

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

La foucade est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Line Massé, éditrice
Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Éveline Touchette, révision et rédaction
Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} juin et le 1^{er} décembre de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC 2024-2025

Mélanie Paré, présidente	France Michon, administratrice
Denise Gosselin, vice-présidente	Julie Beaulieu, administratrice
Jean-Sébastien Ferron, trésorier	Mélanie Laviolette, administratrice
Christine Lavoie, secrétaire	Direction générale : Joudie Dubois
Jacques Dumais, administrateur	Chargée de projets : Joanne Ly
Camil Sanfaçon, administrateur	

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
Julie Beaulieu, professeure, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Claire Beaumont, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
Jean-Yves Bégin, professeur, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Lyne Benoit, ergothérapeute en pédiatrie
Vincent Bernier, professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal, et professeur associé, Département de psychologie de l'éducation, Cergy Paris Université
Julie Boissonneault, doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Tania Carpentier, professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Pier Duchaine, doctorante en psychopédagogie, Université Laval
Nancy Gaudreau, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Valérie Girard, psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12) dans les dossiers des troubles du comportement et des troubles relevant de la psychopathologie
Élizabeth Harvey, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, Université du Québec à Trois-Rivières
Julie Lapiere, enseignante et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12) dans les dossiers des troubles du comportement et des troubles relevant de la psychopathologie
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Mélanie Paré, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Égide Royer, psychologue et spécialiste en adaptation scolaire
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation
Éveline Touchette, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro spécial porte sur la thématique de la petite enfance. Il a été mené de main de maître par nos trois éditrices invitées, Éveline Touchette, Élizabeth Harvey et Jeanne Lagacé-Leblanc. Merci à vous trois pour avoir relevé ce défi et pour votre précieuse implication dans ce travail d'édition. Comme à l'habitude, vous trouverez le mot de la directrice générale du CQJDC en entrée. Dans un premier article figurant au *Coin de la recherche*, Cynthia Goguen et ses collègues exposent les résultats d'une recherche qualitative sur le point de vue des personnes intervenantes sur les services de pédiatrie sociale en communauté au sud-est du Nouveau-Brunswick. Dans un deuxième article, Élizabeth Harvey et Jean-Pascal Lemelin présentent les résultats d'une étude évaluative du programme de prévention universelle *INSIGHTS Intervention* visant à développer les compétences socioémotionnelles d'enfants d'âges préscolaire ou scolaire. Deux articles figurent à la rubrique *Coup de cœur des régions*. Dans un premier *Coup de cœur des régions*, William Breton-Bureau et Marc Bergeron présentent un projet de mobilisation citoyenne, *Les parents sentinelles*. Dans un deuxième article, Laurie Hébert et ses collaboratrices exposent un projet de pédagogie en plein air mis en place par une enseignante au préscolaire au Centre de services scolaire des Navigateurs. Sabrina Bolduc répond à *La question de l'heure* : « Comment la qualité de l'environnement éducatif peut-elle soutenir la préparation scolaire des enfants qui entrent à l'école ? ». Dans *Le coin des parents*, Y-Lane Noémie Zaine et ses collègues présentent une plateforme internet pour accompagner les parents avec le sommeil de leurs enfants. Dans *La feuille de route du psychoéducateur*, Joanie Loisel discute de l'intervention en petite enfance dans le secteur privé. Dans *Le CQJDC a lu pour vous*, Alicia Bernier présente cinq ressources pour soutenir la parentalité ou le développement des enfants du préscolaire. Dans *Un pas vers l'inclusion*, Shania Bouchard et ses collègues présentent une synthèse des facteurs facilitants et des obstacles à la collaboration au service de l'inclusion en petite enfance. Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

INFO@CQJDC.ORG

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOT DE LA DIRECTRICE

Tous autour de l'enfant 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Les services de pédiatrie sociale en communauté au Sud-est du Nouveau-Brunswick :
analyse qualitative du point de vue des personnes intervenantes 5

Soutenir la réussite éducative dès la petite enfance avec le programme INSIGHTS 9

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

« Parents sentinelles » : engagement et implication des parents dans la communauté 14

Le projet « Pédagogie plein air et contact avec la nature » 16

QUESTION DE L'HEURE

Comment la qualité de l'environnement éducatif peut-elle soutenir
la préparation scolaire des enfants qui entrent à l'école ? 18

LE COIN DES PARENTS

Apprendre à dormir comme à marcher : une plateforme pour accompagner les parents
avec le sommeil de leurs enfants 21

LE CQJDC A LU POUR VOUS

Ressources pour mieux comprendre et accompagner les tout-petits 25

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Intervenir en petite enfance dans le secteur privé : un atout à considérer 27

UN PAS VERS L'INCLUSION

La collaboration au service de l'inclusion en petite enfance : synthèse des facteurs facilitants et des obstacles 30

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Une vingtaine de webinaires offerts pour soutenir les parents, les enseignants et les intervenants 34

Des formations à la carte offertes dans vos milieux 34

Lauréats 2024 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! » 35

Lauréate 2024 du prix « Une pratique remarquable ! » 36

Lauréats 2024 des bourses « Jeunes chercheurs » 36

Ne manquez pas le 10^e congrès biennal du CQJDC ! 37



Mot de la directrice Tous autour de l'enfant

Joudie Dubois¹



La période de la petite enfance constitue un fondement précieux sur lequel s'appuie le développement présent et futur de l'enfant.

Les expériences qui y sont vécues exercent une influence importante sur le développement global de l'enfant, en touchant tous les volets de sa personne, soit ses compétences cognitives, affectives, langagières, sociales et motrices. Ultimement, ces expériences forgeront son identité, le menant à devenir un adulte épanoui en société.

Ce sont les différents adultes qui gravitent autour de l'enfant, dans leurs rôles propres et complémentaires, qui lui font vivre des expériences riches et de qualité. Que ce soit en exploitant ses intérêts, en accompagnant ses questionnements, en saisissant les occasions d'apprentissage du quotidien, en le soutenant dans ses actions, en mettant en place un environnement qui lui permettra d'explorer et de vivre de belles aventures : les occasions sont nombreuses de soutenir son développement !

Que nous soyons parents, grands-parents, éducateurs en petite enfance, enseignants, éducateurs spécialisés ou tout autre professionnel, nous détenons un grand pouvoir !

Dans certains cas, la petite enfance marque l'émergence de défis d'adaptation. La compréhension de ces défis cédera la place à la mise en œuvre de moyens qui permettront de bien accompagner l'enfant. Dans ce processus, le CQJDC est là pour vous aider. Ses activités de formation et ses ressources informatives constituent de précieux outils sur lesquels vous appuyer au quotidien.

Il s'agit d'une période charnière où, plus que jamais, ensemble, nous pouvons soutenir l'enfant pour favoriser son bien-être. Quel bel engagement qui rapportera à toute la société ! ■

1. Directrice du CQJDC.



Du côté de la recherche

Les services de pédiatrie sociale en communauté au Sud-est du Nouveau-Brunswick : analyse qualitative du point de vue des personnes intervenantes

Cynthia Goguen¹, Hélène Corriveau² et Vickie Plourde³

Au Canada, l'accès aux soins de santé appropriés pour les tout-petits, les enfants et les jeunes demeure un défi, en particulier pour ceux issus de milieux ruraux et défavorisés (Wilson et al., 2020). Ces enfants sont plus susceptibles de vivre des inégalités de santé ainsi que de rencontrer des obstacles à l'accès aux soins de santé, ce qui les expose à un risque plus élevé de développer des problèmes de santé physique et mentale (Agence de la santé publique Canada, 2024). Pour aider ces familles, il est recommandé de mettre en place de nouveaux modèles de soins (Doucet et al., 2022).

La pédiatrie sociale en communauté est une approche de médecine sociale (voir Figure 1) centrée sur les besoins de l'enfant en mettant l'accent sur les forces ainsi que celles de la famille et de la communauté en vue de « dépister, réduire ou éliminer les sources de stress toxiques⁴ ou facteurs de risque qui affectent le développement et le bien-être de l'enfant » (Fondation Dr Julien, s. d.). La pédiatrie sociale en communauté est un modèle interdisciplinaire de soins qui rassemble les expertises de la médecine, des sciences sociales et du droit afin d'accompagner l'enfant dans sa globalité. Les familles font appel aux services de pédiatrie sociale lorsque leurs enfants rencontrent des défis sur le plan de la santé physique ou mentale.

Bien que les impacts préliminaires rapportés par les parents ayant accédé à des services de pédiatrie sociale en communauté au Québec semblent positifs chez l'enfant et la famille (Clément et al., 2016), peu d'études connues ont obtenu le point de vue des personnes intervenantes travaillant au cœur des centres de pédiatrie sociale en communauté ainsi que des partenaires communautaires. En ce sens, le



Groupe de recherche interdisciplinaire sur la santé mentale des enfants et des jeunes de l'Université de Moncton a souhaité obtenir le point de vue des personnes intervenantes dans le cadre de leur évaluation de la mise en œuvre et des impacts de l'initiative du Centre de pédiatrie sociale Sud-Est (CPSSE) au Nouveau-Brunswick (Goguen et al., en préparation).

L'objectif de l'évaluation

L'objectif de ce volet de l'évaluation est de documenter les perceptions des membres de l'équipe clinique du CPSSE ainsi que les partenaires communautaires (p. ex.: districts scolaires, organismes communautaires, réseaux de santé, etc.) quant aux impacts des services de pédiatrie sociale et de la collaboration avec les partenaires sur les communautés desservies.

La méthodologie

L'échantillon se compose de quatre membres de l'équipe clinique du CPSSE et de 14 partenaires communautaires qui desservent l'une des trois régions rurales francophones du Nouveau-Brunswick, soit Memramcook, Kent Sud et Kent Nord (voir Figure 2). Le Tableau 1 donne un aperçu du profil des personnes participantes.

Figure 1

Modèle interdisciplinaire de la pédiatrie sociale en communauté

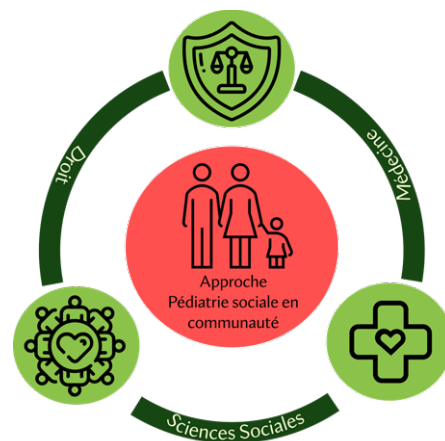


Figure 2

Localisation des trois communautés au Nouveau-Brunswick



1. Professionnelle de recherche et candidate à la maîtrise en psychologie, École de psychologie, Université de Moncton.

2. M.T.S., T.S., professionnelle de recherche, Université de Moncton.

3. Ph. D., professeure agrégée, Université de Moncton.

4. Les enfants qui vivent en situation de grande vulnérabilité sont souvent confrontés à des expériences fréquentes, sévères et prolongées d'adversités (p. ex.: négligence, violence familiale, abus, violence psychologique). Sans soutien adéquat, ces adversités peuvent entraîner des réponses de stress toxique et nuire au développement de l'enfant (Institut de la pédiatrie sociale en communauté, s.d.).

Au total, 18 entrevues individuelles ont été effectuées entre les mois de mars et avril 2022. Deux guides d'entrevue ont été préparés par l'équipe de recherche pour chacun des échantillons. Pour les membres de l'équipe clinique, les questions portaient sur leur rôle et les services offerts par le CPSSE, la collaboration avec les partenaires et les droits des enfants. Pour les partenaires communautaires, les questions portaient sur la collaboration avec le CPSSE et leurs perceptions des services offerts par le CPSSE. Les entrevues ont été effectuées par visioconférence (Zoom) et étaient audio enregistrées. Elles ont ensuite été transcrites. Une analyse thématique a été effectuée (Braun et Clarke, 2022) afin d'identifier les grands thèmes des données recueillies. Une triangulation avec les membres de l'équipe a été effectuée jusqu'à l'obtention d'un consensus sur l'identification des thèmes et des sous-thèmes. Cette étude a reçu l'approbation éthique du Bureau de l'éthique du Réseau de santé Vitalité et du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Moncton.

Les résultats

La Figure 3 présente l'arbre thématique des thèmes et sous-thèmes identifiés lors des analyses des entretiens qualitatifs. Deux thèmes ont émergé de nos analyses : 1) services et fonctionnement du centre et 2) collaborations avec les partenaires. Cet article présente un aperçu des résultats du thème 1. Des noms fictifs sont utilisés pour préserver l'anonymat des personnes interviewées.

Figure 3
Arbre thématique des thèmes et des sous-thèmes identifiés

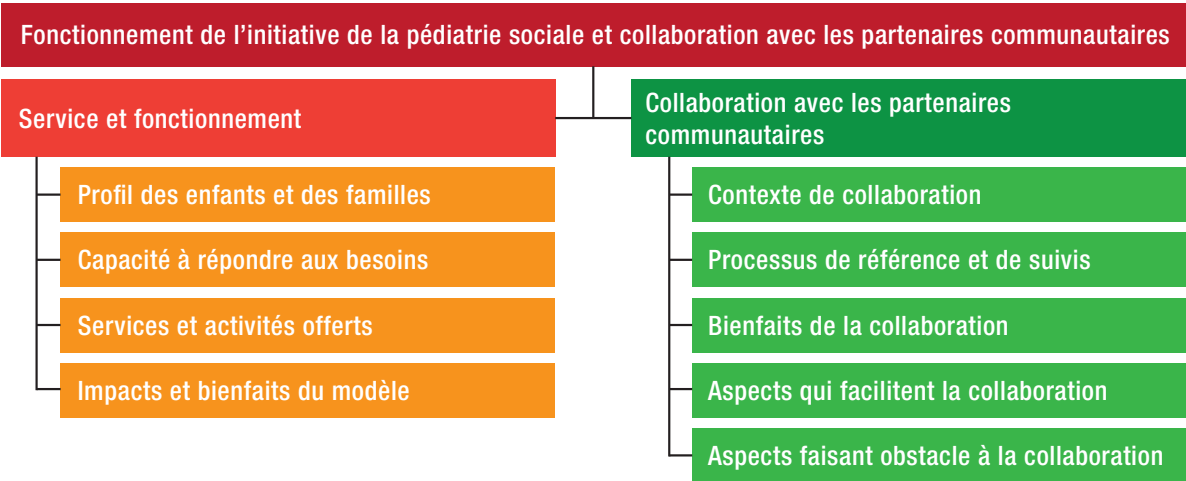


Tableau 1
Profil des personnes participantes

Groupe	Nombre	Années d'expériences (moyenne) dans le domaine	Domaine professionnel
Équipe clinique du CPSSE	4	21,5 ans	Travail social (2) Médecine (2)
Partenaires communautaires	14	19,7 ans	Éducation (7) Petite enfance (3) Autres* (4)

Note. * Coordination de services (2), gestion de comportements (1), orthophonie (1).

Le profil des enfants/familles et la capacité du CPSSE à répondre à leurs besoins

Les enfants qui fréquentent le centre sont d'âge préscolaire ou scolaire et vivent des problèmes de santé physique ou mentale, des défis sur le plan émotionnel, scolaire ou comportemental ou du stress toxique à domicile tels que de l'insécurité alimentaire ou des problèmes familiaux.

L'engagement des partenaires communautaires (p. ex.: banques alimentaires, programmes de logement subventionnés, services de répit aux parents) est un aspect important pour bien répondre aux besoins des familles et pour faciliter l'accompagnement et le soutien des familles qui reçoivent des services du CPSSE. Toutefois, les ressources limitées et les critères d'éligibilité peuvent parfois nuire

à la prise en charge globale des familles. L'équipe clinique du CPSSE est tout de même d'avis que l'approche de pédiatrie sociale améliore leur capacité à répondre aux besoins des enfants et de leur famille. Selon leurs propos, le travail d'équipe entre médecin/pédiatre et travailleuse sociale est perçu comme étant bénéfique autant pour les familles que pour l'équipe du CPSSE.

J'ai l'impression que je les [les familles] comprends mieux, parce que j'ai la travailleuse sociale qui fait partie de l'équipe, qui peut toucher le côté plus santé mentale ou soutien à la famille.

Janine, membre de l'équipe CPSSE.

Les services et les activités offerts par le CPSSE

D'après les personnes participantes, le CPSSE fournit divers services tels que : du dépistage précoce, des consultations médicales, de la thérapie auprès des enfants et des familles, du soutien et de l'éducation aux parents, la coordination de services, la défense des droits des enfants ainsi que des activités communautaires. Les services peuvent être offerts dans les locaux du CPSSE, mais peuvent aussi avoir lieu dans le milieu de vie de l'enfant (p. ex., la maison, le service de garde, l'école). De façon adaptée aux besoins des familles, tous les membres de la famille proche peuvent être considérés et inclus dans la mise en place et l'offre de services. Le soutien et l'éducation aux parents sont offerts notamment par l'entremise de visites à domicile, entre autres pour les guider dans l'application des stratégies identifiées dans les plans d'intervention. Ces visites à domicile semblaient être appréciées par certaines personnes participantes, comme le partage cette partenaire :

« On avait des élèves, parce qu'ils étaient souvent en crise, bien elles [la travailleuse sociale et le médecin] allaient directement à domicile [...] juste ce un-à-un avec les parents comme on a beaucoup de parents qui ont dit : « Ça fait la différence du monde » [...] On voyait les effets quand même à l'école. »

Britney, partenaire communautaire.

Afin de coordonner l'ensemble des services que reçoit l'enfant, les travailleuses sociales du CPSSE font le lien entre la famille, les partenaires communautaires et les services externes. L'équipe clinique agit également comme défenseuse des droits de l'enfant, notamment en sensibilisant le public aux droits des enfants et en revendiquant leurs droits lorsqu'ils ne sont pas respectés. Lorsqu'il y a des préoccupations pour certaines familles suivies, l'équipe du CPSSE collabore avec les familles et les partenaires communautaires pour déterminer les prochaines étapes à entreprendre afin d'assurer le respect des droits de l'enfant. Néanmoins, l'équipe du CPSSE précise que le manque de ressources peut parfois rendre difficile le respect des droits des enfants :

« Les enfants peuvent attendre deux, trois ans avant de voir un psychologue pour un trouble d'apprentissage, mais quand tu as sept ans là, trois ans c'est énorme. C'est presque la moitié de ta vie. Et ce n'est pas acceptable, mais personne ne se bat. Ils disent juste : « Ah, c'est comme ça ». Puis, c'est censé être acceptable, mais ça ne l'est vraiment pas. »

Janine, membre de l'équipe CPSSE.

Dans leur communauté, les CPSSE organisent et participent à des événements pour faire connaître leur approche et les pratiques qui favorisent l'épanouissement de l'enfant (p. ex., des formations aux partenaires communautaires, des activités publiques pour rencontrer les familles de la communauté, etc.). Chaque centre a également mis en place un comité local composé de bénévoles dont le rôle est d'apporter un soutien à l'équipe du CPSSE. Les comités aident à l'organisation d'événements dans les communautés, ce qui permet de rassembler l'équipe clinique et les familles des communautés :

« Si qu'on a besoin de quelque chose, on peut aller voir les gens du comité et dire : « regarde il y a une telle famille qui a besoin de telle et telle chose, est-ce que vous pouvez vous mettre ensemble ? » Trouver des solutions, aller voir pour des dons. »

Amy, membre de l'équipe CPSSE.

