

**Université de Montréal**

Conception et validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire des  
enfants de six à huit ans dans un environnement éducationnel

Par  
Miryam Caron

Département d'administration et fondements de l'éducation  
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)  
en administration de l'éducation

juillet 2021

© Miryam Caron, 2021

Université de Montréal  
Département d'administration et fondements de l'éducation,  
Faculté des sciences de l'éducation

---

*Ce mémoire intitulé*

**Conception et validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire des  
enfants de six à huit ans dans un environnement éducationnel**

Présenté par

**Miryam Caron**

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

**Mélanie Paré**

Présidente-rapporteuse

**Christine Brabant**

Directrice de recherche

**Micheline Joanne Durand**

Membre du jury

## Remerciements

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche. Une perle en or! Près de cinq ans à m'accompagner à travers chacune des étapes de ce mémoire qui devait en prendre au départ trois tout au plus. Tes encouragements, ta compréhension, tes conseils et ta générosité m'ont permis de me dépasser, de croire en moi et de me rendre au bout, bien que tout cela m'a semblé à quelques reprises un défi insurmontable. Merci!

Je tiens également à remercier les experts scientifiques et les experts de terrain ayant contribué à l'amélioration de mon outil. J'aurais aimé pouvoir nommer chacun de vos noms, car votre engagement a été, à mes yeux, une forme de reconnaissance de la qualité de mon travail et, par ricochet, un énorme encouragement. Merci!

Merci aussi aux membres de mon jury qui ont su mener ma recherche un peu plus loin par leurs encouragements et leurs remarques avenantes. Merci!

Pour terminer, mes remerciements vont à mon époux et à mes trois enfants. C'est vous qui avez vécu au quotidien les impacts de ce nouvel engagement. Isaac, mon amour, sans toi, ce périple n'aurait pu se faire. Dès le départ, tu as dit oui à ce projet n'imaginant pas, toi non plus, le long chemin qu'il me faudrait parcourir pour atteindre mon objectif. Merci pour ta patience, ton respect et ta grande compréhension. Eva, Pedro, Clara, mes petits trésors, vous n'étiez pas toujours souriants à l'idée que je vous quitte pour me remettre devant l'ordinateur et je le comprends. Vous m'avez inspiré. Vous avez donné du sens à ce labeur. Merci!

## Résumé

Une préoccupation quant au bien-être et à la qualité de vie des enfants en relation avec leur vécu scolaire grandit au cœur des politiques gouvernementales et lors du choix scolaire surtout à l'entrée au primaire. Les parents se tournent plus qu'avant vers des environnements éducationnels alternatifs correspondant à leurs valeurs. Puisque chaque environnement éducationnel modèle différemment le quotidien de l'élève et qu'il manquerait d'outils de mesure adaptés aux enfants pour évaluer leur effet sur la qualité de vie, nous posons cette question: quelles sont les dimensions de la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'élève (QDV-vs) de six à huit ans et comment la mesurer? La littérature scientifique fait ressortir des dimensions du quotidien du jeune élève pouvant avoir un effet sur sa qualité de vie: heures de sommeil, périodes d'activité physique et de jeux libres à l'extérieur, capacité d'attention pour des tâches scolaires (de jour et de soir), engagement parental et déplacements pour l'école. En s'appuyant sur les différentes recommandations des chercheurs, nous avons modélisé le concept de la QDV-vs pour les enfants de ce groupe d'âge.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont d'élaborer un outil d'évaluation, basé sur notre cadre conceptuel, puis de le valider sur les plans conceptuels et de la faisabilité. Des experts scientifiques et de terrain ont contribué à cette recherche-développement. Les premiers ont porté un regard critique sur le cadre conceptuel et sur l'outil; les seconds, sur les aspects pratiques de l'utilisation de l'outil révisé. La contribution de cette recherche est d'offrir un premier outil d'évaluation de la QDV-vs des enfants de 6 à 8 ans dans différents environnements éducationnels.

**Mots-clés :** qualité de vie, bien-être, satisfaction de vie, vécu scolaire, élève du primaire, environnement éducationnel, évaluation, questionnaire, apprentissage en famille, école publique alternative, école publique ordinaire

## **Abstract**

Concern for the well-being and quality of life of children in relation to their school experience grows at the heart of government policies and during school choice, especially at the start of primary school. Parents are turning more than before to alternative educational environments that match their values. Since each educational environment models the student's daily life differently and there is a lack of measures adapted to children that would assess their effect on quality of life, we ask this question: what are the dimensions of the quality of life linked to the school experience (QDV-vs) of students aged six to eight and how to measure it? Scientific literature highlights the dimensions of the daily life of young students that can influence their quality of life: hours of sleep, periods of physical activity and free play outside, ability to concentrate on school tasks (day and evening), parental involvement and school commutes. Based on the various recommendations of the researchers, we modeled the concept of QOL-vs for children in this age group.

The specific objectives of this research are to develop an assessment tool, based on our conceptual framework, and then to validate it on the conceptual and feasibility levels. Scientific and field experts have contributed to this development research. The first took a critical look at the conceptual framework and the tool; the second, on the practical aspects of using the revised tool. The contribution of this research is to provide a first tool for assessing the quality of life of children aged 6 to 8 in different educational environments.

**Keywords** : quality of life, well-being, life satisfaction, school experience, elementary school students, educational environment, assessment, questionnaire, Homeschooling, charter school, public school

## Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>iii</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>v</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>i</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>vi</b>
<b>Liste des figures .....</b>	<b>vii</b>
<b>Liste des sigles et abréviations .....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE UN : LA PROBLÉMATIQUE .....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Un intérêt grandissant envers des environnements éducationnels alternatifs .....</b>	<b>4</b>
<b>1.2 Les motivations des parents lors du choix scolaire .....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Des raisons liées au bien-être de l'enfant.....	7
<b>1.3 Des politiques publiques associant bien-être et réussite éducative .....</b>	<b>10</b>
1.3.1 Au Québec .....	10
1.3.2 À l'échelle internationale .....	11
<b>1.4 Un intérêt scientifique nouveau pour le bien-être et la qualité de vie infantiles .....</b>	<b>12</b>
1.4.1 L'absence d'outil d'évaluation approprié .....	14
1.4.2 La question générale de recherche .....	15
<b>CHAPITRE DEUX : LE CADRE CONCEPTUEL.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 La qualité de vie : clarification conceptuelle.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 La stratégie de recension des écrits.....	16

2.1.2 Un concept sous la loupe de nombreux domaines d'étude .....	17
2.1.3. Un concept multidimensionnel.....	20
2.1.4 Notre définition et notre modèle conceptuel de la qualité de vie .....	21
<b>2.2 La qualité de vie en contexte scolaire .....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 L'évaluation de la qualité de vie infantile.....</b>	<b>24</b>
2.3.1 Des mesures objectives et subjectives.....	25
2.3.2. Des considérations liées au niveau développemental des jeunes enfants .....	25
2.3.3 Les dimensions de la QDV des enfants en milieu scolaire .....	26
<b>2.4 Les dimensions de la qualité de vie du jeune enfant scolarisé .....</b>	<b>30</b>
2.4.1 Le sommeil .....	31
2.4.2 Les déplacements.....	33
2.4.3 Les activités soutenues d'apprentissage.....	34
2.4.4 L'activité physique et les jeux libres à l'extérieur .....	36
2.4.5 La présence parentale .....	38
2.4.6 Les devoirs et les leçons.....	39
<b>2.5 Notre définition et notre modèle conceptuel de la qualité de vie liée au vécu scolaire ....</b>	<b>42</b>
<b>2.6 Les objectifs spécifiques de la recherche.....</b>	<b>44</b>
<b>CHAPITRE TROIS : LA MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 La posture épistémologique .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Une recherche développement .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 La phase de conception .....</b>	<b>50</b>
3.3.1 Le contenu conceptuel.....	51
3.3.2 Le nombre et le type d'instruments de mesure .....	51

3.3.3 Le format des instruments de mesure.....	52
3.3.4 La collecte de données.....	53
<b>3.4 La phase de validation.....</b>	<b>53</b>
3.4.1 La validation conceptuelle auprès d’experts scientifiques .....	54
3.4.1.1 La méthode.....	54
3.4.1.2 Les experts.....	55
3.4.1.3 La démarche .....	58
3.4.1.4 La collecte de données.....	58
3.4.1.5 L’analyse des données.....	59
3.4.2 La validation empirique auprès d’experts de terrain.....	59
3.4.2.1 La méthode.....	59
3.4.2.2 Les experts.....	60
3.4.2.3 La démarche .....	61
3.4.2.4 La collecte de données.....	61
3.4.2.5 L’analyse des données.....	62
<b>3.5 Les critères de scientificité.....</b>	<b>62</b>
<b>3.6 Les considérations éthiques.....</b>	<b>65</b>
<b>CHAPITRE QUATRE : LES RÉSULTATS.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1 La validation du cadre conceptuel .....</b>	<b>66</b>
4.1.1 L’appréciation par des experts scientifiques .....	66
4.1.1.1 Les activités soutenues d’apprentissage durant la journée .....	66
4.1.1.2 Les déplacements.....	67
4.1.1.3 L’activité physique et les jeux libres à l’extérieur .....	68

4.1.1.4 Les devoirs et les leçons .....	69
4.1.1.5 Le sommeil .....	70
4.1.1.6 La présence parentale.....	71
4.1.2 Les ajustements apportés concernant la présence parentale .....	73
4.1.2.1 Les catégorisations de l'implication parentale .....	75
4.1.2.2 L'appréciation de cette révision.....	77
<b>4.2 La validation conceptuelle de l'outil .....</b>	<b>78</b>
4.2.1 La présentation de l'outil .....	78
4.2.1.1 Les étapes préalables à sa conception.....	78
4.2.1.2 Le questionnaire 1 : Un horaire quotidien type.....	79
4.2.1.3 Le questionnaire 2 : Un sondage sur la satisfaction de l'enfant.....	82
4.2.2 L'évaluation par les experts scientifiques : questionnaire 1.....	86
4.2.3 Les ajustements apportés .....	90
4.2.4 L'évaluation par les experts scientifiques : questionnaire 2.....	92
4.2.5 Les ajustements apportés .....	94
<b>4.3 La validation empirique de l'outil .....</b>	<b>95</b>
4.3.1 La présentation de la deuxième version de l'outil.....	95
4.3.1.1 Le questionnaire 1.....	96
4.3.1.2 Le questionnaire 2.....	98
4.3.2 La mise à l'essai fonctionnelle auprès d'experts de terrain.....	99
4.3.3 Les ajustements apportés .....	101
<b>4.4 La présentation de la dernière version de l'outil .....</b>	<b>101</b>
<b>4.5 La synthèse de la démarche.....</b>	<b>105</b>

<b>CHAPITRE CINQ : LA DISCUSSION .....</b>	<b>106</b>
<b>5.1 Le concept d'engagement parental.....</b>	<b>107</b>
<b>5.2 Le type d'échelle des perceptions de l'enfant .....</b>	<b>109</b>
<b>5.3 Le bilan de la démarche.....</b>	<b>111</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>115</b>
<b>C.1 Les limites de la recherche .....</b>	<b>116</b>
<b>C.2 Les contributions de la recherche .....</b>	<b>118</b>
<b>C.3 Des pistes d'application .....</b>	<b>119</b>
<b>C.4 Des perspectives de recherche .....</b>	<b>121</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>124</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>137</b>
<b>Annexe 1 : Le formulaire d'information pour les experts .....</b>	<b>138</b>
<b>Annexe 2 : La grille d'évaluation pour les experts scientifiques.....</b>	<b>142</b>
<b>Annexe 3 : Le questionnaire sur la faisabilité de l'outil pour les experts de terrain.....</b>	<b>151</b>
<b>Annexe 4 : Le formulaire de consentement .....</b>	<b>156</b>
<b>Annexe 5 : Le certificat d'éthique .....</b>	<b>162</b>
<b>Annexe 6 : La version 1 de l'outil d'évaluation.....</b>	<b>167</b>
<b>Annexe 7 : La compilation des commentaires des experts scientifiques .....</b>	<b>183</b>
<b>Annexe 8 : La version 2 de l'outil d'évaluation.....</b>	<b>200</b>
<b>Annexe 9 : La dernière version de l'outil d'évaluation .....</b>	<b>232</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Liste des spécialités disciplinaires des experts scientifiques .....	56
Tableau 2 : Liste des experts scientifiques recrutés et des étapes de validation .....	57
Tableau 3 : Résumé des moyens utilisés pour atteindre les critères de scientificité .....	63
Tableau 4 : Types d'implication parentale .....	76
Tableau 5 : Compilation des outils d'évaluation de la QDV consultés.....	84
Tableau 6 : Commentaires des experts scientifiques sur le questionnaire 1 .....	87
Tableau 7 : Commentaires des experts scientifiques sur le questionnaire 2 .....	92

## Liste des figures

Figure 1. Notre modèle conceptuel de la QDV liée au bien-être .....	21
Figure 2. Bien-être de l'enfant à l'école (CSÉ 2020) .....	27
Figure 3. Modèle du bien-être à l'école (Konu et Rimpalä, 2002) .....	28
Figure 4. Prédicteurs connus de la satisfaction de vie à l'école (Randolph et al., 2009) .....	29
Figure 5. Notre modèle de la qualité de vie liée au vécu scolaire pour un enfant de six à huit ans .....	43
Figure 6. Notre modèle de la qualité de vie liée au vécu scolaire .....	44
Figure 7. Le modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loisel (2009) .....	50
Figure 8. Extrait de la 1 <sup>re</sup> version du questionnaire 1.....	80
Figure 9. Extrait du questionnaire Childhood Asthma Questionnaire (CAQ).....	83
Figure 10. Extrait du questionnaire Child Health and Illness Profile (CHIP) .....	83
Figure 11. Extrait de la 1 <sup>re</sup> version du questionnaire 2 .....	85
Figure 12. Extrait du tableau de compilation des commentaires des experts scientifiques ...	91
Figure 13. Extrait de la 2 <sup>e</sup> version du questionnaire 1 .....	96
Figure 14. Extrait de la 2 <sup>e</sup> version du questionnaire 2 .....	99
Figure 15. Extrait de la dernière version du questionnaire 1 .....	103
Figure 16. Extrait de la dernière version du questionnaire 2 .....	105
Figure 17. Composantes du bien-être (Balica, 2021, adapté de Seligman, 2011).....	108
Figure 18. Exemple de calcul du seuil de réussite pour l'activité physique.....	122

## Liste des sigles et abréviations

ATPJ	Amplitude du temps parental journalier
AUQUEI	Auto-questionnaire enfant imagé
CAQ	Childhood Asthma Questionnaire
CCA	Conseil canadien sur l'apprentissage
CHIP	Child Health and Illness Profile
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
DEM	Département d'éducation à la maison
INSPQ	Institut national de la santé publique du Québec
KidIQOL	Kid Instrument Quality of life
MESS	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MSLSS	Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale
OCDE	Organisation de coopération et développement économique
PRQLQ	Pediatric Rhinoconjunctivitis Quality of Life Questionnaire
QDV	Qualité de vie
QDV-vs	Qualité de vie liée au vécu scolaire

## INTRODUCTION

Il est généralement admis que les parents souhaitent le meilleur pour leur enfant. Ce désir se manifeste, entre autres, quand vient le temps de choisir l'école que leur enfant fréquentera. La scolarité, bien qu'elle soit obligatoire à partir de l'âge de six ans au Québec (Gouvernement du Québec, 2017), peut prendre diverses formes que les parents peuvent choisir, par exemple l'enseignement privé, public, alternatif ou à la maison. La pluralité des établissements d'enseignement disponibles est notable, tout comme les raisons menant à préférer l'un d'eux (OCDE, 2015).

L'école devient en quelque sorte un deuxième lieu de vie pour l'enfant. Une grande partie de sa journée est vécue dans cet autre milieu et son quotidien devient dès lors façonné par les conditions et les circonstances relatives à celui-ci. Cela pourrait justifier le fait que les parents attachent une si grande importance au choix scolaire. Van Zanten (2009) souligne qu'au moment de faire ce choix, les parents priorisent généralement la transmission des savoirs et des savoir-faire. Cependant, elle ajoute que certains considèrent le bien-être psychologique et physique de l'enfant comme capital, ce qui les amènera à choisir un milieu scolaire qui répond, selon eux, à cette préoccupation. Ce critère serait encore plus prioritaire lors du choix scolaire à l'enseignement primaire (Brassard, Lessard et Lusignan, 2004), c'est-à-dire à l'entrée à l'école au préscolaire ou au premier cycle du primaire.

À ce propos, Martin et Peretti (2004, cités dans Missotten et al., 2007) ont souligné que l'interaction entre différents facteurs du quotidien de l'élève influence de façon multidimensionnelle le développement de l'enfant et affecte sa qualité de vie. Plusieurs études, répertoriées dans Coudronnière et al. (2015), ont révélé les domaines considérés les plus importants du point de vue des enfants. Parmi ceux-ci, on y retrouve les relations familiales, les relations amicales, l'environnement scolaire, les activités sociales avec les pairs, les jeux physiques, les moments de tranquillité et le cadre de vie. Tenant compte de cette réalité, il nous apparaît pertinent de s'intéresser au quotidien du jeune enfant scolarisé et au rôle de

l'environnement éducationnel dans sa qualité de vie. La « qualité de vie liée au vécu scolaire » (QDV-vs) sera le concept central de cette étude visant à concevoir, puis à réaliser les premières étapes de la validation d'un questionnaire permettant de mesurer la qualité de vie liée au vécu scolaire d'enfants de six à huit ans dans différents environnements éducationnels, comme l'école ordinaire, l'école alternative et l'apprentissage en famille aussi appelé « école à la maison ».

Cette recherche débute par un chapitre présentant la problématique, soit le fait que les parents québécois semblent se tourner de plus en plus vers des modèles alternatifs lors du choix scolaire, leur motif principal étant lié au bien-être de leur enfant ; que le bien-être des élèves fait aussi partie des préoccupations des instances gouvernementales québécoises et internationales ; mais qu'il y a un manque de connaissances scientifiques pour éclairer les parents et les autorités scolaires sur le bien-être des élèves à l'école. Dans la littérature scientifique, le bien-être apparaît comme un indicateur permettant de mesurer la qualité de vie (Wallander et al., 2001; Odact et al., 2009 ; OCDE, 2009). De plus, on y constate le manque d'outil d'évaluation du bien-être et de la qualité de vie infantiles, et particulièrement, en fonction du vécu scolaire des enfants. Cette recherche a comme question générale : quelles sont les dimensions de la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'élève et comment la mesurer ?

Suit, au second chapitre, une clarification conceptuelle du bien-être et de la qualité de vie infantiles. Nous constatons, dans la littérature consultée, l'absence du concept de qualité de vie liée au vécu scolaire. Cela nous mène à définir sa nature et à proposer notre propre modèle conceptuel, conjuguant un volet objectif et un volet subjectif. Nous détaillons ensuite les connaissances et les recommandations de la recherche concernant six dimensions de la vie de l'enfant scolarisé, qui pourraient influencer sa qualité de vie liée au vécu scolaire : 1- le sommeil, 2- les déplacements, 3- les activités soutenues d'apprentissage réalisées durant la journée, 4- l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, 5- la présence des parents, 6- les devoirs et leçons et les activités soutenues d'apprentissage réalisées en fin de journée.

À la lumière du modèle conceptuel ainsi développé et afin de répondre à la question générale de cette recherche, nous poursuivons les deux objectifs spécifiques suivants :

- 1) Élaborer un outil d'évaluation de la QDV-vs, basé sur notre modèle conceptuel;
- 2) Valider l'outil d'évaluation sur les plans conceptuel et empirique.

Le troisième chapitre du devis traite de la méthodologie réalisée pour mener à bien cette étude. Pour cela, chacune des étapes de la démarche est détaillée, de la conception à la validation de l'outil d'évaluation. Dans la première phase sont présentées les trois étapes ayant permis la conception de l'outil d'évaluation, soit les décisions concernant le contenu conceptuel considéré, le nombre et le type de questionnaire, puis le format de l'outil. Quant à la deuxième phase, celle de validation, elle inclut deux étapes: l'une avec des experts scientifiques et l'autre avec des experts de terrain. La démarche réalisée, les collectes de données, puis l'analyse de celles-ci sont présentées. Ce chapitre se termine avec les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre consiste à présenter les résultats, c'est-à-dire les fruits de la démarche réalisée, de la première version de l'outil à sa dernière version, en passant par la consultation des experts scientifiques et des experts de terrain. Ainsi, la création des différentes versions, accompagnée des appréciations et des commentaires des experts, constitue le corps des résultats. Une synthèse de la démarche clôt ce chapitre.

Le dernier chapitre présente une discussion concernant les principaux enjeux survenus durant le processus de conception et de validation de l'outil, soit le concept de l'engagement parental et le type d'échelle à utiliser pour recueillir les perceptions de l'enfant. En dialogue avec les écrits scientifiques, nous discutons des choix qui ont été faits pour solutionner ces difficultés. Puis, le chapitre se termine par un bilan de la démarche globale de validation de l'outil.

Enfin, une conclusion rappelle les parties de cette recherche, suivi d'un résumé des résultats, puis de la présentation des limites rencontrées tout au long de ce parcours et de la contribution de cette recherche aux niveaux scientifique et social. Finalement, des pistes d'applications sont proposées, tout comme des pistes de recherche futures liées à ce sujet d'étude et à la méthodologie employée.

## CHAPITRE UN : LA PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous abordons, en premier lieu, le phénomène de délaissement de l'école de quartier pour, notamment, des modèles scolaires alternatifs. Puis, nous présentons, en deuxième lieu, les raisons qui motivent les parents lors du choix scolaire. Parmi l'une d'elles, le souci du bien-être de l'enfant apparaît prioritaire pour certains parents. Chaque environnement éducationnel présenterait des avantages rattachés au bien-être de l'enfant. C'est pourquoi nous exposons ensuite les avantages perçus ou avérés, selon la littérature scientifique, qui seraient liés à la fréquentation d'une école ordinaire, d'une école alternative publique et à l'apprentissage en famille, plus communément appelé au Québec, l'« école à la maison ». Nous poursuivons en examinant d'abord la place du bien-être dans les politiques gouvernementales d'ici et à l'international. Nous voyons ensuite l'intérêt récent pour ce concept et pour celui de la qualité de vie infantile dans la littérature scientifique. Enfin, l'énonciation de l'objectif général de recherche clôt ce chapitre.

### **1.1 Un intérêt grandissant envers des environnements éducationnels alternatifs**

Il convient de spécifier, en amont de cette étude, que le terme « environnement éducationnel » sera privilégié afin de nommer les différents types de scolarisation, celui-ci permettant la prise en compte de chacun d'eux, qu'il s'agisse de modèles ordinaires ou alternatifs. En effet, l'environnement éducationnel est défini par Legendre (2005) comme l'« ensemble des éléments qui définissent les circonstances et conditions de l'enseignement et de l'apprentissage » (p. 604). Ce terme renvoie, entre autres, à l'horaire, aux locaux, aux équipements, aux méthodes et activités éducatives, aux approches et aux modèles d'encadrement, qui diffèrent d'une école à l'autre.

Les systèmes modernes d'éducation offrent une diversité d'environnements éducationnels, tels que l'école publique du quartier, l'école publique alternative, ou encore l'apprentissage en famille qui cohabitent avec un réseau privé d'institutions. Depuis au moins une quinzaine d'années, certains d'entre eux présentent des effectifs scolaires à la hausse.

À ce propos, dans un article publié dans la Presse en 2007, Allard faisait état d'un nouveau phénomène, soit celui du délaissement de l'école de quartier. Moins de la moitié des élèves montréalais, tous niveaux confondus, fréquentaient l'école assignée par la commission scolaire. Le mouvement est plus large : le tiers des familles canadiennes choisirait un modèle d'école alternatif (école publique à caractère religieux, école publique alternative, école privée, « école à la maison ») (Davies et Aurini, 2011). Ils le feraient en raison d'une forte insatisfaction en regard de l'école publique et de convictions quant à leur droit de choisir l'école de leur enfant. Selon les auteurs de l'étude, les parents rechercheraient des bienfaits pouvant découler de ce choix scolaire pour leur enfant.

Dans cet élan de diversification des modèles scolaires, deux environnements éducationnels alternatifs voient leur effectif scolaire augmenter de façon significative au Québec. En premier lieu, le Réseau des écoles alternatives du Québec annonçait en 2015 une croissance de 60% dans les prochaines années si tous les projets déjà amorcés visant l'ouverture de nouvelles écoles étaient mis sur pied (Champagne, 2015). En deuxième lieu, le nombre d'élèves faisant l'apprentissage en famille augmente également, puisqu'aux 937 élèves inscrits à l'enseignement à la maison auprès de leur commission scolaire en 2008-2009, 1628 s'ajoutaient huit ans plus tard, pour un total de 2565 élèves<sup>1</sup>. Puis, ces effectifs ont doublé en 2019, atteignant quelque 5200 inscriptions (Fortier, 2019) et une hausse encore plus importante est observée avec la pandémie mondiale de 2020. La Direction de l'enseignement à la maison (DEM) comptait 12500 inscriptions au début de l'année 2021(Fortier, 2021).

---

<sup>1</sup> Direction des indicateurs et des statistiques, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESS), communication personnelle, 6 avril 2018

Les parents se tournent vers certains modèles d'environnements éducationnels, guidés par les critères qu'ils jugent prioritaires. La section qui suit expose un portrait de ce que les parents priorisent quand vient l'heure de choisir l'école que leur enfant fréquentera.

## **1.2 Les motivations des parents lors du choix scolaire**

L'Organisation de coopération et développement économique (OCDE) publiait en 2015 une analyse tirée de l'enquête internationale PISA<sup>2</sup> 2012, intitulée « Que recherchent les parents pour l'école de leur enfant? ». On y présente les critères jugés prioritaires par les parents lors du choix scolaire. Il apparaît que les parents choisissent l'école qui, à leurs yeux, semble la meilleure pour leur enfant, tout en s'ajustant à leurs contraintes financières ou géographiques. La sécurité de l'environnement et la qualité de l'enseignement se situent parmi les critères les plus importants retenus par les parents. Les auteurs de l'étude soulèvent cependant un questionnement quant aux inégalités pouvant apparaître davantage entre les riches et les pauvres car certains parents n'auraient pas la possibilité de choisir l'école que fréquentera leur enfant.

En effet, Davies et Aurini (2011) ont constaté que les parents canadiens ayant un niveau d'éducation élevé ainsi que des revenus élevés tendent davantage à exercer leur pouvoir de décision quant à l'école que fréquentera leur enfant. Cette réalité se confirme dans l'étude de Bosetti (2004), où celle-ci observe que les parents albertains ayant un profil socio-économique faible, tout comme ceux dont les enfants fréquentent une école publique, ne sont pas motivés à exercer leur droit de choix scolaire et, par le fait même, n'envisagent aucune école de type alternatif pour leur enfant. Il semble que la même situation se présente au Québec.

---

<sup>2</sup> Les enquêtes PISA consistent en des évaluations réalisées à tous les trois ans dans le but de recueillir des données concernant les connaissances et les habiletés en sciences, en lecture et en mathématiques des jeunes de 15 ans dans plus de 65 pays. Pour l'enquête PISA 2012, un nombre variant de 4000 à 10 000 élèves par pays a été répertorié. Dans onze de ces pays, les élèves ont été invités à remettre un questionnaire à leurs parents afin de recueillir leur opinion quant aux critères à considérer lors du choix scolaire.

Brassard et al. (2004) ont constaté que les parents issus de milieux plus défavorisés ont moins tendance à choisir une école réputée pour ses résultats scolaires, parce qu'ils ne s'y sentiraient pas à l'aise sur le plan social. De plus, ils rapportent que, puisque ceux-ci croient que chaque école s'équivaut d'une certaine façon, ils optent la plupart du temps pour l'école publique du quartier sans se poser plus de questions.

Cependant, lorsque les parents effectuent un choix réfléchi, des critères liés au bien-être psychologique et physique prévalent, dans certains cas, sur ceux à visée plus cognitive (Brassard et al. 2004; Van Zanten, 2009). Brassard et al. (2004) notent que les critères principaux des parents lors du choix d'école pour le niveau primaire demeurent liés au bien-être de l'enfant. Ils rapportent que les parents croient que la proximité physique entre l'école et la maison ainsi qu'avec les amis de l'école, tout comme une réputation positive concernant une ambiance agréable au sein de l'école, auront un impact sur le bien-être de leur enfant.

### **1.2.1 Des raisons liées au bien-être de l'enfant**

De fait, les environnements éducationnels offrent vraisemblablement des conditions d'apprentissage différentes et une organisation journalière distincte. La littérature scientifique met en lumière divers avantages liés au bien-être de l'enfant, qui semblent être rattachés à certains environnements éducationnels.

L'école publique du quartier, bien que voyant ses effectifs scolaires décliner, présente tout de même des aspects favorables au bien-être de l'enfant selon la littérature scientifique. Dans cet environnement éducationnel, le fait que ce dernier bénéficie d'une proximité avec ses amis du voisinage (Brassard et al., 2004; Lewis et Torres, 2007) et d'un temps de déplacement réduit vers l'école (Bosetti, 2004; Brassard et al., 2004; Davies et Aurini, 2011; Fox, 1996, cité dans Spence, 2000; Lewis et Torres, 2007) seraient des avantages non négligeables. Cependant, une étude de l'OCDE (2015) démontre que, quand le niveau socio-économique des parents est plus élevé, la distance entre le domicile et l'établissement devient un critère de sélection secondaire, la qualité de l'établissement prévalant sur celui-ci.

Par ailleurs, l'apprentissage en famille, plus souvent désigné au Québec sous les termes « école à la maison » ou « enseignement à la maison », apporterait d'autres avantages. Cet environnement éducationnel de type alternatif se définit comme « l'éducation d'enfants d'âge scolaire sous la supervision de leurs parents, [qui] remplace la fréquentation à temps plein d'un établissement d'enseignement » (Lines, 1999, p. 1). Parmi les divers termes pouvant être employés pour se référer à ce type d'enseignement, nous utiliserons le terme apprentissage en famille (AEF) établi par Brabant (2010) dans sa thèse. Des études menées au Québec (Brabant et al., 2004 ; Ouellet, 2016) présentent l'épanouissement socio-affectif de l'enfant comme l'un des motifs principaux de ce choix scolaire. Selon les parents qui la choisissent, cette option permet d'aménager pour l'enfant un milieu sain répondant à ses besoins. Il bénéficierait d'un environnement sécuritaire, sans violence ni intimidation et avec moins de stress. Les parents souhaitent aussi que l'enfant puisse bénéficier d'un horaire plus flexible et que la famille se retrouve au cœur de son quotidien, enrichissant ainsi les liens familiaux. On note que, dans certains cas, les parents sont insatisfaits du modèle scolaire actuel dans lequel, selon eux: « l'esprit de compétition, la pression exercée par les pairs, la séparation hâtive du milieu familial et certaines expériences sociales traumatisantes peuvent nuire au développement personnel et social des enfants (Brabant et al., 2004, p. 7). »

De plus, dans le contexte de cette forme d'éducation, le sommeil de l'enfant serait bonifié par la non-obligation de quitter la maison très tôt, ce qui lui permettrait vraisemblablement de dormir le nombre d'heures recommandé selon son âge. À ce sujet, Meltzer et al. (2016) ont mené une étude visant à comparer le sommeil des élèves d'âge primaire fréquentant l'école publique ou l'école privée, avec celui des enfants pratiquant l'AEF. Les résultats montrent une différence de quatre-vingt-dix minutes de sommeil supplémentaires par nuit en faveur des élèves scolarisés à la maison.

Certains parents trouvent écho à leurs valeurs dans celles de l'école publique alternative<sup>3</sup>. Selon le Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (RÉPAQ), la pédagogie de l'école alternative favorise le développement global de l'élève en suggérant une démarche d'apprentissage qui lui est propre, et donc qui s'ajuste à son rythme (RÉPAQ, 2017). N'ayant pas trouvé d'étude réalisée au Québec sur les raisons de ce choix scolaire, nous nous référons au contexte américain et à ses écoles nommées généralement « Charter School »<sup>4</sup>, tout en sachant qu'il ne s'agit pas de la même réalité en tous points.

L'étude de Bomotti (1996), réalisée il y a plus de vingt ans, est la seule, à notre connaissance, visant spécifiquement à documenter les raisons du choix d'une école alternative (« charter school ») par les parents. Parmi les aspects spécifiques à ce type d'école, l'auteure cite un parcours scolaire plus souple, respectant le rythme d'apprentissage de l'élève, avec une évaluation en continu, des groupes multiâges et une forte implication parentale. Elle ajoute que les parents qui choisissent ce modèle scolaire sont soucieux d'offrir un enseignement et un environnement différents à leur enfant. Ces derniers recherchent une école dont les pratiques pédagogiques et les valeurs sont proches de celles véhiculées à la maison. Les parents disent aussi apprécier la place qui leur est accordée, le standard élevé au niveau académique, l'environnement favorisant le respect et la responsabilisation, la taille réduite de l'école et des groupes ainsi que l'enseignement individualisé. Selon notre compréhension, cette description se rapproche de la réalité qui se vit généralement dans les écoles publiques alternatives québécoises (RÉPAQ, 2017). Bosetti (2004), se référant au contexte albertain, note que le faible

---

<sup>3</sup> L'école publique alternative est considérée, selon la Loi sur l'instruction publique, comme une école à projet particulier (Gouvernement du Québec, 2010) en vertu de l'article 240.

<sup>4</sup> Le terme « Charter School » (école à charte) est utilisé pour parler d'une école publique autonome, régie par un conseil d'administration qui lui est propre et pouvant utiliser un programme d'études non traditionnel. Ces écoles sont aussi exemptées de lois et de règlements auxquels doivent se soumettre les écoles publiques traditionnelles (Bosetti et al. 2015).

niveau socio-économique observé chez certains parents, ne leur permettant pas d'opter pour une école privée, les redirigerait vers le modèle public des écoles alternatives.

Autant les gouvernement québécois et français que l'OCDE manifestent une préoccupation quant au bien-être des élèves. La section suivante met en exergue les recommandations formulées dans deux importants rapports parus il y a environ dix ans et dans deux autres parus récemment.

### **1.3 Des politiques publiques associant bien-être et réussite éducative**

Tout comme les parents, les instances gouvernementales désirent le bien-être des enfants lors du choix scolaire dans le but de favoriser leur réussite éducative.

#### **1.3.1 Au Québec**

Le bien-être des élèves fait partie des préoccupations gouvernementales du Québec. En effet, en 2010, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et le ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) confiait à l'Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ) (Palluy et al. 2010) un mandat sur la santé et le bien-être des enfants, tels que vécus en contexte scolaire, pour favoriser la réussite éducative. L'INSPQ a publié *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*, une synthèse de recommandations qui ont été formulées en prenant en considération les connaissances scientifiques actuelles aux niveaux national et international. À partir de ces recherches, onze thèmes<sup>5</sup> en lien avec la promotion de la santé et du bien-être en milieu scolaire ont été retenus.

---

<sup>5</sup> Les thèmes pris en compte par l'INSPQ sont : 1- collaboration école-famille-communauté; 2- environnements et comportements sécuritaires : prévention des traumatismes non intentionnels; 3- estime de soi; 4- relations harmonieuses et prévention de la violence; 5- saines habitudes de vie : alcool, drogues, jeux de hasard et d'argent; 6- saines habitudes de vie : alimentation; 7- saines habitudes de vie : mode de vie physiquement actif; 8- saines habitudes de vie : non-usage du tabac; 9- saines habitudes de vie : sommeil, hygiène, santé buccodentaire; 10- santé mentale; 11- sexualité saine et responsable.

Les auteurs rassemblés pour produire cette publication gouvernementale démontrent, par l'étendue de leurs recommandations, que des éléments aussi bien externes qu'internes à l'établissement d'enseignement peuvent affecter le bien-être de l'élève et sa réussite scolaire. Parmi celles-ci, l'importance d'acquérir de saines habitudes de vie, notamment de rechercher un sommeil de qualité et de choisir un mode de vie actif, apparaît prioritaire.

En effet, au vécu scolaire et parascolaire déjà connu de l'enfant, soit ses rencontres (camarades et intervenants) et ses activités (académiques, ludiques, sportives, parascolaires, période de repas et de déplacement), s'ajoutent des éléments extrascolaires qui peuvent jouer un rôle sur son niveau de bien-être et sur sa réussite. Les instances gouvernementales demandent ainsi à l'école, et donc aux différents intervenants auprès de l'élève, de veiller à ce que les élèves québécois se sentent bien dans leur environnement scolaire et dans leur peau. Certaines de ces recommandations seront abordées dans le prochain chapitre.

Un avis publié en 2020 par le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) révèle que les préoccupations à ce sujet sont plus présentes que jamais dans les instances gouvernementales. Celles-ci semblent maintenant reconnaître que le quotidien de l'enfant, notamment son horaire chargé du matin au soir, influence son bien-être comme élève et même sa santé mentale. L'avis intitulé *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs* porte la réflexion au-delà des murs de l'école. En fait, les auteurs identifient des éléments essentiels à prendre en considération. Outre un quotidien souvent très chargé, il ne faudrait pas sous-estimer les effets que peuvent générer d'autres aspects liés à la vie scolaire tel :

- une vie scolaire pouvant comporter son lot de stress ;
- une adaptation à l'école posant des défis pouvant s'avérer plus grands pour certains enfants ;
- la reconnaissance d'un bon nombre d'enfants en situation de détresse psychologique.

### **1.3.2 À l'échelle internationale**

Au niveau international, on voit aussi apparaître ces mêmes préoccupations. Le bien-être des enfants est l'une des priorités mises de l'avant dans les politiques publiques des pays de l'OCDE.

Dans un rapport intitulé *Assurer le bien-être des enfants*, l'OCDE (2009) considère six dimensions pour mesurer le bien-être global des enfants : le bien-être matériel, le logement et l'environnement, l'éducation, la santé et la sécurité, les comportements à risque et la qualité de vie scolaire. Cette sélection révèle qu'au-delà de la place que l'OCDE accorde à l'éducation parmi les principaux aspects de la vie du jeune, les auteurs de l'étude reconnaissent l'existence d'un vécu rattaché à celle-ci : la vie scolaire. Deux indicateurs font partie des mesures de cette dimension du bien-être infantile :

- 1) Les brimades, soit les conflits dont l'enfant fait l'expérience à l'école pouvant être vécus sous diverses formes : physiques, psychologiques, ou se traduisant par une exclusion plus passive de la victime ;
- 2) La satisfaction globale à l'égard de la vie scolaire, soit l'appréciation personnelle de l'enfant envers l'école.

Il s'agit de mesures subjectives, provenant des perceptions de l'enfant vis-à-vis son vécu scolaire qui, selon l'OCDE, peuvent échapper au contrôle des institutions, étant considérées comme des facteurs extérieurs. Il est inscrit dans le rapport que la « qualité de l'expérience scolaire et des interactions qui lui sont associées est essentielle pour les compétences sociales de l'enfant mais aussi pour sa capacité d'apprentissage » (p. 60).

En France, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESEO) a présenté un rapport scientifique en 2017 traitant de la qualité de vie à l'école (Florin et Guimard, 2017). Le questionnaire était de savoir comment l'école pouvait proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves. Ce rapport fait notamment état des connaissances scientifiques internationales concernant la qualité de vie des élèves et de son évaluation. En guise de conclusion à leur investigation, les auteurs notent que « l'école doit démontrer, à tous les niveaux du cursus, sa capacité à prendre en compte le développement global des enfants et des jeunes, qui ne se réduisent pas à leur activité d'élèves » (p. 61).

#### **1.4 Un intérêt scientifique nouveau pour le bien-être et la qualité de vie infantiles**

Ainsi, la réalité de l'enfant comporte divers événements et facteurs liés directement à sa vie d'élève, qu'il peut percevoir positivement ou négativement, et qui influent sur son niveau de

bien-être personnel. Dans le but de favoriser ce bien-être, se questionner sur l'aménagement de la journée d'un écolier apparaît aussi nécessaire pour Montagner (2012)<sup>6</sup>. Selon lui, la journée de l'enfant ne devrait pas être articulée en fonction des besoins des parents, mais bien en fonction de ses propres besoins. Il souligne également que les apprentissages à l'école peuvent être altérés par des soucis qui proviennent du milieu familial et qui influent sur lui. Il parle entre autres de « fatigues, épuisements, stress, maltraitances, états d'anxiété (l'anxiété de performance, c'est-à-dire la peur de mal faire), angoisses, blocages affectifs, peurs, inhibitions... « importés » du milieu familial ou parfois générés au cours du trajet de la maison à l'école » (2012, p. 37).

Plancherel (2001), pour sa part, soutient que le stress est présent aussi bien chez les écoliers que chez les adultes et que les tracas quotidiens liés à la vie scolaire sont nombreux. Ces tracas sont considérés comme des événements stressants mineurs et aux traits familiers, mais qu'il nous faut tout de même considérer. Il mentionne, notamment, l'exclusion par les pairs, la pression de performance, les évaluations sommatives et les mésententes avec le professeur.

Tout dernièrement, le CSÉ (2020) a mis en lumière l'urgence de considérer ces facteurs de stress. Outre ceux nommés par Plancherel, le conseil ajoute les devoirs, les règles de vie abondantes, la pression des parents, les transitions et l'intimidation dans la cour d'école.

Plusieurs auteurs (Wallander et al., 2001; Renard et Deccache, 2006; Odact et al., 2009) considèrent le bien-être comme étant un indicateur de la qualité de vie en général. Ainsi, Wallander et al. (2001) définissent la qualité de vie comme étant la « combination of objectively

---

<sup>6</sup> Psychophysiologue français, Montagner a créé le Laboratoire de psychophysiologie à l'Université de Franche-Comté, à Besançon. Il s'intéresse aux enfants, allant du plus jeune âge à l'âge scolaire, et sur ce qui peut avoir un impact sur leur santé psychologique et physique. Ses travaux portent aussi sur la communication en bas âge.

and subjectively indicated well being in multiple domains of life considered salient in one's culture and time, while adhering to universal standards of human rights » <sup>7</sup> (p. 574).

#### **1.4.1 L'absence d'outil d'évaluation approprié**

Cet intérêt scientifique pour la qualité de vie (QDV) infantile est mis en évidence dans une synthèse des connaissances sur ce sujet réalisée par Missotten et al. (2007). Ces auteurs font le constat que très peu d'outils d'évaluation de la QDV sont conçus pour les jeunes enfants et respectent leurs capacités cognitives. Ils ajoutent que les outils reposent rarement sur un modèle théorique de la QDV, ce qui les laisse perplexes quant à la construction et à l'utilisation de l'outil sous cette forme. À cela s'ajoute une critique quant au fait que les attentes des enfants ne soient pas prises en compte dans la majorité des outils actuels.

De plus, les recherches considérant l'effet du vécu scolaire de l'enfant sur sa QDV ne traitent en général que d'un seul aspect de ce vécu. Par exemple, des études se sont intéressées aux impacts, pour l'enfant, des déplacements vers l'école (Fox, 1996, cité dans Spence, 2000; Lewis et Torres, 2007), des devoirs et leçons (Humbbeck et al., 2006; Rousseau, Deslandes, Hardy, Fournier et Bergeron, 2011) ou des rythmes scolaires (Testu et Lieury, 2010; Montagner, 2012). Toutefois, aucune ne les a étudiés comme un ensemble de facteurs façonnant le quotidien de l'élève et pouvant influencer sa QDV.

Néanmoins, ces écrits scientifiques fournissent des recommandations concernant les différentes dimensions et périodes de la journée d'un enfant : le sommeil, les déplacements vers l'école, les activités soutenues d'apprentissage réalisées durant la journée, l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, la présence de ses parents puis les devoirs et leçons et les activités soutenues d'apprentissage réalisées en fin de journée. Ces dimensions nous intéressent, considérant, d'une

---

<sup>7</sup> « la combinaison du bien-être objectivement et subjectivement indiqué dans de multiples domaines de la vie considérés comme saillant dans la culture et le temps tout en adhérant à des standards universels des Droits de l'Homme » (traduction libre).

part, que leurs durées et qualités varient vraisemblablement selon le type d'environnement éducationnel choisi par les parents et, d'autre part, qu'ils influent sur le niveau de qualité de vie liée au vécu scolaire de l'enfant.

#### **1.4.2 La question générale de recherche**

La préoccupation des parents et des décideurs publics pour le bien-être et la QDV de l'enfant en relation avec son vécu scolaire montre la pertinence sociale de les étudier pour mieux éclairer leurs décisions. De plus, les écrits scientifiques soulignent un intérêt nouveau pour le bien-être et la qualité de vie infantiles, ainsi qu'une relation avérée entre ceux-ci et le vécu scolaire. Toutefois, pour pouvoir en faire l'évaluation, il manquerait d'outils de mesure adaptés aux enfants. (Missotten, 2007; Bacro et al. 2011).

Par ailleurs, chaque environnement éducationnel modelant différemment le quotidien de l'enfant, et la recherche montrant l'importance des facteurs scolaires, parascolaires et extrascolaires pour la qualité de vie des enfants, il faudrait prendre en compte chacune des dimensions de la journée des enfants pour faire cette évaluation de façon globale. Pour contribuer à résoudre ce problème, nous souhaitons répondre à la question générale suivante: quelles sont les dimensions de la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'élève et comment la mesurer?

La clarification conceptuelle de la QDV-vs et du bien-être infantiles et les recommandations formulées par la recherche concernant leurs dimensions constituent le cadre conceptuel présenté au chapitre suivant.

## CHAPITRE DEUX : LE CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre débute par la description de la stratégie de recension des écrits utilisée pour réaliser ce cadre conceptuel, puis par la clarification des concepts de QDV et de bien-être. Au terme de cette clarification, nous présentons la définition de la QDV retenue pour cette étude. Par la suite, nous brossons un portrait des connaissances actuelles sur l'évaluation de la qualité de vie infantile et sur les considérations qui s'y rapportent quand celles-ci concernent de jeunes enfants. Puis, nous abordons l'évaluation de la qualité de vie en contexte scolaire en rapportant les écrits aux niveaux scientifique et gouvernemental. Ensuite, nous présentons les connaissances scientifiques ayant trait aux dimensions de la QDV-vs des jeunes enfants quant à leurs besoins quotidiens de sommeil, d'activité physique et de jeux libres, de présence parentale, leur capacité d'attention pour réaliser des activités soutenues d'apprentissage durant la journée et en fin de journée ainsi que des considérations en lien avec le déplacement vers l'école. Le chapitre se termine par l'énoncé des objectifs spécifiques de cette étude.

### 2.1 La qualité de vie : clarification conceptuelle

#### 2.1.1 La stratégie de recension des écrits

La présente étude a nécessité une importante recension des écrits, en langue française et anglaise, afin de considérer tous les thèmes et concepts rattachés à la question de recherche : comment mesurer la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'élève (QDV-vs) et quelles en sont les dimensions ? De fait, le concept de QDV-vs n'existait pas dans les écrits consultés. Il s'est avéré nécessaire de construire notre propre définition, ainsi qu'un modèle conceptuel, à partir des connaissances disponibles dans les écrits. De fait, le concept de QDV-vs n'existe pas en soi. Nous présentons d'abord la stratégie de recension des écrits effectuée, afin d'y appuyer cette affirmation puis de montrer le cheminement ayant fourni les bases de cette construction conceptuelle.

Différentes bases de données, telles Eric, Érudit, Cairn et PsycINFO, ont permis de faire la recherche sur le concept principal, soit la « qualité de vie » (*quality of life*), un concept souvent

associé dans la littérature à « satisfaction de vie » (*life satisfaction*) et à « bien-être » (*well-being*). Ces trois concepts principaux ont donc fait l'objet de recherches, accompagnés des termes « enfant » (*child*), « élève » (*student*) ou « écolier » (*schoolboy* ou *schoolgirl*).

De plus, nous avons recherché des études à ce sujet réalisées dans différents environnements éducationnels, tels l'apprentissage en famille, l'école alternative et l'école ordinaire. Pour cela, nous avons effectué une première recension, plus générale, avec les termes « environnement éducationnel » (*educational environment*), « type d'école » (*school type*) et « contexte éducationnel » (*educational context*), pour ensuite délimiter davantage le contexte par les termes secondaires « école à la maison » et « apprentissage en famille » (*homeschooling*), « école alternative » (*charter school*) et « école publique » ou « école régulière » (*public school*). Cette recherche documentaire n'a pas permis de trouver des écrits pertinents. Il a donc fallu poursuivre avec d'autres termes secondaires correspondant, cette fois, aux facteurs influençant le vécu scolaire des élèves selon la littérature exposée dans la problématique, soit « temps de sommeil » (*sleep time*) et « manque de sommeil » (*lack of sleep*), « déplacement » et « transport » (*travel to school*), « rythme scolaire » (*school time*) et « vie scolaire » (*school life*), « devoirs et leçons » (*homework*), « participation parentale » (*parental involvement*), « activité physique » (*physical activity*) et « jeux libres » (*playtime*) et, finalement, « choix scolaire » (*school choice*), et les associer à « enfant » (*child*), « élève » (*student*) ou « écolier » (*schoolboy* ou *schoolgirl*). L'utilisation de ces stratégies a permis d'atteindre un nombre d'écrits satisfaisant pour étayer la clarification conceptuelle et l'état de la question.

