

# ACTIONS CONCERTÉES

***Identification de conditions favorables à l'adoption, la mise à l'échelle et à la pérennisation d'un programme de prévention de l'anxiété en milieux scolaires : l'expérience du programme HORS-PISTE***

## **Chercheuse principale**

Julie Lane, Université de Sherbrooke

## **Cochercheur.euse.s**

Danyka Therriault, Université de Sherbrooke; Anne-Marie Tougas, Université de Sherbrooke; Patrick Gosselin, Université de Sherbrooke; Quan Nha Hong, Université de Montréal; Patricia Dionne, Université de Sherbrooke; Audrey Dupuis, Université de Moncton; Saliha Ziam, Université TELUQ; Esther McSween, Université TELUQ; Nancy Beauregard, Université de Montréal; Isabelle Thibault, Université de Sherbrooke; Jonathan Smith, Université de Sherbrooke; Christian Dagenais, Université de Montréal; Nathalie Maltais, Université de Sherbrooke; Félix Berrigan, Université de Sherbrooke; Martin Drapeau, Université McGill; Myriam Laventure, Université de Sherbrooke

## **Coordination du projet**

Eliane Saint-Pierre Mousset et Andrée-Anne Houle, Université de Sherbrooke

## **Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Sherbrooke

## **Numéro du projet de recherche**

2023- 0RNR-323806

## **Titre de l'Action concertée**

Actions concertées Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

## **Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## **Date de dépôt du rapport :**

16/01/26

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Partie A : Contexte de la recherche</b> .....	3
<i>Les troubles anxieux à l'adolescence et leurs impacts</i> .....	3
<i>Les programmes de prévention de l'anxiété pour répondre aux enjeux d'anxiété</i> .....	3
<i>L'importance de l'évaluation de l'implantation des programmes de prévention</i> .....	4
<i>Le programme HORS-PISTE et ses effets</i> .....	5
<i>Objectifs spécifiques poursuivis</i> .....	6
<b>Partie B : Méthodologie</b> .....	7
<i>Description du devis et écoles participantes</i> .....	7
<i>Collecte de données</i> .....	7
<i>Analyse de données</i> .....	8
<b>Partie C : Présentation des résultats</b> .....	9
<b>Les retombées d'implantation du programme HORS-PISTE secondaire</b> .....	9
<b>Les facteurs qui facilitent et freinent le programme HORS-PISTE secondaire</b> .....	16
<b>Les retombées immédiates des résultats de cette recherche</b> .....	18
<b>La contribution à l'avancement des connaissances de cette recherche</b> .....	18
<b>Partie D : Pistes d'actions soutenues par les résultats de la recherche</b> .....	19
<b>Partie E : Nouvelles pistes ou questions de recherche</b> .....	25
<b>Partie F : Références bibliographiques</b> .....	26
<b>Annexe A : Description des cadres de références</b> .....	28
<b>Annexe B : Précisions méthodologiques : outils de collecte de données</b> .....	31
<b>Annexe C : Tableau des facteurs qui facilitent et freinent l'implantation selon Damschroder et al., (2009)</b> .....	43
<b>Annexe D : Tableau de pourcentage de fidélité par personne animatrice</b> .....	46
<b>Annexe E : Références citées dans l'annexe</b> .....	48

## **Partie A : Contexte de la recherche**

### *Les troubles anxieux à l'adolescence et leurs impacts*

Les troubles anxieux représentent l'une des problématiques de santé mentale les plus fréquentes chez les jeunes (Warner et al., 2023). Dans les dernières années, la COVID 19 est venue exacerber l'anxiété des personnes adolescentes, amenant sa prévalence à doubler par rapport à la période précédant la pandémie. En effet, plus de 30 % des personnes adolescentes vivaient avec un trouble anxieux (Anderson et al., 2025; Warner et al., 2023) représentant aujourd'hui un enjeu de santé publique important (Anderson et al., 2025).

Lorsque les troubles anxieux ne sont pas prévenus ou traités, les conséquences dans la vie des jeunes peuvent être nombreuses, notamment sur les plans social (ex. : difficulté à maintenir des amitiés) (Brumariu et al., 2013; Pollard et al., 2023), psychologique (ex. : par le développement d'autres psychopathologies associées) (Pollard et al., 2023) ou scolaire (ex. : difficulté sur le plan académique) (Butterworth et Leach, 2018).

### *Les programmes de prévention de l'anxiété pour répondre aux enjeux d'anxiété*

Afin de répondre aux enjeux d'anxiété chez les jeunes, plusieurs programmes de prévention ont été développés. Les revues systématiques de Werner-Seidler et al., (2021) et de Feiss et al., (2019) permettent d'établir des constats concernant les caractéristiques des programmes déployés en milieux scolaires tels que : la plupart des programmes sont animés par des personnes externes aux écoles; les programmes sont implantés en classe auprès de groupes d'élèves; et sont constitués d'environ 8 à 12 ateliers de 45-60 minutes chacun. Pour ce qui est des effets des programmes, les études rapportent dans l'ensemble une diminution significative des symptômes d'anxiété chez les jeunes à la suite de leur

participation au programme. Or, malgré ces bénéfices, certaines personnes chercheuses déplorent le peu d'attention accordée à l'évaluation de l'implantation (Schultes et al., 2023).

### *L'importance de l'évaluation de l'implantation des programmes de prévention*

L'évaluation d'implantation des programmes de prévention de l'anxiété est importante, car elle permettrait, notamment, de mieux comprendre ce qui contribue à la réussite d'un programme et permette, le cas échéant, de comprendre ce qui fonctionne moins bien (Aguilar et al., 2023). Cependant, ces évaluations d'implantation demeurent moins nombreuses pour deux raisons principales : les milieux de pratique ont une compréhension limitée de l'apport de ce type d'évaluation (Owens et al., 2014) et les ressources pour soutenir ce type d'évaluation sont insuffisantes (Marhefka et al., 2023).

Quelques études ont été menées pour cibler les facteurs qui influencent l'implantation de ces programmes (ex. : roulement du personnel, manque de ressources humaines et financières) (Baghian et al., 2023; Peters-Corbett et al., 2023; Weiss et al., 2021). Toutefois, très peu d'entre elles utilisent un cadre de références validé pour les évaluer. Le *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR) de Damschroder et al. (2009), est un cadre largement utilisé dans l'évaluation de l'implantation des programmes en santé publique. Reconnu dans le domaine de la science de l'implantation, il permet de regrouper les facteurs influençant l'implantation selon cinq grandes dimensions (ou niveaux d'un système) : le processus d'intervention, les caractéristiques de l'intervention, le contexte organisationnel, les caractéristiques des individus impliqués et le contexte externe (voir l'*annexe A* pour la description des dimensions).

Par ailleurs, Proctor et ses collaborateurs (2011) proposent une taxonomie novatrice permettant d'évaluer huit retombées d'implantation : acceptabilité, adoption, pertinence, faisabilité, coût, fidélité, mise à l'échelle et pérennisation des programmes (voir l'*annexe A* pour la description des retombées). Ces retombées représentent des indicateurs de succès et permettent d'optimiser en continu le processus d'implantation d'un programme implanté en milieu scolaire afin de dégager des stratégies d'implantation optimales (Schultes, 2023).

### *Le programme HORS-PISTE et ses effets*

Le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale a développé le programme [HORS-PISTE](#) en 2017 afin de répondre aux enjeux d'anxiété en croissance chez les jeunes. Pour augmenter les chances que le programme soit adopté, le programme a été coconstruit en collaboration avec une multitude de parties prenantes et en s'appuyant sur la science d'implantation (Lane et al., 2024). Par le développement des compétences psychosociales (Luis et Lamboy 2015), ce programme vise la prévention des troubles anxieux et autres troubles d'adaptation. HORS-PISTE se divise en plusieurs volets afin d'assurer un continuum de la prévention jusqu'à l'intervention (le volet Exploration visant la prévention universelle, le volet Expédition visant l'intervention précoce et le volet Expédition + visant l'intervention spécifique) et propose plusieurs déclinaisons / adaptations pour rejoindre différentes clientèles tout au long du parcours scolaire (ex. : HORS-PISTE préscolaire et primaire, HORS-PISTE secondaire, HORS-PISTE postsecondaire). Le volet Exploration est implanté et mis à l'échelle dans plus de 1 000 écoles incluant 300 écoles secondaires du Québec dont plusieurs ont pérennisé cette implantation depuis plusieurs années. Depuis son développement en 2017, le volet Exploration d'HORS-PISTE secondaire a été évalué en

continu. Les résultats de ces évaluations appuient les effets du programme grâce à un protocole pré et post-test mobilisé dans l'évaluation (Therriault et al., 2023) même pendant la pandémie (Dupuis et al., 2024). Considérant l'important déploiement du volet Exploration d'HORS-PISTE secondaire et les effets prometteurs qu'il suscite, la présente recherche vise à évaluer son processus d'implantation de façon rigoureuse.