Les impacts et bienfaits du modèle

Les personnes interviewées constatent les impacts positifs de l'approche de pédiatrie sociale tant pour les enfants que pour leur famille et leur communauté. À leur avis, l'approche communautaire et centrée sur la famille que privilégie le CPSSE encourage les enfants à s'exprimer en sécurité et à développer un sentiment d'appartenance au sein de leur communauté.

« Les enfants voient que tous les gens impliqués, qui font partie de la vie de l'enfant, que l'on collabore ensemble... ils se sentent en sécurité. »

Marie-Andrée, partenaire communautaire.

L'accès aux soins et l'approche humaine du personnel du CPSSE vont aussi contribuer à ce que les parents se sentent soutenus et appuyés dans le développement de leurs compétences parentales.

« Souvent, ce sont des familles qui eux autres même ont eu des problèmes à l'école qui, eux autres mêmes ont un manque de confiance au niveau du système, qui eux autres même ont tout essayé, ils ne savent plus, ils sont épuisés eux-mêmes et ils savent plus quoi faire. Donc c'est comme une bouée de sauvetage pour les parents qui peuvent aller parler à quelqu'un à la pédiatrie sociale, puis avoir des services qui leur trouvent le matériel qu'ils ont besoin. »

Marcia, partenaire communautaire.

Les impacts positifs des interventions permettent aux familles de s'engager davantage dans leur communauté. De plus, les solutions concrètes qu'apporte la pédiatrie sociale aux familles peuvent aider à redonner un sentiment d'espoir aux partenaires communautaires dans leur travail auprès de celles-ci. Ces impacts positifs peuvent favoriser le développement d'un esprit communautaire :

« Quand tu entends que des communautés donnent un lit pour une famille dans le besoin parce que c'est la pédiatrie sociale qui facilite ça, bien je trouve ça, je trouve ça 'awesome' pour une communauté là. »

Stéphanie, partenaire communautaire.

Les personnes interviewées constatent la facilité d'accès aux CPSSE grâce à la proximité physique des centres qui sont situés au cœur de chaque communauté desservie ainsi que la mobilité, la flexibilité et la disponibilité des intervenantes :

« Si l'on commençait à demander à certains parents qui ont des difficultés financières, qui n'ont pas nécessairement accès à une voiture, de se déplacer pour des rendez-vous en ville, le pont serait brisé tout de suite, tu sais, ils n'iraient pas, ils ne feraient pas ces suivis-là. Tandis que le fait que c'est local puis que les enfants peuvent être vus à l'école, je pense que ça aide l'ouverture de la communauté ou des parents à accéder les services. »

Dominique, partenaire communautaire.

L'implication active de l'équipe du CPSSE dans les communautés permet de créer des occasions d'interagir et de renforcer les liens avec les familles et les partenaires communautaires, ce qui favorise la collaboration de la communauté dans les soins des enfants et des familles. Par exemple, une personne interviewée partage de quelle façon le CPSSE a fait appel à la communauté pour venir en aide à une famille :

Un jeune qui voulait apprendre à jouer la guitare et ils ont trouvé une guitare qui a été donnée par un membre de la communauté pour qu'il apprenne à jouer. »

Valerie, partenaire communautaire.

Enfin, l'approche du CPSSE mise sur le non-jugement et l'ouverture à travailler avec toute la famille. Cette approche permet la prise en charge de l'enfant et sa famille dans leur globalité (p. ex.: les soins médicaux, psychologiques, émotionnels ou le stress toxiques). Les interventions misent sur la diminution des stress toxiques et à la création d'un cercle protecteur et bienveillant autour de l'enfant, et ce, en collaboration avec la famille, les partenaires communautaires et les membres de la communauté. En ce sens, l'approche de la pédiatrie sociale en communauté incarne le proverbe « Il faut tout un village pour élever un enfant ».

La discussion et la conclusion

La pédiatrie sociale s'avère être une approche prometteuse pour intervenir auprès des enfants et des familles en situation de vulnérabilité dans les communautés rurales du Nouveau-Brunswick. Les résultats mettent en évidence les impacts positifs et les nombreux bienfaits qu'offre ce modèle de soins, notamment en matière d'amélioration d'accès aux soins, de soutien aux familles et d'engagement com-

munautaire. Somme toute, les participants expriment leur appréciation pour le CPSSE et ses nombreux bienfaits dans la communauté, mais soulignent également que les besoins de leur communauté dépassent les ressources actuellement disponibles.

Le manque de ressources humaines et financières au sein du CPSSE ainsi que l'ampleur des besoins peuvent contribuer à mettre en péril la viabilité à long terme du programme. Ces types de défis ont été rapportés par d'autres professionnels de la santé exerçant en milieu rural et semblent être associés à un risque augmenté d'épuisement professionnel ainsi qu'à des symptômes de dépression et d'anxiété (Association Médicale Canadienne, 2022). Étant donné que les épuisements sont de plus fréquents chez les personnes professionnelles de la santé, les personnes participantes expriment leurs préoccupations par rapport au bien-

être des personnes intervenantes œuvrant auprès des tout-petits, des enfants et des jeunes.

Il semble donc souhaitable d'augmenter les ressources humaines et financières du CPSSE afin de pouvoir aider davantage de familles vulnérables, d'offrir une plus grande variété de services de soins (p. ex.: les psychologues, les orthopédagogues, les psychoéducateurs, les avocats spécialisés dans les droits de l'enfant, etc.) et d'étendre les points de service à d'autres régions. De plus, une allocation appropriée de ressources financières et humaines pourrait aider à alléger la surcharge des personnes professionnelles de la santé de la région, à améliorer la prestation des soins de personnes issues de ces communautés rurales ainsi qu'à répondre à la demande croissante de services. ■

Remerciements

Nous souhaitons remercier les cochercheuses et cochercheurs qui ont été impliqués dans le processus des analyses de ce volet du projet (en ordre alphabétique) : Anik Dubé, Penelopia Iancu et Sylvie Morin. Nous souhaitons remercier Kamie Leblanc pour son travail de transcription des entrevues. Finalement, nous tenons aussi à exprimer notre gratitude envers les familles et les partenaires communautaires ayant participé au projet de recherche, l'équipe clinique du Centre de pédiatrie sociale du Sud-Est et la Chaire de recherche interdisciplinaire sur la santé mentale des enfants et des jeunes. Ce projet est subventionné par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Mots-clés : pédiatrie sociale, enfant, famille, santé communautaire, santé mentale, médecine sociale.

Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2024). *Déterminants sociaux de la santé et inégalités en santé*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/sante-population/est-determine-sante.html>
- Association Médicale Canadienne. (2022). *Bien-être des médecins : l'épuisement professionnel chez les médecins des régions rurales et éloignées – un problème important que nous pouvons aider à résoudre*. <https://www.cma.ca/fr/carrefour-bien-etre-medecins/contenu/bien-etre-medecins-lepuisement-professionnel-medecins-rurales-eloignees-probleme-important>
- Braun, V. et Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qap0000196>
- Doucet D., Dubé A., Corriveau H., Blaney S., Iancu P., Morin S. et Plourde V. (2022). Community social paediatrics approach, an innovative healthcare intervention : Implementation fidelity in Atlantic Canada. *Global Pediatric Health*, 9, 1–13. <https://10.1177/2333794X221124906>
- Clément, M., Bérubé, A. et Moreau, J. (2016). Le modèle de la pédiatrie sociale en communauté et ses retombées sur le bien-être des familles : une étude pilote. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 39, 81–106. <https://doi.org/10.3917/rief.039.0081>
- Fondation Dr Julien. (s.d.). *Le modèle de pédiatrie sociale en communauté*. <https://fondationdrjulien.org/la-psc/le-modele/>
- Goguen, C., Corriveau, H. et Plourde, V. (2024). *Évaluation de l'initiative de pédiatrie sociale en communauté – impacts perçus et travail collaboratif des personnes intervenantes [rapport en préparation]*. École de psychologie, Université de Moncton.
- Institut de pédiatrie sociale en communauté (s.d.). *L'institut de pédiatrie sociale en communauté*. <https://institutpediatriesociale.com/>
- Wilson, C. R., Rourke, J., Oandasan, I. F. et Bosco, C. (2020) Progress made on access to rural health care in Canada. *Canadian Journal of Rural Medicine*, 25(1), 14–19. https://doi.org/10.4103/CJRM.CJRM_84_19



Du côté de la recherche

Soutenir la réussite éducative dès la petite enfance avec le programme INSIGHTS

Élizabeth Harvey¹ et Jean-Pascal Lemelin²

Au cours de leur développement, les enfants doivent apprendre à créer des liens avec les autres, à réfléchir, à ressentir et gérer des émotions et à réagir adéquatement en fonction de divers contextes. Ces habiletés réfèrent aux cinq compétences socioémotionnelles, lesquelles sont identifiées comme la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décisions responsables (Elias, 2019). Le développement de ces compétences est fortement influencé par la maturation du cerveau et par l'environnement social des enfants, mais aussi par leurs caractéristiques individuelles telles que leur tempérament (Rothbart et Bates, 2006). Pour certains enfants, le développement de ces compétences représente un plus grand défi et certains vivront des difficultés d'adaptation sociale et comportementale. Pour plusieurs enfants, ces difficultés s'estomperont progressivement au fur et à mesure du parcours scolaire (Parent et al., 2019; Pingault et al., 2015) alors que d'autres continueront d'éprouver des problèmes persistants d'adaptation qui viendront entraver leur réussite éducative (Denham et al., 2010).

L'augmentation des problèmes d'adaptation sociale et émotionnelle

La documentation scientifique montre que les enfants qui présentent des difficultés d'adaptation sont en augmentation au cours des dernières années (Institut canadien d'information sur la santé, 2020). Cet accroissement de la détresse émotionnelle des enfants entraîne, bien évidemment, des répercussions négatives dans les milieux éducatifs, tant pour les enfants eux-mêmes que pour leurs pairs et les personnes éducatrices (Hoglund et al., 2015). Au Canada, le nombre d'en-

fants recevant des services pour de tels problèmes d'adaptation a augmenté de 64 % entre 2008 et 2019 (Canadian Institute for Health Information, 2020). À ces constats inquiétants s'ajoute la crise sanitaire de la COVID-19, laquelle n'a fait qu'exacerber les inégalités sociales, économiques et pédagogiques déjà présentes auparavant (Commission canadienne des droits de la personne, 2020). Ce dernier constat n'est pas surprenant puisque la pandémie de COVID-19 est une crise qui a menacé l'équilibre de chacun des systèmes affectant l'individu (Bronfenbrenner et Morris, 2007). Pour les tout-petits, ce déséquilibre est survenu au cours d'une période de développement cruciale (Potmesilova et Potmesil, 2021). Plus que jamais, les milieux qui accueillent les jeunes enfants (p. ex.: garderie, centre de la petite enfance, éducation préscolaire) doivent être prêts à soutenir le développement des compétences socioémotionnelles des enfants afin de favoriser leur réussite éducative.

Une avenue prometteuse : l'approche basée sur le tempérament

Un des principaux enjeux de la mise en œuvre de l'éducation inclusive, dont l'objectif est l'atteinte de la réussite éducative pour tous (UNESCO, 2020), est le manque de formation des personnes éducatrices pour favoriser le développement de ces compétences. Il faut reconnaître que le système éducatif n'a pas été développé autour des aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage. Par ailleurs, la documentation scientifique suggère que l'approche basée sur le tempérament de l'enfant est une avenue prometteuse, autant pour outiller les adultes à favoriser le développement de ces compétences chez les enfants que pour outiller les enfants eux-mêmes à développer ces habiletés.



Mais d'abord, en quoi consiste le tempérament ?

Le tempérament est un sujet important pour les milieux de la petite enfance ; il est un marqueur invisible de diversité et il est intrinsèquement lié aux compétences socioémotionnelles des enfants (Borowski et al., 2021). Le tempérament réfère au style de réactions constant qu'un enfant manifeste face aux stimuli sociaux et non sociaux de l'environnement, en particulier ceux qui impliquent de la nouveauté (McClowry, 2014) ainsi qu'à sa capacité à réguler ses réactions en fonction des environnements. Le tempérament est largement tributaire de l'hérédité, mais demeure sous l'influence de l'environnement (Rothbart et Bates, 2006).

Le tempérament dans le contexte des milieux éducatifs

Depuis les années 1950, le tempérament a été conceptualisé selon différentes perspectives théoriques, notamment celle de Thomas et Chess (1977) et de Rothbart (2011). Dans les milieux qui accueillent les jeunes enfants, le tempérament peut s'opérationnaliser selon quatre dimensions tempéramentales saillantes (Sealy et al., 2021).

1. Ph. D., professeure, Département des Sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse.
2. Ph. D., professeur, Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

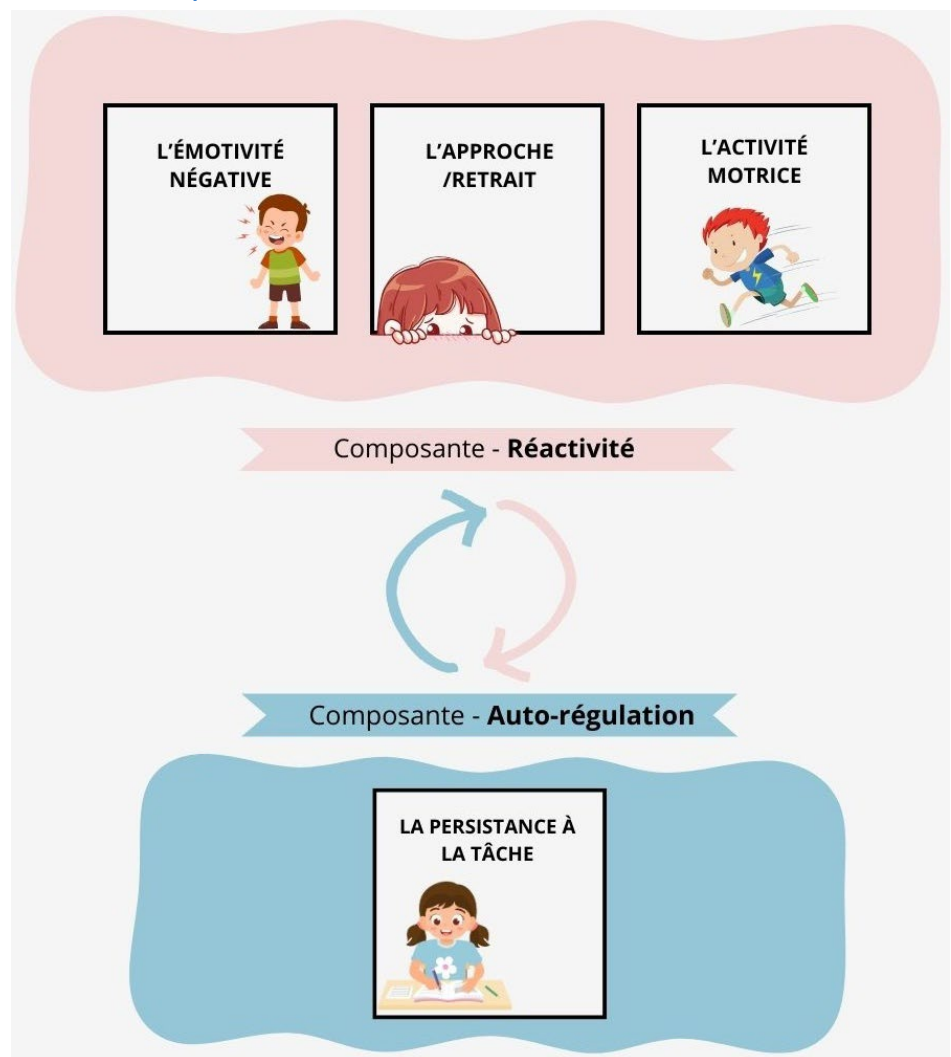
La première dimension, l'**émotivité négative**, renvoie à la fréquence et à l'intensité avec lesquelles un enfant exprime une émotion négative, par exemple, son niveau de frustration lorsqu'il ou elle ne peut atteindre un but. La deuxième dimension, l'**approche/retrait**, fait référence à la réaction initiale de l'enfant face à de nouvelles situations ou de nouvelles personnes et reflète, entre autres, le niveau de timidité de l'enfant. La troisième dimension, l'**activité motrice**, correspond au niveau d'activité motrice ou d'agitation de l'enfant. Par exemple, les enfants qui présentent un niveau élevé d'activité motrice ont tendance à courir lorsqu'ils se déplacent entre deux lieux. Finalement, la quatrième dimension, la **persistance à la tâche**, réfère au niveau d'attention et de persévérance dont fait preuve l'enfant dans l'accomplissement de tâches ou l'exercice de responsabilités.

Les trois premières dimensions réfèrent à la composante réactivité tempéramentale, c'est-à-dire au niveau d'excitabilité des différents systèmes (p. ex.: comportementaux, physiologiques) de l'enfant. Selon leur niveau de réactivité, les enfants diffèrent dans leurs réactions (négatives ou positives) face à des stimuli de même nature ou intensité. La dernière dimension réfère à la composante « l'autorégulation », c'est-à-dire aux processus qui modulent (facilitent ou inhibent) la réactivité de l'enfant afin de lui permettre de s'ajuster aux exigences du contexte (Rothbart, 2011). Les deux principales composantes du tempérament, la réactivité et l'autorégulation sont en interaction constante (voir Figure 1). Il est important de noter que l'autorégulation demeure en développement pendant toute l'enfance (Rothbart et Bates, 2006), ce qui explique en partie le caractère changeant et évolutif des comportements des enfants.

Un défi plus grand pour certains

Les milieux éducatifs, par leur structure relativement formelle, exigent que les enfants adoptent des comportements qui peuvent être difficiles à émettre (p. ex.: rester silencieux, ne pas bouger, lever la main pour attirer l'attention de l'adulte et attendre son tour pour participer à une activité). Si certains enfants présentent de façon innée un niveau élevé d'autorégulation, et donc une facilité à rencontrer les exigences des milieux éducatifs, d'autres ont plus de mal à réguler leurs comportements, ce qui rend difficile le contrôle des émotions négatives telles que la colère, la

Figure 1
Dimensions du tempérament dans le contexte des milieux éducatifs



frustration et la tristesse, ou encore leur niveau d'activité ou leur impulsivité. Si l'enfant présente un niveau élevé de réactivité et un faible niveau d'autorégulation, l'adaptation à un environnement structuré peut s'avérer particulièrement difficile (Sealy et al., 2021).

Soutenir une diversité de tempéraments

Une bonne compréhension du rôle du tempérament pour le développement des compétences socioémotionnelles peut s'avérer très utile pour les personnes qui œuvrent auprès des jeunes enfants. Les personnes éducatrices qui connaissent les profils de tempérament les plus fréquents sont mieux équipées pour répondre de façon optimale aux différences individuelles. Une réponse optimale signifie de recourir à une pratique pédagogique ou éducative qui s'aligne positivement avec le tempérament de l'enfant (White et al., 2018). Lorsque les exigences du milieu

sont en harmonie avec les caractéristiques tempéramentales de l'enfant, le développement des compétences socioémotionnelles et l'adaptation de ce dernier sont favorisés (« *Goodness-of-fit* » ; Thomas et Chess, 1977). Par conséquent, les interventions qui permettent une gestion efficace des émotions et du comportement des enfants en ayant recours à des stratégies sensibles au tempérament sont utiles pour favoriser un bon départ dans le système éducatif, voire pour modifier des départs plus difficiles (Rudasill et al., 2016).