### **2.1.2 Un concept sous la loupe de nombreux domaines d'étude**

Selon Schalock (1993), les idées naturellement rattachées à la définition de la qualité de vie pour la population en général sont : des sentiments généraux de bien-être, des possibilités de développer son potentiel et des sentiments d'engagement social positif. Jusqu'à présent, ce concept demeure sans définition universelle, le contexte de chaque étude servant souvent à le définir. Son caractère est subjectif, multidimensionnel et varie selon les valeurs socioculturelles

de l'individu (Mercier et Schraub, 2005). Voilà pourquoi il s'avère nécessaire d'en faire une brève clarification, puis de présenter la définition que nous retenons pour cette étude.

La qualité de vie (QDV) a fait l'objet de nombreuses études au cours des trente dernières années, d'abord dans le domaine médical et, par la suite, dans plusieurs autres disciplines. La psychologie, la sociologie, l'économie, les sciences politiques et l'éducation ont, chacune à leur tour, montré l'importance de porter attention à cette réalité.

Aujourd'hui, sous différents angles, la recherche sur la QDV offre de nouvelles perspectives. À la perspective physique et fonctionnelle, sur laquelle les premières recherches s'attardaient (Manificat et al. 1993), s'ajoutent, entre autres, les perspectives sociale et psychologique. Ces trois dimensions constituent la base du concept et demeurent à ce jour les plus fréquemment prises en considération (Dupuis et Martel, 2005, cités dans Missotten, 2005). Ces ajouts apparaissent justes et nécessaires aux yeux de Wallander et al. (2001), pour qui les expériences multiples et variées de la vie devant être examinées par plusieurs champs d'études.

En ce sens, un consensus concernant le caractère multidisciplinaire de la recherche sur cet objet apparaît clairement dans la littérature (Wallander et al., 2001 ; Costanza et al., 2007; Missotten et al., 2007; Coudronnière et al. 2015). Pour Costanza et al. (2007), la QDV signifie « how well human needs are met or the extent to which individuals or groups perceive satisfaction or dissatisfaction in various life domains ».<sup>8</sup> (p. 268). Pour Wallander et al. (2001), il s'agit de « combination of objectively and subjectively indicated well-being in multiple domains of life considered salient in one's culture and time, while adhering to universal standards of human

---

<sup>8</sup> « dans quelle mesure les besoins humains sont satisfaits ou dans quelle mesure les individus ou les groupes perçoivent une satisfaction ou une insatisfaction dans différents domaines de la vie » (Traduction libre).

rights »<sup>9</sup> (p. 574). Quant à la définition de Coudronnière et al. (2015), elle est formulée ainsi: « concept multidimensionnel incluant différentes dimensions relatives au bien-être et à la capacité fonctionnelle étudiée selon une perspective à la fois objective et subjective » (p. 226). Ces définitions révèlent une vision holistique du concept.

D'autres auteurs constatent les utilisations variées qui sont faites du concept de QDV (Missotten et al., 2000, cité dans Missotten, 2007; Spieth et Harris, 1996) et avancent l'idée qu'une distinction entre les domaines s'avère nécessaire. Deux terminologies distinctes apparaissent. Dès lors, le terme « QDV liée à la santé » est utilisé dans des travaux associés au domaine médical, dont la préoccupation est liée à l'état fonctionnel du sujet. Dans les autres champs d'étude, c'est-à-dire lorsque le concept tient compte de la vie dans sa globalité, et ce pour un individu ne souffrant d'aucune maladie, le terme « QDV liée au bien-être » est privilégié. Notons ici que cette deuxième conception de la QDV, envisagée de façon générale, est adoptée dans la présente étude.

Par ailleurs, la variété des domaines d'études s'intéressant à la QDV ne facilite pas sa définition plus précise. La littérature scientifique regorge de revues de littérature (Corten, 1998; Gilman et Huebner, 2003; Matza et al.; 2004, Missotten et al., 2007) et même de *handbooks* (Furlong et al., 2009; Land et al., 2011) traitant de la QDV. Malgré cela, il s'avère impossible de trouver une définition unique (Missotten, 2005). L'organisation mondiale de la santé (OMS) fournit la seule définition reconnue, à ce jour, de façon universelle. Pour l'OMS, la QDV se définit comme « un concept très largement influencé par la santé physique de l'individu, son état psychologique, ses relations sociales, son niveau d'autonomie, ainsi que sa relation aux facteurs essentiels de l'environnement » (cité par Coudronnière et al. 2015). Toutefois, notre étude se situant dans le

---

<sup>9</sup> « la combinaison du bien-être objectivement et subjectivement indiqué dans de multiples domaines de la vie considérés comme saillants dans la culture et le temps d'un individu, tout en adhérant à des standards universels des Droits de l'Homme » (Traduction libre).

champ de l'éducation et non de la médecine, nous ne pouvons adopter cette définition telle quelle et poursuivons notre démarche de clarification conceptuelle.

### **2.1.3. Un concept multidimensionnel**

Le fait d'ajouter ou d'enlever des dimensions selon les besoins et le contexte des différentes études ne contribue pas à l'élaboration d'une définition ou d'un modèle conceptuel unique et nuit passablement à la compréhension et à l'utilisation adéquate de ce concept. En effet, il est assez fréquent de retrouver dans les différents écrits de trois à quinze dimensions qui incluent elles-mêmes des sous-dimensions (Missotten, 2005). Les trois principales dimensions sont reliées au vécu physique, psychologique et social. Des facteurs objectifs, tels que le revenu, la profession, l'environnement résidentiel, et certains facteurs subjectifs, tels que la satisfaction, la perception de soi et le bien-être psychologique, peuvent aussi être ajoutés. En conséquence, il est approprié de reconnaître que la QDV est un concept multidimensionnel, une seconde propriété visiblement admise par la communauté scientifique.

Qu'il s'agisse de « QDV liée à la santé » ou de « QDV liée au bien-être », il existe deux conceptions dans le domaine de la psychologie. Sous un angle eudémoniste, c'est-à-dire qui inclut les sentiments de bien-être et de satisfaction de l'individu, on dit que la QDV sert à développer le potentiel de l'individu pour lui permettre d'atteindre les buts qu'il s'est fixés (Diener et Lucas, 1999; Efkliides et Moraitou, 2012; Keith et Schalock, 1993; Missotten et al., 2007) alors que, vue d'un angle hédoniste, plus instrumental, elle se traduit par des sentiments généraux de bien-être et de satisfaction de l'individu (Keith et Schalock, 1993, Diener et Lucas, 1999, Missotten, et al., 2007, Efkliides et Moraitou, 2012). Cette seconde vision de la QDV est adoptée dans la présente étude, pour sa considération de la perception de l'individu sur son bien-être.

À ce point-ci, rappelons que nous avons retenu, d'abord, le terme « QDV liée au bien-être », tenant compte de la vie dans sa globalité et pour un individu ne souffrant d'aucune maladie, par opposition au terme « QDV liée à la santé » utilisé dans les travaux associés au domaine médical et dont la préoccupation est restreinte à l'état fonctionnel de la personne. De plus, nous avons choisi de considérer la QDV sous un angle hédoniste, contrairement à l'angle eudémoniste.

### 2.1.4 Notre définition et notre modèle conceptuel de la qualité de vie

Le manque de clarté du concept, sa grande flexibilité et l'absence d'une définition consensuelle entraînent l'utilisation de nombreux termes parmi les auteurs comme s'ils étaient synonymes. Il est fréquent de voir, dans les écrits, les termes « bien-être », « satisfaction de vie » et « bonheur » pour définir des idées similaires à la « QDV ». En fait, selon notre compréhension, ces notions participent au construit de la QDV, puisqu'elles en sont les composantes, tel que nous l'avons illustré dans la figure qui suit.

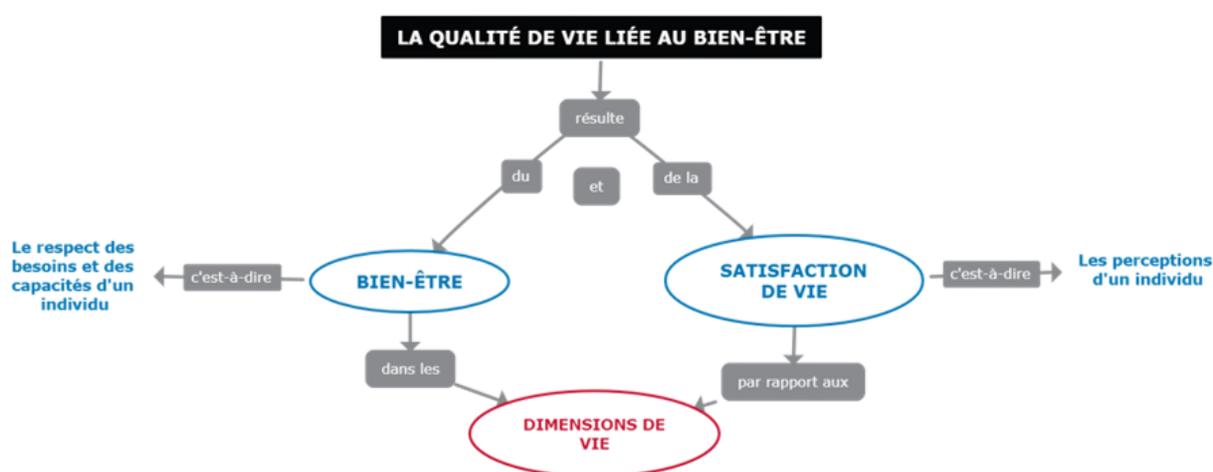


Figure 1. Notre modèle conceptuel de la QDV liée au bien-être

En effet, pour certains auteurs, le « bien-être » lui-même semble être l'unité de mesure de la « QDV liée au bien-être », tels Odaci et al. qui énoncent que la « Quality of life is the degree of well-being felt by an individual » (2009, résumé)<sup>10</sup>. Le bien-être ressenti renvoie à des mesures subjectives. De plus, pour ressentir du bien-être, des besoins doivent être respectés. Ainsi, la QDV renvoie aussi à la réponse aux besoins humains chez l'individu (Costanza et al., 2008), et

---

<sup>10</sup> « qualité de vie est le niveau de bien-être ressenti chez un individu » (Traduction libre).

ceux-ci peuvent être mesurés objectivement. Ce rapprochement avec le concept de « bien-être » se fait donc aisément.

La « satisfaction de vie », pour sa part, peut être mesurée par le biais de l'évaluation subjective faite par l'individu quant à son niveau de QDV. On trouve aussi différents synonymes à la « satisfaction de vie », tels « qualité de vie perçue » (*perceived quality of life*) et « bien-être subjectif » (*subjective well-being*). Tous trois réfèrent à une autoévaluation de la vie dans sa globalité par un sujet.

Finalement, l'évaluation positive de la « QDV liée au bien-être » chez un sujet engendrerait éventuellement du « bonheur » (*happiness*), selon certains écrits. Ainsi, cela ferait de ce concept voisin la résultante positive dans le cas où un niveau positif de « bien-être » s'additionne à une « satisfaction de vie » positive.

Dans le cadre de notre étude, nous utiliserons le terme « bien-être » lorsqu'il sera question de mesures objectives de la QDV et « satisfaction de vie » lorsqu'il sera question de mesures subjectives. En somme, nous proposons la définition suivante du concept de la QDV : **la qualité de vie liée au bien-être consiste en la combinaison du bien-être de l'individu (c'est-à-dire la réponse adéquate à ses besoins dans les différents domaines de sa vie) avec sa satisfaction de vie personnelle (vue de façon générale, en considérant les différents domaines de vie).**

Quelques auteurs se sont intéressés à découvrir les domaines de vie pouvant avoir un impact sur la QDV des petits de six à huit ans en partant des perceptions des enfants. L'école trouve sa place parmi ces domaines, comme l'expose la section suivante.

## **2.2 La qualité de vie en contexte scolaire**

En consultant les écrits sur la QDV infantile, nous constatons une effervescence de la recherche à ce sujet depuis le début du 21<sup>e</sup> siècle, surtout en psychologie. Le domaine de l'éducation, très proche du domaine de la psychologie, peut en bénéficier.

Parmi les principaux auteurs, Huebner est assurément une référence. Psychologue œuvrant dans les écoles aux États-Unis, il a mené une première étude en 1991 auprès de 79 enfants de 10 à 13

ans à partir de tests de personnalité et de questionnaires de satisfaction de vie générale (Huebner, 1991). C'est cette étude, accompagnée d'une revue de la littérature, qui lui inspira la création de l'échelle autoévaluative *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS) en 1994. Les résultats mettent en évidence qu'une bonne qualité de relation d'attachement avec les parents et des relations positives avec la famille contribuent à la satisfaction de vie des enfants. Huebner apporte une contribution importante en construisant cette échelle autour des cinq domaines qu'il considère centraux pour analyser la satisfaction de vie des enfants soit la famille, le soi, les amis, l'environnement de vie et l'école.

À l'instar d'Huebner, Coudronnière et al. (2015) ont permis de confirmer la place de ces cinq domaines comme étant prépondérants dans la vie des enfants. Leur étude visait à obtenir les perceptions des enfants en les laissant, eux-mêmes, faire ressortir les domaines qui, selon eux, affectent leur QDV et leur bien-être. Les données recueillies permettent d'identifier six dimensions qui se rapprochent étroitement de celles identifiées par Huebner (1994), soit les relations familiales, les loisirs et les activités sociales, la vie scolaire et les relations avec les amis, les activités à la maison et les moments de détente, le soi et, finalement, la société.

D'après Huebner (1994) et Coudronnière et al. (2015), la place de chacune des dimensions relatives à la QDV peut varier selon l'âge. Par exemple, Coudronnière et al. (2015) constatent que, pour les petits de cinq à huit ans, les relations familiales et les moments de détente à la maison apparaissent prioritaires, alors qu'à partir de huit ans, leur intérêt pour les amis, les loisirs et l'environnement scolaire grandit.

En complémentarité à ces études, une autre parue en France (Lemétayer et Lanfranchi, 2015) visait à identifier les domaines de vie les plus responsables, cette fois, des tracas quotidiens des enfants d'âge scolaire en utilisant le questionnaire « Inventaire systémique de qualité de vie des enfants ». Ils ont noté, parmi tous les tracas mentionnés par des jeunes de huit à douze ans, que l'école occupait encore une place importante, principalement à cause des tracas provenant des amis, mais aussi en ce qui concerne les résultats scolaires. Ces résultats provoqueraient un stress lié à la performance. Les jeunes perçoivent les exigences provenant de leurs parents ou de

l'institution comme trop élevées ou se donnent eux-mêmes cette pression d'obtenir de hauts résultats scolaires. Ce stress de performance augmenterait avec l'âge.

Des tracas similaires à ceux notés par Lemétayer et Lanfranchi (2015) sont observés par Plancherel (2001) et Réveillère et Courtois (2007). Ceux-ci soulignent que la majorité des tracas quotidiens des enfants sont rattachés au vécu scolaire. En effet, les élèves mentionnent que les devoirs, la pression des pairs, les railleries et les résultats scolaires font partie de leurs tracas quotidiens. Selon eux, le bien-être psychique de l'enfant est davantage influencé par l'accumulation de ces tracas que par leur niveau d'importance. Cette accumulation peut affecter négativement le bien-être physique et psychologique du jeune et mener à l'apparition de symptômes dépressifs (Byrne et al., 2011).

Dès lors, il semble important d'évaluer l'impact de ce vécu scolaire puisque l'école se révèle prendre une place importante dans la vie des enfants et que les événements s'y rattachant semblent être une source majeure de préoccupation (Plancherel, 2001; Réveillère et Courtois, 2007; Lemétayer et Lanfranchi, 2015).

### **2.3 L'évaluation de la qualité de vie infantile**

Autant dans le domaine médical que dans les autres domaines, la recherche sur la qualité de vie au niveau infantile n'en est encore qu'à ses balbutiements. De plus, sa conceptualisation et son évaluation souffrent d'une trop proche association avec les concepts et les mesures provenant des données recueillies auprès des adultes (Bacro et al., 2015).

Outre le respect de la complémentarité des mesures subjectives et objectives fréquemment commenté dans l'examen de la littérature scientifique, certaines considérations liées à l'âge développemental des enfants sont aussi à examiner et seront présentées dans cette section. Puis, pour compléter ce portrait de l'évaluation de la QDV infantile, nous mettrons en exergue les études traitant de l'évaluation de la QDV en milieu scolaire en observant notamment les dimensions considérées comme jouant un rôle sur le bien-être des élèves.

### **2.3.1 Des mesures objectives et subjectives**

Pour mesurer la QDV, des outils variés sont disponibles, chacun d'eux comportant les dimensions à mesurer selon le contexte d'étude. On parle d'outils spécifiques lorsqu'ils s'adressent à un individu souffrant d'une maladie et d'outils génériques pour les gens en bonne santé (Bacro et al., 2011). Plusieurs auteurs (Costanza et al., 2007; Edgerton et al., 2012; Wallander et al., 2001) s'entendent pour dire que l'évaluation se doit d'être à la fois objective et subjective afin d'obtenir un portrait juste et utile de la QDV.

Tout d'abord, les mesures objectives font référence aux besoins humains qu'il faut respecter et ceux-ci sont mesurés sous forme de fréquence ou de quantité (Costanza et al., 2008; Eklides et Moraitou, 2012; Missotten et al., 2007). Elles se basent sur des observations externes (Konu et Rimpelä, 2002). On peut penser au taux d'alphabétisation, à l'espérance de vie, au niveau socio-économique et à la condition physique, qui sont souvent les premiers indices auxquels renvoie le concept, mais Costanza et al. (2008) ouvrent cette portion objective de l'évaluation à d'autres mesures possibles provenant, par exemple, des loisirs, de la sécurité, de l'identité, de la liberté, de l'affection, etc.

Les mesures subjectives renvoient, quant à elles, aux perceptions du sujet face à son degré de satisfaction, de bien-être ou de bonheur (Bacro et al., 2015; Costanza et al., 2008; Eklides et Moraitou, 2012). Ajoutons que la QDV peut prendre en compte la globalité de la vie ou seulement un domaine spécifique, tel que la satisfaction générale par rapport à l'école, comme c'est le cas dans l'étude menée par Randolph et al. (2009).

### **2.3.2. Des considérations liées au niveau développemental des jeunes enfants**

Nous avons mentionné l'importance de considérer les multiples contextes sociaux de l'enfant pour évaluer son niveau de QDV et la prépondérance de certains selon l'âge de l'enfant. En plus de cette interaction complexe dans le vécu du petit, différents facteurs sont répertoriés dans la littérature comme pouvant compliquer, voire limiter l'évaluation de la QDV chez les plus jeunes. Parmi ceux-ci, Missotten (2004) cite :

- 1) la notion de temps : les enfants de moins de huit ans ont tendance à établir un jugement en se référant à l'instant présent (Manificat et al., 1993);
- 2) les capacités d'attention : la durée de passation d'un test doit se situer en-deçà des capacités d'attention de l'enfant (Manificat et Dazord, 1997) et les options de réponses doivent être restreintes (Missotten, 2004);
- 3) la dépendance de l'enfant : la présence d'un accompagnateur pour lire les questionnaires et s'assurer de la compréhension du jeune enfant quant aux procédures d'administration est requise (Matza et al., 2004);
- 4) la capacité de se prononcer sur son état de satisfaction : avant l'âge de sept ans, l'enfant s'exprime plus difficilement sur ses états émotionnels ressentis hors du moment présent (Manificat et Dazord, 1997).

Rebok et al. (2001, cités dans Missotten 2004) ont pour leur part remarqué la tendance des plus jeunes à opter pour les réponses extrêmes. Considérant ces informations, la conception d'un outil destiné aux plus jeunes enfants représenterait un défi plus grand que pour les plus âgés.

### **2.3.3 Les dimensions de la QDV des enfants en milieu scolaire**

Malgré la reconnaissance de l'école comme faisant partie des domaines principaux de la vie de l'enfant et interférant, par le fait même, sur sa QDV globale, encore peu de recherches ont été menées sur ce sujet dans le domaine de l'éducation. Il est envisageable que d'autres soient en cours de réalisation, vu l'intérêt grandissant sur ce sujet ces dernières années. La majorité des études recensées s'intéressent au bien-être de l'élève, un concept inclus dans notre définition de la QDV. Il devient donc intéressant d'observer les dimensions qui ont été considérés dans ces études. Les mesures utilisées sont généralement de type subjectif et proviennent des perceptions des élèves, un aspect qui se retrouve aussi dans notre définition.

Au Québec, le CSÉ a déposé en juin 2020 un avis sur le bien-être de l'enfant à l'école. La figure qui suit représente les facteurs de risque considérés par le Conseil comme influençant le bien-être de l'enfant: les caractéristiques personnelles de l'enfant, son environnement familial, l'environnement communautaire, l'environnement professionnel et l'environnement scolaire et

pédagogique. Ainsi, l'école trouve sa place dans ce modèle, tout comme la famille et les saines habitudes de vie.

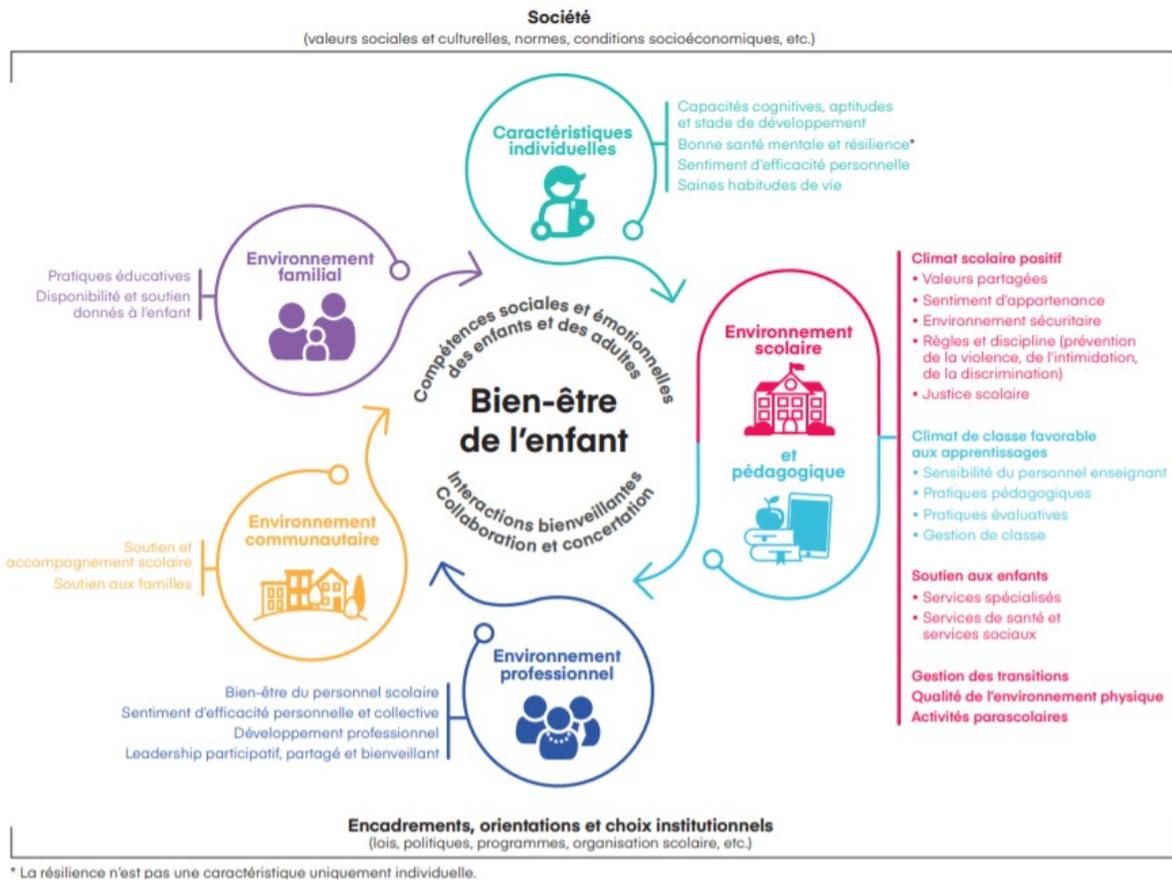


Figure 2. Bien-être de l'enfant à l'école (CSÉ 2020)

Ces facteurs de risque s'harmonisent avec ceux de Florin et Guinard (2017). En 2017, ces auteurs ont publié une synthèse des principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire/au bien-être des élèves à l'école et au collège dans les écrits scientifiques. Ils divisent celles-ci sous deux regroupements:

- les facteurs liés à la participation active aux activités scolaires;
- les facteurs liés aux interactions sociales avec les enseignants et avec les pairs, relations entre la QDV des élèves et celle des enseignants.

Outre ces facteurs rattachés directement à l'établissement scolaire et à la classe, les auteurs soulignent également l'impact de facteurs individuels (sexe, âge et niveau scolaire entre autres) et du niveau socio-économique des familles sur le bien-être. Notons que, dans ce cas, la dimension de la santé n'est pas considérée.

Pour Konu et Rimpelä (2002), cette dimension était importante. Leur étude, menée en Finlande, visait la conceptualisation du bien-être à l'école à partir des travaux d'Allardt (1976) qui définit, pour sa part, le bien-être selon trois besoins de base : *having* (conditions scolaires), *loving* (relations sociales), *being* (réalisation de soi). Konu et Rimpelä ont ajouté un nouvel indicateur à ce modèle : *health* (état de santé). Ce modèle englobe aussi bien des besoins humains matériels que des besoins humains non-matériels. Konu et Rimpelä accordent une place essentielle à la santé en raison des nombreux programmes mis en place dans les écoles visant l'amélioration de la santé des enfants.

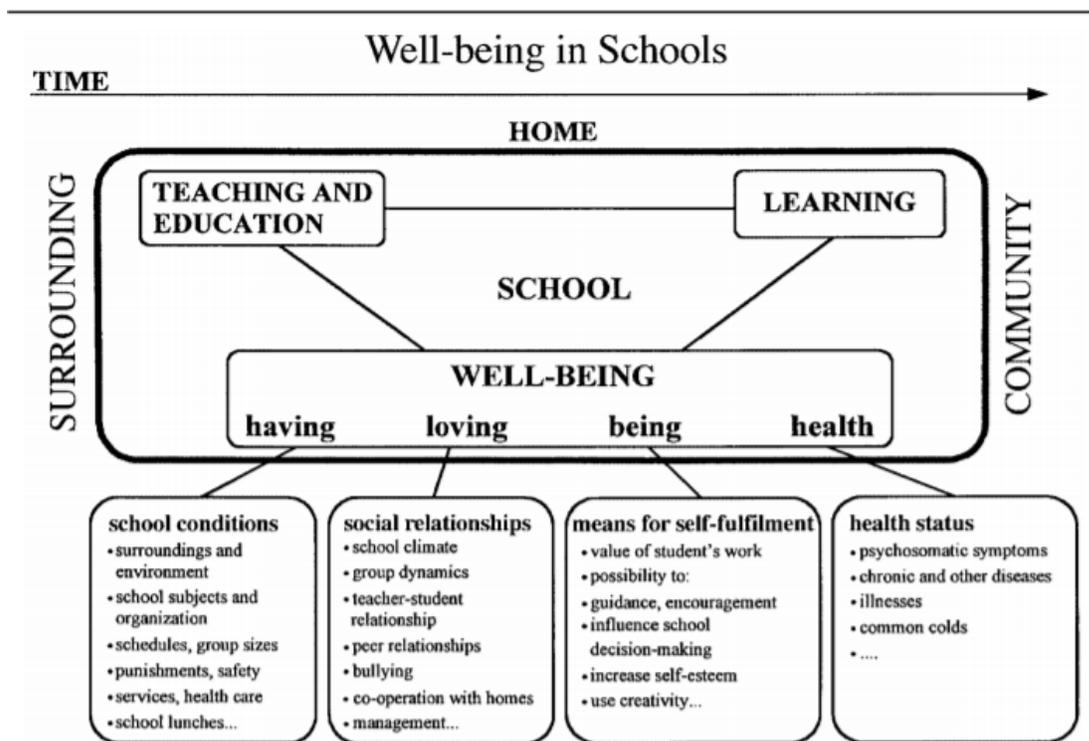


Figure 3. Modèle du bien-être à l'école (Konu et Rimpalä, 2002)

La contribution de ces études nous paraît intéressante parce qu’elles incluent des facteurs externes à l’établissement, tels que la santé de l’enfant et l’environnement familial, alors que d’autres études, comme celle de Randolph et al. (2009), se concentrent strictement sur le vécu à l’intérieur de l’école. Comme l’illustre la figure qui suit, les facteurs sont principalement liés aux conditions scolaires, aux relations sociales et aux caractéristiques individuelles. Les auteurs ont identifié des facteurs de la satisfaction de vie perçue de jeunes danois et finlandais de six à treize ans en lien avec leur vécu à l’intérieur de l’école. Parmi les facteurs principaux, ils ont relevé la taille du groupe-classe, l’âge et le genre de l’élève, le genre de l’enseignant et le fait que ce dernier soit apprécié ou non par l’élève.

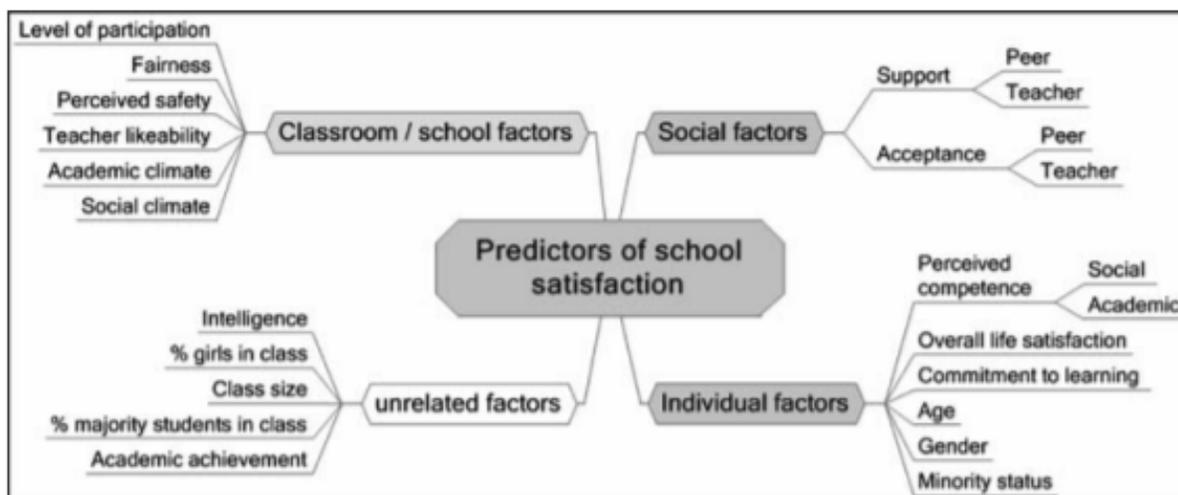


Figure 4. Prédicteurs connus de la satisfaction de vie à l’école (Randolph et al., 2009)

Soulignons que dans ces différentes études, seules les perceptions des élèves étaient recueillies. Ainsi, selon notre compréhension de la QDV, leur évaluation porte davantage sur la satisfaction de vie liée au vécu scolaire que sur la QDV. Cette recension des écrits révèle que, malgré un intérêt observé ces dernières années dans les recherches scientifiques, davantage en psychologie qu’en éducation, le bien-être est observé sous un angle principalement subjectif. De plus, il n’existe toujours pas de modèle susceptible de rendre compte de la QDV liée au vécu scolaire (QDV-vs). Cela nous amène à la conceptualisation de notre propre modèle; un modèle qui tiendra

compte de différentes dimensions présentes dans la journée d'un élève et ayant, par le fait même, une influence sur sa QDV-vs.

## **2.4 Les dimensions de la qualité de vie du jeune enfant scolarisé**

Wallander et al. (2001) soulignent l'importance de tenir compte des caractéristiques de l'environnement du sujet pour évaluer la QDV. Cela rejoint notre préoccupation à l'effet que chaque environnement éducationnel suppose une certaine organisation journalière, ce vécu scolaire se répercutant dans le reste de la vie de l'enfant. C'est cette préoccupation que partagent les parents qui font leur choix scolaire en fonction du bien-être de leur enfant. Nous retenons donc en priorité des dimensions de la QDV qui peuvent être différentes selon le type d'école fréquenté.

Plus précisément, nous étudierons six dimensions identifiées dans les écrits comme importantes dans l'horaire quotidien de l'enfant : 1- le sommeil, 2- les déplacements, 3- les activités soutenues d'apprentissage réalisées durant la journée, 4- l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, 5- la présence des parents, 6- les devoirs et leçons et les activités soutenues d'apprentissage réalisées en fin de journée.<sup>11</sup>

Parce que la QDV et ses composantes peuvent varier selon l'âge de l'enfant, il nous apparaît judicieux de circonscrire une tranche d'âge à étudier. Considérant que le choix scolaire des parents s'effectue généralement à l'entrée à l'école (préscolaire ou premier cycle du primaire), que cette période est connue comme déterminante pour la suite du parcours scolaire, que les plus jeunes enfants sont généralement plus vulnérables et que la littérature explicite bien les défis spécifiques de la conception d'un outil d'évaluation adapté aux plus jeunes, nous porterons notre attention sur la QDV des enfants de six à huit ans. Ainsi, étant donné que les amis et la

---

<sup>11</sup>Ces dimensions seront de nouveau abordées au chapitre des résultats, à la suite de l'évaluation conceptuelle des experts. Des ajouts ou des modifications sur chacune des six dimensions pourront être observés.

pression de performance sont des domaines influençant davantage le vécu scolaire des enfants plus âgés, ceux-ci ne seront pas pris en considération pour cette étude (Huebner, 1994; Coudronnière, et al., 2015).

#### **2.4.1 Le sommeil**

L'horaire du lever des enfants s'ajuste généralement à l'heure du début des classes (Carn et al., 2003; Clarisse et al., 2004; Testu, 2001). Il s'agit, dans la plupart des cas, d'un réveil provoqué, c'est-à-dire que l'enfant ne se réveille pas de lui-même lorsqu'il se sent suffisamment reposé. Son cycle de sommeil est donc interrompu.

Certains auteurs ont constaté un manque de sommeil évident chez les enfants durant la semaine de classe (Carno et al., 2003; Challamel et al., 2001; Clarisse et al., 2006). Des conséquences néfastes peuvent en découler : anxiété, dépression, faible réussite scolaire et problèmes de comportements et d'hyperactivité (Carno et al., 2003; Clarisse et al., 2004; Mindell et Owen, 2003; Testu, 2001).

Des recherches sur le sommeil montrent également que les activités intellectuelles, de même que les comportements scolaires, sont largement influencés par la qualité et la durée du sommeil. (Clarisse et al., 2004; Testu, 2001) Celui-ci peut réellement favoriser un développement harmonieux chez l'enfant, ainsi que les apprentissages (Clarisse et al., 2006; INSPQ, 2010; Mindell et Owen, 2003; Touitou et Bégué, 2010).

En ce sens, l'INSPQ émet trois recommandations dont les écoles devraient tenir compte dans leur organisation scolaire. Il soutient d'abord que les devoirs devraient être faits durant la journée, à l'école, ou alors que la quantité demandée devrait être raisonnable, pour ne pas nuire à la routine du coucher. Il prône aussi un horaire d'activités parascolaires qui ne retarde pas l'heure du coucher. Finalement, il soulève le besoin de trouver des moyens de rendre l'horaire du début des cours plus flexible afin de respecter les cycles de sommeil chez les jeunes. Cette recommandation s'adresse aux adolescents, bien que des recherches recommandent une même considération pour les enfants.

En effet, selon des chercheurs français (Challamel et al., 2001; Clarisse et al., 2006), l'école ne devrait pas débuter avant 8h45, afin d'éviter un réveil provoqué. Ces mêmes chercheurs, ayant étudié les cycles de sommeil chez les enfants, soutiennent également que le mercredi matin devrait servir de temps de récupération du sommeil perdu. Leur étude démontre que, si on laisse l'enfant se réveiller naturellement après les nuits de mardi à mercredi et de samedi à dimanche, il tend à récupérer du sommeil écourté des nuits précédentes. Il serait donc bénéfique de prévoir un mercredi matin de congé dans l'horaire de semaine des enfants. Cette recommandation est à considérer sous cette forme seulement pour les élèves ayant une semaine de quatre jours et demi. Lorsque la semaine est organisée différemment, les moments de récupération de sommeil peuvent vraisemblablement changer. (Challamel et al., 2001). Aucune étude n'a été réalisée au Québec permettant d'identifier les matins qui permettrait une récupération naturelle de sommeil pour les enfants.

Les parents ont aussi un rôle à jouer pour répondre au besoin de sommeil de leur enfant. Pour cela, ceux-ci doivent être bien informés quant aux conséquences rattachées à l'horaire et au contenu du temps passé à la maison, pour leur permettre de faire des choix plus adéquats. L'adoption d'une routine en fin de soirée comporte quelques conditions favorisant le sommeil (Mantz et al., 1995). L'INSPQ (2010) invite les parents à éviter les activités agitées en fin de soirée tout comme l'utilisation de technologies comportant des écrans. Il considère le sommeil comme une priorité pour assurer le bien-être et la réussite des élèves. Il formule donc la recommandation, quant au nombre d'heures de sommeil, d'un minimum de 10 à 11 heures par nuit pour les élèves du primaire.

En somme, l'impact du sommeil sur la QDV de l'enfant apparaît clairement dans les écrits scientifiques. Le respect de ses cycles de sommeil constitue certainement un des éléments essentiels à considérer, tout comme la recherche de conditions favorisant un sommeil de qualité pour l'enfant et l'atteinte du nombre d'heures recommandé par nuitée.

### 2.4.2 Les déplacements

Une partie de la journée des élèves est occupée par le déplacement entre la maison et l'école. Que ce soit à pied ou en automobile, qu'il s'agisse de cinq ou de cinquante minutes, plusieurs effets sont observés. Les chercheurs révèlent les bienfaits et les conséquences de ces déplacements, selon leur contexte.

Au Québec, la tendance consiste en une augmentation de la distance entre la maison et l'école et en une préférence pour l'utilisation de modes de transport motorisés pour effectuer le trajet vers les écoles primaires (Lewis et Torres, 2010). Déjà, en 1992, Fox (cité dans Spence, 2000), s'est intéressé aux effets du transport scolaire chez les étudiants québécois du niveau secondaire en milieu rural. Il soutient que ce temps est « vide » puisqu'aucune activité ne peut y être entreprise. De plus, une diminution de temps disponible après les cours pour les devoirs ou les loisirs est observée (Vermeil, 1984), tout comme le fait que le sommeil de l'enfant puisse être écourté et ce, selon la longueur du trajet à effectuer.

D'autres chercheurs (Clarisse et al., 2006) ont évalué l'impact du transport scolaire au niveau des performances et des rythmicités de l'attention chez les enfants de sept à huit ans. Cette étude révèle que les petits sont confrontés à des conditions inadaptées lors de l'attente de leur autobus, à une période de transport jugée trop bruyante ainsi qu'à un retour tardif à leur domicile pouvant entraîner un coucher retardé. Ce mode de transport influencerait la capacité d'attention des élèves à cause de la fatigue qu'il engendre (Clarisse et al., 2006; Vermeil, 1986). De plus, le transport scolaire par autobus influencerait négativement sur la réussite scolaire et sur les comportements des enfants (Fotinos et Testu, 1996).

Afin d'offrir une meilleure QDV aux enfants, il serait préférable que l'arrêt d'autobus se trouve près de la maison et que la durée du déplacement ne dépasse pas dix à vingt minutes (Clarisse et al., 2006). Aussi, un effort pour effectuer ce déplacement par un transport actif, comme la marche, est fortement conseillé dans les écrits (Clarisse et al., 2006; Lewis et Torres, 2010). Il a été observé que les élèves québécois fréquentant une école francophone régulière sont plus nombreux à pratiquer ce mode de déplacement actif que les élèves des écoles anglophones

régulières, privées ou à vocation particulière (Lewis et Torres, 2010). On peut alors supposer que le type d'école choisi a un impact sur la proximité de l'école, qui influe à son tour sur le mode de déplacement.

Pour terminer, les déplacements pouvant être source de stress (Plancherel, 2001) et influencer le comportement de l'enfant (Fotinos et Testu, 1996) et sa capacité d'attention (Clarisse et al., 2006; Vermeil, 1986), il revient aux parents de définir leurs priorités lors du choix de l'école de leur enfant. Nous supposons, en considérant les différents écrits scientifiques retenus, que ce temps pourrait donc s'avérer bénéfique s'il est effectué en transport actif, s'il n'excède pas vingt minutes ou s'il offre au jeune enfant un moment agréable, que ce dernier soit seul ou avec ses parents.

### **2.4.3 Les activités soutenues d'apprentissage**

Des connaissances scientifiques ont été publiées concernant la capacité maximale d'attention des enfants et leurs moments de vigilance optimale durant la journée (Montagner, 2009; Testu et Lieury, 2010). Dans le cas des élèves de six à huit ans, selon des recherches menées par des chercheurs français (Montagner, 2009; Testu et Lieury, 2010), la durée maximale d'attention et d'efforts cognitifs que l'école devrait exiger de ces jeunes enfants correspondrait à deux heures ou deux heures trente par jour. Actuellement, dans la majorité des écoles primaires publiques du Québec, l'horaire de classe se déroule entre 8h00 et 15h00 et la planification des matières tient d'abord compte de l'horaire des enseignants spécialistes.

À cela, s'ajoute une contrainte supplémentaire concernant les moments de la journée les plus propices aux activités intellectuelles. Testu et Lieury (2010) affirment que, durant la période de 8h00 à 9h30, les jeunes enfants démontrent un faible niveau de vigilance, ce qui ne favorise pas les apprentissages cognitifs. Ce serait le profil « classique » (ou habituel) de la fluctuation quotidienne observable de la vigilance des élèves de ce groupe d'âge. À la suite de tests de

barrage<sup>12</sup>, ils ont conclu que la mobilisation des capacités d'attention et de traitement de l'information s'élève progressivement à partir de 9h30 et se termine autour de 11h30 ou 12h00. Il est à noter que l'après-midi n'offre aucun moment de haut niveau de concentration pour les élèves du début du primaire (Montagner, 2009; Testu et Lieury, 2010).

En considérant ces données, il apparaît nécessaire d'aménager les journées de classe de manière à respecter les besoins et les capacités des enfants. Testu et Lieury (2010) recommandent d'occuper ces « creux » moins favorables aux activités intellectuelles par des activités ludiques et sociales comme des périodes de causerie ou d'éveil à la musique, aux arts ou toute autre activité similaire. Suivant ces recommandations, au Québec, les cours d'éducation physique, de musique, d'arts plastiques et d'arts dramatiques devraient idéalement avoir lieu en début de journée ou en après-midi.

L'étude menée en France par Batejat et al. en 1999, visant à évaluer les capacités d'attention de 10000 enfants âgés de huit à onze ans, apporte des recommandations similaires à celles de Testu et Lieury. Ils conseillent de réserver les moments reconnus comme favorables aux apprentissages à des activités demandant un haut niveau d'attention. Cela peut engendrer une réorganisation scolaire importante et une révision de la planification quotidienne de la part des enseignants.

L'aménagement de l'année scolaire nécessite aussi, selon Testu et Lieury (2010), de considérer la fatigue accumulée chez les élèves au fil des semaines. C'est pourquoi ils proposent d'instaurer des vacances de deux semaines au mois de novembre et au mois de mars principalement. Ces temps d'arrêt respecteraient les besoins des enfants et ne nuiraient pas à leurs apprentissages puisque les chercheurs ont constaté que le niveau d'attention générale était à la baisse durant ces périodes, en raison d'une fatigue accumulée chez les élèves.

---

<sup>12</sup> Un test de barrage consiste en une courte épreuve se répétant à plusieurs moments durant la journée, la semaine et l'année durant laquelle on demande, par exemple, à l'élève de barrer un nombre ou une lettre parmi une longue séquence (Testu et Lieury, 2010).

En somme, nous observons que la journée de classe des enfants de six à huit ans aurait avantage à être aménagée de manière à respecter leur capacité d'attention réelle, soit un maximum de deux heures trente par jour, et leur moment de plus grande vigilance, soit du milieu à la fin de l'avant-midi.

#### **2.4.4 L'activité physique et les jeux libres à l'extérieur**

En 2016, l'INSPQ révélait que les cas d'obésité avaient presque quadruplé en 30 ans chez les enfants et les adolescents du Québec, passant de 1,8 % en 1978 à 9 % en 2013. Plus récemment, Active Healthy Kids Global Alliance (cité dans Participaction, 2018) plaçait le Canada en fin de liste parmi quarante-huit pays, en raison de très mauvais résultats obtenus concernant l'activité physique chez les enfants. Les pays ayant affiché les meilleurs résultats conçoivent l'activité physique comme un mode de vie et comme faisant, par le fait même, partie intégrante de leur quotidien. Le Canada offre bien d'excellentes infrastructures ainsi que des programmes intéressants pour inciter les enfants à bouger, mais tout indique que cela n'est pas suffisant.

Des recherches montrent qu'en général les enfants jouent peu à l'extérieur, marchent très peu et jouent peu à des jeux libres (Mackett et Paskins, 2008). Selon Ward et al. (2015), l'école est un lieu privilégié pour favoriser l'activité physique puisque les enfants y passent la moitié de leur journée, dans la plupart des cas. Mais, pour cela, il s'avère nécessaire, selon eux, d'offrir aux élèves un terrain de jeu accessible, des cours d'éducation physique de qualité et de bonne durée, d'encourager le transport actif et la participation à des sports intra-muros et de revoir les politiques scolaires.

L'INSPQ (2010) recommande aux écoles un minimum de deux récréations par jour, une proportion d'au moins 50% du cours d'éducation physique consacrée à des activités physiques d'intensité moyenne à élevée et l'intégration d'activités physiques diverses dans l'horaire quotidien. Il soulève aussi l'importance d'engager des enseignants qualifiés pour l'enseignement de l'éducation physique.

Le transport actif apparaît comme une solution pratique et simple pour accroître le temps quotidien d'activité physique (Mackett et Patkins, 2008; Lewis et Torres, 2010; Schoeppe et al.,

2013; Ward et al., 2015; Duncan et al., 2016). L'étude menée par Mackett et Paskins (2008) a révélé que les garçons utilisant ce type de transport avaient tendance à être plus actifs le reste de la journée. Ces résultats corroborent ceux de Duncan et al. (2016) qui ajoutent qu'une distance d'environ deux kilomètres pour les jeunes du primaire présente des bénéfices, comparativement au fait d'habiter trop près de l'école, ce qui n'offrirait pas de gains observables. Contrairement aux auteurs précédemment nommés, d'autres (Harter et Olds, 2004; Hills et al., 2008, cités dans Duncan et al., 2016) affirment que la distance entre la maison et l'école, lorsque trop grande, peut réduire la participation au transport actif. Tout autre déplacement privilégiant la marche à la voiture accroît le niveau d'activité physique des enfants (Mackett et Paskins, 2008; Schoeppe et al., 2013).

De plus, les jeux, particulièrement ceux réalisés à l'extérieur de la maison et libres (non-structurés), apporteraient, tout comme la marche, une contribution majeure au niveau du temps quotidien d'activité physique de l'enfant (Schoeppe et al., 2013; Mackett et Paskins, 2008). Ces moments peuvent occasionner un excellent niveau d'activité physique, bien au-delà de toute autre activité, structurée ou non, ayant lieu à l'intérieur de la maison ou de l'école.

Par un calcul du nombre de calories nécessaires à chacune des activités, Mackett et Paskins (2008) ont constaté que même les sports organisés se positionnent en deçà des jeux libres à l'extérieur. Les récréations sont aussi des temps de jeu extérieur où l'enfant peut être très actif. Pour cela, il convient de lui offrir l'accessibilité à un terrain de jeu et de l'inciter à bouger durant cette période (Mackett et Paskins, 2008). Les auteurs suggèrent notamment que l'apparition de divers outils de divertissement technologiques à la maison, l'augmentation du nombre de propriétaires de voiture, les inquiétudes face à la sécurité des enfants, tout comme l'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail pourraient expliquer le peu de temps accordé de nos jours aux activités physiques et aux jeux libres à l'extérieur.

Il ressort de l'étude de Champion et Barreira (2000) que la responsabilité principale de l'activité physique des enfants se trouve dans les mains des intervenants des écoles et des parents. Plus ceux-ci seront conscients de l'importance de l'activité physique et de ses nombreux bienfaits

pour les jeunes, plus ils chercheront à atteindre le minimum de soixante minutes recommandé par l'Agence de la santé publique du Canada (2010). Parmi ces bienfaits, notons l'amélioration des habiletés cognitives et motrices qui favorisent de façon directe les apprentissages scolaires, une meilleure gestion du stress et la mise en place d'une excellente habitude qu'ils auront tendance à conserver lorsqu'ils seront adultes.

Finalement, toutes ces études montrent l'importance de cette activité quotidienne pour le bien-être des petits. Plusieurs moyens simples comme la marche vers l'école et les jeux libres extérieurs offrent aux enfants des occasions de bouger leur permettant d'accumuler, tout au long de la journée, le temps recommandé d'activité physique.

#### **2.4.5 La présence parentale**

L'INSPQ (2010) considère la collaboration entre l'école, la famille et la communauté comme faisant partie des facteurs favorisant le bien-être chez les élèves. En effet, Clinton et Hattie (2013) mentionnent de nombreux avantages à la participation des parents au vécu scolaire de leur enfant. Celle-ci influence positivement l'enfant au niveau de ses apprentissages et de sa réussite scolaire et réduit les taux d'absentéisme et d'abandon scolaire ainsi que les problèmes de comportement. Elle permet aussi l'amélioration des habitudes de travail. D'autres auteurs ajoutent que l'enfant a tendance à mieux s'adapter à son école lorsque ses parents participent activement à son vécu scolaire (Humbrecht et al., 2006).

