

8

MDi
8e année



CONSEIL SCOLAIRE 93

CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

RAPPORT DU CONSEIL SCOLAIRE

2022/2023

HUMAN
EARLY LEARNING
PARTNERSHIP



REMERCIEMENTS

Nous exprimons notre profonde gratitude à la nation xʷməθkʷəy̓əm (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 des données 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.

RESPONSABLES DE LA RECHERCHE MDI

La recherche dirigée par HELP sur la phase intermédiaire de l'enfance est dirigée par la docteure Eva Oberle. HELP remercie la docteure Oberle 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. HELP également remercie les contributions de la docteure Kimberly Schonert-Reichl et son expertise dans le domaine de l'apprentissage social et émotionnel au développement et à la mise en œuvre du MDI.

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/>).

Citation suggérée

Human Early Learning Partnership. **Middle Years Development Instrument [MDI] Grade 8 report. School District & Community Results, 2022-2023. Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique (SD93).** Vancouver, BC: University of British Columbia, School of Population and Public Health; May 2023.

Version: 2.0.0

TABLE DES MATIÈRES

1. **PRÉSENTATION DU MDI**
2. **À PROPOS DE CE RAPPORT**
3. **2022/2023 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 EN DEHORS DE L'ÉCOLE
 - EXPÉRIENCES 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 à 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 à la 8e 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 en dehors de 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 broser 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 6e, 7e et 8e année seulement



DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Mesures

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



SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Mesures

- | | | |
|--|--|--|
| ○ Santé générale | La nourriture | 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 EN DEHORS DE L'ÉCOLE

Mesures

- | | | |
|----------------------------------|---|----------------------|
| ■ Activités organisées | ○ Musique ou arts | Souhaits des enfants |
| ○ Activités ou leçons éducatives | ○ Comment les enfants occupent-ils leur temps | |
| ○ Organisations de jeunes | | |
| ○ Sports | ○ Endroits en dehors de l'école | |



EXPÉRIENCES SCOLAIRES

Mesures

- | | |
|---------------------------------|------------------------------------|
| Image de soi en milieu scolaire | Sentiment d'appartenance à l'école |
| Climat scolaire | 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 Companion Guide](https://www.discovermdi.ca/resources/mdi-companion-guide/) (<https://www.discovermdi.ca/resources/mdi-companion-guide/>), lequel peut être téléchargé à partir le [Guide du Discover MDI](https://www.discovermdi.ca/category/mdi-essentials/) (<https://www.discovermdi.ca/category/mdi-essentials/>).

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 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
- Conscience de soi
- 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
- Prise de décisions responsable
- Utilisation du temps en dehors de 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

À PROPOS DE CE RAPPORT

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 2022/2023. L'administration du MDI s'est déroulée entre les mois de janvier et début-mars 2023.

Les données du conseil scolaire sont comparées à **la moyenne de tous les conseils scolaires**. 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.

Suppression. Les données ne sont pas disponibles au public lorsqu'il y a moins de 35 enfants, pour des raisons de confidentialité. Les données sont également supprimées lorsque l'incertitude des résultats (c'est-à-dire la marge d'erreur) est supérieure à 10 %, ce qui peut résulter d'une faible couverture, en particulier dans les zones peu peuplées. 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	441	91%
6	Rocky Mountain	233	78%
19	Revelstoke	65	89%
20	Kootenay-Columbia	280	84%
34	Abbotsford	1260	83%
35	Langley	771	42%
37	Delta	1183	86%
38	Richmond	1417	87%
40	New Westminster	514	92%
43	Coquitlam	2218	86%
44	North Vancouver	997	81%
46	Sunshine Coast	210	77%
48	Sea to Sky	322	81%
53	Okanagan Similkameen	164	84%
59	Peace River South	197	73%
60	Peace River North	378	78%
67	Okanagan Skaha	461	91%
70	Pacific Rim	255	76%
82	Coast Mountains	226	60%
91	Nechako Lakes	188	60%
93	Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique	289	70%

Total**12 069**

COMPRENDRE LES DONNÉES DU MDI

Le **MDI Companion Guide** comprend des renseignements sur les mesures et la notation des résultats. Ce guide est disponible sur le [Guide du Discover MDI](#).

Pour plus d'informations sur le MDI, y compris les réponses aux questions courantes telles que, qu'est-ce que le MDI?, pourquoi utiliser le MDI? et comment utiliser le MDI, visitez le [Guide du Discover MDI](#) (<https://www.discovermdi.ca/>).



RÉSULTATS 2022/2023 POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

DÉMOGRAPHIE

Population		Identité de genre	
Échantillon total	289	Garçons	48%
Taux de participation	70%	Filles	50%
		D'une autre façon	4%
Langues parlées à la maison			
Premières Nations, Métis ou Inuit	0%	Mandarin	1%
Cantonais	0%	Pendjabi	0%
Anglais	86%	Espagnol	6%
Français	65%	Philippin / Tagalog	1%
Hindi	0%	Vietnamien	0%
Japonais	1%	Autre	13%
Coréen	0%		

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 8e 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, Métis ou Inuit: Si un enfant choisit « Premières Nations, Métis ou Inuit » 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, Métis ou Inuit 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](https://www.discovermdi.ca/intro-to-mdi-dimensions-and-indices/) (<https://www.discovermdi.ca/intro-to-mdi-dimensions-and-indices/>).

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.