Le programme **INSIGHTS** Intervention

Les centres éducatifs ou les salles de classe sont des milieux qui jouent un rôle fondamental dans le développement des compétences socioémotionnelles des jeunes enfants et représentent donc une clé pour l'intervention (Rudasill et al., 2017). Toutefois, la quasi-totalité des

programmes visant à favoriser le développement des compétences socioémotionnelles s'adressant aux enfants d'âge préscolaire ou scolaire est de nature universelle, c'est-à-dire qu'ils sont appliqués de manière uniforme pour chaque enfant, sans égard à leurs caractéristiques personnelles comme leur genre ou leur tempérament. Le programme probant *INSIGHTS into children's temperament* (*INSIGHTS*; McCloskey et al., 2005) fait exception en s'appuyant sur une perspective de différences individuelles et, plus spécifiquement, sur le tempérament des enfants.

Les objectifs généraux du programme sont : 1) d'aider les adultes à développer des stratégies d'intervention et de gestion de classe adaptées à plusieurs profils tempéramentaux et 2) d'apprendre aux enfants à mieux interagir avec les autres, toujours en fonction de ces profils. Le but ultime du programme est de maximiser l'adéquation entre les caractéristiques tempéramentales des enfants et leurs milieux de vie. Pour y parvenir, le programme recourt à quatre marionnettes, chacune représentant un profil de tempérament fréquemment observé, et s'appuie sur l'approche « en 3R » : Reconnaître, Recadrer et Répondre. Les personnes éducatrices et les parents apprennent à reconnaître le tempérament de l'enfant, recadrer leurs perceptions des comportements et répondre de façon optimale en fonction des caractéristiques tempéramentales. Le programme s'appuie sur la prémisse que même si le tempérament de l'enfant est relativement stable, l'environnement demeure quant à lui modifiable.

Le programme comprend trois volets, un pour les parents, un pour les personnes

éducatrices et un pour les enfants. Les volets pour les adultes comprennent sept séances virtuelles hebdomadaires et six séances d'apprentissage autonome (environ une heure chacune), dirigées par une personne facilitatrice formée à *INSIGHTS*. Le volet pour les enfants comprend dix séances hebdomadaires de 30 minutes réalisées par une personne éducatrice préalablement formée à *INSIGHTS*.

INSIGHTS : un programme probant

Les études portant sur la validité du programme montrent que les personnes éducatrices qui ont reçu le programme *INSIGHTS* sont mieux outillées pour créer des milieux d'apprentissage inclusifs, sécurisants et engageants. Des impacts positifs du programme ont entre autres été observés sur l'adaptation comportementale et sociale des enfants (p. ex. : diminution des comportements problématiques), ainsi que sur d'autres indicateurs de réussite éducative (p. ex. : meilleur engagement et attention; O'Connor et al., 2014). Ces effets positifs d'*INSIGHTS* ont aussi été observés chez les enfants dont les caractéristiques tempéramentales les placent davantage à risque de vivre des défis en milieu éducatif (p. ex. : niveau élevé d'émotivité négative ou d'activité motrice, McCormick et al., 2015). De plus, *INSIGHTS* permet de favoriser des relations enfant-adulte de grande qualité (McCormick et al., 2014; Rudasill et al., 2020), lesquelles sont largement reconnues comme un déterminant important de la réussite éducative. Toutefois, l'efficacité de ce programme a jusqu'ici seulement été examinée auprès de populations anglophones, majoritairement américaines.

Objectif de l'étude

L'objectif général de l'étude-pilote était de réaliser un premier effort de vérification de l'efficacité du programme *INSIGHTS* (pour le volet personne éducatrice) sur l'adaptation comportementale et sociale d'enfants issus d'une population canadienne-française en contexte minoritaire.

La méthode

Un devis quasi-expérimental de courte durée a été utilisé pour atteindre cet objectif avec deux temps de mesure.

Les personnes participantes

Des éducatrices d'enfants d'âge préscolaire ont été réparties en deux groupes; un groupe expérimental (groupe *INSIGHTS*; $n = 7$ éducatrices et 51 enfants) et un groupe contrôle ($n = 4$ éducatrices et 13 enfants).

La procédure

Au total, les données sur l'adaptation comportementale et sociale de 64 enfants ont été recueillies lors de deux temps de mesure : T1 = mars 2023) et T2 = juin 2023. Entre le T1 et le T2, seules les éducatrices du groupe expérimental ont reçu le programme *INSIGHTS*. La Figure 2 illustre le devis de l'étude.

L'instrument de mesure

L'adaptation comportementale et sociale des enfants a été mesurée au T1 et au T2 avec le *Behavior Assessment System for Children – Teacher Rating Scale* (3^e édition; BASC-3-TRS; Reynolds et Kamphaus, 2015). La version préscolaire (2 à 5 ans) comprend 105 items. Cet instrument est le plus couramment utilisé

Figure 2
Devis expérimental



dans la pratique de la psychologie scolaire (Canivez et al., 2021).

Les résultats

Les résultats du processus d'implantation ont montré un niveau élevé d'adhésion des éducatrices au programme, avec un taux de participation de 98,2 %. En outre, toutes les éducatrices ont confirmé qu'elles étaient en mesure d'appliquer les résultats de leurs apprentissages à la suite du programme à leur milieu de travail. La Figure 3 présente quelques-uns des commentaires provenant des éducatrices qui ont participé au programme.

En ce qui concerne l'efficacité du programme, les résultats préliminaires indiquent qu'*INSIGHTS* a contribué à promouvoir des comportements adaptatifs et diminuer les comportements problématiques dans les établissements préscolaires canadien-français. Les résultats comparant les scores moyens des enfants du groupe expérimental entre le T1 et le T2 ont révélé une diminution significative des problèmes extériorisés (p. ex.: hyperactivité et agressivité), des problèmes intériorisés (p. ex.: anxiété et dépression) et des symptômes comportementaux (p. ex.: inattention et retrait social), ainsi qu'une augmentation significative des capacités d'adaptation (p. ex.: habiletés sociales, communication). La Figure 4 illustre ces résultats. En raison du trop petit nombre d'éducatrices et d'enfants qui composaient le groupe contrôle, les résultats se rapportant à ce groupe n'ont pas été interprétés.

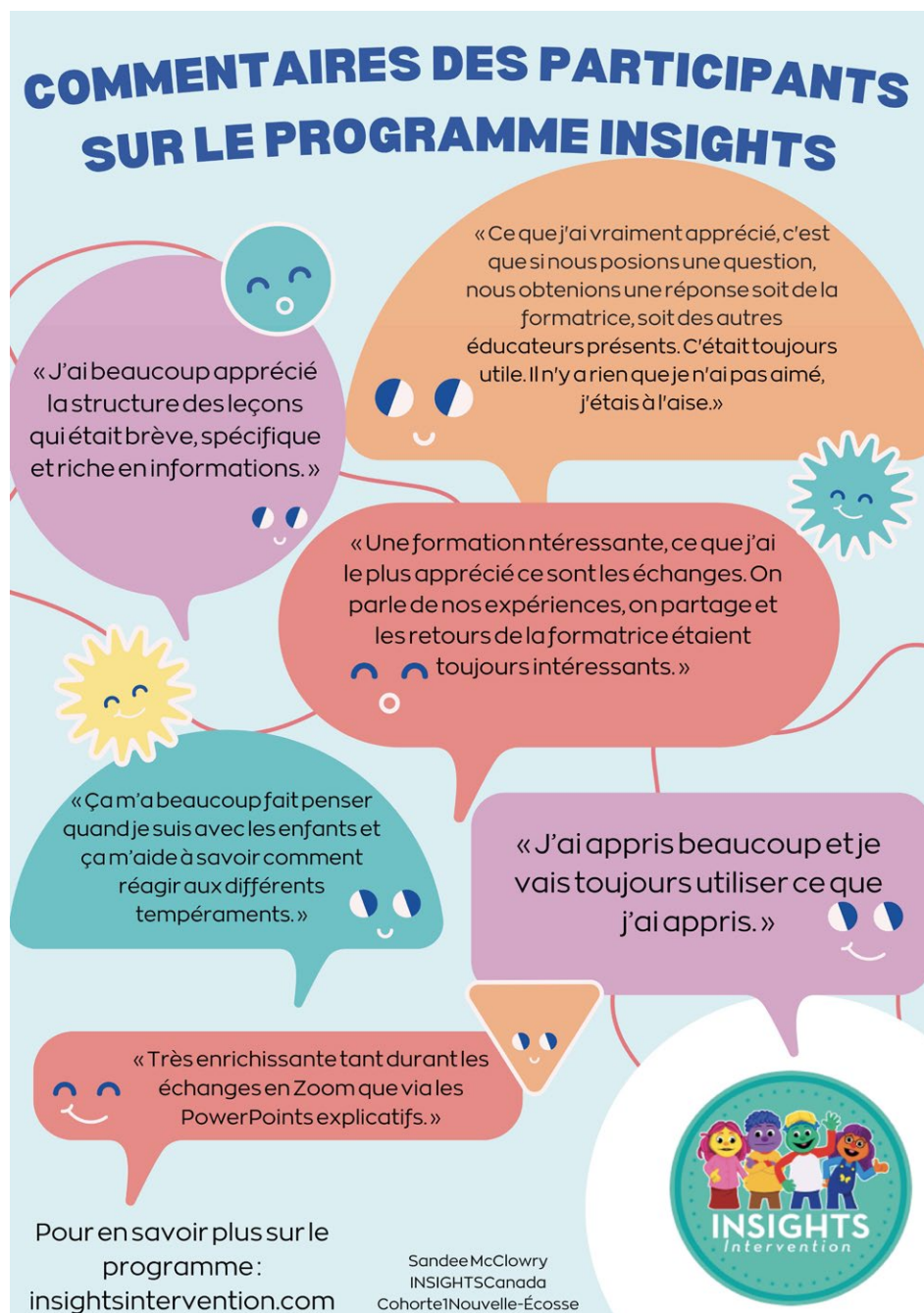
La discussion et conclusion

Dans l'ensemble, cette première étude démontre qu'*INSIGHTS* est sensible au contexte canadien-français et que l'intervention semble permettre de réduire les comportements problématiques et favoriser les compétences socioémotionnelles d'enfants d'âge préscolaire issus de milieux éducatifs francophones. Bien entendu, d'autres études de plus grande envergure sont nécessaires pour confirmer la validité et l'efficacité du programme auprès de ces populations.

L'approche basée sur le tempérament des enfants permet aux personnes éducatrices de recourir à une diversité de stratégies de prévention et d'intervention adaptées au tempérament des enfants afin de créer un climat de classe positif et propice au développement pour l'ensemble des en-

Figure 3








Commentaires des éducatrices qui ont participé au programme *INSIGHTS* intervention



fants. Ainsi, aider les adultes à intervenir en fonction du tempérament de l'enfant avec *INSIGHTS* semble être une avenue prometteuse pour promouvoir le développement des compétences socioémotionnelles chez les jeunes enfants et favoriser l'atteinte de la réussite éducative pour tous dans la population canadienne-française. ■

Pour plus de détails sur le programme, visitez <https://insight-sintervention.com> ou communiquez avec elizabeth.harvey@usaintanne.ca

Figure 4
Résultats prometteurs du groupe INSIGHTS

		
Problèmes extériorisés		
Problèmes intériorisés		
Symptômes comportementaux		
Capacités d'adaptation		

Mots-clés : tempérament, compétences socioémotionnelles, adaptation comportementale et sociale, petite enfance, programme INSIGHTS.

Références

- Borowski, S. K., Groh, A. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., Fearon, P., Roisman, G. I., van IJzendoorn, M. H. et Vaughn, B. E. (2021). The significance of early temperamental reactivity for children's social competence with peers : A meta-analytic review and comparison with the role of early attachment. *Psychological Bulletin*, 147(11), 1125–1158. <https://doi.org/10.1037/bul0000346>
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. (2007). *The bioecological model of human development*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chps0114>
- Canadian Institute for Health Information. (2020). *Care for children and youth with mental disorders — Data tables*. <https://www.cihi.ca/en/care-for-children-and-youth-with-mental-disorders-data-tables>
- Canivez, G. L., von der Embse, N. P. et McGill, R. J. (2021). Construct validity of the BASC-3 teacher rating scales : Independent hierarchical exploratory factor analyses with the normative sample. *School Psychology*, 36(4), 235–254. <https://doi.org/10.1037/spq0000444>
- Commission canadienne des droits de la personne. (2020). *Rebâtissons en mieux. Rapport annuel au Parlement*. http://2020.rapportccdp.ca/index_fr.html
- Denham, S. A., Brown, C. et Domitrovich, C. (2010). « Plays nice with others » : Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Elias, M. (2019). What if the doors of every schoolhouse opened to social-emotional learning tomorrow : Reflections on how to feasibly scale up high-quality SEL. *Educational Psychologist*, 54(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1636655>
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E. et Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources : Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Institut canadien d'information sur la santé (2020). *La santé mentale des enfants et des jeunes au Canada*. <https://www.cihi.ca/fr/la-sante-mentale-des-enfants-et-des-jeunes-au-canada-infographie-0>
- McClowry, S. G. (2014). *Temperament-based elementary classroom management*. Rowman & Littlefield.
- McClowry, S., Snow, D. L. et Tamis-LeMonda, C. S. (2005). An evaluation of the effects of INSIGHTS on the behavior of inner city primary school children. *Journal of Primary Prevention*, 26(6), 567–584. <https://doi.org/10.1007/s10935-005-0015-7>
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E., Cappella, E. et McClowry, S. G. (2015). Getting a good start in school : Effects of INSIGHTS on children with high maintenance temperaments. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 128–139. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.10.006>
- McCormick, M. P., Turbeville, A. R., Barnes, S. P. et McClowry, S. G. (2014). Challenging temperament, teacher-child relationships, and behavior problems in urban low-income children : A longitudinal examination. *Early Education and Development*, 25(8), 1198–1218. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2014.10.006>
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P. et Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood : The role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16(6), 590–612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.937817>
- Parent, S., Lupien, S., Herba, C. M., Dupéré, V., Gunnar, M. R. et Seguin, J. R. (2019). Children's cortisol response to the transition from preschool to formal schooling : A review. *Psychoneuroendocrinology*, 99, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2018.09.013>
- Pingault, J.-B., Viding, E., Galéra, C., Greven, C. U., Zheng, Y., Plomin, R. et Rijdsdijk, F. (2015). Genetic and environmental influences on the developmental course of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms from childhood to adolescence. *JAMA Psychiatry*, 72(7), 651–658. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6328013/>
- Potmesilova, P. et Potmesil, M. (2021). Temperament and school readiness : A literature review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.599411>
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior assessment system for children* (3^e éd.). Pearson.
- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming who we are : Temperament and personality in development*. Guilford Press.
- Rothbart, M. K. et Bates, J. E. (2006). Temperament. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology : Vol 3. Social, emotional, and personality development* (6^e éd., p. 99–166). John Wiley & Sons Inc.
- Rudasill, K. M., Hawley, L. R., LoCasale-Crouch, J. et Buhs, E. S. (2017). Child temperamental regulation and classroom quality in Head Start : Considering the role of cumulative economic risk. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 118–130. <https://doi.org/10.1037/edu0000123>
- Rudasill, K. M., Hawley, L., Molitese, V., Tu, X. et Prokasky, A. (2016). Temperament and teacher-child conflict in preschool : The moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Educational Psychology Papers and Publications*, 27(7), 1–16. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1156988>
- Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E. et Sealy, M. (2020). Promoting higher quality teacher-child relationships : The INSIGHTS intervention in rural schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9371. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249371>
- Sealy, M. A., Rudasill, K. M., Barrett, J. S., Eum, J., Adams, N., Hinrichs, A. et McClowry, S. (2021). Temperament in the early elementary classroom : Implications for practice. Dans M. J. Hernández-Serrano (dir.), *Teacher education in the 21st century-emerging skills for a changing world* (p. 1–16). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96270>
- Thomas, A. et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020 : Inclusion et éducation : Tous, sans exception*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- White, A. S., Sirota, K. N., Frohn, S. E. et Rudasill, K. M. (2018). Children's temperament and the transition to kindergarten : A question of "fit". Dans A. Mashburn, J. LoCasale-Crouch et K. Pears (dir.), *Kindergarten transition and readiness* (p. 225–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_10



Le coup de coeur des régions

« Parents sentinelles » : engagement et implication des parents dans la communauté

William Breton-Bureau¹ et Marc Bergeron²

La mobilisation citoyenne peut prendre différentes formes, allant de l'activisme social à l'engagement politique. Dans tous les cas, ces personnes se mobilisent dans leur communauté locale autour d'un enjeu commun. Dans l'arrondissement La Cité-Limoilou de la ville de Québec, un groupe de parents d'enfants de 0 à 5 ans s'est formé dans le cadre d'un projet-pilote en intervention de proximité auprès des familles de tout-petits. Depuis l'automne 2023, quatre parents s'impliquent dans le groupe « Parents Sentinelles » de l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou. Cet article présente l'engagement et l'implication de ces parents dans leur communauté au profit des familles qui rencontrent davantage de défis.

Le projet « Parents sentinelles »

L'idée de solliciter des parents pour s'engager dans leur communauté s'est développée au cœur d'un projet-pilote du ministère de la Famille intitulé : « Travail de proximité auprès des familles isolées dans une communauté » (Ministère de la Famille, 2022). Plusieurs organisations publiques et communautaires poursuivent l'objectif commun de rejoindre les familles en situation d'isolement dans leur offre de services. Plus particulièrement, le défi de rejoindre les familles rencontrant des conditions de vie à risque de vulnérabilité s'avère notable dans le domaine de la périnatalité (Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse, 2021). Dans le cadre de ce projet, l'Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou développe des stratégies innovantes pour répondre à ce besoin, dont la mise en place du groupe « Parents sentinelles ». Ce projet d'action vise à favoriser l'implication bénévole des parents participants dans le but de multiplier les acteurs de repérage dans la communauté.

L'action vise à mobiliser les familles du quartier à s'engager dans un mouvement



d'entraide naturelle en s'adaptant aux meilleures pratiques avec les familles, comme celles suggérées par le Réseau québécois pour la réussite éducative [RQRE] et le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ] (2021), qui consistent notamment d'aller à leur rencontre, d'impliquer les parents et d'innover en recrutement.

Qui sont les « parents sentinelles » ?

Les « parents sentinelles » ont été recrutés par l'intervenant de proximité lors d'activités communautaires dans les parcs et les organismes du quartier à l'aide de certains critères. Les parents sollicités avaient un enfant entre 0 et 5 ans, fréquentaient les activités en petite enfance du territoire de manière régulière et démontraient des habiletés sociales propices à l'interaction avec d'autres familles.

Comment sont formés les « parents sentinelles » ?

Ensuite, les parents intéressés sont invités à participer à des rencontres de groupe qui visent à développer leurs habiletés de repérage par des formations sur l'approche de proximité et sur les caractéristiques des familles de tout-petits. Les parents participants développent une « lunette sentinelle », c'est-à-dire une vision sensible aux indicateurs d'isolement ou

de vulnérabilité des familles rencontrées dans leurs interactions quotidiennes. La structure de ces rencontres propose une période de partage d'informations théoriques et une période d'échanges sur les expériences vécues au sein de ce rôle. Les rencontres se déroulent lors d'un soir de semaine et un service de gardiennage est offert aux parents pour faciliter leur participation. Le but de ces rencontres consiste aussi d'informer les participants sur le projet-pilote et sur les autres ressources du quartier dédiées à la famille.

Comment être un parent engagé et impliqué dans sa communauté ?

