement socioconstructiviste

Tirée de Lafortune, 2008.

L'approche privilégiée au départ de l'expérimentation avait trait à l'accompagnement de type socioconstructiviste dans le but de renforcer la capacité d'absorption des écoles au regard de l'approche École en santé. Ce type d'accompagnement propose la réflexion sur l'action, la construction de connaissances des personnes accompagnées en interaction, l'apprentissage par expérience, le passage à l'action, le retour réflexif et le réinvestissement des apprentissages.

L'accompagnement réalisé dans les trois écoles s'est fondé sur des pratiques collaboratives qui ont consisté en des allers-retours constants entre les facilitateurs de l'INSPQ et les acteurs des écoles accompagnées, afin de redéfinir, préciser, bonifier les démarches entreprises quant à la mise en œuvre de l'AÉS.

De façon plus précise, les composantes clés de l'accompagnement socioconstructiviste exposées dans le schéma (Lafortune et collab., 2008b) ont sous-tendu l'accompagnement offert aux écoles par l'INSPQ et ont nourri par le fait même les apprentissages réalisés par les acteurs ayant eux-mêmes la responsabilité d'accompagner d'autres acteurs dans leur milieu.

Ces composantes proviennent essentiellement d'un ouvrage de L. Lafortune (2008b) sur l'accompagnement socioconstructiviste⁴⁵ et ont été adaptées pour notre modèle de développement professionnel.

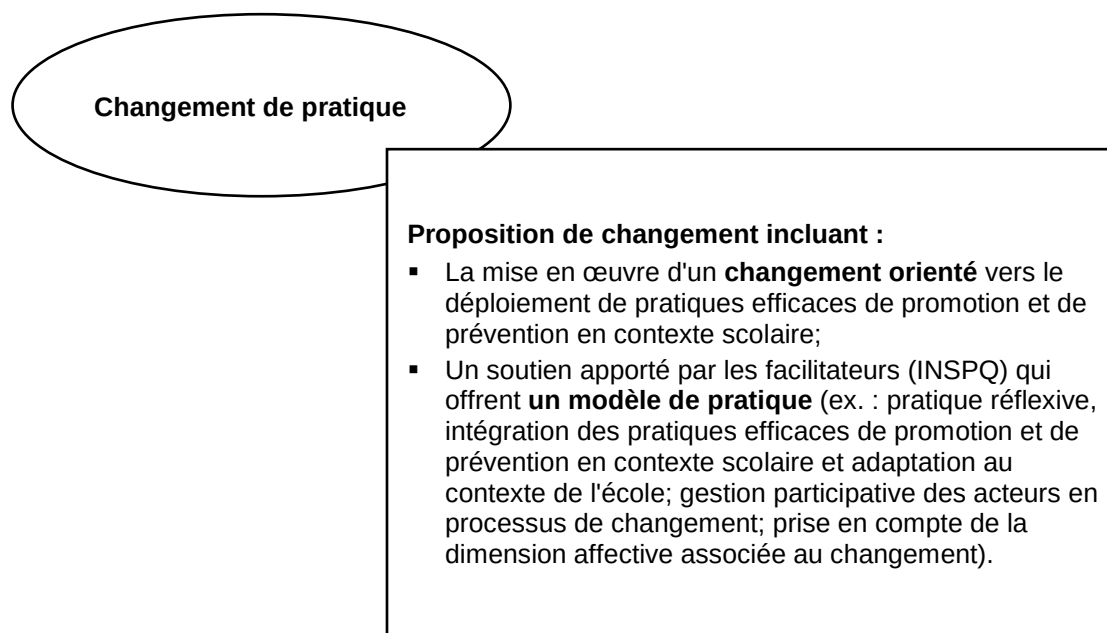


Figure 9 Changement de pratique

⁴⁵ Idem 10.

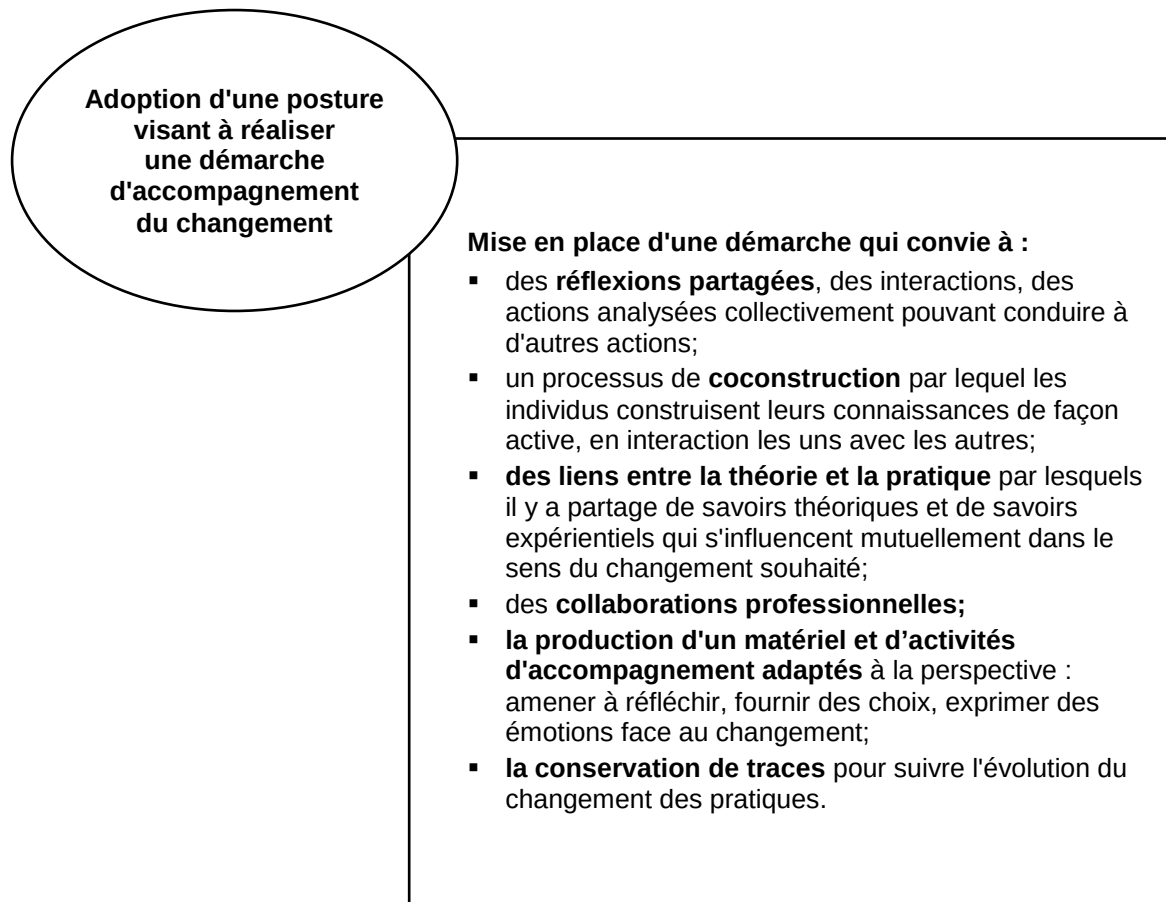


Figure 10 Adoption d'une posture

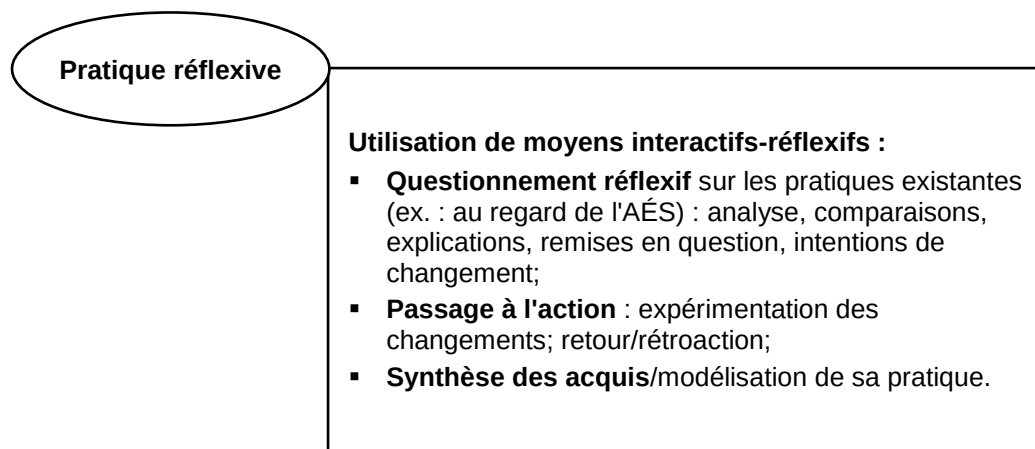


Figure 11 Pratique réflexive

Trois illustrations

Trois illustrations d'un accompagnement de type socioconstructiviste réalisé dans le cadre de l'expérimentation sont présentées dans ce qui suit :

- La communication interactive-réflexive dans une pratique réflexive;
- Pratiques actuelles-réflexion-action-rétroaction;
- La collaboration professionnelle.

LA COMMUNICATION INTERACTIVE-RÉFLEXIVE DANS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE
--

La communication interactive-réflexive implique des gestes professionnels à poser, notamment :

- « Manifester une attention soutenue aux personnels engagés dans le processus de changement;
- Utiliser des moyens interactifs-réflexifs selon une perspective socioconstructiviste de la communication » (Lafortune et collab., 2008b).

Manifester une attention soutenue aux acteurs engagés dans le changement

Le **changement proposé** dans le cadre de l'expérimentation : choisir et déployer des actions de promotion et de prévention en contexte scolaire, dont l'efficacité est reconnue scientifiquement; tendre vers des pratiques gagnantes.

Les rencontres préalables ayant servi à la négociation des modalités organisationnelles entourant l'accompagnement des écoles ainsi que les premières rencontres des accompagnateurs et des directrices adjointes (dans le cas des écoles secondaires) ont permis de constater que ces derniers détenaient les outils de l'INSPQ (fiches de recommandations, liste des conditions d'efficacité), mais avaient, de façon générale, peu d'expérience quant à leur utilisation. De plus, le changement proposé était accepté et souhaité par les acteurs des écoles, mais ses implications sont rapidement apparues exigeantes (temps à investir pour la réflexion-action-réflexion; accompagnement d'acteurs habitués et mandatés pour agir et non pour analyser).

Cette situation nous a amenés à **tenir compte des résistances** exprimées et des obstacles perçus quant au changement proposé en dosant le rythme des apprentissages selon les besoins et la capacité des accompagnateurs et des personnes qu'eux avaient à accompagner, en ciblant les apprentissages les plus pertinents et en découpant la tâche à accomplir pour effectuer le transfert des apprentissages et le passage à l'action. Tenant compte des connaissances et des expériences antérieures des accompagnateurs ainsi que de leur contexte d'accompagnement, la situation nous a également amenés à **planifier avec eux une séquence** d'activités, de tâches ou de situations d'accompagnement dans laquelle ils s'engageraient avec confiance et réalisme.

Par ailleurs, la **création d'un climat de confiance** au moyen de l'écoute active, de l'observation, et du respect a été déterminante dans l'engagement des personnes accompagnées à remettre en question des façons de faire et à chercher des solutions pour améliorer les pratiques :

« Exercer une écoute active et observer sont des stratégies qui aident à la mise en place d'un climat favorable à la construction des connaissances à propos du changement, et qui permettent aussi de communiquer de manière efficace. Les personnes sentent que ce qu'elles expriment est écouté, pris en considération sans qu'il y ait jugement de valeur. Ce climat de confiance mutuelle qui s'installe graduellement est essentiel pour pouvoir créer des conflits sociocognitifs et en tirer profit en situation d'accompagnement » (Lafortune et collab., 2008b).

Et enfin, le souci constant **d'interpréter adéquatement les propos et les besoins** des personnes accompagnées a exigé des facilitateurs de l'INSPQ de savoir « lire » une situation, d'amener à prendre un recul et de réagir adéquatement en situation. Par exemple, lorsque vint le moment de rencontrer les enseignants pour leur proposer une réflexion sur l'environnement pédagogique qui favoriserait le développement des habiletés sociales de leurs élèves, les accompagnateurs du CSSS et de la commission scolaire anticipaient beaucoup de résistance chez les enseignants et se sentaient inconfortables à l'idée de les interroger à ce sujet. Nous étions prêts à leur suggérer un outil permettant d'identifier des défis au niveau des pratiques et méthodes pédagogiques, à partir de la fiche de recommandations. Mais nous avons laissé s'exprimer leur malaise et nous avons convenu d'emprunter une voie qui maintiendrait un sentiment de sécurité chez les enseignants et chez les accompagnateurs. Nous avons donc développé un questionnaire lié aux difficultés que représentent l'application des recommandations en question et les moyens utilisés pour les surmonter. La réflexion s'est ainsi réalisée auprès des enseignants et a été productive. Savoir « lire » la situation nous a amenés à laisser flotter un certain flou (hésitation, insécurité) avant de nous lancer dans la préparation de l'activité :

« Si la personne accompagnatrice observe qu'un déséquilibre sociocognitif est en train de se créer chez les personnes accompagnées, il est possible, tout en préservant leur sentiment de sécurité, de laisser “vivre” ce moment de déséquilibre. À titre d'exemple, cela suppose parfois de résister à la tentation de “ramasser” les idées dans un exposé magistral et de se placer en situation de transmission de connaissances. Ce moment de flottement aide à regarder ce qui se passe et à réagir en fonction d'une meilleure interprétation des réactions du groupe » (Lafortune et collab., 2008b).

Utiliser des moyens interactifs-réflexifs

« La communication nécessaire à l'accompagnement d'un changement suppose l'utilisation de moyens en lien avec la collaboration, le questionnaire, la réflexion et l'interaction » (Lafortune et collab., 2008b).

L'accompagnement réalisé a consisté essentiellement à questionner, rétroagir, faire des synthèses, susciter des moments de réflexion pour faire émerger des contenus, favoriser les échanges et la communication.

Les schémas qui suivent illustrent des exemples de **questionnement réflexif**.