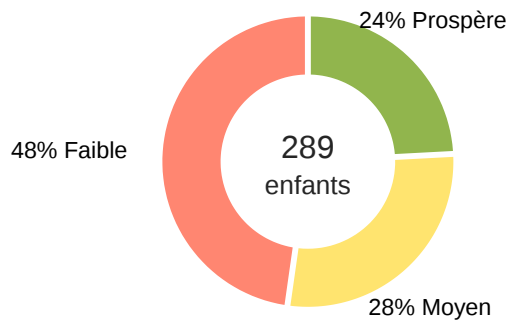


Bien-être moyen
Enfants ayant un résultat élevé pour moins de 4 des 5 mesures de bien-être, et n'ayant pas de résultat faible.

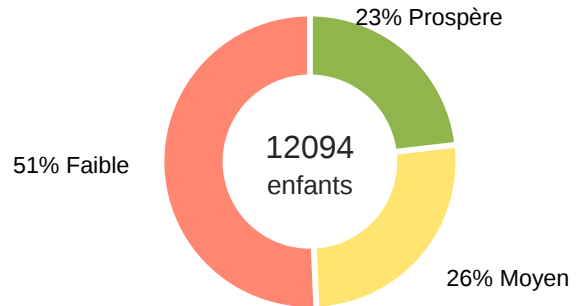


Faible bien-être
Enfants ayant un résultat faible pour au moins 1 des 5 mesures de bien-être.

CSF C-B



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.

Remarques : Au cours de l'année de déclaration 2022/23, le questionnaire MDI a été modifié pour interroger les enfants sur leurs activités en dehors des heures d'école. Les heures en dehors de l'école comprennent le temps après l'école jusqu'à l'heure du coucher, ainsi que les week-ends. Les années précédentes, les enfants étaient interrogés sur leurs activités uniquement entre 15 heures et 18 heures les jours d'école, et les week-ends n'étaient pas pris en compte. Par conséquent, les données sur les activités parascolaires de cette année ne sont pas comparables aux données sur l'utilisation du temps après l'école des années précédentes.

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

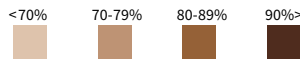
Déjeuner
Repas avec des adultes dans votre famille
Fréquence des bonnes nuits de sommeil



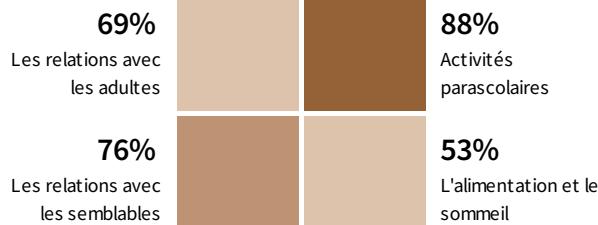
ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Activités organisée

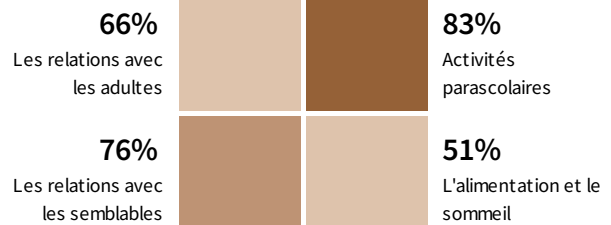
Pourcentage d'enfants indiquant la présence d'un atout



CSF C-B



TOUS LES CONSEILS SCOLAIRES PARTICIPANTS





DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

La compétence sociale et émotionnelle fait partie intégrante du développement social et émotionnel des enfants et comprend la capacité de comprendre et de gérer les émotions, de développer la bienveillance et l'empathie envers les autres, d'établir des relations positives, de prendre des décisions responsables et de gérer efficacement les situations difficiles (Weissberg et al., 2015). La promotion des compétences sociales et émotionnelles des enfants est essentielle à leur bon développement tout au long de leur vie (Jones et al., 2015). Par exemple, la compétence sociale et émotionnelle est associée à une plus grande motivation et davantage de succès à l'école (Mahoney et al., 2020), ainsi qu'à des résultats positifs plus tard dans la vie, notamment l'obtention d'un diplôme universitaire, l'accès à un emploi stable, l'adoption d'un mode de vie sain et le bien-être psychologique (Domitrovitch et al., 2017). Les compétences sociales et émotionnelles peuvent être mieux promues lorsque les enfants font l'expérience d'environnements favorables dans de multiples contextes : à l'école avec des enseignants et des semblables, à la maison avec des aînés, la famille ou des gardiens, et dans des programmes parascolaires avec des semblables et des membres de la communauté.

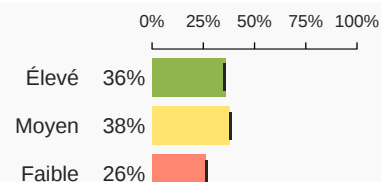
Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur le développement socio-émotionnel se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(https://www.discovermdi.ca/social-emotional-development/\)](https://www.discovermdi.ca/social-emotional-development/).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

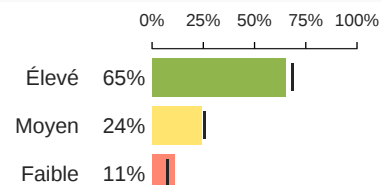
OPTIMISME

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. »



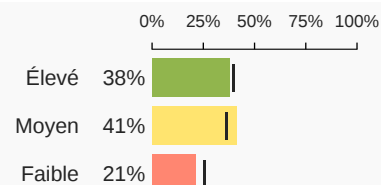
EMPATHIE

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



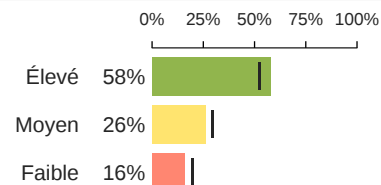
ACTION SOCIALE POSITIVE

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



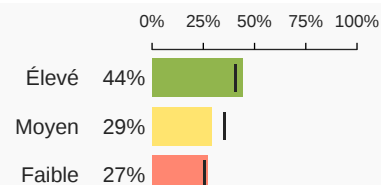
ESTIME DE SOI

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. »