L'attachement de l'élève du début du primaire à ses parents est important. Les études concernant les domaines de vie considérés principaux pour les enfants d'âge scolaire, comme celles de Huebner (1991) et de Coudronnière (2015), font ressortir, chez les enfants de cinq à huit ans, la place prépondérante de la famille dans leur vie. Ce n'est qu'à partir de huit ans que les enfants font réellement de la place pour les amis et que, conséquemment, leur intérêt pour la famille diminue.

Parmi les types de collaboration souhaitée avec les parents, nous retrouvons le soutien et le suivi auprès de l'élève, la communication efficace avec l'école, la participation aux prises de décision et la participation aux activités parascolaires et scolaires (INSPQ 2010). Il est intéressant de

mentionner que, selon les recommandations de l'INSPQ, cette participation est souhaitée par les décideurs au point d'inviter le parent à s'investir dans la réalisation d'une activité scolaire ou parascolaire ainsi qu'à participer à l'enseignement en classe, une pratique plus commune dans les environnements éducationnels alternatifs.

Tout compte fait, la participation des parents à la vie scolaire, sous différentes formes, apparaît sous un angle positif dans les différents écrits scientifiques. Le temps de présence des parents avec leur enfant permet un meilleur attachement entre eux. Ce lien, encore plus primordial pour les enfants de moins de huit ans, doit donc être pris en compte lors de l'aménagement des activités quotidiennes des élèves.

Nous avisons toutefois le lecteur que cette dimension a été longuement discutée et retravaillée lors de la validation conceptuelle de notre recherche auprès des experts scientifiques. La dimension de l'attachement parental a ainsi été remplacée par celle de l'engagement parental, comme nous l'expliquerons à la section 4.1.1.6.

#### **2.4.6 Les devoirs et les leçons**

Certains chercheurs se sont intéressés à la capacité des élèves de six à huit ans à réaliser des travaux scolaires après une journée d'école. Tout d'abord, les résultats des études menées par Testu et Lieury (2010) et Montagner (2012) apportent une perspective différente à cette réalité puisqu'il apparaît, selon eux, nécessaire d'offrir un temps après la journée d'école pour permettre à l'enfant de décompresser, vu la fatigue accumulée après la journée scolaire. D'ailleurs, dans leur étude, les élèves du début du primaire n'auraient pas démontré de niveau d'attention soutenu, ni en après-midi, ni en soirée, qui aurait pu permettre la réalisation d'une activité soutenue d'apprentissage.

Les devoirs et les leçons font pourtant partie des activités de fin de journée de bon nombre d'élèves du Québec. Selon le CSÉ (2010), 99% des enseignants donnent des devoirs et des leçons de façon régulière. Ces dernières années, les études portant sur les devoirs ont permis d'en connaître les impacts sur la réussite scolaire, la motivation des élèves, leur développement cognitif et les relations parents-enfants.

Cependant, leur impact sur la QDV de l'enfant ne semble pas avoir fait l'objet d'études jusqu'à présent. Selon notre recension des écrits, une seule étude s'est intéressée au bien-être des élèves en lien avec les devoirs, soit celle menée par Gallowey et al. (2012) dans dix écoles secondaires de niveau socio-économique moyen aux États-Unis. Les résultats révèlent que des effets négatifs sont perçus chez les participants et que ces effets augmentent selon le temps consacré aux devoirs. Les jeunes soutiennent à 59% que les devoirs sont une source importante, voire principale, de stress. Ils critiquent aussi le fait qu'ils n'aient plus de temps pour les activités sociales, familiales et leurs loisirs. De leur côté, les élèves de 1<sup>re</sup> année interrogés par Rousseau et al. (2011) à propos des devoirs déploraient aussi le manque de temps pour leurs loisirs et ce, malgré le fait que leurs perceptions soient positives face à la tâche demandée.

Archambault et al. (2006) ont recensé diverses études qui soulignent le fait que ce moment est généralement empreint de tensions et de conflits entre l'enfant et son parent, qu'il empêche les enfants de réaliser des apprentissages différents qui proviendraient d'activités autres et que les parents, même désireux de participer à la tâche que leur assigne l'école, critiquent le fait qu'eux aussi manquent de temps pour se consacrer à d'autres activités en fin de journée.

Ces mêmes auteurs ont aussi révélé que les enseignants remettent généralement le même devoir à tous les élèves, sans tenir compte des capacités et des besoins spécifiques de chacun. Selon leur examen des différents écrits, il serait préférable que l'enseignant adapte ses exigences quant aux devoirs et évite le format unique.

De surcroît, une tâche adaptée aux capacités de l'enfant n'exigera pas la même participation parentale et devrait diminuer le niveau de stress et de tension souvent élevé à ce moment. À ce sujet, le CSÉ (2010) explique que la famille québécoise a subi de grands changements au cours des trente dernières années, parce que plus de mères occupent un emploi ou que les modèles familiaux sont plus diversifiés, engendrant de nouveaux défis quant à la gestion du temps familial. Les devoirs quotidiens ajoutent à cette complexité, selon le CSÉ.

De plus, les recherches indiquent que les devoirs fréquents sont préférables aux devoirs longs et qu'il est souhaitable que leur exécution permette la réussite de tous les élèves (Archambault et

al., 2006). De cette façon, cet exercice favorise le développement de l'autonomie des élèves et leur capacité à gérer ce moment. C'est d'ailleurs cet objectif qui sous-tend cette pratique chez les enseignants du primaire rencontrés lors de l'étude de Cooper et Valentin (2001). En conséquence, si le temps consacré à ces travaux après l'école est minime, cela permet davantage aux enfants de se consacrer à des activités de leur choix (Cooper, 1991; Corno, 1996). Le CSÉ (2010) indique que 45% des élèves de 1<sup>re</sup> année au Québec passent quotidiennement de 16 à 30 minutes à réaliser leurs devoirs et leçons, alors que 34% y mettent de 31 à 60 minutes.

Humbeeck et al. (2006) recommandent que les devoirs soient réalisés par l'élève seulement, sans l'aide de ses parents, afin qu'ils donnent à l'enseignant un portrait réel des acquis ou des difficultés de chaque élève. Aussi, Archambault et al. (2006) rapportent que, pour les jeunes du primaire, la tâche devrait être ludique, créative et permettre l'intégration des savoirs. Ainsi, les devoirs seraient davantage porteurs de sens.

Palardy (1995) soulignait que les devoirs sont un moyen de prolonger le temps consacré aux apprentissages, sans que les enfants n'aient à rester plus longtemps à l'école. Archambault et al. (2006) soutiennent, à ce sujet, que ce moyen permet une économie en raccourcissant le temps de classe. À ce propos, l'une des conclusions de l'OCDE (2017) lors de sa dernière enquête est que les élèves passent trop de temps à étudier après les cours et que cela nuit à leur équilibre de vie, tout en n'apportant aucun bénéfice réel à leur réussite académique. La responsabilité serait plutôt entre les mains des différents acteurs scolaires qui devraient chercher des solutions pour permettre une meilleure productivité du temps durant les heures de classe, ce moment s'étant révélé plus efficace que le temps à l'extérieur des cours.

Bien que notre étude ne porte pas sur la réussite scolaire, signalons tout de même, pour éclairer l'importance des devoirs en relation avec la QDV, que le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2009), à la suite de l'étude de dix-huit recherches traitant des devoirs et leçons, n'a pu conclure à une influence positive sur la réussite des élèves du début du primaire. À ce jour, peu d'études ont porté sur des jeunes de moins de huit ans. Une seule est répertoriée par le CCA et

celle-ci révèle que les devoirs n'influencent pas positivement la réussite des élèves de ce groupe d'âge.

À la suite de la recension des écrits concernant les devoirs et les leçons et les activités soutenues d'apprentissage réalisées en fin de journée à la maison, nous observons que ce temps d'attention soutenu de la part de l'enfant en fin de journée lui apporte peu de bénéfices. Un manque de considération de sa capacité réelle à se concentrer pour des tâches académiques a été soulevé. De plus, le stress accompagne bien souvent cette période et les enfants manifestent leur désarroi quant au fait de manquer de temps pour des loisirs. Il semble que le moment du retour de l'école et la soirée devraient plutôt permettre à l'enfant un temps de relation agréable avec ses parents et d'activités de tout genre, bénéfiques à son développement global.

## **2.5 Notre définition et notre modèle conceptuel de la qualité de vie liée au vécu scolaire**

La recherche montre que six dimensions du vécu de l'enfant de six à huit ans, dont l'actualisation peut varier selon l'environnement éducationnel fréquenté, sont importantes pour sa QDV. Il s'agit du sommeil, des déplacements, des activités soutenues d'apprentissage, de l'activité physique et des jeux libres à l'extérieur, de la présence parentale et des devoirs et leçons.

Cela nous mène à proposer notre propre définition de la QDV-vs pour un enfant de six à huit ans, que nous formulons ici:

**La qualité de vie liée au vécu scolaire d'un enfant de six à huit ans est la conjugaison du bien-être que permet son environnement éducationnel, c'est-à-dire la réponse à ses besoins et le respect de ses capacités (mesures objectives), et de sa satisfaction de vie, c'est-à-dire ses perceptions individuelles (mesures subjectives), en ce qui concerne les dimensions suivantes, lors des journées scolaires: l'attention pour réaliser des activités soutenues d'apprentissage durant la journée et en**

**soirée, l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, le sommeil, l'engagement parental et les déplacements.**<sup>13</sup>

La figure qui suit illustre cette définition. Un modèle du concept de la QDV-vs vu de façon globale se retrouve un peu plus bas.

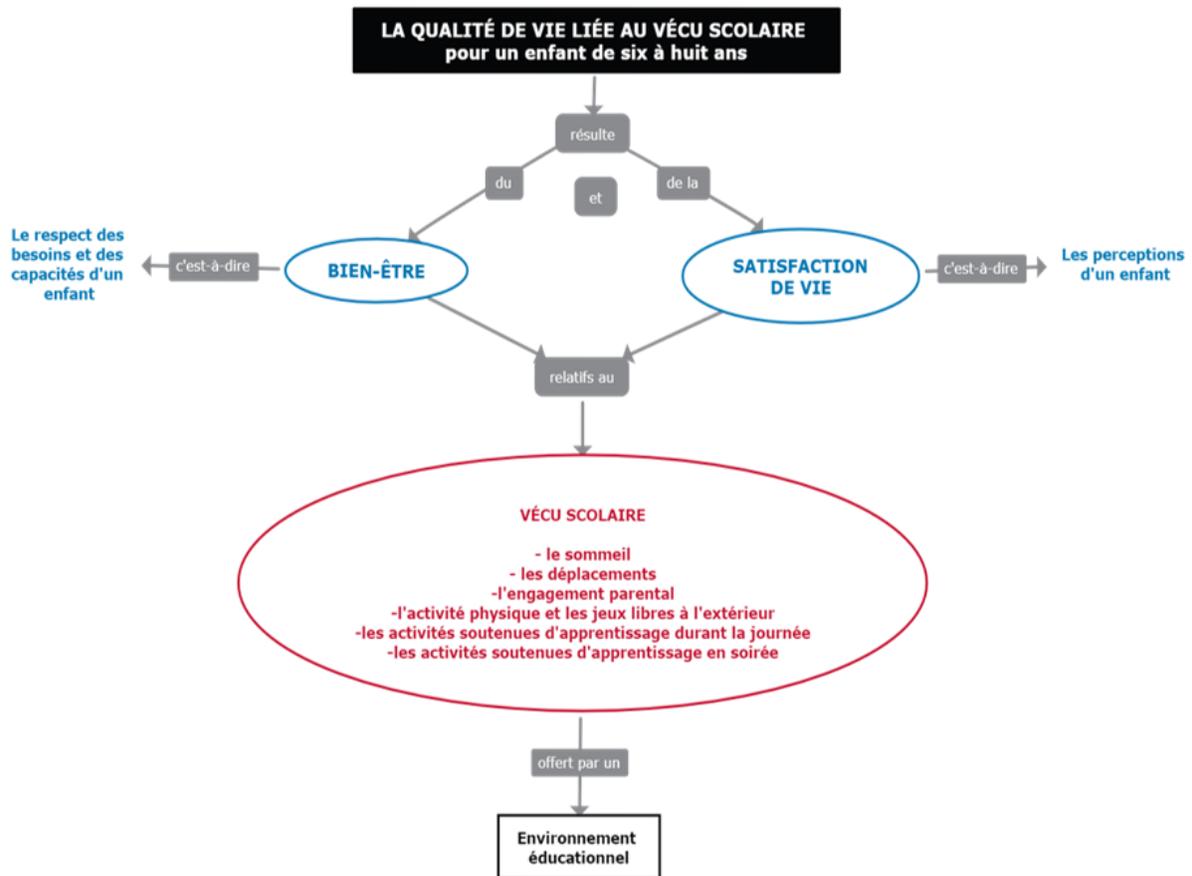


Figure 5. Notre modèle de la qualité de vie liée au vécu scolaire pour un enfant de six à huit ans

Cette définition et ce modèle seront les fondements des objectifs spécifiques de cette recherche.

---

<sup>13</sup> Dans la définition, la dimension de la présence parentale exposée plus haut a été remplacée par celle de l'engagement parental à la suite de la validation du cadre conceptuel réalisée par les experts scientifiques, comme nous l'exposerons dans le chapitre 4.

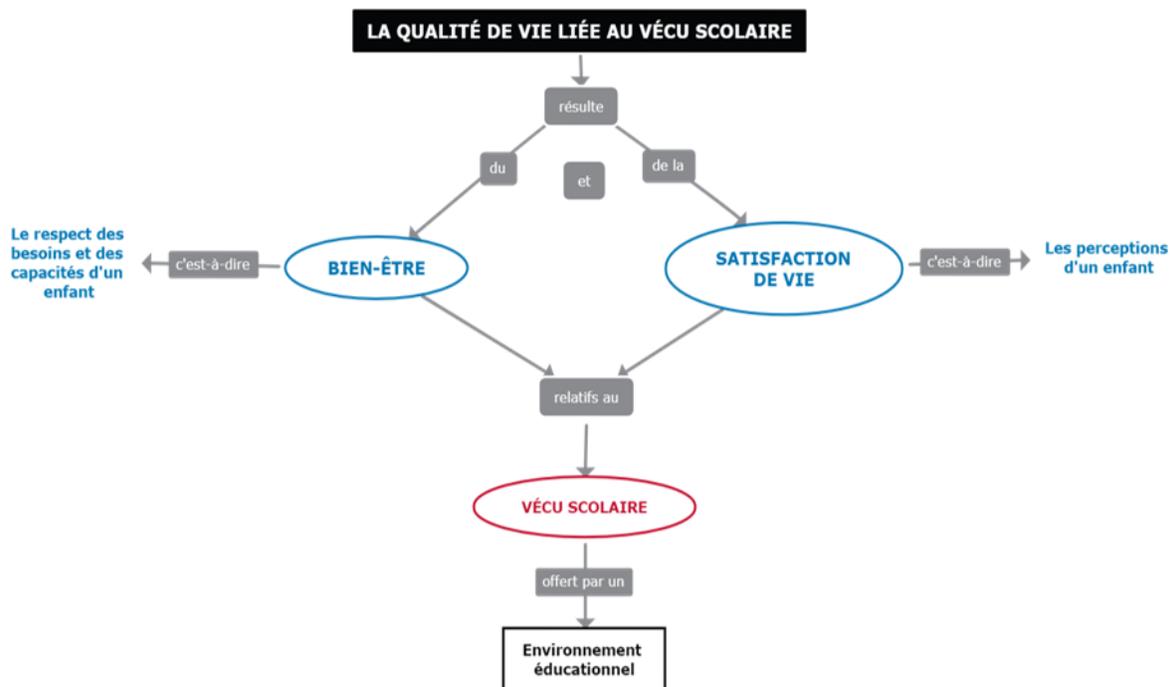


Figure 6. Notre modèle de la qualité de vie liée au vécu scolaire

## 2.6 Les objectifs spécifiques de la recherche

Bien que la QDV occupe une place de plus en plus grande parmi les sujets des recherches menées dans le domaine de l'éducation, il ne semble pas y avoir eu de recherche concernant l'influence du vécu scolaire sur la QDV. Plusieurs recommandations ressortent dans la littérature scientifique touchant les six dimensions de la journée d'un élève : heures de sommeil, périodes d'activité physique et de jeux libres à l'extérieur, capacité d'attention pour des tâches scolaires (en classe et sous forme de devoirs et leçons), engagement parental et déplacements pour l'école. Ces dimensions se voient accorder des durées variables selon le type d'environnement éducationnel fréquenté par le jeune enfant. Les perceptions de l'enfant vis-à-vis chacune d'elles varient également.

C'est en s'appuyant sur les différentes recommandations des chercheurs sur ces dimensions que cette étude s'intéresse à savoir si les enfants de six à huit ans bénéficient d'un horaire qui répond

à leurs besoins et à leurs capacités. Pour réaliser cette évaluation, étant donné l'absence d'étude sur la qualité de vie liée au vécu scolaire des enfants, aucun outil d'évaluation spécifique et adapté n'a encore été développé. Cela nous conduit à la formulation de deux objectifs spécifiques de recherche :

- 1) Élaborer un outil d'évaluation de la QDV-vs, basé sur notre modèle conceptuel;
- 2) Valider l'outil d'évaluation sur les plans conceptuel et empirique.

Au chapitre suivant, nous présentons la méthodologie de cette recherche, notamment la posture épistémologique, le type de recherche choisi, ainsi que la démarche réalisée pour atteindre nos objectifs de recherche.

## CHAPITRE TROIS : LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique qui permettra d'atteindre les objectifs visés par cette recherche, en débutant par la présentation de la posture épistémologique privilégiée et la description du type de recherche choisi : une recherche développement. Ensuite, nous présentons le déroulement de la recherche, soit les phases de conception et de validation ainsi que les analyses qui ont été réalisées avec les données recueillies lors de ce processus. Enfin, ce chapitre se termine par les critères de scientificité et les considérations éthiques rattachées à cette étude.

### 3.1 La posture épistémologique

Le phénomène social étudié, c'est-à-dire le bien-être de l'élève et sa satisfaction de vie vis-à-vis son vécu scolaire, est si riche qu'il serait impossible de parvenir à une observation complète de celui-ci. C'est pourquoi, dans le contexte de cette recherche, nous avons choisi d'aborder le sujet sous un angle à la fois pratique et subjectif, un angle propre aux recherches en sciences humaines et sociales. Pour apprécier pleinement les significations sociales contenues dans cette réalité et pour permettre de comprendre le phénomène tout en restant conscient du fait qu'il est impossible de l'expliquer, ou même d'en faire ressortir quelques généralisations que ce soit, nous avons adopté une posture pragmatique-interprétative.

Harvey et Loiselle (2007) estiment que la posture interprétative constitue le meilleur choix dans l'expérience de développement de produit qui sera la nôtre, comme on le verra plus loin, et qu'une posture pragmatique accompagne aussi le cheminement de chercheur. Savoie-Zajc (2001) souligne que la posture épistémologique pragmatique-interprétative constitue une approche pertinente pour accompagner une recherche-action. Bien que la présente recherche en soit une de développement, cette complémentarité s'y insère bien, puisqu'une volonté de saisir la réalité comme elle est perçue par les enfants et le sens qu'ils lui donnent rejoint bien le paradigme interprétatif, alors qu'un désir d'apporter des changements à cette réalité, qui semble problématique pour plusieurs raisons ayant été mises en lumière dans divers écrits scientifiques et rapports gouvernementaux, sous-tend les objectifs de recherche. Ainsi, une démarche de ce

type, c'est-à-dire qui vise la résolution de problèmes en identifiant tout d'abord le problème, en le clarifiant puis en impliquant les acteurs de l'éducation dans le processus, correspond, selon Savoie-Zajc, au paradigme pragmatico-interprétatif.

De fait, cette recherche se distingue d'une étude purement interprétative notamment par sa démarche méthodologique et par son intention. Tout d'abord, il apparaît nécessaire de conjuguer diverses méthodes de travail (par exemple, des données objectives seront mises en parallèle avec des données subjectives) et d'impliquer des acteurs (experts scientifiques et experts de terrain), une démarche méthodologique qui se rapproche d'une vision plutôt pragmatique, tel que le soulignent Savoie-Zajc et Karsenti (2000).

Puis, étant donné les objectifs visés par cette recherche, elle poursuit des finalités politiques et des finalités pragmatiques, telles que définies par Van der Maren (2004). Ce dernier en considère quatre comme étant les plus présentes en éducation : les finalités politiques, pragmatiques, nomothétiques et ontogéniques. Les premières (politiques) sont décrites par l'auteur comme accompagnant le chercheur vers un but de changement au niveau des valeurs et des conduites en lien avec une réalité spécifique. La présente étude permettra de guider les responsables des établissements scolaires dans leurs décisions, pouvant mener à des changements bénéfiques pour les jeunes de six à huit ans. Ainsi, des enjeux de nature politique visant à repenser les valeurs et les pratiques en éducation soutiennent bien notre recherche. La seconde catégorie de finalité, de nature pragmatique, oriente aussi cette étude. Van der Maren les décrit comme le besoin chez le chercheur de trouver des « solutions fonctionnelles aux problèmes de la pratique pédagogique » (p. 65). Il mentionne d'ailleurs que la recherche développement fait partie des types de recherche manifestant ces enjeux en solutionnant le problème par la création d'un objet, qui sera, dans notre cas, un outil d'évaluation. En ce qui concerne les deux autres finalités énumérées par l'auteur, elles ne se retrouvent pas au cœur de cette recherche. Il s'agit d'abord d'enjeux nomothétiques qui concernent une contribution du chercheur quant à l'apport de nouvelles connaissances, telles des lois ou des théories, dont ce dernier revendique la paternité. Puis, les enjeux ontogéniques concernent le désir du chercheur de se perfectionner comme

praticien et donc de se développer professionnellement grâce à une recherche rattachée directement à sa pratique.

À la suite à ces explications, la méthodologie choisie et présentée dans la prochaine section s'inscrit tout à fait dans une posture pragmatio-interprétative en favorisant notamment un dialogue entre la subjectivité, l'objectivité et la pratique. Elle reconnaît pleinement la nécessité de questionner les enfants sur leurs perceptions. Elle valorise également la dialectique théorie-pratique puisque cette recherche tend à rapprocher les savoirs issus de la recherche à ceux issus de la pratique, ce que Sebillote (cité dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) appelle « la science en train de se faire ». Dès lors, en regard de la démarche de recherche présentée un peu plus loin, soit la conception et la validation d'un outil d'évaluation, cette posture épistémologique est cohérente avec les objectifs poursuivis et guide bien chacune des étapes de validation de notre outil.

Comme le souligne Loisel (2001), la combinaison de la pratique avec les savoirs provenant de la recherche est particulièrement pertinente en éducation. La recherche développement s'arrime donc bien à cette orientation, tel que nous le présentons dans la section qui suit.

### **3.2 Une recherche développement**

Diverses disciplines du savoir, telles la pédiatrie, la psychologie et les neurosciences, se sont intéressées à la QDV et ce, dans un but commun : celui d'apporter une meilleure compréhension de ce qui en est pour les jeunes enfants. Pour se pencher sur ce phénomène, il faut s'assurer de mettre l'apport des connaissances scientifiques publiées jusqu'à ce jour au cœur de notre démarche. Puis, dans une perspective de changement et de résolution de problème, la création d'un outil sera mise de l'avant afin d'offrir un portrait juste de cette réalité.

Une recherche développement s'inscrit bien dans cette vision. De fait, selon Legendre, celle-ci se définit comme étant une : « recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux » (2005, p. 177). Suivant Harvey et Loisel (2007), nous savons que la recherche développement mène à la conception d'un objet matériel (par exemple, du matériel pédagogique ou un guide) et à des

prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles). Dès lors, le chercheur se voit engagé dans des activités de développement ainsi que dans l'analyse de ces activités. Cette démarche, au caractère itératif et évolutif, amène le chercheur à travailler en interaction avec d'autres acteurs pouvant participer, par exemple, aux mises à l'essai. Un rapprochement avec la recherche collaborative est d'ailleurs fréquemment observé en raison de la participation de praticiens dans les deux cas (Harvey et Loisel, 2007). Tout au long de la démarche, qui comporte la conception, la réalisation, les mises à l'essai de l'objet et l'analyse de données, le chercheur est appelé à prendre de multiples décisions.

Tout comme chez Harvey et Loisel (2007), une approche qui englobe l'expérience de développement sous tous ses angles tout en développant un objet à valeur pédagogique est privilégiée. Cette expérience est valorisée puisqu'elle permet de mieux comprendre « la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Harvey et Loisel, 2007, p. 46). Comme nous le verrons plus loin, les outils de collecte de données, notamment, ont donc été conçus afin de tenir compte de cette expérience en donnant la parole aux experts. Dans la recherche développement, il est en effet habituel que les outils de collecte de données soient élaborés par le chercheur (Loisel, 2001).

Le modèle de recherche développement créé par Harvey et Loisel (2009), illustré ci-dessous, permet d'opérationnaliser pleinement la démarche. Ce modèle englobe l'ensemble des composantes à considérer, en commençant par les aspects plus théoriques (origine de la recherche et référentiel) qui ont déjà été évoqués aux chapitres précédents. Les trois autres étapes (méthodologie, opérationnalisation et résultats) sont présentées dans les prochains chapitres.

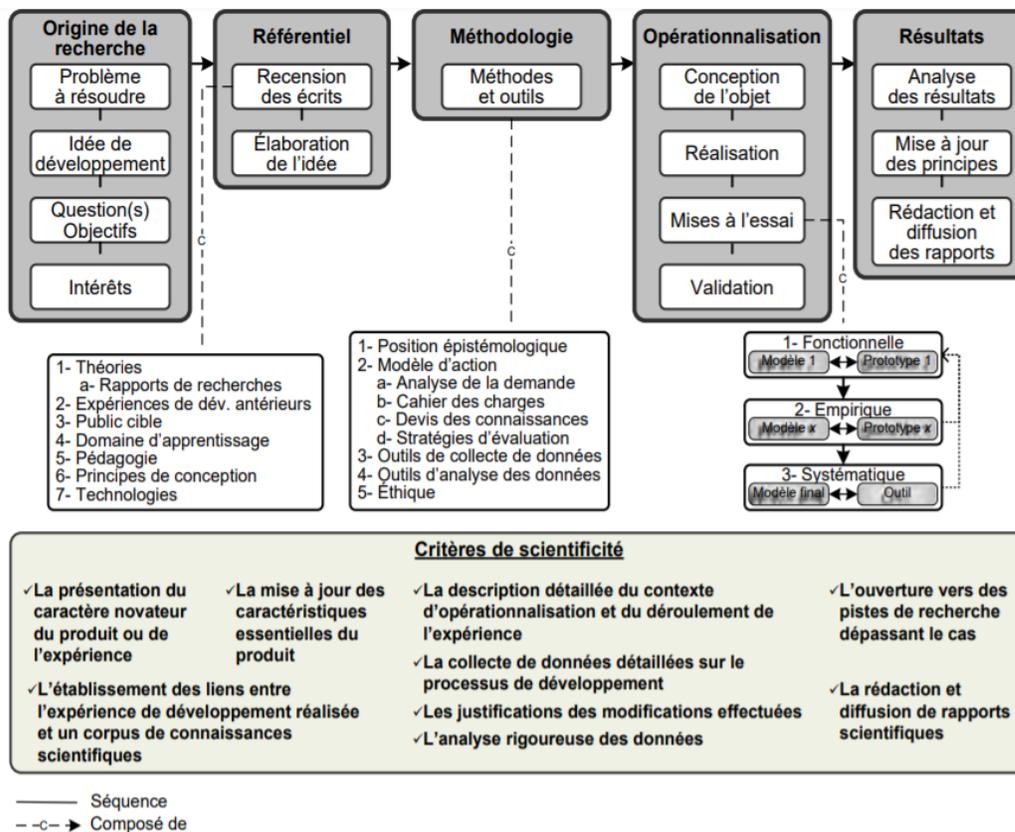


Figure 7. Le modèle de recherche développement en éducation de Harvey et Loiselle (2009)

Nous présentons maintenant la démarche de recherche développement, telle qu'elle s'est déroulée. Elle comporte 2 phases : la conception et la validation, incluant chacune diverses étapes. De fait, l'opérationnalisation d'une recherche développement comporte un ensemble d'étapes articulées de manière à assurer le caractère scientifique de la démarche (Harvey et Loiselle, 2009). Pour cela, ces auteurs rappellent de bien documenter le processus de développement. C'est pour cette raison que chacune d'elles sera maintenant décrite de façon détaillée en exposant leur contexte de réalisation et leur déroulement.

### 3.3 La phase de conception

Les trois premières étapes de cette démarche se réfèrent à la conception de l'outil d'évaluation. Elles consistent à déterminer :

1. le contenu conceptuel de l'outil,

2. le nombre et le type d'instruments de mesure et
3. le format de l'outil.

### **3.3.1 Le contenu conceptuel**

Plusieurs auteurs insistent sur l'attention à porter au contenu conceptuel d'un instrument de mesure. Kane parle de « trait » à définir (2006). De Vellis (cité dans Boucher, 2018) emploie plutôt les termes « spécification du domaine du construit ». L'un comme l'autre souligne l'importance de bien définir le concept à évaluer. Il s'agit d'une critique qui a d'ailleurs été soulevée au premier chapitre de ce mémoire, lorsque nous écrivions que certains outils évaluant la QDV ne sont pas accompagnés d'un modèle théorique (Missotten et al., 2007) et qu'il est ainsi difficile de juger de leur valeur.

Le contenu conceptuel de l'outil que nous avons développé est lié à notre modèle conceptuel de la QDV liée au bien-être (voir la figure 1 au chapitre 2, section 2.1.4.) et à notre définition de la QDV-vs des élèves de six à huit ans (voir la section 2.5.). Pour cette raison, les questions ou les énoncés de l'outil doivent bien représenter ces choix conceptuels. Il nous fallait identifier différents éléments « reconnus comme pertinents par rapport à l'information recherchée » (Van Der Maren, 2004, p. 333). Nous avons donc envisagé des items liés au temps de sommeil, d'activité physique et de jeux libres, de présence parentale, de déplacement et de demande d'attention ; et ce, au moyen de mesures objectives et subjectives, telles que décrites dans la section suivante. Rappelons que ces mesures doivent s'appuyer sur le cadre conceptuel de la recherche afin de garantir la crédibilité des questionnaires (Pennaforte et Loye, 2018).

### **3.3.2 Le nombre et le type d'instruments de mesure**

Puisque le cadre conceptuel souligne la nécessité d'évaluer la QDV-vs avec des mesures objectives et subjectives, la conception de deux instruments de mesure est apparue judicieuse. Ainsi, notre premier outil recueille des données objectives révélant le niveau de respect des besoins des enfants de six à huit à la lumière des recommandations formulées par la recherche pour chacune des six dimensions. Il offre un portrait journalier de la répartition du temps accordé à chacune dans le quotidien du jeune élève.

Puis, notre deuxième instrument pour collecter des données subjectives relève les perceptions de l'enfant sur son niveau de QDV en lien avec son vécu scolaire. Ce dernier offre ainsi un portrait de ses perceptions vis-à-vis chacune des dimensions.

### **3.3.3 Le format des instruments de mesure**

Le format des questionnaires nécessitait une attention particulière. Van der Maren (2004) souligne l'importance de les ajuster en fonction du niveau culturel et du langage coutumier des participants potentiels. Nous avons dû porter notre attention sur le niveau de vocabulaire et sur la complexité syntaxique, afin de permettre une compréhension sans équivoque. Van der Maren recommande également que la mise en page soit conçue en ayant en tête de réduire les ambiguïtés pour le participant, de simplifier sa tâche, de ne pas exiger de surcharge de la mémoire et d'éviter le besoin de mouvements inutiles.

En ce qui concerne notre outil, nous avons tenu compte de ces recommandations ainsi que de celles directement liées au jeune âge des répondants pour constituer un format d'outil adapté. Il importe que les enfants soient à l'aise pour répondre aux questions. Comme recommandé par Missotten (2004), nous nous sommes assurés que le choix des types de formulation utilisés et la présentation générale favorisent la faisabilité de l'outil. Son format notamment est facile d'utilisation de par sa durée de passation, sa clarté et sa mise en page.

Différents outils d'évaluation de la QDV, destinés spécifiquement aux enfants en bas âge, ont été consultés afin de guider la conception des instruments, notamment au niveau du format général (apparence, type d'échelle, formulation des items...). Par exemple, le choix d'images ou d'« émojis » apparaît généralement préférable à du texte, puisqu'il facilite possiblement la compréhension par l'enfant de la tâche à réaliser. Une durée de passation plutôt courte respecte davantage les capacités d'attention des petits. Pour contrer le biais connu de la tendance à l'acquiescement, qui veut qu'un participant réponde positivement lorsque la réponse n'offre que deux options, une échelle de Likert est préférable (Dierendonck, 2008). Cette échelle peut comporter différents niveaux. Le choix du nombre de niveaux est aussi un enjeu pour cette étape : notamment, il est connu que les participants tendent à répondre de façon neutre si

l'échelle le permet. Ce phénomène, appelé tendance centrale, peut être évité en offrant une échelle à quatre échelons, par exemple. Tous ces éléments ont été pris en considération lors de la conception de l'outil.

### **3.3.4 La collecte de données**

Aussi bien pendant la démarche de conception que pendant la démarche de validation, l'étudiante-chercheuse a tenu un journal de bord afin de permettre un travail réflexif tout au long du processus. Comme le soulignent Valéau et Gardody (2016), le journal de bord « fournit au chercheur un lieu pour exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et consigner des informations qu'il juge importantes » (p.80). Dans le cadre d'une recherche développement, il convient de garder des traces écrites du processus par le biais d'un journal de bord, puisque, de par sa nature qualitative, le processus peut paraître plus subjectif et la fiabilité des résultats pourrait être remise en question. Ainsi, le journal de bord, en prenant soin de consigner des notes de toutes sortes (réflexives, descriptives, méthodologiques et théoriques), en établissant les liens entre les données et les analyses, puis en les communiquant parvient davantage à répondre à ce critère de scientificité (Baribeau, 2005).

Le journal de bord de l'étudiante-chercheuse comporte plus spécifiquement des interrogations, des réflexions, des informations repérées dans les écrits scientifiques qui soulèvent un intérêt, les commentaires reçus par les experts scientifiques ou les experts de terrain et les idées retenues parmi ceux-ci, les éléments à modifier ou encore ceux à valider dans les écrits scientifiques. Cet exercice de réflexivité et cette communication du cheminement de la recherche, réalisés avec soin par l'étudiante-chercheuse, ont soutenu ses discussions avec sa directrice de recherche comme avec les experts consultés.

### **3.4 La phase de validation**

À la suite de la conception des deux instruments de mesure, nous avons effectué deux validations de l'outil, soit:

1. une validation conceptuelle, auprès d'experts scientifiques, et

2. une validation empirique, auprès d'experts de terrain.

Premièrement, une validation conceptuelle a été réalisée en ayant recours à des experts scientifiques. Celle-ci visait notamment à s'assurer que les énoncés reflètent bien les sous-concepts et qu'ils soient pertinents, afin que les résultats obtenus représentent bien ce que l'on souhaite mesurer. Puis, une validation empirique a été réalisée auprès d'un panel d'experts de terrain formé de parents et d'enseignants provenant de différents environnements éducationnels.

Des améliorations ont été apportées à l'outil après chaque validation, de sorte que l'étape suivante soit réalisée à partir d'une version améliorée, plutôt qu'à partir de la version préliminaire. La prochaine section présente ces deux validations en expliquant d'abord leur raison d'être. Ensuite, nous exposons la méthode de recueil des commentaires des experts scientifiques et des experts de terrain sur notre outil. Nous présentons le mode de recrutement, le type d'instrumentation utilisé pour collecter les données ainsi que les méthodes d'analyse qui ont suivi.

### **3.4.1 La validation conceptuelle auprès d'experts scientifiques**

#### **3.4.1.1 La méthode**

Une validation conceptuelle auprès d'experts scientifiques a été réalisée, c'est-à-dire une validation de contenu du cadre conceptuel, afin de s'assurer que chacune des dimensions présentées dans le cadre conceptuel serait mesurée avec justesse et de façon adéquate par l'outil. Une telle pratique visait aussi à contrer les biais linguistiques et de compréhension.

La méthode de validation par des experts suppose la participation de personnes externes au processus de modélisation qui connaissent le domaine étudié et la population à laquelle l'outil est destiné (Legendre, 2005). Ces experts sont « des personnes reconnus par leurs pairs comme des spécialistes de l'objet d'étude en question » (Messier et Dumais, 2016). Dans notre cas, chacun d'eux devait détenir une expertise quant à l'une des dimensions prises en compte par le modèle conceptuel sous-jacent à l'outil. La contribution de plusieurs experts rehausse

vraisemblablement les qualités conceptuelles de l'outil, non seulement par leur expertise spécifique, mais aussi du fait qu'en unissant leur expertise, ils limitent les biais qui proviendraient d'un seul regard critique, par exemple.

#### 3.4.1.2 Les experts

Ainsi, six experts de contenu, soit un pour chacune des six dimensions étudiées, et un expert en évaluation, ont été interpellés pour collaborer à cette recherche. Les dimensions faisant partie du concept à l'étude nécessitaient les experts suivants :

1. Spécialiste des habitudes de sommeil des enfants
2. Spécialiste du mode de vie actif
3. Spécialiste de la capacité d'attention des enfants
4. Spécialiste des habitudes de déplacement vers l'école
5. Spécialiste des devoirs et des leçons
6. Spécialiste de l'attachement parental

Des professeurs universitaires ou d'autres chercheurs ont été recrutés pour réaliser cette tâche. Ceux-ci provenaient majoritairement du Québec, afin qu'ils soient au fait de la réalité des jeunes Québécois, des recommandations gouvernementales en général concernant la santé et l'éducation des jeunes Québécois et du fonctionnement du système scolaire d'ici. Tous étaient reconnus par leurs pairs comme spécialistes de leur domaine et au fait de la littérature scientifique internationale relative à la dimension étudiée. De plus, un bon niveau de connaissances des enfants d'âge primaire a été fortement considéré comme critère de recrutement en raison du groupe d'âge visé par cette étude.

Pour le recrutement, un premier contact s'est fait par courriel. Nous avons identifié des experts dont la collaboration à notre recherche pouvait être pertinente. Pour solliciter leur participation, un formulaire d'information (annexe 1) leur a été envoyée par courriel, présentant le but de la recherche, la définition des concepts principaux, leur rôle et nos attentes en lien avec cette consultation. Leur signature électronique dans un courriel de réponse a tenu lieu de confirmation de leur collaboration.

Pour cinq des sept experts, nous avons reçu une réponse positive dès le premier contact. La collaboration d'experts sur les devoirs et leçons et sur l'attachement parental fut plus difficile à obtenir. Il a fallu contacter plusieurs experts avant d'avoir une réponse positive. Finalement, trois hommes et six femmes ont apporté leur généreuse contribution à cette recherche. Ils sont tous professeurs dans des universités québécoises ou françaises<sup>14</sup>. Voici donc la liste des fonctions et affiliations de ces neuf experts:

Tableau 1 : Liste des spécialités disciplinaires des experts scientifiques

<b>Dimension</b>	<b>Spécialité disciplinaire</b>
Déplacement	Aménagement
Sommeil	Psychoéducation
Mode de vie actif	Sciences de l'activité physique
Devoirs et leçons	Sciences de l'éducation
Capacité d'attention	Psychologie
Attachement parental	Psychologie
Présence parentale	Psychopédagogie
Évaluation	Sciences de l'éducation

Tous les experts ont ensuite reçu par courriel les documents nécessaires, soit l'outil d'évaluation et la section du cadre conceptuel associé à leur expertise, ainsi que la grille d'évaluation de l'outil. Ces trois éléments constituaient le matériel servant à collecter les données.

Cinq d'entre eux ont retourné leur évaluation individuelle au cours du mois qui a suivi. Un autre, l'expert en capacité d'attention des enfants, a retourné le cadre conceptuel annoté seulement,

---

<sup>14</sup> Veuillez noter que le terme « expert » au masculin sera utilisé pour la suite du mémoire afin de désigner tout expert scientifique, qu'il soit de sexe féminin ou masculin.

puis s'est retiré du projet par manque de temps. Nous avons reçu la même réponse de la part du dernier expert, soit l'expert en mode de vie actif. Plusieurs autres experts ont été contactés pour pourvoir ces deux postes. Finalement, un expert en mode de vie actif a accepté de se joindre au projet en complétant toutes les tâches attendues. Cependant, malgré plusieurs efforts de recrutement, aucun expert n'a accepté de compléter les tâches de l'expert en capacité d'attention. Puisque le temps ne permettait plus de poursuivre le recrutement, il a fallu mettre de côté les tâches pour cette dimension. Comme le cadre conceptuel avait tout de même été validé, nous pouvions transposer ces commentaires dans l'outil. Le tableau 2 présente le processus de recrutement et les étapes de validation réalisées pour chacune des dimensions.

Tableau 2 : Liste des experts scientifiques recrutés et des étapes de validation

LÉGENDE	
ÉTAPES DE VALIDATION	IDENTIFICATION DES EXPERTS
1 : Cadre conceptuel commenté 2 : Outil d'évaluation commenté 3 : Grille d'évaluation complétée 4 : Approbation de la version 2 de l'outil et des comptes rendus	<b>E1</b> : expert #1 <b>E2</b> : expert #2 <b>E3</b> : expert #3

DIMENSION ÉVALUÉE	STATUT DE LA RÉPONSE	ÉTAPES DE VALIDATION				NOMBRE D'AUTRES EXPERTS CONTACTÉS
		1	2	3	4	
Déplacement	<b>E1</b> Complétée 23-12-2019	X	X	X	X	0
Sommeil	<b>E1</b> Complétée 23-12-2019	X	X	X	X	0
Mode de vie actif	<b>E1</b> Accepte, puis se retire					1
	<b>E2</b> Complétée 30-04-2020	X	X	X	X	
Devoirs et leçons	<b>E1</b> Complétée 11-02-2020	X	X	X	X	4
Présence parentale	<b>E1</b> Complétée en partie	X	X			5

	19-12-2020					
	<b>E2</b> Complétée 25-05-2020	X	X	X	X	
	<b>E3</b> Complétée en partie 02-07-2020 Avec la version 2	X	X			
Capacité d'attention	<b>E1</b> Complétée en partie, puis se retire	X				5
	<b>E2</b> Accepte, puis se retire					
Évaluation	<b>E1</b> Complétée 16-12-2019	X	X	X	X	0

#### 3.4.1.3 La démarche

Ces experts de contenu ont d'abord porté un regard critique sur l'outil d'évaluation, pour vérifier si les items associés à leur champ d'expertise reflétaient bien les connaissances les plus récentes sur ce sujet et mesuraient bien ce que nous souhaitons mesurer, c'est-à-dire l'adéquation de l'environnement éducationnel aux besoins et aux capacités des enfants et leur perception de leur bien-être relatif à ce domaine. Ils ont été questionnés également afin de déterminer un seuil d'acceptabilité pour chacune des dimensions selon les résultats obtenus dans le questionnaire 1. Par exemple, l'expert des habitudes de sommeil des enfants devait établir le nombre d'heures de sommeil nécessaire pour répondre adéquatement au besoin des jeunes de six à huit ans.

L'expert en instrument d'évaluation destinés aux enfants a porté un regard critique sur le format général de l'outil afin d'éviter des biais en lien, notamment, avec la compréhension des items ou le choix de l'échelle, tout en s'assurant que le tout soit bien adapté à l'âge des enfants. Du fait de son expertise, il a aussi été en mesure de vérifier si l'outil permettrait réellement de discriminer le niveau de QDV-vs pour différents environnements éducationnels.

#### 3.4.1.4 La collecte de données

Cette validation de contenu a été faite sous la forme d'une appréciation individuelle, par écrit. Chaque expert a reçu les deux instruments de mesure ainsi que la section du cadre conceptuel correspondant à son champ d'expertise, qu'il pouvait annoter à sa guise et nous retourner. À cela

s'ajoutait une grille d'évaluation (Annexe 2) portant sur la pertinence conceptuelle de l'outil (ex : choix des items, justesse des énoncés, etc.) et sur sa forme (ex : longueur, clarté des consignes, etc.). Cette grille d'évaluation était construite avec une échelle de Likert, allant de totalement d'accord (1) à totalement en désaccord (4). Des questions ouvertes complétaient la grille. Les experts devaient également se prononcer sur les scores relatifs à la dimension liée à leur expertise.

Les réponses données par les experts via la grille d'évaluation ont été compilées. Les résultats obtenus pour chacun des énoncés ont permis de faire ressortir les éléments jugés problématiques. Ces choix ont été notés dans le journal de bord (annexe 7). Quant aux annotations inscrites directement sur les instruments, nous avons résumé ces données sous forme de comptes rendus écrits. Cette synthèse de contenu devait rester fidèle au message tout en en fournissant l'essentiel (Paillé et Mucchielli, 2012). Pour conclure leur collaboration, chaque expert devait confirmer la justesse du rapport de ses propos dans le compte rendu ou y apporter les modifications souhaitées.

#### 3.4.1.5 L'analyse des données

Ainsi, les sept comptes rendus validés, accompagnés de l'analyse quantitative des résultats obtenus dans la grille d'évaluation, puis la prise en compte, en dialogue avec notre directrice de recherche, des suggestions d'amélioration reçues des experts ont mené à la production d'une version améliorée de l'outil.

### **3.4.2 La validation empirique auprès d'experts de terrain**

#### 3.4.2.1 La méthode

La validation empirique de l'outil auprès d'experts de terrain a été réalisée à partir de la version de l'outil améliorée suivant les suggestions des experts scientifiques. Cette validation visait principalement à s'assurer que l'outil puisse être complété par les enfants et leurs accompagnateurs, et que celui-ci présente un caractère assez universel pour être utilisable ultérieurement avec tous les types d'environnements éducationnels. Cette fois, il s'agissait aussi

de s'assurer qu'il n'existait pas de problème lié à l'interprétation des questions ou au format du questionnaire et que le protocole d'administration était adéquat. Cette validation se référait au modèle de recherche développement en éducation conçu par Harvey et Loïselle (2009) que nous avons présenté à la section 3.2, dans lequel trois types de mises à l'essai sont attendues à la fin du processus de validation. La première mise à l'essai du modèle se dit fonctionnelle. Le modèle contient deux autres mises à l'essai, l'une dite empirique (avec un petit groupe d'enfants) et l'autre dite systématique (avec un groupe d'enfants à grande échelle).

Vu les circonstances particulières de la réalisation de cette recherche, notamment la pandémie mondiale ayant débuté à l'hiver 2020, il fut impossible de finaliser toutes les étapes de validation de ce modèle. La mise à l'essai fonctionnelle constitue la seule mise à l'essai que nous avons été en mesure de réaliser.

#### 3.4.2.2 Les experts

Pour réaliser cette mise à l'essai fonctionnelle, selon Harvey et Loïselle (2009), il faut tester l'outil auprès d'experts de terrain. Dans notre cas, ces experts ont été des enseignants et des parents qui avaient des connaissances pratiques sur un environnement éducationnel spécifique et sur les capacités intellectuelles des enfants âgés entre six et huit ans. Nous avons établi qu'il serait souhaitable de recruter des enseignants œuvrant dans des environnements éducationnels variés et des parents dont les enfants fréquentent des environnements éducationnels différents. Cette sélection diversifiée avait comme principal objectif de permettre de vérifier la faisabilité de l'outil dans différents environnements éducationnels. Nous avons recruté ces experts parmi nos connaissances et celles de notre directrice de recherche, ainsi que par l'entremise du groupe du Réseau des écoles publiques du Québec (REPAQ) sur Facebook. Des mères et des enseignantes de la région du grand Montréal et de Sherbrooke ont répondu à notre invitation par courriel ou par message Facebook.

Suivant les critères établis, ces experts de terrain étaient deux enseignantes, soit une enseignante à l'école ordinaire (1<sup>re</sup>-2<sup>e</sup> année) et l'autre à l'école alternative (2<sup>e</sup> année), et deux mères, soit une dont l'enfant fréquentait l'école alternative (enfant de sept ans) et l'autre dont l'enfant

pratiquait l'apprentissage en famille (enfant de huit ans). Nous les avons consultées individuellement<sup>15</sup>.

#### 3.4.2.3 La démarche

Cette validation empirique consistait à demander aux experts, parents et enseignants, en premier lieu, de réaliser eux-mêmes les tâches pour remplir les questionnaires, mais en se mettant dans la peau des enfants et comme il serait demandé aux enfants de le faire normalement ; puis, en deuxième lieu, de répondre à des questions sur sa faisabilité, par l'intermédiaire d'un court questionnaire annexé à l'outil. Les consignes ainsi que les instruments de mesure ont été remis par courriel aux experts. L'expérimentation de l'outil a pu être réalisée la journée qui convenait le mieux à chacune, et ce dans un délai de trois semaines. Chacun des experts a rempli les sections du journal uniquement pour les périodes de la journée où l'enfant serait normalement sous sa responsabilité. Par exemple, les enseignants ne remplissaient pas les activités pouvant avoir lieu avant l'entrée à l'école et après la sortie des classes. Tous les documents nous ont ensuite été retournés en format numérisé, par courriel.