### *Objectifs spécifiques poursuivis*

L'objectif général de notre recherche consiste à identifier les conditions favorables à l'adoption, la mise à l'échelle et la pérennisation de programmes de prévention de l'anxiété et autres troubles d'adaptation associés ou de la promotion de la santé mentale en milieux scolaires secondaires. Notre projet de recherche vise ainsi à répondre directement aux questions rattachées au besoin 11 de l'axe Santé mentale et bien-être du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires du Fonds de recherche du Québec – Société et culture : quelles sont les modalités ou conditions à mettre en place en salle de classe, à l'école ou dans le centre afin d'assurer l'adoption, par le personnel scolaire, des pratiques reconnues porteuses par la recherche pour prévenir les problèmes de santé mentale? Pour atteindre cet objectif, notre projet de recherche poursuit deux objectifs spécifiques : 1) évaluer les retombées d'implantation (acceptabilité, adoption, pertinence, faisabilité, coût, fidélité, mise à l'échelle et pérennisation) du volet Exploration du programme HORS-PISTE secondaire; et 2) évaluer les facteurs qui facilitent et freinent l'implantation de ce programme (facteurs liés au processus d'implantation, aux caractéristiques d'HORS-PISTE, au contexte organisationnel des écoles, aux caractéristiques des individus impliqués dans l'implantation et au contexte externe).

## **Partie B : Méthodologie**

### *Description du devis et écoles participantes*

Cette étude a adopté un devis mixte et a mobilisé un total de 37 écoles, soit 26 écoles aux réalités variées, implantant le programme et 11 écoles n'implantant pas le programme. Les données ont été collectées entre septembre 2022 et avril 2025. Les écoles participantes comptaient entre 44 et 3 000 élèves et provenaient des diverses régions : Montérégie, Estrie, Lanaudière, Outaouais, Mauricie Centre-du-Québec, Chaudière-Appalaches, Montréal et Laval. Environ un tiers des écoles étaient considérées comme favorisées, un autre tiers comme moyennement favorisées et le dernier tiers comme non favorisées. Enfin, près de la moitié des écoles étaient situées en milieu rural et plus de la moitié étaient des écoles publiques.

### *Collecte de données*

Une collecte de données multiméthodes et multirépondants a été mise en place où l'ensemble des données ont été récoltées en ligne et comprenaient : 1) des sondages de satisfaction remplis par les parents (n=311) et les élèves (n=126) permettant de mesurer l'acceptabilité du programme; 2) des journaux de bord (n=189) complétés par les personnes animatrices de chaque école afin de mesurer la fidélité, l'acceptabilité et la faisabilité; 3) des questionnaires standardisés (n=72) remplis par les membres des comités d'implantation HORS-PISTE (présents dans chacune des écoles) mesurant l'acceptabilité (*Acceptability of Implementation Measure*), la pertinence (*Implementation Appropriateness Measure*), la faisabilité (*Feasibility of Implementation Measure*) (Weiner et al., 2017) et la pérennisation (*School-Wide Universal Behavior Sustainability Index–School Teams*) (SUBSIT; McIntosh et al., 2018); 4) des sondages administratifs (n=38) complétés par un

membre de l'équipe-l'école qui connaît bien la réalité de son milieu pour documenter les caractéristiques de l'école pouvant influencer l'implantation; et 5) des entrevues semi-dirigées (n=40) auprès des membres des comités d'implantation présents dans chacune des écoles qui implantent le programme pour évaluer l'acceptabilité, l'adoption, la pertinence, la faisabilité, la mise à l'échelle et la pérennisation. Des précisions concernant les outils de collecte de données sont présentées à l'*annexe B*.

### *Analyse de données*

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de SPSS et ont permis de réaliser des analyses descriptives (moyennes, écarts-types et fréquences). Les données qualitatives ont été enregistrées, retranscrites et importées dans le logiciel NVivo. Une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2016) déductive a été réalisée en s'appuyant sur le cadre Proctor et al. (2011) pour évaluer les retombées d'implantation, ainsi que sur celui de Damschroder et al., (2009) (voir l'*annexe A* pour la description des cadres) pour évaluer les facteurs qui facilitent et freinent l'implantation du programme. Une validation interjuges a été mobilisée afin d'assurer la cohérence et le degré de consensus entre les trois personnes responsables de l'analyse des données. Enfin, une triangulation des données quantitatives et qualitatives a été réalisée pour obtenir une compréhension complète des retombées d'implantation et des dimensions des deux cadres de références sur la base de l'ensemble des outils de collecte de données et en fonction des différents répondants (élèves, parents, membres du personnel scolaire, membres des comités d'implantation).

## **Partie C : Présentation des résultats**

La présente partie fait état des principaux résultats. En premier lieu, les résultats quantitatifs et qualitatifs organisés selon six retombées d'implantation de Proctor et al., (2011) sont présentés. Pour chacune d'elles, à l'exception de l'adoption pour laquelle aucune donnée quantitative n'est disponible, un tableau des scores quantitatifs est présenté, suivi des principaux faits saillants issus de l'analyse des données qualitatives. Les retombées de mise à l'échelle et du coût ne sont pas présentées puisque les données sur ces deux retombées étaient insuffisantes pour en tirer une interprétation valide des résultats. Par la suite, les constats généraux en lien avec les facteurs qui facilitent et freinent l'implantation, selon les cinq grandes dimensions de Damschroder et al., (2009), sont abordés (pour consulter le tableau complet des résultats, voir l'*annexe B*). Enfin, la section se conclut par la présentation des retombées immédiates de cette recherche et de sa contribution à l'avancement des connaissances.

### **Les retombées d'implantation du programme HORS-PISTE secondaire**

#### *L'acceptabilité du programme HORS-PISTE secondaire*

Le tableau 1 résume les scores quantitatifs d'acceptabilité obtenus. Selon les membres des comités d'implantation, l'acceptabilité du programme est jugée satisfaisante. De plus, selon les personnes animatrices, elles se sentent généralement compétentes dans leur rôle et considèrent que les élèves participent bien aux ateliers. De leur côté, les élèves semblent avoir apprécié le programme et considèrent le contenu comme étant facile à comprendre. Enfin, les parents, pour leur part, rapportent un score un peu plus bas en ce qui a trait à la capacité du programme à répondre aux besoins de leurs enfants.

**Tableau 1. Scores d'acceptabilité du programme**

Outils de collecte	Moyennes	Écarts-types
<b>AIM – membres des comités d'implantation</b>	16,98/20	1,93
<b>Journal de bord – personnes animatrices</b>		
Participation élèves	3,30/4	0,47
Sentiment de compétence des personnes animatrices	3,66/4	0,30
<b>Sondage de satisfaction - élèves</b>		
Appréciation du programme	7,36/10	2,15
Facilité de compréhension	8,63/10	1,69
<b>Sondage de satisfaction -parents</b>		
Réponse aux besoins de leurs enfants	6,28/10	2,66

Les faits saillants relatifs à l'acceptabilité issus de l'analyse qualitative des journaux de bord, des sondages de satisfaction et des entrevues avec les comités d'implantation sont :

- L'acceptabilité du contenu du programme, par les acteurs scolaires, est favorisée par sa **cohérence, sa pertinence** et son **arrimage aux enjeux** vécus et aux **préoccupations actuelles des jeunes**.
- L'acceptabilité de la forme du programme, par le personnel scolaire, est favorisée par les **médiums d'interventions utilisés** (activités motrices qui permettent d'intégrer et d'assimiler le contenu en mettant les **jeunes en action** et en les faisant parler), la **forme du matériel** (aspect **clé en main** du matériel, facilité d'appropriation et d'utilisation du programme, matériel bien structuré et ateliers bien décrits, **flexibilité d'adaptation permise**), la participation à la **formation initiale à l'animation** du programme (particulièrement lors des premières années d'implantation et pour le personnel scolaire moins outillé à travailler les capacités psychosociales des élèves).
- L'acceptabilité, par les élèves, est favorisée par les changements à la routine scolaire suscités par les ateliers ainsi que par leur **participation active** en raison des thèmes abordés qui rejoignent leur réalité.

- L'**acceptabilité, par les parents, est difficile à évaluer**, leurs retours étant très limités.

#### *La pertinence du programme HORS-PISTE secondaire*

Le tableau 2 présente les scores quantitatifs de pertinence obtenus. Selon les membres des comités d'implantation, le programme est jugé approprié et pertinent. De plus, les personnes animatrices considèrent le contenu pertinent pour répondre aux objectifs ciblés par le programme et trouvent que les objectifs poursuivis par les ateliers répondent aux besoins des élèves. Pour leur part, les élèves semblent avoir une perception relativement positive de la pertinence du programme, qu'ils jugent pertinent pour répondre à leurs besoins et intéressant, considérant que ce programme a une visée universelle. Enfin, les parents des élèves considèrent qu'il est pertinent d'implanter ce type de programme dans l'école.

**Tableau 2. Scores de pertinence en lien avec le programme**

Outils de collecte	Moyennes	Écart-types
<b>IAM- membres des comités d'implantation</b>	16,99/20	1,82
<b>Journal de bord – personnes animatrices</b>		
Pertinence selon objectifs	3,60/4	0,32
Pertinence sociale (besoins)	3,55/4	0,33
<b>Sondage de satisfaction - élèves</b>		
Réponse aux besoins	6,64/10	2,30
Programme intéressant	6,91/10	2,51
<b>Sondage de satisfaction – parents</b>		
Pertinence du programme dans l'école	8,29/10	2,15

Les faits saillants relatifs à la pertinence issus de l'analyse qualitative des journaux de bord, des sondages de satisfaction et des entrevues avec les comités d'implantation sont :

- La pertinence du programme, selon le personnel scolaire, est favorisée par la **pertinence sociale** (ex. : cohérence entre les enjeux abordés dans les ateliers et les problématiques vécues par les jeunes), la **pertinence scientifique** (ex. : contenu basé sur les données

probantes) et les **effets perçus chez les jeunes** à la suite des ateliers (ex. : amélioration de la capacité à demander de l'aide).