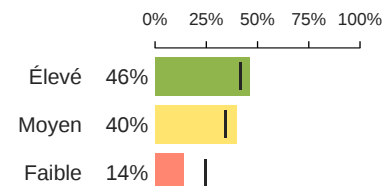
BONHEUR

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



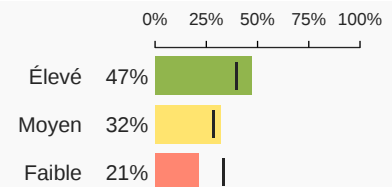
ABSENCE DE TRISTESSE

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



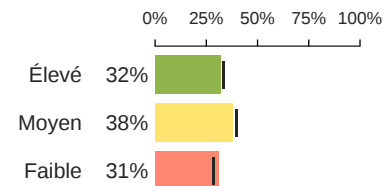
ABSENCE D'INQUIÉTUDES

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. »



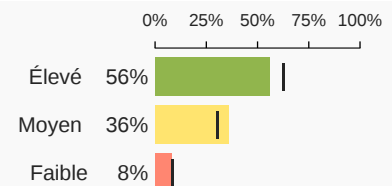
AUTORÉGULATION (COURT TERME)

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. »



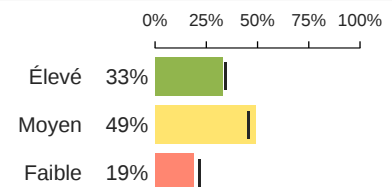
PRISE DE DÉCISIONS RESPONSABLE

La prise de décision responsable correspond à la capacité de comprendre les conséquences de ses gestes et à prendre de bonnes décisions concernant son comportement. Ex. : « Quand je prends une décision, je pense à ce qui pourrait arriver par la suite. »



CONSCIENCE DE SOI

La conscience de soi est la capacité à reconnaître ses émotions et ses pensées tout en comprenant leurs conséquences sur le comportement. Ex. : « Quand je suis contrarié, je remarque comment je me sens avant d'agir. »



RESPONSABILITÉ SOCIALE ET CITOYENNE

Je crois que je peux faire une différence dans le monde

Très en désaccord	12%
Légèrement en désaccord	20%
Neutre	26%
Légèrement en accord	24%
En parfait accord	18%

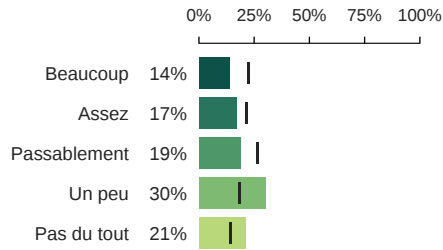
J'essaie de faire de ce monde un endroit meilleur

Très en désaccord	9%
Légèrement en désaccord	7%
Neutre	36%
Légèrement en accord	25%
En parfait accord	23%

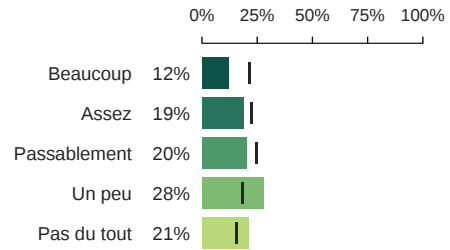
PRÉOCCUPATION POUR L'ENVIRONNEMENT

ES-TU PRÉOCCUPÉ PAR LES PROBLÈMES ENVIRONNEMENTAUX SUIVANTS?

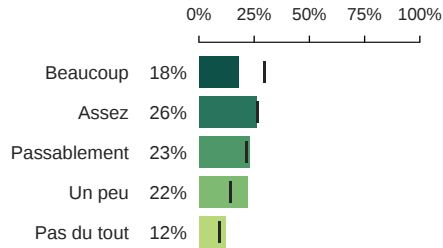
CHANGEMENT CLIMATIQUE



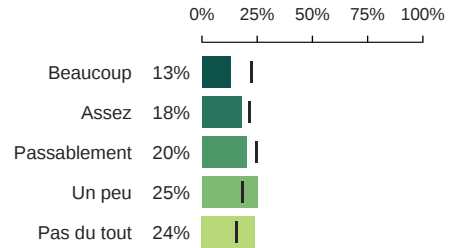
DÉFORESTATION



POLLUTION



EXTINCTION D'ESPÈCES



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).

Les enfants peuvent être informés du changement climatique à l'école et dans les médias, et peuvent également être confrontés à des phénomènes météorologiques extrêmes dans de nombreuses communautés. S'il est important que les enfants et les jeunes soient conscients du changement climatique, il peut y avoir des répercussions sur leur santé mentale, comme un sentiment d'inquiétude et d'impuissance. Le fait d'être dans la nature et de participer à l'action climatique peut favoriser une santé mentale positive (Gunariti et al., 2022).



SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

La promotion de la santé physique et du bien-être des enfants à l'âge intermédiaire prépare le terrain pour un mode de vie sain. Les résultats en matière de santé physique ne sont pas uniquement contrôlés par le bagage génétique. Ils peuvent également être influencés par des facteurs externes tels que les relations familiales, les liens avec les semblables et les conditions économiques et sociales plus larges (Hertzman, C., & Boyce, T., 2010). Les enfants qui se sentent en bonne santé sont plus susceptibles d'être investis à l'école, de ressentir un lien avec leurs enseignants, d'avoir de meilleurs résultats scolaires et sont moins susceptibles d'être victimes d'intimidation ou d'intimider les autres (Forrest et al., 2013). L'activité physique favorise également la santé mentale des enfants (Moeijes et al., 2018). Les enfants bénéficient de conseils et d'opportunités qui favorisent le développement d'habitudes saines — telles qu'une activité physique régulière, un sommeil de qualité et des repas sains — qu'ils peuvent poursuivre à l'adolescence et à l'âge adulte.