L'engagement des participants se démontre par une considération pour le bien-être des enfants et des familles, ainsi que le souhait de contribuer à des actions dans leur communauté. Concrètement, les « parents sentinelles » s'impliquent dans les activités de groupe et adoptent la « lunette sentinelle » dans leur vie quotidienne. Ces parents possèdent des caractéristiques communes, telles que la connaissance des ressources du quartier et des activités en petite enfance. De plus, certains sont déjà impliqués bénévolement dans les organismes communautaires Famille (OCF) et les services de garde éducatifs à l'enfance (SGÉE) et démontrent des habiletés à développer des liens avec d'autres familles. D'au-

1. cM.Sc., intervenant de proximité en petite enfance, Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou.

2. Psychoéducateur, coordonnateur, Initiative 1, 2, 3, Go! Limoilou.

tant plus, ces parents sont aux premières loges des enjeux reliés à la parentalité dans les quartiers centraux de la ville de Québec, notamment le manque de place en SGÉE. L'expérience de ce projet-pilote nous a permis d'identifier quelques conditions gagnantes à l'engagement et l'implication des parents.

Créer des liens

Dans les parcs et les organismes communautaires, plusieurs familles se rencontrent et échangent sur leur réalité parentale en milieu urbain et les services disponibles. Ces occasions naturelles de rassemblement créent des moments partagés qui incitent au développement de relations. Ce réseautage alimente un terrain fertile à l'engagement communautaire. Dans la réalité des quartiers centraux, la proximité physique entre la population, les services et les espaces publics peut favoriser les interactions entre différents acteurs de la communauté. Plus particulièrement, le réseautage observé dans les activités en petite enfance caractérise bien le soutien social et l'entraide mutuelle qui se créent entre les familles utilisatrices.

S'impliquer

Les parents qui connaissent les ressources de leur quartier ont aussi la possibilité de s'engager concrètement au sein de ces réseaux par l'implication dans certaines actions qui bénéficieront aux autres membres de la communauté, comme réaliser du bénévolat dans un dépannage-alimentaire, une friperie ou une activité pour la petite enfance ou même siéger au conseil d'administration d'un organisme à but non lucratif. Ces parents portent des valeurs et des motivations qui stimuleront leur participation à ces actions.

Dans le cadre d'un sondage pour évaluer le groupe « Parents sentinelles », les participants avaient identifié les motivations suivantes comme moteur de leur engagement : « aider les autres familles, le bien-être des tout-petits, la vie de quartier, l'implication, l'engagement, la justice et la participation sociale ». De plus, la

connaissance de l'intervenant de proximité, les expériences personnelles de parentalité et les motivations intrinsèques constituent des ingrédients favorables à l'engagement des parents.

De manière générale, l'implication des familles dans les organismes communautaires s'avère très précieuse. En effet, les intervenants communautaires interprètent les besoins des familles bénéficiaires des services à l'aide de différentes données et de leurs observations. Toutefois, le contact direct avec les familles permet d'obtenir des informations pertinentes sur leur réalité afin d'ajuster les services à leurs besoins. Dans le contexte du groupe « parents sentinelles », les parents de jeunes enfants sont donc les personnes les mieux placées pour nous indiquer la réalité des familles et les lieux pertinents à explorer pour repérer les familles en situation d'isolement ou de vulnérabilité. Enfin, un « parent sentinelle » qui entre en contact avec une autre famille peut favoriser l'établissement d'un lien plus égalitaire, naturel et rassurant pour celle-ci.

Être un acteur de sensibilisation

Les parents décrits ci-haut sont engagés et s'impliquent dans des actions concrètes, ce qui fait d'eux des porteurs pour la promotion des enjeux et des actions au sein de leur environnement de vie. Dans le cas des « parents sentinelles », les membres du groupe étaient invités à recruter un autre parent en leur expliquant le projet et l'implication demandée. Les parents deviennent donc des acteurs de sensibilisation en partageant de l'information sur la réalité des familles en situation d'isolement ou de vulnérabilité et sur les occasions d'implication dans la communauté. L'ouverture du dialogue sur les enjeux vécus par ces familles permet de démocratiser la connaissance de cette réalité et de favoriser la mobilisation de différents acteurs pour améliorer la situation. Ainsi, ces parents engagés et impliqués peuvent ouvrir la voie à d'autres personnes et les mobiliser à participer à un réseau d'entraide. Cette mobilisation peut aussi atteindre des acteurs plus distaux du monde des familles et de la petite enfance, par exemple le monde des affaires, des mé-

dias ou de la politique. La sensibilisation de la communauté à plus grande échelle sur ces enjeux permet le développement d'un réseau de soutien plus fort pour les tout-petits et leurs familles.

Les suites et les recommandations

Au cours du déploiement de ce groupe, la relation entre l'intervenant de proximité et les « parents sentinelles » a été une condition gagnante importante pour concrétiser leur engagement en implication concrète. Ainsi, la mobilisation des parents par une communication régulière est primordiale pour assurer la pérennité du groupe. Les parents doivent aussi être impliqués dans la démarche pour assurer le développement autonome des actions, tant au niveau du recrutement que de l'organisation des activités. De plus, des conditions favorables à la participation des parents doivent être prises en compte, telles que l'horaire des rencontres et l'offre de gardiennage des enfants.

Conclusion

Le développement d'un projet de mobilisation citoyenne comme « Parents sentinelles » nécessite l'implication de parents qui créent des liens entre eux, qui s'investissent dans des actions au profit de leur communauté et qui sensibilisent leur entourage sur les enjeux des familles de tout-petits. La relation privilégiée entretenue entre les « parents sentinelles » et l'intervenant de proximité permet de mobiliser les participants autour d'un objectif commun en fonction du contexte, des forces et des intérêts propres à chacun. Finalement, l'engagement des parents et leur implication dans la communauté sont essentiels et doivent être encouragés. En réalité, c'est l'union de plusieurs personnes engagées dans des actions locales qui contribue à améliorer les enjeux vécus par une communauté. ■

Mots-clés : mobilisation, engagement, implication, sensibilisation, entraide, communautaire, isolement, vulnérabilité, familles, tout-petits.

Références

Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse. (2021). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes, Rapport spécial de la commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. Gouvernement du Québec. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf

Ministère de la Famille. (2022). *Projet pilote sur les retombées du travail de proximité auprès des familles isolées dans une communauté, Cadre normatif*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/famille/publications-adm/Programmes/cadre-norm-travail-proximite.pdf>

Réseau québécois pour la réussite éducative (RQRE) et Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2021). *Les familles vulnérables : fiche informative*. https://reussirestrie.ca/wp-content/uploads/2022/08/27-Les-familles-vulnerables_Fiche-informative-2021_VF.pdf



Le coup de coeur des régions

Le projet « Pédagogie plein air et contact avec la nature »

Laurie Hébert¹, Aude Gagnon-Tremblay², Stéphanie Tardif³

Stéphanie Tardif est enseignante titulaire au préscolaire à l'école Charles-Rodrigue située à Lévis, l'une des écoles les plus défavorisées⁴ du Centre de services scolaires des Navigateurs (CSSDN). En 2018, madame Tardif a pris conscience de certaines difficultés chez ses élèves : des difficultés d'adaptation, un manque de connaissances sur la nature, une trop grande exposition aux écrans et à la technologie ainsi que des signes d'inactivité physique. Dans ce contexte, elle souhaitait intégrer davantage de valeurs et d'activités reliées à la nature et à l'écoresponsabilité dans sa pédagogie au préscolaire afin d'intéresser ses élèves à la protection de la planète et de favoriser leur sentiment d'appartenance avec la nature et leur pouvoir d'agir auprès de celle-ci. Cette prise de conscience est à l'origine du projet « Pédagogie plein air et contact avec la nature ».

Après avoir présenté la façon dont le projet de pédagogie plein air a été mis en place dans un milieu urbain, cet article expose les moyens initiés afin d'assurer la pérennité du projet ainsi que les retombées de la pédagogie en plein air sur les élèves. Enfin, des recommandations pour entreprendre un tel projet en milieu scolaire sont proposées.

La mise en place du projet

Afin de mettre en place le projet « Pédagogie plein air et contact avec la nature », madame Tardif a d'abord consulté des ouvrages sur la nature et l'aventure (p. ex. : Cardinal, 2010 ; Cornel, 2017 ; Gray, 2013 ; Wauquiez, 2014). Elle a aussi participé à des formations, à des conférences et à des ateliers avec des pionniers de cette approche au Québec (p. ex. : Au Grand Air, Apprendre à ciel ouvert, CoP enseigner dehors au primaire). En plus des savoirs théoriques utiles au développement de ce

projet, elle souligne aussi que certaines forces personnelles ont facilité la mise en place d'une pédagogie par la nature dans son école, notamment sa créativité, sa confiance en soi, sa connaissance du programme d'éducation préscolaire et sa capacité d'adaptation.

La mise en œuvre de ce projet lui a permis d'expérimenter différentes activités selon les saisons et de faire des liens avec le programme de formation. Par exemple, elle réalise des marches pédagogiques dans les parcs avec ses élèves pour discuter de la fonte des neiges à l'hiver, des bourgeons au printemps ou encore des feuilles qui tombent à l'automne.

Bien qu'elle réalise la plupart de ses activités en nature, elle conserve tout de même une classe dans l'école dans laquelle elle réalise des activités lorsque la température est moins clément. De plus, fréquenter la salle de classe traditionnelle facilite la transition du préscolaire à la première année, explique-t-elle.

« Il faut y aller à petits pas, prendre le temps d'installer une routine, même si on est à l'extérieur, et identifier dès le premier jour un lieu de rassemblement afin de structurer les activités. »

Madame Tardif reconnaît l'importance du jeu libre initié par l'enfant. Elle adopte donc une posture de facilitateur et de guide afin d'enseigner aux élèves une



saine gestion du risque et de favoriser le développement de leurs fonctions exécutives, leurs capacités d'adaptation et leurs habiletés relationnelles. À ce sujet, Robertson (2014) souligne que d'offrir des activités pédagogiques à l'extérieur de la classe favorise les interactions avec l'environnement, mais aussi entre les élèves.

La beauté de l'intervention par la nature, c'est que l'enseignante a moins besoin de faire de l'enseignement explicite. Les élèves sont confrontés par eux-mêmes à différents défis, savoirs et expériences. Les apprentissages émergent naturellement.

La pérennité du projet

Bien que ce projet ait débuté dans la classe de préscolaire de madame Tardif, l'ensemble de l'équipe-école est maintenant invité à mettre en place des activités d'initiation à la nature. Le personnel scolaire peut solliciter l'accompagnement de madame Tardif afin de transformer leurs pratiques pédagogiques. De plus,



1. Étudiante à la maîtrise, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

2. Doctorante en psychopédagogie, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

3. Enseignante au préscolaire, École Charles-Rodrigue, Centre de services scolaire des Navigateurs.

4. Cette école primaire multiculturelle de 484 élèves a un indice de défavorisation de 8 sur 10 (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023). Cet indice signifie qu'une majorité des parents des élèves fréquentant cette école ne sont pas en situation d'emploi, n'ont pas de diplômes d'études ou encore ont un revenu près ou sous le seuil de précarité financière (MEQ, 2024).



les élèves des autres niveaux scolaires peuvent également participer au projet de jardin pédagogique initié par madame Tardif. Il semble que le projet de jardinage pourrait aider au sentiment d'appartenance à l'école, car les élèves sont fiers d'y participer. De plus, de telles initiatives favoriseraient l'estime de soi des élèves, ce qui influence positivement leur expérience scolaire (Becker et al., 2017).

En plus de l'accompagnement qu'elle offre dans son milieu, elle anime aussi une communauté de pratique (COP) sur la pédagogie en nature pour le Centre de services scolaire des Navigateurs. Une COP se caractérise par la participation d'individus ayant « un intérêt commun dans un domaine donné et (qui) sont motivés par un désir et un besoin de partager des problèmes, des connaissances, des expériences, des modèles, des outils ou des pratiques inspirantes » (CTREQ, 2024). Elle y organise des périodes de discussion et d'échange sur la pédagogie par la nature et l'aventure et partage ses connaissances et ses expériences.

Les effets de ce type de projet

Selon les recherches effectuées sur ce type de projet, différents effets bénéfiques sont associés à la pédagogie par la nature et l'aventure. Celle-ci amène l'élève à développer sa capacité à faire face aux problèmes et à relever des défis (Bergeron-Leclerc et al., 2013). À ce sujet,

madame Tardif rapporte avoir rapidement constaté des bienfaits chez ses élèves. Elle explique que ceux-ci ont moins de difficultés d'attention et de concentration. Ils ont aussi une meilleure gestion de l'énergie et entrent moins en conflits. Les observations de madame Tardif vont dans le même sens que les écrits qui soutiennent que les élèves fréquentant ce type d'environnement pédagogique développent de meilleures capacités de communication avec les adultes (Becker et al., 2017), un meilleur lien de confiance avec ceux-ci et des relations plus positives avec leurs pairs (Bergeron-Leclerc et al., 2013). En effet, le plein air offre un contexte où les élèves développent leurs relations sociales dans le jeu, l'interaction et la participation, ce qui influence leur capacité à coopérer et à s'engager (Becker et al., 2017). De plus, elle constate également un meilleur développement moteur (global et fin) chez ses élèves, ainsi qu'une autonomisation grandissante. Comme le soulignent Bergeron et al. (2013), la pédagogie par la nature permet aux élèves de développer leur concept de soi et de prendre conscience de leurs capacités et de leurs limites.

Enfin, le contexte authentique qu'offre l'éducation en nature outille les enfants à mieux faire face aux défis de la vie réelle. En effet, ceux-ci peuvent transférer leurs apprentissages à d'autres contextes et situations (Becker et al., 2017). L'expérimentation, la prise de risque et l'engagement des enfants dans les activités pédagogiques réalisées à l'extérieur contribueraient aussi à diminuer les symptômes de stress et d'anxiété (Coventry et al., 2021).

Quelques recommandations

Afin de mettre en place ce projet en milieu scolaire, madame Tardif recommande de collaborer avec les parents, les acteurs scolaires et la communauté.

Au sujet des parents, elle explique avoir rapidement constaté que les parents sont vraiment intéressés par cette pédagogie. Ils veulent que leur enfant participe à ce type de classe. Certains parents donnent même du matériel de plein air (p. ex. : tente, matelas, chaises) à madame Tardif afin qu'elle réalise ses activités. L'appui de la direction s'avère aussi être une condition essentielle à la mise en œuvre et à la réussite du projet. Par exemple, l'octroi d'un autobus scolaire par la direction d'établissement facilite les déplacements des enfants lors des sorties au parc en forêt. Enfin, l'appui de la communauté et leur participation au projet facilitent la planification des activités. Par exemple, certains organismes donnent accès à leurs installations afin que les élèves y réalisent une activité.

Conclusion

Le projet mis en place par madame Tardif favorise le développement des élèves, car il respecte leur rythme d'apprentissage et leur offre des opportunités d'exploration et de jeux en contexte naturel. Comme le soulignent l'Unité mixte de recherche Petite enfance grandeur nature (2024), l'éducation par la nature permet à « l'enfant d'apprendre et se développer et favorise la création d'un lien d'attachement envers la nature et l'éveil de sa sensibilité écologique ». Madame Tardif contribue ainsi à la formation de futurs citoyens engagés et éco-responsables. ■



Mots-clés : préscolaire, nature, aventure, intervention, initiation au plein air.

Références

- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. et Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings : A systematic review on students' learning, social and health Dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Bergeron-Leclerc, C., Gargano, V., Dessureault-Pelletier, M., Mercure, C. et Bilodeau, M. (2013). L'éducation par l'aventure comme outil de transformation du lien social. *Intervention*, (139), 63-74.
- Cardinal, F. (2010). *Perdus sans la nature : Pourquoi les jeunes ne jouent plus dehors et comment y remédier*. Québec Amérique.
- Centre de transfert sur la réussite éducative (CTREQ). (2024). *Les communautés de pratique (COP)*. CTREQ. <https://www.ctreq.qc.ca/les-communautes-de-pratique-cop/>
- Coventry, P. A., Brown, J. E., Pervin, J., Brabyn, S., Pateman, R., Breedvelt, J., Gilbody, S., Stancliffe, R., McEachan, R. et White, P. L. (2021). Nature-based outdoor activities for mental and physical health : Systematic review and meta-analysis. *SSM - Population Health*, 16, 100934. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100934>
- Cornell, J. (2017). *Vivre la nature avec les enfants : un programme de découvertes*. Jouvence.
- Gray, P. (2013). *Libre pour apprendre* (traduit par E. Petit). Babel.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Indices de défavorisation des écoles publiques 2022-2023*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Indice de défavorisation*. Gouvernement du Québec. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>
- Robertson, J. (2014). *Dirty teaching : A beginner's guide to learning outdoors*. Crown House Publishing.
- Unité mixte de recherche Petite enfance grandeur nature. (2024). *Qu'est-ce que l'éducation par la nature ?* <https://umr-pegn.fse.ulaval.ca/a-propos/quest-ce-que-leducation-par-la-nature/>
- Wauquiez, S. (2014). *Les enfants des bois : Pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Books on Demand.



Question de l'heure

Comment la qualité de l'environnement éducatif peut-elle soutenir la préparation scolaire des enfants qui entrent à l'école ?

Sabrina Bolduc¹

Au Québec, environ 30 % des enfants qui entrent à la maternelle cinq ans ne sont pas prêts pour l'école (Ducharme et al., 2023). Ce manque de préparation scolaire peut s'expliquer par divers facteurs d'ordre sociodémographique, notamment le sexe des enfants, leur âge au moment de l'entrée à l'école, leur lieu de naissance, leur langue parlée à la maison et leur statut socioéconomique. À ce propos, les enfants les plus à risque de présenter un retard sur le plan de la maturité scolaire sont les garçons, les enfants plus jeunes en lien avec la date d'entrée à l'école, les enfants nés à l'extérieur du Canada, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français et les enfants vivant dans des conditions socio-économiques défavorables. Le manque de préparation scolaire des enfants peut aussi s'expliquer par la non-fréquentation d'un service de garde éducatif à l'enfance ou d'une maternelle quatre ans de qualité avant l'entrée à l'école. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs démontré que la fréquentation d'un service éducatif de qualité au cours de la petite enfance est bénéfique pour le développement de tous les enfants (Bolduc et Manningham, 2022a ; Goble et Pianta, 2017).

Avant l'entrée à l'école, les parents ont le choix de garder leur enfant à la maison, de les inscrire dans un service de garde à l'enfance reconnu ou non par le ministère de la Famille ou encore de les inscrire à la maternelle quatre ans. Le niveau de qualité éducative n'est toutefois pas le même d'un environnement préscolaire à un autre. Selon le Vérificateur général du Québec (2024), 30 % des services de garde éducatif à l'enfance en installation dont la qualité éducative a été évaluée ont échoué aux critères d'appréciation (c.-à-d., interactions entre le personnel éducateur et les enfants, structuration et aménagement des lieux, pratiques d'observation des enfants et de planification des activités du personnel éducateur, in-



teractions entre le service de garde et les parents). De plus, les actions correctives mises en place par les services de garde éducatifs à l'enfance se sont avérées insuffisantes. Quant aux maternelles quatre ans, une étude réalisée auprès de 326 enfants fréquentant la maternelle quatre ans révèle que le niveau de qualité est faible (Japel et al., 2017). Les lacunes observées concernent surtout le mobilier et l'aménagement des lieux, les soins personnels, la stimulation du langage et du raisonnement, les activités offertes, les interactions et la structure du service. Face à ces constats, il s'avère pertinent de s'intéresser à la qualité de l'environnement éducatif avant l'entrée à l'école, afin de soutenir la préparation scolaire des enfants. Les concepts de préparation scolaire et de qualité de l'environnement éducatif seront alors examinés, dans le but de sensibiliser le personnel éducateur, enseignant et intervenant, de même que les gestionnaires en petite enfance et en milieux scolaires, à ces enjeux.

