



CONSEIL SCOLAIRE 93

CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

RAPPORT DU CONSEIL SCOLAIRE

2019/2020



REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude à la nation x̣ṃəθ̣ḳẉəỵə̣m (Musqueam) pour l'octroi du privilège de travailler sur son territoire traditionnel, ancestral et non cédé au Campus Point Grey de l'Université de la Colombie-Britannique.

Le projet Middle Years Development Instrument (MDI) est rendu possible grâce au financement des districts scolaires de la Colombie-Britannique et des commissions scolaires de tout le pays. Nous tenons à remercier et à reconnaître tous les districts scolaires participants pour leur soutien et leur collaboration à ce projet.

Nous sommes reconnaissants envers les enseignants, le personnel éducatif et les administrateurs scolaires qui travaillent directement avec nous pour recueillir et utiliser nos rapports. Cela comprend un engagement à suivre la formation et à remplir des questionnaires, à dialoguer avec les élèves, les parents et les tuteurs, et à utiliser les données et la recherche de HELP dans les écoles, les districts et les communautés. Nous souhaitons également exprimer notre vive reconnaissance aux élèves qui prennent le temps de partager leurs expériences avec nous. Nous vous remercions.

Nous tenons également à remercier Centraide du Lower Mainland, la Fondation Max Bell et la Fondation McConnell pour leurs contributions et leur soutien continu au projet de recherche MDI.

HELP tient à souligner le soutien exceptionnel que nous recevons des ministères de la Famille et de l'Enfance, de l'Éducation et de la Santé depuis 2001. Cet investissement a permis l'expansion du système unique de suivi du développement de l'enfant de HELP, servant d'appui à des décisions de haute qualité et éclairées par des données probantes au nom des enfants et de leurs familles.

DOCTEURE KIMBERLY SCHONERT-REICHL

La recherche dirigée par HELP sur la phase intermédiaire de l'enfance est dirigée par la docteure Kimberly Schonert-Reichl. HELP remercie la docteure Schonert-Reichl pour son leadership et son expertise dans le domaine de la recherche sur le développement social et émotionnel, ainsi que son dévouement à explorer les expériences des enfants pendant les années intermédiaires et à élever le profil des voix des enfants, localement et internationalement.

À PROPOS DU HUMAN EARLY LEARNING PARTNERSHIP

Le Human Early Learning Partnership (HELP) est un institut de recherche interdisciplinaire basé à l'École de santé publique et des populations de la Faculté de médecine de l'Université de la Colombie-Britannique. Le partenariat unique de HELP rassemble des chercheurs et des praticiens de toute la Colombie-Britannique, du Canada et du monde entier pour aborder des problèmes complexes liés au développement de l'enfant. Les projets de recherche de HELP explorent comment différents environnements et expériences contribuent aux inégalités sociales et de santé dans le développement des enfants au cours de leur vie.

L'institut a été fondé par les docteurs Clyde Hertzman et Hillel Goelman en 1999. La vision du docteur Clyde pour HELP était de faire progresser les connaissances sur le développement de l'enfant et, surtout, d'appliquer ces connaissances dans les communautés. Ce rapport et le travail de HELP pendant deux décennies n'auraient pas été possibles sans sa vision et sa passion.

Pour en savoir plus, veuillez visiter notre site Web à [earlylearning.ubc.ca \(http://earlylearning.ubc.ca/\)](http://earlylearning.ubc.ca/).

Citation suggérée

Human Early Learning Partnership. **Middle Years Development Instrument [MDI] Grade 4 report. Rapport du conseil scolaire 2019-2020. Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (SD93).** Vancouver, BC: University of British Columbia, School of Population and Public Health; May 2020.

TABLE DES MATIÈRES

1. **PRÉSENTATION DU MDI**
2. **À PROPOS DE CE RAPPORT**
3. **2019/2020 RÉSULTANTS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE**
 - DÉMOGRAPHIE
 - INDICE DE BIEN-ÊTRE ET INDICE D'ATOUTS
 - DEVELOPPEMENT SOCIAL & AFFECTIF
 - SANTÉ PHYSIQUE & BIEN-ÊTRE
 - RELATIONS
 - UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE
 - ÉXPÉRIENCES SCOLAIRES
4. **PASSER À L'ACTION AVEC DISCOVERMDI.CA**
5. **RÉFÉRENCES**

PRÉSENTATION DU MDI

POURQUOI LES ANNÉES INTERMÉDIAIRES SONT IMPORTANTES ?

Les expériences vécues à l'âge intermédiaire, en particulier entre 10 et 13 ans, ont un effet critique et à long terme. Elles sont un puissant facteur de prédiction d'une adaptation saine à l'adolescence et de succès dans le futur. Pendant cette période, les enfants vivent des changements significatifs au niveau cognitif, social et émotionnel qui aident à établir leur identité et à mettre en place les bases pour l'adolescence et l'âge adulte. La santé et le bien-être global des enfants pendant les années intermédiaires ont un impact sur leur capacité à se concentrer et apprendre, à développer et entretenir des amitiés, et à prendre des décisions réfléchies.

Pendant les dernières années intermédiaires de l'enfance (aussi appelée le début de l'adolescence), les enfants ont une conscience accrue d'eux-mêmes et des autres. Pendant les années intermédiaires, ils développent des perceptions par leur capacité à concernant la façon dont ils arrivent ou non à s'intégrer dans leurs environnements sociaux et scolaires (Rubin et al., 2006). Ces perceptions ont le pouvoir soit de favoriser la santé et la réussite scolaire, soit de mener à des résultats négatifs comme la dépression et l'anxiété à l'âge adulte (Jacobs et al., 2008). Bien que les années intermédiaires de l'enfance soient une période à risque, elles sont aussi une période d'opportunité. De plus en plus de preuves suggèrent que des relations positives avec les adultes et les pairs pendant cette période cruciale augmentent la résilience d'un enfant ainsi que sa réussite à l'école et dans la vie.

QU'EST-CE QUE L'INSTRUMENT DE MESURE DE DÉVELOPPEMENT DES ANNÉES INTERMÉDIAIRES ?

L'instrument de mesure de développement des années intermédiaires (MDI) est un questionnaire d'autoévaluation qui questionne les enfants de la 4e et de la 7e année sur leurs opinions, leurs sentiments et leurs expériences à l'école et dans la communauté. Il s'agit d'un questionnaire unique et complet qui nous aide à mieux comprendre comment les enfants se portent à cette étape de leur vie. Des chercheurs travaillant au Human Early Learning Partnership (HELP) utilisent les résultats pour en apprendre davantage sur la santé socio-émotionnelle et le bien-être des enfants. De plus, le MDI est utilisé dans différents secteurs pour appuyer la collaboration et guider les politiques et les pratiques.

Le MDI utilise une approche basée sur les forces pour évaluer cinq domaines du développement qui sont fortement liés au bien-être, à la santé et à la réussite scolaire. De plus, le MDI cherche à souligner les facteurs et les atouts de promotion et de protection qui sont connus pour appuyer et optimiser le développement pendant les années intermédiaires de l'enfance. Ces domaines sont : *le développement social et émotionnel, la santé physique et le bien-être, les relations, l'utilisation du temps après l'école et les expériences scolaires*. Chacune de ces dimensions est composée de plusieurs mesures. Chaque mesure est composée d'au moins une question individuelle.

Combiner des mesures sélectionnées du MDI nous aide à brosser un tableau plus complet du bien-être d'ensemble des enfants et des atouts qui contribuent à leur développement sain. Les résultats de mesures clés du MDI sont résumés par deux indices : l'indice de bien-être et l'indice d'atouts.

Ce qui suit illustre la relation entre les dimensions et les mesures du MDI et indique les mesures qui contribuent aux indices de bien-être et d'atouts.