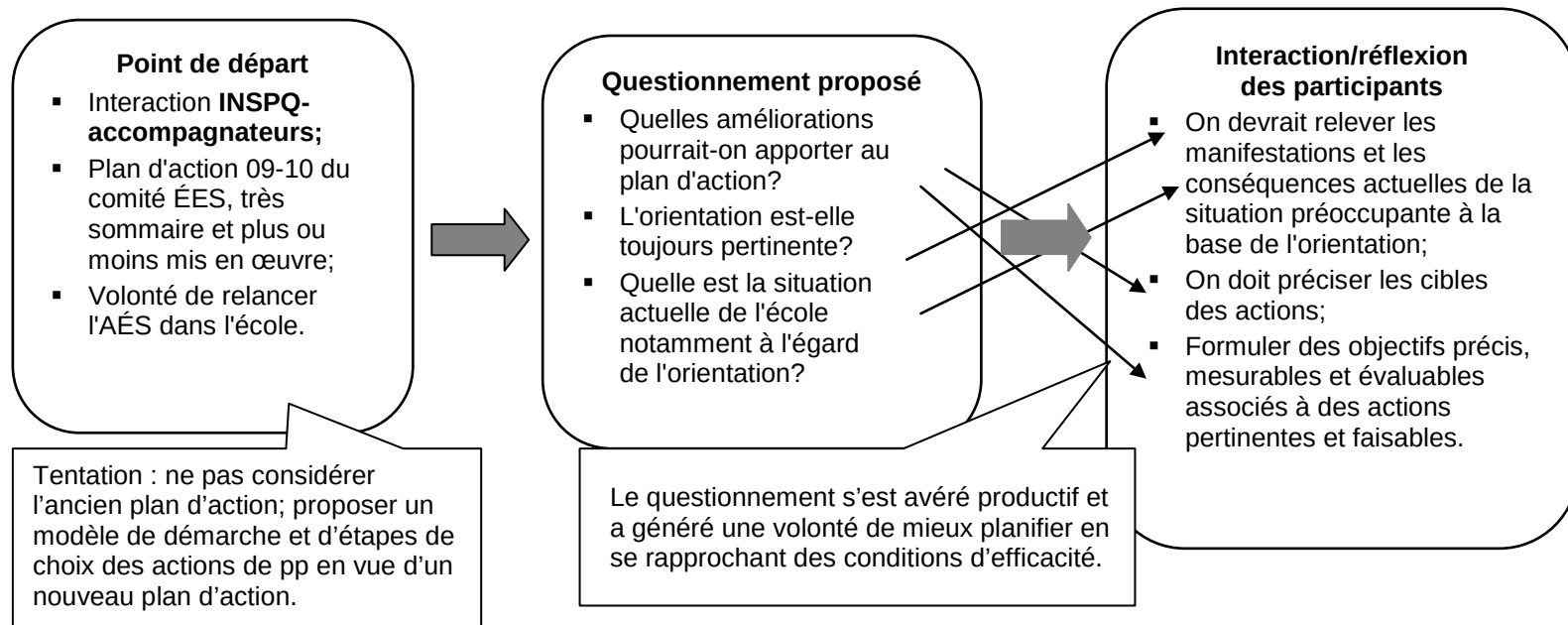


Figure 12 Premier exemple de questionnaire réflexif

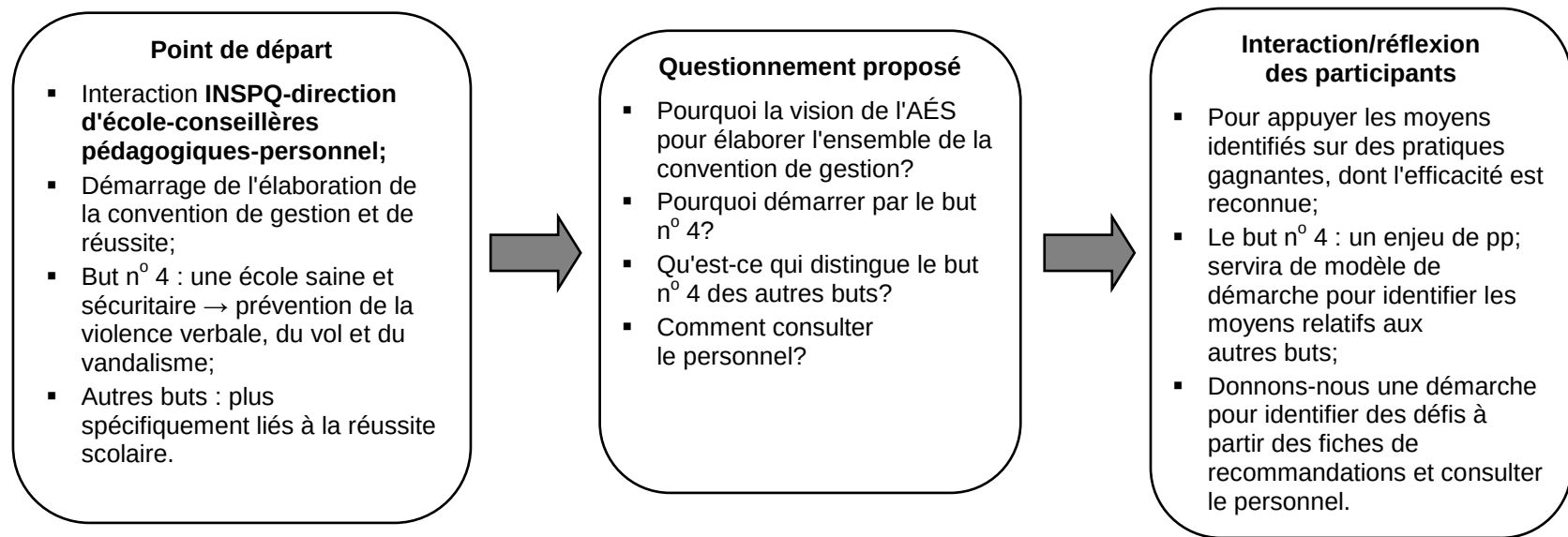


Figure 13 Deuxième exemple de questionnaire réflexif

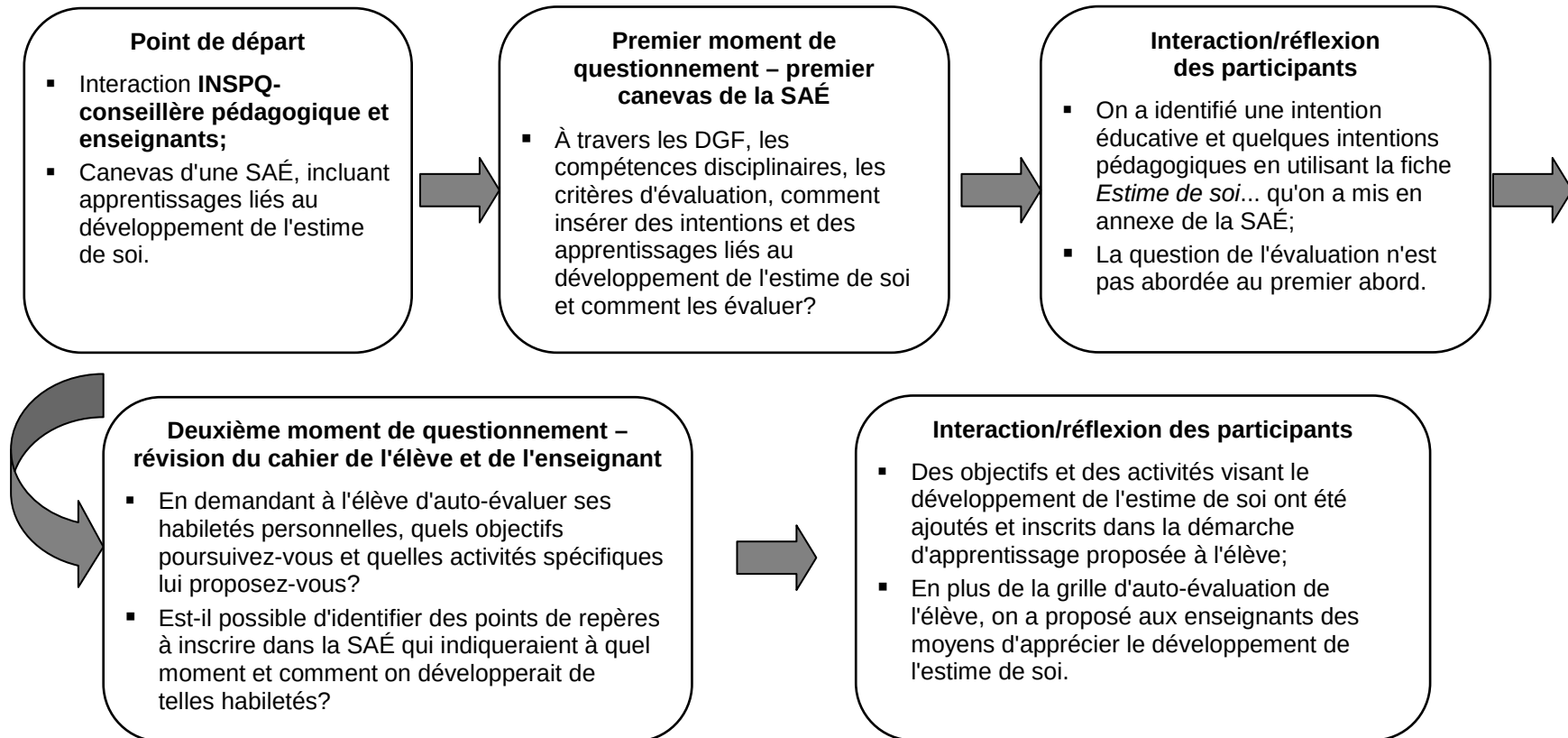


Figure 14 Troisième exemple de questionnaire réflexif

En somme, se questionner à partir de ce que les personnes accompagnées ont en main pour les amener plus loin et construire de nouvelles connaissances et de nouveaux outils utiles dans le contexte de pratique plutôt qu'enseigner un nouveau contenu trop souvent « décontextualisé » : **une trajectoire à privilégier**. La tentation est forte pour un expert de promotion de la santé de présenter un modèle ou un concept, aussi concret qu'il puisse paraître, en considérant que naturellement, l'intervenant saura quoi en faire dans la pratique de tous les jours. Ne pas partir d'une situation réelle ou d'un besoin très tangibles pour proposer un concept ou un modèle est une piste à éviter et représente une occasion perdue de susciter des apprentissages chez les personnes accompagnées.

PRATIQUES ACTUELLES – RÉFLEXION – ACTION – RÉTROACTION

« La mise en place de projets d'action favorise le processus de changement, le renouvellement des pratiques professionnelles et le développement de compétences professionnelles. Ces projets d'action supposent un rapport étroit entre planification, anticipation, conception, élaboration, mise en œuvre, évaluation d'un ensemble de tâches » (Lafortune et collab., 2008b).

Le fait que les personnes accompagnées avaient à préparer et réaliser des interventions représentait à nos yeux une situation d'accompagnement idéale. Cette situation a soutenu en réalité la majeure partie des apprentissages proposés aux personnes accompagnées. Les accompagnateurs avaient à accompagner leur comité ÉS dans l'élaboration d'un plan d'action de promotion et de prévention. Les conseillers pédagogiques devaient accompagner un groupe d'enseignants dans l'élaboration et l'expérimentation de SAÉ. Les directions d'école souhaitaient consulter leur personnel pour l'élaboration de leur convention de gestion ou de leur projet éducatif.

Au fur et à mesure de l'évolution des projets, nous avons précisé avec eux le fil conducteur, les intentions, la justification des actions à entreprendre, les anticipations, les ajustements possibles. Nous avons préparé des tâches ou des situations d'accompagnement, choisi des processus, des contenus, des moyens et du matériel d'accompagnement soutenant et nous avons effectué des retours réflexifs. Que ce soit les accompagnateurs ou les conseillers pédagogiques, ceux-ci repartaient parfois avec des « devoirs », c'est-à-dire qu'ils avaient à préparer eux-mêmes les outils qu'ils allaient utiliser (ex. : un projet d'ordre du jour, l'insertion de nouveau contenu dans une SAÉ), ils nous les soumettaient (par courriel ou au téléphone) et nous réagissions conséquemment.

En somme, nous avons accompli quelques-uns des « gestes professionnels » à poser pour faciliter la mise en place de projets d'action (Lafortune et collab., 2008b).

Voici la suite des exemples de questionnement réflexif qui ont amené au passage à l'action.