#### 3.4.2.4 La collecte de données

Pour recueillir les données des experts de terrain, outre le journal de bord, deux documents ont été utilisés : l'outil dans sa version améliorée (version 2) et un court questionnaire (annexe 3). Tout d'abord, les quatre adultes se sont mis dans la peau d'un enfant ayant six, sept ou huit ans et ont répondu à chacun des questionnaires constituant l'outil. Les réponses obtenues des experts étaient donc fictives, mais se devaient d'être tout de même réalistes, c'est-à-dire qu'il devait être possible qu'elles aient été données par un enfant âgé entre six et huit ans.

À la suite de leur expérimentation, ils ont dû remplir un court questionnaire visant à mettre en exergue les forces et faiblesses de l'outil. Ils devaient se prononcer pour indiquer si des catégories gagneraient à être subdivisées pour plus de précision dans les réponses, si la présentation était

---

<sup>15</sup> Veuillez noter que le terme expert au masculin sera utilisé pour la suite du mémoire afin de désigner tout expert de terrain.

suffisamment claire ou s'il existait des risques de confusion quant au choix des mots employés dans les questionnaires ou dans les notes explicatives, par exemple. Les experts devaient donc fournir leur opinion sur la facilité, pour un enfant âgé entre six et huit ans, de comprendre les consignes et les items ; sur la clarté de la mise en page ; et sur la durée du temps de passation.

#### 3.4.2.5 L'analyse des données

Les données recueillies, une fois les questionnaires complétés, se sont avérées suffisamment claires et compréhensibles pour produire un résumé de leurs commentaires concernant la faisabilité de l'outil. Ce résumé a été retourné à chaque expert qui a pu confirmer la justesse des propos dans un échange courriel.

Des ajustements ont pu être faits et ont mené à une nouvelle version de l'outil, davantage conviviale et plus facile d'utilisation pour les petits, plus compréhensible pour les accompagnateurs et bien sûr, suffisamment adaptée pour être applicable dans divers types d'environnements éducationnels et de familles.

### 3.5 Les critères de scientificité

Mis à part ceux présents dans le modèle de Harvey et Loiselle (2009), quatre autres critères sont généralement pris en compte en recherche interprétative et viennent cautionner sa scientificité: la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Loiselle, 2001, Gohier, 2004). Nous souhaitons que cette recherche développement montre une grande rigueur méthodologique. Pour cela, elle prend en compte ces quatre critères tout au long du processus de développement de l'outil.

Selon Gohier (2004), la crédibilité se construit par une collecte de données de bonne qualité, dans le but de permettre une validation interne et de vérifier ainsi la plausibilité de l'interprétation du phénomène. La triangulation est une méthode efficace pour assurer l'application de ce critère. Savoie-Zajc et Karsenti (2011) ajoutent trois autres stratégies : « le retour aux participants, le recours à divers modes de collecte de données et l'interprétation des résultats selon divers cadres théoriques » (p.140).

La transférabilité, quant à elle, correspond à la « validité » externe qui veut qu'une autre personne puisse juger de la possibilité d'étendre à d'autres contextes les résultats obtenus (Loiselle, 2001). Pour répondre à ce critère, une description approfondie du contexte et des sujets de la recherche est nécessaire afin de permettre au lecteur d'apprécier la possibilité d'utiliser les résultats dans propre milieu de vie ou dans un autre milieu de recherche.

Le troisième critère, soit la constance interne, fait référence à la stabilité des données recueillies et au fait que celles-ci soient recueillies à des moments différents et par des observateurs différents. La triangulation des observateurs permet ici aussi d'atteindre cette rigueur méthodologique.

Le dernier critère est la fiabilité, qui « consiste en l'interdépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur » (Gohier, 2004, p.7). Pour remplir ce critère, le chercheur peut démontrer de la transparence en énonçant ses présupposés et ses orientations épistémologiques. Il peut aussi s'impliquer à long terme sur le terrain ou trianguler ses données. La justification des décisions prises durant la recherche contribue également au respect de ce critère (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Afin de démontrer la rigueur méthodologique de cette recherche, nous présentons maintenant les moyens nous ayant permis de respecter les critères de scientificité énumérés par Gohier (2004). Le tableau suivant résume les moyens mis en place en les associant aux critères visés.

Tableau 3 : Résumé des moyens utilisés pour atteindre les critères de scientificité

MOYENS	CRITÈRES ASSOCIÉS
Triangulation des données : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour aux participants (triangulation indéfinie)</li> <li>- Plusieurs modes de collecte de données (triangulation des méthodes)</li> <li>- Confrontation des points de vue de plusieurs chercheurs</li> </ul>	Crédibilité Cohérence interne Fiabilité

Description claires et détaillée du contexte et des sujets d'étude	Transférabilité
Justification des décisions prises	Fiabilité
Données stables, recueillies par divers experts à divers moments durant la démarche de développement	Cohérence interne
Prise en compte de la posture épistémologique et des présupposés du chercheur	Fiabilité

Premièrement, la collaboration avec d'autres acteurs, experts scientifiques et experts de terrain ainsi que des dialogues fréquents entre la directrice de recherche et l'étudiante-chercheuse ont permis d'appuyer les critères de crédibilité, de cohérence interne et de fiabilité en confrontant les diverses idées et en triangulant ainsi les données. En plus d'impliquer des acteurs externes, nous avons fait un retour aux experts afin de valider leurs commentaires. En vérifiant si les propos des experts ont été rapportés avec justesse, nous avons exercé une forme de triangulation nommée « triangulation indéfinie » par Savoie-Zajc (2001). L'utilisation d'outils de collecte de données variés (journal de bord, annotation dans le cadre conceptuel, annotation sur l'outil d'évaluation, grille d'évaluation pour les experts scientifiques, questionnaire pour les experts de terrain) a permis une triangulation des méthodes. Tous ces moyens ont permis de trianguler les données de manière à combiner plusieurs perspectives et en mettant ainsi en exergue le plus de facettes possibles vis-à-vis l'objet étudié (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation est un bon moyen également d'accroître l'objectivation du sens produit durant la recherche, tout comme la prise en compte de la posture épistémologique et des présupposés du chercheur et la justification des décisions qui ont été prises. Ces deux aspects sont bien au cœur de notre recherche, plus spécifiquement dans les chapitres 3 et 4. Les données ont été recueillies auprès de diverses personnes, mais également à des moments distincts durant la démarche de développement. Cela participe à l'application du critère de fiabilité. Finalement, en ce qui concerne le critère de transférabilité, il est assuré par des descriptions claires et substantielles de chacune des étapes effectuées, de leur contexte de réalisation et des sujets d'étude. Par cette rigueur, tout au long

du processus de développement et de validation et de la présentation des résultats et de leurs analyses, nous permettons à d'autres chercheurs d'adapter les résultats à leur contexte d'étude.

### **3.6 Les considérations éthiques**

Pour cette recherche, des considérations éthiques ont dû être observées. Une rencontre avec le comité d'éthique a permis de clarifier les types de participation attendues dans cette étude. C'est lors de cette rencontre que le comité a déterminé que les experts scientifiques agiraient à titre de collaborateurs et non de participants. C'est pourquoi leur collaboration n'a exigé aucun formulaire de consentement du participant. Seule une confirmation par courriel leur a été demandée. Les règles de confidentialité ont été respectées, telles que mentionnées dans le formulaire d'information.

En ce qui a trait à la participation des enseignants et des parents, leur consentement libre et éclairé a été obtenu par écrit à l'aide du « formulaire d'information et de consentement » (annexe 4). Ces derniers ont été informés clairement des objectifs de cette étude, de son déroulement et du niveau d'implication à prévoir. Leur participation était volontaire et les règles de confidentialité ont été appliquées. Ainsi, aucun nom n'apparaît dans le mémoire. Ces données seront détruites sept ans après la fin de l'étude.

## CHAPITRE QUATRE : LES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre du mémoire rapporte les résultats obtenus lors du processus de conception et de validation de l'outil d'évaluation de la QDV-vs. Ainsi, il est constitué de la validation du cadre conceptuel, de la présentation de chacune des versions de l'outil et des commentaires reçus des experts scientifiques (validation conceptuelle) et des experts de terrain (validation empirique).

Pour ce faire, ce chapitre comporte cinq parties : 1— la validation du cadre conceptuel et sa révision, 2— la validation conceptuelle de l'outil et sa révision, 3 —la validation empirique de de l'outil et sa révision, 4— la présentation de la dernière version de l'outil, 5 — la synthèse de la démarche.

### **4.1 La validation du cadre conceptuel**

Cette partie de chapitre expose les réflexions et les modifications ayant découlé de l'étape de validation du cadre conceptuel faite par les experts scientifiques. Puis, nous présentons les modifications faites au cadre conceptuel.

#### **4.1.1 L'appréciation par des experts scientifiques**

Cette première section fait état des commentaires reçus lors de l'appréciation du cadre conceptuel relié au domaine d'expertise de chaque expert. Il peut s'agir de suggestions, d'ajouts, de lacunes identifiées ou d'erreurs dans la description des six dimensions et pouvant avoir une répercussion sur la première version de l'outil développé.

##### **4.1.1.1 Les activités soutenues d'apprentissage durant la journée**

Pour cette dimension, la mise en garde principale soulevée par l'expert était de s'assurer de considérer la charge cognitive demandée à l'enfant, et non le type de matières ou de disciplines enseignées à telle ou telle heure. En d'autres termes, des cours de musique ou d'arts peuvent s'avérer aussi exigeants sur le plan cognitif qu'un cours de mathématiques, selon la tâche demandée.

Une seconde dimension à considérer selon cet expert était qu'il n'est pas recommandé de positionner un cours d'éducation physique en début d'après-midi. Une étude nous a permis de confirmer cette information, soit celle réalisée en 2005 par Reinberg et al. Celle-ci révèle que c'est justement à cette période de la journée que l'on trouve un pic d'accidents chez les enfants. En effet, selon ces auteurs, les accidents chez les enfants se produiraient davantage en après-midi.

Finalement, l'expert proposait la lecture de l'article de Feuteun (2000). Dans celui-ci, il est recommandé d'intégrer le temps de transport, le temps d'accueil périscolaire et le temps de devoirs et leçons lorsque l'on parle de la notion de temps consacré à l'école. De fait, des chercheurs (Le Floc'h, Clarisse et Testu, 2014) ont permis de confirmer l'impact de ces ajouts chez les plus jeunes enfants tout particulièrement. En effet, ces ajouts, lorsque de durée plus longue, se révéleraient avoir une incidence négative sur le niveau et le rythme de l'attention des jeunes élèves.

#### 4.1.1.2 Les déplacements

Pour le temps de déplacement, l'expert a enrichi notre compréhension de cette dimension par divers ajouts pertinents à considérer. Premièrement, il relevait le fait que l'apparition d'écoles à vocation particulière ces dernières années a généré des distances de déplacement plus longues entre l'école et la maison. Les données les plus récentes à ce sujet pour les enfants du Québec sont celles datant de l'étude réalisée en 2010 (Lewis et Torres). Pour le primaire, à Montréal, la distance moyenne entre l'école et la maison en 1998 était de 2,3 km alors que 5 ans plus tard, elle avait augmenté à 2,6 km. Cette distance entre la maison et l'école est d'ailleurs apparue comme étant le principal obstacle au transport actif dans une recension des écrits réalisés sur le transport actif (Rothman et al., 2018), une lecture proposée par notre expert.

Suivaient d'autres facteurs interférant de façon plus modérée sur ce phénomène. Par exemple, le statut socio-économique des parents pourrait favoriser l'acquisition d'un véhicule, ou encore, les garçons se rendraient plus fréquemment à l'école en transport actif que les filles. Comme dernier exemple, Rothman et al. (2018) observaient chez les jeunes canadiens une croissance du

transport actif de l'âge de six ans jusqu'à l'âge de dix ans, âge où se situerait le pic, pour ensuite redescendre les années suivantes.

Finalement, l'expert a rapporté d'autres avantages du transport actif cités dans une étude réalisée en 2020 (Torres et al.) pouvant influencer le bien-être de l'enfant. Par exemple, ces auteurs soulignent que l'enfant peut développer une meilleure connaissance de son milieu de vie en se rendant à la marche ou à vélo vers l'école. Contrairement au déplacement en voiture qui générerait des impacts négatifs directement liés au trafic (Waygood et al., 2017), ce mode de transport inviterait aussi à l'exploration, au jeu et au contact social tout en fournissant à l'enfant un sentiment de sécurité et de confort.

#### 4.1.1.3 L'activité physique et les jeux libres à l'extérieur

Sur le sujet du mode de vie actif chez les jeunes, l'expert a porté notre attention sur d'autres variables à considérer, outre le temps d'activité physique. Par exemple, la Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016) recommande plusieurs heures d'une variété d'activités physiques d'intensité légère, structurées et non structurées, tous les jours, en plus d'accumuler au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée. Cette période devrait intégrer une variété d'activités de type aérobie. Aussi, des activités physiques d'intensité élevée (ex : la course ou la natation) et des activités pour renforcer les muscles et les os devraient aussi être intégrées, cette fois, au moins trois jours par semaine. L'expert ne manquait pas de noter les bienfaits de la marche et du jeu libre. Malgré leur faible intensité, et donc l'absence d'impact positif sur la santé cardio-vasculaire, ces activités peuvent être bénéfiques pour la santé mentale du jeune.

En ce qui a trait à la marche vers l'école, il rappelait que le transport scolaire au Québec est offert aux élèves du préscolaire lorsque ceux-ci demeurent à plus de 800 mètres et pour les élèves du primaire qui demeurent à plus de 1600 mètres. Dans ces situations, il s'agit d'un fort incitatif à ne pas utiliser le transport actif comme moyen de se rendre à l'école.

Deux nuances ont aussi été apportées concernant les jeux libres. La première concerne le niveau d'intensité de l'activité physique qui en résulte. L'expert mentionnait que les enfants de nature

plus passive resteront peu actifs durant les jeux libres (ex : récréation) et seront davantage des spectateurs, à moins que ce moment ne soit davantage structuré (ex : jeu de ballon-chasseur, jeu de tague). Une seconde nuance renvoyait à un constat fait par l'expert, soit celui qu'un obstacle majeur aux jeux libres provient du sentiment d'insécurité souvent très partagé par les parents qui préféreront éviter de laisser leurs enfants sans surveillance (ex : jouer au parc).

L'expert a rejeté l'hypothèse soulevée par les auteurs Mackett et Paskins (2008), qui stipulent que l'augmentation des femmes sur le marché du travail pourrait être une des causes de la diminution des périodes d'activité physique et de jeux libres à l'extérieur chez les enfants. Parmi les autres arguments présentés, ces auteurs nommaient eux aussi les inquiétudes face à la sécurité des enfants, mais également l'apparition de divers outils de divertissement technologiques à la maison et l'augmentation du nombre de propriétaires de voiture.

#### 4.1.1.4 Les devoirs et les leçons

Pour le temps de devoirs et de leçons ou d'activités soutenues d'apprentissage en fin de journée, l'expert semblait globalement en accord avec la majorité des propos du cadre conceptuel, notamment sur le fait qu'aucune étude n'ait obtenu de résultats concluants à l'idée que les devoirs répondent aux objectifs poursuivis pour les élèves du groupe d'âge concerné par notre recherche. Il proposait quelques ajouts, à savoir un bref historique de l'arrivée de cette pratique pédagogique et ses principaux objectifs actuellement. Le paragraphe suivant vise à pallier ce manque.

Historiquement, il y avait dans les écoles un temps de cours et un temps d'étude qui correspondait à du travail personnel. Ainsi, tout travail personnel était réalisé en classe. Les devoirs, c'est-à-dire des travaux scolaires à réaliser à la maison, seraient apparus au début du XX<sup>e</sup> siècle parce qu'on croyait que la pratique répétitive était bénéfique à l'apprentissage des élèves. On les considérait également pertinents pour inculquer le sens de la discipline aux enfants (Chouinard et al., 2006). Tout au long du siècle dernier et jusqu'à aujourd'hui, les opinions varient sur ce sujet, oscillant entre l'idée qu'ils ne respectent pas les besoins de l'enfant (socialiser, jouer à l'extérieur, créer et dormir) (Cooper, 1991) et l'idée qu'ils répondent à certains objectifs

notamment au niveau académique. Le CSÉ (2010) s'entend quant à lui sur trois objectifs qu'il nous fallait mentionner selon l'expert. Tout d'abord, les devoirs permettent aux parents de faire un suivi au niveau scolaire et de s'engager dans les apprentissages de leur jeune. Ensuite, ce type d'exercice permettrait de développer de bonnes habitudes de travail tout en développant l'autonomie des élèves. Finalement, les devoirs pourraient favoriser la réussite scolaire chez certains élèves, tels les adolescents. En fait, selon l'expert, il faudrait que les devoirs aient du sens pour l'élève, ce qui n'est pas souvent le cas actuellement car encore aujourd'hui, les élèves reçoivent des devoirs et des leçons similaires à ceux qui étaient demandés dans les années 1980.

#### 4.1.1.5 Le sommeil

Lors de la lecture de la section du cadre conceptuel ayant trait au sommeil, l'expert en ce domaine signalait notamment l'intérêt d'ajouter une description des prévalences de problèmes de sommeil chez l'enfant âgé entre six et huit ans. Les principaux problèmes de sommeil pour les jeunes enfants sont les éveils nocturnes et les difficultés d'endormissement. Dans le cas des jeunes du groupe d'âge concerné par cette étude, les problèmes peuvent être jugés réels si l'enfant met plus de 20 minutes à s'endormir et s'il se réveille au minimum une fois par nuit (Touchette, 2017).

Un autre élément à considérer selon cet expert était qu'il existe des variations individuelles dans les besoins de durée de sommeil des enfants. Par exemple, un enfant ne démontrant aucune somnolence durant la journée bien qu'il dorme moins de 10 heures pourrait tout de même satisfaire à son besoin de sommeil (National Sleep Foundation, s.d.).

De plus, l'expert jugeait pertinent de brosser un portrait du sommeil des enfants de niveau maternelle, première et deuxième année du primaire au Québec et des conséquences liées au manque de sommeil. À ce sujet, la tendance observée consiste en une diminution du temps de sommeil en grandissant. Pour ce qui est des enfants de huit ans, un enfant sur quatre dormirait moins de 10 heures et donc, en deçà du seuil recommandé (Petit et al., 2010). Les conséquences liées à un manque de sommeil nommées par ces auteurs sont importantes. Il apparaît que les enfants qui ne dorment pas assez réussissent moins bien à l'école comparativement à ceux qui

ont dormi selon leur besoin. Des difficultés de langage ressortent également pour les enfants de l'âge de 2,5 à 10 ans en plus de l'apparition de difficultés de comportement.

#### 4.1.1.6 La présence parentale

En ce qui a trait au temps de présence parentale, l'appréciation a été réalisée différemment de ce qui était prévu en raison d'un fort désaccord de la part de l'expert avec notre cadre conceptuel ainsi que sur les aspects qui étaient envisagés au départ pour mesurer cette dimension. Après lecture des documents envoyés, l'expert a communiqué par courriel qu'il ne comprenait pas la place qu'il avait dans cette étude. L'appel téléphonique a donc été privilégié pour poursuivre la conversation.

La nature des données quantitatives recueillies par cet outil d'évaluation n'avait aucune valeur aux yeux de l'expert. D'après lui, seule la qualité de la relation parent-enfant, que le temps de présence soit de courte ou de longue durée, se révélait avoir un impact sur la vie du jeune. Il conseillait d'observer la qualité de la relation uniquement, sans entrer pour autant dans l'étude approfondie de l'attachement parental et du cadre théorique construit notamment par Bowlby (1992) qui est constitué des quatre types d'attachement possible et de leurs conséquences sur l'enfant. Les observations pourraient être par exemple de voir si, lorsque l'enfant est avec son parent, il y a des discussions, des contacts affectueux et si une réelle attention est portée au jeune durant ce moment.

Donc, selon son expertise, la relation entre le parent et son enfant se doit d'être de qualité afin d'entraîner un sentiment de sécurité chez le jeune et une bonne estime de soi. Ainsi, les parents devraient chercher à créer une relation dans laquelle l'enfant sait qu'il est aimé inconditionnellement et qu'il est reconnu et aimé tel qu'il est. Leur amour pour leur enfant devrait rester le même, peu importe que l'enfant fasse bien les choses ou non, qu'il obéisse ou non. Voilà en fait ce qu'il nomme une relation bienveillante.

Cette vision ne se retrouvait pas dans la version 1 de l'outil. C'est pourquoi il a été entendu à ce moment que son appréciation de l'outil au moyen de la grille d'évaluation n'était pas nécessaire, puisque l'outil était, à ce moment, construit pour mesurer des durées seulement, ainsi que les

perceptions de l'enfant vis-à-vis celles-ci. Nous avons convenu que seuls ses commentaires annotés dans le cadre conceptuel seraient attendus pour le moment.

Dans le cadre conceptuel, l'expert a noté deux distinctions à faire. La première était de ne pas confondre l'attachement et la place de la famille dans la vie de l'enfant. La théorie de l'attachement de Bowlby réfère aux premières années de vie de l'enfant et aux conséquences pouvant découler du type de relation vécu entre les parents et l'enfant. C'est pourquoi il était nécessaire, selon lui, de parler plutôt de la place des parents et de la famille, et non de l'attachement. Nous savons en effet que diverses études (voir section 2.4.4.) démontrent que les jeunes de six à huit ans préfèrent être avec leur famille et à la maison qu'avec leurs amis, ce qui changerait en grandissant. À ce sujet, l'expert avise cependant que ce changement consiste en une augmentation de la place des amis dans la vie des enfants, sans effacer pour autant la place de la famille. Il ne s'agit pas de voir cela comme une détérioration de leur intérêt envers leur famille ni de l'importance de ce soutien familial dans leur vie. Il s'agit plutôt de voir un ajout, une seconde source de soutien social. Pour certains enjeux, le soutien des parents peut s'avérer plus important, et pour d'autres, ce sera plutôt de celui des amis qui primera. La deuxième distinction consistait à considérer plutôt la qualité de la relation et non la quantité de temps vécus ensemble, comme discuté lors de la conversation téléphonique. En matière d'attachement parental, seule la qualité de la relation est considérée. Des données quantitatives sur ce sujet n'avaient pas d'intérêt à ses yeux.

Pour poursuivre la validation de ce temps à la suite de ces commentaires, nous avons voulu pousser plus loin nos questionnements quant à l'importance de considérer le temps de présence parentale sous une forme quantitative.

Le premier expert ayant demandé de se retirer du projet pour des raisons familiales en cours de processus de validation, nous avons fait appel à un autre expert.

Le deuxième expert a exposé le même constat que le premier. Dans notre étude, il n'était pas question selon lui d'enjeux liés à la question de l'attachement parental puisque dans ce domaine, seule la qualité des interactions est considérée déterminante, et non la durée de la présence. De

plus, l'idée de vouloir mesurer le temps passé avec ses parents ne serait pas pertinente scientifiquement, selon ce second expert, à moins d'avoir un cadre théorique appuyant cette idée, ce qu'il ne voyait pas dans notre cadre conceptuel actuel. Aussi, il soulignait que l'investissement en temps des parents aurait moins d'impact sur la réussite de leur enfant que l'attitude qu'ils ont et l'importance qu'ils accordent à l'école. Afin de soutenir notre démarche, il proposait plutôt d'aller explorer le domaine de la parentalité, citant notamment Carl Lacharité comme auteur intéressant sur ce sujet.

À la suite de la validation conceptuelle de ce temps, force nous était d'admettre qu'aux yeux de ces deux experts en attachement parental, seule la qualité de relation que le parent entretient avec l'enfant importe et influence sa qualité de vie. Bien que nous soyons d'accord avec cette réalité, nous continuions tout de même de nous interroger sur les impacts possibles de la quantité de temps parent-enfant. Par exemple, l'absence complète de temps de présence des parents n'aurait-elle aucun impact sur le bonheur du jeune ? Le fait qu'il soit reconnu dans les écrits scientifiques que l'implication des parents dans le vécu scolaire du jeune favorise sa motivation scolaire et, par ricochet, sa réussite scolaire ne pourrait-il révéler un besoin minimum de temps de présence avec les parents ?

En raison de tous ces questionnements encore présents à la suite de cette validation auprès des experts scientifiques, et d'une certaine intuition nous habitant depuis le début de notre recherche, nous avons décidé de revoir le cadre conceptuel sur le temps de présence parentale en faisant une nouvelle recension des écrits liés davantage à la parentalité, comme proposé par le dernier expert. Puis, nous avons décidé de faire une nouvelle validation conceptuelle avec un nouvel expert, puisqu'il apparaissait clairement que ce temps était celui, parmi nos six temps, qui soulevait le plus d'opposition. Ce nouveau cadre est présenté à la section suivante.

#### **4.1.2 Les ajustements apportés concernant la présence parentale**

En lisant Montagner (2009), nous avons compris l'importance du lien d'attachement construit notamment via le développement du sentiment de sécurité affective chez l'enfant. Cet auteur affirme que le :

rythme de développement d'un enfant ne doit donc pas être considéré comme un canevas complètement prédéterminé et gravé dans le marbre de la génétique. Il est modifiable si on peut agir sur les leviers pertinents. C'est-à-dire, essentiellement, la sécurité affective établie et confortée avec au moins une personne d'attachement "sécure", les rythmes biopsychologiques et l'alliance du corps et de la pensée (p. 15).

Selon lui, le temps de présence parentale peut contribuer à la construction d'un attachement « sécure » par les conciliations possibles dans l'organisation du temps familial, notamment quant aux horaires de travail des parents et à l'heure d'entrée et de sortie de l'école. Toujours selon Montagner, ces choix de conciliation conditionneraient bel et bien l'horaire de journée de l'enfant et, au-delà du temps de repos et d'activités, le temps de présence parentale jouerait un rôle afin de sécuriser l'enfant et de lui permettre de se ressourcer affectivement.

Par ailleurs, peu de connaissances sont disponibles sur l'interférence possible entre le travail des parents et le développement de l'enfant et, par ricochet, sur sa QDV-vs. Cependant, Le Floc'h et al. (2014) ont exploré une nouvelle mesure en lien avec cette question, qu'ils ont nommée l'Amplitude du Temps Parental Journalier (ATPJ). Cette mesure consiste à calculer « la durée écoulée depuis l'heure de départ du dernier parent quittant l'enfant jusqu'à l'heure d'arrivée du premier parent qui le retrouve au domicile parental » (p. 115). Selon eux, ce temps de présence pourrait influencer le niveau d'attention de l'enfant. C'est en effet ce qui est apparu comme résultat dans cette étude en ce qui a trait au groupe d'âge qui nous intéresse, soit les six à huit ans. Pour ces enfants, et pas pour les plus âgés (neuf à onze ans), l'ATPJ apparaît comme influente sur leurs niveaux d'attention. Les jeunes présentent des performances scolaires significativement moins bonnes lorsque l'ATPJ est faible. Ceci suggère, selon ces auteurs, que la « niche écologique famille » aurait bien une fonction régulatrice pour le développement de l'enfant. Ils ajoutent que pour les enfants âgés de six à huit, l'ATPJ se doit d'être suffisante. Malheureusement, ils ne se prononcent pas sur la quantité d'heures recommandée selon leurs résultats. Ils soulignent cependant qu'une étude systématique via un agenda de vie, par exemple, pourrait être réalisée, ce à quoi notre questionnaire 1 répond justement. Selon eux, « la mesure quantitative du temps

parental journalier dont dispose l'enfant ouvre des perspectives alternatives et complémentaires » (p. 123).

Enfin, Lacharité et al. (2015), inspirés de l'approche écosystémique de Bronfenbrenner, proposent un modèle de la parentalité formé de trois composantes principales. Selon eux, la parentalité se définirait par les expériences parentales, les pratiques parentales et la responsabilité parentale. La seconde composante, les pratiques parentales, intègre notamment le temps de présence parentale. En effet, les pratiques parentales se traduisent, dans ce modèle, par les formes d'engagement (par exemple, la sensibilité parentale et la proximité parentale), la disponibilité physique et psychologique (par exemple, le temps passé avec leur enfant) et les actions indirectes (par exemple, ajuster son horaire de travail afin de passer du temps avec son enfant). Ce modèle soutient donc que le temps passé avec l'enfant est un élément essentiel à considérer dans l'étude de la parentalité. Considérant cette information et le fait que l'ATPJ se révèle influente pour les plus jeunes au niveau de leur attention, il apparaît pertinent selon nous de s'interroger sur d'autres effets possibles, tel son impact sur leur satisfaction de vie.

#### 4.1.2.1 Les catégorisations de l'implication parentale

Divers auteurs sont parvenus à qualifier ce temps de présence parent-enfant, au niveau notamment des types d'implication parentale dans la vie scolaire de l'enfant. À la suite de la lecture de nouveaux écrits scientifiques, nous avons constaté que ce temps de présence parental peut revêtir différentes formes de participation de la part du parent. Ces différentes formes d'engagement peuvent être parfois plus directes, comme d'accompagner les élèves lors d'une sortie de classe, et parfois indirectes, comme de choisir de travailler à temps partiel pour passer plus de temps avec son enfant. C'est de cette façon qu'il nous a été possible de créer des catégories d'engagement parental qui ont permis d'enrichir le cadre conceptuel de l'outil. Le tableau 3 regroupe les différentes catégories recensées, soit : 1— la participation à l'école ou en classe, et ce en présence de l'enfant, 2 — l'engagement dans le suivi scolaire, 3— le soutien affectif, 4 — le temps de présence et de disponibilité marqué par une proximité parentale, une

disponibilité physique et psychologique, et des actions indirectes et 5— tout autre type d'implication parentale.

Tableau 4 : Types d'implication parentale

LES TYPES D'IMPLICATION PARENTALE	
Participation à l'école ou en classe, et ce, en présence de l'enfant	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement lors des sorties de classe</li> <li>- Participation à des activités de classe ou à des événements à l'école</li> </ul>	
(Larivée et Larose, 2014)	
Engagement dans le suivi scolaire	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encadrement des devoirs et des leçons</li> <li>- Aide aux apprentissages scolaires à la maison</li> </ul>	
(Claes et Comeau, 1996 ; Dearing et al., 2006 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; Hoover-Dempsey et al., 2001 ; Picard, 2012 ; Sui-Chu et Willms, 1996)	
Soutien affectif	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Encouragements</li> <li>- Compliments</li> <li>- Discussions</li> </ul>	
(Deblois et al. 2008, s'inspirant des travaux de Deslandes, 1996, 2005, 2006).	
Temps de présence et de disponibilité marqué par une proximité parentale, une disponibilité physique et psychologique, et des actions indirectes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciliation de son horaire de travail afin de passer du temps avec son enfant</li> </ul>	
(Lacharité et al., 2015)	
Tout autre type d'implication parentale	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- toute autre activité réalisée avec l'enfant favorisant le développement des compétences parentales</li> </ul>	

Nous souhaitons valider ce cadre conceptuel révisé avant d'aller plus loin. Il s'avérerait nécessaire d'obtenir un avis d'expert, d'autant plus que cette dimension était celle pour laquelle les opinions

des experts étaient les plus contraires à ceux de noter cadre conceptuel depuis le début. Trois experts, parmi ceux présents dans le tableau 3, ont été contactés. L'un d'eux a eu la générosité de porter un regard critique sur cette catégorisation.

#### 4.1.2.2 L'appréciation de cette révision

Pour cette étape de validation, nous avons présenté ces catégories, constituant le nouveau cadre conceptuel, ainsi que l'outil d'évaluation à un autre expert, cette fois spécialisé en collaboration famille-école. D'une part, cet expert a dit ne pas être en mesure de se prononcer sur la justesse des catégories créées à partir des écrits scientifiques concernant la présence parentale. Il mentionnait un manque de balises scientifiques qui lui auraient permis de les valider. De fait, très peu de chercheurs se sont intéressés à mesurer quantitativement le temps de présence parentale, ce qui n'offre pas, à ce jour, de recommandations sur leurs durées spécifiques. D'autre part, il ajoute que la qualité de vie, de façon générale, ne peut être mesurée seulement en termes de durées. Pour cette dimension plus précisément, un ensemble de variables devrait être pris en compte, tel que les types de présence, les caractéristiques et les besoins de l'enfant et les types d'activités, en plus du temps de présence. Ainsi, selon lui, la quantité de temps de présence parentale est importante tout comme la qualité de ce temps. L'un sans l'autre ne pourrait donner un portrait juste permettant réellement de se prononcer sur la qualité de vie. Il souligne son désaccord avec la supposition qu'un parent n'offrirait pas à son enfant une bonne qualité de vie liée au vécu scolaire du fait qu'il ne serait pas assez présent. Selon lui, la compréhension de cette réalité est fort complexe et la rend variable, selon l'enfant ou selon d'autres facteurs précédemment nommés. Son évaluation indique donc la pertinence de considérer le temps de présence parentale, mais seulement si d'autres facteurs de forme qualitative sont également pris en compte.

Considérant que le deuxième instrument vise justement à prendre en compte l'aspect qualitatif de cette dimension, nous croyons alors que ces catégories permettent de compléter la dimension du temps de présence parental sous sa forme qualitative. Malheureusement, une seconde validation n'a pu être réalisée.

Ainsi, après une nouvelle recension des écrits sur le temps de présence parentale et avec les regards de trois experts sur le cadre conceptuel, nous pouvons conclure qu'il existe un réel intérêt à pousser la question plus loin, à approfondir cette idée qui reste critiquée mais qui trouve tout de même plusieurs appuis scientifiques, comme le modèle de la parentalité de Lacharité et al., 2015 ou l'étude de Le Floch et al. (2014) sur l'Amplitude du Temps Parental Journalier (ATPJ). La version 2 de l'outil a donc été modifiée quant aux données à obtenir sur ce temps, afin que d'autres aspects de type qualitatif puissent être considérés, comme l'a proposé le troisième expert.

## **4.2 La validation conceptuelle de l'outil**

Nous présenterons maintenant le processus de développement de la première version de l'outil. Puis, nous évoquerons l'appréciation de cet outil par les experts scientifiques.

### **4.2.1 La présentation de l'outil**

Cette partie présente la première version de l'outil d'évaluation conçu à la suite de la recension des écrits (voir l'annexe 6). Cet outil est composé de deux questionnaires qui seront également décrits au niveau de leur contenu conceptuel et de leur format.

#### **4.2.1.1 Les étapes préalables à sa conception**

Rappelons que trois étapes préalables ont été nécessaires pour amorcer le processus de conception de l'outil d'évaluation : le choix du contenu conceptuel, le choix du nombre et du type d'instruments de mesure et le choix du format de l'outil.

Premièrement, il s'agissait de déterminer le contenu conceptuel de l'outil d'évaluation, et ce, guidés par notre définition de la QDV-vs (voir la section 2.5). En guise de rappel, voici quelques-unes des recommandations de la recherche visant les enfants de six à huit ans, dont la présence ou non dans l'horaire quotidien du jeune devait pouvoir être visible au moyen de l'outil :

- 1- garantir entre neuf et onze heures de sommeil par nuit ;
- 2- garantir au moins soixante minutes par jour d'activité physique d'intensité moyenne à élevée ;

- 3- prévoir les activités soutenues d'apprentissage (exigeant un haut niveau de vigilance) préférablement entre 9h30 et 11h30 de l'avant-midi ;
- 4- privilégier le transport actif pour effectuer son trajet à l'école (s'il y a lieu).

Deuxièmement, il a fallu déterminer le nombre et le type d'instruments de mesure nécessaires pour obtenir un portrait complet de la QDV-vs. C'est à la suite à la recension des écrits qu'il nous est apparu nécessaire de créer deux instruments de mesure distincts : l'un pour l'évaluation objective et l'autre pour l'évaluation subjective, afin d'obtenir un portrait complet et de manière à respecter notre définition de la QDV. Ainsi, des données révélant le niveau de respect des besoins des enfants de six à huit à la lumière des recommandations formulées par la recherche pour chacune des six dimensions seraient recueillies, tout comme des données fournissant les perceptions de l'enfant sur sa satisfaction quant à son niveau de QDV en lien avec son vécu scolaire. Plus concrètement, l'outil créé devait montrer, d'une part, la durée accordée à chacun des moments que nous nommons « dimensions », et une description claire du type d'activité réalisée, dans le but de vérifier si les recommandations apparaissant dans la littérature scientifique sont respectées dans l'horaire quotidien du jeune élève ; et d'autre part, le niveau de satisfaction des jeunes vis-à-vis chacune de ces dimensions.

Troisièmement, la dernière étape visait la sélection des divers éléments liés au format et à la mise en page des instruments de mesure, en nous appuyant cette fois sur les écrits consultés à ce sujet (décrits à la section 3.3.3 : Le format des instruments de mesure). De plus, le format choisi devait permettre l'utilisation de l'outil dans divers environnements éducationnels. Ces étapes ont mené à une première version de l'outil (annexe 6) qui est présentée dans la section qui suit. Rappelons que cette version a été conçue avant la validation du cadre conceptuel par les experts scientifiques.

#### 4.2.1.2 Le questionnaire 1 : Un horaire quotidien type

Ces trois étapes de conception ont mené à la création d'un premier instrument de mesure sous forme d'horaire quotidien type. Ainsi, nous avons développé un tableau dans lequel l'enfant (ou son adulte accompagnateur) indiquerait les activités réalisées durant une journée complète ainsi

que les heures de début et de fin de chacune d'elles, comme l'illustre la figure 7. Cette section décrit son format, son contenu et son mode d'administration.

<b>AVANT-MIDI</b>			
<b>Activité de l'élève</b> (nommez l'activité avec précision)	<b>Description</b> (encerchez une réponse par paire)	<b>Heure de début</b> (indiquez l'heure)	<b>Heure de fin</b> (indiquez l'heure)
<b>Activité (suite au réveil de l'enfant):</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	À l'intérieur À l'extérieur <hr/> Physique Non physique <hr/> Avec présence parentale Sans présence parentale <hr/> Activité libre Activité imposée <hr/> Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	____:____ ____:____	____:____ ____:____
<b>Activité:</b> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	À l'intérieur À l'extérieur <hr/> Physique Non physique <hr/> Avec présence parentale Sans présence parentale <hr/> Activité libre Activité imposée <hr/> Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	____:____ ____:____	____:____ ____:____

Figure 8. Extrait de la 1<sup>re</sup> version du questionnaire 1

Sur le plan du format, ce questionnaire inclut un tableau séparé en quatre sections (temps de sommeil, avant-midi, après-midi et soirée) afin de faciliter le repérage dans l'outil, qui contient plus de dix pages. Le tableau est construit de la même façon pour chaque section : les deux premières colonnes servent à décrire l'activité, et les deux dernières, à indiquer l'heure du début et de la fin de l'activité. Préalablement au tableau principal, on retrouve deux pages d'instructions avec exemples, une page présentant la définition des termes de l'outil et une page servant à la collecte d'informations sur le temps de sommeil spécifiquement. À la fin se trouve

une fiche d'identification de l'enfant et de renseignements, notamment sur l'âge de l'enfant et l'environnement éducationnel qu'il fréquente.

Pour ce qui est du contenu, ce premier instrument constitue l'évaluation objective de la QDV-vs puisqu'il fournit des données sous forme de quantité, permettant un cumul des minutes pour chacune des dimensions. Le total du nombre de minutes consacré à chacune des activités quotidiennes de l'enfant permet de calculer des durées qui sont ensuite redistribuées en fonction des six dimensions visées. Des données descriptives quant à la nature des activités (ex : jeux à l'extérieur ou jeux à l'intérieur) sont aussi recueillies. Par exemple, l'enfant (ou son adulte accompagnateur) doit indiquer si l'activité est libre ou imposée, ou encore s'il est avec ses parents durant cette activité. Le questionnaire est construit afin d'être flexible, les horaires pouvant varier d'un environnement éducationnel à un autre. Il est aussi envisageable que le titulaire de classe remette aux parents l'horaire prédéfini de la journée afin que ces derniers puissent remplir une partie des informations avant le départ de l'enfant pour l'école afin de lui faciliter la prise de notes lorsqu'il est en classe.

Nous avons intégré à l'outil divers éléments d'accompagnement. L'ajout d'une section concernant les consignes vise l'obtention de réponses justes au questionnaire. Aussi, les tâches de l'accompagnateur sont bien explicitées. Puis, nous avons inclus une page pour définir les différents termes ou expressions utilisés afin d'en favoriser la compréhension la plus exacte et univoque possible. Finalement, vu le jeune âge des enfants à qui s'adresse l'outil et leur niveau de développement, chaque mot, chaque énoncé, chaque consigne a été réfléchi et simplifié au maximum sans en perdre le sens.

Enfin, vu le jeune âge de la population ciblée, cet outil de collecte de données prévoit l'accompagnement d'un parent ou d'un enseignant pour son administration. Ce rôle d'accompagnateur consiste à faire des rappels à l'enfant, à inscrire l'heure du début et de fin de chaque activité, à noter quelle est l'activité ou encore à encercler les éléments de description de chacune d'elles. L'enfant et son parent accompagnateur devront donc conserver ce journal avec

eux dès le réveil de l'enfant et jusqu'au moment de son endormissement afin d'y inscrire l'entièreté des informations demandées.

#### 4.2.1.3 Le questionnaire 2 : Un sondage sur la satisfaction de l'enfant

Outre les mesures objectives, l'obtention de données de nature subjective permet de brosser un portrait complet du niveau de QDV-vs offert par un environnement éducationnel, selon notre définition de la QDV. Dès lors, les perceptions de l'enfant vis-à-vis son vécu scolaire sont à privilégier. C'est pour cela que nous avons choisi un questionnaire construit sous forme de sondage de satisfaction, un instrument qui permet de recueillir les perceptions de l'enfant. Cette section décrit son format, son contenu et son mode d'administration.

Pour élaborer le format de ce second instrument de mesure, nous avons consulté divers outils d'évaluation de la QDV, en priorisant ceux s'adressant aux petits de moins de huit ans. Comme la tâche doit être réalisée par l'enfant, une attention particulière a été portée au vocabulaire, aux construits ni trop abstraits ni trop complexes, à la clarté des instructions et aux options de réponses, tous ces éléments constituant des recommandations recensées par Matza et al. (2004). De fait, ces auteurs ont répertorié une liste des outils génériques utilisés en pédiatrie pour mesurer la QDV des petits. Comme il s'agit d'outils visant à mesurer la QDV liée à la santé et non au bien-être, seuls leur format et leurs choix d'échelles de réponses ont aidé. Sur les vingt outils présentés, deux étaient conçus pour les petits de six à huit ans et exigeaient d'être remplis par l'enfant lui-même.

Le Childhood Asthma Questionnaire (CAQ) (Christie et al., 1993), un outil dont nous n'avons pu consulter qu'un extrait, a fourni des suggestions quant aux types de questions et de formulations et aux types de réponses présentées aux petits. Par exemple, la formulation suivante est utilisée afin que l'enfant encercle par la suite le visage approprié représentant l'émotion la plus juste : « *How do you feel about having to carry your inhaler?* » Pour répondre, l'enfant doit choisir parmi cinq visages celui qui représente l'émotion liée à cet item. Ceux-ci sont définis dans une légende précédant les questions. En guise d'exemple, une section de ce questionnaire est illustrée ci-dessous.

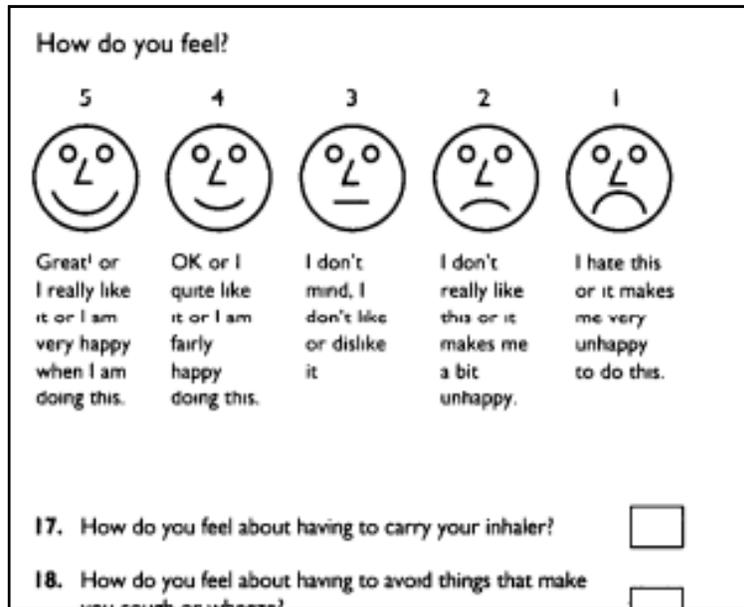


Figure 9. Extrait du questionnaire Childhood Asthma Questionnaire (CAQ)

D'après Matza et al., l'échelle de Likert étant plus complexe à comprendre pour les moins de huit ans, il est préférable d'utiliser des visages expressifs. Ils présentent aussi une autre option pour la représenter visuellement. En ajoutant des formes grossissantes (ex : des cercles) pour intensifier le sentiment, le tout se révélerait davantage facilitant et pourrait garantir la compréhension des jeunes, comme l'illustre l'autre exemple qui suit (figure 10), provenant du Child Health and Illness Profile (CHIP) pour les enfants entre six et douze ans (cité dans Matza et al., 2004).

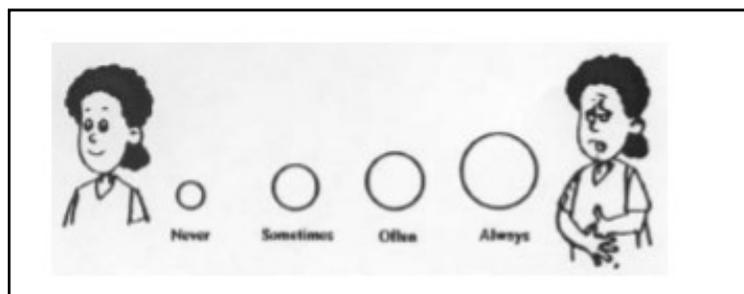


Figure 10. Extrait du questionnaire Child Health and Illness Profile (CHIP)

Quant au second outil adressé aux six à douze ans répertorié par Matza et al., le Pediatric Rhinoconjunctivitis Quality of Life Questionnaire (PRQLQ), l'ensemble du processus de réponse nous paraissait trop complexe pour des enfants de 6 à 8 ans et nous ne l'avons pas retenu. Il ne rejoignait pas les recommandations des divers chercheurs consultés notamment quant au nombre de niveaux à privilégier pour une échelle Likert. Par exemple, les auteurs ont opté pour une échelle de Likert à six niveaux en plus de deux cartons de couleurs qui varient selon le type de réponse recherchée (de toujours à jamais ou d'extrêmement ennuyé à pas ennuyé).

Outre le CAQ, d'autres questionnaires mesurant la QDV ou le bien-être ont été consultés et trois d'entre eux ont aussi été pris en compte pour guider nos décisions. Les questionnaires *Auto-questionnaire enfant imagé* (AUQUEI) (Manificat et al., 1997), *Kid Instrument Quality of life* (KiDIQOL) (Gayral-Taminh, M. et al., 2005) et *How I feel about myself and school* (McLellan et Steward, 2015) ont inspiré la conception de notre outil par le type de formulation d'items, le nombre d'items à utiliser lorsque ceux-ci s'adressent à de jeunes enfants et le type de réponse à privilégier. Comme l'illustre le tableau 4 qui suit, le nombre de niveaux de l'échelle des quatre outils se situe entre trois et cinq, le nombre d'items se situe entre 14 et 44 et de courtes expressions (mots) ou des visages (émojis) sont utilisés.

Tableau 5 : Compilation des outils d'évaluation de la QDV consultés

	AUQUEI	KiDIQOL	CAQ	<i>How I feel about myself and school</i>
Âge	3-12 ans	6-12 ans	4-7 ans	7-16 ans
Niveaux de l'échelle	4	5	4	3
Nombre d'items	26 items	44 items	14 items	23 items
Représentation de l'échelle	Émojis	Mots (toujours à jamais) +	Émojis	Mots (pas souvent à souvent)

		Représentation imagée des situations de vie		
Exemple d'énoncé	En classe, dis comment tu es?	Je m'ennuie.	Quel visage est le tien quand tu vas à la piscine?	Je me sens en santé.

Après consultation de ces outils, l'utilisation de visages (émojis) représentant diverses émotions a été choisie comme formule de réponse pour notre questionnaire 2, en raison de leur bon fonctionnement pour les enfants de moins de huit ans selon la majorité des auteurs consultés.

De plus, dans le questionnaire 2 (Figure 10), en s'inspirant d'une échelle de Likert, quatre niveaux de réponse apparaissent sous forme de visages (très heureux, heureux, triste, très triste). Il s'agit d'un nombre d'échelons se situant dans la norme des questionnaires consultés et permettant de contourner la réponse neutre possible lorsque l'échelle est impaire.

**NOTE POUR LES ENFANTS**  
Pense aux journées où tu as des activités d'école pour répondre aux questions (probablement les jours de la semaine).

À ton réveil le matin, comment te sens-tu?






Quand tu fais des activités avec tes parents, comment te sens-tu?






Quand tu fais des activités sans tes parents, comment te sens-tu?