- Une mesure dans l'indice de bien-être
- Une mesure dans l'indice d'atouts
- * Une mesure dans le 7e année seulement



DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Mesures

- | | | |
|---|---|--|
| ○ Optimisme
Empathie
Action sociale positive | ○ Absence de tristesse
Absence d'inquiétudes
Autorégulation (court terme)
Autorégulation (long terme)
* Prise de décisions responsable | *Conscience de soi
*Persévérance
*Affirmation de soi
*Responsabilité sociale et citoyenne |
| ○ Estime de soi | | |
| ○ Bonheur | | |



SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Mesures

- | | | |
|--|--|--|
| ○ Santé générale | La malbouffe | Recherche d'aide au bien-être émotionnel |
| ■ Déjeuner | ■ Fréquence des bonnes nuits de sommeil | Transport vers et depuis l'école |
| ■ Repas avec des adultes dans votre famille | | |



RELATIONS

Mesures

- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| ■ Adultes à l'école | ■ Adultes à la maison | ■ Amitié franche |
| ■ Adultes dans le voisinage | ■ Appartenance à un groupe | Adultes importants |



UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE

Mesures

- | | | |
|----------------------------------|---|--|
| ■ Activités organisées | ○ Musique ou arts | Endroits et fréquentations après les classes |
| ○ Activités ou leçons éducatives | ○ Comment les enfants occupent-ils leur temps | Désirs et obstacles de l'enfant |
| ○ Organisations de jeunes | | |
| ○ Sports | | |



EXPÉRIENCES SCOLAIRES

Mesures

- | | | |
|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Image de soi en milieu scolaire | Sentiment d'appartenance à l'école | Objectifs futurs |
| Climat scolaire | Motivation | Victimisation et intimidation |

Pour plus d'informations sur toutes les mesures, incluant les questions, les options de réponse et la notation pour les résultats du MDI figurant dans ce rapport, veuillez vous référer au [MDI Technical Guide \(https://bit.ly/mdi-technical-guide-v1\)](https://bit.ly/mdi-technical-guide-v1), lequel peut être téléchargé à partir du [Discover MDI \(http://www.discovermdi.ca\)](http://www.discovermdi.ca).

RELIER LE MDI AUX COMPÉTENCES PERSONNELLES ET SOCIALES DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

Vos données du MDI fournissent une approche unique pour comprendre le développement social et émotionnel ainsi que le bien-être des enfants par rapport aux compétences personnelles et sociales définies par [le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique \(https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/\)](https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/).

Les mesures évaluées par le MDI reflètent différents aspects du domaine « Compétence personnelle et sociale » du nouveau programme d'études de la Colombie-Britannique. Elles fournissent ainsi de l'information précieuse pour comprendre le développement et les progrès des enfants concernant cette compétence essentielle. Les questions du MDI offrent aux élèves une occasion de s'autoévaluer et de réfléchir à leur compétence sociale et personnelle, notamment en analysant les concepts, les questions et les résultats du MDI.



COMPÉTENCE PERSONNELLE ET SOCIALE

Compétence d'identité personnelle et culturelle positive

Mesures Associées Du MDI :

- Relations avec les adultes à la maison, à l'école et dans le voisinage
- Appartenance à un groupe
- Amitié sincère
- Empathie
- Sentiment d'appartenance à l'école
- Climat scolaire
- Estime de soi
- Image de soi en milieu scolaire
- Importance des notes scolaires
- Amis et apprentissage
- Conscience de soi
- Persévérance
- Prise de décisions responsable

Compétence de conscience et responsabilité personnelles

Mesures Associées Du MDI :

- Image de soi en milieu scolaire
- Estime de soi
- Autorégulation
- Santé générale
- Optimisme
- Conscience de soi
- Persévérance
- Prise de décisions responsable
- Affirmation de soi
- Utilisation du temps après l'école

Compétence de la responsabilité sociale

Mesures Associées Du MDI :

- Responsabilité sociale et citoyenne
- Action sociale positive
- Empathie
- Climat scolaire
- Relations avec les adultes à l'école
- Relations avec un groupe
- Autorégulation
- Affirmation de soi

À PROPOS DE CE RAPPORT

Message important sur les tendances des données du MDI 2019-2020

En 2018-2019, la collecte des données du MDI a été déplacée de novembre à janvier/février en réponse aux demandes des districts scolaires participant au MDI, ce qui peut avoir eu une influence sur une série de mesures en lien avec le MDI. N'hésitez pas à contacter l'équipe du MDI à mdi@help.ubc.ca si vous avez des questions concernant vos résultats MDI.

COMMENT LES RÉSULTATS SONT RAPPORTÉS

Les données du conseil scolaires présentées dans ce rapport proviennent de tous les enfants ayant participé au sondage du conseil scolaire public en 2019/2020. Les données du conseil scolaire sont comparées à la **moyenne de tous les conseils scolaires**, qui inclut les enfants de tous les publics et de toutes les écoles indépendantes participants.

Les conseils scolaires à forte densité de population contribuent davantage à la **moyenne de tous les conseils scolaires** que les moins peuplés. Les résultats pour les grands conseils scolaires ont tendance à se rapprocher davantage de la moyenne. Veuillez consulter le tableau ci-dessous pour une liste des conseils scolaires participants, et notez que la moyenne est basée sur les participants et **ne représente pas** tous les conseils scolaires de la province.

Quand des conseils scolaires ou des quartiers comptent moins de 35 enfants, les résultats sont supprimés. Les données présentées dans ce rapport ont été arrondies. Plusieurs questions du MDI permettent aux enfants de donner des réponses multiples. Ainsi, les totaux pour certaines mesures et questions pourraient ne pas évaluer 100 %.

#	Conseil scolaire	# d'enfants	Taux de participation
5	Southeast Kootenay	424	91%
10	Arrow Lakes	26	76%
19	Revelstoke	64	93%
33	Chilliwack	901	88%
34	Abbotsford	1 167	76%
37	Delta	816	72%
40	New Westminster	450	87%
42	Maple Ridge-Pitt Meadows	1 025	90%
43	Coquitlam	1 873	83%
46	Sunshine Coast	196	78%
47	Powell River	124	60%
49	Central Coast	14	54%
50	Haida Gwaii	33	100%
51	Boundary	90	91%
52	Prince Rupert	130	81%
53	Okanagan Similkameen	126	86%
67	Okanagan Skaha	347	87%
70	Alberni	253	85%
71	Comox Valley	525	74%

#	Conseil scolaire	# d'enfants	Taux de participation
72	Campbell River	343	86%
78	Fraser-Cascade	94	78%
83	North Okanagan-Shuswap	488	92%
84	Vancouver Island West	28	80%
91	Nechako Lakes	219	79%
93	Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique	470	78%
	Écoles indépendantes	76	
	Total	10 302	

RÉSULTATS 2019/2020 POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

DÉMOGRAPHIE

Population		Identité de genre	
Échantillon total	470	Garçons	49%
Taux de participation	78%	Filles	50%
		D'une autre façon	2%

Remarque sur la façon dont nous posons la question concernant l'identité de genre

Pendant l'année scolaire 2017/18, pour la première fois, les enfants ont pu se *décrire* avec des choix qui comprenaient : « garçon », « fille » ou « d'une autre façon ».

Après une analyse des réponses, cette question a été retravaillée au cours de l'année scolaire 2018/19 pour demander aux enfants de décrire leur *genre* comme « garçon », « fille » ou, s'ils se voient « d'une autre façon », de décrire leur genre dans leurs propres mots. Cette question pourrait continuer à évoluer.

Langues parlées à la maison

Premières Nations, Inuit ou Métis	1%	Mandarin	1%
Cantonais	1%	Pendjabi	0%
Anglais	87%	Espagnol	8%
Français	72%	Philippin / Tagalog	0%
Hindi	0%	Vietnamien	0%
Japonais	1%	Autre	13%
Coréen	1%		

Échantillon total : Renvoie au nombre total d'enfants représentés dans ce rapport. Les enfants inclus dans l'échantillon de l'école s'ils répondent à une question et que les données sont déclarées.

Taux de participation : Le pourcentage de la population de 4e année qui a participé dans le MDI cette année.

Identité de genre : On demande aux enfants de se décrire comme « garçon », « fille » ou « d'une autre façon ». Les enfants peuvent choisir de ne pas répondre à la question. Les enfants peuvent sélectionner plus d'une réponse et ainsi, dans certains cas, les pourcentages peuvent ne pas totaliser 100 %. Les données sont supprimées quand moins de 5 enfants ont sélectionné la réponse.

Langues parlées à la maison : Les enfants peuvent choisir plus d'une langue parlée à la maison.

Langues Premières Nations, Inuit ou Métis : Si un enfant choisit « Premières Nations, Inuit ou Métis » comme l'une des langues parlées à la maison, on lui demande ensuite, si possible, de spécifier de quelle langue il s'agit. Les données sur les langues Premières Nations, Inuit ou Métis ne sont pas disponibles publiquement.

Autre : Un choix limité de langues est offert sur le questionnaire du MDI. La catégorie « autre » permet à l'enfant d'indiquer sa ou ses propres réponses.