- La pertinence du programme, selon le personnel scolaire, est influencée par les **gains entraînés** par HORS-PISTE au niveau : de la **communauté scolaire** (ex. : développement d'un langage commun entre les élèves, les personnes enseignantes et les personnes intervenantes); du personnel scolaire (ex. : développement du sentiment de compétence en matière de santé mentale, réinvestissement du contenu par les professionnels psychosociaux dans leur pratique individuelle); et du **fonctionnement scolaire** (ex. : création d'un lieu où les jeunes peuvent aborder des aspects potentiellement sensibles en se reconnaissant à travers le vécu des autres).
- La **difficulté à percevoir les effets à court terme ou des retombées immédiates** chez les jeunes complexifie la perception de pertinence par le personnel scolaire lors d'une première année d'implantation.

#### *L'adoption du programme HORS-PISTE secondaire*

Les faits saillants relatifs à l'adoption issus de l'analyse qualitative des entrevues avec les comités d'implantation sont :

- L'adoption est favorisée **par la gratuité du programme et la mise en place d'actions** concrètes dans le milieu scolaire **pour démarrer l'implantation** : création d'un **comité d'implantation, présentation du programme** à l'ensemble des membres de l'équipe-école, préparation de l'organisation du déploiement et des ateliers **en amont** (ex. : au printemps pour une implantation à l'automne suivant) et participation à la **formation à l'animation**.

- La mobilisation initiale de l'équipe-école envers le programme et l'adoption sont encouragées par la **direction qui annonce clairement ses intentions** et qui communique sa vision et l'importance qu'elle accorde au programme.
- Le **soutien des professionnels psychosociaux envers les personnes enseignantes** favorise leur volontariat, leur engagement et l'implication de nouvelles personnes enseignantes dans le déploiement et l'adoption du programme.

#### *La faisabilité du programme HORS-PISTE secondaire*

Le tableau 3 résume les scores quantitatifs de faisabilité obtenus. Les membres des comités d'implantation considèrent le programme faisable. De plus, les personnes animatrices trouvent que les médiums utilisés sont adaptés à leur milieu scolaire.

**Tableau 3. Scores de faisabilité en lien avec le programme**

Outils de collecte	Moyennes	Écarts-types
<b>FIM – membres des comités d'implantation</b>	17,66/20	1,75
<b>Journal de bord – personnes animatrices</b> Médiums adaptés	3,38/4	0,45

Les faits saillants relatifs à la faisabilité issus de l'analyse des journaux de bord des personnes animatrices ainsi que des entrevues auprès des comités d'implantation sont :

- La faisabilité est de plus en plus fluide avec l'**expérience acquise** à travers la **répétition de l'implantation** au fil des ans.
- La faisabilité est favorisée par : l'**adaptation des activités** (ex. : selon la taille des groupes); la **flexibilité du déploiement** (ex. : choix du moment de l'année) permise en fonction de la réalité de chacun des milieux; l'**organisation du milieu scolaire** (ex. : intégration du programme dans le cursus scolaire pour y consacrer une place dans les cours), l'**implication du personnel scolaire** (ex. : augmentation de l'entraide et

diminution de la pression sur les personnes animatrices); ainsi que **l'implication des personnes enseignantes** dans les ateliers même lorsqu'elles ne sont pas animatrices (ex. : soutenir la gestion de la classe).

- La faisabilité est favorisée par la **capacité d'adaptation des personnes animatrices** (ex. : s'adapter aux imprévus, diversité des besoins d'un groupe d'élèves à l'autre, dynamique variable entre les groupes) et **leur aisance à animer des activités interactives** auprès des élèves durant les ateliers.

#### *La fidélité du programme HORS-PISTE secondaire*

Le tableau 4 résume le score quantitatif de fidélité du processus d'implantation obtenu. Ce score est obtenu en mesurant le nombre moyen de composantes du processus qui ont été implantées (ex. : envoi de courriels d'introduction aux parents, présentation du programme à l'ensemble de l'équipe-école, envoi des fiches synthèses). Bien que le score semble bas, les actions non réalisées concernent principalement l'envoi des courriels aux parents en début de programme, ainsi que l'envoi des fiches synthèses aux parents à la fin de l'animation des ateliers.

**Tableau 4. Scores de fidélité du processus d'implantation**

Outils de collecte	Moyenne	Écart-Type
<b>Fidélité du processus – membres des comités d'implantation</b>	4,54/9	2,49

L'*annexe D* présente les scores relatifs à la fidélité de l'animation des ateliers. Cette annexe permet de constater la grande variation des pourcentages des personnes intervenantes ayant animé fidèlement les ateliers. Cette variation ainsi que le score de fidélité du processus s'expliquent par le fait que le programme offre une certaine flexibilité quant à son déploiement notamment en ce qui concerne l'adaptation de certains médiums,

du processus d'implantation et d'autres éléments connexes à la mise en œuvre (ex. : durée des ateliers).

Les faits saillants relatifs à la fidélité qui sont issus de l'analyse des journaux de bord des personnes animatrices ainsi que des entrevues auprès des comités d'implantation sont:

- La **flexibilité et la possibilité de bonifier le contenu ou le matériel** du programme pour qu'il soit plus adapté aux jeunes des différents groupes-classes ou à la réalité de l'école sont appréciées.
- Les **modifications** au contenu du programme pour l'adapter à la réalité scolaire (remplacement de certaines vidéos, ajouts d'exemples inspirés d'autres auteurs), aux médiums d'intervention utilisés (changement dans la façon de procéder à une activité, changement dans le déroulement de l'activité, arrimage avec d'autres programmes) et au matériel du programme (bonification du diaporama PowerPoint dans le but de le rendre plus dynamique) sont **justifiées** par le manque de temps de la part du personnel scolaire, la pertinence perçue limitée pour les jeunes et la peur de désorganiser la classe. Elles viennent aussi d'un désir de la part des personnes animatrices de **mieux répondre aux besoins des élèves** : adapter le programme au contexte de classe, ne pas interrompre des échanges entre les élèves, rendre l'atelier plus concret pour les jeunes et rendre les diaporamas PowerPoint plus synthétiques, interactifs et faciles d'accès.

#### *La pérennisation du programme HORS-PISTE secondaire*

Le tableau 5 résume les scores quantitatifs de pérennisation obtenus. Les scores des trois sous-échelles se situent en dessous de 3, suggérant une présence relativement faible de ces facteurs dans les milieux scolaires. Cela peut être expliqué par le fait que la majorité

des écoles participantes en étaient à leurs deux premières années d'implantation du programme lors de la collecte de données et n'avaient pas encore mis en place de système pour favoriser la pérennisation du programme dans leur milieu.

**Tableau 5. Scores de pérennisation en lien avec le programme**

Outils de collecte	Moyennes	Écarts-types
<b>SUBSIST (facteurs en lien avec la priorité de l'école) – membres des comités d'implantation</b>	2,84/4	0,43
<b>SUBSIST (facteurs en lien avec l'utilisation des données) – membres des comités d'implantation</b>	2,27/4	0,40
<b>SUBSIST (facteurs en lien avec la région) – membres des comités d'implantation</b>		
Priorité au niveau de la région	2,59/4	0,78
Capacité au niveau de la région	2,39/4	0,68

Les faits saillants relatifs à la pérennisation issus de l'analyse des journaux de bord des personnes animatrices ainsi que des entrevues auprès des comités d'implantation sont :

- Il est important **d'établir et de maintenir le programme comme une priorité d'école**, entre autres en l'intégrant dans le **cursus scolaire** et dans la **culture organisationnelle**; et qu'il soit soutenu par la **motivation** et l'**adhésion** de la **direction scolaire**.
- La pérennisation est favorisée par la **création d'un mouvement d'engouement dans l'équipe-école** envers le programme (ex. : perception des effets du programme sur les jeunes ainsi que l'implication maintenue de plusieurs acteurs au fil des ans) et par **l'apport de l'équipe de conception** du programme qui propose des possibilités d'adaptations et des mises à jour pour maintenir le programme actuel.

### **Les facteurs qui facilitent et freinent le programme HORS-PISTE secondaire**

La présente partie aborde les constats généraux relatifs aux facteurs qui facilitent et freinent l'implantation du volet Exploration du programme HORS-PISTE à partir du CFIR (Damschroder et al., 2009). Les résultats entiers sont présentés dans l'*annexe C*. **Les**

**catégories présentant le plus de facteurs facilitants sont celles des *caractéristiques de l'intervention et du contexte organisationnel interne***. Concernant les ***caractéristiques de l'intervention***, en raison de la grande fréquence de répétition et donc du poids reconnu à ces facteurs, cela suggère que la forme du programme (ex. : adaptations possibles), son contenu (ex. : arrimé aux besoins des jeunes) et ses médiums d'intervention (ex. : activités interactives) exercent une plus grande influence positive sur l'implantation en comparaison aux autres catégories de facteurs. Par ailleurs, à travers le ***contexte organisationnel interne***, il est possible d'observer que **plusieurs éléments sont du ressort de chacune des écoles pour soutenir une implantation favorable** à travers les décisions prises (ex. : établir le programme comme une priorité d'école) et les actions mises en place (ex. : mobiliser l'équipe-école en tenant une présentation d'introduction du programme). Ces actions et ces décisions scolaires sont soutenues par la présence d'un accompagnement au déploiement. En ce qui concerne les obstacles à l'implantation, bien qu'ils soient moins nombreux, les **facteurs freinant** rapportés par le plus grand nombre d'écoles et qui semblent donc **plus universels et significatifs** concernent principalement le ***contexte organisationnel*** (ex. : surcharge de travail et manque de temps du personnel scolaire). **Les catégories ayant le plus de facteurs freinant sont celles liées aux *caractéristiques des individus* et au *contexte externe***. Cela suggère que plusieurs enjeux d'implantation vécus par les milieux scolaires sont associés à des facteurs individuels propres aux acteurs scolaires (ex. : implication et engagement variables du personnel enseignant) et à des éléments contextuels externes (ex. : collaboration plus difficile avec certains organismes).