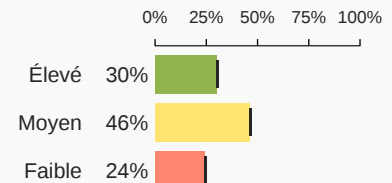
Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur la santé physique et le bien-être se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(https://www.discovermdi.ca/physical-health-well-being/\)](https://www.discovermdi.ca/physical-health-well-being/).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

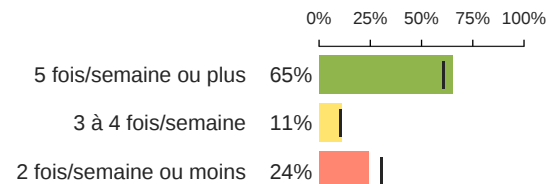
SANTÉ GÉNÉRALE

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



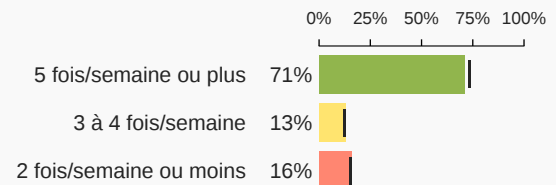
DÉJEUNER

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



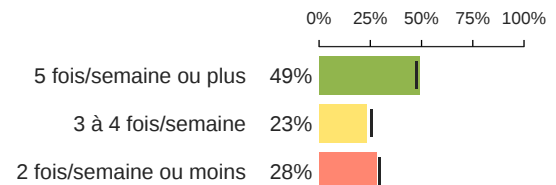
REPAS AVEC DES ADULTES DANS VOTRE FAMILLE

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



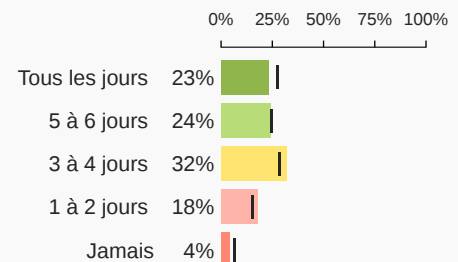
FRÉQUENCE DES BONNES NUITS DE SOMMEIL

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



L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

On demande aux enfants : « Au cours d'une semaine normale, combien de jours es-tu physiquement actif pendant un total d'au moins 60 minutes ou une heure par jour ? »





À QUELLE HEURE TE RÉVEILLES-TU HABITUELLEMENT EN SEMAINE?

Avant 6 h	11%
Entre 6 h et 7 h	58%
Entre 7 h et 8 h	27%
Après 8 h	4%



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

Avant 21 h	12%
Entre 21 h et 22 h	39%
Entre 22 h et 23 h	28%
Entre 23 h et minuit	12%
Après minuit	10%

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



27%

Jamais à une fois par semaine



56%

2 à 4 fois par semaine



17%

Plus de 5 fois par semaine

RECHERCHE D'AIDE AU BIEN-ÊTRE ÉMOTIONNEL

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	15%
Un membre de ma famille	61%
Un adulte dans ma communauté	5%
Un professionnel de la santé	10%
Mon ami ou mes amis	58%
Je ne saurais pas à qui parler	15%
Je préférerais gérer le problème seul(e)	42%
Je parlerais à quelqu'un d'autre (qui ne figure pas sur la liste)	4%

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	14%	10%	35%
Autobus scolaire	65%	63%	27%
Transport en commun (autobus public, train ou traversier)	10%	16%	17%
Marche	7%	7%	8%
Vélo, planche à roulettes, mobylette ou patins à roulettes	3%	3%	11%
Autre transport	0%	0%	2%



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).

Demander de l'aide pour un soutien émotionnel auprès de ressources appropriées et efficaces, telles que des adultes de l'école, des parents et des membres de la famille, des professionnels de la santé et des conseillers, peut aider à promouvoir une santé mentale positive et la résilience, et servir de facteur de protection contre la maladie mentale (Rickwood et al., 2005 ; Xu et al., 2018).

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

L'appartenance est un besoin fondamental pour chacun. Le sentiment d'appartenance à la famille, aux semblables, à l'école et à la communauté est l'un des atouts les plus importants pour le bien-être, la santé et la réussite d'un enfant (Masten, 2018 ; Thomson et al., 2018). La recherche montre que les enfants ayant des relations positives avec leurs semblables se sentent mieux dans leur peau, ont une meilleure santé mentale, sont plus prosociaux et ont de meilleurs résultats scolaires (Wentzel, 1998). Un seul adulte bienveillant, qu'il s'agisse d'un membre de la famille, d'un entraîneur, d'un enseignant, d'un aîné ou d'un voisin, peut avoir une influence positive sur la vie d'un enfant et favoriser la résilience (Werner, 2004). La satisfaction de vivre des enfants est liée à leur sentiment d'appartenance à leurs semblables et à leurs relations de soutien avec les adultes encore plus qu'au revenu familial ou à la santé personnelle (Gadermann et al., 2015; Oberle et al., 2014). Cela est vrai dans toutes les cultures (Emerson et al., 2018). Pour les enfants, le lien avec la terre, la langue et la culture peut également jouer un rôle important en encourageant un sentiment d'identité fort et sain (Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations, 2016).