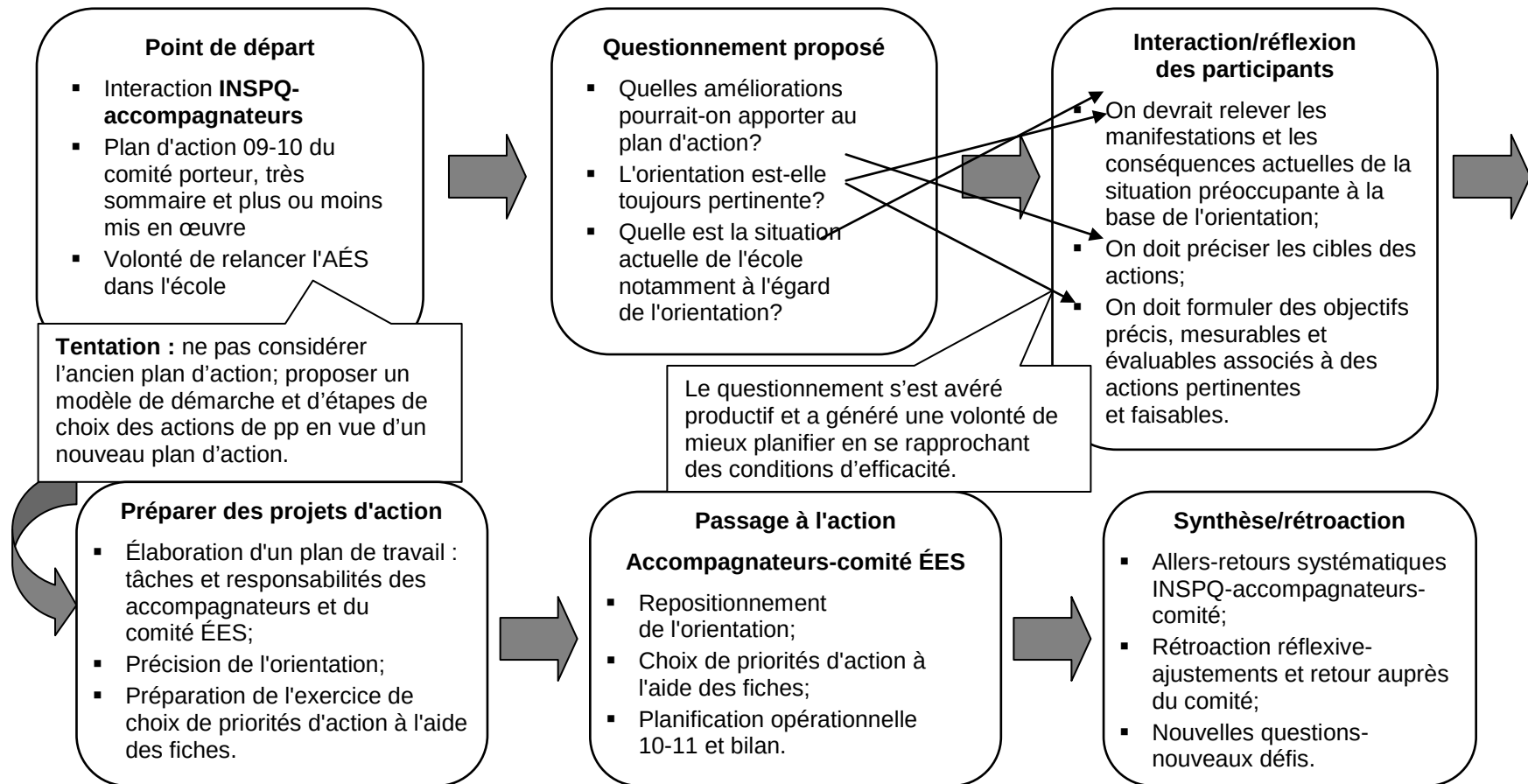


Figure 15 Premier exemple de réflexion-action-rétroaction

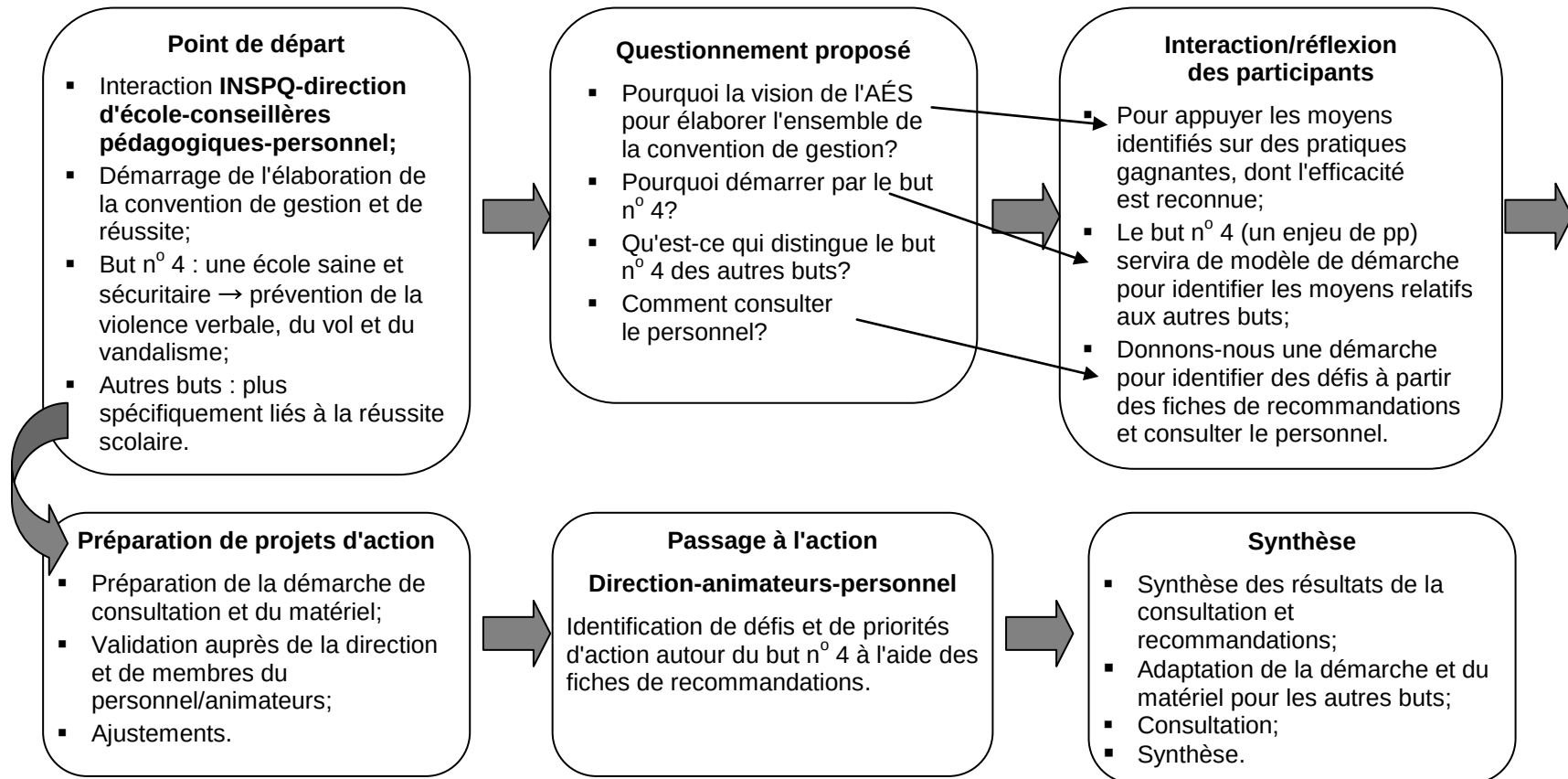


Figure 16 Deuxième exemple de réflexion-action-réaction

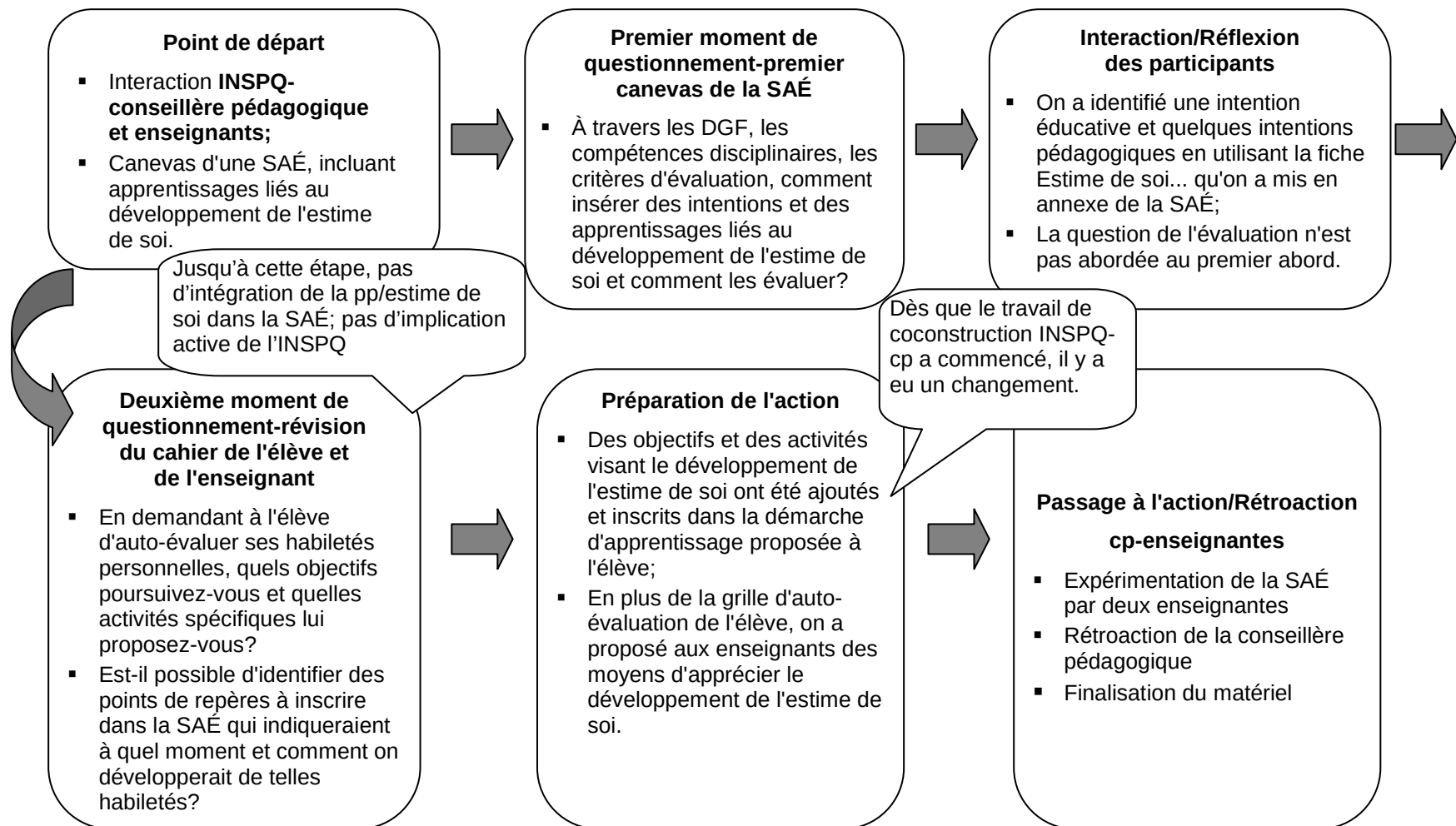


Figure 17 Troisième exemple de réflexion-action-réaction

LA COLLABORATION PROFESSIONNELLE

La collaboration professionnelle s'est concrétisée de diverses façons, notamment par l'accompagnement en dyade et l'utilisation du travail d'équipe.

L'accompagnement en dyade

« L'accompagnement en dyade modélise la coanimation afin de montrer : a) les avantages de la complémentarité des expertises; b) la nécessité de la continuité lors de mouvements de personnel; c) la dynamique créée par une équipe animatrice-formatrice-accompagnatrice avec diverses façons de faire et d'être. Ces dyades favorisent également les interactions lors de la préparation des rencontres (planification et anticipation) » (Lafortune et collab., 2008b).

Le travail en dyade a été un atout de l'accompagnement des acteurs des trois écoles, les deux facilitateurs de l'INSPQ étant relativement complémentaires.

Un des facilitateurs de l'INSPQ guidait les apprentissages, saisisait le contexte, utilisait les connaissances et les acquis des personnes pour les amener à réfléchir sur leur réalité et agir sur cette réalité dans le sens d'une amélioration, savait comment traduire concrètement les questions propres à l'analyse rigoureuse de la pratique et comment aboutir à des conclusions opérationnelles, prenait en compte le climat affectif, faisait preuve d'une grande souplesse et avait un parti-pris pour les apprenants ou les personnes accompagnées ou les praticiens.

L'autre facilitateur était davantage à l'écoute, observait, se faisait « gardien » des objectifs d'apprentissage prédéterminés et des contenus ainsi que des conditions favorisant la rigueur des sessions de travail, gardait les traces et favorisait des rétroactions utiles pour l'ajustement de l'accompagnement, faisait preuve d'une grande souplesse et avait aussi un parti-pris pour les apprenants ou les personnes accompagnées ou les praticiens.

Les accompagnateurs CS et CSSS travaillaient déjà en dyade, ce qui semblait représenter pour eux aussi un genre de « filet de protection » qui apportait un élément de confiance supplémentaire.

Le travail en équipe

La collaboration professionnelle s'est également concrétisée par le travail en équipe, ce qui a impliqué « une coordination d'efforts collectifs, des discussions qui mènent à des prises de décision collectives et à des interventions concertées » (Lafortune et collab., 2008b).

À titre d'exemple, la collaboration établie entre la direction d'école, l'équipe de gestion, les conseillers pédagogiques, des enseignants-ressources et des porteurs de dossier (ex. : école orientante, SIAA) a permis l'application d'une démarche d'analyse en vue du choix de moyens non seulement en promotion et en prévention, mais aussi à l'égard de l'ensemble des moyens identifiés dans le cadre de la convention de gestion et de réussite de l'école. Ce type de collaboration favorisait, à nos yeux, l'absorption de l'AÉS au sein de l'école.

Par ailleurs, la collaboration établie entre le conseiller pédagogique, l'accompagnateur et les enseignants pour l'élaboration et l'expérimentation de SAÉ contribuait à nos yeux à l'absorption de l'AÉS au niveau des enseignants dans les classes.

LE CADRE CONCEPTUEL DES CAPACITÉS D'ABSORPTION D'UN MILIEU FACE À UNE INNOVATION

Celui-ci est présenté plus en détail dans le rapport de recherche, de même que les résultats s'y rapportant. Comme mentionné précédemment, des conditions organisationnelles soutenant constituent une composante essentielle pour faciliter l'absorption de l'AÉS. Les leviers et mécanismes d'intégration représentent ces conditions.

LES ACTEURS PARTICIPANTS

L'équipe d'accompagnement (facilitateurs) de l'INSPQ (schéma n° 1) a accompagné dans chacune des trois écoles :

- Les accompagnateurs du CSSS et de la commission scolaire, principalement accompagnateurs du comité ÉS et en soutien au conseiller pédagogique et aux enseignants membres d'un groupe de travail pour l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ); il importait de rejoindre des enseignants et d'explorer avec eux des moyens d'intégrer des objectifs de promotion et de prévention par le biais de l'élaboration de SAÉ;
- La direction d'école, dont l'adjointe responsable du dossier ÉES, intervenant auprès de l'équipe-école.

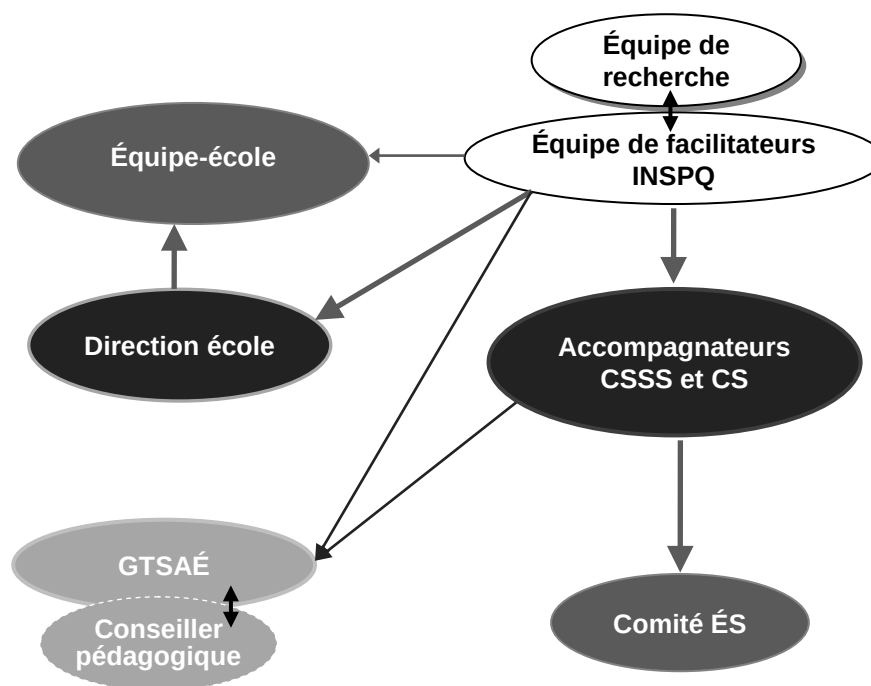


Figure 18 Les acteurs de l'accompagnement

Les accompagnateurs CSSS et CS détenaient un rôle central dans l'expérimentation (schéma n° 2). Leur mandat était relativement large et consistait à :

- accompagner eux-mêmes le comité ÉS de l'école où ils intervenaient et parfois des sous-comités de travail;
- collaborer avec les conseillers pédagogiques pour l'accompagnement des groupes de travail SAÉ. Les conseillers pédagogiques étaient responsables des groupes de travail sur les SAÉ;
- coanimer, avec l'équipe de l'INSPQ et la direction d'école, les activités d'accompagnement et de formation auprès de l'équipe-école;

- préparer, avec l'équipe de l'INSPQ, la réflexion auprès des gestionnaires provenant des commissions scolaires et des CSSS; il était prévu que les répondants régionaux seraient associés à la préparation de cette activité.

LES ACTIVITÉS PROPOSÉES AUX ACTEURS EN LIEN AVEC LES FONDEMENTS DU MODÈLE

Dans un premier temps, un profil de savoirs de base associés aux fondements du modèle de développement professionnel est présenté. Ces savoirs de base ont guidé le choix et la conception des activités d'accompagnement effectués par les facilitateurs de l'INSPQ, qui ont été adaptées selon les acteurs ciblés.

Dans un deuxième temps, les fondements et les savoirs plus spécifiques à chaque acteur accompagné seront associés aux activités et outils utilisés et aux actions clés posées par les acteurs et les facilitateurs de l'INSPQ pour développer les savoirs.

Tableau 11 Les savoirs associés aux fondements du modèle de développement professionnel

Fondements	Savoirs
Accompagnement socioconstructiviste Changement de pratique	• S'approprier le changement de pratique proposé relatif à la promotion et à la prévention en contexte scolaire.
Adoption d'une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement du changement	• Mettre en place une démarche qui suscite des allers-retours constants entre facilitateurs et personnes accompagnées, un partage des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels qui s'influencent mutuellement, afin de redéfinir et bonifier les pratiques; • Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement; • Mettre en place une collaboration professionnelle.
Pratique réflexive	• Utiliser le questionnement réflexif afin de poser un regard critique sur les actions de promotion et de prévention existantes de manière à les bonifier au besoin; • Mettre en place des projets d'action (intentions, justifications des actions à entreprendre, anticipations, actions, outils); • Développer son modèle de pratique à partir du modèle proposé par les facilitateurs de l'INSPQ et de son expérience du modèle.
Approche École en santé Démarche de planification concertée	• Mettre en œuvre une démarche de planification concertée, principalement au regard de quatre étapes : - Mobiliser la direction, les comités porteurs, l'équipe-école, les enseignants, le personnel; - Établir des priorités d'action; - Choisir des moyens de promotion/prévention selon les recommandations d'experts; - Élaborer un plan d'action.
Interventions globales	• Répartir les actions de promotion/prévention existantes à développer selon les quatre niveaux d'intervention (jeunes, école, famille, communauté).
Contenu approprié et adapté	• Utiliser des fiches de recommandations scientifiques pour établir des priorités et choisir des actions de promotion/prévention efficaces et adaptées au contexte de l'école.
Engagement actif du jeune	• Inscrire l'engagement actif du jeune dans les actions de promotion/prévention.
Conditions organisationnelles soutenant	• Mettre en place les conditions de réalisation de l'expérimentation du modèle de développement professionnel.

Tableau 12 Savoirs, activités d'accompagnement réalisées et outils, actions clés pour chaque groupe d'acteurs

Directions d'école et personnel		
Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour une direction d'école en démarche de changement
Accompagnement socioconstructiviste • S'approprier le changement de pratique proposé relatif à la promotion et à la prévention en contexte scolaire; • Mettre en place une collaboration professionnelle; • Utiliser le questionnement réflexif afin de poser un regard critique sur les actions de prévention et de promotion existantes de manière à les bonifier au besoin; • Mettre en place des projets d'action (intentions, justifications des actions à entreprendre, anticipations, actions, outils); • Développer son modèle de pratique à partir du modèle proposé par les facilitateurs de l'INSPQ et de son expérience du modèle.	1. Rencontre préliminaire en début d'expérimentation : ▪ Présentation du projet d'expérimentation et des objectifs; ▪ Discussion autour des modalités de réalisation de l'expérimentation; ▪ Expression du <i>leadership</i> de la direction au regard du projet et de la vision mis de l'avant; ▪ PowerPoint; ▪ Schéma des activités d'accompagnement proposées et des modalités idéales. 2. Session de travail avec le directeur et la directrice adjointe affectée au dossier École en santé : ▪ Sensibilisation et échange sur l'AÉS; ▪ Questionnement sur la pertinence d'utiliser le cadre de référence de l'AÉS comme cadre structurant la recherche de moyens pour la convention de gestion ou le projet éducatif; ▪ Ébauche de la démarche de consultation.	1.1 Articuler une vision du changement souhaité (Boucher et collab., 2011) : • Se fonder sur des pratiques gagnantes en promotion et en prévention pour identifier des moyens à inscrire dans : – Les plans d'action des comités ÉS; – Les SAÉ élaborées en prévention et en promotion; – La convention de gestion ou le projet éducatif, en cohérence avec l'approche École en santé (spécifiques aux deux écoles secondaires); • Assurer un <i>leadership</i> et une gestion participative de l'opérationnalisation de la vision du changement. 2.1 Planifier une démarche claire et conviviale afin que le personnel participe à l'élaboration de la convention de gestion ou du projet éducatif fondés sur l'utilisation de moyens interactifs-réflexifs.