### **Les retombées immédiates des résultats de cette recherche**

- Cette étude a permis de dégager des conditions favorables à considérer lors de la conception et l'implantation d'un programme de prévention ou de promotion en santé mentale implanté en milieu scolaire secondaire.
- Cette étude permet au personnel scolaire de mieux comprendre leur rôle dans le processus d'implantation, ainsi que l'influence des différents types de facteurs sur celui-ci, ce qui contribuera à une meilleure utilisation efficiente des ressources dans le futur.
- Cette étude permet de mieux justifier les fonds alloués par les ministères pour soutenir les initiatives et programmes en santé mentale et des pistes afin qu'ils soient mieux utilisés, augmentant ainsi les chances de succès de ces programmes.

### **La contribution à l'avancement des connaissances de cette recherche**

- Cette étude a permis de documenter de manière rigoureuse et approfondie les retombées d'implantation ainsi que les facteurs qui pourraient les expliquer.
- Cette étude a permis de comprendre la pertinence d'évaluer l'ensemble des retombées d'implantation (acceptabilité, faisabilité, adoption, etc.) au-delà de celles généralement évaluées dans les études (principalement la fidélité).
- Cette étude met en lumière le lien entre les retombées d'implantation et les différentes étapes du processus d'implantation (conception, implantation et évaluation), ce qui pourrait favoriser l'élaboration de stratégies davantage adaptées à la réalité des milieux.
- Cette étude est l'une des premières en évaluation de programme de prévention de la santé mentale implantée en milieu scolaire à mobiliser simultanément les cadres de références de Proctor et al., (2011) et Damschroder et al., (2009), permettant d'analyser à la fois les retombées d'implantation et les facteurs facilitant et freinant l'implantation.

## **Partie D : Pistes d'actions soutenues par les résultats de la recherche**

Les résultats de la présente recherche permettent de mettre en lumière des pistes d'actions recommandées pour différentes catégories de personnes qui gravitent autour de la conception, de la planification du déploiement, de l'implantation et de l'évaluation de programmes en promotion et prévention de la santé mentale chez les jeunes en milieu scolaire. Ces actions permettront de mettre en place de **17 conditions favorables à l'adoption, la mise à l'échelle et la pérennisation** de telles initiatives en s'inspirant des caractéristiques clés du programme HORS-PISTE.

### ***Lors de la conception d'un programme :***

- 1. Favoriser la coconstruction** du programme en **impliquant l'ensemble des acteurs** du terrain concernés de près ou de loin par le programme, pour **l'arrimer aux besoins et aux préoccupations des jeunes, aux réalités des écoles** et aux **orientations ministérielles**.
- 2. Concevoir les outils d'animation, des activités et des médiums d'intervention qui sont autoportants, clés en main, variés, faciles d'utilisation, attrayants et adaptables** aux réalités et aux préoccupations du personnel scolaire (médiums, formes, matériel élaboré mis à leur disposition, flexibilité, formation) ainsi qu'aux préférences et aux préoccupations des jeunes (contenus et médiums).
- 3. Assurer l'arrimage et la complémentarité du programme avec les autres initiatives et programmes existants et assurer un positionnement stratégique du programme en l'arrimant en amont aux orientations ministérielles** (ex. : HORS-PISTE est

positionné dans l'action 4.3 du Plan d'action interministériel en santé mentale et le MSSS soutient financièrement une équipe pour déployer HORS-PISTE à travers le Québec).

4. **Développer le programme sur un continuum** (de la prévention universelle jusqu'à l'intervention spécifique, ainsi que de la maternelle jusqu'au postsecondaire) permettant une exposition graduelle tout au long du parcours scolaire et **de façon systémique et inclusive** en veillant à outiller à la fois les jeunes, les parents ainsi que l'ensemble des membres des équipes-écoles, dont les personnes animatrices.
5. **Identifier les zones de flexibilité permise dans l'implantation du programme** (ex. : durée des ateliers modulable selon l'organisation scolaire) pour favoriser une adaptation de certains éléments du programme au contexte de l'école tout en **indiquant les zones et éléments fondamentaux à conserver intacts pour préserver l'intégrité du programme et une exposition optimale** afin qu'il génère les effets souhaités (ex. : animer les cinq ateliers en entier pour chacun des niveaux scolaires).
6. **Développer une stratégie et des outils pour favoriser l'appropriation du programme par le personnel scolaire** en : **identifiant et formant des personnes qui vont accompagner les écoles** dans l'implantation (équipe dédiée); **développant des guides d'implantation** pour donner des repères concernant les étapes clés à planifier et à effectuer; **développant des ateliers de formation et d'accompagnement** pour favoriser l'adhésion, l'augmentation du sentiment de compétence et la concertation entre les acteurs concernés.

***Lors de la planification du déploiement et de l'implantation d'un programme :***

7. **Sensibiliser le personnel scolaire à l'importance d'agir en promotion de la santé mentale et en prévention de l'anxiété**, en favorisant le développement des compétences psychosociales des jeunes par un programme qui a fait ses preuves. **Faire la démonstration de la réponse aux besoins, aux préoccupations et aux préférences des acteurs concernés** (jeunes, membre du personnel scolaire) en amont afin de susciter l'acceptabilité et la pertinence du programme retenu chez l'ensemble des acteurs.
8. **Accompagner les milieux (par une équipe dédiée)** dans l'appropriation et la maîtrise du programme. **Moduler l'accompagnement et le soutien offerts aux écoles**, en étant particulièrement présents et disponibles lors des premières années d'implantation. Soutenir l'autonomie des milieux au fil des années concernant le déploiement du programme. L'influence favorable de l'expérience acquise au fil des années d'implantation se fait ressentir dans l'animation des ateliers, mais également dans les stratégies employées pour l'implantation dans l'école, ce qui permet de tendre vers la pérennisation du programme dans le milieu.
9. **Sensibiliser les écoles à l'importance de la mise en place d'un comité d'implantation** dans chacune des écoles pour bien planifier l'implantation et son suivi en veillant à ce que la composition du comité comporte : des personnes enseignantes et professionnelles de l'école, la direction d'école, des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux et des organismes communautaires.

10. **Encourager les personnes animatrices du programme à participer aux formations à l'animation** qui leur sont offertes, surtout lors de leur première année d'animation, en raison de leur pertinence et de l'augmentation du sentiment de compétence reconnue pour être associée à la formation et à l'accompagnement offerts.
11. **Sensibiliser les personnes animatrices à l'importance d'adapter le programme** à leur réalité scolaire et à celles de leurs groupes et de **justifier les adaptations en respectant les éléments fondamentaux du programme**. Ces adaptations permettent de moduler et de favoriser l'adhésion de l'ensemble des personnes concernées, soit les membres du personnel scolaire et surtout les jeunes.
12. Créer un mouvement d'engouement de l'ensemble de l'équipe-école, **en débutant par l'implication même de la direction scolaire**, qui est un élément clé de l'adoption du programme dans le milieu. **Sensibiliser les directions d'école et le personnel scolaire à l'importance de l'engagement de l'ensemble de l'équipe-école** dans le programme, en mettant en évidence certaines caractéristiques du programme tels que la coconstruction avec les acteurs du milieu, l'arrimage aux problématiques vécues par les jeunes, l'approche globale incluant du matériel pour les parents et le personnel scolaire, la gratuité, la cohérence avec les orientations ministérielles et les programmes existants ainsi que les évaluations annuelles démontrant les retombées du programme et permettant de l'ajuster.
13. **Mobiliser l'ensemble des parties prenantes** qui gravitent autour des jeunes (ex. : **parents, membres de l'équipe-école**) pour partager un **langage et une vision**

**commune** qui peuvent perdurer tout au long du cheminement scolaire et où chacun peut contribuer à **l'intégration des apprentissages** et aux occasions de **réinvestissement**.

14. **Encourager les milieux à mobiliser différents partenaires** (du réseau de l'éducation, du réseau de la santé et des services sociaux, du milieu communautaire) dans l'implantation du programme en convenant de leurs rôles, en laissant la responsabilité première de l'implantation dans une école aux membres de son personnel. **Exercer un leadership pour stimuler la mobilisation des différents partenaires au plan local, régional et provincial** (ex. : les écoles, les CISSS et CIUSSS, les organismes communautaires, les Centres de services scolaires, les directions régionales de santé publique, l'équipe de recherche, l'équipe de soutien à l'implantation, le MSSS le MEQ) par différentes stratégies (ex. : par un comité interrégional qui réunit les acteurs clés afin de partager les bons coups et dénouer les enjeux transversaux, par des présentations du programme et des résultats d'évaluation auprès des ministères et des tables régionales).