La préparation scolaire

La préparation scolaire peut se définir selon trois dimensions :

- 1) la préparation à l'apprentissage,
- 2) la préparation à l'école,
- 3) la préparation de l'école.

La préparation à l'apprentissage

Cette préparation fait référence à l'état de maturation biologique des enfants en fonction de leur âge chronologique et de leur stade de développement. À ce propos, la préparation scolaire a longtemps été considérée comme une question de maturation biologique, c'est-à-dire que les enfants sont considérés comme « prêts » pour l'école lorsqu'ils atteignent un âge donné (Snow, 2006). Ce courant de pensée a contribué à l'émergence de critères d'admissibilité au préscolaire fondés sur l'âge des enfants. Par exemple, les enfants qui amorcent la maternelle cinq ans au Québec doivent être âgés de cinq ans avant le 30 septembre de l'année scolaire poursuivie.

La préparation à l'école

Cette préparation s'exprime chez les enfants en matière d'attitudes positives envers les apprentissages et de capacités à satisfaire aux futures exigences scolaires lors de l'entrée à l'école (Whitebread et Bingham, 2012). En d'autres mots, la préparation à l'école renvoie à des habiletés particulières (p. ex. : apprendre à se servir d'un mouchoir, demande de l'aide à l'adulte ou à d'autres enfants, suivre les règles, écrire son prénom, nom ou des mots qui font sens pour soi, se question-

1. Ph. D., ps.éd., professeure régulière, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

ner sur différents sujets ou thèmes) que les enfants doivent développer dans différents domaines de développement en vue de faciliter leur entrée à l'école (voir Tableau 1).

La préparation de l'environnement

Cette préparation correspond aux conditions environnementales pouvant soutenir le développement des enfants lors de la transition vers la maternelle (p. ex.: famille, communauté, service de garde éducatif à l'enfance, école). Dans cette perspective, la préparation scolaire ne repose pas uniquement sur le développement d'habiletés particulières propres aux enfants, mais également sur les interactions réciproques entre les enfants, la fratrie, les parents, le voisinage, la communauté, le personnel en petite enfance et le personnel scolaire (Altun, 2018).

La qualité de l'environnement éducatif

La qualité de l'environnement éducatif comprend trois dimensions :

- 1) la qualité structurelle,
- 2) la qualité des processus,
- 3) la qualité des orientations pédagogiques.

La qualité structurelle

La qualité structurelle correspond aux législations et réglementations gouvernementales visant à assurer la qualité des services offerts aux enfants et leur famille. Elle renvoie, entre autres, au programme éducatif, au ratio adulte-enfants et à la taille des groupes d'enfants, à l'environnement physique, et à la formation initiale et continue du personnel éducateur/enseignant. En outre, la qualité structurelle correspond aux conditions environnementales mises en place par le personnel éducateur/enseignant visant à soutenir les interactions avec les enfants, et ultimement, favoriser leur développement global (Slot et al., 2018).

La qualité des processus

La qualité des processus réfère à la nature des expériences interactives que vivent les enfants quotidiennement dans leur environnement éducatif. Ces interactions se produisent par l'intermédiaire d'opportunités d'apprentissage entre le personnel éducateur/enseignant et les enfants ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes. Ces in-

Tableau 1 Exemples d'habiletés à développer pour faciliter l'entrée à l'école

Domaines	Exemples d'habiletés
Physique et moteur	Freiner et contrôler ses mouvements (p. ex.: jeu de chamaille) Utiliser adéquatement les outils mis à sa disposition (p. ex.: ciseaux, colle, crayons) Prendre conscience de la présence des autres lors de ses déplacements Appliquer des notions temporelles (p. ex.: premier, dernier, avant, après, en même temps) Apprendre à se servir d'un mouchoir
Affectif	Manifester ses besoins verbalement ou non verbalement (p. ex.: mouvements, mimes, dessins) Demander de l'aide à un adulte ou à d'autres enfants Reconnaître les signes d'une émotion chez soi ou chez les autres Se fixer des buts (p. ex.: « J'aimerais faire un château avec des blocs »)
Social	Aller vers un autre enfant pour jouer Amorcer des interactions avec les autres enfants et l'adulte Faire des propositions qui tiennent compte d'un but commun ; Encourager les autres Suivre les règles Tolérer les délais Attendre son tour
Langagier	Recourir à sa langue première pour s'exprimer Poser des questions ; démontrer de la curiosité et de l'intérêt à l'égard des mots Réutiliser du vocabulaire dans des jeux symboliques Écrire son prénom, son nom ou des mots qui font sens pour soi
Cognitif	Faire des prédictions (p. ex.: « C'est possible », « C'est impossible ») Expérimenter des jeux de dénombrement, d'association, de classement et de logique Imaginer une courte fable ou histoire ayant un début et une fin Se questionner sur différents sujets ou thèmes Décrire certaines étapes de ses actions

Note. Exemples tirés du Programme-cycle de l'éducation préscolaire s'adressant aux enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans et la maternelle 5 ans (ministère de l'Éducation du Québec, 2023).

teractions se produisent également entre le personnel éducateur/enseignant et les parents. À titre informatif, les interactions entre le personnel éducateur/enseignant et les enfants sont considérées comme la composante de la qualité ayant l'influence la plus directe sur le développement des enfants (Lemay et al., 2017). Plus concrètement, une qualité des processus optimale se caractérise par un personnel éducateur/enseignant qui fait preuve de chaleur et de sensibilité dans ses interactions avec les enfants (p. ex.: reconnaissance des émotions, compréhension du point de vue des enfants), et ce, tout en organisant l'environnement physique de manière à répondre aux besoins développementaux des enfants. Par exemple, une éducatrice à la petite enfance ou une enseignante à la maternelle sensible aux besoins des enfants rend accessible du matériel de jeux variés en quantité suffisante et qui répond aux intérêts des en-

fants. Elle participe également activement aux jeux initiés par les enfants en leur posant des questions pour les stimuler ou encore en les encourageant à expliciter leur raisonnement (p. ex.: « Comment as-tu fait pour construire ta tour de blocs ? »).

La qualité des orientations pédagogiques

La qualité des orientations pédagogiques s'exprime à travers les croyances, les valeurs et les attitudes du personnel éducateur/enseignant concernant leur rôle, les thèmes éducatifs abordés, les objectifs d'apprentissage visés et les approches pédagogiques préconisées (Anders, 2015, cité dans Bigras et al., 2020). Cette dimension de la qualité est particulièrement importante dans un contexte où les valeurs et pratiques éducatives doivent promouvoir la diversité culturelle et l'inclusion, notamment en prenant en compte les points de vue des familles immi-

grantes (Bolduc et Manningham, 2022b). La promotion de la diversité culturelle et de l'inclusion peut s'exprimer de diverses façons, par exemple, en veillant à ce que l'environnement présente des exemples d'art, de musique et de livres provenant d'autres cultures, en reconnaissant les festivals culturels célébrés à travers le monde et en sensibilisant les enfants, les familles et le personnel aux stéréotypes et préjugés.

Conclusion

En somme, la **préparation scolaire** des enfants repose non seulement sur leurs **caractéristiques personnelles**, mais également sur leurs **conditions environnementales**. Ce faisant, il est primordial que les services de garde éducatifs à l'enfance et les maternelles se préoccupent de la qualité de l'**environnement**

éducatif. Par une meilleure connaissance des dimensions et des composantes de la qualité de l'environnement éducatif, ces milieux seront davantage à même de contribuer favorablement au développement des jeunes enfants, et ainsi, favoriser leur **réussite éducative ultérieure**. ■



Mots-clés : préparation scolaire, préparation à l'apprentissage, préparation à l'école, qualité de l'environnement éducatif, qualité éducative.

Références

- Altun, D. (2018). A paradigm shift in school readiness: A comparison of parents', pre-service and inservice preschool teachers' views. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 37–56. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.4>
- Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C. et Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances, Familles, Génération*, (35). <https://doi.org/10.7202/1077681ar>
- Bolduc, S. et Manningham, S. (2022a). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants immigrant-e-s et non immigrant-e-s. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(3). <https://doi.org/10.7202/1103276ar>
- Bolduc, S. et Manningham, S. (2022b). Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance et préparation scolaire des enfants : points de vue des parents immigrants. *Revue de psychoéducation*, 51(2), 351–378. <https://doi.org/10.7202/1093467ar>
- Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022*. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>
- Goble, P. et Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education & Development*, 28(8), 1035–1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Japel, C., Capuano, F., Bigras, M., Brodeur, M., Giroux, J., Gosselin, C., Lapointe, P., Lefebvre, P. et Ste-Marie, A. (2017). *Les maternelles 4 ans : la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Fonds de recherche du Québec — Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/prs_japelc_an-nexea_maternelle-4ans.pdf
- Lemay, L., Lehrer, J. et Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (37), 5–33. <https://doi.org/10.4000/dse.1663>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Programme-cycle de l'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pteq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J. et Hojen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development*, 29(4), 581–602. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1207/s15566935ed1701_2
- Vérificateur général du Québec. (2024). *Qualité des services de garde éducatifs à l'enfance. Audit de performance*. Ministère de la Famille du Québec. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/208/VGQ_mai2024_ch4_Qualite_SGEE.pdf
- Whitebread, D. et Bingham, S. (2012). *School readiness: A critical review of perspectives and evidence*. TACTYC - Association for the Professional Development of Early Years Educators. <http://tactyc.org.uk/occasional-paper/occasional-paper2.pdf>



Le coin des parents

Apprendre à dormir comme à marcher : une plateforme pour accompagner les parents avec le sommeil de leurs enfants

Y-Lane Noémie Zaine¹, Gabrielle Fréchette-Boilard², Catherine Lord³ et Évelyne Touchette⁴

Nous savons à quel point le sommeil des enfants est crucial pour leur développement et l'équilibre familial. Un bon sommeil favorise leur croissance et leurs apprentissages, tandis que manquer de sommeil peut affecter leur santé, leurs capacités cognitives et leurs comportements (Medic et al., 2017). C'est aussi vrai pour vous, les parents ! Tout comme la marche ou le langage, le sommeil est un apprentissage et cela peut parfois être loin de tout repos. Bien dormir s'apprend, mais encore faut-il avoir les bonnes bases et les bons outils !

C'est dans cette optique que la Pre Évelyne Touchette et son équipe, en collaboration avec les courtières de connaissances d'Immerscience, ont créé *Apprendre à dormir comme à marcher*, un site internet dédié au sommeil des 0-5 ans et de leurs parents. Co-construit avec des parents, il renferme une mine d'informations scientifiques vulgarisées, d'outils pratiques éprouvés et de conseils fondés sur les dernières recherches en la matière. L'objectif est de vous accompagner avec des ressources fiables, faciles à comprendre et validées par des spécialistes du sommeil, de la santé et du développement de l'enfant.

Que vous cherchiez des idées pour une routine de dodo, des informations sur les éveils nocturnes ou des conseils pour prendre soin de votre sommeil, le site répondra à vos questions. Cet article vous offre un tour d'horizon du site pour vous familiariser avec ses contenus.

Pourquoi une plateforme sur le sommeil des enfants et de leurs parents ?

Pour bien des parents, l'arrivée d'un enfant signifie dire adieu à des nuits paisibles pendant environ cinq ans. Plus du tiers des parents rapportent des problèmes de sommeil chez leurs enfants de 1 à 6 ans (Mindell et Owens, 2010), ce qui est l'un des motifs de consultation les plus fréquents en pédiatrie. Avec la fatigue et

le stress que leur enfant ne dorme pas comme il le devrait, les parents cherchent désespérément des solutions, submergés d'informations à dormir debout : des trucs de grands-mères, des astuces de proches, des débats sur les réseaux sociaux et même des avis de spécialistes de la santé parfois mal informés. Cette pression sociale peut pousser certains parents à vouloir que leur enfant « fasse ses nuits » rapidement, craignant de passer pour de « mauvais parents ». Résultat : les parents ne savent plus où donner de la tête, sont vulnérables émotionnellement et sans vraies réponses.

Ce besoin réel et non comblé de réponses fiables des parents souligne l'écart important entre ce que la science sait sur le sommeil et ce qui leur est relayé. Par exemple, tous les bébés n'apprennent pas à « dormir toute la nuit » au même âge (Pennestri et al., 2018 ; Touchette et al., 2005) ; les besoins de sommeil changent avec l'âge et chaque enfant a son propre rythme. De plus, le sommeil des enfants n'est pas juste une question de biologie ; c'est aussi influencé par l'environnement, y compris la manière dont les parents encadrent le sommeil.

Il est donc essentiel d'informer adéquatement les parents sur les réalités de l'apprentissage du dodo chez les tout-petits. Le site *Apprendre à dormir comme à marcher* a été créé pour répondre à cette urgence en fournissant des informations validées scientifiquement et des conseils pratiques sur le sommeil des enfants.

Figure 1
Capture d'écran de l'en-tête du site



Alors qui a besoin de dormir ? Vous ou votre enfant ?

Le site *Apprendre à dormir comme à marcher* est un site Web bilingue qui explore tout ce qui touche au sommeil des enfants et des parents (voir Figure 1). Composé de deux volets principaux – l'un sur les enfants et l'autre spécifiquement pour vous, les parents – vous y trouverez de courts textes vulgarisés (lectures d'environ 2 à 5 minutes) regorgeant d'informations et de conseils utiles sur une multitude de sujets, ainsi que des collaborations avec *Naître et grandir* et Olivier Bernard, le Pharmacien. Sachant que la vie de parent est bien remplie, nous avons ajouté des capsules vidéo (environ 5 minutes) pour vous faciliter la tâche ainsi que des suggestions de lecture et de balados si vous désirez en savoir plus.

1. Auxiliaire de recherche, Centre de recherche sur les jeunes et les familles et étudiante à la maîtrise en psychoéducation, Université de Sherbrooke.

2. Ps. éd., doctorante en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

3. Ph. D., présidente-fondatrice et courtière de connaissances scientifiques, Immerscience.

4. Ph. D., professeure, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Le volet enfant

Chez plusieurs enfants, réussir à bien dormir n'est pas si simple. Certains sont excellents dans l'art de repousser l'heure du dodo ; d'autres se réveillent plusieurs fois par nuit. Ce volet propose des informations précieuses pour mieux comprendre le sommeil des enfants, déconstruire certains mythes et adopter des stratégies éprouvées pour favoriser de bonnes nuits de sommeil. Il comporte six thématiques (voir Figure 2) présentées sommairement dans ce qui suit.

Les bases du sommeil

Comprendre les concepts de base comme le fameux train de sommeil et l'horloge biologique est essentiel pour avoir des attentes réalistes quant au sommeil de votre enfant. Ces éléments jouent un rôle clé pour réguler ses cycles de sommeil et garantir des nuits calmes et réparatrices. Considérant la vitesse grand V à laquelle les enfants se développent, la section Bases du sommeil vous permet d'avoir une meilleure idée de l'évolution des besoins et des habitudes de sommeil avec l'âge et de clarifier des thèmes comme la fonction adaptative des éveils nocturnes et le mythe des régressions de sommeil.

L'endormissement

Mis à part compter les moutons, il existe une panoplie de façons de trouver le sommeil. Cette section explore comment les enfants peuvent apprendre à dormir en toute autonomie et les défis qui l'accompagnent. Étant donné que le sommeil des enfants dépend de la maturation de leur cerveau, il faut se rappeler que la seule chose que vous pouvez contrôler, ce sont les conditions entourant les apprentissages liés au sommeil. Comme une berceuse, chaque enfant va à son propre rythme ; prendre le temps de trouver ce qui fonctionne pour lui est essentiel. Nous proposons donc des astuces pour reconnaître les signes de fatigue et l'aider à s'endormir seul, en soulignant l'importance des routines et des rituels de coucher. Nous analysons également différentes pratiques comme le cododo ou l'utilisation de doudous afin que vous puissiez vous faire une tête sur ces sujets.

Guider en confiance

Comme le dit si bien l'expression, « comme on fait son lit, on se couche ! ». Cette section se concentre sur comment mettre en place des conditions favorables au som-

Figure 2
Les thèmes du volet enfant



meil de votre enfant sur les 24 heures de la journée. Vous y retrouverez des informations sur plusieurs thématiques telles que l'apprentissage de l'autoapaisement chez les bébés ou encore des recommandations sur l'exposition aux écrans. Comme un phare dans la nuit, cette partie vous guidera pour maximiser vos chances de succès en agissant sur ce qui est à votre portée, de jour comme de nuit.

Un besoin vital

Le sommeil est crucial pour la croissance et la santé de votre enfant (et la vôtre aussi, en passant !). Cette section sensibilise à l'importance du sommeil et aborde notamment les effets domino de l'accumulation de nuits blanches. Vous découvrirez aussi les réalités sur le sommeil des tout-petits et ses répercussions sur leurs émotions, leur développement et leur comportement.

La sieste

Comme le soleil se couche pour faire place à la lune, les siestes rythment la journée de votre enfant pendant les premières

années de sa vie. Cette section aborde comment gérer les périodes de repos en journée et répond à vos questions : Où ? Quand ? Jusqu'à quand ? Vous y trouverez des astuces pour gérer la transition vers l'arrêt des siestes, adaptés aux besoins de votre enfant et aux réalités du « village qui l'entoure ».

Les troubles du sommeil

Si vous vous demandez que faire lorsque le Bonhomme Sept Heures passe au lieu du marchand de sable, cette section est faite pour vous en abordant les diagnostics de sommeil possibles après un an. Vous pourrez notamment distinguer les cauchemars des terreurs nocturnes, identifier ces difficultés et trouver des stratégies pour aider votre petit à faire dodo en paix. Nous vous aidons également à identifier les drapeaux rouges à considérer lorsqu'il est le temps de demander un coup de main à vos proches ou à votre spécialiste de la santé. Nous espérons que cette section vous aidera à chasser pour de bon les monstres sous le lit.

Le volet parent

Et votre sommeil dans tout ça ? Garder une bonne hygiène de sommeil en tant que parent n'est pas toujours évident. Ce volet offre des informations scientifiques sur le sommeil des parents et des astuces, des outils et des ressources pour (re)prendre le dessus sur votre fatigue. Les informations sont réparties dans deux thèmes (voir Figure 3).

Les trucs et les outils

Pour vous filer un coup de main avec votre sommeil et celui de votre enfant, nous concoctons petit à petit un coffre à outils avec des fiches pratiques téléchargeables gratuitement. Cette section propose des idées à essayer dans votre quotidien, telles qu'un agenda de sommeil pour mieux observer le sommeil de son enfant et les facteurs potentiellement associés (voir Figure 4) et des pictogrammes pour accompagner son enfant dans la routine de sommeil (voir Figure 5). Nous examinons également sur l'utilisation de certaines technologies comme les machines à bruit blanc et les capteurs de respiration et de mouvements dans la routine du dodo, afin que vous puissiez prendre des décisions éclairées et vous sentir plus serein au moment de vous mettre au lit.


Votre besoin vital

Quand le sommeil devient un luxe, cela peut vite basculer au cauchemar et affecter votre rôle de parent, votre couple, vos relations sociales et votre travail. Pourtant, les adultes ont souvent tendance à minimiser et sous-estimer leurs dettes de sommeil (Lollies et al., 2022). Cette section met en lumière l'importance de bien dormir pour une santé physique et mentale optimale, ainsi que les conséquences d'un sommeil trop haché. Vous en apprendrez davantage sur comment reconnaître ses signes de fatigue et utiliser des stratégies efficaces pour la gérer. De plus, cette section vise à briser le silence autour de la fatigue parentale, un sujet sur lequel nous avons trop souvent tendance à fermer les yeux collectivement.