Tableau 12 Savoirs, activités d'accompagnement réalisées et outils, actions clés pour chaque groupe d'acteurs (suite)

Directions d'école et personnel		
Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour une direction d'école en démarche de changement
Approche École en santé ▪ Mettre en œuvre une démarche de planification concertée, principalement au regard de la mobilisation de l'équipe de gestion et du personnel de l'école; ▪ Répartir les actions de prévention/promotion existantes à développer selon les quatre niveaux d'intervention; ▪ Utiliser des fiches de recommandations scientifiques pour établir des priorités et choisir des actions de promotion/prévention efficaces et adaptées au contexte de l'école; ▪ Inscrire l'engagement actif du jeune dans les actions de promotion/prévention; ▪ Mettre en place les conditions de réalisation de l'expérimentation du modèle de développement professionnel.	Signature d'un protocole d'entente lors de la rencontre préliminaire. Sessions de travail avec la direction et certains membres du personnel désignés comme ressources : ▪ Fiches de recommandations scientifiques sur les pratiques efficaces de prévention et de promotion en contexte scolaire; ▪ Guides d'animation; ▪ Cahiers du participant.	Négocier et mettre en place les conditions organisationnelles nécessaires à la réalisation de l'expérimentation du modèle de développement professionnel en lien avec l'AÉS : ▪ Négociation d'un protocole d'entente sur les modalités de réalisation de l'expérimentation; ▪ Libération de temps pour le personnel impliqué; ▪ Création de comités de travail. Élaborer une démarche de consultation du personnel quant aux moyens de promotion et de prévention à inscrire dans la convention de gestion ou le projet éducatif de l'école, en lien avec l'approche École en santé. ▪ Se donner un cadre de réflexion structurant, rigoureux et participatif : - Définir les buts et les orientations relatives à la convention de gestion ou au projet éducatif; - Établir des liens entre les buts ou entre les orientations; - S'approprier deux des composantes de l'AÉS (intervention à quatre niveaux, recours à des connaissances scientifiques/pratiques efficaces); - Choisir les niveaux d'intervention pour lesquels des moyens seront identifiés lors de la consultation du personnel.

Tableau 12 Savoirs, activités d'accompagnement réalisées et outils, actions clés pour chaque groupe d'acteurs (suite)

Directions d'école et personnel		
Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour une direction d'école en démarche de changement
		▪ Choisir des recommandations scientifiques pour soutenir la réflexion, relativement à la santé et au bien-être dans un premier temps : - Sélectionner le but ou l'orientation en lien particulier avec la santé et le bien-être des élèves; - Sélectionner la ou les fiches pertinentes en lien avec le but ou l'orientation en question et les objectifs; - Choisir le ou les niveaux (ex. : école, famille), les sections et les rubriques appropriés (ex. : école/environnement pédagogique ou environnement physique); - Choisir des recommandations qui représentent des défis pour l'école (ex. : assurer un environnement physique sécurisant). ▪ Cibler le personnel consulté et préparer l'instrumentation sur les défis et les moyens à identifier.
	3. Rencontres du personnel	3.1 Réaliser la consultation
	4. Session de travail direction et membres du personnel	4.1 Analyser les moyens identifiés ▪ Faire une synthèse des propositions émises par le personnel lors de la consultation; ▪ Apprécier la faisabilité des propositions.

Tableau 13 Accompagnateurs et comités ÉS

Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour des accompagnateurs en démarche de changement
Accompagnement socioconstructiviste ▪ S'approprier le changement de pratique proposé relatif à la promotion et à la prévention en contexte scolaire; ▪ Mettre en œuvre une démarche qui suscite des allers-retours constants entre facilitateurs et personnes accompagnées, un partage des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels qui s'influencent mutuellement, afin de redéfinir et bonifier les pratiques ▪ Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement; ▪ Mettre en place une collaboration professionnelle; ▪ Utiliser le questionnement réflexif afin de poser un regard critique sur les actions de prévention et de promotion existantes de manière à les bonifier au besoin; ▪ Mettre en place des projets d'action (intentions, justifications des actions à entreprendre, anticipations, actions, outils); ▪ Développer son modèle de pratique à partir du modèle proposé par les facilitateurs de l'INSPQ et de son expérience du modèle.	1. Rencontre préliminaire en début d'expérimentation : ▪ Présentation du projet d'expérimentation et des objectifs; ▪ Discussion autour du changement visé par l'expérimentation, de la posture d'accompagnement des facilitateurs de l'INSPQ et des accompagnateurs. 2. Sessions de travail fondées sur le questionnement réflexif, l'expérimentation des changements, le retour et la rétroaction, tout au long de l'expérimentation.	1.1 S'approprier la vision du changement souhaité dans le cadre de l'expérimentation : se fonder sur des pratiques gagnantes en promotion et prévention pour identifier des moyens à inscrire dans les plans d'action des comités ÉS. 1.2 Prendre en compte le défi posé par la pratique réflexive auprès d'intervenants et d'instances, en l'occurrence les comités ÉS, notamment la posture à adopter relativement à la confrontation constante entre la théorie, la nécessité de la réflexion et l'action. 2.1 Se questionner sur les orientations, priorités et actions de promotion/prévention, à partir des connaissances scientifiques afin d'établir des priorités et d'ajuster ou de développer des actions efficaces. 2.2 Saisir des occasions afin de créer des espaces de réflexion pour le questionnement, en dehors des réunions des comités ÉS et des opérations relatives aux actions à mener.

Tableau 13 Accompagnateurs et comités ÉS (suite)

Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour des accompagnateurs en démarche de changement
<u>Accompagnement socioconstructiviste (suite)</u>	3. Rencontre entre accompagnateurs et facilitateurs de l'INSPQ en fin d'expérimentation.	3.1 Développer un modèle de pratique socioconstructiviste de l'accompagnement (Richer et Latendresse, 2010), par ex. : ▪ Écouter les besoins, s'ajuster aux contraintes exprimées; ▪ Comprendre la culture du milieu scolaire; ▪ Permettre un espace de réflexion (l'école est toujours dans l'action); ▪ Favoriser le développement d'une relation de collaboration; ▪ Valoriser et susciter la participation des partenaires communautaires.
Approche École en santé ▪ Mettre en œuvre une démarche de planification concertée, principalement au regard de quatre étapes : - Mobiliser la direction, les comités porteurs, l'équipe-école, les enseignants, le personnel, les partenaires de la communauté; - Établir des priorités d'action; - Choisir des moyens de promotion/prévention; - Élaborer un plan d'action.	1. Sessions de travail ▪ Portrait de l'école; ▪ Projet éducatif et plan de réussite; ▪ Divers plans d'action de l'école; ▪ Grille de planification du travail à accomplir en comité et en dehors du comité	1.1 Se mettre au diapason : ▪ Saisir le pouls et les besoins du milieu; ▪ Préciser le point de départ du questionnement réflexif en vue du choix des actions. 1.2 Préciser le produit attendu et planifier les occasions à saisir : ▪ Créer des espaces ou des mécanismes pour réaliser l'analyse des actions, en marge des activités courantes de coordination et de mise en œuvre du comité; ▪ Planifier le travail à accomplir à l'égard de l'analyse.

Tableau 13 Accompagnateurs et comités ÉS (suite)

Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour des accompagnateurs en démarche de changement
Approche École en santé (suite) ▪ Répartir les actions de promotion/prévention existantes à développer selon les quatre niveaux d'intervention (jeunes, école, famille, communauté). ▪ Utiliser des fiches de recommandations scientifiques pour établir des priorités et choisir des actions de promotion/prévention efficaces et adaptées au contexte de l'école; ▪ Inscrire l'engagement actif du jeune dans les actions de promotion/prévention.	▪ Fiches de recommandations scientifiques; ▪ Grille de classement des actions selon les quatre niveaux; ▪ Grille de planification opérationnelle; ▪ Définitions d'un objectif, d'un indicateur, d'une méthode d'évaluation; ▪ Grille des conditions d'efficacité de la pp en contexte scolaire.	1.3 Bonifier ou choisir les priorités et les actions : ▪ Classer les actions déjà existantes ou envisagées selon les quatre niveaux d'intervention; ▪ Sélectionner les fiches de recommandations scientifiques en lien avec les priorités du comité, ainsi que les rubriques les plus pertinentes pour l'analyse; • Sélectionner, si nécessaire, les recommandations les plus pertinentes qui permettront d'identifier des défis à relever au regard des priorités ou objectifs du comité. 1.4 Bonifier des actions déjà en place ou développer de nouvelles actions afin de relever les défis identifiés. 1.5 Élaborer le plan d'action : • Apporter, au besoin, des ajustements aux objectifs, aux indicateurs et aux méthodes d'évaluation; • Apprécier la cohérence des actions avec les objectifs; • Apprécier la faisabilité des actions bonifiées ou développées; • Faire un choix définitif des actions; • Convenir des responsabilités, des échéanciers et des mécanismes de suivi. 1.6 Mettre en œuvre le plan d'action et réaliser un bilan. • Choisir les conditions d'efficacité au regard desquelles la qualité des actions sera examinée; • Vérifier la traduction des conditions d'efficacité de la pp dans les plans d'action élaborés et mis en œuvre.

Tableau 14 Conseillers pédagogiques et enseignants et accompagnateurs

Fondements et savoirs	Activités d'accompagnement réalisées et outils	Actions clés à retenir pour conseillers pédagogiques et accompagnateurs en démarche de changement
Accompagnement socioconstructiviste Mettre en place des projets d'action (intentions, justifications des actions à entreprendre, anticipations, actions, outils).	- Sessions de travail facilitateurs de l'INSPQ, conseillers pédagogiques, accompagnateurs, direction afin de planifier la démarche d'élaboration de SAÉ : - Grilles d'élaboration de SAÉ. - Sessions de travail conseillers pédagogiques, enseignants, accompagnateurs, afin de concevoir et d'expérimenter les SAÉ : - Fiches d'observation et de rétroaction sur l'expérimentation des SAÉ.	- Planifier une démarche d'élaboration de SAÉ : - Préciser l'objectif général de la SAÉ; - Cibler la population à laquelle la SAÉ est destinée ainsi que et le ou les domaines d'apprentissage; - Cibler les apprentissages relatifs à la pp; - Définir le mandat et la composition du groupe de travail chargé d'élaborer une ou des SAÉ; - Organiser la première rencontre du groupe de travail. - Concevoir et expérimenter la SAÉ : - Élaborer les activités d'apprentissage en lien avec les apprentissages ciblés, les objectifs et les intégrer dans les domaines d'apprentissage visés; - Élaborer les outils destinés à l'enseignant et aux élèves afin de les guider dans la réalisation de la SAÉ; - Convier les enseignants de l'école ou se préparer comme enseignant à expérimenter la ou les SAÉ dans sa classe; - Procéder à l'expérimentation; - Élaborer des outils pour consigner les constats et les recommandations issues de l'expérimentation; - Revoir et ajuster les outils afin de transférer la SAÉ à d'autres enseignants dans d'autres contextes.
Approche École en santé - Utiliser des fiches de recommandations scientifiques pour cibler des apprentissages de promotion/prévention qui feront l'objet de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) à proposer aux élèves; - Inscrire l'engagement actif du jeune dans les SAÉ.	Fiches de recommandations scientifiques.	Cibler les apprentissages relatifs à la pp.

ANNEXE 2

SYNTHÈSE DES DIMENSIONS À L'ÉTUDE, DES MODES DE COLLECTE ET DES SOURCES D'INFORMATION

Tableau 15 Synthèse des dimensions à l'étude, des modes de collecte et des sources d'information

Dimensions à l'étude	Modes de collecte*	Sources d'information
Facteurs contextuels externes à l'école (contraintes, incitatifs, facteurs favorables)	T1 et T2	
- Soutien externe existant avant l'expérimentation (formation, accompagnement, outils); - Appui financier et politique à l'égard de l'AÉS : CSSS, CS, municipalité, autre; - Engagement et ententes écrites entre les deux réseaux concernant le déploiement de l'AÉS sur leur territoire; - Autres incitatifs.	ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS T1 + T2.	Directions d'école, intervenants scolaires en PS, agents pivots et gestionnaires (CS/CSSS).
Facteurs internes à l'école (antécédents, contraintes, incitatifs)	T1 et T2	
Ressources professionnelles et techniques investies pour soutenir l'implantation de l'AÉS (avant et pendant l'expérimentation);	ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS T1 + T2. OBSERVATIONS Analyse documentaire.	Directions d'école, intervenants scolaires et enseignants, agents pivots (CS/CSSS). Comptes rendus d'observation. Plan d'action ÉMES, projet éducatif/plan de réussite, documents relatifs au domaine de la promotion de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire, procès verbaux des comités ÉMES.
- Savoirs antérieurs et expérience passée au regard de l'AÉS et PS; - Connaissances et conceptions au regard de l'AÉS; expériences passées en lien avec la promotion de la santé; réceptivité; sentiment d'efficacité personnelle des participants au regard de la promotion de la santé et de l'AÉS; présence de « champions ».	ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS T1. ENTRETIENS DE GROUPE SEMI-DIRIGÉS T1. Entretiens individuels semi-dirigés T2.	Directions d'école, intervenants scolaires et enseignants en PS, agents pivots (CS/CSSS), gestionnaires territoriaux (CS/CSSS), CP. Groupe de parents; groupe d'élèves; groupe d'enseignants. Directions d'école, enseignants en PS, agents pivots (CS/CSSS).

* Les majuscules indiquent la primauté d'une méthode sur une autre, qui est alors écrite en minuscules.

Tableau 15 Synthèse des dimensions à l'étude, des modes de collecte et des sources d'information (suite)

Dimensions à l'étude	Modes de collecte	Sources d'information
Leviers et mécanismes organisationnels	T1 et T2	
- Perceptions des acteurs concernant l'environnement scolaire et les dispositifs organisationnels : - Gestion, coordination, <i>leadership</i>, lignes d'autorité pour les prises de décision concernant les activités; - Participation, collaboration de l'équipe-école; - Communication et réseautage (intra et interréseaux), liens avec les partenaires qui interviennent en promotion de la santé, avec les parents et la communauté en général; - Stratégies utilisées pour faire connaître l'approche aux membres de la communauté éducative et favoriser son appropriation; - Climat dans l'école; - Travail conjoint; - Arrimage de l'AÉS avec d'autres approches ou interventions (ex. : SIAA) et avec le projet éducatif/plan de réussite.	ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS T1+ T2. ENTRETIENS DE GROUPE SEMI-DIRIGÉS T1 et T2. OBSERVATION Analyse documentaire	En T1 et T2 : Directions d'école, enseignant/intervenants en PS, agents pivots CS et CSSS**. En T1 : Gestionnaires (CS/CSSS). En T1 : Groupe de parents; groupe d'élèves; groupe d'enseignants. En T2 : Duo facilitateurs INSPQ; groupe agents pivots. Comptes rendus d'observation. Projet éducatif/plan de réussite; plan SIAA; plans d'action ÉMES.
Qualité de l'implantation de l'AÉS	T1 et T2	
Conformité aux principes et composantes de l'AÉS; adaptation à la réalité du milieu	ENTRETIENS INDIVIDUELS SEMI-DIRIGÉS T1+T2. OBSERVATION Analyse documentaire.	Directions d'école, enseignant/intervenants en PS, agents pivots CS et CSSS. Comptes rendus d'observation. Journaux de bord des facilitateurs; bilan descriptif des facilitateurs.

** Bien qu'administrées à un duo, les entretiens T2 avec les agents pivots et la direction sont considérés comme des entretiens individuels pour les besoins du tableau.