INDICES DE BIEN-ÊTRE ET INDICE D'ATOUTS

Combiner des mesures sélectionnées du MDI nous aide à brosser un tableau plus complet du bien-être global des enfants et des atouts qui contribuent à leur sain développement. Les résultats de mesures clés du MDI sont résumés par deux indices. Cette section du rapport se concentre sur les résultats pour l'indice de bien-être et l'indice d'atouts. Apprenez-en davantage concernant l'importante relation entre les mesures individuelles, l'indice de bien-être et l'indice d'atouts dans le [Guide du Discover MDI](http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdj-data/data-primer/) (<http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdj-data/data-primer/>).

INDICE DE BIEN-ÊTRE

L'indice de bien-être combine des mesures du MDI associées à la santé physique et au développement social et émotionnel des enfants qui sont d'une importance cruciale pendant les années intermédiaires. Ces mesures sont : l'optimisme, le bonheur, l'estime de soi, l'absence de tristesse et la santé générale.

Des scores tirés de ces cinq mesures sont combinés et rapportés en trois catégories de bien-être fournissant un résumé général de la santé mentale et physique des enfants.

MESURES

Optimisme
Bonheur
Estime de soi
Absence de tristesse
Santé générale



Bien-être élevé (prospère)

Enfants ayant un résultat élevé pour au moins 4 des 5 mesures de bien-être et n'ayant pas de résultat faible.



Bien-être moyen

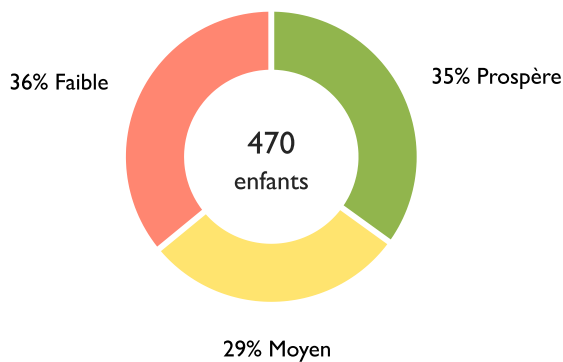
Enfants ayant un résultat élevé pour moins de 4 des 5 mesures de bien-être, et n'ayant pas de résultat faible.



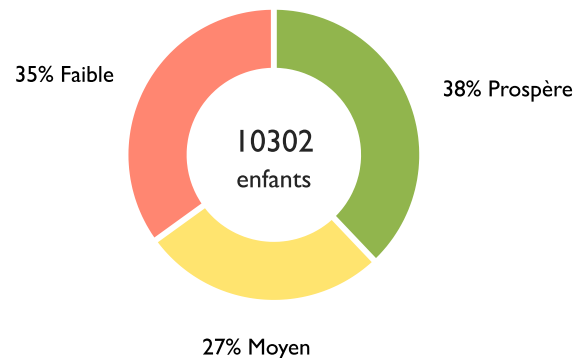
Faible bien-être

Enfants ayant un résultat faible pour au moins 1 des 5 mesures de bien-être.

CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE



TOUS LES CONSEILS SCOLAIRES PARTICIPANTS



INDICE D'ATOUTS

L'indice d'atouts combine des mesures du MDI qui soulignent quatre atouts clés aidant à favoriser le développement positif et le bien-être des enfants. Les atouts sont des expériences, des relations ou des comportements positifs présents dans la vie des enfants. Les atouts peuvent aider à mettre en place des actions, ce qui signifie que les écoles et les communautés peuvent concentrer leurs efforts dans ces domaines pour créer les conditions et les contextes où les enfants peuvent s'épanouir.

Remarque : Les expériences scolaires sont aussi considérées comme un atout contribuant au bien-être des enfants. Cependant, cet atout n'est pas rapporté dans le cadre de l'indice d'atouts pour éviter le classement d'écoles ou de sites individuels. Veuillez consulter les mesures de climat scolaire, et d'intimidation et de victimisation pour des données liées à cet atout.



LES RELATIONS AVEC LES ADULTES

Adultes à l'école
Adultes dans le voisinage
Adultes à la maison



LES RELATIONS AVEC LES SEMBLABLES

Appartenance à un groupe
Amitié sincère



L'ALIMENTATION ET LE SOMMEIL

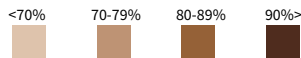
Déjeuner
Repas avec des adultes dans
votre famille
Fréquence des bonnes nuits
de sommeil



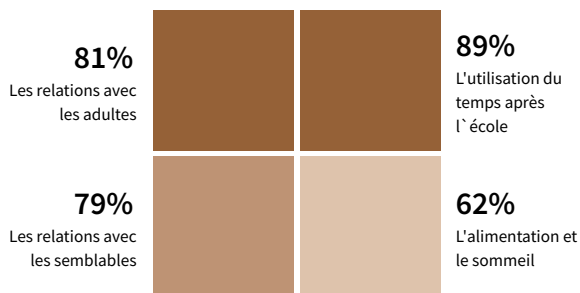
L'UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE

Activités organisée

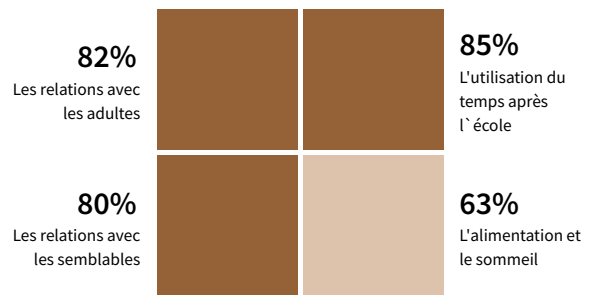
Pourcentage d'enfants indiquant la présence d'un atout



CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE



TOUS LES CONSEILS SCOLAIRES PARTICIPANTS





DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Le développement de compétences sociales et émotionnelles telles que dont l'empathie, l'optimisme et l'estime de soi est important pour favoriser une bonne santé mentale pendant les années intermédiaires de l'enfance et tout au long de la vie. Ces compétences aident les enfants à comprendre et à gérer leurs émotions, à bâtir et à maintenir des relations positives ainsi qu'à réguler leur comportement. Des occasions de développer des compétences sociales et émotionnelles peuvent être créées dans plusieurs environnements positifs : à l'école avec les enseignants et les pairs, à la maison avec les aînés, la famille ou les gardiens et pendant les programmes après l'école avec des membres de la communauté.

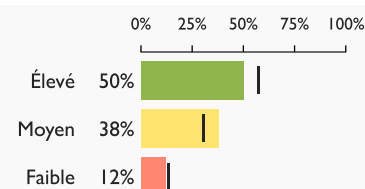
Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur le développement socio-émotionnel se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(http://discovermdi.ca/making-sense/social-emotional-development\)](http://discovermdi.ca/making-sense/social-emotional-development).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

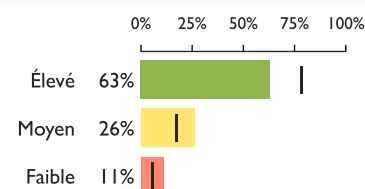
OPTIMISME

L'optimisme renvoie à l'état d'esprit correspondant à des attentes positives par rapport à l'avenir. Ex. : « J'ai plus de bons moments que de mauvais moments. »



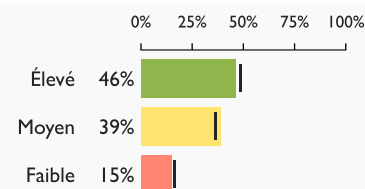
EMPATHIE

L'empathie est l'expérience de compréhension et de partage des sentiments des autres. Ex. : « Je me soucie des sentiments des autres. »



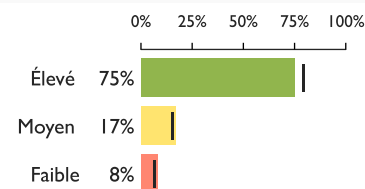
ACTION SOCIALE POSITIVE

L'action sociale positive représente les actes qui aident d'autres personnes. Ex. : « J'ai aidé quelqu'un qui était blessé. »



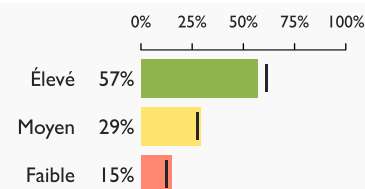
ESTIME DE SOI

L'estime de soi est la valeur qu'une personne s'attribue. Ex. : « Il y a beaucoup de choses à propos de moi qui sont bonnes. »



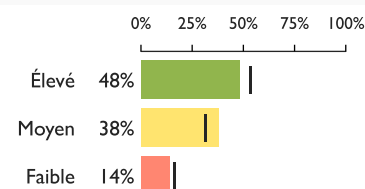
BONHEUR

Le bonheur fait référence à la satisfaction des enfants dans leur vie. Ex. : « Je suis heureux(se) de ma vie. »