Figure 11. Extrait de la 1<sup>re</sup> version du questionnaire 2

Concernant le contenu, ce questionnaire débute avec une section d'identification de l'enfant. Il y a ensuite une courte note pour guider le jeune. Celle-ci indique que lorsqu'il répond aux questions il doit penser aux journées où il a des activités d'école. Au total, huit questions de type « Comment te sens-tu quand...? » se retrouvent dans ce questionnaire constitué de deux pages.

En ce qui a trait à son administration, avant la remise du questionnaire, la consigne suivante est donnée à l'enfant par son accompagnateur : « Les activités dont on parle sont celles que tu vis durant tes journées d'école, soit durant la semaine. » L'accompagnateur devra soutenir l'enfant au besoin pour la lecture des items en raison du jeune âge de celui-ci. Selon le niveau de lecture de ce dernier, l'accompagnateur peut lui lire les items. L'enfant encercle le visage représentant l'émotion rattachée aux items. Ce dernier outil permet d'obtenir un portrait des perceptions des jeunes quant à leur QDV-vs.

Puisqu'il s'agit d'une évaluation subjective et que la désirabilité sociale peut influencer les réponses des jeunes, il a été prévu que les parents soient informés de cet enjeu lors de la présentation de l'outil de l'évaluation. Une consigne à cet effet apparaît au début du questionnaire. Ceux-ci ne doivent en aucun cas chercher à influencer la réponse de leur enfant. Ce dernier remplit ce questionnaire une fois seulement, avec un accompagnateur : son parent ou son tuteur, ou un adulte sans lien affectif avec le jeune. Cette dernière option est préférable si l'on souhaite atténuer le facteur de désirabilité sociale.

La conception de cette première version de l'outil a été suivie d'une première validation réalisée par un panel formé d'experts scientifiques. Les résultats de cette consultation suivent maintenant.

#### **4.2.2 L'évaluation par les experts scientifiques : questionnaire 1**

Outre l'appréciation du cadre conceptuel qui a été présenté en début de chapitre, les experts devaient également se prononcer sur l'outil d'évaluation en commentant directement sur l'outil et en remplissant un questionnaire. Rappelons que cette consultation visait à s'assurer, entre autres, que les énoncés étaient clairs pour la population cible, exempts de biais, qu'il n'y avait

pas d'oubli parmi chacune des dimensions à considérer et que le concept de la QDV-vs était mesuré adéquatement.

La grille d'évaluation a été remplie par cinq experts sur sept, soit les experts en déplacement, en évaluation, en sommeil, en mode de vie actif et en devoirs et leçons. Les sections qui suivent présentent la compilation de ces résultats. Pour chacun des questionnaires, les résultats seront visibles tout d'abord sous forme de tableaux accompagnés d'un résumé des commentaires, puis suivis d'une section présentant les ajustements apportés à la nouvelle version de l'outil.

Voici d'abord les commentaires donnés par les experts scientifiques dans la grille d'évaluation qui se retrouvent dans le tableau 5 concernant le questionnaire 1.

Tableau 6 : Commentaires des experts scientifiques sur le questionnaire 1

Légende du tableau	
1 = Totalement d'accord	 = tous les experts ont noté être en accord avec l'énoncé
2 = D'accord	
3 = En désaccord	 = une majorité d'experts ont noté être en accord avec l'énoncé
4 = Totalement en désaccord	 = une majorité des experts a noté être en désaccord avec l'énoncé

	Nombre d'experts par note			
	1	2	3	4
<b>QUESTIONNAIRE 1</b>				
<b>Questions sur la qualité du contenu</b>				
1— Tous les aspects sont-ils considérés dans cette évaluation?	1	1	1	2
2— Les données collectées vous semblent-elles pertinentes ?	1	2	2	0

3— Le journal de bord vous semble-t-il pertinent pour obtenir les mesures objectives recherchées?	2	1	2	0
Questions sur le format				
4— La longueur (durée) de passation de l’outil vous apparaît-elle adéquate ?	1	2	2	0
5— Les tâches associées à l’outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de six à huit ans ?	0	3	2	0
6— La présentation facilite-t-elle l’exécution de l’outil (disposition, police d’écriture, etc.) ?	2	3	0	0
7— Les consignes vous semblent-elles claires ?	2	3	1	0
8— Les définitions du lexique vous semblent-elles claires ?	2	3	0	0

De façon générale, tous les experts scientifiques s’entendaient sur le fait que le questionnaire 1 était (Q6-7 et 8) un outil d’évaluation pertinent pour mesurer la QDV-vs et une majorité d’entre eux (Q2-3) au niveau objectif (Q3) et que son format (Q4 à 8) était également adéquat. Cependant, comme le démontre le tableau, une majorité d’entre eux formulait un avis négatif quant aux aspects considérés dans la conception de l’outil (Q1).

En ce qui concerne la longueur du questionnaire, un expert le qualifiait de fastidieux. Il reconnaissait la limite de celui-ci quant au fait de ne pouvoir englober tous les aspects spécifiques à chacune des dimensions. Pour deux des experts, il s’agissait malgré tout d’un manque à pallier ; pour un autre, d’une visée impossible à atteindre dans une évaluation comme celle-ci. Par exemple, pour l’un d’entre eux, il aurait été nécessaire de recueillir d’autres informations liées à la réalité scolaire du jeune qui pourraient également avoir un impact sur sa QDV-vs, comme son niveau de difficulté scolaire ou encore sa réalité familiale (immigrant, disponibilité parentale). Pour un autre, il manquait des informations quant aux éveils nocturnes, à la qualité subjective du sommeil et à la somnolence. La sieste était aussi à retirer, car généralement absente pour cette tranche d’âge. Des sous-catégories ont aussi été proposées afin de pallier la possibilité

qu'une catégorie puisse être trop inclusive, permettant ainsi un trop grand nombre de réponses possibles et même des réponses erronées.

Toujours en lien avec la possibilité d'ajouter d'autres aspects à prendre en considération pour l'évaluation de la QDV-vs, un expert remettait en question l'absence d'item portant sur l'attachement de l'élève aux enseignants et au personnel de l'école.

Comme deuxième remarque, un certain consensus (4 experts sur 5), apparaissait quant à la notion de qualité, pratiquement absente et à leurs yeux, essentielle.

En ce qui concerne le type d'instrument (question 3), la validité des réponses, selon un expert, pourrait être mise en doute. Selon lui, l'enfant pourrait répondre de manière erronée malgré lui à cause de limites liées à son niveau développemental. Afin de contourner cette possibilité, l'accompagnement d'un adulte serait souhaitable. Or, pour la partie à remplir en classe, il doute que l'enseignant puisse accorder cette disponibilité. Il suggère de recueillir ces données sous forme d'entretien. Il craint aussi que le fait de ne remplir ce questionnaire qu'une journée ne remette en cause la validité des résultats. Par exemple, l'enfant pourrait avoir des journées comportant des cours ou des activités sportives lui permettant d'atteindre son temps d'activité physique alors qu'un autre jour, il serait davantage passif parce qu'occupé à des activités d'arts ou de lecture par exemple.

Au niveau du format, quelques critiques ont été formulées, sans pour autant faire pencher les notes de la grille d'évaluation du côté du désaccord. Premièrement, la longueur du questionnaire est apparue comme une rude difficulté à contourner. Puis, les experts mentionnaient la nécessité d'avoir un parent accompagnateur particulièrement rigoureux afin d'aider l'enfant, davantage encore pour celui qui ne peut lire seul ou accomplir les tâches de façon autonome. Deuxièmement, un expert a mentionné qu'il avait dû relire les consignes plus d'une fois, ce qui révèle un manque de clarté encore présent. Certaines formulations devaient être revues, dans le lexique surtout, comme l'utilisation du terme « bienveillance » qui n'est pas défini et qui pourrait poser un problème de compréhension. Aussi, une activité fort prisée chez les jeunes pourrait laisser le répondant perplexe : les jeux vidéo. Ceux-ci ne visent généralement pas

d'apprentissage, mais exigent tout de même un haut niveau d'attention. Finalement, deux autres suggestions ont été faites, soit d'indiquer l'heure avant les détails de l'activité et aussi de numéroter les cinq réponses qu'il faut encercler chaque fois, afin d'éviter un oubli.

Une évidence est aussi ressortie concernant les scores que chaque expert devait attribuer pour établir, à la suite de la compilation des résultats, un niveau de satisfaction quant aux recommandations. Aucun d'eux n'est arrivé à définir une échelle de seuils représentatifs associés à leur champ d'expertise, soit combien de minutes par jour correspondraient à un excellent score, un bon score, un score moyen et un faible score. Pour les déplacements, l'expert concerné a tout de même avancé que quelques minutes de marche (entre 0-5 minutes) conduiraient à un score de niveau excellent. Pour l'expert en sommeil, ce serait une durée de 10 à 11 heures de sommeil par nuit. Ajoutons que, pour ce dernier, la présence d'éveils nocturnes serait aussi à considérer, ce qui ramène l'intérêt de recueillir des données liées à la qualité du sommeil.

Finalement, il a été proposé de faire passer ce questionnaire plus d'une journée, de manière que les résultats soient représentatifs. En contrepartie, vu l'investissement en temps nécessaire, en augmenter la fréquence de passation risquerait d'engendrer un travail moins rigoureux et donc, des données moins complètes ou moins justes, selon un des experts. Une proposition pour contrer cela était de questionner de façon plus générale les parents directement. Dans ce cas, il serait plutôt demandé d'inscrire le nombre d'heures de sommeil habituel de l'enfant par nuit, le nombre d'heures d'activité physique par jour habituellement et ainsi de suite. Cet expert poussait la proposition jusqu'à questionner l'horaire de travail du parent également. Selon lui, l'horaire des parents agit directement sur l'horaire de réveil de l'enfant et notamment, sur l'horaire de départ de la maison.

#### **4.2.3 Les ajustements apportés**

Avant de passer aux résultats concernant le questionnaire 2, nous souhaitons apporter notre point de vue à la suite de toutes ces suggestions faites par les experts scientifiques consultés. Afin d'analyser le contenu de ces commentaires et d'avoir un portrait global des points forts et des points faibles qui ressortent de leur appréciation, un tableau de compilation (Annexe 7) a été

construit. Il inclut le verbatim de chaque expert, la note donnée (1 à 4 sur une échelle de Likert) et la description des corrections apportées suite à ces commentaires. La figure qui suit en présente un extrait.

Légende
D : (déplacement
VA : mode de vie actif
AP : attachement parental
E : évaluation
S : sommeil

COMMENTAIRES DES EXPERTS (notes sur l'échelle de LIKERT et commentaires)		CORRECTIONS APPORTÉES PAR L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE	
MON HORAIRE QUOTIDIEN			
QUESTIONS SUR LA QUALITÉ DU CONTENU			
1- Tous les aspects sont-ils considérés dans cette évaluation?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
1	1	1	2
<b>D</b> « Difficile de considérer tous les aspects et réussir à avoir un questionnaire adéquat (pas trop long). » <b>VA</b> « Il n'est pas possible de considérer TOUS LES ASPECTS dans une évaluation. »		Les aspects considérés sont restés les mêmes. Ils sont limités afin de s'en tenir à notre concept de QDV-vs qui a une visée multidimensionnelle. Nous demeurons conscients que des données à propos de l'aspect qualitatif des diverses dimensions seraient aussi intéressantes à recueillir, mais alourdiraient davantage le	

Figure 12. Extrait du tableau de compilation des commentaires des experts scientifiques

La première question laisse paraître un désaccord majoritaire. En effet, il est compréhensible que chacun d'eux souhaiterait retrouver dans le questionnaire l'entièreté des facteurs de la dimension dont il est expert, du fait que chacun est spécialiste de celle-ci et en connait donc tous les pourtours. Cependant, nous n'avons pu retenir les différents avis touchant la considération de l'entièreté des facteurs d'une dimension puisque cela nous éloignerait de l'objectif de l'outil. Rappelons que le but de cette évaluation est d'offrir un portrait du niveau de QDV-vs rattaché à un environnement éducationnel, et non à l'enfant lui-même. Cela n'avait peut-être pas suffisamment été précisé aux experts scientifiques. De fait, chacune des dimensions pourrait être évaluée séparément pour offrir un portrait plus précis de chacune d'elles, comme un agenda du sommeil ou encore un questionnaire sur le type d'attachement parental. Dans ce

cas, ces outils seraient développés par des experts distincts dans ces domaines, mais cette façon de faire nous éloigneraient de notre visée plus multidimensionnelle.

Ainsi, nous croyons qu'il ne faut pas se perdre dans des mesures qui ne répondent pas aux objectifs de notre outil, comme cela aurait été le cas si nous nous étions intéressés à certains facteurs nommés par les experts, telle la relation avec l'enseignant. Comme vu dans le cadre conceptuel, différentes études se sont intéressées à ce qui se passait entre les murs de l'école. Cette réalité serait davantage liée, selon nous, au concept plus général de bien-être à l'école (Konu et Rimpelä 2002, Randolph et al., 2010, McLellan et Steward, 2015).

#### 4.2.4 L'évaluation par les experts scientifiques : questionnaire 2

Le tableau 6 présente les notes données par les experts scientifiques concernant le deuxième questionnaire de l'outil. Suivra ensuite un résumé de leurs commentaires à propos de cet instrument de mesure.

Tableau 7 : Commentaires des experts scientifiques sur le questionnaire 2

Légende du tableau	
1 = Totalement d'accord	 = tous les experts ont noté être en accord avec l'énoncé
2 = D'accord	 = une majorité d'experts ont noté être en accord avec l'énoncé
3 = En désaccord	
4 = Totalement en désaccord	 = une majorité des experts a noté être en désaccord avec l'énoncé

	Nombre d'experts par note			
	1	2	3	4
QUESTIONNAIRE 2				
Questions sur la pertinence conceptuelle				

1— Tous les aspects sont évalués ?	1	1	0	3
2— Les données collectées vous semblent-elles pertinentes ?	0	4	0	1
3— L'autoquestionnaire vous semble-t-il être pertinent pour obtenir les mesures subjectives recherchées ?	0	3	1	1
Questions sur le format				
1— La longueur (durée) de passation de l'outil vous apparaît-elle adéquate ?	2	3	0	0
2— Les tâches associées à l'outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de six à huit ans ?	3	1	1	0
3— La présentation facilite-t-elle l'exécution de l'outil (disposition, police d'écriture, etc.) ?	3	1	1	0
4— Les consignes vous semblent-elles claires ?	2	2	1	0

De façon générale, les résultats concernant le deuxième questionnaire sont positifs. Malgré cela, plusieurs suggestions et remarques ont été fournies par les experts. Celles-ci sont présentées dans cette section.

En premier lieu, l'échelle a reçu plusieurs critiques accompagnées de suggestions en lien avec les images (émojis) comme choix de réponse. Il serait nécessaire d'ajouter une légende expliquant le sens de chaque émoji. Aussi, il faudrait revoir chaque émoji afin qu'ils expriment mieux le degré de satisfaction. Utiliser une échelle de Likert avec des chiffres a aussi été proposé. Cette dernière option éviterait la confusion due à la forte connotation émotionnelle des émojis, en particulier du visage qui pleure. De plus, l'utilisation de chiffres permettrait, selon un expert, de tirer des conclusions en utilisant les statistiques et de garantir ainsi de futures publications dans des revues scientifiques plus tard.

En deuxième lieu, certaines expressions devraient être reformulées ou précisées, selon les experts scientifiques. Des propositions pour renommer certaines d'entre elles ont été mentionnées afin d'en améliorer leur compréhension. Par exemple, « activités d'école »

pourraient être changées par « activités scolaires ». Les « activités d'apprentissage de style-école » en soirée devraient être changées par « devoirs et leçons » selon l'expert en devoirs et leçons. De plus, un expert rappelait de sélectionner des termes neutres. Ainsi, le terme « amuser » devrait être retiré pour éviter d'influencer la réponse.

En troisième lieu, une distinction entre le trajet vers l'école et le trajet vers la maison devrait être faite, car les perceptions pourraient être asymétriques. L'expert en déplacement rappelle que ces trajets peuvent différer dans leur mode, leur horaire, leur contexte et même leurs contraintes.

En ce qui a trait à la passation du questionnaire, il a été suggéré que le parent ne soit pas présent ni près de l'enfant à ce moment, pour éviter un biais de réponse. Mais, selon les capacités cognitives en lecture des enfants, il pourrait s'avérer nécessaire, voire obligatoire, de prévoir un accompagnateur externe pour guider l'enfant dans sa lecture, une considération à laquelle nous avons déjà pensé. Aussi, l'ajout de chiffres pour numéroter les énoncés serait facilitant, selon un expert.

#### **4.2.5 Les ajustements apportés**

D'un point de vue général, la majorité des suggestions reçues nous ont semblé pertinentes et nous ont permis d'améliorer notre outil. Les émojis et les quelques expressions sont les principaux aspects sur lesquels nous nous sommes penchés lors de la mise à jour du Questionnaire 2. Il a fallu trouver une façon de permettre à l'enfant de répondre de façon non équivoque concernant sa satisfaction vis-à-vis ces activités quotidiennes. Nous avons regardé d'autres possibilités pour apporter plus de clarté et de neutralité. À ce propos, en retournant consulter les questionnaires étudiés lors de la création du questionnaire 2, un chiffre apparaît en effet au-dessus des visages comme proposés par un expert. Une légende s'y trouve aussi. Nous avons alors décidé l'ajout d'une légende si des émojis étaient encore utilisés dans la nouvelle version.

De plus, les diverses réalités pouvant surgir selon l'environnement éducationnel fréquenté par le jeune nous ont poussés à développer un outil qui puisse être transférable d'un milieu à un autre.

C'est pourquoi certains termes ne pouvaient être modifiés comme suggéré par les experts. Pensons par exemple aux « devoirs et leçons » qui n'existent pas pour un enfant pratiquant l'apprentissage en famille. Ces derniers pourraient avoir des activités d'école à toute heure du jour, donc même en soirée, sans que ce soit considéré comme des devoirs et des leçons. Cet énoncé vise à mesurer la satisfaction de l'enfant sur des travaux scolaires réalisés en fin de journée, que ceux-ci soient donnés par un enseignant ou par un parent. Chaque expression se doit d'être la plus inclusive possible.

Pour conclure ce retour sur les évaluations individuelles des experts, certains notaient parfois des dimensions liées au vécu à l'intérieur de l'école (ex : enseignant pour la relation et parce que décideur des devoirs, qualité de l'enseignement, notions travaillées...) ou encore en lien avec les habitudes de consommation de technologie (le temps d'écran), ou la réalisation d'activités avec d'autres adultes qui ne sont pas les parents. Ces avis n'ont pas été retenus parce qu'ils ne s'intégraient pas aux dimensions de notre cadre conceptuel.

### **4.3 La validation empirique de l'outil**

Cette partie du chapitre comporte tout d'abord la présentation de la version révisée (version 2) de l'outil à la suite de la validation conceptuelle et à l'appréciation des experts scientifiques. Puis, nous présentons la démarche de validation empirique avec les experts de terrain à la suite de la mise à l'essai fonctionnelle, leur appréciation de l'outil et une discussion portant sur les suggestions retenues et les raisons ayant motivé nos choix.

#### **4.3.1 La présentation de la deuxième version de l'outil**

Nous présentons dans cette section la version 2 (annexe 8) de l'outil réalisée à la suite des commentaires des experts scientifiques sur le cadre conceptuel, le contenu et le format de l'outil. Les commentaires reçus par ceux-ci et discutés avec notre directrice de recherche ont permis d'apporter des modifications pertinentes. Les changements les plus importants ont été apportés dans le questionnaire 2.

### 4.3.1.1 Le questionnaire 1

Visuellement, le questionnaire 1 a conservé sa forme, si ce n'est que l'heure de fin des activités a été retirée des tableaux. L'heure apparaît maintenant avant le type d'activités, à la gauche du tableau, et une numérotation d'un à cinq dans la section des descriptions d'activités vise à ce que les répondants n'oublient pas d'inscrire toutes les informations attendues. Voici un extrait de la nouvelle version (figure 12).

<b>MATINÉE</b>		
<b>Heure de début</b> (indiquez l'heure)	<b>Activité de l'élève</b> (nommez l'activité avec précision)	<b>Description</b> (encerclez une réponse par numéro)
____:____	<b>Activité</b> (Après le réveil de l'enfant): _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____	<b>Activité:</b> _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

Figure 13. Extrait de la 2<sup>e</sup> version du questionnaire 1

Un important travail a cependant été réalisé en ce qui touche la présentation générale de l'outil, de manière à garantir que les répondants puissent se repérer plus facilement et bien comprendre

de quoi traite cet outil avant sa passation. Ainsi, des sections ont été construites : pages grises pour ce qui est lié à l'explicatif (lecture seulement) et pages blanches pour les questionnaires qui doit être remplis. Nous retrouvons maintenant un guide d'accompagnement avant chaque questionnaire dans lequel les consignes ont été améliorées et clarifiées. De plus, une présentation générale de l'outil incluant la définition de la QDV-vs se trouve en préambule aux deux guides et aux deux questionnaires.

Le lexique constitue un élément qu'il nous a aussi fallu revoir, principalement les énoncés liés aux activités physiques ou non physiques et ceux liés au temps de présence parentale. Pour ces premiers, nous avons préféré élargir les définitions de manière à distinguer plutôt les activités passives, pour lesquelles l'enfant est assis dans la plupart des cas (activités non physiques), de celles qui sont actives. Dans ce cas, autant la marche, qui est considérée comme une activité de faible intensité, que la bicyclette pourra être regroupé dans la description « activités physiques ». Évidemment, nous acceptons ainsi l'impossibilité de considérer tous les aspects liés à ce « temps », comme c'est aussi le cas pour la plupart des autres dimensions. L'outil correspond à une évaluation générale englobant plusieurs dimensions qui ne peuvent être vraiment approfondies sans en alourdir la passation et nous éloigner de nos objectifs.

Puis, en nous basant sur le travail de Lacharité (2015) et sur le nouveau cadre conceptuel, nous avons formulé différemment les deux définitions du temps de présence parentale. Nous y avons ajouté l'aspect qualitatif. Pour considérer qu'il y a une présence parentale, il fallait maintenant que le parent démontre une disponibilité physique et psychologique à son enfant, comme l'illustre l'extrait de ce nouveau lexique :

- Avec accompagnement parental : au moins un des parents de l'enfant est présent dans l'environnement immédiat de l'enfant (ex. : dans la même pièce, dans la voiture ...) et il est en dialogue ou en position de proximité physique avec l'enfant, avec bienveillance.
- Sans accompagnement parental : l'enfant n'est pas en situation de dialogue ni de proximité physique bienveillante avec un parent dans son environnement immédiat.

Ainsi, la version 2 de l'outil se voit bel et bien modifiée quant aux données à obtenir sur ce temps, de manière à prendre en compte les recommandations des trois experts consultés sur cette

dimension, qui soutenaient la nécessité d'aller au-delà d'un simple calcul de minutes de présence.

Avec les catégories créées, appuyées sur la recherche, nous pouvons pousser plus loin cette question, tout comme nos analyses suivantes. Par exemple, il serait possible de regarder les données obtenues sous un angle quantitatif mais également, à l'aide de l'indication sur l'activité dans la deuxième colonne, de brosser un portrait du type d'implication fourni par le parent si souhaité.

#### 4.3.1.2 Le questionnaire 2

Pour ce qui est du questionnaire 2, il est possible de constater du premier coup d'œil que le format n'est plus le même. En premier lieu, les émojis ont été retirés pour éviter les confusions possibles pour l'enfant, une difficulté soulevée par les experts. De fait, il apparaissait une certaine incohérence lorsque l'enfant voulant signifier, par exemple, qu'il n'était pas satisfait du temps qu'il avait pour dormir, devait encercler un visage qui pleurait. Dans cette situation, la tristesse ne représentait pas adéquatement les perceptions du jeune. Donc, en remplacement, chaque emoji a été transformé en un énoncé. L'enfant doit maintenant lire trois ou quatre énoncés rattachés à la même idée. Ensuite, il choisit celui qui correspond à sa perception sur ce sujet et encercle l'énoncé. Chaque phrase correspond à un niveau sur l'échelle de Likert, qui n'est pas visible pour l'enfant. En retirant les émojis, il nous a fallu parvenir à exprimer en de courts énoncés chaque niveau de satisfaction. Il va sans dire que ces reformulations furent la plus grande partie du travail sur cet outil. Durant cette tâche, il fallait garantir qu'il y ait un maximum de clarté et précision, et ce en recherchant une formulation simple et directe. En dernier lieu, nous avons aussi fait une distinction entre l'aller vers l'école et le retour, qui peuvent se vivre différemment pour l'enfant. Par exemple, il est possible qu'il s'y rende à pied mais qu'il en revienne en voiture. Une ligne supplémentaire pour le retour vers la maison a été ajoutée.

DATE : \_\_\_\_\_

### MON AUTO-ÉVALUATION

1	J'aimerais dormir plus.	Je trouve que je passe juste assez de temps à dormir.	J'aimerais passer moins de temps couché.	
2	J'aimerais qu'au moins un de mes parents passe plus de temps avec moi.	Je trouve qu'au moins un de mes parents passent assez de temps avec moi	J'aimerais passer plus de temps sans parent.	
3	J'aimerais faire plus de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	Je trouve que je fais assez de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	J'aimerais faire moins de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	Je ne fais pas de travail de classe (travail scolaire) durant la journée.

Figure 14. Extrait de la 2<sup>e</sup> version du questionnaire 2

Cette deuxième version de l'outil a été présentée aux experts de terrain, afin de procéder à une seconde validation. Cette fois, l'objectif était en lien avec la fonctionnalité et la faisabilité de l'outil lorsque mis à l'essai. Voici maintenant les résultats de cette deuxième consultation.

#### 4.3.2 La mise à l'essai fonctionnelle auprès d'experts de terrain

Les résultats se sont avérés très positifs pour cette validation. Des commentaires généraux de forte appréciation ont été formulés, et en guise de critiques, quelques ajustements ou questionnements ont été suggérés. Cette section débute en mettant en exergue l'appréciation des experts de terrain (parents et professeurs) concernant la mise à l'essai fonctionnelle de l'outil pour ensuite discuter de ces résultats.

En ce qui a trait au questionnaire 1, un consensus existait quant à la grande clarté des explications et des consignes et un expert notait que les exemples aidaient également à bien saisir la tâche. Selon un parent, le terme « bienveillance » pourrait être interprété de différentes façons. L'ajout d'une définition éviterait cette confusion selon celui-ci. Malgré l'engagement nécessaire pour remplir ce questionnaire, trois experts sur quatre n'ont pas signalé de problème à ce niveau. Un enseignant a soulevé pour sa part qu'il aurait de la difficulté à gérer ses activités de classe tout en remplissant ce questionnaire.

Une confusion est ressortie en revanche, pour deux des experts, au moment de remplir la description de certaines activités. À titre d'exemples, les jeux vidéo et les jeux de société laissaient parfois perplexes sur les descriptions à choisir. S'agissait-il d'une « activité soutenue d'apprentissage », faisant partie du projet d'apprentissage de l'enfant ? Sinon, elle devait être notée comme une « autre activité ». Toutefois, il est tout de même possible que ces activités exigent un haut niveau de vigilance.

Un expert soulignait aussi que, dans le cas où l'enfant joue dans la voiture pendant son déplacement, l'adulte ne pouvait pas noter cette information dans le questionnaire 1, le jeu étant libre et le déplacement étant imposé.

Finalement, tous ont jugé le questionnaire pertinent pour mesurer objectivement le niveau de QDV-vs. Un expert ajoutait qu'il serait plus complet si l'on faisait plusieurs jours de passation, car les horaires de l'enfant varient chaque jour et aussi à différents moments durant l'année scolaire. Selon les saisons, les activités peuvent varier notamment au niveau du temps passé à l'extérieur.

Pour ce qui est du questionnaire 2, les opinions étaient un peu moins unanimes. Trois des experts l'ont jugé pertinent pour mesurer la QDV-vs. La présence nécessaire de l'adulte et son rôle formaient aussi un sujet diviseur. L'aide de l'adulte pour l'enfant qui sait déjà lire semblait essentielle selon les deux enseignants, contrairement aux deux parents qui trouvaient que la lecture des items ne causerait pas difficulté de compréhension au jeune. L'un des enseignants mentionnait que les phrases étaient longues, mais que lui-même ne voyait pas comment les réduire et que les mots employés étaient déjà simples. De plus, un élève qui devrait le remplir seul pourrait prendre 20 minutes et plus, alors qu'avec de l'aide, cela prendrait entre 5 et 10 minutes, selon les commentaires reçus des quatre experts.

Un certain consensus existait quant au fait qu'il serait peu probable que les parents influencent les réponses de leur enfant. Un seul expert mentionnait que cette réalité devait tout de même être envisagée. En ce qui a trait au meilleur lieu de passation, les opinions étaient partagées. Pour deux experts, la maison convenait, pour un autre l'école était une bonne idée et pour l'autre, il paraissait essentiel qu'un adulte aide à la lecture (parent ou professeur) et l'endroit n'était donc pas l'enjeu.

Un aspect soulevé par un parent consistait à distinguer le temps de jeu à l'école et le temps de jeu à la maison en faisant préférentiellement une question distincte pour chacun. Selon lui, l'enfant ne pensera qu'à son temps de jeu à la maison, puisque l'école n'a pas une connotation habituellement associée au jeu.

#### **4.3.3 Les ajustements apportés**

Ces commentaires nous ont permis de constater que l'outil semblait assez bien finalisé, bien que soient apparus de nouveaux éléments problématiques. Ceux-ci sont principalement rattachés aux consignes du questionnaire 1. Nous avons donc revu celles-ci afin d'expliquer par exemple qu'il est possible que deux activités aient lieu en même temps. Dans ce cas, il s'avérait nécessaire de remplir deux descriptions d'activité en indiquant qu'elles se déroulent de telle heure à telle heure, bien qu'il s'agisse des mêmes heures. De plus, il a fallu trouver la meilleure façon d'éviter toute incertitude quant aux choix à faire dans les catégories pour les jeux vidéo et pour les jeux de société. Nous savions qu'il faudrait peut-être revoir les catégories ou encore les définitions du lexique.

Quant au questionnaire 2, nous trouvons pertinent de réfléchir à l'idée que le temps de jeu puisse être perçu par l'enfant différemment selon qu'il soit vécu à la maison ou à l'école. L'ajout d'une ligne supplémentaire pour distinguer ces deux activités permettrait de tenir compte de cette idée. Puis, vu l'âge des enfants, nous savions qu'une durée de 20 minutes n'était pas recommandée pour garantir une attention soutenue tout au long de la tâche. Afin de considérer le questionnaire comme étant bien adapté au groupe d'âge visé, une aide pour la lecture, et ce peu importe l'aisance à lire ou non de l'enfant, était donc à envisager.

Ainsi, grâce à un travail de réflexion étalé sur quelques semaines durant lesquels l'étudiante-chercheuse a discuté de ses questionnements et ses idées avec sa directrice de recherche, la nouvelle version de l'outil a été mise au point. Celle-ci est présentée dans la prochaine section.

#### **4.4 La présentation de la dernière version de l'outil**

Cette section du chapitre présente les dernières modifications apportées à l'outil. Bien qu'il n'ait pu être expérimenté auprès d'enfants, nous croyons que cette nouvelle version (annexe 9) respecte la majorité des recommandations qui ont été présentées à la section 3.4.

En ce qui a trait au questionnaire 1, une consigne a été ajoutée pour informer le répondant qu'il est possible d'utiliser deux cases distinctes pour une même plage horaire dans le cas où deux activités sont vécues en même temps, par exemple, si l'enfant est en voiture pour se rendre à l'école (activité imposée) et qu'il lit un livre durant le trajet (activité libre). La consigne ayant trait à l'accompagnement d'un adulte pour la lecture a été ajustée de manière à indiquer que l'enfant doit recevoir une aide pour la lecture, peu importe ses habiletés en lecture. Également, afin d'éviter une compréhension équivoque du terme bienveillance, nous avons choisi d'enlever ce terme et de le remplacer par les termes « disponibilité physique et affective » comme décrits dans le modèle de la parentalité de Lacharité (2015). Ces termes nous paraissent clairs et précis, ne laissant plus de place à l'ambiguïté. De fait, un parent se montrant disponible sous ces deux angles répond aux besoins de sécurité de l'enfant. Par le fait même, cela permet de compléter cette dimension en prenant aussi en compte la qualité de la relation, un élément que critiquaient nos experts en attachement parental. Finalement, pour éviter les biais liés à la confusion possible lors de choix de catégories ou à un chevauchement de catégories comme pour les jeux vidéo et jeux de société, nous avons subdivisé la catégorie « activité soutenue d'apprentissage ». Dans celle-ci se regroupaient les activités liées ou non au projet d'apprentissage de l'enfant, ainsi que les activités exigeant un haut niveau de vigilance ou non. Dès lors, il apparaît une catégorie supplémentaire. Maintenant, il est possible de choisir entre « activité d'apprentissage » ou non, et « activité de vigilance accrue » ou non, comme illustré dans la figure qui suit.

# MATINÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encercléz une réponse par numéro)
— : —	Activité (Après le réveil de l'enfant): _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage Autre activité 6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance
— : —	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée

Figure 15. Extrait de la dernière version du questionnaire 1

Pour le questionnaire 2, les commentaires reçus par les experts de terrain exigeaient peu de modifications. Nous avons ajusté les consignes pour répondre au fait que l'aide du parent pour la lecture des items était essentielle. Un autre ajout a été fait pour permettre de distinguer le temps de jeu à l'école de celui à la maison.

Cependant, bien que peu d'ajustements aient paru nécessaires aux experts de terrain, la nouvelle version du questionnaire est désormais bien différente des précédentes. En effet, une constatation importante est apparue lors d'échanges entre l'étudiante-chercheuse et sa directrice. Entre la deuxième et la troisième version, un glissement majeur au niveau conceptuel

s'était effectué. En modifiant le format du questionnaire 2 et en utilisant une nouvelle échelle de réponse, nous avons dévié de la visée de ce questionnaire. Pour connaître la satisfaction de vie de l'enfant quant à son vécu scolaire, nos formulations d'énoncés n'étaient pas justes. Les réponses obtenues étaient en fait rattachées au temps passé à faire telle ou telle activité et non à l'appréciation de l'enfant vis-à-vis ces activités. Il était donc davantage question de quantité que de qualité, alors que ce questionnaire devait révéler les perceptions des enfants et donc des données de nature qualitative. Il est maintenant construit avec de courts énoncés débutant par « J'aime » ou « Je me sens », qui réfèrent ainsi directement à sa satisfaction de vie comme l'entendent les écrits scientifiques sur ce sujet. C'est donc en nous basant, tout comme nous l'avons fait au départ, sur la structure des items formulés par Huebner (1994) dans le *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* que nous avons construit cette nouvelle version. Ces items sont accompagnés d'une échelle à trois échelons : oui, un peu et non. Pour faciliter sa construction, une version spécifique pour l'AEF a été réalisée puisque cet environnement éducationnel présente réellement un horaire et des activités différentes des autres environnements éducationnels. La version pour l'AEF contient 17 items et la version « école » contient 28 items, mais peut varier selon la situation familiale de l'enfant. Pour répondre à des réalités familiales différentes et bel et bien existantes, comme le fait que l'enfant puisse habiter seulement avec sa mère ou encore avec un tuteur, le questionnaire permet à l'enfant de répondre à certains items en respectant sa situation familiale. La figure qui suit montre un extrait de ce deuxième questionnaire et de ce nouveau choix de réponses possibles.

Je me sens écouté par ma mère.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par mon père.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non
Ma mère et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non
Mon père et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non

Figure 16. Extrait de la dernière version du questionnaire 2

Afin de mieux guider les répondants, les deux documents complémentaires se trouvant à la fin de l'outil, soit la fiche d'identification de l'élève et le questionnaire sociodémographique sont maintenant précédés d'une page titre et d'une page de consignes. Le code de couleur utilisé dans le reste de l'outil est respecté, c'est-à-dire que les pages des documents à compléter par les répondants sont blanches, alors que celles servant à les informer sont grises.

#### 4.5 La synthèse de la démarche

Afin de clore ce chapitre, nous revenons sur le processus de validation effectué afin d'amener l'outil à son état actuel. Rappelons que celui-ci est passé par trois validations différentes, chacune ayant un but spécifique. De chacune d'elles sont ressortis des commentaires pertinents nous menant à des modifications.

La première validation avait pour but de valider le contenu du cadre conceptuel qui servait d'appui à la conception de l'outil. Ainsi, les experts scientifiques ont porté un regard critique sur les dimensions considérées par notre modèle conceptuel de la QDV-vs et sur les aspects liés à leurs domaines d'expertise respectifs. À la suite des commentaires reçus, un ajustement de la dimension concernant la présence parentale a constitué la principale modification réalisée. Il a

été nécessaire de considérer l'aspect qualitatif de la relation et non seulement la durée du temps de relation du parent avec son enfant.

La deuxième validation, aussi de niveau conceptuel, touchait cette fois l'outil. Les experts scientifiques ont regardé si l'outil mesurait bien ce qu'il devait mesurer, toujours à partir de leur champ d'expertise, mais aussi d'un regard global en ce qui a trait à la tâche de réalisation associée à la passation de celui-ci. Ils ont relevé notamment des difficultés rattachées à la lourdeur de la tâche pour l'enfant et son accompagnateur et une confusion probable dans la compréhension du sens des émojis choisis.

La troisième validation a consisté en une mise à l'essai fonctionnelle qui vérifiait si l'outil était simple d'utilisation, adapté au groupe d'âge visé et suffisamment claire quant aux consignes rédigées. Afin de simuler avec vraisemblance la passation réelle de l'outil, des experts de terrain ont réalisé toutes les tâches attendues en ayant comme consigne de se mettre dans la peau d'un jeune de six à huit ans. Leurs commentaires se sont avérés assez positifs et ont permis encore une fois d'améliorer l'outil.

Cette démarche de validation a mené à la création d'une dernière version de l'outil qui a été présentée à la section 4.4. Ainsi, comme souhaité, nous avons répondu aux objectifs poursuivis par cette recherche, c'est-à-dire d'élaborer un outil d'évaluation de la QDV-vs, basé sur notre modèle conceptuel et de le valider sur les plans conceptuel et empirique. Nous discuterons dans le chapitre suivant des deux principaux aspects ayant fait partie de nos questionnements durant le développement de l'outil.

## **CHAPITRE CINQ : LA DISCUSSION**

Durant les étapes d'une recherche développement, de multiples choix doivent être faits. Certaines décisions méritent d'être approfondies davantage puisqu'elles représentent les principaux enjeux survenus durant le processus. Dans ce chapitre, nous discuterons donc de la dimension la plus débattue sur le plan conceptuel, soit l'engagement parental, puis de l'aspect le plus complexe à peaufiner sur le plan fonctionnel, soit le type de réponse dans le questionnaire

2, entraînant le retrait des émojis. Cette discussion traitera des choix qui ont été faits pour régler ces deux principaux problèmes en dialogue avec les écrits scientifiques. Ensuite, nous ferons un retour sur la démarche globale de validation de l'outil.

### **5.1 Le concept d'engagement parental**

Nous avons vu dans le chapitre précédent qu'il était préférable d'apporter des modifications concernant le contenu de la dimension « temps de présence parentale » en y ajoutant l'aspect qualitatif comme présenté dans le tableau 3. La notion d'« attachement parental » alors rattachée à cette dimension n'était pas adéquate, ne représentant pas correctement les mesures à rechercher. En effet, le temps de présence parentale est maintenant mesuré en considérant l'engagement du parent. Il est question de prendre en compte le type d'implication de celui-ci dans la vie de son enfant. Le parent joue un rôle primordial non seulement parce que l'enfant a besoin de ce lien d'attachement solide (Montagner, 2009) et qu'il considère la famille comme une dimension prépondérante dans sa vie (Coudronnière et al., 2015), mais aussi parce que les actions posées par les parents, leur disponibilité et leurs différentes formes d'engagement apportent une contribution majeure au développement de l'enfant (Lacharité, 2016).

Dans son avis rédigé dernièrement concernant le bien-être des enfants à l'école, le CSÉ (2020) note que deux environnements principaux influencent le développement de l'enfant, la famille et l'école. Selon Bronfenbrenner (cité dans Lacharité, 2016), c'est la relation avec son parent qui permet à l'enfant de se construire une identité propre et de développer ses habiletés émotionnelles, cognitives et sociales. Montagner (2009) considère pour sa part que le sentiment de sécurité affective qui s'établit habituellement avec le parent est considéré comme un levier pertinent pour le développement de l'enfant. Cette idée est secondée par Bacro (2011) qui souligne que la qualité sécurisante de la relation entretenue entre l'enfant et son parent apparaît comme une dimension essentielle du bien-être et de la qualité de vie des enfants. Alors, comment arriver à construire cette relation si l'enfant passe peu de temps quotidiennement avec son parent? Ce questionnaire, au départ plutôt intuitif, nous a poussé à conserver cette idée de mesurer de façon quantitative le temps que l'enfant passe en présence de ses parents durant

sa journée par le biais du questionnaire 1. En se développant, nous supposons que l'enfant pourra s'épanouir davantage, parvenir à atteindre ses objectifs et donc accroître son bien-être, comme l'illustre la figure qui suit. Rappelons que le bien-être constitue avec la satisfaction de vie, les dimensions à considérer pour mesurer la QDV-vs.

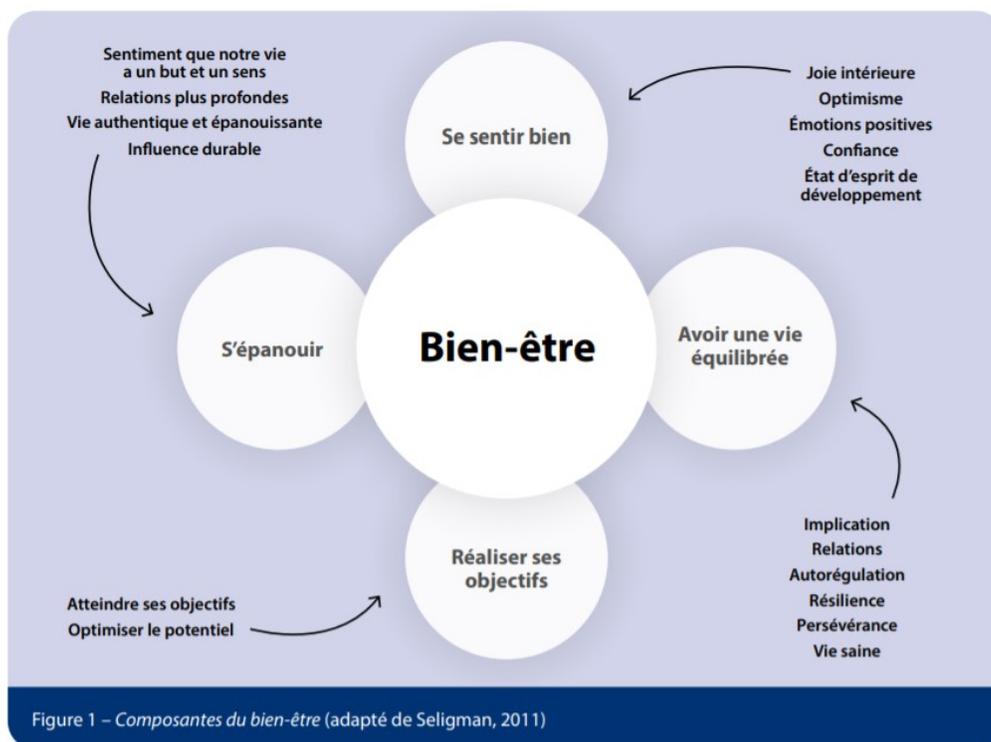


Figure 17. Composantes du bien-être (Balica, 2021, adapté de Seligman, 2011)

Cependant, il faut bien reconnaître que l'enjeu lié à l'attachement parental comme nous l'imaginions n'est pas le même pour un bébé que pour un enfant. À ce sujet, Kerns et al. (cités dans Bacro, 2011) ont conçu une échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère conçue pour les enfants de huit à 14 ans sous le format d'un auto questionnaire. Les auteurs soulignent qu'à partir de six ans, l'attachement ne se vit plus au plan de la proximité physique avec les parents comme lors de la petite enfance, mais qu'il est plutôt question d'offrir une réelle disponibilité en cas de besoin. Ils ajoutent que les parents demeurent la principale source de soutien pour l'enfant au moins jusqu'au début de l'adolescence (Bacro, 2011). C'est donc en s'appuyant sur notre intuition et sur la littérature à ce sujet que nous avons choisi de

considérer en plus du temps de présence, les types d'implication parentale dans le vécu scolaire de l'enfant, soit l'aspect qualitatif de la dimension rattachée au vécu scolaire. Les types d'implication répertoriés dans notre cadre conceptuel révisé (section 4.1.2.1) révèlent une offre de temps de la part du parent sous forme de disponibilité, de réponse aux besoins de l'enfant et de participation au vécu scolaire. Tout cela comble le besoin de soutien encore attendu à cet âge, un besoin aussi affectif. Le questionnaire 1 permet de recueillir une description des activités afin de pouvoir identifier, par la suite, de quel type d'implication parentale il s'agit.

Nous savons que la place de la famille est ressortie comme prépondérante dans la vie des jeunes de six à huit ans dans les écrits scientifiques. Pour la psychologie développementale en éducation (Mellier, 2017), la QDV n'est ni un trait ni un état de la personnalité de l'enfant, mais plutôt un niveau de perception de soi correspondant autant à la source qu'au fruit de changements développementaux. Il est intéressant de constater que, selon cette approche développementale, «la hiérarchie des domaines de satisfaction qui composent les approches multidimensionnelles de la qualité de vie change au fil de l'enfance » (p. 145). C'est pourquoi, agir sur les conditions de vie des enfants et faire des aménagements en lien avec cette dimension entrent dans leurs intérêts. En complément aux considérations relevées précédemment, le fait de recueillir également le point de vue de l'enfant sur la qualité de sa relation avec ses parents dans le questionnaire 2 apporte un éclairage supplémentaire et essentiel sur cette dimension. Il devient dès lors possible d'agir adéquatement sur celle-ci suivant la nature des perceptions de l'enfant; par exemple, en s'assurant que ce dernier sente que son parent est disponible lorsqu'il en ressent le besoin et qu'il soit bien en sa compagnie.

## **5.2 Le type d'échelle des perceptions de l'enfant**

Le deuxième enjeu de cette recherche renvoie à la capacité des enfants à évaluer leurs états internes ainsi que la meilleure façon de leur permettre de nous en faire part de façon juste. Au départ, les émojis nous ont paru être la solution la plus adaptée à leur niveau de développement. Certains questionnaires (AUQUEI, CAQ) utilisaient des visages avec des émotions comme type de réponses pour les jeunes. Cependant, une possibilité de confusion relevée par les experts

scientifiques dans la compréhension des émotions imagées et de l'énoncé y étant rattaché, nous a poussée à les retirer. Bien qu'il aurait pu être possible d'explorer d'autres possibilités d'emojis ou de pictogrammes, nous avons fait le choix de proposer de courtes réponses écrites (oui/un peu/non) afin de garantir une compréhension uniforme.

Cette décision est appuyée sur l'idée que l'enfant dépend inévitablement à cet âge de la présence d'un accompagnateur (Matza et al., 2004). Donc, ce désir de lui permettre une plus grande autonomie en éliminant du texte à lire ne devient pas un réel enjeu. Au contraire, la compréhension juste et sans ambiguïté des items correspond davantage à l'objectif à atteindre. Par le fait même, le retrait des emojis s'est fait en suivant la même logique que McLellan et Steward (2015) qui les avaient également retirés en raison d'une confusion liée à certains types d'énoncés. Par exemple, l'énoncé « Je me sens misérable » offrait des visages allant de tristes à souriants comme options de réponse pour l'enfant. Cependant, des termes de fréquence convenaient mieux que des émotions illustrées. Dès lors, elles ont opté pour une échelle descriptive (pas souvent/parfois/souvent).

De plus, la recherche ayant révélé que les jeunes ont tendance à choisir les réponses extrêmes (Rebok et al., 2001, cités dans Missoten, 2004), les emojis affichent une émotion bien caricaturée qui pourrait porter l'enfant à choisir une image plus qu'une autre sur la simple base que l'émotion leur parle davantage. De fait, le sourire ou la « baboune » (bouche boudeuse) sont des images sans équivoque. Cependant, comment arriver à représenter un degré de satisfaction entre le sourire et le mécontentement, le premier signifiant un haut niveau de satisfaction et le dernier, une insatisfaction? L'exercice en vaut la peine. Il est réellement ardu de représenter par des émotions imagées diverses gammes de degré de satisfaction et que tous y accordent la même signification. Que signifie réellement un visage avec un sourire aplati? L'ennui? Le désintérêt? La neutralité? En fait, ce visage ne montre aucune émotion particulière. Pour nous, les réponses courtes (oui/un peu/non) contournaient ces biais d'interprétation possibles.

### 5.3 Le bilan de la démarche

Cette étude comporte deux objectifs de recherche, un premier visant la conception de l'outil et un second visant sa validation. Voici maintenant un bilan de cette démarche, c'est-à-dire un portrait de l'évolution de l'outil, de la première version à la dernière, des difficultés rencontrées et comment celles-ci ont pu être surmontées, tout en discutant d'éléments qui seraient effectués différemment si un processus de ce type était à refaire.