Tableau 15 Synthèse des dimensions à l'étude, des modes de collecte et des sources d'information (suite)

Dimensions à l'étude	Modes de collecte	Sources d'information
Pertinence du modèle de développement professionnel (expérimentation) - Conformité de l'intervention avec le modèle de développement professionnel : - Participation active des acteurs visés; - Reconnaissance et prise en compte des savoirs des participants; - Apprentissage par expérience; - Confrontation constructive des visions et façons de faire; - Contenu reflétant les éléments essentiels de l'AÉS tout en étant flexible et contextualisé (ex. : prise en compte des besoins et réalités du milieu; contenu s'appuyant sur des pratiques reconnues en promotion de la santé en lien avec les priorités identifiées par les écoles); - Contenu approprié à la culture de l'école participante (valeurs, mission); - Outils et ressources techniques adéquates au contexte des participants (conviviales, flexibles, concrètes). - Mode d'interaction entre facilitateurs et participants basé sur la confiance, le non-jugement, etc.) - Faisabilité : difficultés rencontrées, conditions favorables et défavorables (ex. : niveau d'implication des partenaires, motivation, temps); - Stratégies d'incorporation utilisées : - SAÉ et autres	T2 ENTRETIENS SEMIS-DIRIGÉS INDIVIDUELS T2. ENTRETIENS DE GROUPE SEMI-DIRIGÉS T2. OBSERVATION ANALYSE DOCUMENTAIRE.	Directions, agents pivots CS et CSS, enseignant responsable PS. Groupe agents pivots CS et CSSS. Participants aux groupes de travail sur les SAÉ (CP, enseignants, personnes ressources). Facilitateurs INSPQ. Comptes rendus d'observation. Journaux de bord des facilitateurs et bilan descriptif des facilitateurs.

Tableau 15 Synthèse des dimensions à l'étude, des modes de collecte et des sources d'information (suite)

Dimensions à l'étude	Modes de collecte	Sources d'information
Retombées du développement professionnel (expérimentation)	T2	
▪ Savoirs acquis (directions, agents pivots, participants au groupe de travail sur les SAÉ) et sentiment d'efficacité au regard de l'AÉS; ▪ Transfert/ réinvestissement des savoirs; ▪ Capacités d'absorption potentielles (acquisition et assimilation des connaissances AÉS); ▪ Capacités d'absorption réalisées (incorporation des nouveaux savoirs dans les pratiques et le fonctionnement de l'école).	ENTRETIENS SEMIS-DIRIGÉS INDIVIDUELS T2. ENTRETIENS DE GROUPE SEMI-DIRIGÉS T2. Observation Questionnaire autoadministré.	Directions, agents pivots CS et CSS, enseignant responsable PS. Groupe agents pivots CS et CSSS. Participants aux groupes de travail sur les SAÉ (CP, enseignants, personnes ressources). Comptes rendus d'observation. Participants au groupe de travail sur les SAÉ (CP, enseignants, personnes ressources).
Transfert/réinvestissement des SAÉ.		

ANNEXE 3

PLANS D'ACTION DANS LES TROIS ÉCOLES, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

PLANS D'ACTION DANS LES TROIS ÉCOLES, AVANT ET APRÈS L'EXPÉRIMENTATION

Cette section présente, pour chacune des écoles, les plans d'action au début de l'expérimentation (T_1) puis à la fin de l'expérimentation (T_2). Dans le cas de l'école A, il existe trois plans d'action rattachés à autant de groupes de travail. La version T_1 de chacun des plans est d'abord présentée et celle des plans T_2 vient ensuite.

Il est à noter que pour les besoins du rapport, de légères modifications ont été apportées afin, notamment, de préserver l'anonymat des personnes.

Tableau 16 Plan d'action (T₁) de l'école A pour les saines habitudes de vie

Groupe de travail Saines habitudes de vie					
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le pourcentage d'élèves participant aux activités offertes à l'école.	Organiser des journées thématiques (hiver, printemps/été et automne).	Année scolaire 2009-2010	L'ensemble du groupe de travail volet Saines habitudes de vie.	Nombre d'élèves ayant participé aux journées thématiques	- Journées blanches : 50 % des élèves de l'école ont participé. - Journées vertes : 45 % des élèves de sec. 1 et de sec. 3; 85 % élèves de sec. 2.
Augmenter le nombre d'activités et le nombre d'occasions.	- Avoir plus d'équipes sportives; - Offrir plus d'activités les midis; - Rendre accessible aux élèves du matériel sportif; - Offrir des activités la fin de semaine.	Année scolaire 2009-2010	J. G. et C.E. (responsables des sports); - Les entraîneurs; - Les enseignants; - Tous les animateurs d'activités.	Nombre d'élèves inscrits aux sports scolaires et aux différentes activités offertes à l'école.	- Deux nouvelles équipes; - Un soir de plus en musculation; - Ouverture du comptoir de prêt; - Ouverture des gymnases les samedis.
Augmenter la participation des filles à une activité physique.	Offrir des activités qui s'adressent seulement aux filles.	Année scolaire 2010-2011	- Enseignante de danse; - Les enseignants d'éducation physique.	Nombre de filles ayant participé aux activités.	Début de l'activité de <i>cheers</i>.

Tableau 16 Plan d'action (T₁) de l'école A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie					
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le pourcentage de personnel participant aux activités physiques offertes à l'école.	▪ Offrir plus d'activités aux enseignants.	Année scolaire 2009-2010	▪ L'ensemble du groupe de travail volet Saines habitudes de vie; ▪ Les enseignants d'éducation physique; ▪ L'équipe-école.	Nombre d'enseignants ayant participé à des activités physiques.	▪ Les activités offertes aux enseignants; ▪ Pas plus, pas moins que l'an passé.
Augmenter le nombre d'activités reliées à la saine alimentation.	▪ Organiser des kiosques d'information; ▪ Ateliers dans les cours de sciences et d'éducation physique.	Année scolaire 2009-2010	▪ L'ensemble du groupe de travail volet Saines habitudes de vie; ▪ Enseignants de sciences et d'éducation physique; ▪ Enseignants et intervenants des différents niveaux.	Nombre de classes ayant fait des activités reliées à la saine alimentation.	▪ Plusieurs activités se sont déroulées dans les classes. Tous les élèves de sec. 2 et 4 PEI ont fait un travail. Ainsi que les tous les élèves de sec. 3.

Tableau 17 Plan d'action (T₁) de l'école A pour la priorité Éducation à la sexualité

Groupe de travail Éducation à la sexualité					
Objectif général : Augmenter les connaissances en éducation à la sexualité en lien avec les besoins exprimés par les jeunes en 2008-2009					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2010, tous les élèves de 1 ^{re} année du secondaire régulier, PEI, d'adaptation scolaire et d'accueil seront en mesure de faire la distinction entre une relation d'égal à égal et une relation non égalitaire.	▪ Deux ateliers du projet <i>Prince serpent</i>. (J). ▪ Kiosques et activités à la cafétéria à la Saint-Valentin (E).	Janvier et février 2010	▪ Enseignants de 1^{re} année du secondaire au régulier (éthique et culture religieuse, univers social), au PEI (français), en adaptation scolaire et en accueil. ▪ Intervenants de la TSEC. ▪ Intervenants du CSSS.	▪ Nombre de classes ayant participé au projet <i>Prince serpent</i>; ▪ Fiche d'évaluation administrée à la fin des ateliers afin de connaître le pourcentage d'élèves capables d'identifier une relation d'égal à égal.	▪ Tous les élèves de 1^{re} année du secondaire régulier, PEI, d'adaptation scolaire et d'accueil ont participé au projet <i>Prince serpent</i>; ▪ La majorité des élèves sont capables d'identifier une relation d'égal à égal.
D'ici juin 2010, tous les élèves de la 1 ^{re} année du secondaire régulier, PEI, une classe d'adaptation scolaire et deux classes d'accueil connaîtront les transformations physiques et psychologiques associées à la puberté et prendront conscience de leurs sentiments reliés à ces changements.	▪ Ateliers avec l'infirmière dans les cours de sciences (régulier) (J); ▪ Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse (PEI) (J); ▪ Ateliers avec la technicienne en éducation spécialisée (accueil et adaptation scolaire) (J).	Année scolaire 2009-2010	▪ Enseignantes de sciences et d'éthique et culture religieuse; ▪ Infirmière; ▪ Techniciennes en éducation spécialisée.	▪ Nombre de classes ayant reçu les ateliers; ▪ Questionnaire administré aux élèves afin de savoir si les activités en lien avec l'éducation à la sexualité vécues cette année ont répondu à leurs besoins.	▪ Tous les élèves sauf ceux de 1^{re} année du secondaire régulier et d'accueil ont reçu les ateliers.

Tableau 17 Plan d'action (T₁) de l'école A pour la priorité Éducation à la sexualité (suite)

Groupe de travail Éducation à la sexualité					
Objectif général : Augmenter les connaissances en éducation à la sexualité en lien avec les besoins exprimés par les jeunes en 2008-2009					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2010, tous les élèves de 2 ^e et 3 ^e années du secondaire régulier, PEI et FMS connaîtront les ITSS, les comportements à risque, les comportements de prévention et les ressources reliées à la prévention des ITSS.	- Ateliers dans les cours de sciences (J); - Kiosques et activités à la cafétéria à la Saint-Valentin (E); - Projet intégrateur sur les relations interpersonnelles en 3^e année du secondaire PEI (J).	Année scolaire 2009-2010	- Enseignants de sciences; - Infirmière; - Membres du groupe de travail Éducation à la sexualité.	- Nombre de classes ayant reçu les ateliers; - Questionnaire administré aux élèves afin de savoir si les activités en lien avec l'éducation à la sexualité vécues cette année ont répondu à leurs besoins.	Tous les élèves de 2 ^e et 3 ^e années du secondaire régulier, PEI et FMS ont reçu les ateliers.
D'ici juin 2010, tous les élèves de 4 ^e année du secondaire régulier et PEI seront en mesure de distinguer une relation d'égal à égal d'une relation non égalitaire et d'en évaluer les conséquences.	Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse (J).	Année scolaire 2009-2010	Enseignantes d'éthique et culture religieuse.	- Nombre de classes ayant reçu les ateliers. - Questionnaire administré aux élèves afin de savoir si les activités en lien avec l'éducation à la sexualité vécues cette année ont répondu à leurs besoins.	Tous les élèves de 4 ^e année du secondaire régulier et PEI ont reçu les ateliers.

Tableau 17 Plan d'action (T₁) de l'école A pour la priorité Éducation à la sexualité (suite)

Groupe de travail Éducation à la sexualité					
Objectif général : Augmenter les connaissances en éducation à la sexualité en lien avec les besoins exprimés par les jeunes en 2008-2009					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2010, tous les élèves de 5 ^e année du secondaire régulier et PEI auront l'occasion de discuter des notions d'amour, de relations saines, d'égalité entre les sexes, de difficulté dans les relations amoureuses, de domination, de pouvoir et de violence dans les relations.	Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse (J).	Année scolaire 2009-2010	Enseignantes d'éthique et culture religieuse.	- Nombre de classes ayant reçu les ateliers. - Questionnaire administré aux élèves afin de savoir si les activités en lien avec l'éducation à la sexualité vécues cette année ont répondu à leurs besoins.	Tous les élèves de 5 ^e année du secondaire régulier et PEI ont reçu les ateliers.
Offrir un soutien au personnel de l'école (au besoin) en lien avec l'animation d'ateliers en éducation à la sexualité.	- Diffusion d'outils et partages d'expertises (E); - Rencontres du groupe de travail éducation à la sexualité (retour sur les activités) (E); - Rencontres individuelles; - Participation au comité sur les relations sociosexuelles des jeunes (C).	Année scolaire 2009-2010	- Responsables du groupe de travail Éducation à la sexualité; - Infirmière de l'école; - Agent pivot CSSS ÉMES.	Nombre de personnes ayant reçu du soutien en lien avec l'animation d'ateliers portant sur l'éducation à la sexualité.	Dix personnes.

Tableau 18 Plan d'action (T₁) de l'école A pour le volet culturel

Groupe de travail Comité culturel					
Objectif général : Offrir des activités culturelles pour répondre aux intérêts du plus grand nombre d'élèves					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter de 15 % le nombre d'activités parascolaires à caractère culturel offert à l'ensemble des élèves au cours de l'année scolaire 2009-2010.	Activités parascolaires à caractère culturel (cercle de lecture, <i>Avenue de la lecture</i> , improvisation, troupe de théâtre, etc.).	Juin 2010	Tous les animateurs d'activités.	Nombre d'activités offertes aux élèves.	Dix-sept activités offertes donc trois de plus que l'an passé. Objectif atteint.
Augmenter le nombre de classes qui rencontrent un auteur ou un artiste à 90 %.	Faire appel au programme La culture à l'école : ▪ SIAA	Juin 2010	Les enseignants qui reçoivent un auteur ou un artiste en classe.	Nombre de classes ayant reçu un artiste ou un auteur.	Dix-neuf invités sont venus rencontrer nos élèves. Plus de 90 % des groupes ont reçu au moins un invité.
Atteindre un taux de participation à 80 % de groupes classes qui effectueront une sortie à caractère culturel ou participeront à un événement culturel d'ici juin 2010.	▪ Partenariat avec la MCC; ▪ Offrir à des groupes ciblés d'assister au spectacle de la Semaine de la francophonie; ▪ Événements organisés pour répondre à des besoins spécifiques (ONF, Théâtre Parminou, Théâtre Denise-Pelletier, etc.)	Juin 2010	Les enseignants et/ou autres intervenants qui organisent des sorties culturelles ou des événements culturels.	Nombre de classes ayant effectué une sortie à caractère culturel ou ayant participé à un événement culturel.	90 % des groupes ont effectué une sortie à caractère culturel ou ont participé à un événement.

Tableau 18 Plan d'action (T₁) de l'école A pour le volet culturel (suite)

Groupe de travail Comité culturel					
Objectif général : Offrir des activités culturelles pour répondre aux intérêts du plus grand nombre d'élèves					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter de 10 % le nombre d'enseignants qui participent aux activités associées à la semaine franco-culturelle.	Offrir un prix parmi les participants (ex. : billets de spectacles ou carte cadeau PDA). Utiliser les rencontres et la Vie d'Henri pour faire la promotion de l'événement. Utilisation de coupons-réponses à déposer dans une : ▪ boîte élèves; ▪ boîte profs.	Février 2010	L'ensemble du groupe de travail Volet culturel.	Nombre d'enseignants ayant participé aux activités associées à la semaine franco-culturelle.	Tous les membres du comité culturel se sont impliqués dans les activités de la semaine. Au moins 35 enseignants dont tous les membres du comité (23) ont participé de près ou de loin aux activités franco-culturelles. Environ 30 membres du personnel ont assisté à la représentation du spectacle d'opéra présentée en soirée.

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie⁴⁶

Groupe de travail Saines habitudes de vie									
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le pourcentage d'élèves participant aux activités physiques offertes à l'école.	▪ Organiser des journées thématiques (hiver, printemps/été et automne).		X			Année scolaire 2010-2011	L'ensemble du groupe de travail volet Saines habitudes de vie.	Nombre d'élèves ayant participé aux journées thématiques.	
Augmenter le nombre d'activités et le nombre d'occasions.	▪ Avoir plus d'équipes sportives. ▪ Offrir plus d'activités les midis. ▪ Rendre accessible aux élèves du matériel sportif. ▪ Offrir des activités la fin de semaine.		X			Année scolaire 2010-2011	J.F.G. et C.E (responsables des sports). Les entraîneurs. Les enseignants. Tous les animateurs d'activités.	Nombre d'élèves inscrits aux sports scolaires et aux différentes activités offertes à l'école.	

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie							
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation							
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs
		J	E	F	C		
Augmenter la participation des filles à une activité physique.	▪ Offrir des activités qui s'adressent seulement aux filles; ▪ Offrir plus d'activités aux filles.		X			Année scolaire 2010-2011	Enseignante de danse. Les enseignants d'éducation physique.
Augmenter la visibilité de nos activités auprès des élèves, du personnel et de la communauté	▪ Hb TV ▪ <i>Mot dit d'Henri</i> ▪ Journal du quartier		X			Année scolaire 2010-2011	J.F.G. et C.E (responsables des sports). Les enseignants
Augmenter le pourcentage de personnel participant aux activités physiques offertes à l'école.	▪ Offrir plus d'activités aux enseignants.		X			Année scolaire 2010-2011	L'ensemble du groupe de travail volet <i>Saines habitudes de vie</i> . Les enseignants d'éducation physique. L'équipe-école.