Ressources

Vous avez l'impression d'avoir les deux yeux dans le même trou, d'être cerné-e jusqu'aux oreilles ? Votre batterie est à plat ? Comme on dit, il faut tout un village pour élever un enfant ; il est donc bien normal que vous ayez besoin d'un coup de pouce à un moment ou un autre. Même si


Figure 3
Les thèmes du volet parent



Trucs et outils
À mettre dans votre trousse de parent averti.




Votre besoin vital
L'importance du sommeil pour être présent et se maintenir en santé. L'effet domino de la privation de sommeil.



Ressources
Rencontrez le village qui vous entoure. De l'aide partout au Québec, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7.

Figure 4
L'agenda de sommeil



À remplir de préférence le soir après avoir couché votre enfant ou au cours de la journée.

APPRENDRE À DORMIR

	EXEMPLE	JOUR 1	JOUR 2	JOUR 3	JOUR 4	JOUR 5	JOUR 6	JOUR 7
Comment s'est passée la nuit dernière, combien y a-t-il eu de réveils signalés ?	2							
Et combien de temps ont-ils duré approximativement ? (Les éveils signalés sont ceux qui ont nécessité votre intervention pour aider votre enfant à retrouver le sommeil)	10 min. 15 min.							
Heure du lever ?	7 h 15							
Pour chaque sieste, Notez l'heure ? Et la durée ?	9 h 15 - 11 h 30 13 h - 2 h							
Heure du coucher ?	20 h							
Notez aussi l'heure d'endormissement si elle est différente de l'heure du coucher. (Ceci permet de voir si le temps d'endormissement varie quand votre enfant s'endort en autonomie)	20 h 20							
En minutes, estimez le temps d'endormissement ?	20 min							
Comment s'est passée la routine avant le coucher ? Notez si vous n'avez pas pu effectuer la routine ou, au contraire, si les 15 minutes avant d'aller au lit se sont déroulées "comme sur des roulettes".								
Comment s'est passée la journée ? Notez l'état général de votre enfant ? Comme d'habitude ? Plus agité ? Plus colérique ? Fatigué ?								
AUTRES facilitateurs ou perturbateurs du sommeil : Notez, par exemple :								
★ Y a-t-il eu des conflits ou un événement pouvant stresser ou rendre l'enfant plus éméché ?								
★ Votre enfant a-t-il été exposé à un écran moins d'une heure avant le coucher ?								
★ A-t-il/elle joué dehors ou pris sa douche d'endormissement								
★ Est-il/elle malade ? Rhume ? Fièvre ? Etc.								
★ A-t-il/elle pris des médicaments prescrits ou en vente libre qui pourraient affecter son sommeil (positivement ou négativement) ?								
★ A-t-il/elle dormi dans son lit ou était-il en visite ? Autres changements dans son endroit pour dormir ? (i.e. sentiment de sécurité, endroit plus chaud, etc.)								
★ Ronflements ? Respiration la bouche ouverte pendant la nuit ? Pause dans la respiration ?								
★ Teneurs nocturnes ? Cauchemars ?								
★ Toutes autres observations que vous jugez pertinentes en lien avec les besoins personnels de votre enfant.								

www.apprendredormir.com

demander de l'aide peut sembler un défi, c'est un pas essentiel pour obtenir un peu de répit et recharger vos batteries. La page Ressources répertorie des services gratuits et confidentiels accessibles par téléphone, en ligne ou près de chez vous, offrant soutien et répit partout au Québec.

Cela dit, il est important de garder en tête que le site ne propose pas de services d'aide personnalisée et ne peut répondre aux demandes d'aide individuelles. Bien que nous mettions à disposition des informations sur le sommeil des tout-petits, il est essentiel de consulter votre profes-

sionnel de la santé si vous ou votre enfant vivez des difficultés. Un examen complet assurera des soins adaptés à votre situation.

Un projet collectif au service des familles

Ce projet est le fruit de l'engagement de nombreux partenaires qui ont contribué à sa création. Son développement a été rendu possible grâce au soutien financier du programme Dialogue des Fonds de recherche du Québec (cf. et autres parte-

naires qui s'ajoutent à cette aventure en cours de route) et du Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC).

Engagées à créer un pont entre la recherche et les parents, nous vous invitons à vous abonner à notre infolettre. Celle-ci vous tiendra informé des dernières additions sur le site et nos événements à venir, tout en vous offrant l'opportunité de faire entendre votre voix à travers de brefs sondages ou des invitations ciblées. De plus, nous vous encourageons à nous contacter sur le site pour toutes questions sur le sommeil à laquelle vous aimeriez que nous apportions des réponses. Avec votre aide, nous coconstruisons continuellement les contenus du site et l'améliorons pour mieux répondre à vos besoins. Nous comptons donc sur vous pour nous partager vos besoins et nous sommes ouvertes à toutes vos suggestions !

Conclusion

En conclusion, le site *Apprendre à dormir comme à marcher* est une ressource précieuse pour les parents, offrant des informations et des outils scientifiquement validés sur le sommeil des tout-petits et de leurs parents. Élever des enfants est tout un défi et trouver les bonnes ressources peut être difficile ; avec toutes les informations qui circulent, on peut vite s'y perdre. Le sommeil ne fait pas exception : on peut aider un enfant à apprendre à dormir comme on lui apprend à marcher, en respectant son rythme et en mettant toutes les chances de son côté (et du vôtre !).

Contrairement à ce que plusieurs pourraient vous faire croire, il n'existe pas de méthode magique, mais créer des conditions gagnantes pour mettre en place un sommeil de qualité est possible. Le site web est conçu pour vous aider à avoir des attentes réalistes en vous outillant de bonnes informations et pour vous épauler dans vos pratiques parentales entourant le sommeil. Nous vous invitons à explorer le site et à nous faire part de vos besoins pour continuellement améliorer notre

plateforme. Nous souhaitons que ce que vous y trouverez puisse permettre à votre famille de dormir sur ses deux oreilles. ■

Pour en apprendre un peu plus !

Vous pouvez naviguer sur la plateforme Web : www.apprendreadormir.com

Figure 5

Des pictogrammes pour accompagner son enfant dans la routine de sommeil



Mots-clés : sommeil, tout-petits, vulgarisation, transfert de connaissances, outils, Web, parents.

Références

- Lolles, F., Schnatschmidt, M., Schlarb, A. A. et Genuneit, J. (2022). Child sleep problems affect mothers and fathers differently : How infant and young child sleep affects paternal and maternal sleep quality, emotion regulation, and sleep-related cognitions. *Nature and Science of Sleep*, 14, 137-152. <https://doi.org/10.2147/NSS.S329503>
- Medic, G., Wille, M. et Hemels, M. E. (2017). Short- and long-term health consequences of sleep disruption. *Nature and Science of Sleep*, 9, 151-161. <https://doi.org/10.2147/NSS.S134864>
- Mindell, J. A. et Owens, J. A. (2010). *A clinical guide to pediatric sleep : Diagnosis and management of sleep problems* (2^e éd.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Pennestri, M. H., Laganière, C., Bouvette-Turcot, A. A., Pokhvisneva, I., Steiner, M., Meaney, M. J., Gaudreau, H. et Mavan Research Team (2018). Uninterrupted infant sleep, development, and maternal mood. *Pediatrics*, 142(6), e20174330. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4330>
- Touche, E., Petit, D., Paquet, J., Boivin, M., Japel, C., Tremblay, R. E. et Montplaisir, J. Y. (2005). Factors associated with fragmented sleep at night across early childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(3), 242-249. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.3.242>



Le CQJDC a lu pour vous

Ressources pour mieux comprendre et accompagner les tout-petits

Alicia Bernier¹

Nous vous suggérons cinq ressources explorant divers aspects essentiels de la parentalité et du développement des enfants, mettant en lumière l'importance de la bienveillance, de la communication efficace et de la gestion des émotions. Ils partagent également un thème commun, celui de créer un environnement propice à l'épanouissement des enfants.

Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures

Affichage : le 25 janvier 2024

La Société canadienne de pédiatrie vous autorise à imprimer une copie unique de ce document tiré de notre site Web. Pour obtenir l'autorisation d'en réimprimer ou d'en reproduire des copies multiples, lisez notre politique sur les droits d'auteur, à l'adresse www.cps.ca/fr/positions/gestion-des-blessures.

Auteur(s) principal(aux)

Émilie Beaulieu MD MSP FRCP(C), Suzanne Beno MD FRCP(C), Société canadienne de pédiatrie, comité de la prévention des blessures, Comité de prévention des blessures

Annexe

Résumé

Le jeu libre est essentiel pour le développement de l'enfant, de même que pour sa santé physique, mentale et sociale. Les occasions de se lancer au jeu libre extérieur, et au jeu risqué en particulier, ont considérablement diminué ces dernières années, en partie parce que les mesures de sécurité ont visé à prévenir toutes les blessures liées au jeu plutôt que seulement les blessures graves et fatales. Le jeu risqué désigne des formes personnelles et stimulantes de jeu libre dont l'issue est incertaine et qui comportent une possibilité de blessure physique. Les promoteurs du jeu risqué distinguent le « risque » du « danger » et espèrent à recadrer la perception du risque pour qu'il devienne une occasion d'évaluer une situation et de favoriser le développement personnel. Dans le présent document de principes, les auteurs soulignent le fardeau des blessures liées au jeu par rapport aux

Beaulieu, E. et Beno, S. (2024, 25 janvier). *Le développement sain de l'enfant par le jeu risqué extérieur : un équilibre à trouver avec la prévention des blessures*. Société canadienne de pédiatrie

www.cps.ca/fr/documents/position/le-jeu-risque-exterieur

Cette ressource, disponible gratuitement sur le site de la Société canadienne de pédiatrie (SCP), est destinée aux dispensateurs de soins aux enfants. Elle met en lumière l'importance du jeu risqué pour le développement global des enfants. Elle décrit le concept et les avantages du jeu risqué extérieur tout en abordant les défis et nuances liés au développement de l'enfant, ses aptitudes individuelles et les contextes sociaux et médicaux. Le jeu risqué y est défini comme des activités où les enfants peuvent prendre des risques modérés, contribuant ainsi à leur capacité à évaluer et à gérer les risques. Les avantages incluent une activité physique accrue, une diminution de l'anxiété, une meilleure estime de soi et de meilleures compétences sociales. La possibilité de blessures

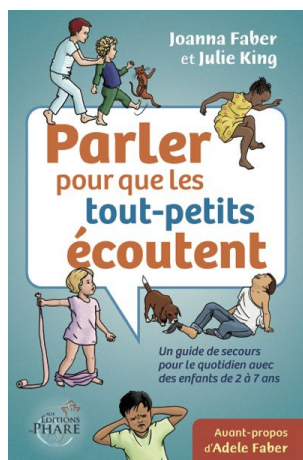
mineures est jugée acceptable comparée aux bénéfices globaux pour la santé. Plusieurs recommandations sont proposées afin de réorienter le jeu des enfants vers une plus grande tolérance au risque telles que : informer les familles des avantages du jeu risqué, promouvoir des environnements de jeu sécuritaires et stimulants et intégrer le jeu risqué dans les stratégies de prévention et de gestion des problèmes de santé. Ces recommandations, soutenues par des données probantes, soulignent l'importance de créer des environnements de jeu qui permettent aux enfants de bénéficier pleinement des avantages du jeu risqué tout en assurant un équilibre entre leur sécurité et la prise de risque. Ce document répond à une préoccupation croissante concernant la réduction du jeu libre chez les enfants et ses implications pour leur développement. La SCP encourage donc les pédiatres à promouvoir le jeu risqué pour contrer les tendances actuelles de surprotection et de sédentarité. En fournissant des directives claires et des stratégies équilibrées, il aide à améliorer les pratiques de soins et d'éducation, en intégrant les avantages du jeu risqué pour tous les enfants.



Hamel, S. (2022). *Le ti-pou d'Amérique : mieux le comprendre pour mieux intervenir*. Saint-Jean Éditeur.

L'autrice Sarah Hamel, psychoéducatrice, s'est fait connaître sur les réseaux sociaux grâce à ses capsules éducatives au ton humoristique qui promeuvent la parentalité bienveillante. Son ouvrage sert de guide aux parents de tout-petits souhaitant mieux comprendre ce qui se cache derrière le comportement de leur enfant afin de mieux intervenir. Elle explore divers défis de la parentalité, abordant des sujets tels que les émotions, la relation parent-enfant, les préoccupations fréquentes des parents et le sommeil. Elle explique de manière vulgarisée et humoristique les liens entre les comportements des enfants, leur développement et les besoins qui en découlent. Ce livre se distingue par son approche personnalisée et déculpabilisante, invitant les parents à revoir leurs préconceptions et à rencontrer leurs enfants là où ils sont, plutôt que là où ils « devraient » être selon les normes sociales ou familiales. Il s'agit d'une référence intéressante qui permet aux parents de se recentrer sur leur ressenti afin de mieux comprendre les agissements de leur enfant.

1. Candidate à la maîtrise en psychoéducation et assistante de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières.



Faber, J. et King, J. (2023). *Parler pour que les tout-petits écoutent : un guide de secours pour le quotidien avec des enfants de 2 à 7 ans*. Aux éditions du phare.

« La façon dont nous parlons à nos enfants devient leur voix intérieure » (Peggy O'Mara)

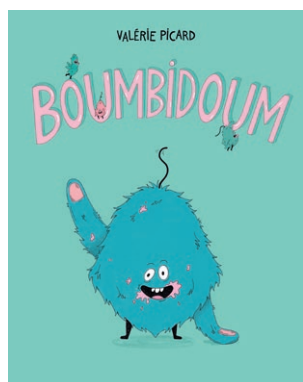
Cet ouvrage s'adresse aux parents ou tuteurs légaux d'enfants âgés de deux à sept ans. Il s'agit d'un guide pratique visant à améliorer la communication parent-enfant. La première partie de l'ouvrage présente un large éventail d'outils couvrant divers thèmes tels que la gestion des émotions, la résolution de conflits et des conseils spécifiques pour les enfants sous le spectre de l'autisme ou ayant des défis sensoriels. La deuxième partie se concentre sur l'application de ces outils dans différents contextes de la vie courante, comme la routine du matin, la rivalité entre frères et sœurs, les sorties au magasin, le rangement et plus encore. Chaque chapitre se conclut par un aide-mémoire des informations clés à retenir, favorisant ainsi la compréhension du lecteur. Le livre est également enrichi de bandes dessinées illustrant l'application des techniques de communication dans des situations réelles. Il constitue une référence intéressante pour les parents souhaitant gérer les défis de la vie quotidienne sans conflit.



Degonse, S. et Duhamel, E. (2022). *Les ballons d'eau : une histoire hypersensible*. Les éditions de la bagnole.

Sarah Degonse est une autrice dont le quotidien est empreint d'hypersensibilité, tant par elle-même que par sa fille. En écrivant cette histoire, elle souhaite promouvoir l'acceptation de cette hypersensibilité, afin de reconnaître l'unicité qu'elle apporte, les forces qui peuvent en émerger et éviter de la masquer, mais plutôt l'apprécier. Ce livre s'adresse à tous les enfants, qu'ils soient hypersensibles ou non, qui peuvent parfois se sentir envahis par leurs émotions. Dans cette histoire, Charlie, une enfant hypersensible, raconte comment elle ressent ses différentes émotions à l'aide de l'analogie d'un ballon. Certains sont légers, d'autres lourds comme s'ils étaient remplis d'eau, symbolisant la complexité et l'intensité de ses sentiments. Bien que les émotions négatives semblent

encore plus accablantes pour un enfant hypersensible, l'autrice prend soin d'inclure des nuances qui mettent en lumière les aspects positifs. Elle aborde également les expériences sociales qui peuvent être difficiles, telles que se faire reprocher d'exagérer ou se faire dire qu'il ne faut pas pleurer, soulignant ainsi les interactions qui découlent de l'incompréhension des autres. Charlie présente ses différentes méthodes pour retrouver son calme, offrant ainsi des outils que les jeunes lecteurs peuvent essayer. L'histoire se conclut en offrant une perspective positive de l'hypersensibilité, notamment en la comparant à un superpouvoir. Il s'agit d'un livre qui permet, tant aux personnes hypersensibles qu'à leurs proches, de mieux comprendre ce qu'est l'hypersensibilité et de voir qu'elle n'est pas une vulnérabilité, mais une force.



Picard, V. (2022). *Boumbidoum*. Monsieur Ed.

Ce livre, s'adressant aux enfants âgés d'au moins deux ans, raconte l'histoire de Boumbidoum, un « DingPlouf », une espèce qui se multiplie lorsqu'elle rit. Originaire de la planète Badabang, il a dû quitter en raison d'une épidémie de fous rires. Loin de sa famille, il se sent seul et cherche à se divertir en jouant avec les lecteurs. Ces derniers sont invités à souffler, à flatter et à parler à Boumbidoum. Il s'agit d'un livre interactif, ludique et humoristique, idéal pour captiver l'imagination des jeunes lecteurs.



La petite enfance s'avère une période développementale très riche dans l'acquisition de plusieurs jalons développementaux. Face à ce constat, l'enfant d'âge préscolaire peut faire face à plusieurs défis adaptatifs pouvant entraîner des conséquences sociales et de défis de régulation telle que l'émergence de problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés, voire leur concomitance (Fanti et Henrich, 2010).

L'absence d'intervention face à ces défis adaptatifs pendant la petite enfance expose le parcours de l'enfant à un risque que le problème de comportement qui a émergé pendant la petite enfance perdure à travers le temps jusqu'à l'âge adulte (Arslan et al., 2021). Ceci pris en compte, il importe d'intervenir rapidement pour freiner l'émergence et l'aggravation des problèmes de comportement au fil du temps (Lee et al., 2023).

Heureusement, des interventions axées sur le soutien du développement adaptatif dès la petite enfance peuvent être particulièrement efficaces pour atténuer ce risque, étant donné la grande malléabilité cérébrale des enfants à ce stade de leur développement (Vidal, 2012). Considérant ce potentiel de changement, de nombreux services sont offerts aux familles à travers cette période de la petite enfance. L'engagement et l'implication parentale dans le processus d'intervention étant des éléments cruciaux pour en optimiser l'efficacité, les services sont offerts aux parents ainsi qu'aux enfants. (Chen et Bokoch, 2024). C'est d'ailleurs pourquoi différents services du réseau de la santé et des services sociaux offrent du soutien aux parents et enfants. Cela dit, il peut arriver que les délais d'attente soient longs au sein de ces services et leurs accès parfois laborieux. Certains parents décrivent même leur expérience de « parcours du combattant » (Observatoire des tout-petits, 2023). C'est notamment dans ce contexte que la pratique privée en



psychoéducation peut devenir un atout à considérer par les parents ayant un enfant d'âge préscolaire pour obtenir du soutien. De plus, les services privés en psychoéducation offrent une grande flexibilité afin de s'adapter aux besoins des parents et des enfants, par exemple par l'absence de service, ce qui permet aux parents et aux enfants de consulter tant et aussi longtemps que des besoins sont présents.

Le présent article traitera dans un premier temps des différents motifs de consultation en pratique privée en psychoéducation, de la prise en charge de l'enfant ainsi que de l'accompagnement parental qui peut être offert en suivi.