Borg et Gall (cités dans Loisel, 2001) soulignent que le temps nécessaire au développement du produit est généralement sous-estimé et qu'un moyen efficace d'en diminuer la tâche est de s'appuyer sur des bases solides. Nous reconnaissons que nous avons consacré une partie importante de notre temps à travailler au développement de l'outil. De la première version à la dernière, certains aspects problématiques ont pu être corrigés, notamment par un cadre conceptuel solide, mais également grâce aux divers regards critiques externes qui ont été portés. De fait, ces mêmes auteurs notent la difficulté plausible du chercheur à porter un regard critique sur son produit lorsqu'il n'est pas entouré d'une équipe de collaborateurs. Nous verrons maintenant les principaux aspects modifiés durant cette démarche de développement.

Bien que la dernière version de l'outil se révèle juste au niveau de son contenu et claire au niveau de sa présentation, il n'en était pas de même pour sa première version. Au départ, celle-ci démontrait une structure malgré tout assez bien définie: un outil d'évaluation comportant deux instruments de mesure, soit un questionnaire pour recueillir l'horaire quotidien des enfants et un questionnaire pour recueillir les perceptions des enfants. Cette structure est demeurée la même jusqu'à la fin. Elle s'est avérée pertinente selon nos experts scientifiques et nos experts de terrain. Notons que les termes « journal de bord » et « questionnaire d'autoévaluation » ont été modifiés. Pour la dernière version, nous avons privilégié les termes « horaire quotidien type » et « sondage sur la satisfaction de l'enfant » qui représentent davantage, à nos yeux, les types de questionnaire construits. Néanmoins, dans la première version, un manque de clarté dans les consignes et dans les définitions nous a mené à retravailler plusieurs formulations d'énoncés. De plus, afin de bien guider le répondant et son accompagnateur, outre l'amélioration des consignes et des définitions du lexique, nous avons organisé le document de manière à sectionner les

différentes parties et à les identifier. Ainsi, la dernière version inclut un guide d'accompagnement avec chacun des questionnaires et une page de consignes pour les documents complémentaires à l'outil.

Quant au contenu évalué, la prise en considération de l'aspect qualitatif des dimensions, plutôt que seulement quantitatif, constitue certainement le principal apport des experts scientifiques dans cette démarche. Cela nous a amenée à revoir le cadre conceptuel, plus particulièrement la dimension « présence parentale », nommée au départ « attachement parental ». Le cadre révisé de cette dimension s'est réellement enrichi en accordant également de l'importance à la disponibilité physique et affective du parent lors des moments de présence avec son enfant. Cela s'est traduit dans l'outil par une définition améliorée de cette dimension qui se voit maintenant mesurée quantitativement et qualitativement. Un dernier élément à noter concernant ce parcours de conception et de validation, qui s'est notablement étalé sur plus de trois ans, renvoie à la déviation du contenu du questionnaire 2 entre la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> version. Malgré l'étonnement survenu lors de ce constat qui révélait une erreur majeure au niveau conceptuel, ce fut un soulagement de savoir qu'il était encore temps de modifier l'outil. De fait, cela révèle à quel point, lorsqu'il est question de subjectivité, les frontières sont plus difficiles à percevoir. Cette déviation pourrait aussi s'expliquer selon Gayral-Taminh et al. (2005) du fait que « le niveau plus ou moins élevé de qualité de vie ressentie au cours de différentes situations de la vie quotidienne s'exprime moins en termes de complétude qu'en terme de "suffisance", c'est-à-dire "avoir assez selon ses désirs" » (p. 42). Même les experts scientifiques qui ont reçu la version 2 de l'outil n'ont pas observé que les items étaient formulés de sorte que l'on n'obtenait plus la satisfaction des enfants sur la nature des activités en elles-mêmes, mais plutôt sur le temps passé à réaliser ces activités.

En ce qui concerne les obstacles rencontrés, il existe certainement deux difficultés à soulever ayant eu une répercussion au niveau de la réalisation de cette recherche développement. Premièrement, l'étape de validation auprès des experts scientifiques a apporté son lot de complications menant à un ralentissement du processus général. Les difficultés se sont manifestées lors du recrutement, notamment par une absence de réponse chez certains, un

besoin d'être relancé à quelques reprises pour d'autres, de longs délais pour répondre, et la nécessité de se tourner vers un autre, voire parfois plusieurs autres experts avant d'obtenir une réponse positive, et finalement le retrait de certains en cours de validation. Malgré tout, leur expertise a valu ces diverses contraintes comme nous l'avons démontré un peu plus haut dans ce bilan.

Une seconde embûche est survenue au printemps 2020 lorsqu'une pandémie mondiale nous a forcée à revoir l'étape de validation empirique. À ce moment, les écoles ont dû être fermées et ce, pour un temps indéterminé. Dès lors, au lieu d'expérimenter l'outil avec des enfants, nous avons opté pour une validation de type fonctionnelle en demandant à des parents et à des enseignants de le compléter en se mettant à la place du répondant à qui il s'adresse. Outre ces deux importantes difficultés, la démarche a pu suivre son cours.

Enfin, pour nous, une nouvelle étude visant les premières validations pourrait sans doute prendre la même forme que celle-ci. Étant donné que le processus s'est fait tranquillement, sans sauter d'étape, il semble, à nos yeux, que le chemin à parcourir pourrait rester le même. Cela implique de prendre du temps entre chacune des étapes de validation pour étudier les questionnements soulevés par les experts, afin de réfléchir sur les diverses possibilités et de faire les meilleurs choix ensuite pour la continuité. La contribution de part et d'autre des experts scientifiques et de terrain valait le temps consacré pour réaliser ces étapes.

Grâce à ce travail de conception et de validation, notre recherche a donné naissance à une conception nouvelle et originale de la QDV-vs et à son outil d'évaluation, solidement validés et comblant ainsi un manque actuel dans la recherche en éducation. Ainsi, cette démarche répond à l'un des principes qui distingue la recherche développement du simple développement de produit, soit le caractère novateur du produit comme le nomme Harvey et Loiselle (2009). Le choix du type de recherche a amené le concept beaucoup plus loin en permettant « la production de matériel s'appuyant sur les connaissances produites par la recherche en éducation, [en appliquant] ces connaissances dans des contextes donnés et [en pouvant], par l'analyse de

l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou à d'autres concepteurs (Loiselle, 2001, p. 95).

## CONCLUSION

Parmi les différentes raisons données par les parents au moment de choisir la future école de leur enfant, la recherche d'un environnement éducationnel qui se soucie du bien-être psychologique et physique de l'enfant apparaît comme un critère prioritaire, tout spécialement pour les enfants d'âge primaire. Cette préoccupation les mène, ces dernières années, à se tourner plus qu'auparavant vers des modèles scolaires alternatifs. L'environnement éducationnel choisi par les parents influe sur le bien-être et la qualité de vie de l'enfant, du fait de l'horaire quotidien qu'il entraîne et qui varie d'un environnement à l'autre.

Une préoccupation pour le bien-être trouve aussi sa place dans les politiques publiques, comme le dévoile le rapport du Conseil supérieur de l'éducation paru en 2020 faisant foi de travaux traitant du bien-être de l'enfant à l'école. Selon eux,

Trop d'enfants ne vont pas bien. Cette situation justifie amplement que l'on s'attarde à la recherche de solutions qui, appliquées de manière diligente, pourraient leur permettre de grandir, d'apprendre et de s'épanouir dans un milieu scolaire bienveillant et pour la vie durant.  
(CSE, 2020, p.18)

Cependant, dans la littérature scientifique, les études traitant de ce sujet touchent principalement les adultes. Quant aux outils d'évaluation conçus pour mesurer la qualité de vie, ceux-ci s'adressent aussi principalement aux adultes. Cependant, à la suite d'une recension des écrits, certaines dimensions du quotidien de l'enfant sont apparues comme étant des facteurs d'influence du bien-être du jeune élève et, par conséquent, de sa qualité de vie. Un questionnement général découle de cette situation : quelles sont les dimensions de la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'élève et comment la mesurer ?

Jusqu'à présent, très peu d'études traitant de la QDV en lien avec le vécu scolaire des élèves ont été réalisées, et ce, bien que la littérature scientifique en médecine pédiatrique, en psychologie et en éducation offre des connaissances touchant aux six dimensions de la journée d'un enfant, que nous retenons comme les dimensions de la QDV-vs. De plus, notre conceptualisation de la

QDV infantile tient compte à la fois du bien-être de l'enfant, soit le respect de ses besoins et de ses capacités, et de ses perceptions quant à sa satisfaction de vie (Costanza et al., 2007).

Pour cette étude, en s'appuyant sur une analyse des écrits, nous avons défini la QDV-vs pour un enfant de six à huit ans comme : la conjugaison du bien-être que permet son environnement éducationnel, c'est-à-dire la réponse à ses besoins et le respect de ses capacités (mesures objectives), et de sa satisfaction de vie, c'est-à-dire ses perceptions individuelles (mesures subjectives), en ce qui concerne les dimensions suivantes, lors des journées scolaires: l'attention pour réaliser des activités soutenues d'apprentissage durant la journée et en soirée, l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, le sommeil, l'engagement parental et les déplacements.

Puisque peu d'outils d'évaluation de la QDV sont disponibles et adaptés pour les petits, et afin de pouvoir brosser un portrait de la QDV-vs pour un environnement éducationnel choisi, cette recherche a poursuivi les objectifs spécifiques suivants :

- 1) élaborer un outil d'évaluation de la QDV-vs, basé sur notre modèle conceptuel ;
- 2) valider l'outil d'évaluation sur les plans conceptuel et empirique.

Les résultats de cette étude correspondent à chacune des versions élaborées durant le processus de développement et de validation :

- une première version créée à la suite de la recension des écrits ;
- une deuxième version construite grâce à la validation conceptuelle par des experts scientifiques et à leurs commentaires sur les instruments ;
- une nouvelle version rendue à la suite de commentaires reçus lors d'une mise à l'essai fonctionnelle auprès d'experts de terrain.

L'apport des deux groupes d'experts offre donc un contenu validé ainsi qu'une présentation accessible et compréhensible pour les enfants de six à huit ans auxquels s'adresse l'outil.

### **C.1 Les limites de la recherche**

Malgré son processus de développement bien élaboré, cette recherche développement présente certaines limites. Premièrement, seules deux validations ont été réalisées, soit la

validation conceptuelle et la mise à l'essai fonctionnelle. D'autres étapes permettraient de compléter cette validation, telle une mise à l'essai avec un petit nombre d'enfants, puis une mise à l'essai auprès d'un grand groupe. Ces étapes permettraient de conclure la validation de l'outil.

Une seconde limite à souligner est que la présente étude n'a pas visé la conception d'un outil qui permette d'évaluer la QDV-vs individuelle d'un enfant dans le but d'en informer ses parents. Cet outil vise à fournir un portrait global du niveau de QDV-vs qu'un environnement éducationnel offre aux élèves qui le fréquentent. Cela signifie que les constats et les recommandations seront donnés en regard des résultats de tous les enfants d'un même environnement éducationnel.

Une autre limite réfère au format du questionnaire 2. Bien que nous ayons pris soin de consulter différents outils de QDV élaborés pour les jeunes et de recenser de multiples recommandations quant au niveau développemental de ceux-ci, il nous a été impossible de concevoir ce questionnaire en respectant pleinement ces considérations. Par exemple, le questionnaire 2 ne permet pas d'éviter le phénomène de tendance centrale par son échelle à trois niveaux. Il n'est pas non plus imagé et ne contient pas d'émoji, bien qu'il s'agissait de recommandations dans les écrits. Nous croyons que la demande qui a été faite qu'un adulte-accompagnateur participe à la passation de l'outil avec l'enfant palliera les difficultés qui pourraient surgir en lien avec la lecture des énoncés du questionnaire.

Une quatrième limite selon nous est le fait que nous n'ayons pas pu construire une grille de notation qui permettrait de compiler les résultats obtenus, que ce soit le nombre de minutes ou la valeur obtenue sur l'échelle de type Likert avec une certaine uniformité. Les experts n'ont pas été en mesure de fournir des seuils qui permettraient d'identifier le niveau de QDV-vs atteint versus le nombre de minutes obtenu pour chaque dimension.

Un dernier élément à considérer se rapporte au contexte sociogéographique de la recherche. Il est à prévoir que des ajustements devraient être faits dans le cas où le concept de QDV-vs et son outil d'évaluation seraient utilisés dans un autre contexte sociogéographique, comportant un système éducationnel bien différent du nôtre. Rappelons que la modélisation de la QDV-vs s'est

faite suite à une recension des écrits provenant principalement du Canada, de l'Europe et des États-Unis et s'est limitées aux écrits scientifiques en français et en anglais.

## **C.2 Les contributions de la recherche**

La première contribution importante de cette recherche est son apport conceptuel. Le travail de recension des écrits et de clarification conceptuelle a mené à la conceptualisation et à la modélisation de la QDV-vs. Il s'agit d'un concept nouveau, accompagné de son outil d'évaluation permettant de fournir un portrait englobant à la fois le niveau de bien-être des élèves fréquentant un environnement éducationnel, par l'utilisation de mesures objectives, et le niveau de satisfaction personnelle de ceux-ci vis-à-vis leur vécu scolaire, par l'utilisation de mesures subjectives. Grâce à notre travail de recension des écrits, nous avons identifié six dimensions qui constituent la QDV-vs soit : le sommeil, les déplacements, l'engagement parental, l'activité physique et les jeux libres à l'extérieur, les activités soutenues d'apprentissage durant la journée et les activités soutenues d'apprentissage en soirée.

Sur les plans social et pratique dans le milieu éducatif, ce cadre conceptuel pourrait permettre, d'une part, d'éveiller davantage les parents, les gestionnaires et les enseignants des environnements éducationnels ainsi que les décideurs politiques à la notion de QDV-vs ; et, d'autre part, d'éclairer leurs prises de décision et leurs actions. Ainsi, la connaissance, puis l'utilisation de ce cadre conceptuel par les différents acteurs travaillant avec l'enfant ne saurait qu'être bénéfique de par son apport d'informations utiles. Ce n'est qu'en comprenant mieux les dimensions influençant la qualité de vie des enfants de six à huit ans qu'il sera possible d'arrimer la planification d'actions concrètes dans leur quotidien.

La deuxième contribution majeure de cette recherche est l'outil qui en résulte. Il s'agit d'un premier outil de mesure de la QDV-vs que fournit un environnement éducationnel pour les enfants de six à huit ans. Le chapitre de la problématique a bien montré l'importance de la prise en compte de la QDV chez les enfants. Cette modélisation et l'outil l'accompagnant sont donc une contribution scientifique importante.

Selon les commentaires des experts et après les améliorations réalisées, l'outil conçu présente les forces suivantes :

- Le contenu et le format des questionnaires permettent de recueillir des données pertinentes de la QDV-vs au niveau conceptuel, autant objectivement que subjectivement ;
- les dimensions sont considérées sous leurs angles quantitatif et qualitatif ;
- l'organisation générale de l'outil, ses consignes et ses définitions se révèlent claires et pourront faciliter sa passation ;
- l'outil est construit de manière à être utilisé dans des environnements éducationnels variés et respecte les situations familiales variées.

### **C.3 Des pistes d'application**

L'expérience menée dans cette recherche permet de dégager des pistes d'action qui vont au-delà du développement et de la validation de l'outil. De fait, cet outil pourrait permettre à d'autres chercheurs qui le souhaitent d'aller plus loin sur deux niveaux, soit en réalisant des comparaisons de QDV-vs selon divers environnements éducationnels ou en faisant des analyses de données plus poussées.

Premièrement, il serait possible de comparer différents environnements éducationnels entre eux, par exemple, l'école ordinaire, l'école alternative et l'apprentissage en famille (AEF). L'outil permet de relever les dimensions de la QDV-vs qui respectent les besoins et les capacités des enfants et celles qui nécessiteraient une amélioration selon l'environnement éducationnel fréquenté. Par exemple, nous avons vu que la dimension « activité physique et jeux libres » pouvait être prise en compte par le biais du transport actif et de récréations actives. Il est possible que les élèves fréquentant l'école ordinaire se voient avantagés par rapport aux élèves d'environnements éducationnels différents du fait qu'ils habitent habituellement dans un rayon permettant le transport actif vers l'école. Bien entendu, il faudrait s'informer également du type d'activités pratiquées par ceux-ci durant la récréation afin de compiler ce temps seulement s'il est de nature active. De plus, le transport actif s'avère bénéfique pour la santé mentale des

enfants tout comme le jeu libre. D'ailleurs, les jeux libres pourraient apparaître plus présents dans le quotidien de l'AEF que dans les autres environnements éducationnels. Néanmoins, il pourrait être observé pour cet environnement éducationnel un manque d'activités physiques du fait que les déplacements quotidiens sont moins fréquents. Le jeu à l'extérieur pourrait cependant pallier ce manque. Quant au sommeil, il est plausible que l'AEF démontre un meilleur respect des recommandations scientifiques à ce sujet comparativement aux autres environnements éducationnels pour lesquels un réveil provoqué est quasi inévitable. L'outil pourra mettre en évidence les particularités de chaque environnement. Les portraits obtenus révéleront notamment les éléments déjà mis en place par l'environnement éducationnel évalué respectant adéquatement les besoins et les capacités des enfants de ce groupe d'âge. L'outil permettra également d'identifier des améliorations possibles pour atteindre un niveau plus élevé de QDV-vs pour ces jeunes.

Deuxièmement, les chercheurs pourraient bonifier la collecte de données et obtenir un portrait encore plus spécifique de la QDV-vs des enfants. Par exemple, il serait intéressant d'ajuster le mode de passation et de pousser plus loin l'analyse des données. Ils pourraient recueillir les données sur plusieurs journées d'une même semaine et répéter cette séquence à chacune des saisons, ce qui apporterait un portrait davantage distinctif. Le questionnaire 2 pourrait être rempli une fois par saison. Il serait aussi possible de tenter de recueillir davantage d'informations de niveau qualitatif, comme de spécifier si l'activité physique accomplie permet de travailler le cardio-vasculaire ou plutôt de renforcer les muscles, puis de comparer avec les recommandations citées dans la recherche concernant les types d'activités physiques et leur durée hebdomadaire respective. Ensuite, les données pourraient être redistribuées en sous-catégories plus précises. Par exemple, les minutes d'activité physique pourraient être subdivisées afin de connaître le temps d'activité physique correspondant aux différentes recommandations de la Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016).

Notons que cet outil s'adresse spécifiquement aux chercheurs, mais des conseillers pédagogiques pourraient utiliser le cadre conceptuel pour élaborer des guides contenant des recommandations pour les parents d'enfants de six à huit ans, pour les enseignants et pour les

directions d'établissement d'enseignement. Ces guides, adaptés pour chaque groupe de destinataires, vulgariseraient les recommandations scientifiques à appliquer concernant chacune des dimensions influençant le niveau de QDV-vs.

#### **C.4 Des perspectives de recherche**

Nous l'avons vu, la thématique du bien-être à l'école et de la QDV semble retenir l'attention aussi bien des autorités que des chercheurs qui s'ouvrent de plus en plus à l'idée que l'épanouissement des enfants en contexte scolaire est à prendre en compte, tout autant que leur éducation. C'est pourquoi il est intéressant de proposer des pistes de recherche afin de poursuivre l'apport de connaissances sur le sujet.

Tout d'abord, il serait intéressant de réaliser une validation empirique à grande échelle de l'outil. Puis, à la suite de cette étape, il pourrait s'avérer nécessaire de retravailler son format et son contenu, toujours dans un souci d'amélioration. Peut-être serait-il possible de vérifier si la tâche est réalisable pour les enseignants : vaudrait-il mieux inscrire les données après l'école plutôt que tout au long de la journée ou encore les recueillir lors d'entretiens? Peut-être que cette validation à grande échelle pourra révéler si les questionnaires doivent être strictement remplis par l'accompagnateur et enlever la possibilité que l'enfant participe à cette tâche.

Dans l'optique de développements futurs, nous croyons que cet outil bénéficierait éventuellement de traductions en d'autres langues, d'adaptations sociogéographiques pour des contextes autres que le Québec, et même d'une version pour évaluer la QDV-vs de façon individuelle. Ces pistes permettraient une utilisation de l'outil à plus grande échelle.

Éventuellement, à la suite de la validation de l'outil avec un grand groupe d'élèves (plus de 200), il serait aussi possible de déterminer une moyenne selon les réponses obtenues qui pourraient servir de balise pour définir trois niveaux de QDV-vs (élevé-moyen-faible). Cet ajout offrirait un soutien au moment de rendre compte des résultats en présentant des barèmes. Ceux-ci seraient à la fois basés sur les recommandations scientifiques et sur la moyenne des résultats obtenus lors de la validation à grande échelle, par exemple. Cette moyenne pourrait apparaître comme un espace situant la norme acceptable, comme illustré dans la figure plus bas. La partie hachurée

représente la moyenne à atteindre. Dans le cas illustré, les environnements éducationnels qui se situeraient au-delà de cette moyenne, soit plus de 60 minutes d'activité physique et de jeux libres à l'extérieur, obtiendraient donc le résultat « haut niveau de QDV-vs » sur la dimension évaluée alors que ceux ayant cumulé moins de 60 minutes en moyenne auprès de leurs élèves obtiendraient plutôt le résultat inverse. L'exercice pourrait être fait pour chacune des dimensions. Ensuite, la moyenne des six dimensions pourrait offrir le portrait souhaité quant au niveau de QDV-vs de l'environnement éducationnel en question.

0-60 minutes	50-70 minutes *	60 et +
À améliorer	Bon	Excellent

\* Il s'agit de la moyenne.

Figure 18. Exemple de calcul du seuil de réussite pour l'activité physique

Ajoutons que les dimensions ayant été sélectionnées pour construire notre modèle de la QDV-vs sont rattachées spécifiquement au vécu des enfants de six à huit ans ; d'autres études seraient nécessaires pour observer cette réalité auprès d'autres groupes d'âge et ainsi voir l'évolution de la QDV-vs au fil des années scolaires.

Soulignons aussi que l'outil a été conçu de manière à être utilisable dans différents environnements éducationnels. Deux versions sont disponibles dans ce mémoire, soit une pour l'apprentissage en famille (l'« école à la maison ») et l'autre pour les autres modèles d'école. Il va sans dire qu'il serait intéressant qu'il y ait des recherches futures menées dans divers environnements éducationnels (école publique alternative, ordinaire, privée, spécialisée et AEF) et d'analyser les résultats obtenus en les mettant en parallèle avec les recommandations de la recherche.

L'outil d'évaluation développé se veut un moyen d'offrir un portrait du niveau de QDV-vs provenant non seulement du point de vue des enfants, mais également des recommandations de la recherche. Selon les résultats obtenus dans le cadre de recherches futures, des suggestions

s'adressant à tous les acteurs des milieux éducatifs pourraient être formulées afin d'améliorer le niveau de QDV-vs des enfants de six à huit ans. Il sera possible d'identifier les points faibles nécessitant la vigilance de l'environnement éducationnel, par exemple, et de déterminer des pistes d'amélioration. Dans un autre ordre d'idées, il serait intéressant également d'observer les impacts de la QDV-vs sur la réussite scolaire.

Pour conclure, bien que de récents rapports traitant du bien-être à l'école révèlent qu'un réveil est en cours au niveau politique, il en revient également à l'école et aux parents de réfléchir à cette question et d'aspirer davantage à mettre en œuvre des modalités, un fonctionnement et une pédagogie tenant compte des recommandations fournies par la recherche. Des actions touchant des questions de santé, de capacités cognitives et d'organisation familiale peuvent accroître considérablement la QDV-vs des enfants. Cependant, cela implique une collaboration entre les divers intervenants jouant un rôle dans l'organisation du quotidien de l'enfant de six à huit ans. Ainsi, la mise en place d'un dialogue portant sur une réflexion plus large que l'unique vécu entre les murs d'école, accompagnée d'un portrait global quant à la QDV-vs du jeune enfant, apparaît essentielle. En somme, il importe de considérer les variables influençant la QDV-vs et de susciter une volonté de changement entre les intervenants pour le bien des enfants, et ce en tenant compte des différentes réalités rattachées à chacun des environnements éducationnels.

## Références bibliographiques

- Agence de la santé publique du Canada. (2011). *Conseils pour être actif : Conseils sur l'activité physique pour les enfants (5-11 ans)*. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/conseils-activite-physique-enfants-5-a-11-ans.html>
- Allard, M. (2007, 23 janvier). Se battre pour l'école primaire de son choix. *La Presse*, A1. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2205107>
- Allardt, E. (1976). Dimensions of welfare in a comparative Scandinavian study. *Acta sociologica*, 19(3), 227-239. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000169937601900302>
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A. et Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, 13(112), 189-194. [https://www.researchgate.net/profile/Fabien-Bacro/publication/282308920\\_L%27evaluation\\_de\\_la\\_qualite\\_de\\_vie\\_des\\_enfants\\_de\\_3\\_a\\_6\\_ans\\_et\\_son\\_utilite\\_dans\\_le\\_champ\\_de\\_l%27education/links/5ba35f7b92851ca9ed179406/Levaluation-de-la-qualite-de-vie-des-enfants-de-3-a-6-ans-et-son-utilite-dans-le-champ-de-leducation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Fabien-Bacro/publication/282308920_L%27evaluation_de_la_qualite_de_vie_des_enfants_de_3_a_6_ans_et_son_utilite_dans_le_champ_de_l%27education/links/5ba35f7b92851ca9ed179406/Levaluation-de-la-qualite-de-vie-des-enfants-de-3-a-6-ans-et-son-utilite-dans-le-champ-de-leducation.pdf)
- Bacro, F. (2011). Validation francophone de l'échelle de sécurité des perceptions d'attachement au père et à la mère (Kerns, Klepac et Cole, 1996). *European review of applied psychology*, 61(4), 213-221. <https://doi:10.1016/j.erap.2011.09.003>
- Balica, M. (2021). *Qu'est-ce que le bien-être?* International Baccalaureate Organization. <https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/policy/what-is-well-being-fr.pdf>
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Batejat, D., Lagarde, D., Navelet, Y. et Binder, M. (1999). Évaluation de la capacité d'attention chez 10000 enfants scolarisés âgés de 8 à 11 ans. *Archives de pédiatrie*, 6(4), 406-415. [https://doi.org/10.1016/S0929-693X\(99\)80222-X](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(99)80222-X)
- Bowlby, J. (1992). *Attachement et perte* (traduit par J. Kalmanovitch ; 2<sup>e</sup> éd., vol. 1, *L'attachement*). PUF.
- Brabant, C., Bourdon, S. et Jutras, F. (2004). L'école à la maison au Québec : l'expression d'un choix familial marginal. *Enfances, Familles, Générations* (1), 59-83. <https://doi.org/10.7202/008894ar>

- Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec: un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Brassard, A., Lessard, C. et Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà. *L'Annuaire du Québec*, 439-453. Fides.
- Bomotti, S. (1996). Why Do Parents Choose Alternative Schools? *Educational Leadership*, 54(2), 30-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ534013>
- Boucher, É. (2018). *Élaboration et validation du contenu d'un instrument de mesure du Lean leadership* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/29945>
- Bosetti, L. (2004). Determinants of school choice: Understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/0268093042000227465>
- Bosetti, L., Brown, B., Hasan, S. et Van Pelt, D. N. (2015). *A Primer on Charter Schools*. Fraser Institute. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/primer-on-charter-schools.pdf>
- Byrne, D. G., Thomas, K. A., Burchell, J. L., Olive, L. S. et Mirabito, N. S. (2011). Stressor experience in primary school-aged children: Development of a scale to assess profiles of exposure and effects on psychological well-being. *International Journal of Stress Management*, 18(1), 88. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-04590-004.html>
- Carno, M. A., Hoffman, L. A., Carcillo, J. A. et Sanders, M. H. (2003). Developmental stages of sleep from birth to adolescence, common childhood sleep disorders: overview and nursing implications. *Journal of Pediatric Nursing*, 18(4), 274-283. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(03\)00087-3](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(03)00087-3)
- Challamel, M. J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F. et Touitou, Y. (2001). *Rythmes de l'enfant: de l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. INSERM. <https://hal-lara.archives-ouvertes.fr/hal-01571640/document>
- Champagne, S.-R. (2015, 8 décembre). Le boom de l'école alternative, *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/457309/nouvelle-vague-d-ecoles-alternatives-education-le-boom-de-l-alternatif>
- Champion, N. et Barreira, N. (2000). La promotion de l'activité physique: contrer la sédentarité. *Reflets: Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 6(1), 220-225. <https://doi.org/10.7202/026306ar>
- Chapple, S. et Richardson, D. (2010). *Doing better for children*. OCDE. <https://www.oecd.org/poland/44453235.pdf>

- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire?. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324. <https://doi.org/10.7202/014410ar>
- Christie, M. J., French, D., Sowden, A. et West, A. (1993). Development of child-centered disease-specific questionnaires for living with asthma. *Psychosomatic Medicine*, 55(6), 541-548. <https://doi.org/10.1097/00006842-199311000-00010>
- Clarisse, R., Testu, F., Maintier, C., Alaphilippe, D., Le Floc'h, N. et Janvier, B. (2004). Étude comparative des durées et des horaires du sommeil nocturne d'enfants de cinq à dix ans selon leur âge et leur environnement socio-économique. *Archives de pédiatrie*, 11(2), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2003.11.007>
- Clarisse, R., Le Floc'h, N., Testu, F. et Fournier, C. (2006). Évaluation de l'utilisation des transports scolaires sur les performances et les rythmicités de l'attention et sur les durées de sommeil nocturnes d'enfants de 7-8 ans. *Revue de psychoéducation*, 35(1), 143-155. [http://www.clamart.fr/fileadmin/clamart/MEDIA/Actualites/Enfance/Scolarite/Rythmes\\_educatifs\\_-\\_consultation/Documents/article\\_transports\\_Psychologie\\_et\\_education.pdf](http://www.clamart.fr/fileadmin/clamart/MEDIA/Actualites/Enfance/Scolarite/Rythmes_educatifs_-_consultation/Documents/article_transports_Psychologie_et_education.pdf)
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et Politiques*, (35), 75-85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>
- Clinton, J. et Hattie, J. (2013). New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(3), 324-337. <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.786679>
- Cooper, H. (1991). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47(3), 85-91.
- Cooper, H. et Valentin, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143-153. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_1](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1)
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps*. Carnet du savoir. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet\\_savoir/devoirs\\_contribuent/devoirs\\_contribuent.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/devoirs_contribuent/devoirs_contribuent.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation. (2010). *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2010/03/50-0467-AV-reflexion-devoirs-ecole-primaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-50-0524/>
- Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing. *Educational Researcher*, 25(8), 27-30. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X025008027>

- Corten, P. (1998). Le concept de « qualité de vie » vu à travers la littérature anglo-saxonne. *Information psychiatrique*, 74(9), 922-932. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=1650868>
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., Danigelis, N. L., Dickinson, J., Elliott, C., Farley, J., Gayer, D. E., Glenn, L. M., Hudspeth, T., Mahoney, D. F., McCahill, L., McIntosh, B., Reed, B., Rizvi, S. A. T., Rizzo, D. M., Simpatico, T., Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological economics*, 61(2), 267-276. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2006.02.023>
- Costanza, R., Fisher, B., Ali, S., Beer, C., Bond, L., Boumans, R., Danigelis, N. L., Dickinson, J., Elliott, C., Farley, J., Gayer, D. E., Glenn, L. M., Hudspeth, T., Mahoney, D. F., McCahill, L., McIntosh, B., Reed, B., Rizvi, S. A. T., Rizzo, D. M.,... Snapp, R. (2008). An integrative approach to quality of life measurement, research, and policy. *SAPI EN. S. Surveys and Perspectives Integrating Environment and Society*, 1(1). <https://journals.openedition.org/sapiens/169>
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. et Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans?. *Enfance*, 2(2), 225-243. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002049>
- Davies, S. et Aurini, J. (2011) Exploring school choice in Canada: Who chooses what and why?. *Canadian Public Policy*, 37(4), 459-477. <https://doi.org/10.3138/cpp.37.4.459>
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. et Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264. <https://doi.org/10.7202/029698ar>
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Diener, E., Oishi, S. et Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual review of psychology*, 54(1), 403-425. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145056>
- Dierendonck, C. (2008). Validation psychométrique d'un questionnaire francophone de description de soi adapté aux préadolescents. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 51-91. <https://doi.org/10.7202/1025013ar>
- Duncan, S., White, K., Mavoa, S., Stewart, T., Hinckson, E. et Schofield, G. (2016). Active transport, physical activity, and distance between home and school in children and adolescents. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(4), 447-453. <https://doi.org/10.1123/jpah.2015-0054>

- Efklides, A. et Moraitou, D. (2012). Introduction: Looking at quality of life and well-being from a positive psychology perspective. Dans Efklides, A. et Moraitou, D. (dir.), *A positive psychology perspective on quality of life* (p. 1-14). Springer Netherlands.
- Edgerton, J. D., Roberts, L. W. et von Below, S. (2012). Education and quality of life. Dans Land, Kenneth C.L., Michalos, A. C. et Sirgy, J. (dir.), *Handbook of social indicators and quality of life research* (p. 265-296). Springer Netherlands.
- Epstein, J. L. (2001). Introduction to the special section. New directions for school, family, and community partnerships in middle and high schools. *NASSP Bulletin*, 85(627). <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/019263650108562701>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. et Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(1), 83. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00936359/>
- Feunteun, P. (2000). Fluctuations journalières de la vigilance en milieu scolaire des élèves de 6 à 11 ans. Effets de l'âge et du niveau scolaire ; effets de synchroniseurs sociaux. *Revue de psychologie de l'éducation*, 1, 75-91.
- Florin, A., et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école: comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves?*. CNESCO. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929\\_QDV\\_Florin\\_Guimard.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf)
- Fortier, M. (2019, 28 mars). L'école à la maison sera plus encadrée. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/education/550815/quebec-resserre-les-regles-pour-l-ecole-a-la-maison>
- Fortier, M (2021, 21 mars). Deux fois plus d'élèves sont scolarisés à la maison depuis la pandémie. *Le Devoir*. [https://www.ledevoir.com/societe/education/596697/deux-fois-plus-d-eleves-scolarises-a-la-maison?utm\\_medium=Social&utm\\_campaign=Autopost&utm\\_source=Facebook&fbclid=IwAR0kxkxD4R0wyIEn8OAAkTzCmA8wGC4Xp9AmzSYEwO0V1RQk8dqkD3oHMrlg#Echobox=1615442223](https://www.ledevoir.com/societe/education/596697/deux-fois-plus-d-eleves-scolarises-a-la-maison?utm_medium=Social&utm_campaign=Autopost&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0kxkxD4R0wyIEn8OAAkTzCmA8wGC4Xp9AmzSYEwO0V1RQk8dqkD3oHMrlg#Echobox=1615442223)
- Fortin, M. F. et Gagnon, G. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Fotinos, G. et Testu, F. (1996). *Aménager le temps scolaire : théories et pratiques*. Hachette Éducation. <http://eduq.info/xmlui/handle/11515/13276>
- Furlong, M. J., Gilman, R. et Huebner, E. S. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge.

- Fox, M. (1996). Rural School Transportation as a Daily Constraint in Students' Lives. *Rural Educator*, 17(2), 22-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ523557>
- Galloway, M., Conner, J. et Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490-510. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.745469>
- Gayral-Taminh, M., Bravi, C., Depond, M., Pourre, F., Maffre, T., Raynaud, J. P. et Grandjean, H. (2005). Auto-évaluation de la qualité de vie d'enfants de 6 à 12 ans : Analyse du concept et élaboration d'un outil prototype. *Santé publique*, 17(1), 35-45. <https://doi.org/10.3917/spub.052.0167>
- Gilman, R. et Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24(1), 3-17. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero24/24gohier.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf)
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- Gouvernement du Québec (2017). *Loi sur l'instruction publique : no Loi 107*. Gouvernement du Québec. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/l-13.3>
- Hamel D. et Lamontagne, P. (2016) *Surveillance du statut pondéral mesuré chez les jeunes du Québec : état de situation jusqu'en 2013*. Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2142\\_statut\\_ponderal\\_jeunes\\_quebec.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2142_statut_ponderal_jeunes_quebec.pdf)
- Harvey, S. et Loisel, J. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5)
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School psychology quarterly*, 6(2), 103-111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://psycnet.apa.org/fulltext/1994-39660-001.html>
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A. et Pourtois, J. P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 649-664. <https://doi.org/10.7202/016280ar>
- Kane, M. T. (2006). Validation. Dans Brennan, R. L. (dir.) *Educational measurement*, 4(2), 17-64. Praeger.
- Keith, K. D. et Schalock, R. L. (1994). The measurement of quality of life in adolescence: The quality of student life questionnaire. *The American Journal of Family Therapy*, 22(1), 83-87. <https://doi.org/10.1080/01926189408251300>
- Konu, A., et Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Lacharité, C., Pierce, T., Calille, S. et Baker, M. (2015). Penser la parentalité au Québec: un modèle théorique et un cadre conceptuel. *Les cahiers du CEIDEF*, (3). [https://agirtot.org/media/361541/LesCahiersDuCEIDEF\\_no3.pdf](https://agirtot.org/media/361541/LesCahiersDuCEIDEF_no3.pdf)
- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieu défavorisés: une recension des écrits. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(36), 35-60. <https://doi.org/10.3917/rief.036.0035>
- Le Floc'h, N., Clarisse, R. et Testu, F. (2014). Rythmicités de l'attention des enfants et synchronisation, perspective socioécologique. *Psychologie française*, 59(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.02.001>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3e éd. Guérin.
- Lemétayer, F. et Lanfranchi, J. B. (2015). Liens entre tracas de la vie quotidienne à l'âge scolaire et symptômes dépressifs: apports des échelles ISQVE©. *Éducation et francophonie*, 43(2), 66-86. <https://doi.org/10.7202/1034486ar>
- Lewis, P. et Torres, J. (2010). Les parents et les déplacements entre la maison et l'école primaire: quelle place pour l'enfant dans la ville? *Enfances, Familles, Générations*, (12), 44-64. <https://doi.org/10.7202/044392ar>
- Lines, P. M. (1999). Homeschoolers: estimating numbers and growth. *National Institute on Student Achievement, Curriculum, and Assessment, Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456167.pdf>
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadon. (dir.), *Nouvelles Dynamiques de Recherche en Éducation (77-97)*. Les Presses de l'Université Laval.

- Mackett, R. L. et Paskins, J. (2008). Children's physical activity: the contribution of playing and walking. *Children and Society*, 22(5), 345-357. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00113.x>
- Manificat, S., Guillaud-Bataille, J. M. et Dazord, A. (1993). La qualité de vie chez l'enfant atteint de maladie chronique. *Revue de la littérature et aspects conceptuels. Pédiatrie*, 48(7-8), 519-527. <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=4893064>
- Mantz, J., Muzet, A. et Neiss, R. (1995). Le sommeil de l'enfant de 6 ans : enquête en milieu scolaire. *Archives de pédiatrie*, 2(3), 215-220. [https://doi.org/10.1016/0929-693X\(96\)81130-4](https://doi.org/10.1016/0929-693X(96)81130-4)
- Matza, L. S., Swensen, A. R., Flood, E. M., Secnik, K. et Leidy, N. K. (2004). Assessment of health-related quality of life in children: a review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value in Health*, 7(1), 79-92. <https://doi.org/10.1111/j.1524-4733.2004.71273.x>
- Mellier, D. (2017). Après propos. La qualité de vie: une constituante de la niche de développement?. *Enfance*, 1(1), 143-149. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001094>
- McLellan, R., et Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307-332. <https://aspace.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/247002/McLellan%20%26%20Steward%202014%20Cambridge%20Journal%20of%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meltzer, L. J., Shaheed, K. et Ambler, D. (2016). Start later, sleep later: school start times and adolescent sleep in homeschool versus public/private school students. *Behavioral Sleep Medicine*, 14(2), 140-154. <https://doi.org/10.1080/15402002.2014.963584>
- Mercier, M., et Schraub, S. (2005). Qualité de vie: quels outils de mesure?. *27<sup>es</sup> Journées de la Société française de sénologie et de pathologie mammaire, Deauville, FRA, 2005-11-16 : Dogmes et doutes (revue critique des standards en sénologie)/Dogmas and doubts (critical revue of standards in senology)*. [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9760/SFSPM\\_2005\\_14\\_418.pdf](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9760/SFSPM_2005_14_418.pdf)
- Messier, G., et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique: deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75.
- Mindell, J. A. et Owens, J. A. (2003). Sleep problems in pediatric practice: clinical issues for the pediatric nurse practitioner. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(6), 324-331. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2003.09.003>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation*. Gouvernement du Québec.

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/15-00503\\_statistiques\\_2015\\_edition\\_v25oct.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf)

- Missotten, P. (2005). Étude exploratoire de la qualité de vie infantile: Élaboration d'un questionnaire destiné aux enfants de 9 à 12 ans et premiers éléments de validation [thèse de doctorat, Université de Liège]. ORBI. <http://hdl.handle.net/2268/72404>
- Missotten, P., Etienne, A. M. et Dupuis, G. (2007). La qualité de vie infantile: état actuel des connaissances. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive*, 12(4), 14-27. <http://hdl.handle.net/2268/34923>
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, 3(3), 14-20. <https://doi.org/10.3917/inso.153.0014>
- Montagner, H. (2012). Des enjeux majeurs pour les enfants et l'école (seconde partie: l'aménagement des temps scolaires). *Journal du droit des jeunes*, 10(10), 36-45. <https://doi.org/10.3917/idj.320.0036>
- National Sleep Foundation. (s.d.). *Sleep and you*. <http://sleepforkids.org/html/you.html>
- OCDE. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Éditions OCDE. [www.oecd.org/els/social/bienetreenfants](http://www.oecd.org/els/social/bienetreenfants)
- OCDE. (2015). Que recherchent les parents pour l'école de leur enfant? *Pisa à la loupe*, (51), 1-4. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5js1qfw0xwmp-fr.pdf?expires=1616954441&id=id&acname=guest&checksum=2A16441C0408935AAD03A5DB1732524D>
- OCDE. (2016). *PISA 2015 : résultats à la loupe*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- OCDE. (2017). Les élèves consacrent-ils suffisamment de temps à l'apprentissage? *PISA à la loupe*, (73), 1-6. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3d34ac7b-fr.pdf?expires=1616954847&id=id&acname=guest&checksum=B1754C4809BFF46992AEEDE82970E668>
- OCDE. (2018). Performance et bien-être des élèves issus de l'immigration : Comment se situent les différents pays? *PISA à la loupe*, (82), 1-8. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/a707ffd8-fr>
- Odaci, H., Kalkan, M. et Karasu, P. (2009). A Predictor of Quality of Life of the Mainstreamed Elementary Students: Cognitive Errors. *International Journal of Special Education*, 24(3), 57-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ877936.pdf>
- Ouellet, E. (2015). *L'école à la maison : Les motifs des parents-enseignants et les pratiques adoptées* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11206/1/M14429.pdf>

- Paillé, P. et Alex Mucchielli. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Palardy, J. M. (1995). Another look at homework: Homework is one of the most haphazard teaching practices in American schools today. *Principal*, 74(5), 32-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ502901>
- Palluy, J., Arcand, L., Choinière, C., Martin, C. et Roberge, M. C. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être: agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Institut national de santé publique du Québec. [http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065\\_reussiteeducativesanteBienetre.pdf](http://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_reussiteeducativesanteBienetre.pdf).
- Participation. (2018). *Comment les niveaux d'activités physiques des enfants canadiens se comparent au reste du monde*. <https://www.participation.com/fr-ca/blogue/comment-les-niveaux-dactivites-physiques-des-enfants-canadiens-se-comparent-au-reste-du-monde>
- Pelletier, G. (2001). La décentralisation du système scolaire québécois. Variation sur un thème majeur. *Éducation et francophonie*, 29(2), 151-168. [https://edugestion.usenghor-francophonie.org/pluginfile.php/373/mod\\_data/content/399/Pelletier\\_decentralisation\\_quebec.pdf](https://edugestion.usenghor-francophonie.org/pluginfile.php/373/mod_data/content/399/Pelletier_decentralisation_quebec.pdf)
- Pennaforte T. et Loye N. (2018). Une approche pragmatique de validation en éducation médicale. Dans Dionne, É. et Raïche, I. (dir.). *Mesure et évaluation des compétences en éducation médicale: regards actuels et prospectifs* (p. 143-176). Presses de l'Université du Québec.
- Petit, D., Paquet, J. Touchette, É. et Montplaisir, J. Y. (2010). *Le sommeil : un acteur méconnu dans le développement du jeune enfant*. Institut de la statistique du Québec. [https://www.iesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_sommeil\\_fr.pdf](https://www.iesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_sommeil_fr.pdf)
- Picard, J. P. (2012). Caractéristiques, enjeux et tensions propres à la gestion d'une école alternative [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8738/Picard\\_Jean\\_Pierre\\_MEd\\_2012.pdf?sequence=4](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/8738/Picard_Jean_Pierre_MEd_2012.pdf?sequence=4)
- Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. Dans Dumont, M. et Plancherel, B. (dir.). *Stress et adaptation chez l'enfant* (p. 11-27). Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/100\\_9782760516755.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/100_9782760516755.pdf)
- Randolph, J. J., Kangas, M. et Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Reinberg, O., Lutz, N., Reinberg, A., et Mechkouri, M. (2005). Trauma does not happen at random: Predictable rhythm pattern of injury occurrence in a cohort of 15,110 children. *Journal of Pediatric Surgery*, 40(5), 819-825. <https://doi.org/10.1016/j.jpedsurg.2005.01.050>

- Renard, F. et Deccache, A. (2006). La qualité de vie des adolescents récemment immigrés en Belgique: une étude prospective menée en milieu scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 54(2), 101-106. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2006.01.008>
- Réseau des écoles alternatives du Québec (2017). *L'école publique alternative québécoise: ses conditions pour naître et se développer*. <http://repaq.org/la-difference-alternative/portrait/>
- Réveillère, C. et Courtois, R. (2007). Tracas et événements de vie. Impact sur la santé psychique à la préadolescence. *Revue francophone du stress et du trauma*, 7(3), 193-204. <https://psycnet.apa.org/record/2007-15589-007>
- Rousseau, N., Deslandes, R., Hardy, V., Fournier, H. et Bergeron, L. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, 42(1-2), 277-303. <https://doi.org/10.7202/1021307ar>
- Rothman, L., Macpherson, A. K., Ross, T. et Buliung, R. N. (2018). The decline in active school transportation (AST): A systematic review of the factors related to AST and changes in school transport over time in North America. *Preventive Medicine*, 111, 314-322. <https://doi.org/10.1016/j.ympmed.2017.11.018>
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans Anadon, M. (dir.), *Nouvelles Dynamiques de Recherche en Éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Éditions du CRP.
- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H., Oliver, M. et Curtis, C. (2013). Associations of children's independent mobility and active travel with physical activity, sedentary behaviour and weight status: a systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 16(4), 312-319. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2012.11.001>
- Sirgy, M. J. (2011). Theoretical perspectives guiding QOL indicator projects. *Social Indicators Research*, 103(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9692-6>
- Spence, B. (2000). Long School Bus Rides: Their Effect on School Budgets, Family Life, and Student Achievement. *Rural Education Issue Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448955.pdf>
- Spieth, L. E. et Harris, C. V. (1996). Assessment of health-related quality of life in children and adolescents: An integrative review. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(2), 175-193. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/21.2.175>
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). *Directives canadiennes en Matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil*.

[https://csepguidelines.ca/wp-content/uploads/2018/05/Canadian24HourMovementGuidelines2016\\_FRE.pdf](https://csepguidelines.ca/wp-content/uploads/2018/05/Canadian24HourMovementGuidelines2016_FRE.pdf)

- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Testu, F. (2001). Aménager le temps scolaire. Pour qui?. *Enfances et Psy*, 1(1), 67-72. <https://doi.org/10.3917/ep.013.0067>
- Testu, F. et Lieury, A. (2010). Attention et rythmes à l'école. Dans Lieury, A. (dir.), *Psychologie pour l'enseignant* (p. 137-155). Dunod. <http://www.cairn.info/manuel-visuel-de-psychologie-cognitive--9782100725021-page-137.html>
- Torres, J., Cloutier, M. S., Bergeron, J. et St-Denis, A. (2020). « They installed a speed bump »: children's perceptions of traffic-calming measures around elementary schools. *Children's Geographies*, 18(4), 477-489. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1685075>
- Touchette E. (2017). Aider son enfant à dormir afin de favoriser le développement de « bons comportements » pendant la journée. *La Foucade*, 17(2), 13-16. <https://cgjdc.org/storage/publications/foucade/743e3c03558beecf555fadf7de489934.pdf>
- Touitou, Y. et Bégué, P. (2010). Aménagement du temps scolaire et santé de l'enfant. *Bulletin Académie Nationale de Médecine*, 194(1), 107-122. [https://doi.org/10.1016/S0001-4079\(19\)32343-X](https://doi.org/10.1016/S0001-4079(19)32343-X)
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord: un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76-100.
- Van Der Maren, J. (2004). Parallélisme intersubjectif. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 182-183.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.
- Vermeil, G. (1984). *La fatigue à l'école* (4e éd.). ESF.
- Wallander, J. L., Schmitt, M. et Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: issues, instruments, and applications. *Journal of Clinical Psychology*, 57(4), 571-585. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/iclp.1029>
- Ward, S., Bélanger, M., Donovan, D., Caissie, I., Goguen, J. et Vanasse, A. (2015). Association between school policies and built environment, and youth's participation in various types of physical activities. *Journal of School Health*, 85(7), 423-432. <https://doi.org/10.1111/josh.12273>

Waygood, E., M. Friman, L. Olsson et A. Taniguchi. 2017. « Transport and Child Well-Being: An Integrative Review. » *Travel Behaviour and Society*, 9, 32–49.  
<https://doi.org/10.1016/j.tbs.2017.04.005>

## **Annexes**

**Annexe 1 : Le formulaire d'information pour les experts**

## FORMULAIRE D'INFORMATION

### EXPERTS

#### « Conception et premières étapes de validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire chez les enfants de six à huit ans »

##### 1. Qui dirige cette recherche?

Cette recherche est menée par Mme Miryam Caron, étudiante à la maîtrise au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, sous la supervision de Mme Christine Brabant, professeure agrégée à ce département.