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie									
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le pourcentage d'élèves qui déjeunent.	▪ Offrir le déjeuner à la cafétéria de l'école;		X			Année scolaire 2010-2011	Groupe de travail Saine alimentation. Sous-comité : CS, AM, CL, AP, SA, HP.	Pourcentage après l'analyse du questionnaire sur les habitudes alimentaires.	
	▪ Organiser une campagne de sensibilisation sur les bienfaits du déjeuner;	1-5						Nombre d'élèves ayant participé au déjeuner santé.	
	▪ Organiser un déjeuner santé pour tous les élèves de l'école.	1-5							

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie							
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation							
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs
		J	E	F	C		
Augmenter l'implication des élèves dans leurs choix alimentaires.	▪ Sonder les élèves de l'école sur leurs habitudes alimentaires par le biais d'un questionnaire;	1-5				Année scolaire 2010-2011	Groupe de travail Saine alimentation
	▪ Organiser des ateliers sur la publicité, des stratégies de ventes et la pression médiatique;	1					Sous-comité : IR, MC, GC, DC, NG.
	▪ Participer à un concours sur le Web sur les boissons énergisantes, pour promouvoir l'importance de faire des choix éclairés.	4-5					
						Évaluation	
						Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
						Pourcentage après l'analyse du questionnaire sur les habitudes alimentaires : ▪ Nombre d'élèves de 1 ^{re} année du secondaire ayant participé aux ateliers sur la publicité; ▪ Nombre d'élèves ayant participé au concours.	

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie									
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Sensibiliser les jeunes sportifs pour diminuer le nombre d'élèves consommant des boissons énergétiques et sportives.	▪ Organiser des ateliers sur les boissons sportives dans le cadre du cours d'éducation physique;	2-4				De janvier à mai 2011	ML (éducation physique); FL (informatique); MP, MCM (sport étudiant)	Analyse des résultats du travail fait dans le cadre du cours d'éducation physique de ML. Nombre d'élèves ayant participé au concours.	
	▪ Participer au concours sur le Web de dénormalisation de la malbouffe, en particulier les boissons énergisantes.	1-5							

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie									
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le nombre d'activités et le nombre d'occasions de faire la cuisine.	▪ Organiser des ateliers de cuisine lors d'événements spéciaux;	1-5				Année scolaire 2010-2011	Sous-comité : CL, AP, MC, EMK, VM, SA, DP.	Nombre d'élèves inscrits aux ateliers de cuisine. Nombre d'enseignants et le nombre d'élèves ayant participé à la rédaction du livre de recettes. Nombre d'élèves de 1 ^{re} année du secondaire ayant participé aux collations santé.	
	▪ Produire un livre de recettes des enseignants;		X						
	▪ Produire un livre de recettes culturelles en éthique et culture religieuse de 2 ^e année du secondaire;	2							
	▪ Projet : cuisiner des collations santé en 1 ^{re} année du secondaire.	1							
Sensibiliser un grand nombre de jeunes pour diminuer le nombre d'élèves qui vont dîner dans un restaurant de type <i>fastfood</i> .	▪ Organiser des ateliers en classe pour expliquer ce qu'est la malbouffe.	1				Année scolaire 2010-2011	IR, MC Groupe de travail Saine alimentation.	Nombre d'élèves ayant participé aux ateliers sur la malbouffe en classe.	
	▪ Organiser des kiosques d'information à la cafétéria.	1-5							

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie									
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter le nombre d'élèves consommant des fruits et des légumes selon le Guide alimentaire canadien	▪ Organiser des dégustations de fruits et de légumes ainsi que des <i>smoothies</i> ;		X			Année scolaire 2010-2011	Groupe de travail Saine alimentation.	Nombre d'élèves ayant participé à la dégustation.	
	▪ Organiser des kiosques d'information sur les portions du Guide alimentaire canadien;	1-5						Nombre d'élèves ayant participé au concours sur les choix santé à la cafétéria.	
	▪ Écrire des articles dans le journal de l'école;	1-5						Nombre d'élèves ayant participé au <i>quiz</i> .	
	▪ Organiser un <i>quiz</i> animé;	1-5							
	▪ Lancer un concours valorisant le choix de produits santé à la cafétéria de l'école.		X						

Tableau 19 Plan d'action (T₂) de l'École A pour les saines habitudes de vie (suite)

Groupe de travail Saines habitudes de vie							
Objectif général : Sensibiliser les élèves et le personnel aux bienfaits de la pratique de l'activité physique et d'une saine alimentation							
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs
		J	E	F	C		
Sensibiliser un grand nombre de jeunes à l'importance de bien se connaître, s'accepter et développer une image de soi positive, dont son image corporelle.	▪ Organiser des ateliers en classe portant sur l'image corporelle et les stéréotypes de beauté;	1-5				Année scolaire 2010-2011	IR, MC
	▪ Inviter des spécialistes (ANEB) pour donner des conférences dans les classes de 2 ^e année du secondaire.	2					Groupe de travail Saine alimentation. Enseignants d'éthique et culture religieuse de 2 ^e année du secondaire.

* Niveaux d'intervention : (J) Jeune : activités d'apprentissage destinées à un groupe, réalisées en classe ou dans le cadre d'une activité parascolaire, avec l'intention première de développer, de façon formelle, des savoirs, savoir-être, savoir-faire en promotion et en prévention; (E) École : moyens, interventions et mesures mis en place dans la classe ou dans l'école (ex. : politiques, règles, services, organisation scolaire), par l'école, le CSSS ou les organismes de la communauté pour favoriser l'atteinte des objectifs de promotion et de prévention visés; (F) Famille : soutien offert aux parents (ex. : information, services, moyens d'implication), par l'école, le CSSS ou les organismes de la communauté avec l'intention qu'ils favorisent chez leur enfant le développement des compétences en lien avec les orientations et l'atteinte des objectifs de promotion et de prévention retenus; (C) Communauté : moyens, interventions et mesures mis en place en classe, dans l'école ou dans la communauté (ex. : projets conjoints école-communauté, politiques, règles, services), par le CSSS ou les organismes de la communauté et auxquels l'école collabore ou que l'école soutient. Des actions déjà classées aux autres niveaux peuvent être répétées, dans la mesure où elles sont planifiées ou réalisées en collaboration avec le CSSS ou les organismes de la communauté.

Note : Des actions peuvent être classées à plusieurs niveaux; ex. : l'intervention « Vers le Pacifique » peut être classée au niveau Jeune pour le volet Activités éducatives en classe, au niveau École pour le volet Médiation et au niveau famille pour le volet Ateliers avec les parents.

Organismes de la communauté : organismes communautaires, municipalités, entreprises privées, organismes gouvernementaux.

Tableau 20 Plan d'action (T₂) de l'école A pour les relations égalitaires

Groupe de travail Relations égalitaires (anciennement Éducation à la sexualité)									
Objectif général : Connaître et développer les habiletés nécessaires à une vie sociale, affective et amoureuse saine									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2011, tous les élèves de 1 ^{re} année du secondaire régulier, PEI, d'adaptation scolaire et d'accueil seront en mesure de faire la distinction entre une relation égalitaire et une relation non égalitaire.	Projet <i>Prince serpent</i> , deux ateliers sur les relations égalitaires et une pièce de théâtre; Lettre envoyée aux parents expliquant le projet <i>Prince serpent</i> ; Kiosques et activités à la cafétéria à la Saint-Valentin.	X				Janvier et février 2011	Enseignants de 1 ^{re} année du secondaire au régulier (éthique et culture religieuse, univers social), au PEI (français), en adaptation scolaire et en accueil. Intervenants de la TSEC et du CSSS. Membres du groupe de travail Relations égalitaires.	Nombre de classes ayant participé au projet <i>Prince serpent</i> . Fiche d'évaluation administrée à la fin des ateliers afin de connaître le pourcentage d'élèves capables d'identifier une relation égalitaire.	
D'ici juin 2011, tous les élèves de la 1 ^{re} année du secondaire PEI, connaîtront les transformations physiques et psychologiques associées à la puberté et prendront conscience de leurs sentiments reliés à ces changements.	Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse.	X				Année scolaire 2010-2011	Enseignante en éthique et culture religieuse.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	

Tableau 20 Plan d'action (T₂) de l'école A pour les relations égalitaires (suite)

Groupe de travail Relations égalitaires (anciennement Éducation à la sexualité)									
Objectif général : Connaître et développer les habiletés nécessaires à une vie sociale, affective et amoureuse saine									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2011, tous les élèves d'adaptation scolaire connaîtront des habiletés pour améliorer leurs relations interpersonnelles.	Quatre ateliers inspirés du programme Différents, mais pas indifférents animés par la technicienne en éducation spécialisée.	X				Année scolaire 2010-2011	Enseignants d'adaptation scolaire. Technicienne en éducation spécialisée.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	
D'ici juin 2011, tous les élèves de 2 ^e et 3 ^e année du secondaire régulier et PEI, de FMS et de l'accueil connaîtront les ITSS, les comportements à risque, les comportements de prévention et les ressources reliées à la prévention des ITSS.	Ateliers dans les cours de sciences. Kiosques et activités à la cafétéria à la Saint-Valentin. Ateliers en classe par l'infirmière.	X X				Année scolaire 2010-2011	Enseignants de sciences, de FMS et d'accueil. Infirmière Technicienne en éducation spécialisée. Membres du groupe de travail Relations égalitaires.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	

Tableau 20 Plan d'action (T₂) de l'école A pour les relations égalitaires (suite)

Groupe de travail Relations égalitaires (anciennement Éducation à la sexualité)									
Objectif général : Connaître et développer les habiletés nécessaires à une vie sociale, affective et amoureuse saine									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2011, tous les groupes de 2 ^e année du secondaire régulier, PEI, prolongation, un groupe d'adaptation scolaire et deux groupes de l'accueil seront en mesure de faire la distinction entre une relation égalitaire et une relation non égalitaire.	Deux ateliers du projet du Y des femmes animés par l'enseignant.	X				Année scolaire 2010-2011	Enseignante d'univers social, d'adaptation scolaire et d'éthique et culture religieuse. Technicienne en éducation spécialisée.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	
D'ici juin, tous les élèves de 3 ^e année du secondaire PEI connaîtront des habiletés pour améliorer leurs relations amicales et amoureuses.	Trois ateliers animés par l'enseignante d'éthique et culture religieuse dans les cours d'anglais. Deux dîners-causeries (filles et garçons séparés).	X X				Année scolaire 2010-2011	Enseignante d'éthique et culture religieuse et enseignante d'anglais.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers. Nombre d'élèves ayant participé aux dîners-causeries.	

Tableau 20 Plan d'action (T₂) de l'école A pour les relations égalitaires (suite)

Groupe de travail Relations égalitaires (anciennement Éducation à la sexualité)									
Objectif général : Connaître et développer les habiletés nécessaires à une vie sociale, affective et amoureuse saine									
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
		J	E	F	C			Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
D'ici juin 2011, tous les élèves de 4 ^e année du secondaire régulier et PEI seront en mesure de faire la distinction entre une relation égalitaire et une relation non égalitaire et d'en évaluer les conséquences.	Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse.	X				Année scolaire 2010-2011	Enseignantes d'éthique et culture religieuse.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	
D'ici juin 2011, tous les élèves de 5 ^e année du secondaire régulier et PEI auront l'occasion de discuter des notions d'amour, de relations saines, d'égalité entre les sexes, de difficulté dans les relations amoureuses, de domination, de pouvoir et de violence dans les relations.	Ateliers dans les cours d'éthique et culture religieuse.	X				Année scolaire 2010-2011	Enseignantes d'éthique et culture religieuse.	Nombre de classes ayant reçu les ateliers.	

Tableau 20 Plan d'action (T₂) de l'école A pour les relations égalitaires (suite)

Groupe de travail Relations égalitaires (anciennement Éducation à la sexualité)							
Objectif général : Connaître et développer les habiletés nécessaires à une vie sociale, affective et amoureuse saine							
Objectifs spécifiques	Moyens	Niveaux*				Responsables et collaborateurs	Évaluation
		J	E	F	C		
Offrir un soutien au personnel de l'école (au besoin) en lien avec l'animation d'ateliers sur les relations égalitaires.	Diffusion d'outils.	X				Année scolaire 2010-2011	Responsable du groupe de travail Relations égalitaires.
	Participation à des formations.	X					
	Partages d'expertises.	X				Infirmière de l'école.	Nombre de personnes ayant participé aux différentes formations (relations égalitaires par le Y des femmes, programme Bien dans sa tête, bien dans sa peau).
	Rencontres du groupe de travail Relations égalitaires.	X					
	Participation au comité sur les relations sociosexuelles des jeunes (communauté).				X	Agent pivot CSSS ÉMES.	Nombres de personnes qui ont participé au groupe de travail Relations égalitaires.

* Niveaux d'intervention : (J) Jeune : activités d'apprentissage destinées à un groupe, réalisées en classe ou dans le cadre d'une activité parascolaire, avec l'intention première de développer, de façon formelle, des savoirs, savoir-être, savoir-faire en promotion et en prévention; (E) École : moyens, interventions et mesures mis en place dans la classe ou dans l'école (ex. : politiques, règles, services, organisation scolaire), par l'école, le CSSS ou les organismes de la communauté pour favoriser l'atteinte des objectifs de promotion et de prévention visés; (F) Famille : soutien offert aux parents (ex. : information, services, moyens d'implication), par l'école, le CSSS ou les organismes de la communauté avec l'intention qu'ils favorisent chez leur enfant le développement des compétences en lien avec les orientations et l'atteinte des objectifs de promotion et de prévention retenus; (C) Communauté : moyens, interventions et mesures mis en place en classe, dans l'école ou dans la communauté (ex. : projets conjoints école-communauté, politiques, règles, services), par le CSSS ou les organismes de la communauté et auxquels l'école collabore ou que l'école soutient. Des actions déjà classées aux autres niveaux peuvent être répétées, dans la mesure où elles sont planifiées ou réalisées en collaboration avec le CSSS ou les organismes de la communauté.

Note : Des actions peuvent être classées à plusieurs niveaux; ex. : l'intervention « Vers le Pacifique » peut être classée au niveau Jeune pour le volet Activités éducatives en classe, au niveau École pour le volet Médiation et au niveau famille pour le volet Ateliers avec les parents.

Organismes de la communauté : organismes communautaires, municipalités, entreprises privées, organismes gouvernementaux.

Tableau 21 Plan d'action (T₂) de l'école A pour le volet culturel

Groupe de travail Comité culturel					
Objectif général : Offrir des activités culturelles pour répondre aux intérêts du plus grand nombre d'élèves					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Maintenir une grande offre variée d'activités parascolaires à caractère culturel pour l'ensemble des élèves au cours de l'année scolaire 2010-2011 et la consolider.	- Conserver les activités populaires déjà en place (cercle de lecture, Avenue de la lecture, improvisation, etc.); - Offrir de nouvelles activités pour remplacer celles qui ne sont pas renouvelées (<i>Glee</i> au lieu de la troupe de théâtre).	Juin 2011	Tous les animateurs d'activités.	Nombre d'activités offertes aux élèves.	
Maintenir le nombre de classes qui rencontrent un auteur ou un artiste à 90 %.	Faire appel aux programmes : - La culture à l'école; - SIAA; - Autres.	Juin 2011	Les enseignants qui reçoivent un auteur, un artiste ou un conférencier en classe.	Nombre de classes ayant reçu un artiste, un auteur ou un conférencier.	
Atteindre un taux de participation à 80 % de groupes classes qui effectueront une sortie à caractère culturel ou participeront à un événement culturel d'ici juin 2010.	- Partenariat avec la MCC; - Offrir à des groupes ciblés d'assister au spectacle de la Semaine de la francophonie; - Événements organisés pour répondre à des besoins spécifiques (ONF, Théâtre Parminou, Théâtre Denise-Pelletier, etc.); - Faire appel à SIAA et CàE.	Juin 2011	Les enseignants et/ou autres intervenants qui organisent des sorties culturelles ou des événements culturels.	Nombre de classes ayant effectué une sortie à caractère culturel ou ayant participé à un événement culturel.	

Tableau 21 Plan d'action (T₂) de l'école A pour le volet culturel (suite)

Groupe de travail Comité culturel					
Objectif général : Offrir des activités culturelles pour répondre aux intérêts du plus grand nombre d'élèves					
Objectifs spécifiques	Moyens	Échéanciers	Responsables et collaborateurs	Évaluation	
				Indicateurs/Instruments	Résultats obtenus
Augmenter de 10 % le nombre d'enseignants qui participent aux activités associées à la semaine franco-culturelle.	Offrir un prix parmi les participants (ex. : billets de spectacles ou carte cadeau PDA). Utiliser les rencontres et la <i>Vie d'Henri</i> pour faire la promotion de l'événement. Inciter les enseignants à réaliser une activité pour la semaine franco-culturelle. Utilisation de coupons-réponses à déposer dans une : ▪ boîte élèves ▪ boîte profs.	Février 2011	L'ensemble du groupe de travail Volet culturel. Représentant Fusion Jeunesse (café culturel).	Nombre d'enseignants ayant participé aux activités associées à la semaine franco-culturelle.	
Mettre en place une méthode de fonctionnement efficace du café culturel.	Mettre en place un système de réservation efficace (feuille, Portail, Michèle Fortin). Élaborer une programmation d'activités. Obtenir et installer le mobilier et les infrastructures nécessaires à la réalisation de certaines activités. (projecteur, tablettes, ordinateur, fils, etc.).	Juin 2011	Enseignantes ressources Représentant Fusion Jeunesse MF Animateurs des activités.	Fréquence de l'utilisation. Nombre approximatif de feuilles utilisées pour réserver. Nombres d'activités réalisées. Inventaire des besoins matériels.	