Les motifs de consultation en pratique privée

Les besoins sous-jacents aux demandes de consultation en pratique privée varient considérablement durant la période de la petite enfance, allant des défis adaptatifs de l'enfant jusqu'au soutien parental. Les comportements rapportés comme dits « difficiles » comptent toutefois parmi les problèmes adaptatifs les plus courants pendant l'enfance et constituent une des

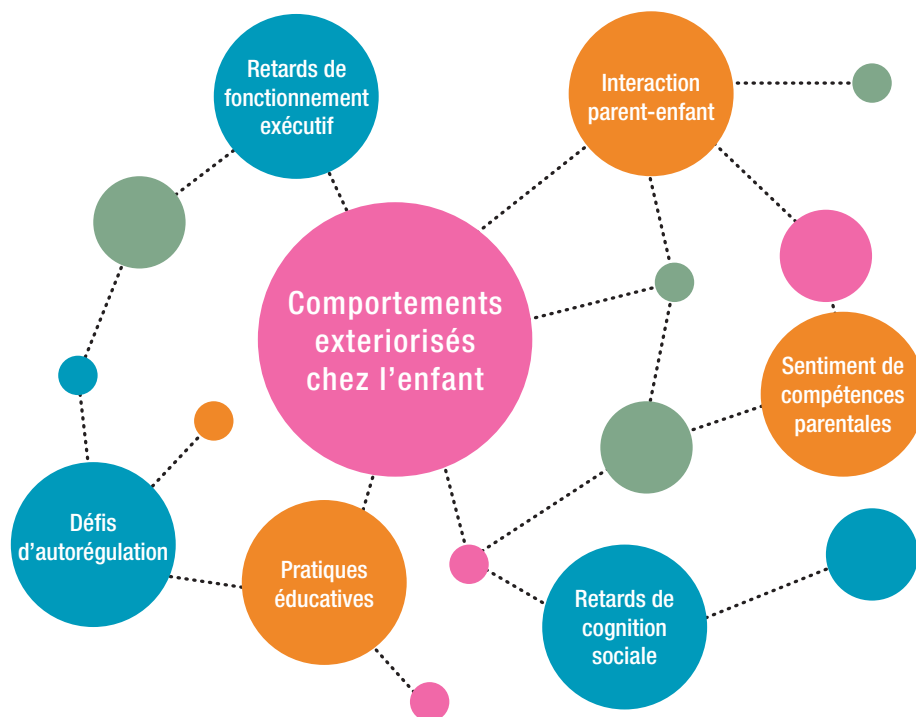
principales raisons soulevées par les parents en consultation (Mazzuccchelli et Sanders, 2018). On y retrouve notamment l'agitation motrice, l'opposition, la provocation, l'agressivité ainsi que de la labilité émotionnelle, qui sont des comportements externalisés typiquement observés chez les enfants d'âge préscolaire (Harris et al., 2024).

Le présent article traitera donc principalement de ce défi souvent vécu par les enfants et leurs parents. Cela dit, il est important de préciser que les motifs de consultation en psychoéducation en pratique privée sont vastes.

En combinant différents modèles théoriques, il est rapporté que différents facteurs contribuent à l'expression des problèmes de comportement extériorisés, ces comportements dits « difficiles ». On y retrouve des facteurs associés directement à l'enfant, notamment un tempérament caractérisé par un déficit d'autorégulation, des retards de cognition sociale ou encore des retards de fonctionnement exécutif. Des facteurs familiaux et environnementaux sont aussi à prendre en compte, comme l'interaction parent-

1. Psychoéducatrice, Hominum, d'un humain à l'autre.

Figure 1
Interinfluence entre les différents facteurs liés à l'émergence des problèmes de comportement extériorisés à l'enfance



enfant, l'attachement, les pratiques éducatives et le sentiment de compétences parentales (Roskam, 2017). La Figure 1 illustre l'interinfluence entre ces différentes composantes dans l'émergence des problèmes de comportement extériorisés chez l'enfant d'âge préscolaire.

Les suivis offerts en pratique privée prennent en compte cette interinfluence entre les facteurs associés à l'enfant, les facteurs familiaux et environnementaux. Ainsi, la prise en charge de l'enfant est combinée au développement des compétences parentales ainsi qu'au soutien de la relation parent-enfant afin de permettre une diminution significative des problèmes de comportement extériorisés chez les enfants d'âge préscolaire (Gross et al., 2003 ; Olson et al., 2017).

La prise en charge de l'enfant

Au cours de la période préscolaire, les enfants connaissent une croissance rapide de leur capacité d'autorégulation et de leurs compétences sociocognitives. Néanmoins, certains enfants continueront de rencontrer des difficultés au fil du temps. Il est donc crucial de distinguer ceux qui rencontrent des difficultés temporaires de ceux qui risquent de développer des problèmes persistants (Olson et al., 2017). Par le biais de processus

rigoureux, l'évaluation fonctionnelle des facteurs associés à l'expression des problèmes de comportement extériorisés est donc une étape d'une grande importance auquel le psychoéducateur est formé dans son parcours scolaire. Une fois l'évaluation fonctionnelle complétée, le psychoéducateur peut mieux comprendre les manifestations comportementales de l'enfant ainsi que la dynamique familiale. Sur la base de son évaluation, il pourra identifier des interventions adaptées aux besoins de

l'enfant et de sa famille de même qu'au développement de l'enfant et ses intérêts. De plus, la préférence de l'enfant est à prendre en compte dans le choix de l'intervention. Par exemple, quoiqu'il existe un certain nombre de programmes qui intègrent la pleine conscience pour favoriser le développement des compétences en autorégulation, certains enfants ne sont pas enclins à se prêter au jeu. En effet, certains n'ont pas les capacités attentionnelles suffisantes pour se concentrer sur un exercice de pleine conscience pendant plusieurs minutes. Cela dit, pour d'autres, cette pratique peut être amusante et engageante tout en développant leur concentration et l'autorégulation (Crooks et al., 2020). Ainsi, la pratique privée permet d'adapter les interventions en fonction des intérêts de l'enfant, afin que l'engagement et la collaboration de ce dernier soient renforcés. La pratique privée apporte une flexibilité d'intervention sans égale.

L'accompagnement parental

Le milieu familial est le premier lieu au sein duquel l'enfant développe ses compétences sociales. C'est notamment par les patrons d'interaction familiale que l'enfant réalise ses apprentissages. C'est pourquoi il importe de bien évaluer et d'aller observer en garderie, dans le milieu familial et aussi en contexte neutre d'un bureau de consultation les facteurs familiaux et environnementaux contribuant aux problèmes de comportement extériorisés chez l'enfant afin d'observer les pratiques éducatives. Ces occasions



d'observation permettent d'apprécier si le sentiment de compétence parentale ainsi que la relation parent-enfant peuvent être des leviers d'intervention à considérer (Mouton et al., 2017).

Considérant la fréquente labilité émotionnelle chez les enfants d'âge préscolaire dits exigeants, il importe également de bien outiller les parents quant à l'accompagnement émotionnel de leur enfant. Les résultats de l'étude de Duncombe et ses collègues (2012) suggèrent que les parents qui expriment adéquatement leurs émotions et offrent du soutien émotionnel à leur enfant réduisent la propension de l'enfant à adopter des comportements perturbateurs. C'est pourquoi l'apprentissage d'une autorégulation efficace chez les parents eux-mêmes permet d'influencer le développement de l'autorégulation chez l'enfant. En pratique privée, il n'est pas rare de constater des besoins propres aux parents à la suite d'une évaluation approfondie. La liberté qu'offre la pratique privée permet aux psychoéducateurs de soutenir le parent selon leurs besoins indépendamment des mandats prédéterminés ou encore des épisodes de service qu'offre le secteur public.

Conclusion

En résumé, on peut visualiser la période de la petite enfance comme étant une maison en construction, il est donc important de mettre les bonnes fondations. Une maison nécessite des fondations solides tout comme un enfant nécessite des bases solides qui se construisent notamment dans la période de la petite enfance. Dans un chantier de construction, il est normal de rencontrer des embûches. Il est donc

tout à fait normal que les parents et son enfant rencontrent des défis adaptatifs de toutes sortes qui puissent perturber le fonctionnement familial.

La période préscolaire offre ainsi une occasion privilégiée pour l'intervention. C'est dans ce contexte que la pratique privée en psychoéducation permet un accompagnement adapté et centré sur l'enfant et sa famille. L'expertise des psychoéducateurs leur permet de collaborer avec d'autres professionnels de la santé mentale, de l'éducation et des services sociaux pour fournir un soutien complet aux enfants et aux familles confrontés aux défis adaptatifs comme les problèmes de comportement extériorisés. ■



Mots-clés : préscolaire, problèmes de comportement extériorisés, psychoéducation, pratique privée.

Références

- Arslan, I. B., Lucassen, N., Van Lier, P. A. C., de Haan, A. D. et Prinzie, P. (2021). Early childhood internalizing problems, externalizing problems and their co-occurrence and (mal)adaptive functioning in emerging adulthood : A 16-year follow-up study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56(2), 193–206. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01959-w>
- Chen, W. et Bokoch, R. (2024). The impact of parental solid self, treatment involvement, stress, and parenting styles on children's mental health symptom severity. *Journal of Child Family Study*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02848-5>
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. et Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP among young children : Improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness*, 11(10), 2433–2444. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0>
- Duncombe, M. E., Havighurst, S. S., Holland, K. A. et Frankling, E. J. (2012). The contribution of parenting practices and parent emotion factors in children at risk for disruptive behavior disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(5), 715–733. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0290-5>
- Fanti, K. A. et Henrich, C. C. (2010). Trajectories of pure and co-occurring internalizing and externalizing problems from age 2 to age 12 : Findings from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care. *Developmental Psychology*, 46(5), 1159–1175. <https://doi.org/10.1037/a0020659>
- Gross, D., Fogg, L., Webster-Stratton, C., Garvey, C., Julion, W. et Grady, J. (2003). Incredible Years Parent Training with multi-ethnic families of toddlers in day care in low-income urban communities. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 261–278. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.261>
- Harris, J. L., LeBeau, B. et Petersen, I. T. (2024). Reactive and control processes in the development of internalizing and externalizing problems across early childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 1–23. Advance online publication. <https://doi.org/10.1017/S0954579424000713>
- Lee, J. O., Yoon, Y., Duan, L., Oxford, M. L. et Cederbaum, J. A. (2023). The influences of children's and maternal childhood adversity on externalizing problems in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 43(9), 1189–1215. <https://doi.org/10.1177/02724316231151999>
- Mazzucchelli, T. G. et Sanders, M. R. (2018). Children with externalizing behavior problems. Dans M. R. Sanders et T. G. Mazzucchelli (dir.), *The power of positive parenting : Transforming the lives of children, parents, and communities using the Triple P system* (p. 85–96). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190629069.003.0006>
- Mouton, B., Loop, L., Stiévenart, M. et Roskam, I. (2017). Intervention sur le sentiment de compétence parentale. Dans I. Roskam (dir.), *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant* (p. 135–160). Mardaga.
- Observatoire des tout-petits. (2023). *Tout-petits ayant besoin de soutien particulier : Comment favoriser leur plein potentiel ?* Fondation Lucie et André Chagnon <https://tout-petits.org/publications/dossiers/besoin-soutien-particulier/>
- Olson, S. L., Choe, D. E. et Sameroff, A. J. (2017). Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years : Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1333–1351. <https://doi.org/10.1017/S095457941700030X>
- Roskam, I. (dir.). (2017). *La prise en charge des troubles du comportement du jeune enfant : manuel à l'usage des praticiens*. Mardaga.
- Vidal, C. (2012). La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie. *Spirale*, 3(63), 17–22. <https://doi.org/10.3917/spi.063.0017>



Un pas vers l'inclusion

La collaboration au service de l'inclusion en petite enfance : synthèse des facteurs facilitants et des obstacles¹

Shania Bouchard², Annie Paquet³ et Carmen Dionne³

L'inclusion est une question qui se trouve au cœur d'une éducation préscolaire de qualité pour tous les enfants. Elle est notamment profitable pour les enfants présentant des besoins particuliers, dont la présence augmente chaque année dans les milieux de garde québécois (Ministère de la Famille, 2021), mais également pour l'ensemble des enfants. La collaboration entre les différents acteurs concernés par l'inclusion des tout-petits est une condition nécessaire à la mise en œuvre de pratiques inclusives. Que connaît-on de cette collaboration en soutien à l'inclusion en petite enfance? Cet article vise à faire état d'une recension des écrits ayant pour but d'enrichir la compréhension que nous avons du phénomène de la collaboration en soutien à l'inclusion entre deux des principaux groupes d'acteurs impliqués auprès des enfants ayant des besoins particuliers, soit ceux provenant du secteur de la petite enfance et ceux provenant du secteur de la santé et des services sociaux.

L'inclusion en petite enfance

L'inclusion des enfants ayant des besoins spécifiques est maintenant priorisée par plusieurs organismes à portée nationale et internationale impliqués en petite enfance (Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children, 2009; Nations Unies, 2015; UNESCO, 2021). Elle est définie par l'UNESCO comme étant un « processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants [...] qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. » (p. 6). Elle présente notamment des bénéfices sur le plan de la socialisation (Banda et al., 2010) et du développement (Strain et Bovey, 2011) pour tous les enfants et

particulièrement pour ceux ayant des besoins spécifiques (Bouchard et al., 2010).

L'inclusion étant reconnue comme bénéfique sur divers plans en petite enfance et plus précisément, auprès des enfants ayant des besoins spécifiques, il devient pertinent de se questionner sur les éléments qui favorisent sa mise en place. À cet égard, quelques auteurs semblent s'entendre sur un facteur qui pourrait être déterminant lorsqu'il est question d'inclusion en petite enfance, soit celui de la collaboration entre les différents acteurs qui ont un rôle à jouer auprès des enfants (Barton et Smith, 2015; Weglarz-Ward et al., 2018). Dans le cadre d'une recension plus large visant à brosser un état des connaissances sur le sujet, une attention particulière est portée aux facteurs favorisant ou faisant obstacle à cette collaboration.

Tableau 1

Mots-clés utilisés dans les bases de données

Concept 1 - Collaboration		
Collaboration	Interprofessional collaboration	Cooperation
Teamwork	Partnership*	Interprofessional relationship
Coordination	Partnership* in education	Interprofessional relation*
Cooperative behaviour*		
Concept 2 - Intervention précoce		
Early intervention	Special education	Special need*
Disabilit*	Developmental delay*	Individual need*
Early childhood intervention	Education, special	Infant development disorder*
Child development disorder*		
Concept 3 - Enfants d'âge préscolaire		
Child care	Infant*	Toddler*
Preschool education	Child care center*	Child caregiver*
Infant care	Early childhood education	Early experience*
Preschool children	Child day care	Child, preschool
Project Head Start		

La méthode de recension des écrits

La recension narrative des écrits qui a été réalisée repose sur une démarche systématique (Turnbull et al., 2023). La méthode de recherche documentaire et de sélection des études qui a été utilisée est inspirée des étapes proposées par Prisma (Tricco et al., 2018). De façon plus détaillée, certaines bases de données (PsycInfo, CINAHL et ERIC) ont été sélectionnées pour repérer les articles scientifiques susceptibles d'enrichir la compréhension du phénomène de la collaboration en contexte inclusif. La recherche a été effectuée dans ces bases à l'aide de mots-clés pouvant être regroupés sous trois concepts : 1) la collaboration, 2) l'intervention précoce et 3) les enfants d'âge préscolaire. Le Tableau 1 présente les mots-clés utilisés afin de représenter ces concepts.

1. Cet article est tiré et adapté du mémoire de maîtrise en psychoéducation de la première auteure.

2. Diplômée à la maîtrise en psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

3. Ph. D., professeures titulaires, Département de psychoéducation et travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

Également, les articles retenus devaient respecter les critères suivants : avoir été publiés entre 2010 et 2020, se retrouver dans une revue révisée par les pairs et avoir été écrits soit en anglais ou en français. Une fois la recherche lancée, les bases de données ont retracé au total 333 articles. De ce nombre, certains articles ($n = 37$) se retrouvaient dans plus d'une base de données et ont donc été retirés du total. Ensuite, une lecture des titres a permis de faire une première sélection et de retenir 54 articles. La deuxième sélection s'est faite à partir de la lecture des résumés, ce qui a porté le nombre d'articles retenus à 26. De ce nombre, seuls les articles de nature empirique ont été conservés laissant 15 articles. À cela se sont finalement ajoutés pour leur apport complémentaire deux articles provenant de la base de données Sage Journals et un article ayant été porté à l'attention de l'équipe de recherche. Ainsi, 18 articles font finalement l'objet de la recension des écrits, dont neuf qui portent plus spécifiquement sur les facteurs qui facilitent ou entravent la collaboration (Cumming et Wong, 2012 ; Deschatelets et Poirier, 2016 ; Mander et Moore, 2015 ; Purcal et al., 2011 ; Ruppert et Gaffney, 2011 ; Sinai-Gavrilov et al., 2019 ; Weglarz-Ward et al., 2020a ; 2020b ; Ziviani et al., 2013).

Les résultats

L'analyse des articles a permis d'identifier quatre catégories de facteurs, soit ceux qui concernent : 1) les équipes de travail et le personnel; 2) l'organisation; 3) les programmes de formation, ainsi que 4) les politiques et les orientations gouvernementales. Le Tableau 2 présente une synthèse de ces facteurs. Ces derniers seront détaillés dans les lignes qui suivent.

Les équipes de travail et le personnel

Plusieurs aspects propres aux équipes de travail et aux personnes qui les composent peuvent influencer la manière dont se déroule la collaboration entre les membres de différentes organisations.

La compréhension mutuelle des rôles et des responsabilités de chacun peut exercer une influence positive sur la collaboration. Notamment, lorsque chacun comprend le but et les approches mises de l'avant par l'organisation ou l'établissement partenaire (Weglarz-Ward et al., 2020a) et que le rôle de chacun, inhérent à leur profession ou leur métier, est suffisamment défini (Sinai-Gavrilov et al., 2019 ; Weglarz-Ward et al., 2020b).

Tableau 2
Synthèse des facteurs qui facilitent ou qui entravent la collaboration

Les équipes de travail et le personnel	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension des rôles et responsabilités de chacun • Compréhension des réalités de chacun • Reconnaissance de l'apport des autres • Vision commune des besoins de l'enfant • Perception générale de la collaboration • Habiletés personnelles et professionnelles nécessaires à la collaboration • Système enfant-famille • Moyens utilisés afin de collaborer
L'organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Temps • Organisation des services • Dispositions physiques des lieux de travail • Pratiques de gestion/leadership
Les programmes de formation	
Les politiques et orientations gouvernementales	

La compréhension mutuelle des réalités de chacun peut également influencer positivement la collaboration lorsqu'elle est tenue en compte. Par exemple, lorsque vient le temps pour les professionnels de fournir des recommandations aux éducatrices en milieu de garde concernant les interventions à privilégier auprès des enfants ayant des besoins spécifiques. Par exemple, il importe ainsi de considérer le contexte particulier des milieux de garde quant à leurs horaires et quant à la réalité associée au groupe d'enfants (Deschatelets et Poirier, 2016 ; Weglarz-Ward et al., 2020a).

La collaboration entre les membres de différentes organisations serait aussi facilitée lorsque les employés reconnaissent l'apport de leurs partenaires et s'accordent confiance et respect entre eux. Par exemple, il serait primordial pour le personnel en santé et en services sociaux de considérer l'apport des personnes éducatrices à la petite enfance dans le processus clinique et de les y impliquer davantage (Deschatelets et Poirier, 2016 ; Mander et Moore, 2015 ; Weglarz-Ward et al., 2020a).