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](#).

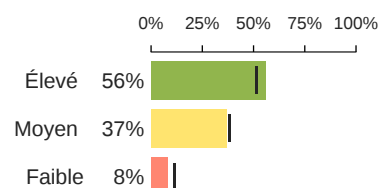
RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

RELATIONS AVEC LES ADULTES

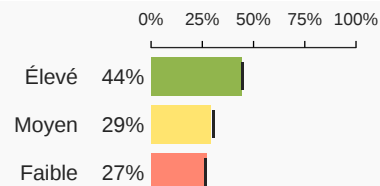
ADULTES À L'ÉCOLE

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. »



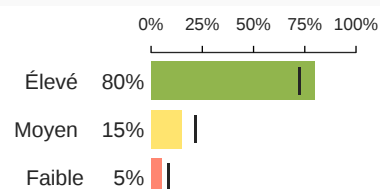
ADULTES DANS LE VOISINAGE OU DANS LA COMMUNAUTÉ

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

42%

38%



Un

7%

12%



Aucun

51%

50%

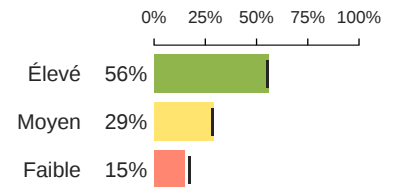
Moyenne pour tous les conseil scolaires

RELATIONS AVEC LES PAIRS

APPARTENANCE À UN GROUPE

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

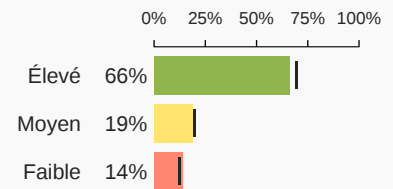
Ex. : « Quand je suis avec d'autres enfants de mon âge, je sens que je fais partie du groupe. »



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 EN DEHORS DE L'ÉCOLE

La participation des enfants à des activités en dehors de classe les expose à des environnements sociaux importants. Les activités parascolaires, telles que les cours d'art et de musique, les ligues sportives et les groupes communautaires offrent des expériences qui aident les enfants à développer des relations et des compétences sociales et émotionnelles (Vandell et al., 2020). Les enfants qui participent à des activités parascolaires structurées connaissent la réussite scolaire et sont moins susceptibles de décrocher (Thouin et al., 2020). Un équilibre sain entre les programmes structurés en dehors de l'école, les opportunités sociales, l'activité physique, le jeu et le repos sont autant d'expériences importantes qui favorisent l'épanouissement et la résilience des enfants (Immordino-Yang et al., 2019 ; Linver et al., 2009).

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](https://www.discovermdi.ca/use-of-after-school-time/) (<https://www.discovermdi.ca/use-of-after-school-time/>).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

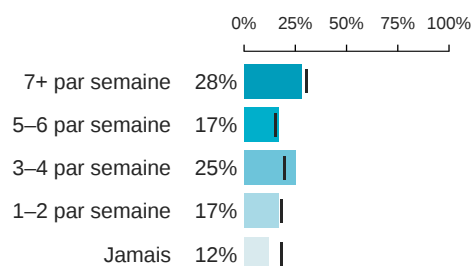
| Moyenne pour tous les conseil scolaires

ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

On a demandé aux enfants : « Pendant une semaine normale, en dehors des heures d'école, combien de jours par semaine passes-tu en train à faire les activités suivantes? » :

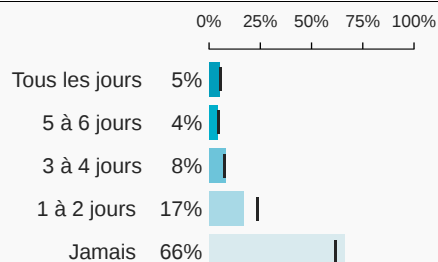
UNE QUELCONQUE ACTIVITÉ ORGANISÉE

Les enfants ayant participé à une quelconque activité encadrée et supervisée par un adulte en dehors des heures d'école. Par exemple : leçons éducatives, organisations de jeunes, leçons artistiques ou de musique et pratiques sportives. Les données correspondent au nombre de fois où un enfant a participé à une quelconque activité organisée, qu'il s'agisse de la même activité ou d'activités différentes au cours d'une semaine.



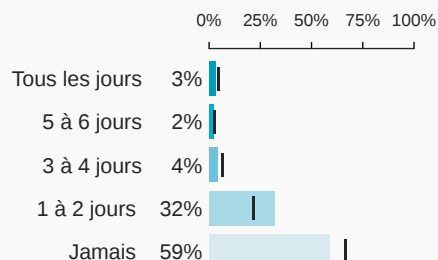
DES LEÇONS OU DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES

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



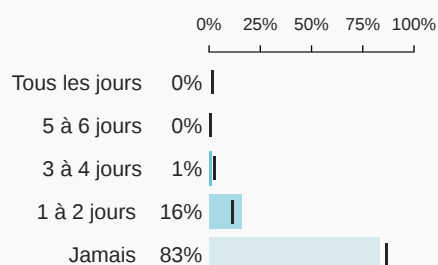
DES LEÇONS DE MUSIQUE OU D'ART

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



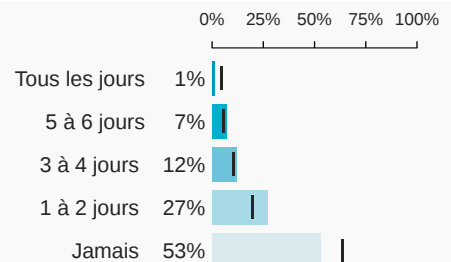
ORGANISATIONS DE JEUNES

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



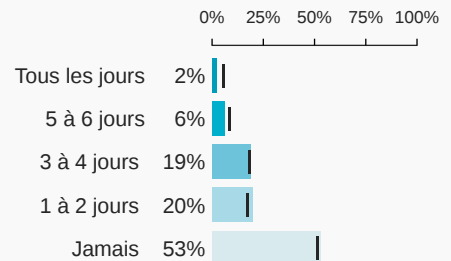
DES SPORTS INDIVIDUELS (AVEC UN ENTRAÎNEUR OU UN INSTRUCTEUR)

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.