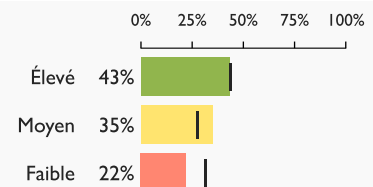
ABSENCE DE TRISTESSE

La tristesse est la mesure de l'apparition de symptômes de dépression. Ex. : « Je me sens souvent malheureux(se). »



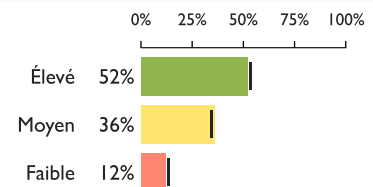
ABSENCE D'INQUIÉTUDES

Les inquiétudes sont la mesure de l'apparition de symptômes d'anxiété. Ex. : « Je m'inquiète beaucoup du fait que d'autres personnes pourraient ne pas m'aimer. »



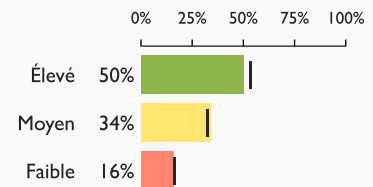
AUTORÉGULATION (LONG TERME)

L'autorégulation à long terme nécessite une adaptation du comportement actuel pour atteindre un objectif futur. Ex. : « Si quelque chose ne va pas selon mes plans, je m'adapte pour essayer d'atteindre mon objectif. »



AUTORÉGULATION (COURT TERME)

L'autorégulation à court terme concerne la résistance aux impulsions. Elle implique une adaptation comportementale ou émotionnelle pour atteindre un objectif immédiat. Ex. : « Je peux me calmer quand je suis excité ou contrarié. »



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Les compétences sociales et émotionnelles comprennent la capacité des enfants de reconnaître, de comprendre et de répondre efficacement aux émotions, de gérer le stress et d'être optimistes. Elles comprennent aussi se préoccuper des autres, entretenir des relations saines et prendre des décisions personnelles et sociales efficaces (Weissberg, Durlak, Domitrovitch, & Gullota, 2015).

Les années intermédiaires de l'enfance représentent une période importante pour promouvoir des stratégies d'autorégulation et de résolution de problèmes pouvant aider les enfants à persévérer en cas d'obstacles et de revers. Les compétences et les stratégies associées apprises pendant les années intermédiaires de l'enfance ont tendance à rester avec les enfants pour le reste de leur vie (Skinner et al., 2016).

Dans le cadre d'une étude basée à Vancouver, des chercheurs ont demandé à des enfants de 10e année de faire entre 1 h et 1 h 30 de bénévolat par semaine auprès d'enfants du primaire. Après 10 semaines, les chercheurs ont constaté que les participants avaient significativement réduit leur risque de maladie cardiovasculaire. Les plus grands bienfaits pour la santé ont été constatés chez les enfants qui présentaient les mesures les plus élevées pour l'autoévaluation de l'empathie et (Schreier, Schonert-Reichl, & Chen, 2013).



SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Promouvoir la santé physique et le bien-être des enfants pendant les années intermédiaires permet de poser les bases pour une vie saine. Les enfants qui rapportent se sentir en bonne santé sont plus susceptibles d'être engagés à l'école et d'avoir une bonne relation avec leurs enseignants et sont moins susceptibles d'être victimes d'intimidation ou d'intimider les autres. Il est bénéfique pour les enfants d'avoir des conseils et des occasions qui favorisent le développement d'habitudes saines, qu'ils peuvent ensuite utiliser à l'adolescence et à l'âge adulte. Ces habitudes comprennent de l'activité physique régulière, un sommeil de qualité et des repas sains en compagnie d'autres.

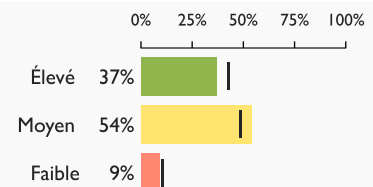
Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur la santé physique et le bien-être se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/dimensions/physical-health-well-being\)](http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/dimensions/physical-health-well-being).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

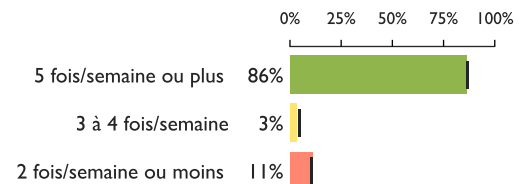
SANTÉ GÉNÉRALE

On demande aux enfants : « Globalement, comment décrirais-tu ton état de santé ? »



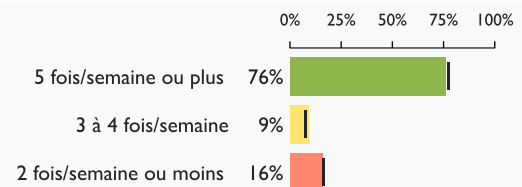
DÉJEUNER

On demande aux enfants : « À quelle fréquence manges-tu un déjeuner/petit déjeuner ? »



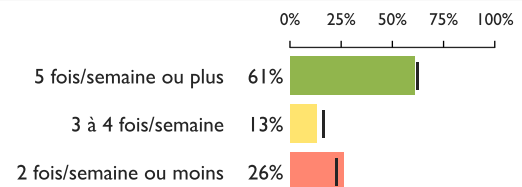
REPAS AVEC DES ADULTES DANS VOTRE FAMILLE

On demande aux enfants : « À quelle fréquence tes parents ou les autres membres adultes de la famille mangent-ils leur repas avec toi ? »



FRÉQUENCE DES BONNES NUITS DE SOMMEIL

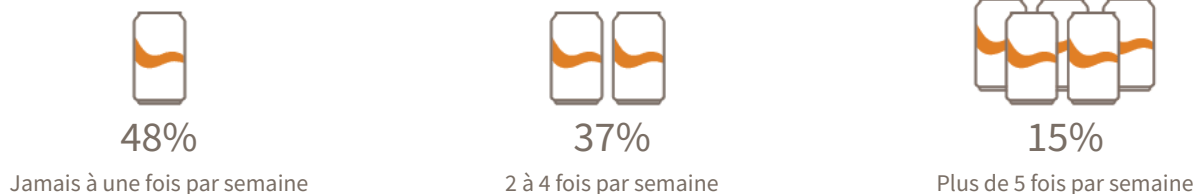
On demande aux enfants : « À quelle fréquence connais-tu une bonne nuit de sommeil ? »



À QUELLE HEURE ALLEZ-VOUS NORMALEMENT AU LIT PENDANT LES JOURS DE SEMAINE ?



À QUELLE FRÉQUENCE CONSOMMES-TU DES ALIMENTS COMME DES BOISSONS GAZEUSES, DES BONBONS, DES CROUSTILLES OU AUTRE ?



À QUI PARLERAIS-TU SI TU ÉTAIS TRISTE, STRESSÉ(E) OU INQUIET(IÈTE)?

Les exemples fournis incluent un enseignant, un conseiller scolaire, un parent, un grand-parent, un(e) frère/sœur ou un(e) cousin/cousine plus âgé(e), un(e) aîné(e), le personnel du programme parascolaire, un médecin, une infirmière, etc. (Les enfants peuvent sélectionner toutes les options qui s'appliquent; par conséquent, les pourcentages peuvent ne pas totaliser 100 %.)

Un adulte à l'école	43%
Un membre de ma famille	81%
Un adulte dans ma communauté	15%
Un professionnel de la santé	22%
Mon ami ou mes amis	64%
Je ne saurais pas à qui parler	10%
Je préférerais gérer le problème seul(e)	20%
Je parlerais à quelqu'un d'autre (qui ne figure pas sur la liste)	12%

TRANSPORT VERS ET DEPUIS L'ÉCOLE

On demande aux enfants : « Comment te rends-tu habituellement à l'école? »; « Comment rentres-tu habituellement de l'école? » et « Si tu pouvais choisir, comment souhaiterais-tu te rendre à l'école et en revenir? »

	Vers l'école	Depuis l'école	Souhait
Voiture	21%	24%	30%
Autobus scolaire	66%	62%	25%
Transport en commun (autobus public, train ou traversier)	2%	2%	3%
Marche	8%	8%	11%
Vélo, planche à roulettes, mobylette ou patins à roulettes	2%	2%	20%
Autre transport	1%	2%	10%



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Manger souvent des repas en famille est lié à une meilleure estime de soi et à une réussite scolaire accrue, ainsi qu'à des risques réduits de troubles alimentaires, de dépendance, de comportement violent et de symptômes de dépression (Harrison et al., 2015).