***Lors de l'évaluation d'un programme :***

15. **Adopter une approche de recherche intégrée qui implique de développer le programme en s'appuyant sur les connaissances scientifiques actuelles et d'évaluer l'implantation et les retombées concrètes du programme** afin de le réajuster, de développer de nouvelles déclinaisons en fonction des besoins exprimés dans l'évaluation et d'assurer sa crédibilité par les résultats de recherche.
16. **Favoriser l'utilisation d'une méthodologie mixte** : en utilisant des méthodes variées **permettant d'accéder à l'expérience de tous les acteurs concernés** de près ou de loin

par le programme, dont les jeunes eux-mêmes. Axer sur le réalisme de la démarche pour les milieux de pratique, plutôt que sur la quantité de données collectées.

**17. Encourager et rappeler l'importance de l'évaluation** afin d'améliorer les services, de mobiliser les milieux scolaires, les membres des comités d'implantation et les décideurs pour réfléchir collectivement à l'implantation et aux retombées du programme. Mettre de l'avant que la **perception des effets et des retombées du programme** (sur les jeunes, les acteurs scolaires et le milieu scolaire) encourage le démarrage et la poursuite du programme et que ces effets seront visibles après la répétition de quelques cycles d'implantation. Diffuser et partager les résultats au sein même des milieux concernés.

Ces 17 conditions favorables à l'adoption, la mise à l'échelle et la pérennisation des programmes de prévention et promotion de la santé mentale s'inscrivent en cohérence avec les facteurs communs aux interventions efficaces visant le développement des compétences psychosociales (Lanboy et al., 2022 ) en encourageant : 1) une intervention structurée et focalisée; 2) une implantation de qualité; 3) des contenus fondés sur les connaissances scientifiques actuelles; 4) des ateliers intensifs qui s'inscrivent dans la durée; 5) des ateliers structurés qui s'appuient sur des supports formels; 6) une pédagogie positive et expérientielle; 7) des occasions de pratiques informelles des compétences psychosociales; et 8) un environnement éducatif soutenant.

## **Partie E : Nouvelles pistes ou questions de recherche**

Après avoir évalué l'ensemble des retombées d'implantation de Proctor et al., (2011), nous constatons qu'il serait important de mener une nouvelle étude en incluant des écoles ayant implanté le programme depuis plusieurs années, afin de documenter plus précisément ces retombées et de **distinguer les retombées d'implantation et les facteurs influençant l'implantation qui sont spécifiques aux phases d'implantation plus avancées du processus**. Proctor et al. (2011) mentionnent, à ce sujet, que des recherches longitudinales sont nécessaires pour évaluer les différentes retombées d'implantation avant, pendant et après l'implantation d'un programme. Nous ajoutons l'importance que cette évaluation s'intéresse également à l'implantation d'un programme dans un même milieu sur plusieurs années. À ce sujet, bien qu'un programme ait été implanté quelques fois dans un milieu, **il importe de mieux comprendre comment il peut être pérennisé à long terme** et d'identifier quelles stratégies à mettre en place pour soutenir les milieux scolaires ainsi que les décideurs dans cette voie.

Enfin, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour **mieux comprendre les liens dynamiques entre les diverses retombées d'implantation** (Proctor et al., 2011). Ces auteurs partageaient certaines observations et hypothèses découlant de leurs travaux, dont la possibilité que les perceptions de la faisabilité et du coût d'une intervention ou d'un programme viennent influencer l'acceptabilité et que cette acceptabilité vienne à son tour influencer l'adoption, la mise à l'échelle et la pérennisation. Nos observations appuient ces hypothèses, mais des recherches supplémentaires sont nécessaires pour les valider.

## Partie F : Références bibliographiques

- Aguilar, T., Espelage, D., Valido Delgado, A., et al. (2023). Lessons Learned from Implementing Sources of Strength: A Qualitative Examination of a Peer-Led Suicide Prevention Program. *School Mental Health, 15*, 1–14.  
<https://doi.org/10.1007/s12310-023-09587-w>
- Anderson, T. L., Valiauga, R., Tallo, C., et al. (2025). Contributing Factors to the Rise in Adolescent Anxiety and Associated Mental Health Disorders: A Narrative Review of Current Literature. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 38*(1), e70009. <https://doi.org/10.1111/jcap.70009>
- Baghian, N., Shati, M., Akbari Sari, A., Eftekhari, A., Rasolnezhad, A., Nanaei, F., & Ahmadi, B. (2023). Barriers to Mental and Social Health Programs in Schools: A Qualitative Study. *Iranian Journal of Psychiatry, 18*(2), 97–107.  
<https://doi.org/10.18502/ijps.v18i2.12360>
- Brumariu, L. E., Obsuth, I., et Lyons-Ruth, K. (2013). Quality of attachment relationships and peer relationship dysfunction among late adolescents with and without anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders, 27*(1), 116–124.  
<https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2012.09.002>
- Butterworth, P., et Leach, L. S. (2018). Early Onset of Distress Disorders and High-School Dropout: Prospective Evidence From a National Cohort of Australian Adolescents. *American Journal of Epidemiology, 187*(6), 1192–1198.  
<https://doi.org/10.1093/aje/kwx353>
- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science: IS, 4*, 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Dupuis, A., Therriault, D., Lane, J., et al. (2024). Changes in anxiety symptoms and their correlates in adolescents participating in a school-based anxiety prevention program during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of School Psychology, 39*(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/08295735241240672>
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., et al. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth & Adolescence, 48*(9), 1668–1685.
- Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoä, E., et al. (2022). *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. Santé publique France.
- Lane, J., Ziam, S., Therriault, D., Mc.Sween-Cadieux, E., et al. (2024). Processus novateur pour favoriser la pérennisation et la mise à l'échelle de programmes de prévention de l'anxiété à l'école : l'exemple du programme HORS-PISTE. *Santé mentale au Québec, 48*(2), 67–94. <https://www.erudit.org/fr/revues/smq/2023-v48-n2-smq09152/1109834ar/>
- Luis, E., & Lamboy, B. (2015). *Les compétences psychosociales : Définition et état des connaissances*. <https://www.santepubliquefrance.fr/notices/les-competences-psychosociales-definition-et-etat-des-connaissances>

- Marhefka, S. L., Noble, C. A., Walsh-Buhi, E. R., et al. (2023). Key Considerations and Recommended Strategies for Conducting a School-Based Longitudinal RE-AIM Evaluation: Insights From a 28-School Cluster Randomized Trial. *Health Promotion Practice, 24*(1), 160–171. <https://doi.org/10.1177/15248399211042339>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., et al. (2018). Factors predicting sustained implementation of a universal behavior support framework. *Educational Researcher, 47*(5), 307–316. <https://doi.org/10.3102/0013189X18776975>
- Owens, J. S., Lyon, A. R., Brandt, N. E., et al. (2014). Implementation Science in School Mental Health: Key Constructs in a Developing Research Agenda. *School Mental Health, 6*(2), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9115-3>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pérez, D., Van der Stuyft, P., Zabala, M. C. et al. (2016). A modified theoretical framework to assess implementation fidelity of adaptive public health interventions. *Implementation Science: IS, 11*(1), 91. <https://doi.org/10.1186/s13012-016-0457-8>
- Peters-Corbett, A., Parke, S., Bear, H., & Clarke, T. (2023). Barriers and facilitators of implementation of evidence-based interventions in children and young people's mental health care – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1111/camh.12672>
- Pollard, J., Reardon, T., Williams, C., et al. (2023). The multifaceted consequences and economic costs of child anxiety problems: A systematic review and meta-analysis. *JCPP Advances, 3*(3), e12149. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12149>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., et al. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health, 38*(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Schultes, M.-T. (2023). An introduction to implementation evaluation of school-based interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 20*(1), 189–201. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1976633>
- Therriault, D., Lane, J., Houle, A.-A., et al. (2023). Effects of the HORS-PISTE universal anxiety prevention program measured according to initial level of student problems. *Psychology in the Schools, 60*(4), 1299–1318. <https://doi.org/10.1002/pits.22836>
- Warner, E. N., Ammerman, R. T., Glauser, T. A., et al. (2023). Developmental Epidemiology of Pediatric Anxiety Disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 32*(3), 511–530. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2023.02.001>
- Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., et al. (2017). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science, 12*(1), 108. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0635-3>
- Weiss, L., Jacob, M., Scherer, M., & Borkina, A. (2021). Supporting Mental Health in School Settings: Findings from a Qualitative Evaluation. *Health Behavior & Policy Review, 8*(5), 429–437.
- Werner-Seidler, A., Spanos, S., CEAR, A. L., et al. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 89*. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102079>

## **Annexe A : Description des cadres de références**

### ***Proctor et al. (2011)***

La taxonomie proposée par Proctor et al. (2011) permet de faire une analyse approfondie de huit retombées d'implantation (acceptabilité, adoption, pertinence, faisabilité, coût, fidélité, mise à l'échelle et maintien).