##### 2. Objectif de cette recherche

Cette recherche est de type méthodologique visant à concevoir et valider un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire (QDV-vs) pour les jeunes de six à huit ans.

Puisque plusieurs recommandations ressortent dans la littérature scientifique touchant les divers « temps » de la journée d'un élève, nous avons construit notre outil en nous basant sur ces « temps » :

- heures de sommeil;
- périodes d'activités physiques et de jeux libres à l'extérieur;
- capacité d'attention pour des tâches scolaires (temps de classe et temps de devoirs et de leçons);
- temps de présence avec les parents;
- temps de déplacement pour se rendre à l'école.

Ces temps peuvent varier si le jeune fréquente une école publique, alternative ou s'il pratique l'apprentissage en famille par exemple.

C'est donc en considérant le quotidien des élèves de six à huit ans et en s'appuyant sur les différentes recommandations des chercheurs que cette étude s'intéresse à créer un outil de mesure permettant de savoir si les jeunes enfants bénéficient d'un horaire adapté à leur réalité. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

- 1) Élaborer un outil d'évaluation de la QDV-vs, basé sur notre modèle conceptuel comprenant six dimensions, évaluant leur place dans la journée de l'enfant (volet objectif) ainsi que la perception de l'enfant à leur égard (volet subjectif);
- 2) Valider l'outil d'évaluation sur le plan conceptuel, auprès d'experts, puis sur le plan empirique, auprès de quelques enfants et de leurs accompagnateurs adultes.

### **3. En quoi consiste votre participation à cette recherche?**

Votre expertise s'ajoute à cette étude dans le but de peaufiner l'outil d'évaluation que j'ai créé et de permettre de le valider principalement sur le plan conceptuel. Selon vos compétences professionnelles, vous serez invités à porter un regard critique:

- 1- Sur le contenu de la section du **cadre conceptuel** de mon devis associé à votre champ d'expertise en y ajoutant vos annotations pour ainsi s'assurer de sa pertinence et de sa justesse.
- 2- Sur le contenu et le format de l'**outil** et l'évaluer également à partir d'un **questionnaire** dans lequel vous devrez vous prononcer sur la pertinence conceptuelle, à savoir si les items associés à votre champ d'expertise reflètent bien les connaissances les plus récentes sur ce sujet et mesurent bien ce que nous souhaitons mesurer. Le questionnaire est construit avec une échelle de Likert et laisse également des espaces pour des commentaires.
- 3- Vous aiderez aussi à déterminer un **seuil d'acceptabilité** pour le domaine dont vous êtes experts.

Vous aurez trois semaines pour compléter cette première partie (évaluation individuelle).

### **4. Quels sont les risques associés à votre participation à cette recherche?**

Il n'y a aucun risque à participer à cette étude. Notez qu'aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

### **5. Quels sont les bénéfices associés à votre participation?**

Vous contribuerez à une recherche interdisciplinaire et vous aurez l'occasion de rencontrer des experts d'autres dimensions de la vie de l'enfant.

### **6. Comment vos réponses seront utilisées?**

J'en ferai une synthèse afin de recueillir les idées et améliorations majeures suggérées par les sept experts. Ensuite, je serai en mesure d'apporter des modifications à la version initiale de l'outil et l'améliorer avant de l'expérimenter auprès d'un petit groupe d'enfants.

### **7. Est-ce que vos données personnelles apparaîtront?**

Vos données personnelles seront protégées. Seule l'information liée à votre profil professionnel sera mentionnée dans le mémoire.

### **8. Qui joindre durant le processus d'évaluation?**

Vous pouvez communiquer avec moi au 514-358-0374 ou par courriel au [miryam.caron@umontreal.ca](mailto:miryam.caron@umontreal.ca) pour toute question.

**9. Comment donner votre accord pour participer à cette étude?**

En me retournant un courriel dans un délai de deux semaines dans lequel vous indiquez votre acceptation à collaborer à cette recherche.

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à cette étude, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerrep@umontreal.ca](mailto:cerrep@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Annexe 2 : La grille d'évaluation pour les experts scientifiques**

## Grille d'évaluation pour les experts

### Identification de l'expert

Nom et prénom : \_\_\_\_\_

Spécialiste du : \_\_\_\_\_

Grille complétée le : \_\_\_\_\_

## CONSIGNES GÉNÉRALES

Les questions de cette grille renvoient à l'outil d'évaluation. Celle-ci est constituée ainsi:

### A. MON HORAIRE QUOTIDIEN

1. Questions sur la pertinence conceptuelle
2. Questions sur le format de l'outil
3. Question sur le score

### B. MON AUTO-QUESTIONNAIRE

1. Questions sur la pertinence conceptuelle
2. Questions sur le format de l'outil

### C. QUESTION GENERALE

Lorsque vous aurez complété la grille, veuillez s'il vous plaît me la retourner à l'adresse courriel suivante : [miryam.caron@umontreal.ca](mailto:miryam.caron@umontreal.ca). Je vous remercie pour votre précieuse collaboration.

**A. MON HORAIRE QUOTIDIEN**

1. QUESTIONS SUR LA PERTINENCE CONCEPTUELLE

Pour chaque question, veuillez répondre en vous référant seulement aux éléments associés à votre champ d'expertise. Veuillez choisir une réponse entre *Totalement d'accord* et *Totalement en désaccord* pour chacune des questions. Puis, ajoutez toute autre information justifiant votre réponse dans l'espace « commentaire ». Il peut s'agir notamment d'un aspect oublié, d'une nuance à apporter ou d'un élément incompréhensible.

1- <b>Tous les aspects</b> sont considérés dans cette évaluation?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
2- Les <b>données collectées</b> vous semblent-elles pertinentes ?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
3- Le <b>journal de bord</b> vous semble-il pertinent pour obtenir les mesures objectives recherchées?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			

2. QUESTIONS SUR LE FORMAT

Pour chaque question, veuillez répondre en vous référant à l’outil de façon globale. Veuillez choisir une réponse entre *Totalement d’accord* et *Totalement en désaccord* pour chacune des questions. Puis, ajoutez toute autre information justifiant votre réponse dans l’espace « commentaire ». Il peut s’agir notamment d’un aspect oublié, d’une nuance à apporter ou d’un élément incompréhensible.

1- La <b>longueur (durée) de passation</b> de l’outil vous apparaît-elle adéquate ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
2- Les <b>tâches associées</b> à l’outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de 6 à 8 ans ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
3- La <b>présentation</b> facilite-elle l’exécution de l’outil (disposition, police d’écriture, etc.) ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
4- Les <b>consignes</b> vous semblent-elles claires ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			

5- Les <b>définitions</b> du lexique vous semblent-elles claires ?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			

### 3. QUESTION SUR LE SCORE

Selon vous, quels seraient les seuils représentatifs associés à votre champ d'expertise ? En d'autres mots, combien de minutes par jour correspondraient à chacun des résultats ?

**Excellent score** (très au-delà des recommandations dans la littérature scientifique):

Entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ minutes par jour

**Bon score** (correspond aux recommandations dans la littérature scientifique):

Entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ minutes par jour

**Score moyen** (légèrement en-deçà des recommandations dans la littérature scientifique):

Entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ minutes par jour

**Faible score** (très en-deçà suivant des recommandations dans la littérature scientifique):

Entre \_\_\_\_\_ et \_\_\_\_\_ minutes par jour

**A. MON AUTO-QUESTIONNAIRE****1. QUESTIONS SUR LA PERTINENCE CONCEPTUELLE**

Pour chaque question, veuillez répondre en vous référant seulement aux éléments associés à votre champ d'expertise. Veuillez choisir une réponse entre *Totalement d'accord* et *Totalement en désaccord* pour chacune des questions. Puis, ajoutez toute autre information justifiant votre réponse dans l'espace « commentaire ». Il peut s'agir notamment d'un aspect oublié, d'une nuance à apporter ou d'un élément incompréhensible.

1- Tous les aspects sont évalués ?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
2- Les données collectées vous semblent-elles pertinentes ?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
3- L'auto-questionnaire vous semble-il être pertinent pour obtenir les mesures subjectives recherchées ?			
1-Totalement d'accord	2-D'accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			

2. QUESTIONS SUR LE FORMAT

Pour chaque question, veuillez répondre en vous référant à l’outil de façon globale. Veuillez choisir une réponse entre *Totalement d’accord* et *Totalement en désaccord* pour chacune des questions. Puis, ajoutez toute autre information justifiant votre réponse dans l’espace « commentaire ». Il peut s’agir notamment d’un aspect oublié, d’une nuance à apporter ou d’un élément incompréhensible.

1- La <b>longueur (durée) de passation</b> de l’outil vous apparaît-elle adéquate ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
2- Les <b>tâches associées</b> à l’outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de 6 à 8 ans ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
3- La <b>présentation</b> facilite-elle l’exécution de l’outil (disposition, police d’écriture, etc.) ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			
4- Les <b>consignes</b> vous semblent-elles claires ?			
1-Totalement d’accord	2-D’accord	3-En désaccord	4-Totalement en désaccord
Commentaires			

**B. QUESTION GÉNÉRALE**

Selon vous, est-ce que l'outil mesure bien la qualité de vie liée au vécu scolaire, c'est-à-dire l'adéquation de l'environnement éducationnel aux besoins des enfants et leur perception de leur bien-être relatif à ce domaine? Veuillez étayer votre réponse s'il vous plaît.

---

---

---

---

---

---

**Annexe 3 : Le questionnaire sur la faisabilité de l'outil pour les experts de terrain**

## QUESTIONNAIRE SUR LA FAISABILITÉ DE L'OUTIL

Prénom et nom de l'adulte: \_\_\_\_\_

1. La présentation générale de l'outil (page 3) était-elle claire?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

### Questionnaire 1 — MON HORAIRE QUOTIDIEN

**Cochez la réponse que vous jugez la plus pertinente à votre situation parmi les deux options pour chaque idée proposée.**

1— Comment avez-vous trouvé votre expérience pour compléter le journal de bord?

- J'ai trouvé cela intéressant.*
- J'ai trouvé cela ennuyant.*
  
- J'ai eu de la facilité à remplir toutes les informations demandées.*
- J'ai eu de la difficulté à remplir toutes les informations demandées.*
  
- Je trouve que l'investissement de temps à prévoir en vaut la peine.*
- Je trouve que c'est trop d'investissement de temps à prévoir pour ce que cela vaut.*
  
- Je crois que je pourrais être en mesure de gérer mes propres activités tout en accompagnant l'enfant pour remplir le journal de bord.*
- Je crois que j'aurais de la difficulté à gérer mes propres activités tout en accompagnant l'enfant pour remplir le journal de bord.*

**Pour les prochaines questions, encerclez la réponse qui correspondait le mieux à votre situation et notez tout commentaire qui pourrait aider à améliorer cet outil d'évaluation.**

2— Les instructions au début du questionnaire 1 (page 7) étaient-elles claires?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

3— Les définitions des termes du questionnaire 1 (page 8) étaient-elles claires?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

4— Jugez-vous le questionnaire 1 adapté à l'âge de votre enfant?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

5— Jugez-vous le questionnaire 1 pertinent pour évaluer le niveau de qualité de vie liée au vécu scolaire de votre enfant?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

COMMENTAIRES (remarques ou suggestions) :

---

---

---

---

---

## Questionnaire 2 — MON AUTOÉVALUATION

1— Les instructions au début du questionnaire 1 (page 26) étaient-elles claires?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

2— Combien de temps un enfant entre 6 et 8 ans prendra-t-il pour remplir le questionnaire 2 (p. 28-29)?

*5-10 minutes*      *10-15 minutes*      *15-20 minutes*      *20 minutes et +*

---

---

3— Un enfant entre 6 et 8 ans qui sait déjà lire démontrera-t-il de la difficulté à lire les items du questionnaire 2 (p. 28-29)? Si oui, que changeriez-vous?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

4— Un enfant entre 6 et 8 ans démontrera-t-il de l'incompréhension lors de la lecture des items, et ce même si c'est vous qui lui lisez les items? Si oui, que changeriez-vous?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

5— Croyez-vous que vous pourriez influencer les réponses d'un enfant entre 6 et 8 ans par votre présence, même en respectant les instructions données à la page 26?

*Pas du tout*      *Un peu*      *Passablement*      *Beaucoup*

---

---

7— Croyez-vous qu'il serait plus adéquat que l'enfant remplisse ce questionnaire d'autoévaluation sans la présence de ses parents et plutôt, en classe sans l'aide de son enseignant?

*Oui*

*Non*

---

---

8— Jugez-vous le questionnaire 2 adapté pour un enfant âgé entre 6 et 8 ans?

*Pas du tout*

*Un peu*

*Passablement*

*Beaucoup*

---

---

9— Jugez-vous le questionnaire 2 pertinent pour recueillir les perceptions d'un enfant de six à huit ans sur sa qualité de vie liée au vécu scolaire?

*Pas du tout*

*Un peu*

*Passablement*

*Beaucoup*

COMMENTAIRES (remarques ou suggestions) :

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Annexe 4 : Le formulaire de consentement**

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

### PARENTS

Titre : Conception et premières étapes de validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire chez les enfants de six à huit ans

Chercheuse étudiante : Caron, Miryam, étudiante à la maîtrise, département d'administration et fondements en éducation, Université de Montréal, miryam.caron@umontreal, 514-759-3655

Directrice de recherche : Brabant, Christine, professeure agrégée, Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal, christine.brabant@umontreal, 514-343-6111 poste 41013

Vous êtes invités à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que la personne avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à me poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à me demander de vous expliquer tout mot ou tout renseignement qui n'est pas clair.

#### A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

##### 1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à concevoir et à valider un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire (QDV-vs) des jeunes de 6 à 8 ans. Plus précisément :

Nous avons créé un modèle conceptuel comprenant 6 « temps » présents dans l'horaire quotidien de l'enfant scolarisé :

- 1- le temps de sommeil ;
- 2- le temps de déplacement ;
- 3- le temps de classe ;
- 4- le temps d'activités physiques et de jeux libres à l'extérieur ;
- 5- le temps de présence avec les parents ;
- 6- le temps de devoirs et de leçons et les activités d'apprentissage soutenues réalisées en fin de journée.

Ces temps varient selon le type d'école fréquenté par l'élève.

À partir de ce modèle, nous souhaitons créer un outil d'évaluation de la QDV-vs mesurant la place de ces 6 « temps » dans la journée de l'enfant ainsi que la perception de l'enfant à leur égard. Ensuite, nous souhaitons le valider auprès d'experts, puis auprès de quelques enfants aidés de leurs adultes-accompagnateurs.

Les résultats seront publiés dans un mémoire de maîtrise. Les connaissances produites par cette étude pourraient être diffusées dans des congrès scientifiques et professionnels, des écrits scientifiques et de vulgarisation.

Nous souhaitons recruter 4 adultes, soit :

- 1 enseignant d'une école ordinaire,
- 1 enseignant d'une école alternative,
- 1 parent dont l'enfant fréquente une école ordinaire ou alternative et
- 1 parent dont l'enfant fait l'apprentissage en famille.

Le projet est autorisé par l'Université de Montréal.

## 2. Participation à la recherche

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire.

Si vous y consentez, votre participation consiste à remplir trois questionnaires, soit les questionnaires 1 et 2 constituant l'outil d'évaluation et le questionnaire 3 visant une rétroaction quant à la faisabilité de l'outil d'évaluation.

### 1- Un journal de bord en version papier à compléter une seule fois.

- Cet instrument de mesure vise à recueillir les heures et la description, avec précision, de chacune des activités de la journée de l'enfant afin d'obtenir son horaire quotidien. Des informations sont à inscrire tout au long de la journée (du moment de réveil de l'enfant jusqu'à son endormissement).
- Vous le remplirez au moment de la journée qui vous convient et de façon fictive, c'est-à-dire en des réponses réalistes, si vous le faisiez avec votre

enfant âgé entre 6 et 8 ans et ce, uniquement pour les périodes de la journée où il est sous votre responsabilité.

**2- Un auto-questionnaire** en version papier à compléter **une seule fois**.

- Cet instrument de mesure vise à recueillir les perceptions de l'enfant sur les différentes activités de son quotidien. Vous y répondrez fictivement, en vous imaginant être un enfant âgé entre 6 et 8 ans afin de déceler les difficultés que celui-ci pourrait rencontrer.

**3- Un court questionnaire** en version papier à compléter **une seule fois**.

- Celui-ci consiste en quelques questions portant sur la faisabilité de ces deux premiers questionnaires. Vous devrez noter et commenter, au besoin, divers éléments associés à la compréhension et à la faisabilité de l'outil d'évaluation à la suite de votre essai.

Dans le cadre du projet, l'étudiante-chercheuse recueillera vos réponses et les conservera dans un dossier de recherche sur son ordinateur personnel des renseignements vous concernant.

**4- Avantages et bénéfices**

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à produire un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire de l'enfant, une évaluation pertinente sur le plan social et sur le plan scientifique et qui n'existe pas encore.

**5- Risques et inconvénients**

À notre connaissance, l'investissement en temps est le seul inconvénient connu pour vous et votre enfant. Il se pourrait que vous et votre enfant ressentent une anxiété et un malaise si les réponses de votre enfant à la partie subjective de l'outil ne sont pas celles que vous attendiez. Il faudra se rappeler de laisser l'enfant totalement libre de répondre selon sa perception pour ne pas lui causer d'anxiété ou de malaise, puis consulter au besoin pour atténuer votre propre malaise.

**6- Confidentialité et anonymat**

Les participants ne seront jamais identifiés. Pour notre étude, un code leur sera assigné (par exemple : enseignant 1, parent 2, parent 3, etc.). Seules l'étudiante-chercheuse et sa directrice de recherche conserveront la liste associant le code des participants à leur nom, ce qui permet de procéder au retrait des données, si demandé.

Les formulaires de consentement signés et le dossier de recherche demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. En aucun temps, votre identité, ou celle de votre enfant ne seront dévoilées.

Les fichiers informatiques seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de l'étudiante-chercheuse.

Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin de l'étude. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation

#### **7- Compensation**

Aucune compensation n'est prévue pour votre participation.

#### **8- Transmission des résultats aux participants**

Il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de la recherche obtenus grâce à votre participation. Un courriel vous sera envoyé incluant un rapport-synthèse du projet. Veuillez noter que votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

#### **9- Droit de retrait**

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec l'étudiante-chercheuse au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqué ci-dessous.

À votre demande, tous les renseignements personnels et les données déjà collectées pourront être détruits.

#### **10- Utilisation des données de recherche**

Les données de recherche ne seront utilisées qu'aux fins de la présente recherche. Aucune autre utilisation n'en sera faite.

### **B. DÉCLARATION ET CONSENTEMENTS**

**Participant** : je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Je consens à participer à cette recherche.

Signature du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Adresse de courriel : \_\_\_\_\_

Note : Ces informations ne seront en aucun cas divulguées et n'apparaîtront jamais sur les documents de la recherche. Nous avons besoin de votre nom simplement pour prouver votre consentement de participation et nous recueillons votre adresse courriel pour vous joindre lors des prochaines étapes de la recherche.

**Étudiante-chercheuse** : Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse : \_\_\_\_\_  
(Miryam Caron)

Date : \_\_\_\_\_

### C. PERSONNES-RESSOURCES

**Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche**, veuillez communiquer avec Mme Miryam Caron au numéro de téléphone 514-358-0374 ou à l'adresse courriel [miryam.caron@umontreal.ca](mailto:miryam.caron@umontreal.ca)

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse [cerp@umontreal.ca](mailto:cerp@umontreal.ca) ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse [ombudsman@umontreal.ca](mailto:ombudsman@umontreal.ca) (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Remettre une copie signée au participant.**

## **Annexe 5 : Le certificat d'éthique**

**Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie**

31 octobre 2019

**Objet:** Approbation éthique – « Conception et premières étapes de validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire chez les enfants de six à huit ans »

Mme Miryam Caron,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs,



Anne-Marie Émond, présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie  
Université de Montréal

c. c. Gestion des certificats, BRDV  
Christine Brabant, professeure agrégée, FSE- Département d'administration et  
fondements de l'éducation

p. j. Certificat #CEREP-19-102-P

**Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie**

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**

*Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

Projet	
Titre du projet	Conception et premières étapes de validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire chez les enfants de six à huit ans
Étudiant requérant	Miryam Caron, candidate à la maîtrise, FSE- Département d'administration et fondements de l'éducation

**Sous la direction de:** Christine Brabant, professeure agrégée, FSE- Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal

Financement
Organisme
Programme
Titre de l'octroi si différent
Numéro d'octroi
Chercheur principal
No de compte

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente  
Comité d'éthique de la recherche en éducation  
et en psychologie  
Université de Montréal

**31 octobre 2019**  
Date de délivrance

**1er novembre 2020**  
Date de fin de validité

**1er novembre 2020**  
Date du prochain suivi

**Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie**

13 mai 2020

Objet: Certificat d'approbation éthique – Renouvellement

Mme Miryam Caron,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative au suivi annuel obligatoire pour assurer la validité du certificat. Sur réception du dernier rapport de suivi, en fin de projet, votre dossier sera clos.

Cette approbation ne modifie en rien votre obligation, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au Comité tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Rosine Tchatchoua Djomo  
Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche  
Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie  
Université de Montréal

c.c.

Christine Brabant, professeure agrégée, FSE- Département d'administration et fondements  
de l'éducation

p.j. (1)

**Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie**

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE  
- Renouvellement -

*Le comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui ont été fournis, conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.*

Projet	
<b>Titre du projet</b>	<b>Conception et premières étapes de validation d'un outil d'évaluation de la qualité de vie liée au vécu scolaire chez les enfants de six à huit ans</b>
<b>Étudiante requérante</b>	<b>Miryam Caron</b> , candidate à la maîtrise, FSE- Département d'administration et fondements de l'éducation
<b>Sous la direction de:</b>	Christine Brabant, professeure agrégée, FSE- Département d'administration et fondements de l'éducation, Université de Montréal
<b>Modifications depuis l'approbation initiale :</b>	13 mai 2020: modifications aux modalités de recrutement et de collecte des données, et aux formulaires de consentement en raison de la crise sanitaire liée au COVID-19.
Financement	
Organisme	
Programme	
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Rosine Tchatchoua Djomo  
Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche  
Pour le Comité d'éthique de la recherche *en éducation et en psychologie (CEREP)*,  
Université de Montréal

**13 mai 2020**  
Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission\*  
**31 octobre 2019**  
Date du certificat initial

**1<sup>er</sup> décembre 2021**  
Date du prochain suivi  
**1<sup>er</sup> décembre 2021**  
Date de fin de validité

\*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

**Annexe 6 : La version 1 de l'outil d'évaluation**

# MON HORAIRE QUOTIDIEN

## INSTRUCTIONS

Afin de répondre adéquatement au questionnaire, voici la marche à suivre:

**1- Lisez attentivement toutes les définitions de termes de la page 2. Assurez-vous de bien comprendre chacune d'elles.**

- Relisez-les en cas de doute lors de la description d'une activité.

**2- Nommez de façon précise TOUTES les activités de l'enfant durant la journée.**

- La journée débute avec le réveil de l'enfant et se termine quand l'enfant est endormi.
- Considérez les **repas** (déjeuner, dîner et souper) et les **déplacements** (ex : en voiture, à la marche, ...) comme des activités.
- Voici quelques exemples d'activités:

Dîner, cours de français, tutorat, cours privé de violon, volleyball en équipe, jeux au parc, retour du centre à pied, visite au musée, écouter de la musique, jouer aux Lègos.

**3- Sous la colonne DESCRIPTION, choisissez une réponse par paire et encerclez-la.**

- Dans la majorité des cas, il y aura 5 réponses à encercler par activité.

**4- Indiquez l'HEURE de début et de fin de chaque activité.**

Dans le document, la journée est divisée en trois parties :

- 1- **Avant-midi** (Lever, déjeuner et toutes les activités réalisées avant le dîner) débute à la page 5
- 2- **Après-midi** (Dîner et toutes les activités réalisées avant le souper) débute à la page 8
- 3- **Fin de journée** (Souper et toutes les activités réalisées jusqu'à l'endormissement) débute à la page 11

Tous les temps en lien avec **le sommeil** sont à noter sur la page 4.

**Voici un exemple:**

Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez <u>une</u> réponse de chaque paire)	Heure du début (indiquez l'heure)	Heure de la fin (indiquez l'heure)
Déplacement vers le centre à la marche	À l'intérieur À l'extérieur Physique Non physique Avec présence parentale Sans présence parentale Activité libre Activité imposée Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	<b>7:50</b>	<b>8:05</b>
Cours de mathématiques	À l'intérieur À l'extérieur Physique Non physique Avec présence parentale Sans présence parentale Activité libre Activité imposée Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	<b>8:05</b>	<b>8:40</b>

## Définitions des termes

**À l'intérieur** : activité ayant lieu à l'intérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

**À l'extérieur** : activité ayant lieu à l'extérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

---

**Activité physique** : activité où l'enfant est physiquement actif; il mobilise son corps, activité d'intensité moyenne à élevée (ex : cours d'éducation physique, jeux de ballon à la récréation, déplacement à bicyclette, ...)

**Activité non physique** : activité où l'enfant n'est pas physiquement actif; son corps est plutôt passif, activité d'intensité faible à moyenne (ex : période d'enseignement magistral, heure du repas, télévision, jeux de Lègos, lecture ...)

---

**Avec présence parentale** : au moins un des parents de l'enfant est présent dans l'environnement immédiat de l'enfant (ex : dans la même pièce, dans la voiture, ...)

**Sans présence parentale** : aucun parent de l'enfant n'est avec lui.

---

**Activité libre** : activité sans règle ni exigence de la part d'un adulte; c'est l'enfant qui l'a choisie librement; s'il y a des règles, il les a créées lui-même ou avec ses amis (ex : jeux au parc, construction de blocs, ...)

**Activité imposée** : activité comportant des règles ou des exigences de la part d'un adulte (ex : sport d'équipe, cours de piano, aider maman à faire une recette, ...)

---

**Activité d'apprentissage soutenue**: activité réalisée dans le cadre du projet d'apprentissage de l'enfant, avec une intention pédagogique et mobilisant des capacités d'attention maximales et des capacités optimales de traitement d'information. Un haut niveau de vigilance intellectuelle est nécessaire pour performer (ex : tutorat, devoirs, leçons, enseignement, exercices scolaires, examens, jeux de logique, ...).

**Autre activité**: toute autre activité ne mobilisant pas de capacité d'attention et de traitement d'information importantes et faisant partie ou non du projet d'apprentissage. Un faible niveau de vigilance intellectuelle suffit pour performer (ex : dessin libre, discussion, peinture, écouter de la musique, cuisine, bicyclette, ...).

DATE : \_\_\_\_\_

# MON HORAIRE QUOTIDIEN

## TEMPS DE SOMMEIL

Veillez remplir ces sections au moment opportun.

Activités de l'élève	Description (encerclez une réponse par paire)	Heure de début (indiquez l'heure)	Heure de fin (indiquez l'heure)
Lever	Réveil libre	—:—	—:—
	Réveil provoqué	—:—	—:—
Sieste (s'il y a lieu)	Réveil libre	—:—	—:—
	Réveil provoqué	—:—	—:—
	Coucher libre	—:—	—:—
	Coucher provoqué	—:—	—:—
Coucher	Coucher libre	—:—	—:—
	Coucher provoqué	—:—	—:—
Endormissement		—:—	—:—

# AVANT-MIDI

Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par paire)	Heure de début (indiquez l'heure)	Heure de fin (indiquez l'heure)
Activité (suite au réveil de l'enfant): <hr/> — <hr/> — <hr/> —	À l'intérieur À l'extérieur <hr/> Physique Non physique <hr/> Avec présence parentale Sans présence parentale <hr/> Activité libre Activité imposée <hr/> Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	____:____ ____:____	____:____ ____:____
Activité: <hr/> — <hr/> — <hr/> —	À l'intérieur À l'extérieur <hr/> Physique Non physique <hr/> Avec présence parentale Sans présence parentale <hr/> Activité libre Activité imposée <hr/> Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	____:____ ____:____	____:____ ____:____
Activité: <hr/> — <hr/> — <hr/> —	À l'intérieur À l'extérieur <hr/> Physique Non physique <hr/> Avec présence parentale Sans présence parentale <hr/> Activité libre Activité imposée <hr/> Activité d'apprentissage soutenue Autre activité	____:____ ____:____	____:____ ____:____

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		

# APRÈS-MIDI

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Dîner	Avec présence parentale	—:—	—:—
	Sans présence parentale		
	À l'intérieur		
	À l'extérieur		
Activité: — — —	À l'intérieur	—:—	—:—
	À l'extérieur		
	Physique		
	Non physique		
	Avec présence parentale		
	Sans présence parentale		
	Activité libre		
	Activité imposée		
	Activité d'apprentissage soutenue		
	Autre activité		
Activité: — — —	À l'intérieur	—:—	—:—
	À l'extérieur		
	Physique		
	Non physique		
	Avec présence parentale		
	Sans présence parentale		
	Activité libre		
	Activité imposée		
	Activité d'apprentissage soutenue		
	Autre activité		
Activité: — — —	À l'intérieur	—:—	—:—
	À l'extérieur		
	Physique		
	Non physique		
	Avec présence parentale		
	Sans présence parentale		
	Activité libre		
	Activité imposée		
	Activité d'apprentissage soutenue		
	Autre activité		

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Activité:	À l'intérieur	___:___	___:___
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	___:___	___:___
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	___:___	___:___
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		

# FIN DE JOURNÉE

Activité de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin	
Souper	Avec présence parentale	—:—	—:—	
	Sans présence parentale	—:—	—:—	
	À l'intérieur			
	À l'extérieur			
Activité: — — —	À l'intérieur	—:—	—:—	
	À l'extérieur			
	Physique			
	Non physique			
	Avec présence parentale			
	Sans présence parentale			
	Activité libre			
	Activité imposée			
— — —	Activité d'apprentissage soutenue			
	Autre activité			
	Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
		À l'extérieur		
	—	Physique		
		Non physique		
	—	Avec présence parentale		
		Sans présence parentale		
—	Activité libre			
	Activité imposée			
— — —	Activité d'apprentissage soutenue			
	Autre activité			
	Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
		À l'extérieur		
	—	Physique		
		Non physique		
	—	Avec présence parentale		
		Sans présence parentale		
—	Activité libre			
	Activité imposée			
—	Activité d'apprentissage soutenue			
	Autre activité			

Activités de l'élève	Description	Heure du début	Heure de la fin
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		
Activité:	À l'intérieur	—:—	—:—
—	À l'extérieur		
—	Physique		
—	Non physique		
—	Avec présence parentale		
—	Sans présence parentale		
—	Activité libre		
—	Activité imposée		
—	Activité d'apprentissage soutenue		
—	Autre activité		

# AUTO-ÉVALUATION

## IDENTIFICATION DE L'ENFANT

Nom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Centre : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

### NOTE POUR LES ENFANTS

Pense aux journées où tu as des activités d'école pour répondre aux questions (probablement les jours de la semaine).

À ton réveil le matin, comment te sens-tu?



Quand tu fais des activités avec tes parents, comment te sens-tu?



Quand tu fais des activités sans tes parents, comment te sens-tu?



Quand tu fais des activités d'école durant la journée, comment te sens-tu?



Quand tu t'amuses dehors, comment te sens-tu?



Quand tu fais des activités d'école le soir, comment te sens-tu?



ou « Je n'en fais pas. »

Quand tu joues à tes jeux, ceux que toi tu as choisis, comment te sens-tu?



Quand tu fais ton trajet pour te rendre au centre ou pour rentrer à la maison, comment te sens-tu?



# FICHE D'IDENTIFICATION

## IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

Nom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Centre fréquenté : \_\_\_\_\_

## IDENTIFICATION DU PARENT

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

j'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.

l'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

## IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

j'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.

l'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

## IDENTIFICATION DU TUTEUR

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

j'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.

l'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

**Annexe 7 : La compilation des commentaires des experts scientifiques**

Légende

D : (déplacement

VA : mode de vie actif

AP : attachement parental

E : évaluation

S : sommeil

COMMENTAIRES DES EXPERTS (notes sur l'échelle de LIKERT et commentaires)		CORRECTIONS APPORTÉES PAR L'ÉTUDIANTE-CHERCHEUSE	
MON HORAIRE QUOTIDIEN			
QUESTIONS SUR LA QUALITÉ DU CONTENU			
1- Tous les aspects sont-ils considérés dans cette évaluation?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
1	1	1	2
<p><b>D</b> « Difficile de considérer tous les aspects et réussir à avoir un questionnaire adéquat (pas trop long). »</p> <p><b>VA</b> « Il n'est pas possible de considérer TOUS LES ASPECTS dans une évaluation. »</p> <p>➤ Dans l'outil: « J'ai l'impression qu'il y a un problème conceptuel ici entre le besoin d'activité physique et les normes de pratique d'activités physiques recommandées pour en retirer les bénéfices pour la santé....</p>		<p>Les aspects considérés sont restés les mêmes. Ils sont limités afin de s'en tenir à notre concept de QDV-vs qui a une visée multidimensionnelle. Nous demeurons conscients que des données à propos de l'aspect qualitatif des diverses dimensions seraient aussi intéressantes à recueillir, mais alourdiraient davantage le questionnaire qui s'avère déjà exigeant à remplir (voir question 4). Ces aspects pourraient certainement être recueillis via un questionnaire spécifique à la dimension recherchée selon les besoins.</p>	

<p>C'est peut-être le cadre théorique qu'il faudrait modifier... Mais je ne connais pas de littérature qui parle des besoins des enfants en matière d'activité physique... »</p> <p><b>AP</b> « Si vous prétendez mesurer l'attachement parental, l'énoncé est totalement inapproprié. Si vous souhaitez mesurer le temps passé avec les parents car c'est la variable qui est pertinente à mesurer selon votre cadre théorique et la revue de littérature, c'est ce que la question pose et ça peut être pertinent, mais surtout ne prétendez pas que cela mesure l'attachement. »</p> <p><b>E</b> « J'aurais aimé en savoir davantage sur ce qu'ils apprennent ou la qualité des apprentissages réalisés mais je crois que ce n'est pas l'objet de la qualité de vie ! De même, est-ce qu'il y a des activités réalisées avec d'autres qui ne sont pas les parents ?</p> <p><b>S</b> aucun commentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dans l'outil : « Il manque les éveils nocturnes ???? Le nombre et la durée ??? Tu pourrais aussi mesurer la qualité subjective de sommeil sur une échelle de 1 à 10 (1=pauvre à 10=excellent) Case : Conditions particulières : rhume etc... »</li> <li>➤ Réveil libre vs provoqué : « Original... »</li> </ul>	<p><b>AP</b> Seules, des modifications quant à la relation parents-enfant ont été réalisées et ce, en retravaillant les définitions du lexique rattachées à cette dimension.</p> <p><b>VA</b> En effet, les normes en activité physique quant au temps recommandé quotidiennement ont été considérées pour déterminer les besoins des enfants.</p>		
2- Les données collectées vous semblent-elles pertinentes ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
1	2	2	0

<p><b>D</b> « On n’explique pas si l’information collectée dans le journal concerne celle d’une journée... de quelle journée ? (La veille ? une journée typique ? il peut être difficile de répondre dans la mesure où les journées peuvent être très différentes (plus d’activités à certaines journées dans la semaine). Voir mes commentaires sur le questionnaire. »</p> <p><b>VA</b> « J’ai beaucoup d’inquiétude sur la validité des réponses obtenues pour la partie des activités réalisées à l’école. L’enseignant aura-t-il VRAIMENT le temps de remplir ce long questionnaire ? Aura-t-il la possibilité de VRAIMENT savoir ce qui s’est passé : Exemple la récréation : assis à parler avec les amis ou jouer à un jeu très actif ? Cela se passe bien sur une seule journée ? ou plusieurs jours ? La validité en fonction du jour choisi est aussi à penser, car le niveau d’activité est très variable durant la semaine (cours d’EPS ou non, récréation à l’intérieur jour de pluie...) »</p> <p><b>AP</b> « La cadre théorique présenté ne permet pas d’appuyer en quoi le temps de présence avec les parents est pertinent. Le cadre mentionne la collaboration et il n’y a aucune question concernant cet aspect. Je trouve bizarre que l’on mélange père et mère dans la même question. Honnêtement, je ne vois pas vraiment le lien entre les questions et le cadre conceptuel. De plus, dans vos questions sur le type d’activités, vous ne distinguez pas les activités faites en classe et en dehors des heures de classe ou de service de garde. »</p> <p><b>E</b> « pour la fréquence des activités, oui ! »</p>	<p>Nous avons révisé notre cadre conceptuel concernant le temps de présence parental afin de considérer également le type d’implication du parent dans le vécu scolaire de son enfant (voir section 4.2.2).</p> <p>La possibilité de remplir ce questionnaire plus d’une journée afin d’obtenir un portrait encore plus précis et d’augmenter la validité des réponses reste à la discrétion du participant.</p> <p>Voir justification de la question précédente.</p>
--	---

<p><b>S</b> « Il manque les éveils nocturnes et la mesure subjective de la qualité de sommeil + somnolence. Beaucoup de données ne sont pas précises, pas assez bien décrit le portrait du sommeil d'un enfant âgé entre 6 et 8 ans. »</p>			
<p>3- Le journal de bord vous semble-il pertinent pour obtenir les mesures objectives recherchées?</p>			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	1	2	0
<p><b>D</b> « Voir mon commentaire précédent et mes commentaires sur le questionnaire »</p> <p><b>VA</b> « L'objectivité n'est pas en cause, ils vont remplir le mieux possible, mais la validité l'est. Ce sera difficile d'être certain que c'est EXACT. Mais en même temps, je ne sais pas si c'est important pour vous que cela soit exact. »</p> <p><b>AP *n'a pas donné de pointage à l'échelle pour cette question</b></p> <p>« Il est difficile de répondre à cette question car je ne dispose pas des autres éléments. Le journal de bord est tout à fait pertinent si vous souhaitez documenter quelles activités sont faites par les enfants et quand. Il me semble compliqué et lourd à remplir. »</p> <p><b>E</b> « si le parent est rigoureux ! »</p> <p><b>S</b> « oui, dans le domaine du sommeil, cet outil est nommé agenda de sommeil. »</p>		<p>Le journal de bord a été conservé comme type de questionnaire.</p>	

QUESTIONS SUR LE FORMAT

1- La longueur (durée) de passation de l'outil vous apparait-elle adéquate?

1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
1	2	2	0
<p><b>D</b> « Le remplissage d'un journal peut être long. Se tenir à une journée, récente, serait une bonne idée. »</p> <p><b>VA</b> « Si c'est une seule journée, c'est long, mais c'est limite. »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « C'est assez fastidieux ! » « Le 1er questionnaire est un peu long pour les enfants de 6 ans. »</p> <p><b>S</b> « OK »</p>		<p>Le questionnaire n'a pas été diminué afin de garantir l'atteinte de l'objectif poursuivi, soit celui d'obtenir un portrait global de la QDV-vs des enfants de six à huit ans. Un parent ou un enseignant accompagnera obligatoirement l'enfant et une seule journée de passation est demandé.</p>	

2- Les tâches associées à l'outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de 6 à 8 ans ?

1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
0	3	2	0
<p><b>D</b> « Plusieurs enfants de 6 ans se trouvent en maternelle et auront des difficultés pour lire, comprendre et répondre. »</p> <p><b>VA</b> « uniquement si c'est l'adulte qui le remplit sous forme d'un entretien avec l'enfant »</p>		<p>Nous avons ajouté une consigne pour souligner le fait que le soutien du parent ou de l'enseignant est essentiel pour remplir le questionnaire.</p>	

<p>➤ Dans l'outil : « Je crois que c'est illusoire qu'un enfant de 6 à 8 ans remplisse cela correctement. Vous allez recevoir des questionnaires incomplets dont non utilisable. Il faut impérativement que l'adulte fasse ce travail. Et à l'école, c'est très complexe de le faire faire par l'enseignante ...Il faut réfléchir à cette situation. »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « Je ne crois pas qu'à cet âge, il y ait beaucoup d'enfants qui font la sieste toutefois les exemples sont concrets. Regardent-ils la télévision ? »</p> <p><b>S</b> « Il manque les éveils nocturnes, la qualité subjective de sommeil et la somnolence »</p>			
3- La présentation facilite-elle l'exécution de l'outil (disposition, police d'écriture, etc.) ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	3	0	0
<p><b>D</b> « Le format me paraît approprié. »</p> <p><b>VA</b> aucun commentaire</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « J'aurais peut-être inscrit l'heure et la durée en premier lieu. »</p> <p><b>S</b> « OK »</p>		L'heure apparaît maintenant avant la description des activités.	

<p>➤ Dans l'outil : « Mettre l'exemple (temps de sommeil) après les définitions ? Tes définitions sont excellentes, on comprend très bien ! »</p>			
4- Les consignes vous semblent-elles claires ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	3	0	0
<p><b>D</b> « Voir mes commentaires sur le questionnaire. »</p> <p>➤ Dans l'outil : « Selon le moment de passation du questionnaire, la fréquentation du parc peut être plus rare... tu pourrais donner aussi comme exemple jouer dans une ruelle. »</p> <p>➤ « Peut-être une réponse « par catégorie » au lieu de « paire » ? (Chaque catégorie comporte 2 options, par exemple pour la catégorie « lieu », encrer une option : intérieur ou extérieur »</p> <p><b>VA</b> « Tout est clair, mais c'est long. Les gens lisent souvent TRES rapidement. »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « « Il y aura 5 réponses à encrer par activité » : les numéroter à chaque fois »</p> <p><b>S</b> aucun commentaire</p>		<p>Une numérotation a été ajoutée devant chaque catégorie de description d'activités. Les consignes ont été retravaillées.</p>	
5- Les définitions du lexique vous semblent-elles claires ?			

1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	3		
<p><b>D</b> « Voir mes commentaires sur le questionnaire. »</p> <p><b>VA</b> « Si vous pouvez raccourcir, ce serait bien »</p> <p>➤ Dans l'outil : « La différence entre physique et non physique ne pourra pas être associé au respect des normes d'activités physiques suggérées pour les enfants car vous n'avez pas d'idée de l'intensité de cette activité, ni de la variété. »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « Avec présence parental : avec présence d'un adulte si ce n'est pas un parent ?</p> <p><b>S</b> « oui »</p>		<p>Les parents sont les seuls adultes considérés dans notre cadre conceptuel.</p> <p>Les définitions liées au temps d'activité physique et au temps de présence parental ont été revues afin de clarifier la dimension qualitative associée à chacune.</p>	
QUESTION SUR LE SCORE			
Selon vous, quels seraient les seuils représentatifs associés à votre champ d'expertise ? En d'autres mots, combien de minutes par jour correspondraient à chacun des résultats ?			
<p><b>D</b> Excellent score (très au-delà des recommandations dans la littérature scientifique):</p> <p>Entre <u>  0  </u> et <u>  5  </u> minutes par jour</p> <p>« Mes réponses concernent un aller simple domicile école. Je ne connais pas des recommandations précises quant à la durée, bien</p>		<p>En raison d'une incompréhension généralisée chez nos experts, nous comprenons que l'idée de déterminer des seuils n'est pas à retenir. Au lieu de cela, nous avons décidé que, lors de la compilation des résultats, dans le cadre d'une enquête réalisée à grande échelle (100 enfants ou plus), chacun des temps révélera une moyenne. Celle-ci pourrait, par la suite, servir de point de départ. De fait, nous pourrions</p>	

qu'on préconise en urbanisme des distances de 400m, soit environ 5 minutes à pied (@ 5km/h). Toutefois, pour des déplacements à pied, dépasser les 5 minutes n'est pas nécessairement négatif sur le plan de l'activité physique réalisée... ce qui est problématique n'est pas tant cette durée que l'exposition à des environnements à risque (intersections difficiles, etc.). »

**VA** « Je ne comprends pas votre question 😊 »

**AP** « Je ne peux pas répondre à cette question, car en attachement, on s'intéresse à d'autres dimensions que le temps en présence. »

**E** « Je ne comprends pas : combien de minutes pour faire quoi / jour ? »

**S** « Ici, cela dépendant des indicateurs choisis :

- Nombre d'heures de sommeil la nuit : 10-11 heures (90% des enfants ont besoin de cette durée de sommeil)
- En général : pas de sieste
- Efficacité de sommeil : temps dormi/temps au lit X 100= >85% c'est OK
- Éveils nocturnes : pas d'éveil Vs 1 Éveil et plus
- Temps d'endormissement ou de latence : >30 minutes (OK), >30 et plus (problématique) »

par exemple, souligner un manque de temps pour une ou l'autre de nos dimensions dans de futures enquêtes à partir de cette moyenne. L'absence d'une mise à l'essai systémique dans cette recherche ne nous aura malheureusement pas permis de pousser plus loin cette question.

Résultats des experts (notes sur l'échelle et commentaires)		Corrections apportées par l'étudiante-chercheuse	
MON AUTOÉVALUATION			
QUESTIONS SUR LA QUALITÉ DU CONTENU			
1- Tous les aspects sont évalués ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
1	1	0	3
<b>D</b> « Voir mes commentaires sur le questionnaire » <b>VA</b> « Il n'est pas possible d'évaluer TOUS les aspects. » <b>AP</b> « Tel que dit précédemment, ceci ne mesure pas l'attachement » <b>E</b> aucun commentaire <b>S</b> « Voir les commentaires émis dans le document »		Les aspects considérés sont restés les mêmes. Ils sont limités afin de s'en tenir à notre concept de QDV-vs qui a une visée multidimensionnelle. De plus, nous croyons que le point de vue de l'enfant amène l'angle qualitatif moins présent dans le questionnaire 1.	
2- Les données collectées vous semblent-elles pertinentes ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
0	4	0	1
<b>D</b> « Voir mes commentaires sur le questionnaire » <b>VA</b> « Mais c'est difficile de répondre à cette question, car je ne saisis pas tout à fait le but de votre étude »		Les aspects qualitatifs ne peuvent être pris en compte dans le cadre de notre recherche. Seule, le temps de présence parentale nécessite, selon nous, une plus grande considération vis-à-vis cette préoccupation.	

<p><b>AP *n'a pas donné de pointage à l'échelle pour cette question</b> « Elles ne sont pas pertinentes si on veut mesurer l'attachement, elles peuvent être pertinentes dans un autre but. »</p> <p><b>E</b> « Pourquoi s'attarder qu'à la fréquence et non à a qualité ? »</p> <p><b>S</b> « Plus ou moins, j'ai l'impression que tous les enfants vont répondre qu'ils dorment trop.... »</p>			
3- L'auto-questionnaire vous semble-il être pertinent pour obtenir les mesures subjectives recherchées ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
0	3	1	1
<p><b>D</b> aucun commentaire</p> <p><b>VA</b> « Mais c'est difficile de répondre à cette question, car je ne saisis pas tout à fait les intentions de chacune des questions posées »</p> <p><b>AP *n'a pas donné de pointage à l'échelle pour cette question</b></p> <p>« Ça dépend de ce que vous voulez mesurer (temps de présence vs attachement). »</p> <p><b>E</b> « Si l'enfant le complète avec ses parents, ça va induire un biais dans ses réponses »</p> <p><b>S</b> « Voir les commentaires émis dans le document »</p> <p>➤ Dans l'outil : « Ici, avec ce type de mesure, je ne suis pas certaine que tu pourras publier dans des revues</p>			

scientifiques...je choisirais au moins une échelle de Likert 1 (pas bien du tout) à 10 (excellente forme) »			
QUESTIONS SUR LE FORMAT			
1- La longueur (durée) de passation de l'outil vous apparait-elle adéquate ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	3	0	0
<b>D</b> aucun commentaire <b>VA</b> aucun commentaire <b>AP</b> aucun commentaire <b>E</b> aucun commentaire <b>S</b> « OK »			
2- Les tâches associées à l'outil vous semblent-elles adéquates pour des enfants de 6 à 8 ans ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
3	1	1	0
<b>D</b> « Les pictogrammes (visages) me semblent très clairs. Aussi, plusieurs enfants de 6 ans se trouvent en maternelle et auront des difficultés pour lire, comprendre et répondre. Voir mon commentaire dans le questionnaire. »		Nous avons changé le terme « activités d'école ». C'est maintenant indiqué ainsi : « travail de classe (travail scolaire) ». <b>D</b> Nous avons créé deux énoncés pour distinguer le trajet vers l'école et le trajet vers la maison.	