Les enfants âgés de 5 à 13 ans ont besoin de 9 à 11 heures de sommeil ininterrompu par nuit (Hirshkowitz et al., 2015). Quand les enfants ne dorment pas assez, ils sont plus susceptibles d'avoir des difficultés à l'école, d'être impliqués dans des désaccords avec la famille et de présenter des symptômes de dépression (Smaldone, Honig, & Byrne, 2007).

En raison de changements dans le cerveau qui ont lieu au moment de la puberté, les enfants sont plus fortement attirés que les adultes par la malbouffe qui contient de grandes quantités de gras et de sucre (Reichelt, 2016).



RELATIONS

Des relations sociales solides et positives jouent un rôle important dans le développement sain des enfants. Des relations sincères et un sentiment d'appartenance avec les adultes et les pairs à la maison, à l'école et dans la communauté peuvent promouvoir une bonne santé mentale et réduire les risques qui peuvent être présents dans la vie des enfants.

Avoir un adulte, comme un parent, une tante, un aîné ou un coach, qui se soucie de lui, qui l'écoute et qui croit en lui peut faire une différence puissante dans la vie d'un enfant. Pour les enfants, avoir des relations fortes et positives avec la famille étendue et la communauté, ainsi qu'avec la terre, la langue et la culture joue aussi un rôle important pour encourager une identité forte et saine.

Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur les relations se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI](#).

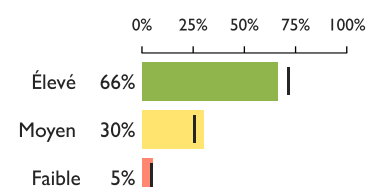
RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

RELATIONS AVEC LES ADULTES

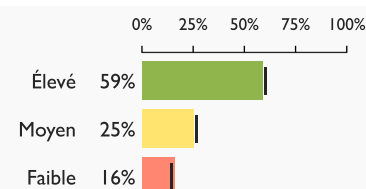
ADULTES À L'ÉCOLE

Évaluation de la qualité des relations entre les enfants et les adultes avec qui ils interagissent à l'école. Ex. : « À mon école, des adultes croient que je vais réussir. »



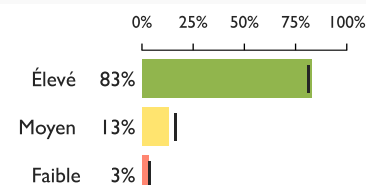
ADULTES DANS LE VOISINAGE OU DANS LA COMMUNAUTÉ

Évaluation de la qualité des relations entre les enfants et les adultes avec qui ils interagissent dans leur voisinage ou dans la communauté. Ex. : « Dans mon voisinage / ma communauté, il y a un adulte qui se soucie vraiment de moi. »



ADULTES À LA MAISON

Évaluation de la qualité des relations entre les enfants et les adultes à la maison. Ex. : « Dans ma maison, il y a un parent ou un autre adulte qui m'écoute quand j'ai quelque chose à dire. »



NOMBRE D'ADULTES IMPORTANTS À L'ÉCOLE



2 ou plus

69%

72%



Un

12%

10%



Aucun

18%

18%

Moyenne pour tous les
conseil scolaires

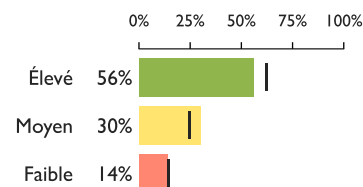
En 2018-2019, la question « Nombre d'adultes importants à l'école » apparaissait différemment sur le questionnaire en ligne par rapport aux années précédentes et aux rapports actuels (2019-2020). Nous vous conseillons d'interpréter avec prudence les comparaisons directes de la question sur le « Nombre d'adultes importants à l'école » en 2018-2019 avec les années précédentes et dans le présent rapport. Nous vous recommandons de lire notre rapport [Data Highlights and Trends 2019-2020](https://bit.ly/2019-20-mdi-data-trends) (<https://bit.ly/2019-20-mdi-data-trends>) pour plus d'informations sur l'interprétation des données relatives au « Nombre d'adultes importants à l'école » cette année.

RELATIONS AVEC LES PAIRS

APPARTENANCE À UN GROUPE

Analyse des sentiments d'appartenance à un groupe social chez les enfants.

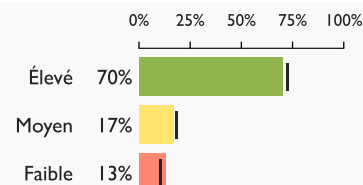
Ex. : « Quand je suis avec d'autres enfants de mon âge, je sens que je fais partie du groupe. »



AMITIÉ SINCÈRE

Évaluation de la qualité des relations entre les enfants et leurs semblables.

Ex. : « J'ai un ami à qui je peux tout dire. »



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE RELATIONS

Les enfants qui n'ont pas le sentiment de faire partie d'un groupe ou qui se sentent rejetés par leur groupe risquent de souffrir d'anxiété et de dépression. Ils sont aussi plus à risque d'une faible fréquentation scolaire et d'un futur décrochage (Veiga et al., 2014).

De solides relations sociales à l'adolescence sont un meilleur indicateur du bien-être à l'âge adulte que la réussite scolaire (Olsson, 2013).

Pour les élèves plus jeunes, une relation bienveillante et attentive avec un enseignant est vitale pendant les années scolaires primaires et intermédiaires. Les relations avec des enseignants chaleureux et ouverts améliorent le bien-être émotionnel, la motivation, l'engagement et la réussite scolaire pour les jeunes adolescents. Elles sont aussi des facteurs de protection pour les enfants qui connaissent des problèmes de santé mentale (Oberle, 2018).

Les compétences sociales et les capacités de bâtir des amitiés peuvent protéger les enfants contre l'intimidation, l'anxiété et la dépression (Guhn et al., 2013).



UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE

La participation à des activités après l'école fournit d'importantes expériences pour le développement des enfants pendant leurs années intermédiaires. Ces activités créent diverses occasions pour les enfants de développer des capacités relationnelles et d'acquérir des compétences. Les recherches ont régulièrement démontré que les enfants qui participent à des activités après l'école sont plus susceptibles de connaître une meilleure réussite scolaire et sociale.

Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur les utilisations du temps après l'école se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(http://discovermdi.ca/making-sense/after-school-time\)](http://discovermdi.ca/making-sense/after-school-time).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

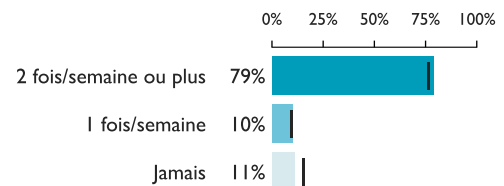
| Moyenne pour tous les conseil scolaires

ACTIVITÉ APRÈS L'ÉCOLE

La question suivante a été posée aux enfants : « Après les classes au cours de la semaine dernière (15 h à 18 h), combien de jours avez-vous participé à » :

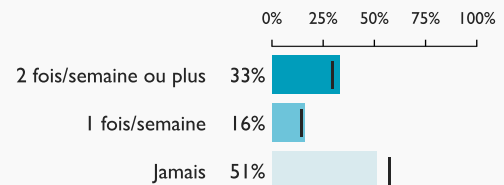
UNE QUELCONQUE ACTIVITÉ ORGANISÉE

Les enfants ayant participé à une quelconque activité encadrée et supervisée par un adulte après l'école. Par exemple : leçons éducatives, organisations de jeunes, leçons artistiques ou de musique et pratiques sportives.



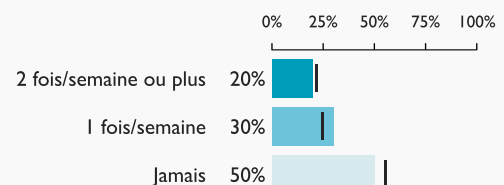
DES LEÇONS OU DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

Par exemple : cours particuliers, participation à des classes de mathématiques, cours de langues ou autre activité liée à l'éducation.



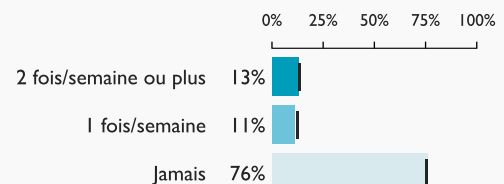
DES LEÇONS DE MUSIQUE OU D'ART

Par exemple : classes de dessin ou de peinture, leçons de musique ou autre activité liée à la musique ou à l'art.