La première retombée, l'**acceptabilité** fait référence à la perception qu'a un individu vivant l'implantation envers une pratique, une innovation ou un programme. Ainsi, elle permet de déterminer si c'est agréable, acceptable ou satisfaisant. Elle est évaluée en fonction des connaissances et de l'expérience de la personne envers le contenu et/ou les composantes, la complexité, le confort que cette personne ressent envers le service, la pratique ou l'innovation. L'acceptabilité peut changer selon le moment et le processus d'implantation (préimplantation vs fin de l'implantation). La **pertinence**, quant à elle, fait référence à la compatibilité de la pratique ou du programme avec le milieu ou le contexte d'implantation. La pratique est-elle perçue comme pouvant convenir à l'enjeu à résoudre? La pertinence peut être confondue avec l'acceptabilité ou la faisabilité. Cependant, la distinction réside dans le fait qu'une pratique peut être perçue comme pertinente sans néanmoins être acceptable ou faisable. Par exemple, un programme peut être pertinent, mais le protocole d'implantation est trop rigide ou il manque de ressource. L'**adoption**, pour sa part, concerne l'intention initiale ou les actions prises pour mettre en place une pratique ou un programme basé sur les données probantes. Elle concerne également les premières initiatives pour l'implanter. La **faisabilité** correspond à la mesure avec laquelle une nouvelle

pratique ou un programme peut être implanté avec succès. Elle englobe ainsi les diverses ressources nécessaires à l'implantation (ex. : matériel, humaines, financières, etc.). La **fidélité** fait référence au niveau de la mise en place d'une pratique ou programme en fonction de ce qui est prescrit dans le protocole original. Elle peut se mesurer par l'adhérence au programme, la « quantité » livrée du programme (ex. : nombre d'ateliers donnés) et la qualité du programme livrée. Le **coût** concerne tous les coûts reliés à l'implantation. Ce coût dépend de la complexité de l'implantation, mais aussi de la stratégie d'implantation. Enfin, la **mise à l'échelle** correspond à l'intégration de la pratique ou de l'innovation ou du programme dans plusieurs secteurs d'un milieu (ex. : toutes les classes de tous les niveaux scolaires d'une école) ou dans plusieurs milieux (ex. : plusieurs écoles). Elle peut être calculée en comptant le nombre de personnes implantant le service divisé par le nombre de personnes formées pour le donner. Le maintien ou la **pérennisation** correspond au niveau d'institutionnalisation de la pratique et s'apprécie par le fait que la pratique est durable.

### ***Damschroder et al. (2009)***

Le *Consolidated Framework for Implementation Research* (CFIR) de Damschroder et al. (2009) est utilisé pour évaluer les facteurs qui facilitent ou freinent l'implantation d'un programme. Le CFIR regroupe plusieurs construits, organisés en cinq grandes dimensions (ou grandes catégories de conditions), qui influencent la mise en œuvre d'une innovation. La première, le **processus d'intervention**, fait référence aux facteurs en lien avec la planification de l'animation et aux processus et étapes d'implantation. La deuxième, les **caractéristiques de l'intervention ou du programme**, concerne les facteurs relatifs au

contenu, matériel (ex. : adaptabilité du contenu, du matériel ou du déroulement) du programme, qui pourraient influencer l'implantation. La troisième, le **contexte organisationnel**, englobe les caractéristiques structurelles propres aux écoles qui implantent le programme (ex. : grosseur du milieu), la culture et le climat du milieu, ainsi que la communication entre le personnel scolaire. La quatrième, les **caractéristiques des individus impliqués**, concernent des facteurs personnels propres aux parties prenantes du milieu tels que leurs connaissances et croyances, leur relation avec leur milieu et face aux changements, etc. Enfin, la dernière dimension fait référence aux facteurs en lien avec le **contexte externe**. Ce dernier contient des facteurs reliés à la présence de collaboration ou de partenariats des milieux scolaires avec d'autres organismes externes ainsi que l'influence des politiques externes, comme celles gouvernementales.

## **Annexe B : Précisions méthodologiques : outils de collecte de données**

### **1. Sondages de satisfaction complétés par les jeunes et les parents**

Outil permettant d'évaluer l'acceptabilité du programme du point de vue des parents et des élèves. Cet outil a été développé en s'appuyant sur les travaux de Lauzier et Denis (2016) et a permis de mesurer notamment le niveau d'appréciation des élèves par rapport au programme (ex. : *De façon générale, tu apprécies le programme HORS-PISTE?*) et la pertinence perçue des connaissances et compétences visées par le programme (ex. : *De façon générale, le programme HORS-PISTE répond à tes besoins*).

### **2. Journaux de bord complétés par les personnes animatrices**

Outil complété après chaque animation des ateliers par les personnes animatrices ayant permis de mesurer en majeure partie la fidélité, mais permet également d'avoir un aperçu de l'acceptabilité, la pertinence et la faisabilité du programme. Les questions posées concernent la fidélité d'animation de chacune des parties des ateliers du programme, les modifications qui ont été apportées (ex. : retrait d'activités ou modification d'un médium), la participation des élèves, la pertinence du contenu pour atteindre les objectifs ciblés, la réponse aux besoins des jeunes, l'adaptabilité des médiums, le sentiment de compétence des personnes animatrices, ainsi que les différents types de facteurs ayant pu influencer la faisabilité de l'atelier (ex. : facteurs en lien avec le sentiment de compétence de la personne animatrice, facteurs en lien avec le déroulement des ateliers, facteurs en lien avec la durée des ateliers, etc.).

### **3. Guide des questions utilisées lors des entrevues de groupe semi-dirigées menées auprès des membres des comités d'implantation**

Outil collectant les données par l'entremise de questions posées auprès des membres de comités d'implantation lors d'une entrevue virtuelle semi-structurée, ayant comme objectif de documenter l'acceptabilité (ex. : Qu'avez-vous apprécié du programme?), l'adoption (ex. : Que pensez-vous des étapes d'implantation initiales, comme la présentation du programme à l'équipe-école?), la pertinence (ex. : Quels effets ont été observés au niveau du climat de classe, des élèves?), la faisabilité (ex. : Selon vous, quels sont les éléments qui ont facilité l'implantation du programme?) et la pérennisation (ex. : Selon vous, qu'est-ce qui ferait en sorte que le programme serait ou ne serait pas implanté dans votre école l'année prochaine? et dans 5 ans?).

### **4. Questionnaires validés à l'intention des membres des comités d'implantation**

#### **a. *Acceptability of Implementation Measure (AIM), Implementation Appropriateness Measure (IAM) et Feasibility of Implementation Measure (FIM)***

L'acceptabilité, la pertinence et la faisabilité ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire élaboré par Weiner et al., (2017). Ce questionnaire comporte trois sous-échelles, chacune représentant une retombée. Les trois contiennent quatre items et sont accompagnées d'une échelle de Likert à cinq choix (1 = Tout à fait en désaccord et 5 = Tout à fait d'accord). Les scores peuvent aller de minimum 4 à un maximum de 20. Plus les scores obtenus sont élevés, plus l'initiative ou le programme est perçu comme étant acceptable, pertinent et/ou faisable (Weiner al., 2017). Les propriétés psychométriques de ce

questionnaire sont jugées bonnes. Les cohérences internes pour les trois sous-échelles sont bonnes : acceptabilité -  $\alpha = 0,87$ ; pertinence -  $\alpha = 0,89$ ; et faisabilité -  $\alpha = 0,89$  (Weiner et al., 2017). Ensuite, pour ce qui est de la validité du contenu substantive, qui permet de vérifier si le contenu du questionnaire représente bien le construit qu'il souhaite mesurer, l'étude de Weiner et al., (2017) rapporte un haut degré de cohérence entre les personnes ayant participé à la validation. Le coefficient de corrélation intraclasse (ICC) pour l'acceptabilité était de 0,82, il était de 0,94 pour la pertinence et il était de 0,87 pour la faisabilité.

#### Questionnaire de retombées d'implantation de Weiner et al., (2017)

##### Acceptability of Intervention Measure (AIM)

	Complètement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Complètement en accord
1. Le programme HORS-PISTE répond à mes attentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le programme HORS-PISTE est attrayant pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'aime le programme HORS-PISTE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'accueille le programme HORS-PISTE.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

##### Intervention Appropriateness Measure (IAM)

	Complètement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Complètement en accord
1. Le programme HORS-PISTE semble approprié.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le programme HORS-PISTE semble convenir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le programme HORS-PISTE semble applicable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le programme HORS-PISTE semble bien s'intégrer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Feasibility of Intervention Measure (FIM)

	Complètement en désaccord	En désaccord	Ni en accord ni en désaccord	En accord	Complètement en accord
1. Le programme HORS-PISTE semble réalisable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le programme HORS-PISTE semble possible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Le programme HORS-PISTE semble faisable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le programme HORS-PISTE semble facile à utiliser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### *b. School-Wide Universal Behavior Sustainability Index–School Teams (SUBSIST)*

La pérennisation a été mesurée par l'entremise du SUBSIST. Ce questionnaire est composé de quatre sous-échelles, chacune représentant des facteurs appartenant à différentes catégories qui pourraient influencer la pérennisation : les facteurs liés aux priorités de l'école (ex. : engagement de l'équipe, alignement de l'initiative avec d'autres déjà mises en place), les facteurs liés à l'utilisation des données (ex. : présence de collectes de données, présence de réunions pour interpréter les données collectées, adaptations de l'initiative en fonction de l'interprétation des données), les facteurs aux priorités de la région (ex. : présence d'appui ou soutien, priorisation de l'initiative dans la région, financement et reconnaissance de l'initiative à l'échelle de la région) et les facteurs liés aux capacités de la région (ex. : accès à la formation, soutien technique). Les quatre sous-échelles sont accompagnées d'une échelle de Likert à cinq choix (1 = Pas vrai et 4 = Très vrai). Plus le score par échelle est élevé, plus les facteurs en lien avec la pérennisation sont présents pour le

milieu et l'initiative, donc la probabilité de pérennisation du programme est plus élevée. Les propriétés psychométriques de ce questionnaire sont jugées bonnes (McIntosh et al., 2011). Les cohérences internes pour les trois sous-échelles sont considérées d'acceptables à bonnes : priorité dans la région -  $\alpha = 0,71$ ; capacité de la région -  $\alpha = 0,74$ ; priorité dans l'école  $\alpha = 0,94$  et utilisation des données -  $\alpha = 0,94$  (McIntosh et al., 2011).