Tableau 22 Plan d'action (T₁) de l'école B

Orientation : Augmenter le sentiment de fierté des jeunes, du personnel et des parents, face à Dalbé-Viau Objectif : Améliorer l'image de l'école (défaire l'idée d'école de B. S.)					
Responsables (Sous-comité de travail)	Action École	Actions Familles	Actions Communauté	Échéancier	Indicateur de réussite
Sous-comité Conseil étudiants	▪ Soutenir la personne responsable du conseil; ▪ Revoir le fonctionnement de la démocratie scolaire (lien périodes foyers, implication des jeunes, etc.); ▪ Gestion du budget du conseil étudiant; ▪ Favoriser la participation et la valorisation de ce que les jeunes font (autre que le football).		▪ Faire connaître les partenaires aux membres du conseil étudiant.		
Sous-comité Communication	▪ Faire connaître les initiatives et les partenariats; ▪ Organisation de concours; ▪ Favoriser la participation et la valorisation de ce que les jeunes font (autre que le football); ▪ Organisation d'une conférence sur la fierté (voir Natalie pour Danny de l'Impact); ▪ Faire des liens avec les autres comités de l'école; ▪ Bonifier le Projet passion; ▪ Valorisation de la réussite.	▪ Faire connaître les initiatives et les partenariats; ▪ Faire connaître les bons coups; ▪ Favoriser l'implication des parents dans les activités de l'école; ▪ Bonifier le Projet passion.	▪ Faire connaître les initiatives et les partenariats; ▪ Mobiliser la communauté (vedette, maire, athlètes, etc.) sur la réussite des jeunes de Dalbé; ▪ Inviter ces modèles pour les jeunes à s'impliquer dans l'école; ▪ Bonifier le Projet passion.		

Tableau 22 Plan d'action (T₁) de l'école B (suite)

Orientation : Augmenter le sentiment de fierté des jeunes, du personnel et des parents, face à Dalbé-Viau Objectif : Améliorer l'image de l'école (défaire l'idée d'école de B. S.)					
Responsables (Sous-comité de travail)	Action École	Actions Familles	Actions Communauté	Échéancier	Indicateur de réussite
Sous-comité Jeune	▪ Sonder les intérêts des jeunes; ▪ Formation de clubs de loisirs; ▪ Formation de comités de jeunes	▪ Favoriser l'implication des parents dans les activités de l'école.	▪ Bonification du club de bénévolat (ex. : ménage des parcs).		

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014)

Priorité : Développer le sentiment d'appartenance								
Objectif 1 : Mettre en place des occasions de faire sentir aux jeunes qu'ils sont importants, d'ici juin 2014.								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
Élaborer un formulaire pour souligner les réalisations (activités, implications, etc.) des jeunes et établir une stratégie de diffusion.							Les occasions et les moyens mis en place.	Liste des occasions et des moyens mis en place.
A. Réflexions entourant l'élaboration du formulaire :		ÉD	Juin				L'appréciation des effets des occasions sur les sentiments des jeunes.	
- Lien avec site internet de l'école;		FP						
- Lien avec l'Envolée;								
- Lien avec l'Info-École B;								
- Lien avec la communauté (par la Table de concertation jeunesse);		Jeunes du conseil étudiant (possibilité d'un jeune référé par M Nelson).						Groupes de discussion pour saisir l'appréciation par les jeunes des effets des occasions et des moyens créés et réalisés.
- Page Facebook.								
→ Ébauche du formulaire et test.	Orientation 2							
B. Mise en place de l'outil et utilisation par le personnel de l'école et par les partenaires de la communauté.		Coordonnatrice Table de concertation jeunesse.	Sept.	Sept.	Sept.	Sept.		
		JPA						
C. Centralisation de l'information pour diffusion par les bons moyens identifiés.			En cours	En continu	En continu	En continu		

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Priorité : Développer le sentiment d'appartenance								
Objectif 1 : Mettre en place des occasions de faire sentir aux jeunes qu'ils sont importants, d'ici juin 2014.								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
Recommander à la direction que les activités d'émulation soient rétablies.								
1^{re} étape consistera à sensibiliser la direction :		GP	Réalisé	En continu	En continu	En continu		
A. À très court terme, les enseignantes qui étaient responsables de ces activités l'été dernier seront rencontrées, afin de cerner les difficultés qui étaient vécues et de développer un argumentaire à présenter à la direction.	Orientation 1	CV	Réalisé					Notes : Les moyens d'évaluation seront revus à la suite de la rencontre du 6 mai (projet éducatif). Il faudra faire un lien avec le QES 2014.
B. CV approchera la direction au nom du comité.								
2^e étape Par la suite, le personnel de l'école sera informé de la réflexion du comité et de sa recommandation lors de la présentation du plan d'action du comité au personnel à la fin de l'année scolaire, puis en début d'année.		Comité ÉMS	1 ^{er} juin et en août					

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 2 : S'assurer de l'intégration des élèves dans l'organisation des activités et dans les comités qui les touchent								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
3^e étape Enfin, un rappel sera fait lors du choix du B-C-D (tâches connexes des enseignants).		CV	Sept.	Sept.	Sept.	Sept.		
Le comité souhaite sensibiliser le personnel de l'école et la direction à l'importance d'impliquer les jeunes dans l'organisation des activités qui leur sont destinées et dans des comités qui les concernent. Il est proposé de se baser sur les recommandations d'experts et sur des expériences vécues dans certains organismes. Cinq comités sont visés dans un premier temps : ▪ Vie étudiante ▪ Conseil des élèves ▪ Code de vie ▪ École et milieu en santé ▪ Projet éducatif	Orientation 2	CV (sensibiliser la direction). Agents pivots (sensibiliser le personnel lors de la présentation du projet éducatif).	En cours	En continu	En continu	En continu	Les activités organisées dans lesquelles on a intégré les jeunes. Les moyens utilisés pour intégrer les jeunes. Les comités dans lesquels les jeunes se sont impliqués.	Nombre et liste d'activités organisées dans lesquelles on a intégré les jeunes; % de fréquence de participation des jeunes. Nombre et liste de moyens pour intégrer les jeunes. Liste de comités; % de fréquence de participation à chaque comité pendant une période de XX; liste des façons dont les jeunes ont participé à ces comités.
Accompagner et tester la consultation des jeunes dans le cadre du comité Code de vie.	Objectif 2.1	KB JF(CJE)	Réalisé	N.A.	N.A.	N.A.		

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 2 : S'assurer de l'intégration des élèves dans l'organisation des activités et dans les comités qui les touchent								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
Intégrer les jeunes dans l'organisation des activités et dans les comités qui les concernent au moyen d'un accompagnement continu.	Objectif 2.2	CV (pour inclure au choix du BCD).	En continu	En continu	En continu	En continu	Intégration complétée en 2014.	
Revoir la structure du conseil des élèves (proposition)								
Objectif 3 : Réaliser des activités qui s'adressent à la fois aux parents et aux élèves								
1. Faire valoir les bons coups.	Orientation 2	Voir objectif 1.1	En continu	En continu	En continu	En continu	L'opinion des jeunes et du personnel concernant la participation des parents dans les activités. Le nombre d'activités auxquelles les parents ont été invités.	Sondage ou groupe de discussion. Liste des activités auxquelles les parents ont été invités.
2. Sonder la volonté et l'intérêt du personnel et des élèves quant à la participation des parents aux activités (explorer les différents types d'implication).	Objectif 2.1	À déterminer en 2012		Juin				
3. Inviter les parents à être témoins d'activités.	Transversal (moyen)	Toute personne qui organise une activité.		En continu	En continu	En continu		
4. Inviter les parents à participer aux activités de l'école.	Transversal (moyen)	À déterminer en 2012			En continu	En continu		
5. Faire un lien avec la Table de concertation jeunesse qui s'intéresse à la problématique.	Transversal (moyen)	SL MM	En continu	En continu	En continu	En continu		

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 4 : Mettre en place ou consolider des actions pour favoriser l'ouverture et l'inclusion au sein de l'école, d'ici 2014								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
S'assurer du maintien des activités du GRIS et de la caravane de la tolérance aux deux ans dans l'école.		GN	Réalisé	avril	avril	avril		
Développer un mécanisme de communication avec la TRAIL (Table de réflexion et d'action en interculturel) afin de faire connaître les préoccupations en matière d'intégration des nouveaux arrivants dans l'école et d'obtenir le soutien de la table au besoin. La première étape consiste donc à informer la TRAIL de la situation à Dalbé-Viau et à évaluer si cette instance peut aider à favoriser l'intégration des nouveaux arrivants.		NVi NVé	En continu	En continu	En continu	En continu		
Se greffer aux activités de la semaine interculturelle 1. Pour cette année, le comité offrira un support « administratif » à M. N dans l'organisation de la semaine interculturelle, qui aura lieu du 11 au 15 avril. Il est entre autres convenu d'informer les parents des activités. Un petit communiqué sera rédigé pour l'Info-Parents et/ou site Internet et le carnet de bord aux parents des élèves de sec.1, 2 et d'adaptation scolaire.	Orientation 2	GN ÉD (pour la publicité)	Réalisé	N.A.	N.A.	N.A.	Les actions mises en place ou consolidées pour favoriser l'ouverture et l'inclusion. L'appréciation des effets des actions mises en place ou consolidées sur les attitudes relatives à l'ouverture et l'inclusion au sein de l'école.	Nombre et liste des actions mises en place; fréquence. Groupes de discussion pour saisir l'appréciation, par les jeunes, le personnel et les intervenants concernés, des effets des actions.

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 4 : Mettre en place ou consolider des actions pour favoriser l'ouverture et l'inclusion au sein de l'école, d'ici 2014								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
2. Approcher la direction pour lui demander d'utiliser la place publique comme vitrine pour promouvoir le vivre ensemble. Proposition de remplacement : Élaboration d'une SAÉ en arts/ univers social pour reproduire les drapeaux des différentes nationalités présentes dans l'école et expliquer les symboles et des particularités du pays. Un corridor pourrait servir à l'affichage des travaux.		GN CV Enseignant en arts Enseignant en univers social/CP?	Réalisé, mais refusé					
3. Pour les années à venir, les activités à saveur interculturelle auront lieu une fois tous les deux mois tout au long de l'année (cinq par année). Un pays de chacun des continents pourrait être présenté tous les deux mois. Un canevas de contenu sera développé pour donner la même structure aux activités (incluant un volet parent) et il y aura dévoilement du drapeau du pays concerné.	Orientation 2	GN KB WZ NVé	Canevas sept. Activités Oct. Déc. Fév. Avril Mai	À définir en sept.	À définir en sept.	À définir en sept.	Les actions mises en place ou consolidées pour favoriser l'ouverture et l'inclusion. L'appréciation des effets des actions mises en place ou consolidées sur les attitudes relatives à l'ouverture et l'inclusion au sein de l'école.	Nombre et liste des actions mises en place; fréquence. Groupes de discussion pour saisir l'appréciation, par les jeunes, le personnel et les intervenants concernés, des effets des actions.
4. Des démarches pourraient être faites auprès du MICC (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles) afin d'obtenir du financement.		GN TRAIL CT (conseillère pédagogique en interculturel à la CSMB)	Oct.	Oct.	Oct.	Oct.		
5. Voir la possibilité d'impliquer les enseignants des classes d'accueil dans ces activités et les enseignants d'univers social.		KB	Réalisé					

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 5 : Mettre en place ou consolider des moyens de communication avec la communauté								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
Faire connaître les partenaires et les projets en cours dans l'école , en créant un bottin présentant l'organisation, ses réalisations et la personne-ressource à contacter, selon les besoins des enseignants. Ce bottin sera enregistré sur la clef USB du personnel, en début d'année.		SL CV	Sept.	Sept.	Sept.	Sept.		Liste des moyens de communication mis en place.
Utiliser les différents médiums (<i>Le Messenger</i> , <i>L'Inform'Action</i> , etc.) pour faire paraître des articles sur la vie à l'école B.		FP	En continu	En continu	En continu	En continu	Les moyens de communication mis en place. Les moyens de communication consolidés et les améliorations apportées à ces moyens.	Les améliorations apportées aux moyens consolidés. Groupes de discussion pour saisir l'appréciation, par les partenaires de la communauté, le personnel et les parents concernés, des effets des moyens et des améliorations apportées aux moyens consolidés.
Cibler l'information à transmettre de l'école vers la communauté et de la communauté vers l'école , en créant des groupes d'envois limités.	Transversal (moyen communauté)	J.PA	Sept.	En continu	En continu	En continu	L'appréciation des effets des moyens mis en place ou consolidés sur la communication avec la communauté.	
Actualiser l'Info-École B 1 = parents et communauté; 1 = personnel de l'école.		ÉD	Sept.	Sept.	Sept.	Sept.		
Développer des objets promotionnels de l'école à remettre aux enfants de 6^e année. Du matériel existe déjà et nous pourrions en faire faire d'autres qui rejoindraient encore plus les jeunes (utiles pour eux).		JPA Carrefour Jeunesse Emploi	Choix des objets	Mai	Mai	Mai		

Tableau 23 Plan d'action (T₂) de l'école B (2011-2014) (suite)

Objectif 5 : Mettre en place ou consolider des moyens de communication avec la communauté								
Actions	Lien avec projet éducatif	Responsables et collaborateurs	Échéancier				Indicateurs	Méthodes d'évaluation
			2011	2012	2013	2014		
Mettre à jour régulièrement le message d'accueil téléphonique.		CV	Sept.	Sept.	Sept.	Sept.	Les moyens de communication mis en place.	Liste des moyens de communication mis en place.
Ouverture de la réception sur l'heure du midi (élève de 5 ^e année du secondaire).		CV	Sept.	En continu	En continu	En continu	Les moyens de communication consolidés et les améliorations apportées à ces moyens.	Les améliorations apportées aux moyens consolidés.
Créer un répertoire des porteurs de dossier dans l'école pour la communauté, accessible par Internet.		FD	En cours	Janvier	Sept.	Sept.	L'appréciation des effets des moyens mis en place ou consolidés sur la communication avec la communauté.	Groupes de discussion pour saisir l'appréciation, par les partenaires de la communauté, le personnel et les parents concernés, des effets des moyens et des améliorations apportées aux moyens consolidés.
Mise à jour annuelle.		GP						(utiliser les structures existantes, comme la TCJL).
	Transversal (moyen communauté)							

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011

Priorité : Saines habitudes alimentaires					
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens			
		Jeunes	École	Famille	Communauté
Tous	Développer des savoir-faire alimentaires et culinaires par l'expérimentation : ▪ Goûter des aliments variés; ▪ Préparer des aliments.	Ateliers cuisine avec les partenaires : La Ruche et parents bénévoles. Dégustation des recettes réalisées en classe avec l'ensemble de l'école.	Ajouter les recettes sur le site Internet de l'école. Offrir aux élèves qui en ont besoin : ▪ Club des petits déjeuners ▪ Galette ▪ Lait école	Utilisation de l'Info-Parent pour annoncer la recette du mois.	Collaboration avec le marché Métro lors des activités spéciales.
Préscolaire	Se connaître, s'accepter et développer une image de soi positive, dont son image corporelle.	Activité <i>Mon corps, c'est mon corps</i> (Johanne Champagne)			
1^{re}/2^e année		Activité <i>Mon corps, c'est mon corps</i> (Johanne Champagne) : ▪ 1^{re} année : activité ▪ 2^e année : consolidation Activité de prévention des insolation et utilisation de crème solaire (3 ^e année)			

Les pistes pour 2010-2011 sont indiquées en gras.