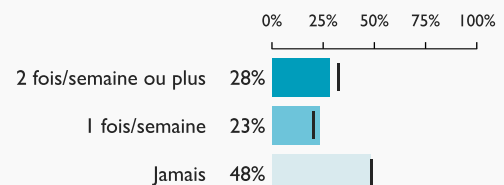
ORGANISATIONS DE JEUNES

Par exemple : scouts, guides, clubs de jeunes garçons ou de jeunes filles ou autre activité de groupe.



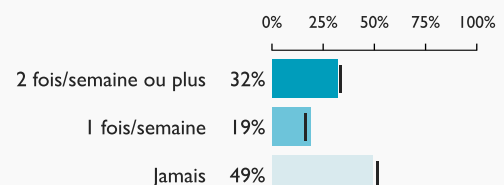
DES SPORTS INDIVIDUELS (AVEC UN ENTRAÎNEUR OU UN INSTRUCTEUR)

Par exemple : natation, danse, gymnastique, tennis, patinage ou autre.



SPORTS D'ÉQUIPE (AVEC UN ENTRAÎNEUR OU INSTRUCTEUR)

Par exemple : basketball, hockey, soccer, football ou autre sport d'équipe.



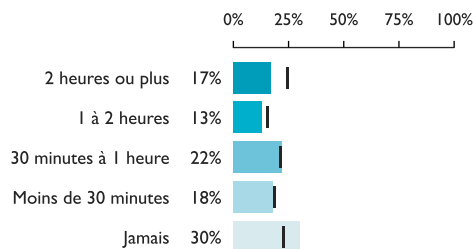
COMMENT LES ENFANTS OCCUPENT LEUR TEMPS

On a demandé aux enfants de quelle manière ils occupent leur temps après les heures de classe de 15 h à 18 h.

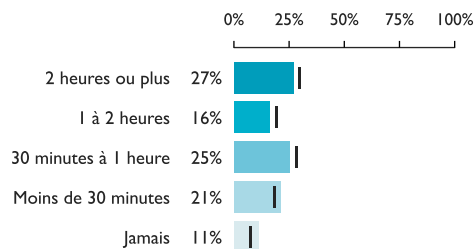
Pourcentage d'enfants ayant déclaré :

UTILISER UN ORDINATEUR OU REGARDER LA TÉLÉVISION

JEUX VIDÉO OU D'ORDINATEUR

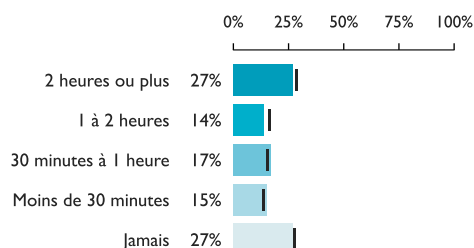


REGARDER LA TÉLÉVISION, NETFLIX, YOUTUBE OU AUTRE CHOSE

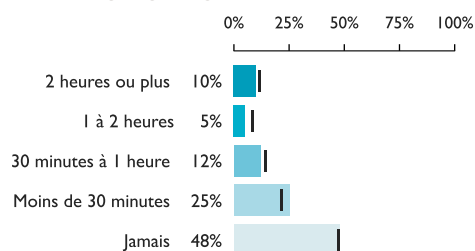


SOCIALISER AVEC DES AMIS

PASSER DU TEMPS AVEC DES AMIS

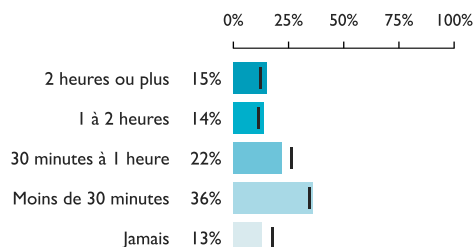


UTILISER UN TÉLÉPHONE OU INTERNET POUR TEXTER OU CLAVARDER AVEC DES AMIS

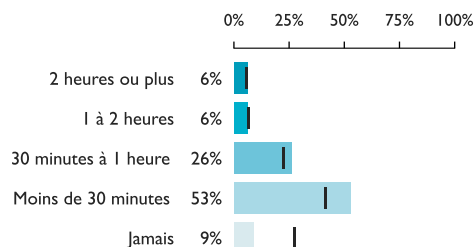


LECTURE ET DEVOIRS

LECTURE POUR LE PLAISIR

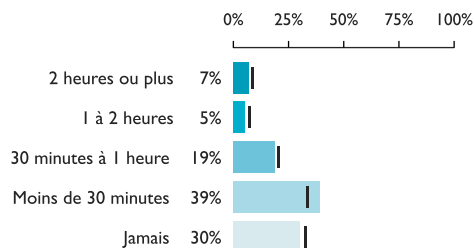


FAIRE DES DEVOIRS

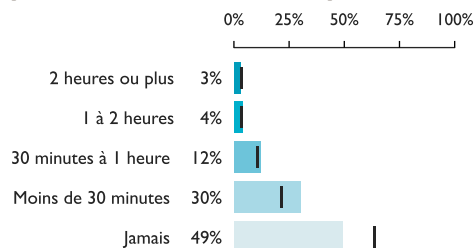


ARTS ET MUSIQUE

ARTISANAT DE CRÉATION

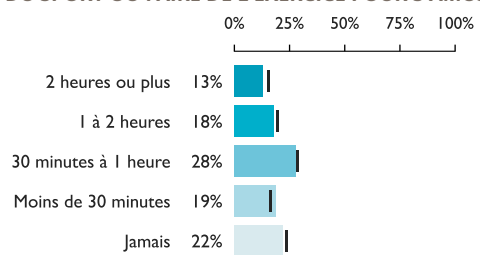


PRATIQUER UN INSTRUMENT DE MUSIQUE



SPORTS

FAIRE DU SPORT OU FAIRE DE L'EXERCICE POUR S'AMUSER



CE À QUOI LES ENFANTS SOUHAITENT S'ADONNER



On a demandé aux enfants ce qu'ils souhaitent faire après les classes de 15 h à 18 h :

Je fais déjà les activités que je veux faire

71%

J'aimerais pouvoir faire plus d'activités

38%

Je m'adonne à des activités qui me plaisent, mais j'aimerais pouvoir en faire davantage

9%

Les enfants ayant répondu qu'ils souhaitaient faire des activités additionnelles devaient indiquer une activité qu'ils souhaiteraient faire et l'endroit où ils aimeraient la faire. Remarque : les réponses sont regroupées en catégories à des fins de production de rapports.

SOUHAITS

(Nombre d'enfants)

Ordinateur/jeux vidéo/télévision	8
Amis et jeux	3
Activités physiques ou à l'extérieur	89
Musique et art	38
Temps avec la famille à la maison	0
Temps libre ou détente	0
Apprendre de nouvelles choses	7
Autre	4

OÙ AIMERAIS-TU QUE CETTE ACTIVITÉ AIT LIEU?

(Nombre d'enfants)

Au centre communautaire	36
À la maison	47
Au parc ou au terrain de jeu	26
À l'école	33
Autre	52

OBSTACLES PERÇUS À LA PARTICIPATION SOUHAITÉE AUX ACTIVITÉS APRÈS LES CLASSES



On a demandé aux enfants ce qu'ils souhaitent faire après les classes de 15 h à 18 h :

	(Nombre d'enfants)
Rien ne m'arrête	167
Je dois retourner directement à la maison après les classes	138
Je suis trop occupé	97
Les activités sont trop coûteuses	45
L'horaire ne me convient pas	83
Mes parents sont en désaccord	42
Je suis mal informé à propos des activités offertes	25
Je dois m'occuper de mes frères et soeurs ou accomplir des tâches à la maison	42
Je ne peux pas me rendre aux activités	35
Mes amis ne sont pas intéressés ou ne veulent pas y aller	31
L'activité à laquelle j'aimerais participer n'est pas offerte	47
J'ai trop de devoirs à faire	54
Je ne crois pas être assez bon	25
Ce n'est pas sécuritaire	21
Autre	48

ENDROITS ET FRÉQUENTATIONS APRÈS LES CLASSES

OÙ ALLEZ-VOUS APRÈS LES CLASSES? (DE 15 H À 18 H)

	jamais	1 fois/semaine	2 fois/semaine ou plus
À la maison	5%	5%	90%
À l'école pour une activité	70%	11%	19%
Au service de garde ou à une garderie	64%	8%	28%
Chez un ami	51%	34%	15%
Parc, terrain de jeu, centre communautaire	42%	31%	26%
Le centre commercial ou les magasins	49%	33%	19%
À un autre endroit	56%	23%	21%

AVEC QUI PASSEZ-VOUS VOTRE TEMPS APRÈS LES CLASSES? (DE 15 H À 18 H)