- c. Questionnaire *School-Wide Universal Behavior Sustainability Index–School Teams (SUBSIST)* de McIntosh et al., 2018

**FRQSC- Questionnaire pour les membres du comité d'implantation HORS-PISTE  
exploration  
(SUBSIST 39 items)**

1.1 Le programme HORS-PISTE (exploration) répond à un besoin critique pour l'école.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.2. Le programme HORS-PISTE (exploration) adresse des résultats qui sont hautement valorisés par le personnel de l'école.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.3. La majorité du personnel de l'école (80 % ou plus) supporte le programme HORS-PISTE (exploration).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.4. Le programme HORS-PISTE (exploration) a été intégré à de nouvelles initiatives dans l'école (par exemple, il a été renommé pour répondre à de nouveaux besoins et a montré comment il peut également atteindre les objectifs des nouvelles initiatives).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.5. Les parents sont activement impliqués dans le programme HORS-PISTE (exploration) (par exemple, en répondant au questionnaire de satisfaction, en offrant un soutien à leur enfant).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.6. Le personnel administratif décrit le programme HORS-PISTE (exploration) comme étant une priorité pour l'école.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.7. Le personnel administratif supporte activement le personnel de l'école lorsqu'il doit implanter et arrimer (par exemple, en protégeant le personnel des demandes concurrentes, en modifiant le langage pour aligner le programme HORS-PISTE sur les nouvelles initiatives) afin de permettre la mise en œuvre du programme HORS-PISTE (exploration).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.8. Un membre du personnel administratif assiste et participe régulièrement aux rencontres du programme HORS-PISTE (exploration).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.9. Les pratiques et les stratégies du programme HORS-PISTE (exploration) sont fondées sur des données probantes (c'est-à-dire qu'il existe des recherches publiées documentant leur efficacité).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.10. Le personnel de l'école perçoit le programme HORS-PISTE (exploration) comme étant efficace pour les aider à atteindre les résultats souhaités.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.11. Le personnel de l'école célèbre les effets positifs du programme HORS-PISTE (exploration) au moins une fois par an.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.12. Le programme HORS-PISTE (exploration) a un « effet croisé » dans d'autres domaines (par exemple, l'augmentation des résultats académiques, l'assiduité des élèves, etc.).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.13. Le programme HORS-PISTE (exploration) est efficace pour une grande proportion d'élèves.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.14. Le programme HORS-PISTE (exploration) a été élargi à d'autres domaines (classes, autobus, élèves avec des besoins particuliers, ateliers parentaux).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.15. Le programme HORS-PISTE (exploration) est implanté avec fidélité (c'est-à-dire qu'il est implanté comme prévu).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.16. Le programme HORS-PISTE (exploration) devient plus facile à utiliser avec une expérience continue.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.17. Le programme HORS-PISTE (exploration) est considéré comme une procédure de fonctionnement typique de l'école (c'est devenu « ce que nous faisons ici/ce que nous avons toujours fait »).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.18. Le programme HORS-PISTE (exploration) est rentable (en termes d'argent et d'efforts).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.19. Les données collectées pour le programme HORS-PISTE (exploration) sont faciles à collecter et n'interfèrent pas avec l'enseignement.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai

- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

1.20. Le matériel lié au programme HORS-PISTE (exploration) (par exemple, les guides d'animation, les affiches) peut être utilisé ou adapté facilement d'une année à l'autre.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.1 L'équipe qui implante le programme HORS-PISTE (exploration) a les connaissances et les habiletés pour mettre en œuvre le programme.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.2 L'équipe qui implante le programme HORS-PISTE (exploration) est bien organisée et fonctionne efficacement.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.3 L'équipe qui implante le programme HORS-PISTE (exploration) se rencontre au moins une fois par mois.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.4 Des évaluations des besoins du programme HORS-PISTE (exploration) sont effectuées.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.5 Il y a régulièrement des mesures de la fidélité d'implantation (par exemple, liste de contrôle de la mise en œuvre par l'équipe, outil d'évaluation à l'échelle de l'école, critères de qualité).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.6 Les résultats des élèves participants au programme HORS-PISTE (exploration) sont régulièrement mesurés (par exemple, données sur les résultats, sondages sur la satisfaction des élèves/parents).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.7 Les données du programme HORS-PISTE (exploration) sont revues régulièrement dans les rencontres d'équipe.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.8 Les données du programme HORS-PISTE (exploration) sont présentées à l'ensemble du personnel de l'école au moins quatre fois par année.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.9 Les données du programme HORS-PISTE (exploration) sont présentées au moins une fois par année aux acteurs clés à l'extérieur de l'école (par exemple, centre de services scolaire, groupes communautaires, conseil d'établissement, centre intégré de service de santé et de services sociaux).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.10 Les données du programme HORS-PISTE (exploration) sont utilisées pour résoudre des problèmes, prendre des décisions et planifier des actions (pour rendre le programme HORS-PISTE (exploration) plus efficace et/ou efficient).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

2.11 Tout le personnel de l'école a une compréhension de base du programme HORS-PISTE (exploration) (c'est-à-dire qu'ils en connaissent les caractéristiques et les pratiques essentielles).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.1.1 Les ressources externes (financement et temps) allouées au programme HORS-PISTE (exploration) sont suffisantes.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.1.2 Le Centre de Services Scolaire supporte activement le programme HORS-PISTE (exploration) (décrit le programme HORS-PISTE (exploration) comme une priorité, fournit des directions claires).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.1.3 Le gouvernement du Québec supporte activement le programme HORS-PISTE (exploration) (promotion, publicité, fournit les infrastructures).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.1.4 Le programme HORS-PISTE (exploration) est promu et visible auprès des organisations importantes (par exemple, les centres de services scolaires, les agences communautaires, les entreprises, les groupes de parents).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.1.5 Le programme HORS-PISTE (exploration) est intégré dans les politiques de l'école et du Centre de services scolaire (par exemple, les plans d'amélioration de l'école, les déclarations de mission/vision).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.2.1 L'équipe-école à régulièrement accès à un expert du programme HORS-PISTE (exploration) (par exemple un conseiller externe).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.2.2 L'équipe-école et le nouveau personnel bénéficient de formations/développement professionnel en lien avec le programme HORS-PISTE (exploration) au moins une fois par année.

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

D.2.3 L'équipe-école est connectée à une communauté de pratique (par exemple, réseau d'autres écoles HORS-PISTE, conférences locales/régionales).

- Pas vrai
- Partiellement vrai
- En grande partie vrai
- Très vrai
- Je ne sais pas / NA

**Annexe C : Tableau des facteurs qui facilitent et freinent l'implantation selon Damschroder et al., (2009)**

Composantes selon Damschroder	Facteurs qui facilitent l'implantation	Facteurs qui freinent l'implantation
<b>Processus d'intervention</b>	<p>La fluidité du processus d'intervention est favorisée par l'influence positive du temps et de l'<b>expérience</b> acquise graduellement.</p> <p><b>L'accompagnement, la formation, les outils</b> développés (ex. : guide d'implantation) et la <b>disposition</b> des milieux scolaires facilitent le déploiement du programme, particulièrement lors des premières années d'implantation.</p>	<p>La <b>méconnaissance des rôles respectifs</b> des acteurs dédiés à l'accompagnement qui ne sont <b>pas suffisamment bien compris</b> et partagés au personnel scolaire (ex. : contribution des acteurs de la santé publique).</p>
<b>Caractéristiques de l'intervention</b>	<p>Les caractéristiques de l'intervention représentent une <b>composante clé qui regroupe plusieurs éléments</b> (médioms d'intervention utilisés, contenu abordé, matériel développé, adaptation possible du déroulement, etc.) <b>qui influencent favorablement l'implantation</b> du programme HORS-PISTE, entre autres par la mise à la disposition du personnel scolaire de <b>matériel diversifié, complet et clé en main</b>.</p> <p>Les <b>activités interactives, dynamiques, actives et entraînant</b>es, encouragent les jeunes à se mettre en action et les <b>médioms d'intervention</b> favorisent l'implication de tous les jeunes.</p> <p>Le <b>contenu</b> des ateliers est bien <b>arrimé aux besoins, aux préoccupations et aux intérêts des jeunes</b>.</p> <p>La <b>possibilité d'adapter le déroulement</b> (ex. : animation possible par plusieurs membres du personnel scolaire) <b>et le matériel</b> (ex. : modifier des situations selon le contexte scolaire) permettent une <b>flexibilité appréciée</b> du personnel scolaire pour moduler le programme aux besoins des différents groupes et des différentes réalités scolaires.</p> <p>Les <b>impacts favorables du programme pour les élèves et pour le milieu scolaire</b> (ex. : développement d'un langage commun) sont reconnus et perçus.</p>	<p>La possibilité d'<b>adapter le déroulement et le matériel</b> qui peut être vécu comme une <b>charge additionnelle</b> pour les personnes animatrices.</p>