La collaboration entre les membres des différentes organisations en petite enfance peut être facilitée lorsque ceux-ci ont une vision commune concernant les besoins des enfants qu'ils desservent (Cumming et Wong, 2012 ; Deschatelets et Poirier, 2016). En contrepartie, Sinai-Gavrilov et al. (2019) soulève qu'une vision différente entre collègues pourrait aussi être utile afin d'avoir un portrait plus holistique et complémentaire des besoins de l'enfant.

La perception que le personnel a de la collaboration et les sentiments qui y sont associés peuvent influencer les expériences de travail avec les organisations ou les établissements partenaires. Lorsque la collaboration et les sentiments associés sont perçus comme étant positifs, cela inciterait le personnel de la petite enfance à multiplier les occasions de collaboration avec les organisations partenaires (Weglarz-Ward et al., 2020a).

Plusieurs habiletés personnelles et professionnelles peuvent influencer la collaboration. Parmi celles-ci, on retrouve la capacité à s'exprimer et à nommer son opinion, l'audace ainsi que la capacité à écouter l'opinion des autres et à en tenir compte (Sinai-Gavrilov et al., 2019). Parmi les attitudes à privilégier figurerait également le fait d'être compréhensif et accessible (Mander et Moore, 2015). Ensuite, certaines caractéristiques personnelles seraient davantage appréciées telles que la patience, la constance, la persévérance et la bonne humeur (Deschatelets et Poirier, 2016).

Les caractéristiques du système enfant-famille sont susceptibles d'influencer les pratiques collaboratives (Weglarz-Ward et al., 2020b). En effet, tel que soulevé par Sinai-Gavrilov et al. (2019), les exigences, notamment sur le plan émotionnel, du travail de soutien à l'enfant et à sa famille peuvent constituer un frein à la collaboration. Cependant, il arrive aussi que la complexité liée aux caractéristiques de l'enfant et de sa famille puisse servir de moteur à la collaboration (Sinai-Gavrilov et al., 2019 ; Ziviani et al., 2013). En effet,

l'ampleur des besoins de l'enfant et de sa famille pourrait amener les diverses organisations à créer davantage de liens entre elles pour répondre à ces besoins (Ziviani et al., 2013).

Les modalités de communication utilisées afin de collaborer entre les membres de différentes organisations peuvent également influencer la collaboration. D'abord, la communication verbale semble jouer un rôle important. Selon Deschatelets et Poirier (2016), pour être efficace, la communication devrait permettre l'échange d'information et mettre de l'avant l'ouverture ainsi que l'absence de jugement. Lorsqu'utilisée adéquatement, la communication devient un moyen de pallier les différences d'opinions et d'approches qui peuvent exister entre les membres des différentes équipes (Sinai-Gravilov et al., 2019). Ensuite, les notes écrites peuvent aussi permettre de soutenir la collaboration, notamment dans l'objectif de transmettre des recommandations ou des suivis sur les progrès de l'enfant entre partenaires (Weglarz-Ward et al., 2020a). Également, l'utilisation de plateformes de vidéoconférence est majoritairement perçue comme un élément soutenant la collaboration puisqu'elle permet de pallier les enjeux de temps et de locaux pour les rencontres entre partenaires (Weglarz-Ward et al., 2020a).

Finalement, la participation à des activités de développement professionnel, regroupant les membres de différentes organisations et visant à augmenter la cohésion entre eux telle que les groupes de discussion et les communautés de pratique, pourrait faciliter la collaboration. La mise en place d'un temps dédié à la pratique réflexive ou à de la réflexion supervisée est aussi indiquée (Cummings et Wong, 2012 ; Weglarz-Ward et al., 2020a).

L'organisation

Plusieurs facteurs liés aux caractéristiques des organisations en petite enfance et en santé et services sociaux peuvent influencer la collaboration qui s'actualise entre le personnel de ces deux secteurs. Dans les études recensées, le manque de temps était majoritairement perçu comme un élément pouvant nuire à la collaboration (Deschatelets et Poirier, 2016 ; Mander et Moore, 2015 ; Sinai-Gavrilov et al., 2019). Il était plus précisément question d'un manque de temps pour la planification conjointe ainsi que pour discuter



des buts à poursuivre auprès des enfants (Mander et Moore, 2015 ; Weglarz-Ward et al., 2020a).

Des facteurs liés à l'organisation des services peuvent aussi influencer la collaboration. Parmi ceux-ci, en lien avec le personnel en place dans chacune des organisations, se retrouvent la stabilité et la quantité de personnel (Mander et Moore, 2015 ; Weglarz-Ward et al., 2020a). Ainsi, lorsque les éducatrices et les professionnels en santé et services sociaux ont l'occasion de travailler de façon conjointe pendant plusieurs années, cela créerait un contexte propice à la création de liens et à la collaboration (Mander et Moore, 2015). Ensuite, un nombre insuffisant d'employés dans l'une ou l'autre des organisations peut amener une quantité de temps diminuée pour participer aux différentes occasions de collaboration entre partenaires (Weglarz-Ward et al., 2020a).

Les lieux mis à la disposition des employés peuvent représenter un défi à la collaboration. Ainsi, en l'absence de lieux définis à la collaboration ou d'espaces suffisamment grands et disponibles, il peut devenir difficile de se réunir entre membres de différentes organisations (Deschatelets et Poirier, 2016 ; Purcal et al., 2011). De plus, la distance physique entre les différents points de service peut parfois avoir un impact sur les occasions de collaboration (Purcal et al., 2011).

Les pratiques de gestion mises en place par les personnes à la tête des organisations peuvent exercer une influence sur la collaboration. En effet, il arrive que les directeurs et les coordonnateurs des orga-

nisations en petite enfance et en santé et services sociaux donnent le ton à la collaboration qui prend forme entre les employés de ces organisations, notamment, quant à l'accès des employés en santé et services sociaux aux milieux de garde, quant à la communication qui s'actualise et quant à l'intégration des éducatrices à la petite enfance au processus de planification des interventions (Ruppar et Gaffney, 2011 ; Weglarz-Ward et al., 2020b).

Les programmes de formation

De manière générale, la formation du personnel en santé et services sociaux ainsi que de la petite enfance est considérée comme insuffisante à différents égards, ce qui influence leur capacité à collaborer (Cumming et Wong, 2012 ; Weglarz-Ward et al., 2020a). Qu'il s'agisse de la formation initiale ou continue, ces dernières permettent trop peu souvent de former les employés des deux organisations quant à la réalité et au fonctionnement des organisations partenaires. De plus, le fait que le contenu portant sur les enfants ayant des besoins spécifiques soit rare dans la formation des éducatrices à la petite enfance ne facilite pas la collaboration avec le personnel en santé et services sociaux qui se spécialise auprès de cette clientèle (Weglarz-Ward et al., 2020a).

Les politiques et orientations gouvernementales

Les orientations et les recommandations gouvernementales peuvent finalement influencer la collaboration entre les organisations. Selon l'étude de Purcal et al. (2011), lorsque le gouvernement fait de

sa priorité la petite enfance, ceci pourrait faciliter les initiatives et la formation de partenariats entre les secteurs de la petite enfance et de la santé et des services sociaux.

Conclusion

En somme, cette recension des écrits a permis de dégager les facteurs pouvant faciliter ou nuire à la collaboration sous divers plans, fournissant des pistes d'action afin d'améliorer les pratiques collaboratives à la petite enfance. Entre autres, ces facteurs pourraient fournir un cadre afin d'analyser des situations de collaboration concrètes en petite enfance. Cela pourrait également constituer un outil intéressant afin de soutenir la pratique réflexive des personnes employées en petite enfance et en santé et services sociaux quant à leurs habitudes de collaboration dans une optique de soutien à l'inclusion. ■



Mots-clés : inclusion, collaboration, petite enfance, besoins particuliers, intervention précoce, recension.

Références

- Banda, D. R., Hart, S. L. et Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 619-625. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.005>
- Barton, E. E. et Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78. <https://doi.org/10.1177/0271121415583048>
- Bouchard, N., Gauthier, J. et Châles, C. (2010). *Ensemble dans la ronde ! en services de garde éducatifs : réussir l'intégration des enfants handicapés*. Publications Québec.
- Cumming, T. et Wong, S. (2012). Professionals don't play: Challenges for early childhood educators working in a transdisciplinary early intervention team. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 127-135. <https://doi.org/10.1177/183693911203700115>
- Deschatelets, J., et Poirier, N. (2016). Accueillir un enfant présentant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'intervention comportementale intensive en centre de la petite enfance. *Journal on Developmental Disabilities- Le journal sur les handicaps du développement*, 22(1), 68-87. https://oadd.org/wp-content/uploads/2016/12/41022_JoDD_22-1_v10f_68-88_Deschatelets_et_Poirier.pdf
- Division for Early Childhood/National Association for the Education of Young Children. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf
- Mander, D. et Moore, N. D. (2015). Speech-language service delivery model in low socio-economic status preschools: An exploratory evaluation. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology & Audiology*, 39(3), 214-236. https://www.cjslpa.ca/download.php?file=/2015_CJSLPA_Vol_39/No_03/Paper_1_CJSLPA_Fall_2015_Vol_39_No_3_Mander_Moore.pdf
- Ministère de la Famille. (2021). *Statistiques officielles 2020-2021 du ministère de la Famille*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Statistiques-officielles-2017-2018.pdf>
- Nations Unies. (2015). *Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=F
- Purcal, C., Muir, K., Patulny, R., Thomson, C. et Flaxman, S. (2011). Does partnership funding improve coordination and collaboration among early childhood services? - Experiences from the Communities for Children programme. *Child & Family Social Work*, 16(4), 474-484. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00766.x>
- Ruppar, A. L. et Gaffney, J. S. (2011). Individualized education program team decisions: A preliminary study of conversations, negotiations, and power. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1/2), 11-22. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.11>
- Sinai-Gravilov, Y., Gev, T., Mor-Snir, I. et Golan, O. (2019). Seeking team collaboration, dialogue and support: The perceptions of multidisciplinary staff-members working in ASD preschools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4634-4645. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04175-x>
- Strain, P. S. et Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP Model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, S., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö. et Strauss, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Turnbull, D., Chugh, R. et Luck, J. (2023). Systematic-narrative hybrid literature review: A strategy for integrating a concise methodology into a manuscript. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.ssho.2022.100381>
- UNESCO. (2021). *Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378065>
- Weglarz-Ward, J. M. et Santos, R. M. (2018). Parent and professional perceptions of inclusion in childcare: A literature review. *Infants & Young Children*, 31(2), 128-143. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000115>
- Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. et Hayslip, L. A. (2020a). How professionals collaborate to support infants and toddlers with disabilities in child care. *Early Childhood Education Journal*, 48, 643-655. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01029-5>
- Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. et Hayslip, L. A. (2020b). What early intervention looks like in child care settings: Stories from providers. *Journal of early intervention*, 42(3), 244-258. <https://doi.org/10.1177/1053815119886110>
- Ziviani, J., Darlington, Y., Feeney, R., Rodger, S. et Watter, P. (2013). Service delivery complexities: Early intervention for children with physical disabilities. *Infants and Young Children*, 26(2), 147-163. https://doi.org/10.1097/IYC.0b013*3182854224

Une vingtaine de webinaires offerts pour soutenir les parents, les enseignants et les intervenants

De nouveaux webinaires ont été joints récemment à ceux déjà disponibles en rediffusion.



Les troubles alimentaires et l'image corporelle chez les adolescents : dépistage, intervention et influence des réseaux sociaux

Anne-Sophie Coulombe, étudiante au doctorat en psychologie clinique, Université du Québec à Trois-Rivières.



Le tempérament de l'enfant : quel rôle joue-t-il dans le développement des problèmes intériorisés et extériorisés ?

Jean-Pascal Lemelin, professeur au Département de psychoéducation, Université de Sherbrooke.



Accompagner les enfants qui vivent un deuil : ressources pour le personnel éducatif

Alexa H. Desgroseilliers, psychoéducatrice et doctorante en psychoéducation, Université Laval.



Ah les émotions ! Les comprendre pour les accompagner avec confiance

Valérie Girard, psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise, Régions 03 et 12 | Dossiers des troubles du comportement et des troubles relevant de la psychopathologie.



Comment passer de la domination et du contrôle à la collaboration et à la résolution de problèmes

Cynthia Graton, psychoéducatrice.



La transition du primaire vers le secondaire : entre changements, épanouissement et soutien

Stéphane Duchesne, professeur titulaire au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Laval.



Accompagner dans la tempête : l'apport des neurosciences à l'intervention auprès d'une clientèle adolescente

Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours au Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

Rendez-vous sur notre site Internet pour toutes les informations et pour vous inscrire !

Des formations à la carte offertes dans vos milieux

Saviez-vous que des établissements, des écoles et des centres de services scolaires offrent les activités de formation du CQJDC à leur équipe au cours de l'année ? N'hésitez pas à en parler autour de vous ! Qui sait, peut-être pourriez-vous en profiter également ? Des prix de groupes sont offerts. Pour de plus amples renseignements, écrivez-nous à l'adresse suivante : info@cqjdc.org

Lauréats 2024 du prix « Je suis capable, j'ai réussi ! »

Chaque année, le prix « Je suis capable, j'ai réussi ! » permet au CQJDC de récompenser la persévérance de dix élèves issus d'écoles primaires et secondaires du Québec. Ces derniers se sont impliqués dans un processus de changement qui leur a permis de développer des habiletés et des attitudes pour répondre à leurs besoins tout en tenant compte de ceux de leur entourage.

Félicitations à Alexis Arsenault, Raphael Bouchard, Sophie Charpentier, Chanya-Melissa Difumba, Jean-Christophe Dumoulin, Hayden Houle, Daniel Haj Hussein, William Lorrain, Mayson Lusignan-Grenier et Camille Van Daele. Chaque lauréat a reçu un certificat ainsi qu'un prix d'une valeur de 100 \$ en fonction de ses intérêts. Tous les jeunes dont leur candidature a été déposée ont également reçu un certificat en reconnaissance. Ce prix est rendu possible grâce à la générosité de l'organisme [Éducaide](#) et de madame Line Massé ainsi que ses collègues auteures, Nadia Desbiens et Catherine Lanaris, qui offrent une partie des redevances du livre [Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention](#).



Alexis Arsenault,
École aux Quatre-Vents,
Bonaventure



Raphael Bouchard,
École Odysée Lafontaine,
Chicoutimi



Sophie Charpentier,
Centre d'éducation aux
adultes Nouvel-Envol, Sala-
berry-de-Valleyfield



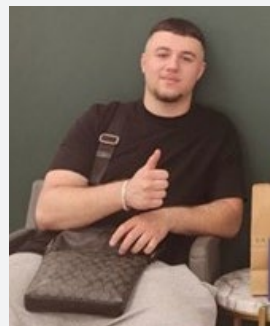
Chanya-Melissa Difumba,
École Louis-Laberge,
L'Assomption



Jean-Christophe Dumoulin,
Polyvalente Saint-Joseph,
Mont-Laurier



Hayden Houle,
École des Cascades,
Rawdon



Daniel Haj Hussein,
École Amos,
Montréal



William Lorrain,
École des Cascades,
Rawdon



Mayson Lusignan-Grenier,
École Pouppore,
Fort-Coulonge



Camille Van Daele,
École des Cascades,
Rawdon

Lauréate 2024 du prix « Une pratique remarquable ! »



Le prix « Une pratique remarquable » récompense un intervenant pour sa pratique professionnelle exceptionnelle et son engagement envers les élèves présentant des difficultés de comportement. La lauréate de cette année est Brigitte Assaf, enseignante à l'école spécialisée John-F. Kennedy du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Depuis plus de 15 ans, madame Assaf consacre son énergie et son dévouement à soutenir des élèves présentant des difficultés comportementales, notamment ceux avec un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme associé à une déficience intellectuelle moyenne. Son engagement envers ses élèves est exemplaire. Elle sait offrir une présence réconfortante et bienveillante, créer des liens de confiance, et valoriser les progrès, même les plus petits.

Madame Assaf est également une mentore précieuse pour ses collègues, partageant ses connaissances et son expérience avec générosité. Son travail ne se limite pas seulement à la salle de classe, mais s'étend aussi aux familles et aux partenaires externes, établissant une communication ouverte et efficace.

Cette dernière reçoit un prix d'une valeur de 1000 \$, un trophée, une carte-cadeau de 50 \$ des Éditions Midi trente, une participation gratuite au congrès biennal et un rabais de 50 % pour les personnes qui ont soumis sa candidature. Nous remercions chaleureusement les **Éditions Midi trente** pour leur généreuse contribution à ce prix.

Brigitte Assaf, lauréate du prix « Une pratique remarquable »

Lauréates 2024 des bourses « Jeunes chercheurs »

Les bourses « Jeunes chercheurs » visent à soutenir la formation de nouveaux chercheurs dans le domaine des jeunes présentant des difficultés comportementales.

La lauréate de la bourse de 2^e cycle, d'une valeur de 1 000 \$, est Jade Charlebois. Elle poursuit des études de maîtrise en psychoéducation à l'Université de Sherbrooke. Son projet vise à mieux comprendre les comportements sexuels à risque des garçons adolescents hébergés en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse.

Pour la bourse de 3^e cycle, d'une valeur de 2 000 \$, la lauréate est Isabelle Martineau-Crête. Cette dernière complète un doctorat en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières ayant pour objectif de documenter les facteurs individuels et contextuels liés au stress scolaire chez les élèves du secondaire selon le programme qu'ils fréquentent.

Nous exprimons notre gratitude au **Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)** pour leur généreuse participation à ce programme de bourses.



Jade Charlebois,
lauréate de la bourse
du 2^e cycle



Isabelle Martineau-Crête,
lauréate de la bourse
du 3^e cycle

Ne manquez pas le 10^e congrès biennal du CQJDC !

Les 7, 8 et 9 mai 2025, vivez une expérience enrichissante, en présentiel au Centre des congrès de Lévis ou en ligne. Sous le thème « Accompagner pour mieux soutenir », découvrez plus de 60 communications et conférences abordant les difficultés sociales, affectives et comportementales que peuvent vivre les jeunes, ainsi que les bonnes pratiques pour les soutenir au quotidien.

Les inscriptions sont maintenant ouvertes.

Rejoignez-nous pour cette 10^e édition mémorable !

Faites vite, les places sont limitées.

Pour plus d'informations : www.cqjdc.org/congres



Journée de précongrès

Le plan d'intervention : partage et réflexion autour de sa mise en place efficace

La journée de précongrès, qui se tiendra le mardi 6 mai 2025, vise à faire le point sur l'utilisation des plans d'intervention dans les écoles québécoises, en particulier pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation.

Pour plus d'informations : www.cqjdc.org/congres/journee-precongres





COMPRENDRE ET AGIR POUR ÊTRE



Une formation en ligne gratuite pour soutenir le personnel scolaire à détecter et à intervenir en situation d'intimidation.



- + 5 modules interactifs
- + 10 capsules vidéo
- + 14 infographies et affiches
- + 10 grilles d'entretien
- + Guides d'intervention
- + Attestation de formation

Les objectifs de la formation :

- **Comprendre** ce qu'est l'intimidation et savoir en reconnaître les signes;
- **Connaître** les obligations et les responsabilités des acteurs scolaires;
- **Mettre en œuvre** des stratégies efficaces pour signaler, intervenir et faire le suivi d'une situation d'intimidation;
- **Promouvoir** la collaboration des parents et leur rôle dans la prévention de la cyberintimidation;
- **Se familiariser** avec des stratégies efficaces de prévention.

Inscrivez-vous gratuitement!



+Fort Ensemble :
une formation coconstruite
avec et pour
les intervenant(e)s scolaires !