(Les enfants peuvent choisir toutes les réponses qui s'appliquent)

Seul	24%
Ami(s)/e(es) de mon âge	31%
Jeune(s) frère(s)/sœur(s)	26%
Frère(s)/sœur(s) aînés(es)	34%
Mère (ou belle-mère, mère de famille d'accueil)	59%
Père (ou beau-père, père de famille d'accueil)	50%
Autre(s) adulte(s) (par exemple, aîné, tante ou oncle, entraîneur, gardienne)	6%
Grand(s)-parent(s)	9%
Autre	9%



DANS VOTRE QUARTIER OU VOTRE COMMUNAUTÉ, IL Y A DES ENDROITS SÉCURITAIRES OÙ VOUS VOUS SENTEZ À L'AISE POUR PASSER DU TEMPS ENTRE AMIS :

66%

Oui

9%

Non

25%

Ne sais pas

DANS VOTRE QUARTIER OU VOTRE COMMUNAUTÉ, CERTAINS ENDROITS OFFRENT DES PROGRAMMES POUR LES ENFANTS DE VOTRE ÂGE :

58%

Oui

10%

Non

32%

Ne sais pas



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE

UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE

La participation à des programmes après l'école peut entraîner un plus grand sentiment d'appartenance à l'école, une meilleure réussite scolaire ainsi que des comportements négatifs réduits (Durlak et al., 2010).

Les périodes calmes de réflexion et de rêverie sont tout aussi essentielles à la santé et au développement du cerveau que les activités actives et ciblées (Immordino-Yang, 2012).

Les enfants qui démontrent un manque de contrôle de soi et de compétences de résolution de problème peuvent obtenir les plus grands bienfaits en participant à des activités telles que la musique, les arts et les sports qui aident à développer ces compétences (Diamond, 2014).

Une étude visant les expériences d'enfants de la 1^{ère} à la 5^e année qui participent à des programmes après l'école a permis de constater que les enfants qui participent à des programmes structurés de qualité après l'école ont de meilleures compétences socio-émotionnelles, en plus de problèmes de comportement réduits, d'un meilleur contrôle de soi social et d'une plus grande affirmation de soi (Wade, 2015).

Des activités stimulantes et agréables après l'école peuvent améliorer la capacité des jeunes à réfléchir et à résoudre des problèmes, à exercer des choix et à faire preuve de discipline, et à être créatifs et flexibles, des indicateurs importants de la réussite à l'école, au travail et dans la vie (Diamond, 2014).



EXPÉRIENCES SCOLAIRES

Les expériences scolaires des enfants sont importantes pour leur bien-être personnel et leur réussite scolaire. Quand les enfants ont des expériences positives à l'école, ils sont plus susceptibles de croire qu'ils sont valorisés à l'école, de se sentir plus engagés dans la classe et de mieux réussir à l'école. Comprendre les expériences scolaires des enfants améliore notre capacité à cultiver des environnements scolaires sûrs, sécuritaires et bienveillants.

Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur les expériences scolaires se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(http://discovermdi.ca/making-sense/school-experiences\)](http://discovermdi.ca/making-sense/school-experiences).

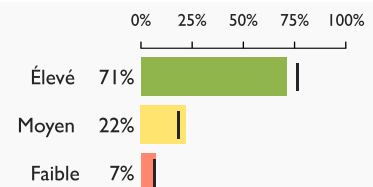
RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

IMAGE DE SOI EN MILIEU SCOLAIRE

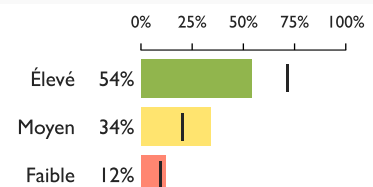
La confiance des enfants en leurs aptitudes scolaires, notamment la manière dont ils se perçoivent à titre d'élèves, et leurs intérêts face à l'école.

Ex. : « Je suis sûr(e) que je peux apprendre les compétences enseignées à l'école cette année. »



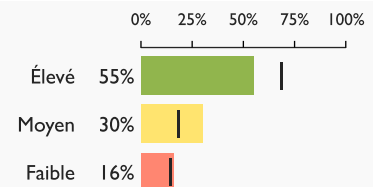
CLIMAT SCOLAIRE

Le climat général régnant à l'école, notamment la manière dont les enseignants et les élèves interagissent et dont les élèves se traitent mutuellement. Ex. : « Les gens se soucient des autres à cette école. »



SENTIMENT D'APPARTENANCE À L'ÉCOLE

Le sentiment d'appartenance à l'école désigne le niveau auquel les enfants se sentent intégrés et estimés à l'école. Ex. : « Je sens que je suis important(e) à cette école. »



Pourcentage d'enfants qui sentent qu'il est très important de :



72%

Se faire des amis



60%

Obtenir de bonnes notes



81%

Apprendre de nouvelles choses

Pourcentage d'enfants étant légèrement ou très en accord avec les affirmations suivantes :

J'ai des objectifs et des plans pour mon avenir, quand je serai grand(e).

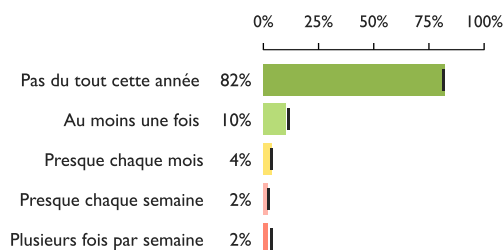


73%

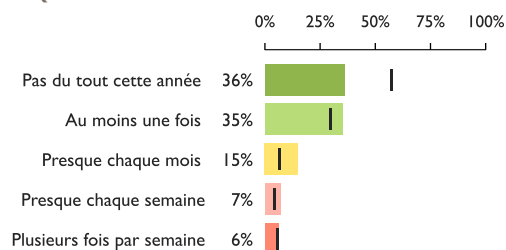
VICTIMISATION ET INTIMIDATION À L'ÉCOLE

On demande aux enfants : « Pendant l'année scolaire, à quelle fréquence avez-vous été intimidé par d'autres élèves des manières suivantes? » :

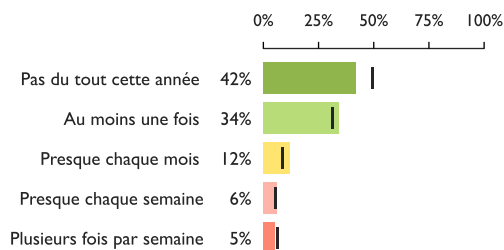
CYBER



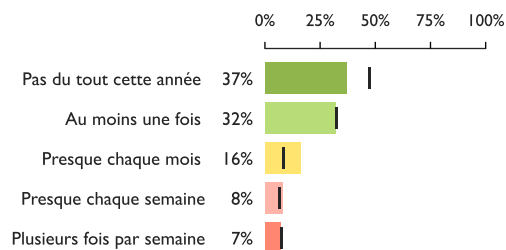
PHYSIQUE



SOCIAL



VERBAL



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE EXPÉRIENCES SCOLAIRES

La perception des enfants concernant la bienveillance à l'école est un indicateur constant d'une ambiance positive à l'école. Les élèves qui voient des comportements bienveillants parmi les élèves, les enseignants et le personnel décrivent aussi leurs environnements scolaires comme des endroits sécuritaires et encourageants pour apprendre. Alors que les enfants passent de la 4e à la 8e année, la perception de la bienveillance dans les écoles diminue (Binfet, Gademmann & Schonert-Reichl, 2016).

Les sentiments d'appartenance sont associés à une réduction de la détresse émotionnelle et des comportements négatifs (comme l'intimidation et les problèmes de santé mentale), ainsi qu'à des taux de résilience accrue plus tard dans la vie (van Harmelen et al., 2016).

Les enfants et les jeunes qui font preuve d'empathie sont moins susceptibles d'intimider les autres et plus susceptibles de défendre les victimes d'intimidation. Des recherches démontrent que la capacité d'empathie varie entre les intimidateurs, les victimes, les défenseurs et les témoins. Chercher à développer la compréhension des enfants par rapport à ce que les autres ressentent entraîne à la fois moins d'intimidation et plus de comportements de défense (van Noorden et al, 2015).

PASSER À L'ACTION AVEC DISCOVERMDI.CA

Les données du MDI peuvent appuyer la planification, favoriser la collaboration et guider les actions dans les écoles, les organismes et les communautés. Plusieurs occasions s'offrent à vous pour travailler avec vos résultats MDI. Il existe de nombreuses initiatives fructueuses de partout dans la province qui pourront vous servir d'exemples.