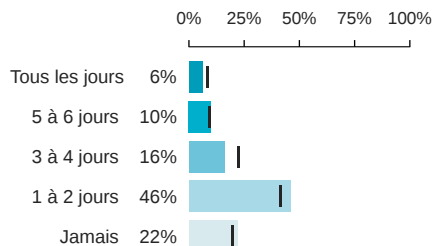


COMMENT LES ENFANTS OCCUPENT LEUR TEMPS

On a demandé aux enfants comment ils occupent leur temps en dehors des heures de classe, au cours d'une semaine normale.

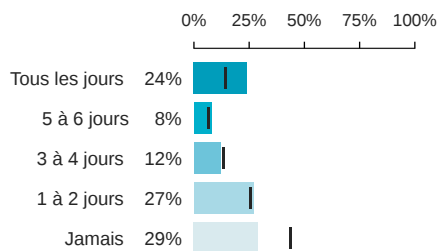
SOCIALISER AVEC DES AMIS

PASSER DU TEMPS AVEC DES AMIS EN PERSONNE

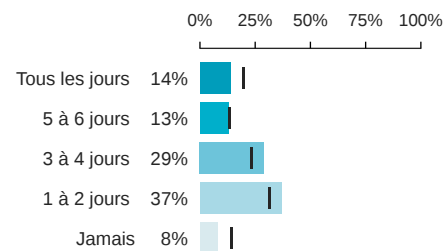


LECTURE ET DEVOIRS

LECTURE POUR LE PLAISIR

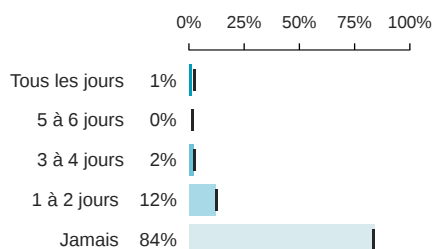


FAIRE DES DEVOIRS

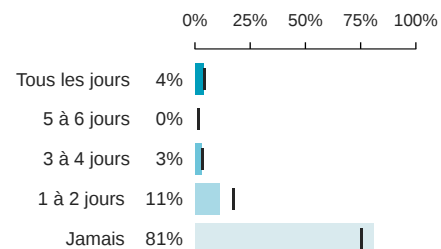


ACTIVITÉS

DES ACTIVITÉS CULTURELLES

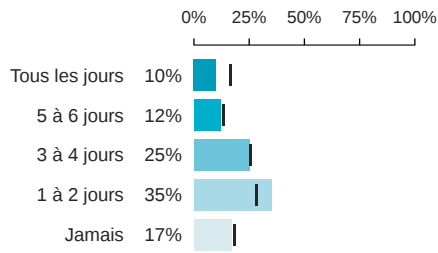


DES ACTIVITÉS RELIGIEUSES, SPIRITUELLES OU CONFESSIONNELLES

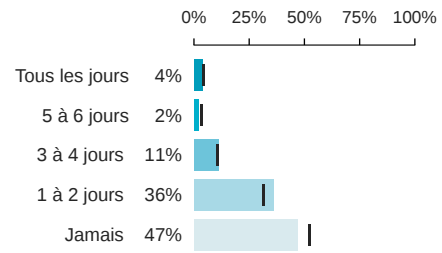


SPORTS

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

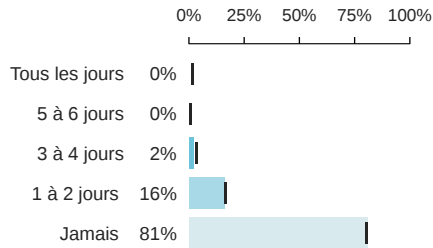


JOUER AU PARC, À L'AIRE DE JEUX OU DANS LE QUARTIER

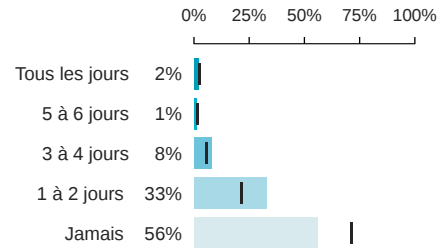


TRAVAIL ET BÉNÉVOLAT

BÉNÉVOLAT



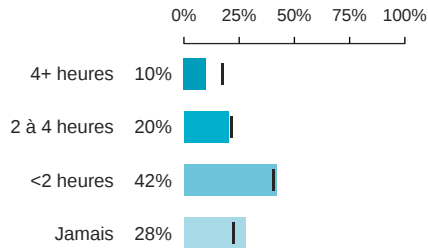
TRAVAIL RÉMUNÉRÉ



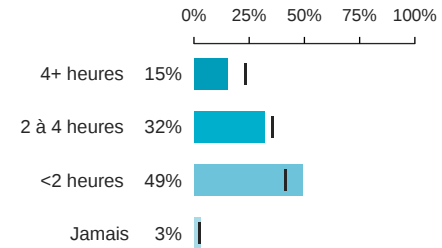
TEMPS D'ÉCRAN

On a demandé aux enfants combien d'heures par jour ils passaient à faire des activités sur un écran au cours d'une semaine normale.