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dans l'outil : « AMUSER : Ceci induit déjà une réponse... j'utiliserais un terme plus neutre »</li> <li>➤ « Jouer dans la cour rentre dans cette catégorie (activités d'école) ? »</li> <li>➤ « Je les différencierais, car les trajets sont très différents en termes d'horaire, de mode, de contexte et de contraintes... la perception peut être très asymétrique »</li> </ul> <p><b>VA</b> « Si c'est l'adulte qui pose les questions et qui remplit le questionnaire »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dans l'outil : « Tel que mentionné dans la fiche d'évaluation, je suggère fortement que l'adulte pose les questions à l'enfant et remplisse lui-même le questionnaire »</li> </ul> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « 1) les activités d'école sont-elles comprises par les enfants ? Ce n'est pas une expression utilisée dans les milieux scolaires que je fréquente. Activités scolaires ? 2) quand tu joues à tes jeux, ceux que tu as choisis pour quand tu choisis les jeux avec lesquels tu joues ? »</p> <p><b>S</b> « facile »</p>	<p>Le format du deuxième questionnaire à beaucoup changé. Les consignes, les énoncés, tout a été réécrit afin de présenter un nouveau questionnaire plus clair et neutre.</p>		
<p>3- La présentation facilite-elle l'exécution de l'outil (disposition, police d'écriture, etc.) ?</p>			
<p>1-Totalement d'accord</p>	<p>2- D'accord</p>	<p>3- En désaccord</p>	<p>4-Totalement en désaccord</p>
<p>3</p>	<p>1</p>	<p>1</p>	<p>0</p>
<p><b>D</b> « Voir mon commentaire sur le questionnaire. »</p>			

<p><b>VA</b> « Si c'est l'adulte qui pose les questions et qui remplit le questionnaire »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « Il n'y a pas de légende pour les bonhommes : je rigole, je suis heureux, je suis plus ou moins content, je suis triste et je pleure... ? et au 3e énoncé, les bonhommes se répètent »</p> <p><b>S</b> « OK »</p>			
4- Les consignes vous semblent-elles claires ?			
1-Totalement d'accord	2- D'accord	3- En désaccord	4-Totalement en désaccord
2	2	1	0
<p><b>D</b> « Je crois qu'il est utile de distinguer, dans l'appréciation de l'enfant, le temps dont il dispose et le temps qu'il souhaite avoir, car ce sont deux catégories et manières de répondre différentes : on peut avoir assez de temps pour une activité mais en vouloir plus. »</p> <p><b>VA</b> « Si c'est l'adulte qui pose les questions et qui remplit le questionnaire »</p> <p><b>AP</b> aucun commentaire</p> <p><b>E</b> « Il faudrait numéroter les énoncés du 1er questionnaire. »</p> <p><b>S</b> « Je ne sais pas trop..., comment ces données vont vous être utiles ? »</p>		<p>Nous avons clarifié les consignes de manière à ce que le rôle du parent ou de l'adulte-accompagnateur soit bien défini. Par exemple, nous avons mentionnée qu'il se doit de rester neutre pour ne pas influencer les réponses de l'enfant par son intonation.</p>	

## QUESTION GÉNÉRALE SUR L'OUTIL

Selon vous, est-ce que l'outil mesure bien la qualité de vie liée au vécu scolaire, c'est-à-dire l'adéquation de l'environnement éducationnel aux besoins des enfants et leur perception de leur bien-être relatif à ce domaine? Veuillez étayer votre réponse s'il vous plaît.

**D** « Il me semble que l'outil porte principalement sur le temps consacré aux activités, ainsi qu'à la perception que l'enfant peut avoir à l'égard de ce temps (suffisant, insuffisant). Dans ce sens. Probablement une partie du mémoire expliquera les liens entre la qualité de vie et le temps, en expliquant que cette qualité de vie est reliée à plusieurs autres facteurs. Pour l'instant, je crois que l'outil mesure la durée des activités et, en quelque sorte, la satisfaction des enfants à l'égard de cette durée. »

**VA** « En général oui. J'avoue cependant que je ne connais pas la littérature sur la qualité de vie liée au vécu scolaire. Si vous avez oublié des éléments, je n'ai pas l'expertise pour les repérer. »

**AP** « Je ne suis pas spécialiste de ce domaine, on m'a demandé de participer en tant que spécialiste de l'attachement, ce qui n'est pas mesuré ici. »

**E** « J'aurais aimé en savoir davantage sur ce qu'ils apprennent ou la qualité des apprentissages réalisés, mais je crois que ce n'est pas l'objet de la qualité de vie ! De même, est-ce qu'il y a des activités

Un travail de mise en page générale de l'outil a été réalisé afin de bien présenter le concept étudié, de bien présenter chaque outil et de clarifier davantage les consignes pour diminuer de possibles confusions.

De plus, nous avons choisi de modifier le format du deuxième questionnaire en éliminant les émojis qui suscitaient des préoccupations au niveau de leur compréhension pour l'enfant. Ils se révélaient manquer de clarté et de neutralité, selon certains experts, et pourraient mener à des résultats manquant de justesse, voire erronés. Pour chaque idée, l'enfant choisit maintenant entre trois ou quatre phrases correspondant, au fond, à un niveau de l'échelle de LIKERT mais décrite en quelques mots au lieu d'être représenté par un émojis.

réalisées avec d'autres qui ne sont pas les parents ? Les bonhommes utilisés illustrent-ils le degré de satisfaction ? »

**S** « Le questionnaire 1 me semble pertinent pour bien comprendre les activités qui sont effectuées par l'enfant. Sur combien de temps sera-t-il administré ? Plus il est administré sur une longue période de temps, c'est plus représentatif. En contrepartie, il y a moins de chances que cela soit bien rempli. Est-ce que tu devrais poser des questions générales sur les dimensions qui t'intéressent ? par exemple : 1) Combien de temps en général votre enfant dort-il la nuit ? etc...

Le questionnaire 2 : je me questionne sur les bonhommes (trop reliés à des connotations émotionnelles : surtout celui qui pleure). Je serais d'avis à choisir une échelle Likert (6-8 ans) puisque les enfants sont en mesure de bien comprendre les chiffres. Cela serait facilitant pour tirer des conclusions en utilisant des statistiques.

Bonne chance dans la poursuite de ton travail, le sujet est très intéressant ! »

**Annexe 8 : La version 2 de l'outil d'évaluation**

**OUTIL D'ÉVALUATION  
DE LA QUALITÉ DE VIE LIÉE AU VÉCU SCOLAIRE**

## TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL	P. 3
GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU QUESTIONNAIRE 1 : MON HORAIRE QUOTIDIEN	P. 4
PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	P. 5
ORGANISATION DU QUESTIONNAIRE	P. 6
INSTRUCTIONS	P. 7
DÉFINITIONS DES TERMES	P. 8
EXEMPLES	P. 10
QUESTIONNAIRE 1 : MON HORAIRE QUOTIDIEN	P. 13
TEMPS DE SOMMEIL	P. 14
MATINÉE	P. 15
APRÈS-MIDI	P. 18
SOIRÉE	P. 21
GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DU QUESTIONNAIRE 2 : MON AUTO-ÉVALUATION	P. 24
PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE	P. 25
INSTRUCTIONS	P. 26
QUESTIONNAIRE 2 : MON AUTO-ÉVALUATION	P. 27
FICHE D'IDENTIFICATION	P. 30
FORMULAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	P. 31

## **PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL**

L'outil d'évaluation sert à dresser un portrait du niveau de qualité de vie liée au vécu scolaire (QDV-vs) qu'un type d'environnement éducationnel offre aux jeunes de 6 à 8 ans qui le fréquentent.

La qualité de vie liée au vécu scolaire des jeunes de six à huit ans se définit comme : la réponse adéquate, durant les journées scolaires, à leurs besoins de sommeil, d'activité physique et de jeux libres, de présence et d'attention de leurs parents, au respect de leurs capacités quant au temps de déplacement et de leurs capacités d'attention pour réaliser des apprentissages soutenus durant la journée et en soirée (mesures objectives), conjugués à leur satisfaction de vie personnelle sur ces différents aspects (mesures subjectives).

Les portraits obtenus révéleront notamment les éléments déjà mis en place par l'environnement éducationnel évalué respectant adéquatement les besoins et les capacités des enfants de ce groupe d'âge. L'outil permettra également d'identifier des améliorations possibles pour atteindre un niveau de qualité de vie liée au vécu scolaire plus élevé pour ces jeunes.

L'outil est constitué de deux questionnaires et de deux guides d'accompagnement:

- Questionnaire 1 : Mon horaire quotidien
- Questionnaire 2 : Mon auto-évaluation

À la fin de l'outil, vous trouverez la fiche d'identification de l'enfant et le formulaire sociodémographique. SVP, veuillez-vous assurer de bien les compléter.

**QUESTIONNAIRE 1**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT  
DU QUESTIONNAIRE  
*MON HORAIRE QUOTIDIEN***

## PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE 1

Ce premier questionnaire est construit sous forme de journal de bord. Il permet de consigner toutes les activités réalisées par l'enfant durant sa journée, autant leur description que leur durée. C'est pourquoi il faut le conserver près de l'enfant toute la journée.

Le soutien du parent ou de l'enseignant est essentiel pour remplir ce questionnaire. Si l'enfant est capable de lire et d'écrire, il suffira de lui faire un rappel à chaque changement d'activité afin qu'il continue de remplir son journal de bord. La section « description » peut s'avérer plus compliquée à comprendre pour un enfant de ce groupe d'âge. C'est pourquoi il est essentiel que vous vérifiiez ses réponses et que vous les modifiiez au besoin. Dans le cas où l'enfant ne sait pas encore lire, il faudra vous assurer de remplir vous-mêmes toutes les sections.

Finalement, ce questionnaire servira à compiler le temps que l'enfant passe :

- avec ses parents ;
- à faire des activités physiques ;
- à faire des jeux libres à l'extérieur ;
- à faire des travaux scolaires ;
- à se déplacer pour aller et revenir de l'école ;
- à dormir.

## ORGANISATION DU QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est divisé en quatre parties:

1. Page 9 **Sommeil** (1 page)  
(Toutes les informations en lien avec le sommeil)
2. Page 10 **Matinée** (3 pages)  
(Lever, déjeuner et toutes les activités réalisées avant le dîner)
3. Page 13 **Après-midi** (3 pages)  
(Dîner et toutes les activités réalisées avant le souper)
4. Page 16 **Soirée** (3 pages)  
(Souper et toutes les activités réalisées jusqu'à l'endormissement)

Chaque bloc de la journée (matinée, après-midi et soirée) comporte trois pages permettant d'y inscrire les activités réalisées. Selon l'horaire de l'enfant, il se peut que des sections restent vides ou qu'il vous faille imprimer une page supplémentaire.

## INSTRUCTIONS

Afin de répondre adéquatement au questionnaire, voici la marche à suivre:

- 1- Lisez attentivement** toutes les définitions de termes de la page 7. Assurez-vous de bien comprendre chacune d'elles.
  - Relisez-les en cas de doute lors de la description d'une activité.
  
- 2- Indiquez la date** de passation du questionnaire à la p. 8.
  
- 3- Nommez de façon précise TOUTES les activités** de l'enfant durant la journée. Il doit s'agir d'une journée de la semaine (journée d'école).
  - La journée débute avec le réveil de l'enfant et se termine quand l'enfant est endormi.
  - Considérez les repas (déjeuner, dîner et souper) et les déplacements (ex : en voiture, à la marche, ...) comme des activités. Voici d'autres exemples d'activités: dîner, cours de français, tutorat, cours privé de violon, volleyball en équipe, jeux dans la ruelle, retour de l'école à pied, visite au musée, écouter de la musique, jouer aux blocs.
  
- 4- Sous la colonne DESCRIPTION, choisissez une réponse par catégorie** et encerclez-la. Chaque catégorie (numérotée de 1 à 5) comporte deux options. Par exemple, encerclez une option entre : à l'intérieur ou à l'extérieur.
  - Il y a 5 réponses à encercler par activité.
  
- 5- Indiquez l'HEURE de début** (pour le temps de sommeil, l'heure de début et de fin sont demandées) de chaque activité.

## DÉFINITION DES TERMES

**À l'intérieur** : activité ayant lieu à l'intérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

**À l'extérieur** : activité ayant lieu à l'extérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

---

**Activité physique** : activité où l'enfant est physiquement actif; il mobilise son corps, activité d'intensité modérée à élevée (ex : cours d'éducation physique, jeux de ballon à la récréation, déplacement à bicyclette, ...)

**Activité non physique** : activité où l'enfant n'est pas physiquement actif; son corps est plutôt passif, activité d'intensité faible (ex : période d'enseignement magistral, heure du repas, télévision, jeux de blocs, lecture ...)

---

**Avec accompagnement parental** : au moins un des parents de l'enfant est présent dans l'environnement immédiat de l'enfant (ex : dans la même pièce, dans la voiture, ...) et il est en dialogue ou en position de proximité physique avec l'enfant, avec bienveillance.

**Sans accompagnement parental** : L'enfant n'est pas en situation de dialogue ni de proximité physique bienveillante avec un parent dans son environnement immédiat.

---

**Activité libre** : activité sans règle ni exigence de la part d'un adulte; c'est l'enfant qui l'a choisie librement; s'il y a des règles, il les a créées lui-même ou avec ses amis (ex : jeux au parc, construction de blocs, ...)

**Activité imposée** : activité comportant des règles ou des exigences de la part d'un adulte (ex : sport d'équipe, cours de piano, aider à faire une recette, ...)

---

**Activité soutenue d'apprentissage**: activité réalisée dans le cadre du programme scolaire ou du projet d'apprentissage de l'enfant, mobilisant de façon soutenue ses capacités d'attention et de traitement de l'information. Un haut niveau de vigilance intellectuelle est nécessaire pour y performer (ex : tutorat, devoirs, leçons, enseignement, exercices scolaires, examens, jeux de logique, ...).

**Autre activité**: toute autre activité, reliée ou non au programme scolaire ou au projet d'apprentissage de l'enfant, ne mobilisant pas de capacité d'attention et de traitement de l'information. Un faible niveau de vigilance intellectuelle suffit pour y performer (ex : dessin libre, discussion, peinture, écouter de la musique, cuisine, bicyclette, ...).

---

**Réveil libre** : L'enfant se réveille de lui-même.

**Réveil provoqué** : L'enfant est réveillé par ses parents ou par une alarme.

---

**Coucher libre** : L'enfant se couche de lui-même.

**Coucher provoqué** : L'enfant se couche suite à la demande de ses parents.

---

**Endormissement** : L'enfant n'est pas seulement couché, il dort réellement.

---

**EXEMPLE 1**

DATE : 20 avril 2020

**TEMPS DE SOMMEIL**

Veuillez remplir ces sections au moment opportun.

<b>Activités de l'enfant</b>	<b>Description</b> (encerclez une réponse par paire)	<b>Heure de début</b> (indiquez l'heure)	<b>Heure de fin</b> (indiquez l'heure)
Lever	Réveil libre Réveil provoqué	<b>6:45</b>	
Sieste (s'il y a lieu)	Coucher libre Coucher provoqué Réveil libre Réveil provoqué	—:—	—:—
Coucher	Coucher libre Coucher provoqué	<b>19:30</b>	
Endormissement		<b>19:50</b>	

EXEMPLE 2

**MATINÉE** (1)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<b>7h00</b>	Activité  <i>Routine du matin</i> - Déjeuner - Habillage - Hygiène buccale	1 <input checked="" type="radio"/> A l'intérieur <input type="radio"/> A l'extérieur 2 <input type="radio"/> Physique <input checked="" type="radio"/> Non physique 3 <input checked="" type="radio"/> Avec accompagnement parental <input type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input type="radio"/> Activité libre <input checked="" type="radio"/> Activité imposée 5 <input type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input checked="" type="radio"/> Autre activité
<b>7h50</b>	Activité  <i>Déplacement vers l'école</i> - À la marche	1 <input type="radio"/> À l'intérieur <input checked="" type="radio"/> À l'extérieur 2 <input checked="" type="radio"/> Physique <input type="radio"/> Non physique 3 <input checked="" type="radio"/> Avec accompagnement parental <input type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input type="radio"/> Activité libre <input checked="" type="radio"/> Activité imposée 5 <input type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input checked="" type="radio"/> Autre activité
<b>8h00</b>	Activité:  <i>Routine d'entrée en classe</i> - Défaire son sac - Agenda - Lecture de son choix	1 <input checked="" type="radio"/> À l'intérieur <input type="radio"/> À l'extérieur 2 <input type="radio"/> Physique <input checked="" type="radio"/> Non physique 3 <input type="radio"/> Avec accompagnement parental <input checked="" type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input type="radio"/> Activité libre <input checked="" type="radio"/> Activité imposée 5 <input type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input checked="" type="radio"/> Autre activité

EXEMPLE 3

APRÈS-MIDI (1)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
12h00	Activité Dîner au service de garde	1 <input checked="" type="radio"/> À l'intérieur <input type="radio"/> À l'extérieur 2 <input type="radio"/> Physique <input checked="" type="radio"/> Non physique 3 <input type="radio"/> Avec accompagnement parental <input checked="" type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input type="radio"/> Activité libre <input checked="" type="radio"/> Activité imposée 5 <input type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input checked="" type="radio"/> Autre activité
12h30	Activité Récréation à l'extérieur	1 <input type="radio"/> À l'intérieur <input checked="" type="radio"/> À l'extérieur 2 <input checked="" type="radio"/> Physique <input type="radio"/> Non physique 3 <input type="radio"/> Avec accompagnement parental <input checked="" type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input checked="" type="radio"/> Activité libre <input type="radio"/> Activité imposée 5 <input type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input checked="" type="radio"/> Autre activité
13h00	Activité: Lecture individuelle	1 <input checked="" type="radio"/> À l'intérieur <input type="radio"/> À l'extérieur 2 <input type="radio"/> Physique <input checked="" type="radio"/> Non physique 3 <input type="radio"/> Avec accompagnement parental <input checked="" type="radio"/> Sans accompagnement parental 4 <input type="radio"/> Activité libre <input checked="" type="radio"/> Activité imposée 5 <input checked="" type="radio"/> Activité d'apprentissage soutenue <input type="radio"/> Autre activité

## MON HORAIRE QUOTIDIEN

N'oublie pas d'inscrire la date !

DATE : \_\_\_\_\_

## TEMPS DE SOMMEIL

Veillez remplir ces sections au moment opportun.

Activités de l'élève	Description (encerclez une réponse par paire)	Heure de début (indiquez l'heure)	Heure de fin (indiquez l'heure)
Lever	Réveil libre	—:—	
	Réveil provoqué	—:—	
Sieste (s'il y a lieu)	Réveil libre	—:—	—:—
	Réveil provoqué	—:—	—:—
Coucher	Coucher libre	—:—	
	Coucher provoqué	—:—	
Endormissement		—:—	

# MATINÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>— : —</p>	<p>Activité (Après le réveil de l'enfant):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>

## MATINÉE (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____:____ :	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

## MATINÉE (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____:____	<p style="text-align: center;">Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
____:____	<p style="text-align: center;">Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
____:____	<p style="text-align: center;">Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>

# APRÈS-MIDI

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>— : —</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>

## APRÈS-MIDI (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____ : ____ :	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____ : ____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____ : ____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

## APRÈS-MIDI (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____:____	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

# SOIRÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p>

## SOIRÉE (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____ : ____ :	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____ : ____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____ : ____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

## SOIRÉE (suite)

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encercler une réponse par numéro)
____:____ :	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité
____:____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité

**QUESTIONNAIRE 2**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT  
DE QUESTIONNAIRE  
*MON AUTO-EVALUATION***

## PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Ce deuxième questionnaire vise à obtenir les perceptions de l'enfant quant à son horaire quotidien lors des journées scolaires. L'enfant indiquera son niveau de satisfaction vis-à-vis du temps passé dans certaines activités.

Le rôle du parent ou de l'adulte-accompagnateur consiste à s'assurer de la compréhension des consignes de la part de l'enfant et qu'il sait quoi faire. Pour ce faire, le parent peut demander à l'enfant de verbaliser ce qu'il comprend des énoncés qu'il a lus.

Il est essentiel que les réponses obtenues proviennent de la réflexion de l'enfant seulement. Pour cela, le parent ou l'adulte-accompagnateur doit s'abstenir de donner des exemples ou de faire des mimiques qui pourraient influencer ses réponses. Dans le cas où le parent ou l'adulte-accompagnateur devrait lire les énoncés à la place de l'enfant, il faudra éviter les intonations lors de la lecture. Celles-ci pourraient aussi influencer les réponses de l'enfant.

## INSTRUCTIONS

**Lisez à l'enfant les consignes qui suivent en lui pointant avec le doigt les neuf rangées, puis en montrant, toujours avec le doigt, comment encercler une phrase:**

*Que penses-tu de tes journées d'école?*

*Pour chaque rangée du questionnaire (1 à 9), lis d'abord chacune des phrases.*

*Ensuite, **choisis** la phrase qui est vraie pour toi dans chaque rangée et **encercle-la**.*

*Pense aux journées où tu as des activités d'école. Il s'agit probablement des jours de la semaine, soit de lundi à vendredi.*

*☺ Tu peux penser à ta journée d'aujourd'hui par exemple! ☺*

**Dites-lui que toutes les réponses sont correctes, car nous voulons savoir ce qu'il pense.**

**Lorsqu'il a terminé, assurez-vous qu'il a bien encerclé une réponse par rangée.**

**S'il s'avérait qu'il en ait encerclé plus d'une par rangée ou même oublié de répondre à une rangée, simplement lui montrer la rangée à réviser afin de respecter la consigne.**

**Il n'y a pas de moment idéal pour remplir ce questionnaire, mais la fin de la journée pourrait aider l'enfant à se remémorer les différentes activités mentionnées.**

## MON AUTO-ÉVALUATION

DATE : \_\_\_\_\_

## MON AUTO-ÉVALUATION

1	J'aimerais dormir plus.	Je trouve que je passe juste assez de temps à dormir.	J'aimerais passer moins de temps couché.	
2	J'aimerais que mon père ou ma mère passe plus de temps avec moi.	Je trouve que nous passons assez de temps ensemble.	J'aimerais passer plus de temps sans mon père et ma mère.	
3	J'aimerais faire plus de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	Je trouve que je fais assez de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	J'aimerais faire moins de travail de classe (du travail scolaire) durant la journée.	Je ne fais pas de travail de classe (travail scolaire) durant la journée.
4	J'aimerais faire plus de travail de classe (du travail scolaire) en soirée.	Je trouve que je fais assez de travail de classe (du travail scolaire) en soirée.	J'aimerais faire moins de travail de classe (du travail scolaire) en soirée.	Je ne fais pas de travail de classe (travail scolaire) en soirée.
5	J'aimerais jouer plus longtemps.	Je trouve que je joue assez.	J'aimerais jouer moins longtemps.	

6	J'aimerais faire plus d'activités physiques (ex : activités qui te font bouger).	Je trouve que je fais assez d'activités physiques (ex : activités qui te font bouger).	J'aimerais faire moins d'activités physiques (ex : activités qui te font bouger).
7	J'aimerais faire plus d'activités dehors (ex : marcher, jouer dans la ruelle, au parc).	Je trouve que je fais assez d'activités dehors (ex : marcher, jouer dans la ruelle, au parc).	J'aimerais faire moins d'activités dehors (ex : marcher, jouer dans la ruelle, au parc).
8	Le temps que je prends pour me rendre à l'école est agréable.	Le temps que je prends pour me rendre à l'école est plus ou moins agréable.	Le temps que je prends pour me rendre à l'école n'est pas agréable du tout.
9	Le temps que je prends pour revenir à la maison est agréable.	Le temps que je prends pour revenir à la maison est plus ou moins agréable.	Le temps que je prends pour revenir à la maison est n'est pas agréable du tout.

**Merci beaucoup pour ta participation !**

# FICHE D'IDENTIFICATION

## IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

1. Nom : \_\_\_\_\_
2. Date de naissance : \_\_\_\_\_
3. Genre :  masculin  féminin  autre réponse
4. Environnement éducationnel fréquenté :
  - École régulière
  - École alternative
  - Apprentissage en famille de type «unschooling»<sup>1</sup>
  - Apprentissage en famille de type «structuré»<sup>2</sup>

## IDENTIFICATION DU PARENT

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

## IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

---

<sup>1</sup> L'apprentissage en famille de type « unschooling » signifie un apprentissage libre, sans planification.

<sup>2</sup> L'apprentissage en famille de type « structuré » signifie un apprentissage plus formel, suivant une planification parfois précise, parfois plus spontanée, et pouvant s'inspirer de différentes pédagogies

## FORMULAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

### Famille

1. Combien d'adultes vivent habituellement avec l'enfant dans ce logement? \_\_\_\_\_

2. Quel est votre plus haut degré de scolarité complété parmi ces adultes ?

Secondaire non complété

Baccalauréat

Diplôme d'études secondaires

D.E.S.S., Maîtrise ou doctorat (2e ou 3e cycle)

Diplôme d'études collégiales

Autre, spécifiez:

Certificat universitaire

3. Combien d'enfants vivent habituellement dans ce logement avec ces adultes (incluant l'enfant de 6 à 8 ans ayant complété le questionnaire)? \_\_\_\_\_

4. Y-a-t-il des particularités de la famille, du contexte ou de l'enfant dont vous aimeriez nous faire part (ex. : difficulté de compréhension de la langue française dans la famille, absence prolongée des parents, handicap de l'enfant, état particulier de l'enfant lors de la passation du questionnaire, etc.)?

---

---

---

---

---

5. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (incluant les salaires, les revenus de travail autonome, les rentes et les prestations diverses) ?

Moins de 20 000 \$

De 120 000\$ à 139 999 \$

De 20 000\$ à 39 999 \$

De 140 000\$ à 159 999 \$

De 40 000\$ à 59 999 \$

De 160 000\$ à 179 999\$

De 60 000\$ à 79 999 \$

De 180 000\$ à 199 999 \$

De 80 000\$ à 99 999 \$

Plus de 200 000\$

De 100 000\$ à 119 999\$

**Annexe 9 : La dernière version de l'outil d'évaluation**

**OUTIL D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DE VIE LIÉE AU VÉCU SCOLAIRE  
OFFERTE PAR UN ENVIRONNEMENT ÉDUCATIONNEL  
POUR LES ENFANTS DE SIX À HUIT ANS**

© Miryam Caron 2021

## TABLE DES MATIÈRES

Présentation générale de l’outil	p. 3
Guide d’accompagnement du questionnaire 1	p. 4
Présentation du questionnaire	p. 5
Organisation du questionnaire	p. 6
Instructions	p. 7
Définitions des termes	p. 8
Exemples	p.10
Questionnaire 1	p.13
Temps de sommeil	p.14
Matinée	p.15
Après-midi	p.19
Soirée	p.23
Guide d’accompagnement du questionnaire 2	p.27
Présentation du questionnaire	p.28
Instructions	p.29
Questionnaire 2 (version « école »)	p.31
Questionnaire 2 (version « apprentissage en famille »)	p.34
Documents complémentaires	p.37
Instructions	p.38
Fiche d’identification (version « école »)	p.40
Fiche d’identification (version « apprentissage en famille »)	p.41
Questionnaire de données sociodémographiques	P.42

## PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE L'OUTIL

L'outil d'évaluation sert à dresser un portrait du niveau de qualité de vie liée au vécu scolaire (QDV-vs) qu'un type d'environnement éducationnel offre aux enfants de six à huit ans qui le fréquentent.

La qualité de vie liée au vécu scolaire des petits de six à huit ans se définit comme : la réponse adéquate, durant les journées scolaires, à leurs besoins de sommeil, d'activité physique et de jeux libres, de présence et d'attention de leurs parents, au respect de leurs capacités quant au temps de déplacement et de leurs capacités d'attention pour réaliser des apprentissages soutenus durant la journée et en soirée (mesures objectives), conjugués à leur satisfaction de vie personnelle sur ces différents aspects (mesures subjectives).

Les portraits obtenus révéleront notamment les éléments déjà mis en place par l'environnement éducationnel évalué respectant adéquatement les besoins et les capacités des enfants de ce groupe d'âge. L'outil permettra également d'identifier des améliorations possibles pour atteindre un niveau plus élevé de qualité de vie liée au vécu scolaire pour ces enfants.

L'outil est constitué de deux questionnaires et de deux guides d'accompagnement:

- Questionnaire 1
- Questionnaire 2

À la fin de l'outil, vous trouverez la section concernant les documents complémentaires, soit la fiche d'identification de l'enfant et le questionnaire de données sociodémographiques. S'il vous plait, veuillez-vous assurer de bien les compléter.

Nous proposons de faire passer l'outil deux fois durant l'année scolaire, soit une journée d'école à l'automne et une journée d'école durant l'hiver.

**QUESTIONNAIRE 1**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT**

## PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE 1

Ce premier questionnaire est construit sous forme de journal de bord. Il permet de consigner toutes les activités réalisées par l'enfant durant sa journée, autant leur description que leur durée. C'est pourquoi il faut le conserver près de l'enfant toute la journée.

Le soutien du parent ou de l'enseignant est essentiel pour remplir ce questionnaire. Si l'enfant est capable de lire et d'écrire, il suffira de lui faire un rappel à chaque changement d'activité afin qu'il continue de remplir son journal de bord. La section « description » peut s'avérer plus compliquée à comprendre pour un enfant de ce groupe d'âge. C'est pourquoi il est essentiel que vous vérifiiez ses réponses et que vous les modifiiez au besoin. Dans le cas où l'enfant ne sait pas encore lire, il faudra vous assurer de remplir vous-mêmes toutes les sections.

Finalement, ce questionnaire servira à compiler le temps que l'enfant passe :

- Avec ses parents ;
- À faire des activités physiques ;
- À faire des jeux libres à l'extérieur ;
- À faire des travaux scolaires ;
- À se déplacer pour aller et revenir de l'école ;
- À dormir.

## ORGANISATION DU QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est divisé en quatre parties:

1. Page 14 **Sommeil** (1 page)  
(Toutes les informations en lien avec le sommeil)
2. Page 15 **Matinée** (4 pages)  
(Lever, déjeuner et toutes les activités réalisées avant le diner)
3. Page 19 **Après-midi** (4 pages)  
(Diner et toutes les activités réalisées avant le souper)
4. Page 23 **Soirée** (4 pages)  
(Souper et toutes les activités réalisées jusqu'à l'endormissement)

Chaque bloc de la journée (matinée, après-midi et soirée) comporte quatre pages permettant d'y inscrire les activités réalisées. Selon l'horaire de l'enfant, il se peut que des sections restent vides ou qu'il vous faille imprimer une page supplémentaire.

## INSTRUCTIONS

Afin de répondre adéquatement au questionnaire, voici la marche à suivre:

- 1- Lisez attentivement** toutes les définitions de termes de la page 8. Assurez-vous de bien comprendre chacune d'elles.
  - Relisez-les en cas de doute lors de la description d'une activité.
- 2- Indiquez la date** de passation du questionnaire à la p. 14.
- 3- Nommez de façon précise TOUTES les activités** de l'enfant durant la journée. Il doit s'agir d'une journée de la semaine (journée d'école).
  - La journée débute avec le réveil de l'enfant et se termine quand l'enfant est endormi.
  - Considérez les repas (déjeuner, dîner et souper) et les déplacements (ex : en voiture, à la marche, ...) comme des activités. Voici d'autres exemples d'activités: dîner, cours de français, tutorat, cours privé de violon, volleyball en équipe, jeux dans la ruelle, retour de l'école à pied, visite au musée, écouter de la musique, jouer aux blocs.
  - Une même activité, par exemple un jeu de société ou un jeu vidéo, pourrait se retrouver dans des catégories différentes. Si c'est l'enfant qui a choisi cette activité, vous noterez *Activité libre*. Si c'est une activité imposée par l'adulte qui fait partie du programme scolaire ou du projet d'apprentissage alors, il faudra noter *Activité imposée*, *Activité de vigilance élevée* et *Activité d'apprentissage*.
- 4- Sous la colonne DESCRIPTION, choisissez une réponse par catégorie** et encerclez-la. Chaque catégorie (numérotée de 1 à 6) comporte deux options. Par exemple, encerclez une option entre : à l'intérieur ou à l'extérieur.
  - Il y a 6 réponses à encercler par activité.
- 5- Indiquez l'HEURE de début** (pour le temps de sommeil, l'heure de début et de fin sont demandées) de chaque activité.

## DÉFINITION DES TERMES

**À l'intérieur** : activité ayant lieu à l'intérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

**À l'extérieur** : activité ayant lieu à l'extérieur d'un bâtiment ou d'un véhicule

---

**Activité physique** : activité où l'enfant est physiquement actif; il mobilise son corps, activité d'intensité faible à élevée (ex : marche, cours d'éducation physique, jeux de ballon à la récréation, déplacement à bicyclette, ...)

**Activité non physique** : activité où l'enfant n'est pas physiquement actif; son corps est plutôt passif (ex : période d'enseignement magistral, heure du repas, télévision, jeux de blocs, lecture ...)

---

**Avec accompagnement parental** : au moins un des parents de l'enfant est présent dans l'environnement immédiat de l'enfant (ex : dans la même pièce, dans la voiture, ...) et il est en dialogue ou en position de proximité physique avec l'enfant, avec disponibilité physique et affective.

**Sans accompagnement parental** : L'enfant n'est pas en situation de dialogue ni de proximité physique avec un parent dans son environnement immédiat. Le parent n'est pas disponible pour l'enfant ni physiquement ni affectivement.

---

**Activité libre** : activité sans règle ni exigence de la part d'un adulte; c'est l'enfant qui l'a choisie librement; s'il y a des règles, il les a créées lui-même ou avec ses amis (ex : jeux au parc, construction de blocs, ...)

**Activité imposée** : activité comportant des règles ou des exigences de la part d'un adulte (ex : sport d'équipe, cours de piano, aider à faire une recette, ...)

---

**Activité d'apprentissage**: activité réalisée dans le cadre du programme scolaire ou du projet d'apprentissage de l'enfant (ex : tutorat, devoirs, leçons, enseignement, exercices scolaires, examens, jeux de société ou d'ordinateur utilisés comme activité pédagogique ...).

**Autre activité**: toute autre activité, non reliée au programme scolaire ou au projet d'apprentissage de l'enfant (ex : dessin libre, discussion, peinture, écouter de la musique, cuisine, bicyclette, jeux d'ordinateur, jeux de société, ...).

---

**Activité de vigilance accrue:** activité mobilisant de façon soutenue les capacités d'attention et de traitement de l'information. Un haut niveau de vigilance intellectuelle est nécessaire pour y performer (ex : tutorat, devoirs, leçons, enseignement, exercices scolaires, examens, pratiquer instrument de musique, la plupart des jeux d'ordinateur, certains jeux de société, ...).

**Activité de moindre vigilance:** activité ne mobilisant pas ou peu de capacité d'attention et de traitement de l'information. Un faible niveau de vigilance intellectuelle suffit pour y performer (ex : dessin libre, discussion, peinture, écouter de la musique, cuisine, bicyclette, ...).

-----  
**Réveil libre :** L'enfant se réveille de lui-même.

**Réveil provoqué :** L'enfant est réveillé par ses parents ou par un réveil.

-----  
**Coucher libre :** L'enfant se couche de lui-même.

**Coucher provoqué :** L'enfant se couche suite à la demande de ses parents.

-----  
**Endormissement :** L'enfant n'est pas seulement couché; il dort réellement.

## EXEMPLE 1

DATE : 20 octobre 2020

# TEMPS DE SOMMEIL

Veuillez remplir ces sections au moment opportun.

Activités de l'élève	Description (encerclez une réponse par paire)	Heure de début (indiquez l'heure)	Heure de fin (indiquez l'heure)
Lever	Réveil libre	<b>6:45</b>	
	Réveil provoqué		
Sieste (s'il y a lieu)	Réveil libre	—:—	—:—
	Réveil provoqué		
Coucher	Coucher libre	<b>19:30</b>	
	Coucher provoqué		
Endormissement		<b>19:50</b>	

# MATINÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<b>6:45</b>	Activité (Après le réveil de l'enfant):  <i>Routine du matin</i> - Déjeuner - Habillage - Hygiène buccale	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage Autre activité 6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance
<b>7:45</b>	Activité:  <i>Déplacement vers l'école</i> - À la marche	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité 6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance

## APRÈS-MIDI

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<b>13:30</b>	Activité  <i>Lecture en sous- groupe</i>	1 <u>À l'intérieur</u> À l'extérieur 2 Physique <u>Non physique</u> 3 <u>Avec accompagnement parental</u> <u>Sans accompagnement parental</u> 4 Activité libre <u>Activité imposée</u> 5 <u>Activité d'apprentissage</u> Autre activité 6 <u>Activité de vigilance accrue</u> Activité de moindre vigilance
<b>14:00</b>	Activité:  <i>Récréation à l'extérieur -dans les modules de jeux</i>	1 <u>À l'intérieur</u> <u>À l'extérieur</u> 2 <u>Physique</u> Non physique 3 <u>Avec accompagnement parental</u> <u>Sans accompagnement parental</u> 4 Activité libre <u>Activité imposée</u> 5 <u>Activité d'apprentissage soutenue</u> <u>Autre activité</u> 6 <u>Activité de vigilance accrue</u> <u>Activité de moindre vigilance</u>

## QUESTIONNAIRE 1

13

© Miryam Caron 2021

245

N'oublie pas d'inscrire la date !

DATE : \_\_\_\_\_

## TEMPS DE SOMMEIL

Veillez remplir ces sections au moment opportun.

Activités de l'élève	Description (encerclez une réponse par paire)	Heure de début (indiquez l'heure)	Heure de fin (indiquez l'heure)
Lever	Réveil libre	__:__	
	Réveil provoqué	__:__	
Sieste (s'il y a lieu)	Réveil libre	__:__	__:__
	Réveil provoqué	__:__	
Coucher	Coucher libre	__:__	
	Coucher provoqué	__:__	
Endormissement		__:__	

# MATINÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)		
<p>— : —</p>	<p>Activité (Après le réveil de l'enfant):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <hr/> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>		
		<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <hr/> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité (Après le réveil de l'enfant):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>— : —</p>	<p>Activité (Après le réveil de l'enfant):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité (Après le réveil de l'enfant):</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

## APRÈS-MIDI

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
____:____ :	Activité _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage Autre activité 6 Activité de vigilance accrue Activité avec moindre vigilance
____:____ :	Activité: _____ _____ _____	1 À l'intérieur À l'extérieur 2 Physique Non physique 3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental 4 Activité libre Activité imposée 5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité 6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

<b>Heure de début</b> (indiquez l'heure)	<b>Activité de l'élève</b> (nommez l'activité)	<b>Description</b> (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

# SOIRÉE

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité avec précision)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>— : —</p>	<p>Activité</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <hr/> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité avec moindre vigilance</p>
<p>— : —</p>	<p>Activité:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <hr/> <p>2 Physique Non physique</p> <hr/> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <hr/> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <hr/> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <hr/> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

Heure de début (indiquez l'heure)	Activité de l'élève (nommez l'activité)	Description (encerclez une réponse par numéro)
<p>____:____</p>	<p>Activité</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>
<p>____:____</p>	<p>Activité:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>1 À l'intérieur À l'extérieur</p> <p>2 Physique Non physique</p> <p>3 Avec accompagnement parental Sans accompagnement parental</p> <p>4 Activité libre Activité imposée</p> <p>5 Activité d'apprentissage soutenue Autre activité</p> <p>6 Activité de vigilance accrue Activité de moindre vigilance</p>

**QUESTIONNAIRE 2**

**GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT**

## PRÉSENTATION DU QUESTIONNAIRE

Ce deuxième questionnaire vise à obtenir les perceptions de l'enfant quant à sa satisfaction personnelle vis-à-vis diverses situations liées à son vécu scolaire.

Le rôle du parent ou de l'adulte-accompagnateur consiste à s'assurer de la compréhension des consignes de la part de l'enfant et de la tâche à accomplir. Pour ce faire, le parent ou l'adulte-accompagnateur peut demander à l'enfant de verbaliser ce qu'il comprend des énoncés qu'il a lus. Si nécessaire, le parent ou l'adulte-accompagnateur peut aussi lire les énoncés à la place de l'enfant et lui pointer les choix de réponse.

Il est essentiel que les réponses obtenues proviennent de la réflexion de l'enfant seulement. Pour cela, le parent ou l'adulte-accompagnateur doit s'abstenir de donner des exemples ou de faire des mimiques qui pourraient influencer ses réponses. Dans le cas où le parent ou l'adulte-accompagnateur devrait lire les énoncés à la place de l'enfant, il faudra éviter les intonations lors de la lecture. Celles-ci pourraient aussi influencer les réponses de l'enfant.

## INSTRUCTIONS

Lisez à l'enfant chacun des énoncés qui se trouvent à la page 31. Demandez-lui d'encercler sa réponse parmi les trois choix possibles (oui/un peu/non).

Pour le mettre en contexte, lisez-lui ces phrases :

*Ce questionnaire veut recueillir tes idées sur comment tu te sens durant tes journées d'école?  
Je te lis une phrase et les réponses possibles. Ensuite, tu choisis la réponse qui te convient le mieux.  
Tu peux répondre : oui, un peu ou non.*

*Pour t'aider à répondre, pense aux journées où tu as des activités d'école. Il s'agit probablement des jours de la semaine, soit de lundi à vendredi.*

*😊 Tu peux penser à ta journée d'aujourd'hui par exemple! 😊  
Toutes les réponses sont bonnes!*

Il est important de lui dire que toutes les réponses sont correctes, car nous voulons savoir ce qu'il pense.

Lorsqu'il a terminé, assurez-vous qu'il a bien encerclé une réponse par ligne.

Il n'y a pas de moment idéal pour remplir ce questionnaire. Choisissez simplement un moment où l'enfant semble calme et concentré et préférablement une journée où l'enfant a des activités scolaires.

## QUESTIONNAIRE 2

DATE : \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE 2

Version « école »

Je me sens bien quand je suis à l'école.	Oui	Un peu	Non
Le matin, j'ai hâte d'être à l'école.	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer à l'école le matin.	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer à l'école l'après-midi.	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer pour faire mes devoirs et mes leçons le soir.	Oui	Un peu	Non
J'aime quand mes parents m'aident à faire mes devoirs et mes leçons.	Oui	Un peu	Non
Je me sens bien quand je fais mes devoirs et mes leçons en fin de journée.	Oui	Un peu	Non
Je me réveille en forme le matin.	Oui	Un peu	Non
Je dors bien toute la nuit.	Oui	Un peu	Non
Je me sens en forme, en bonne santé.	Oui	Un peu	Non
Je me sens bien durant mon trajet vers l'école.	Oui	Un peu	Non
Le trajet vers l'école me fatigue beaucoup.	Oui	Un peu	Non

Je me sens bien durant mon trajet pour revenir chez moi après l'école.	Oui	Un peu	Non
Le trajet pour revenir chez moi après l'école me fatigue.	Oui	Un peu	Non
Je m'amuse bien à la maison.	Oui	Un peu	Non
Je m'amuse bien à l'école.	Oui	Un peu	Non
J'aime jouer dehors.	Oui	Un peu	Non
J'ai du plaisir à faire de l'exercice ou du sport.	Oui	Un peu	Non
J'aime mes journées d'école.	Oui	Un peu	Non
Ma vie est belle.	Oui	Un peu	Non

**Laissez le choix à l'enfant de répondre aux énoncés qui lui conviennent, selon sa situation familiale.**

J'aime être avec ma mère.	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec mon père.	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non

Je me sens écouté par ma mère.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par mon père.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non
Ma mère et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non
Mon père et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par ma mère.	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par mon père.	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non

DATE : \_\_\_\_\_

## QUESTIONNAIRE 2

Version « apprentissage en famille »

J'aime faire l'apprentissage en famille.	Oui	Un peu	Non
Le matin, j'ai hâte de commencer l'apprentissage en famille.	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer quand je fais l'apprentissage en famille le matin .	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer quand je fais l'apprentissage en famille l'après-midi.	Oui	Un peu	Non
J'arrive à bien me concentrer quand je fais l'apprentissage en famille le soir.	Oui	Un peu	Non
Je me réveille en forme le matin.	Oui	Un peu	Non
Je dors bien toute la nuit.	Oui	Un peu	Non
Je m'amuse bien à la maison.	Oui	Un peu	Non
J'aime jouer dehors.	Oui	Un peu	Non
J'ai du plaisir à faire de l'exercice ou du sport.	Oui	Un peu	Non
Je me sens en forme, en bonne santé.	Oui	Un peu	Non

Ma vie est belle.	Oui	Un peu	Non
J'aime mes journées d'apprentissage en famille.	Oui	Un peu	Non

**Laissez le choix à l'enfant de répondre aux énoncés qui lui conviennent, selon sa situation familiale.**

J'aime être avec ma mère.	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec mon père.	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
J'aime être avec _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par ma mère.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par mon père.	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens écouté par _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non
Ma mère et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non

Mon père et moi, on se parle gentiment.	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
_____ et moi, on se parle gentiment (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par ma mère.	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par mon père.	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par _____ (nom de la tutrice légale)	Oui	Un peu	Non
Je me sens aimé par _____ (nom du tuteur légal)	Oui	Un peu	Non

## **DOCUMENTS COMPLÉMENTAIRES**

## INSTRUCTIONS

Afin de clore les tâches associées à cette évaluation, voici deux documents complémentaires à compléter.

Premièrement, veuillez remplir la fiche d'identification correspondant à la situation scolaire de votre enfant.

- 1- **Version « école » (p.39)** : si votre enfant fréquente une école publique, une école privée, une école alternative ou tout autre établissement scolaire.
- 2- **Version « apprentissage en famille » (p.40)** : si votre enfant ne fréquente aucun établissement scolaire.

Deuxièmement, veuillez compléter le questionnaire de données sociodémographiques se trouvant à la page 41.

## FICHE D'IDENTIFICATION

Version « école »

### IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

1. Nom : \_\_\_\_\_
2. Date de naissance : \_\_\_\_\_
3. Genre :  masculin  féminin  autre réponse
4. Environnement éducationnel fréquenté :
  - École régulière
  - École alternative
  - École privée

### IDENTIFICATION DU PARENT OU DU TUTEUR LÉGAL

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

### IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

## FICHE D'IDENTIFICATION

Version « apprentissage en famille »

### IDENTIFICATION DE L'ÉLÈVE

1. Nom : \_\_\_\_\_
2. Date de naissance : \_\_\_\_\_
3. Genre :  masculin  féminin  autre réponse
4. Environnement éducationnel fréquenté :
  - Apprentissage en famille de type « unchooling »<sup>1</sup>
  - Apprentissage en famille de type « structuré »<sup>2</sup>

### IDENTIFICATION DU PARENT OU DU TUTEUR LÉGAL

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

### IDENTIFICATION DU RESPONSABLE D'ACTIVITÉ

Nom : \_\_\_\_\_

Lorsqu'il était sous ma responsabilité,

- J'ai rempli le questionnaire pour l'enfant.
- L'enfant a rempli le questionnaire sous ma supervision.

---

<sup>1</sup> L'apprentissage en famille de type « unchooling » signifie ici un apprentissage libre, sans planification.

<sup>2</sup> L'apprentissage en famille de type « structuré » signifie un apprentissage plus formel, suivant une planification parfois précise, parfois plus spontanée, et pouvant s'inspirer de différentes pédagogies.

## QUESTIONNAIRE DE DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

### Famille

1. Combien d'adultes vivent habituellement avec l'enfant dans ce logement? \_\_\_\_\_
  
2. Où habitez-vous?  
 Grande ville     Petite ville/village     Campagne
  
3. Combien d'enfants vivent habituellement dans ce logement avec ces adultes (incluant l'enfant de 6 à 8 ans ayant complété le questionnaire)? \_\_\_\_\_
  
4. Y-a-t-il des particularités de la famille, du contexte ou de l'enfant dont vous aimeriez nous faire part (ex. : difficulté de compréhension de la langue française dans la famille, absence prolongée des parents, handicap de l'enfant, état particulier de l'enfant lors de la passation du questionnaire, etc.)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  
5. Quel est votre plus haut degré de scolarité complété parmi ceux-ci ?  
 Secondaire non complété  
 Diplôme, attestation ou certificat de niveau secondaire  
 Diplôme, attestation ou certificat de niveau collégiale  
 Certificat ou diplôme du 1<sup>er</sup> cycle universitaire  
 D.E.S.S., Maîtrise ou doctorat (2e ou 3e cycle)  
 Autre, spécifiez:
  
6. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (incluant les salaires, les revenus de travail autonome, les rentes et les prestations diverses) ?  

<input type="checkbox"/> Moins de 20 000 \$	<input type="checkbox"/> De 120 000\$ à 139 999 \$
<input type="checkbox"/> De 20 000\$ à 39 999 \$	<input type="checkbox"/> De 140 000\$ à 159 999 \$
<input type="checkbox"/> De 40 000\$ à 59 999 \$	<input type="checkbox"/> De 160 000\$ à 179 999\$
<input type="checkbox"/> De 60 000\$ à 79 999 \$	<input type="checkbox"/> De 180 000\$ à 199 999 \$
<input type="checkbox"/> De 80 000\$ à 99 999 \$	<input type="checkbox"/> Plus de 200 000\$
<input type="checkbox"/> De 100 000\$ à 119 999\$	

Cet outil a été développé par Miryam Caron dans le cadre de sa maîtrise en administration de l'éducation à l'Université de Montréal sous la supervision de Mme Christine Brabant.

Pour plus d'information :

Miryam Caron, M. A.

[miryam.caron@umontreal.ca](mailto:miryam.caron@umontreal.ca)

Christine Brabant, Ph. D. | Professeure agrégée

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

Bureau A-506, pavillon Marie-Victorin

Tél : 514-343-6111 poste 41013 | Fax : 514-343-2497

[christine.brabant@umontreal.ca](mailto:christine.brabant@umontreal.ca)