Nous vous encourageons à prendre le temps de visiter Discover MDI : Un guide pour le bien-être pendant les années intermédiaires de l'enfance à [discovermdi.ca](http://www.discovermdi.ca), une ressource en ligne où vous pouvez accéder à de l'information et à des recherches sur les nombreux aspects du bien-être pendant les années intermédiaires de l'enfance. Vous pourrez également y trouver des ressources et des outils pour comprendre et partager les données du MDI et communiquer avec des champions du MDI qui travaillent sur des questions similaires dans leur école et leur communauté. Voici des ressources et des outils clés pour commencer :

COMPRENDRE VOS DONNÉES MDI

Les rapports du MDI fournissent de l'information détaillée et approfondie sur la vie sociale et émotionnelle des enfants. Le Guide du MDI peut vous expliquer [comment lire et interpréter vos données du MDI](http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdi-data/) (<http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdi-data/>). Il fournit également des recherches de base pour permettre une meilleure compréhension des données du MDI.

CHOISIR UNE PRIORITÉ : PENSER GRAND, COMMENCER PETIT

Il est possible de se sentir dépassé par les nombreuses opportunités de changement identifiées dans les données du MDI. Sur quel élément allez-vous vous concentrer? Sur quels résultats avez-vous une certaine influence? Comment allez-vous susciter le changement? Nous vous suggérons de limiter vos efforts à un ou deux domaines clés à améliorer. Par exemple, si vous êtes intéressé par le domaine du développement social et émotionnel, le guide pratique DiscoverMDI fournit des informations détaillées sur [les dimensions et les mesures du MDI](http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdi-101/) (<http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/mdi-101/>), incluant les [mesures du développement social et émotionnel](http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/dimensions/social-emotional-development/) (<http://www.discovermdi.ca/understanding-the-mdi/dimensions/social-emotional-development/>).

ENGAGER LES AUTRES

Ouvrir la discussion sur l'importance du bien-être des enfants pendant les années intermédiaires est une excellente façon de commencer à améliorer la vie des enfants. Quand vous êtes prêts, examinez votre rapport MDI avec divers publics : les enfants, les parents et les aînés, les gardiens et les enseignants, les administrateurs scolaires, les responsables des programmes après l'école, les comités locaux de la petite enfance et des années intermédiaires, le gouvernement local et d'autres intervenants communautaires. Visitez le Guide du MDI pour [des conseils et des outils afin d'élargir la conversation et de réfléchir ensemble aux données de façon critique](http://www.discovermdi.ca/making-change/sharing/) (<http://www.discovermdi.ca/making-change/sharing/>).

CRÉER LE CHANGEMENT

Le MDI fournit des occasions de réunir les données et les connaissances locales afin de créer un processus de changement qui reflète le contexte unique de votre école, de votre conseil scolaire ou de votre communauté. Le guide d'ateliers 'Making Change' aide les acteurs du changement dans les écoles et les communautés en facilitant l'exploration des données du MDI, en créant des équipes d'action et en transformant les idées en plans concrets. Des guides d'animation complets sont offerts pour chaque atelier avec des feuilles de travail et des diapositives d'accompagnement. [Explorez les approches pour créer le changement.](http://www.discovermdi.ca/making-change/) (<http://www.discovermdi.ca/making-change/>).

PARTAGER LES DONNÉES AVEC LES ENFANTS

Les résultats vous surprennent-ils ou soulèvent-ils plus de questions? Des conversations avec les enfants aideront à explorer et à clarifier les résultats dans ces domaines. En partageant les données avec les enfants, vous leur permettrez de donner leurs points de vue et leurs idées sur la façon de créer des environnements et des interactions favorables à leur épanouissement. Si vous vous demandez comment impliquer les enfants de tous âges et leur famille dans l'exploration de ces résultats, [consultez notre page dans le Guide du MDI](http://www.discovermdi.ca/resources/) (<http://www.discovermdi.ca/resources/>).

ÊTRE INSPIRÉ ET COMMUNIQUER AVEC D'AUTRES

L'innovation se produit quand les gens développent des idées, plutôt qu'en les copiant simplement. Le Guide du MDI permet de d'apprendre des [Champions du MDI chevronnés](http://www.discovermdi.ca/connect/mdi-champions/) (<http://www.discovermdi.ca/connect/mdi-champions/>), découvrez leurs histoires et leurs approches, explorez la collection [d'outils télécharger](http://www.discovermdi.ca/resources/) (<http://www.discovermdi.ca/resources/>), et [consultez les opportunités de formation et d'apprentissage à venir](http://www.discovermdi.ca/connect/events-training/) (<http://www.discovermdi.ca/connect/events-training/>).

Pour toute autre question concernant le projet MDI, veuillez visiter notre site web à earlylearning.ubc.ca/mdi ou communiquez avec l'équipe du MDI à mdi@help.ubc.ca.

RÉFÉRENCES

PRÉSENTATION DU MDI

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons Inc.

Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Gollan, J. K., & Kane, P., (2008). Empirical evidence of cognitive vulnerability for depression among children and adolescents: A cognitive science and developmental perspective. *Clinical Psychology Review*, 28(5), 759–782. Science Direct.

DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J.A. Durlak, C.A. Domitrovich, R.P. Weissberg, & T.P. Gullotta (Eds.) *Handbook of social and emotional learning* (3–19). New York, NY: Guildford Press.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2016). Development of coping during middle childhood: Cognitive reappraisal, mental modes of coping, and coordination with demands. In E. A. Skinner & M. J. Zimmer-Gembeck, *The Development of Coping* (pp. 163–183). Cham: Springer International Publishing.

Schreier H., Schonert-Reichl K., & Chen E. (2013). Effect of volunteering on risk factors for cardiovascular disease in adolescents: a randomized controlled trial. *JAMA Pediatrics*, 167 (4): 327–332.

SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Harrison, M. E., Norris, M. L., Obeid, N., Fu, M., Weinstangel, H., & Sampson, M. (2015). Systematic review of the effects of family meal frequency on psychosocial outcomes in youth. *Canadian Family Physician*, 61(2), 96–106.

Van den Berg, P. A., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard, D., & Neumark-Sztainer, D. (2010). The link between body dissatisfaction and self-esteem in adolescents: Similarities across gender, age, weight status, race/ethnicity, and socioeconomic status. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 290–296.

Smaldone A, Honig J., Byrne M. (2007). Sleepless in America: inadequate sleep and relationships to health and well-being of our nation's children. *Pediatrics*, 119 (suppl 1): S29-S37.

Reichelt, A. C. (2016). Adolescent maturational transitions in the prefrontal cortex and dopamine signaling as a risk factor for the development of obesity and high fat/high sugar diet induced cognitive deficits. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 10, 1–17.

RELATIONS

Veiga, F., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., Faria, L., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school and peer relations: A literature review. In I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação (pp. 196–211).

Olsson, C., McGee, R., Nada-Raja, S., & Williams, S. (2013). A 32-year longitudinal study of child and adolescent pathways to well-being in adulthood. *Journal of Happiness Studies*, 14(3), 1069–1083.

Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Positive mental health and supportive school environments: A population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. *Social Science & Medicine*, 214, 154–161.

Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., Hymel, S., & Hertzman, C. (2013). A population study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal of Happiness Studies*, 14(5), 1529–1541.

UTILISATION DU TEMPS APRÈS L'ÉCOLE

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294–309.

Diamond, A. (2014). Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes?: Simple, Just Nourish the Human Spirit. In *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 37, p. 205). NIH Public Access.

Immordino-Yang, M. H., Christodoulou, J. A., & Singh, V. (2012). Rest is not idleness implications of the brain's default mode for human development and education. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 352–364.

Wade C. (2015). The longitudinal effects of after-school program experiences, quality, and regulatable features on children's social-emotional development. *Child and Youth Services Review*, 48, 70–79.

EXPÉRIENCES SCOLAIRES

Binfet, J., Gadermann, A., & Schonert-Reichl, K. (2016). Measuring kindness at school: psychometric properties of a school kindness scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 53(2), 111–126.

van Harmelen A. L., Gibson, J. L., St. Clair, M. C., Owens, M., Brodbeck, J., Dunn, V., ... Goodyer, I. M. (2016). Friendships and family support reduce subsequent depressive symptoms in at-risk adolescents. *PLoS ONE* 11(5): e0153715.

van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657

Pour toutes les publications sur le MDI, incluant celles sur la fiabilité et la validité, visitez le [Guide du Discover MDI](http://www.discovermdi.ca/mdi-references/) (<http://www.discovermdi.ca/mdi-references/>).