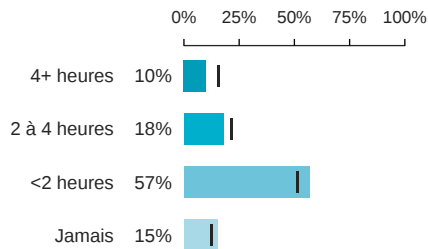
JEUX VIDÉO OU D'ORDINATEUR



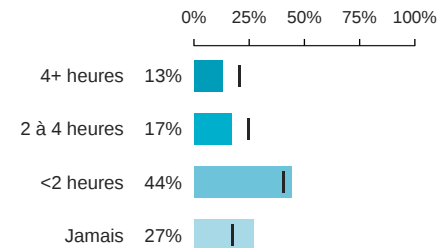
REGARDER LA TÉLÉVISION, NETFLIX, YOUTUBE OU AUTRE CHOSE



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



NAVIGUER OU PUBLIER SUR LES MÉDIAS SOCIAUX



CE À QUOI LES ENFANTS SOUHAITENT S'ADONNER



Les enfants ont été invités à réfléchir aux activités qu'ils souhaitent faire en dehors de l'école.

Je fais déjà les activités que je veux faire

70%

J'aimerais pouvoir faire plus d'activités

37%

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

7%

Les enfants qui souhaitent faire des activités supplémentaires ont été invités à cocher toutes les activités qu'ils souhaitent faire dans les catégories suivantes.

SOUHAITS

(Pourcentage d'enfants)

Ordinateur/jeux vidéo/télévision	13%
Temps libre ou détente	28%
Amis et jeux	59%
Apprendre de nouvelles choses	44%
Musique et art	37%
Activités physiques ou à l'extérieur	59%
Temps avec la famille à la maison	18%
Activités liées au travail ou bénévolat	26%
Autre	9%

ENDROITS APRÈS LES CLASSES

OÙ ALLEZ-VOUS APRÈS LES CLASSES?

	jamais	1 fois/semaine	2 fois/semaine ou plus
À la maison	1%	4%	95%
À l'école pour une activité	68%	14%	17%
Au service de garde ou à une garderie	69%	10%	21%
Chez un ami	54%	32%	14%
Bibliothèque	80%	13%	8%
À un autre endroit	67%	16%	17%



FAITS SAILLANTS DE LA RECHERCHE UTILISATION DU TEMPS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

La participation à des programmes en dehors de 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 en dehors de 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

Il a été démontré que le sentiment de sécurité et d'appartenance des enfants à l'école favorise leur réussite scolaire. Lorsque les enfants ont des expériences positives à l'école, ils sont plus susceptibles de développer un sentiment d'appartenance à leur école, de se sentir plus motivés et investis, et d'avoir de meilleurs résultats scolaires (Wang et Degol, 2016). Les enfants qui ressentent un sentiment de rapprochement et d'appartenance à l'école sont également moins susceptibles d'adopter des comportements à risque élevé (Eccles et Roeser, 2011). Comprendre les expériences scolaires des enfants améliore la capacité de créer des environnements scolaires sûrs et favorables.

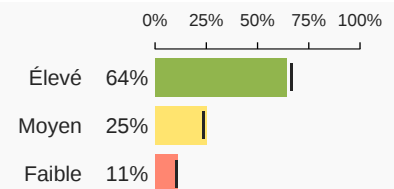
Des renseignements détaillés concernant les questions et le barème de notation des réponses du sondage du MDI portant sur les expériences scolaires se retrouvent dans le [Guide du Discover MDI \(https://www.discovermdi.ca/school-experiences/\)](https://www.discovermdi.ca/school-experiences/).

RÉSULTATS POUR CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE

| Moyenne pour tous les conseil scolaires

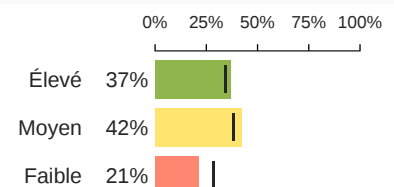
IMAGE DE SOI EN MILIEU SCOLAIRE

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. »



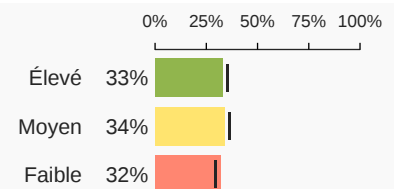
CLIMAT SCOLAIRE

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

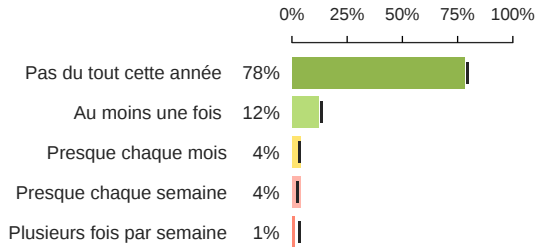
Le sentiment d'appartenance à l'école désigne le niveau auquel les enfants se sentent intégrés et estimés à l'école. Ex. : « Je sens que je suis important(e) à cette école. »