<p><b>Contexte organisationnel (interne)</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Choix relatifs à l'animation :</b></p> <p>L'animation peut être prise en charge par <b>divers</b> membres du personnel scolaire (personnel enseignant et/ou psychosocial), mais la <b>prise en charge par une personne intervenante</b> est encouragée lors d'une <b>première expérience</b> d'implantation.</p> <p>La <b>coanimation</b> facilitante et la force d'une <b>dyade</b> composée d'une <b>personne enseignante et d'une personne intervenante</b> sont reconnues.</p> <p style="text-align: center;"><b>Mobilisation de l'équipe-école :</b></p> <p>La mise en place de <b>stratégies de mobilisation</b> de l'équipe-école (ex. : présentation d'introduction du programme, faire connaître les étapes de déploiement) favorise le déploiement du programme.</p> <p><b>L'implication du personnel enseignant est incontournable</b> pour assurer le succès du déroulement des ateliers et de la pérennité du programme dans le milieu scolaire.</p> <p><b>L'implication des personnes enseignantes est</b> influencée par : leur ouverture face au programme, leur aisance avec l'animation des ateliers, leur perception d'occasion de réinvestissement du programme, etc.</p> <p style="text-align: center;"><b>Décisions scolaires :</b></p> <p>L'établissement du programme comme une <b>priorité d'école</b> favorise son implantation en l'intégrant dans le cursus scolaire et en ayant un mandat clair lié à la prévention de la santé mentale. Une école qui détient une <b>vision et une culture favorables à l'implantation de prévention de la santé mentale</b> favorisent également l'implantation.</p> <p>L'importance d'identifier des <b>acteurs responsables de l'organisation et du déploiement</b> dans l'école et de mettre en place des <b>mesures pour soutenir le déploiement</b> (ex. : création d'un comité HORS-PISTE, accorder du soutien de la part du personnel administratif) pour favoriser l'implantation.</p> <p>La <b>projection et planification d'une implantation graduelle</b> du programme dans l'école favorise sa pérennisation.</p>	<p>L'implication du personnel enseignant peut représenter une <b>surcharge de travail</b> pour ces derniers, en plus du <b>manque de temps</b> du personnel scolaire.</p> <p>Les acteurs peuvent être irrités et/ou en désaccord avec la <b>priorisation du choix du programme</b> dans l'école.</p> <p>Les défis associés à l'<b>organisation du calendrier d'animation</b> sont soulevés.</p>
<p><b>Caractéristiques des individus impliqués</b></p>	<p>Le <b>soutien et la mobilisation de la direction scolaire</b> sont importants.</p> <p><b>L'implication des personnes enseignantes</b> durant le déroulement des ateliers est <b>nécessaire</b>.</p>	<p><b>L'implication des personnes enseignantes</b> durant les ateliers peut être <b>obstruée par différents enjeux</b> (ex. : vision que les personnes enseignantes</p>

	<p>La présence de plusieurs facteurs peut <b>encourager l'implication du personnel scolaire</b> (ex. : reconnaissance de la problématique du stress et de l'anxiété chez les élèves, implication volontaire, expérience d'implantation antérieure, etc.).</p> <p>L'implication de <b>personnes animatrices autonomes, outillées à animer des activités interactives et à l'aise d'aborder des sujets sensibles</b>, favorise l'implantation.</p> <p>Les <b>élèves participent activement</b> et font preuve d'ouverture face aux activités. Ils apprécient la séquence de déroulement des ateliers et qu'ils se déroulent pendant des périodes de cours.</p> <p>Les parents reconnaissent l'utilité du programme.</p>	<p>ne devraient pas être impliquées, désir de prioriser les apprentissages académiques, faible disponibilité et participation à la formation à l'animation, faible sentiment de compétence en lien avec le contenu enseigné).</p> <p>La participation de certains groupes de jeunes (ex. : élèves ayant peur du jugement des autres) est plus difficile.</p> <p>Un <b>faible engagement des parents</b> envers le programme est observé.</p>
<p><b>Contexte externe</b></p>	<p>Le <b>financement du programme par le ministère</b> permet de maintenir la gratuité du programme ainsi que l'accompagnement des écoles assuré par l'équipe nationale dédiée au déploiement.</p> <p>La <b>mobilisation gouvernementale</b> et l'intégration du programme dans le <b>plan d'action interministériel</b> permettent d'accroître sa visibilité auprès des écoles.</p> <p>La collaboration avec des organismes externes peut venir en aide au milieu scolaire dans l'animation des ateliers.</p> <p>Le <b>partage d'expériences</b> entre les écoles et les régions qui déploient le programme est encouragé par le biais de collaboration entre les centres de services scolaires et le comité interrégional.</p>	<p>La priorisation des programmes en santé mentale est compliquée par des <b>défis entre les ministères de la Santé et des Services sociaux et de l'Éducation</b> qui travaillent en silo.</p> <p>La collaboration avec des <b>organismes externes qui se substitue au milieu scolaire dans la planification et l'animation</b> du programme limite l'implantation et la pérennisation du programme dans le milieu.</p> <p>Les <b>enjeux contextuels</b> (ex. : grève) peuvent <b>écarter ou limiter</b> le déploiement du programme s'il n'est <b>pas intégré dans le cursus scolaire</b>.</p>

## Annexe D : Tableau de pourcentage de fidélité par personne animatrice

Identifiant	École	Année de collecte	Nombre d'ateliers fidèlement animés sur le nombre total animés	Pourcentage par personne intervenante ayant animé fidèlement les ateliers
PA 1	École secondaire de l'Érablière	2022-2023	4/4	100,00 %
PA 2	École secondaire de L'île	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 3	École secondaire Champagnat	2022-2023	4/8	50,00 %
PA 3(2)	École secondaire Champagnat	2023-2024	6/7	85,70 %
PA 4	Collège Charles-Lemoine	2022-2023	2/3	66,67 %
PA 5	Polyvalente L'Érablière	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 6	École secondaire L'Envolée	2022-2023	0/5	0,00 %
PA 7	Polyvalente L'Érablière	2022-2023	3/3	100,00 %
PA 8	Collège Charles-Lemoine	2022-2023	3/4	75,00 %
PA 8 (2)	Collège Charles-Lemoine	2023-2024	6/9	66,67 %
PA 9	École secondaire Bermon	2022-2023	3/4	75,00 %
PA 9 (2)	École secondaire Bermon	2023-2024	1/5	20,00 %
PA 10	École secondaire de L'île	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 10 (2)	École secondaire de L'île	2023-2024	0/1	0,00 %
PA 11	École secondaire de l'Odysée	2022-2023	3/5	60,00 %
PA 12	Polyvalente L'Érablière	2022-2023	1/4	25,00%
PA 13	Polyvalente Lavigne	2022-2023	0/1	0,00 %
PA 13 (2)	Polyvalente Lavigne	2023-2024	1/1	100,00 %
PA 14	ESSC	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 15	Polyvalente L'Érablière	2022-2023	2/5	40,00 %
PA 16	Polyvalente Benoit-Vachon	2022-2023	1/3	33,33 %
PA 16 (2)	Polyvalente Benoit-Vachon	2023-2024	0/5	0,00 %
PA 17	Polyvalente Benoit-Vachon	2022-2023	0/3	0,00 %

PA 18	École secondaire Champagnat	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 19	ESSC	2022-2023	2/2	100,00 %
PA 19 (2)	ESSC	2023-2024	6/6	100,00 %
PA 20	École secondaire du Plateau	2022-2023	0/1	0,00 %
PA 21	École secondaire l'Envolée	2022-2023	0/1	0,00 %
PA 21 (2)	École secondaire l'Envolée	2023-2024	0/1	0,00 %
PA 22	École secondaire l'Envolée	2022-2023	1/1	100,00 %
PA 23	na	2023-2024	1/5	20,00 %
PA 24	na	2023-2024	1/1	100,00 %
PA 25	École secondaire Henri-Dunant	2023-2024	3/4	75,00 %
PA 26	École Le Delta	2023-2024	1/2	50,00 %
PA 27	na	2023-2024	0/5	0,00 %
PA 28	Polyvalente Louis-St-Laurent	2023-2024	1/1	100,00 %
PA 29	Le Salésien	2023-2024	1/1	100,00 %
PA 30	Bromptonville	2023-2024	2/3	66,67 %
PA 31	Mitchel-Montcalm	2023-2024	2/2	100,00 %
PA 32	École secondaire l'Envolée	2023-2024	0/5	0,00 %
PA 33	Pamphile-Le May	2023-2024	1/1	100,00 %

## Annexe E : Références citées dans l'annexe

- Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A., & Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: A consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science: IS*, 4, 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>
- Lauzier, M., Annabi, D., Mercier, G. et Des Rochers, D. (2016). Mieux prédire le transfert des apprentissages. Dans M. Lauzier et D. Denis (dir.), *Accroître le transfert des apprentissages. Vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences*. Presses de l'Université du Québec.
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Hume, A. E., Doolittle, J., Vincent, C. G., Horner, R. H., & Ervin, R. A. (2011). Development and initial validation of a measure to assess factors related to sustainability of school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 208–218. <https://doi.org/10.1177/1098300710385348>
- McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N. T., Strickland-Cohen, M. K., Kittelman, A., Hoselton, R., & Horner, R. H. (2018). Factors predicting sustained implementation of a universal behavior support framework. *Educational Researcher*, 47(5), 307–316. <https://doi.org/10.3102/0013189X18776975>
- Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R., & Hensley, M. (2011). Outcomes for Implementation Research: Conceptual Distinctions, Measurement Challenges, and Research Agenda. *Administration and Policy in Mental Health*, 38(2), 65–76. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>
- Weiner, B. J., Lewis, C. C., Stanick, C., et al. (2017). Psychometric assessment of three newly developed implementation outcome measures. *Implementation Science*, 12(1), 108. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0635-3>