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011 (suite)

Priorité : Saines habitudes alimentaires					
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens			
		Jeunes	École	Famille	Communauté
3^e année	Connaître le Guide alimentaire canadien, les quatre groupes alimentaires et leur apport.	Utilisation du Guide alimentaire canadien dans les classes d'anglais			

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011 (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales					
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens			
		Jeunes	École	Famille	Communauté
TOUS	Résoudre des conflits	Devoir familial sur la résolution de conflit. Les mains Ferme éducative zigzag Petits pas Annoncés pour 2010-2011 : ▪ Activités de l'AVSEC en lien avec les apprentissages ciblés à chaque cycle; ▪ Soutien de la TES au regard de la gestion des émotions à chacun des cycles.	Déploiement <i>Vers le pacifique</i> . Exposition <i>Vers le pacifique</i> . Formation <i>Ma cour : un monde de plaisir</i> suivie par le professeur d'éducation physique. Code de vie Annoncés pour 2010-2011 : deux demi-journées pédagogiques sur le développement des habiletés sociales. Développement de SAÉ sur le développement des habiletés sociales (comité).	Devoir familial sur la résolution de conflit accompagné d'une lettre aux parents. Exposition <i>Vers le pacifique</i> . Chronique de la TES <i>Vers le pacifique</i> dans l'Info-Parents.	Prolongement <i>Vers le pacifique</i> au camp de jours de la municipalité (été 2009)
Précolaire	<u>Développer son estime de soi</u> <u>Se connaître</u> : s'accepter en prenant conscience de ses forces, limites, besoins et sentiments. <u>Développer son affirmation de soi</u> : élaborer ses opinions et expliquer ses choix.	Période explicative des règles de vie en classe et périodes prévues à l'horaire. Voyages avec escale sur des îles associées à des habiletés sociales.	Règles de vie en classe Coin de retour au calme (?)		

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011 (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales				
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens		
		Jeunes	École	Famille
1 ^{er} cycle	1^{re} année <u>Se contrôler, s'autoréguler</u> : Ralentir ses élans moteurs, contrôler ses gestes : reconnaître ses signes d'agitation ET se calmer et réfléchir avant de parler ou d'agir. <u>Gérer ses émotions et ses</u> <u>comportements</u> : reconnaître ses émotions simples.	Période à l'horaire règles de vie en classe et périodes prévues à l'horaire. Lien avec Éthique et culture religieuse. Élèves qui identifient des moyens pour se calmer et gérer la colère.	Règles de vie de classe. Coin de retour au calme.	
	2^e année <u>Gérer ses émotions et ses</u> <u>comportements</u> : apprendre à reconnaître ses émotions simples et connaître des moyens pour les gérer (maîtriser ses émotions; tisser des liens avec les enfants conflictuels). Éd. physique et à la santé <u>Adopter des attitudes et des</u> <u>comportements prosociaux</u> : attendre son tour. Orthopédagogie <u>Se contrôler, s'autoréguler</u> Ralentir ses élans moteurs, contrôler ses gestes : reconnaître ses signes d'agitation ET se calmer et réfléchir avant de parler ou d'agir.			

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011 (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales					
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens			
		Jeunes	École	Famille	Communauté
2 ^e cycle	<u>3^e année</u> <u>Gérer ses émotions et ses comportements :</u> ▪ Maîtriser ses émotions : apprendre à se calmer et réfléchir avant d'agir.	Conseil de coopération (3 ^e année)	Règles de vie de classe.		
		Lien avec Éthique et culture religieuse.	Conseil de coopération (3 ^e année).		
	<u>4^e année</u> ▪ <u>Se connaître</u> : s'accepter en prenant conscience de ses forces, limites, besoins et sentiments <u>ET</u> de son unicité à partir de ses caractéristiques, qualités et compétences <u>ET</u> de l'importance de se donner droit à l'erreur.	Histoire : Alexandre et Soléha (<i>Vers le pacifique</i>) 4 ^e année.			
		Activité sur l'intimidation et sur la tolérance à la différence en 4 ^e année (AVSEC).			
	Éducation physique et à la santé <u>Gérer ses émotions et ses comportements :</u> maîtriser ses émotions; gérer ses frustrations. Orthopédagogie <u>Gérer ses émotions et ses comportements :</u> ▪ Comprendre ses émotions : reconnaître ses émotions complexes ou ses sentiments; ▪ Maîtriser ses émotions : apprendre à se calmer et à réfléchir avant d'agir.				

Tableau 24 Plan d'action (T₁) de l'école C (2009-2010) et pistes pour 2010-2011 (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales					
Cycles	Apprentissages ciblés	Moyens			
		Jeunes	École	Famille	Communauté
3 ^e cycle	<u>5^e et 6^e années</u> <u>Gérer ses émotions et ses comportements :</u> ▪ Comprendre ses émotions : reconnaître ses émotions complexes ou ses sentiments <u>ET</u> reconnaître l'influence de ses émotions sur ses comportements; ▪ Maîtriser ses émotions : utiliser la technique du monologue intérieur positif pour maîtriser sa colère.	Périodes à l'horaire règles de vie (5 ^e année). Coins de résolution de conflits. Devoirs et arts plastiques (6 ^e année).	Règles de vie en classe. Coins de résolution de conflits.		
	<u>6^e année</u> Comprendre ses émotions : déterminer les facteurs internes et externes qui affectent ses émotions. Éducation physique et à la santé <u>Développer son estime de soi.</u> Orthopédagogie <u>Gérer ses émotions et ses comportements :</u> ▪ Comprendre ses émotions : reconnaître ses émotions complexes ou ses sentiments; ▪ Maîtriser ses émotions : apprendre à se calmer et à réfléchir avant d'agir.				

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C (2010-2011)

Priorité : Saines habitudes alimentaires		
Objectifs généraux	Indicateurs	Méthodes d'évaluation
Maintenir de saines habitudes alimentaires chez les élèves.	Nombre de nouvelles recettes réalisées par les élèves.	Ligne de temps Sondage sur les apprentissages – engagement actif de l'élève (préparation et dégustation).
Aider les parents à découvrir de nouvelles façons de faire en alimentation (recettes, alimentation, connaissances) afin que les enfants développent et maintiennent de saines habitudes alimentaires.	Nombre de parents bénévoles ayant participé aux ateliers cuisine. Nombre de parents ayant participé aux dîners communautaires. Info-Parents (nombre de chroniques). <i>Découvertes/apprentissages des parents au cours des ateliers? (intentions à préciser)*</i>	Relevé d'activités (ligne de temps). Parents bénévoles : les interroger lors de la fête des bénévoles ou par sondage.
Contribuer à assurer la sécurité alimentaire des enfants.	Nombre d'élèves inscrits au club des petits déjeuners. Nombre de galettes distribuées. Nombre de parents référés aux cuisines collectives. <i>Pourcentage d'utilisateurs des mesures/nombre d'élèves en besoin**.</i>	Registre d'inscriptions. Relevé d'activités et statistiques de l'école (petits déjeuners). Liste des mesures alimentaires (ligne de temps). Appréciation de la perception des enseignants quant à la réponse aux besoins.

* Les éléments en rouge/italique pourraient être intégrés à l'évaluation en 2011-2012.

** Deux questions auxquelles on souhaite répondre? Les mesures pour contribuer à la sécurité alimentaire sont-elles présentes? Les mesures rejoignent-elles les bons élèves (besoin)?

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C (2010-2011) (suite)

Priorité : Saines habitudes alimentaires					
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Échéancier
	Jeunes	École	Famille	Communauté	
Développer des savoir-faire alimentaires et culinaires par l'expérimentation.	Ateliers cuisine avec les partenaires. Dégustation des recettes avec l'ensemble de l'école.		Inviter les parents lors de la réalisation de la recette en classe.	Collaboration avec le Marché Métro lors des activités spéciales.	La Ruche Titulaires de classe
Informers les parents.		Ajouter les recettes sur le site Internet de l'école.	Utilisation de l'Info-Parents pour annoncer la recette.		JA (et élèves de la classe) Chaque mois
			Activité <i>Capsules boîte à lunch nutritive</i> des infirmières scolaires.		TES et surveillante du midi Chaque mois, d'octobre 2010 à mai 2011
Susciter la participation des parents.			Inviter les parents lors de la préparation des dîners communautaires.		Titulaires de classe JA Rentrée de septembre Repas de Noël
Connaître le Guide alimentaire canadien.	Utilisation du Guide alimentaire canadien en anglais au 3 ^e cycle.				Professeur d'anglais Juin 2011

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C (2010-2011) (suite)

Priorité : Saines habitudes alimentaires						
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Qui? Responsables	Échéancier
	Jeunes	École	Famille	Communauté		
Assurer la sécurité alimentaire des élèves.		Offrir aux élèves qui en ont besoin : ▪ Club des petits déjeuners ▪ Lait école ▪ Distribution de la Galette	Diriger les parents vers les ressources communautaires « cuisine » : La Ruche et Cible-Famille.	Préparation de la Galette par La Ruche.	La Ruche FP Responsable du Club PD Comité ÉES Équipe-école	Octobre 2010 à juin 2011
Analyser les moyens prévus pour l'année 2010-2011 à l'aide de la fiche <i>Alimentation</i> (INSPQ).				Tenir une activité d'échange d'une demi-journée avec les partenaires impliqués au volet <i>Alimentation</i> et faire un retour au comité ÉS.	Tandem ÉES AB, nutritionniste	Date à fixer
Développer une image de soi positive.	Activité <i>Mon corps, c'est mon corps</i> (préscolaire)				JC, infirmière scolaire	Juin 2011
	Activité <i>Mon corps, c'est mon corps</i> : 2 ^e année, activité de consolidation.				JC, infirmière scolaire	Juin 2011

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C (2010-2011) (suite)

Priorité : Saines habitudes alimentaires						
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Qui? Responsables	Échéancier
	Jeunes	École	Famille	Communauté		
	Animation AVSEC sur changements physiologiques, respect de soi, respect des autres.				TD, AVSEC	Juin 2011
Développer des comportements sécuritaires.	Activité de prévention des insolations (3 ^e année).				JC., infirmière scolaire	Juin 2011
	Activité <i>Casque de vélo</i>				JC., infirmière scolaire	Juin 2011

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C 2010-2011) (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales						
Objectifs généraux		Indicateurs			Méthodes d'évaluation	
Augmenter la capacité des élèves à résoudre les conflits pacifiquement, en utilisant les outils mis à leur disposition.		Perception des jeunes (contrôle interne et externe). Nombre de billets. Utilisation des outils mis en place (ex. : coins calmes). Nombre d'interventions directes (du personnel).			Registre des billets émis (sur le dossier de chaque enfant) avec une mesure sur deux semaines. Sondage auprès des élèves.	
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Qui? Responsables	Échéancier
	Jeunes	École	Famille	Communauté		
Développer des apprentissages relatifs aux habiletés sociales des élèves (comme ceux ciblés le 30 août 2010 – voir liste).	Ateliers <i>Vers le Pacifique</i> et activités d'apprentissages ciblées pour chaque classe (SAÉ) . Activités de l'AVSEC en lien avec les apprentissages ciblés à chaque cycle (année 2010-2011) . Soutien de la TES au regard de la gestion des émotions à chacun des cycles et travail conjoint TES – AVSEC.	Déploiement de <i>Vers le pacifique</i> . Coins retour au calme.	Remettre aux parents un aimant de <i>Vers le pacifique</i> .		Titulaires de classe AVSEC TES	Tout au long de l'année.

Tableau 25 Plan d'action (T₂) de l'école C (2010-2011) (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales						
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Qui?	Échéancier
	Jeunes	École	Famille	Communauté	Responsables	
	Mise en place d'activités : <i>Ma cour, un monde de plaisir.</i>			Exploration à Cible famille avec Halte garderie.	Professeur éducation physique TES? Nathalie P. Équipe-école	À déterminer
		Code de vie École et règles de classes.		<i>Vers le Pacifique</i> au camp de jour Promotion de l'organisme Cible-Famille aux parents.	Comité ÉES Cible-Famille	Été 2011
Informers les parents			Chronique dans l'Info-Parents		TES	Tous les mois
Susciter la participation des parents			Sonder l'utilisation/intérêt de l'information envoyée à la maison.		Comité ÉES Équipe-école	Première communication (octobre 2010)
			Devoir familial		Comité ÉES Équipe-école	À déterminer
		Activité de fin d'année (prolongement famille)	Activité de fin d'année			À déterminer

Tableau 25 Plan d'action T2 de l'école C (2010-2011) (suite)

Priorité : Développement des habiletés sociales					
Objectifs spécifiques	Moyens retenus				Qui? Responsables
	Jeunes	École	Famille	Communauté	
Renforcer les savoirs des membres de l'équipe-école et des partenaires au regard de la promotion et de la prévention en contexte scolaire (durant l'année 2010-2011).		Participation au projet d'expérimentation de l'INSPQ.			Comité ÉES Enseignantes ciblées Tandem
		Deux demi-journées de formation à l'équipe-école.			Tandem ÉES Ressources INSPQ
		Comité pour le développement de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ).			ÉP, C. P. Tandem ÉES JA. et JT. TD

ANNEXE 4

COMPOSANTES DE LA STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DE L'ÉCOLE A (2010-2011)

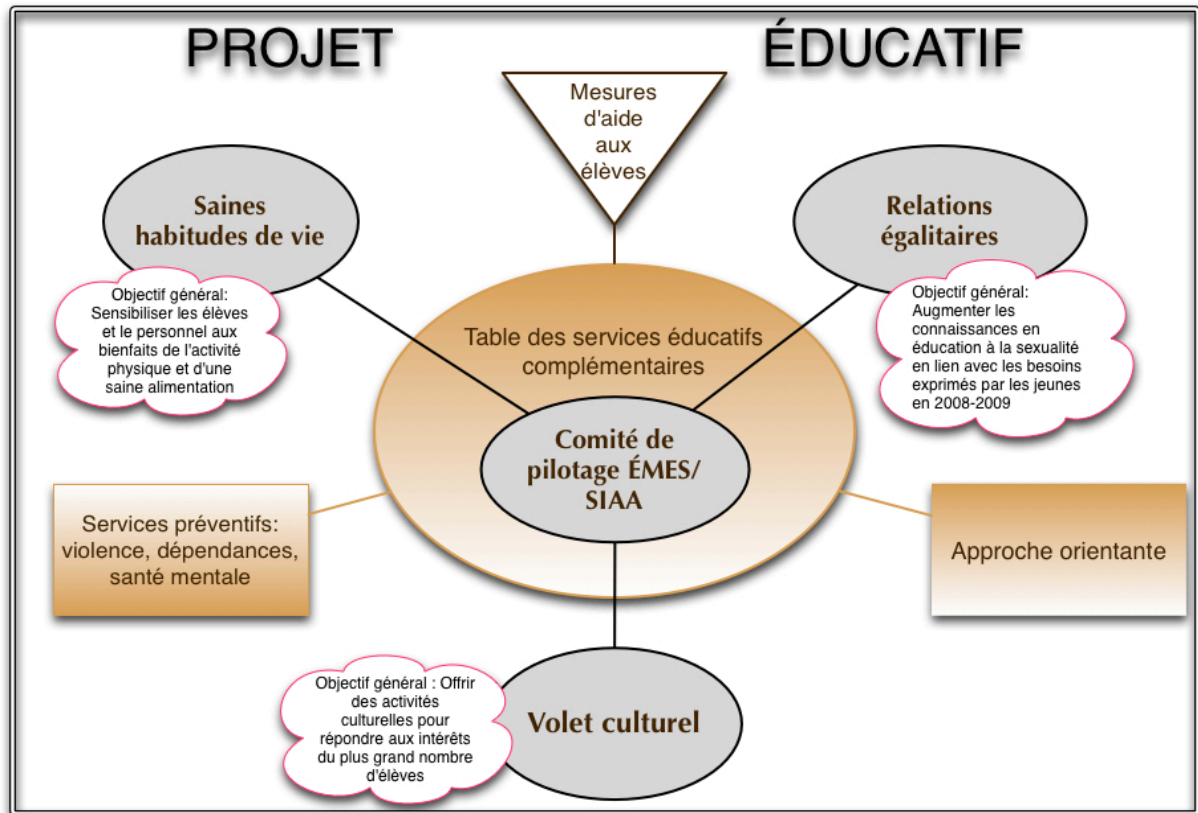


Figure 19 Composantes de la structure organisationnelle de l'école A (2010-2011) (à partir de la figure transmise par l'école)



EXPERTISE
CONSEIL



INFORMATION



FORMATION

www.inspq.qc.ca



RECHERCHE
ÉVALUATION
ET INNOVATION



COLLABORATION
INTERNATIONALE



LABORATOIRES
ET DÉPISTAGE

Institut national
de santé publique

Québec