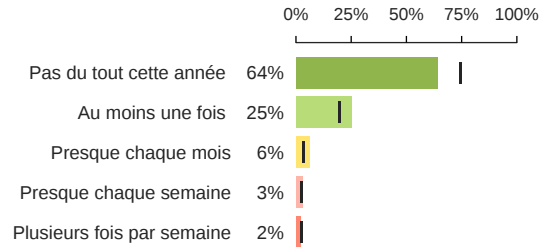
VICTIMISATION ET INTIMIDATION À L'ÉCOLE

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

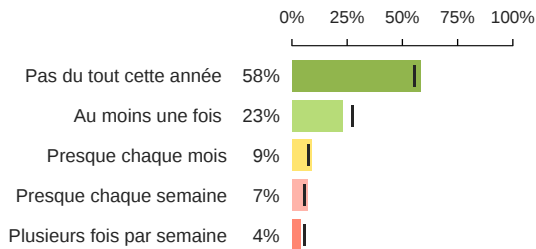
CYBER



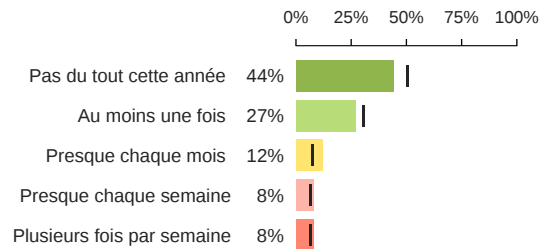
PHYSIQUE



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, Gadermann & Schonert-Reich, 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](https://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](https://www.discovermdi.ca/exploring-mdi-data/) (<https://www.discovermdi.ca/exploring-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](https://www.discovermdi.ca/intro-to-mdi-dimensions-and-indices/) (<https://www.discovermdi.ca/intro-to-mdi-dimensions-and-indices/>), incluant les [mesures du développement social et émotionnel](https://www.discovermdi.ca/social-emotional-development/) (<https://www.discovermdi.ca/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](https://www.discovermdi.ca/sharing-mdi-data/) (<https://www.discovermdi.ca/sharing-mdi-data/>).

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 guides d'ateliers](https://www.discovermdi.ca/workshops/). (<https://www.discovermdi.ca/workshops/>)

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](https://www.discovermdi.ca/category/md-essentials/) (<https://www.discovermdi.ca/category/md-essentials/>).

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 – [découvrez leurs histoires et leurs approches](https://www.discovermdi.ca/making-change-with-the-mdi/), (<https://www.discovermdi.ca/making-change-with-the-mdi/>), explorez la collection [d'outils télécharger](https://www.discovermdi.ca/category/md-essentials/) (<https://www.discovermdi.ca/category/md-essentials/>), et [consultez les opportunités de formation et d'apprentissage à venir](https://www.discovermdi.ca/category/news-and-events/) (<https://www.discovermdi.ca/category/news-and-events/>).

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

RÉFÉRENCES

PRÉSENTATION DU MDI

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.

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.

DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.

<http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12739>

Gunasiri, H., Wang, Y., Watkins, E. M., Capetola, T., Henderson-Wilson, C., & Patrick, R. (2022). Hope, coping and eco-anxiety: Young people's mental health in a climate-impacted Australia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5528. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095528>

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.

<https://dx.doi.org/10.2105%2FAJPH.2015.302630>

Mahoney, J., Weissberg, R., Greenberg, M., Dusenbury, L., Jagers, R., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 1-16. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/Design-Systemic-SEL.pdf>

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.

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: Guilford Press.

SANTÉ PHYSIQUE ET BIEN-ÊTRE

Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and school outcomes during children's transition into adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 52(2), 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.019>

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.

Hertzman, C., & Boyce, T. (2010). How experience gets under the skin to create gradients in developmental health. *Annual Review of Public Health*, 31(1), 329 - 347. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.012809.103538>

Moeijes, J., van Busschbach, J. T., Bosscher, R. J., & Twisk, J. W. R. (2018). Sports participation and psychosocial health: A longitudinal observational study in children. *BMC Public Health*, 18(702). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5624-1>

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.

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.

RELATIONS

Emerson, S. D., Mâsse, L. C., Ark, T. K., Schonert-Reichl, K. A., & Guhn, M. (2018). A population-based analysis of life satisfaction and social support among children of diverse backgrounds in British Columbia, Canada. *Quality of Life Research*, 27(10), 2595-2607.

<https://doi.org/10.1007/s11136-018-1922-4>

First Nations Information Governance Centre. Now is the time: Our data, our stories, our future. The national report of the First Nations regional early childhood, education, and employment survey. Ottawa, ON: FNIGC; 2016. Available from https://fnigc.ca/wp-content/uploads/2021/01/FNIGC_FNREES-National-Report-2016-EN_FINAL_01312017.pdf.

Gadermann, A. M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2015). A population-based study of children's well-being and health: the relative importance of social relationships, health-related activities, and income. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1847–1872.

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.

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12-31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

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.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., & Hertzman, C. (2014). The role of supportive adults in promoting positive development in middle childhood: a population-based study. *Canadian Journal of School Psychology*, 29, 296-316.

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.

Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P., & Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: The Middle Years Development Instrument. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.005>

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).

Werner, E. E. (2004). Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery. *Pediatrics*, 114(2), 492–492.

UTILISATION DU TEMPS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

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.

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.

Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>

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.

Thouin, É., Dupéré, V., Dion, E., McCabe, J., Denault, A-S., Archambault, I. Brière, F.N., Leventhal, T., & Crosnoe, R. (2020) School-based extracurricular activity involvement and high school dropout among at-risk students: Consistency matters. *Applied Developmental Science*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1796665>

Vandell, D. L., Lee, K. T. H., Whitaker, A. A., & Pierce, K. M. (2020). Cumulative and differential effects of early child care and middle childhood out-of-school time on adolescent functioning. *Child Development*, 91(1), 129-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.13136>

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.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

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

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Pour toutes les publications sur le MDI, incluant celles sur la fiabilité et la validité, consultez [le Guide du DiscoverMDI](https://www.discovermdi.ca/references/) (<https://www.discovermdi.ca/references/>).