

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**L'EFFICACITÉ DES GROUPES NOURRICIERS SUR L'ADAPTATION DES ENFANTS  
DE 4 À 12 ANS EN MILIEU SCOLAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
MARIE-PASCAL STURGEON**

**DÉCEMBRE 2024**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

**Direction de recherche :**

Jessica Pearson

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation**

Jessica Pearson

Prénom et nom

Directrice de recherche

Natacha Brunelle

Prénom et nom

Évaluateur

## Résumé

Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation que présentent certains élèves sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Parmi ces élèves, ceux présentant des difficultés comportementales sont particulièrement difficiles à intégrer en classe régulière (Kauffman et Landrum, 2009). Comme ces difficultés peuvent persister dans la trajectoire développementale si aucune intervention n'est faite, il est impératif de trouver des moyens d'intervenir sur celles-ci. Cela justifie l'importance de s'intéresser aux interventions possibles en milieu scolaire. Les groupes nourriciers semblent être une alternative intéressante. Cet essai a donc pour but de recenser les études s'intéressant à l'efficacité des groupes nourriciers sur l'adaptation des jeunes de 4 à 12 ans en milieu scolaire. Les 10 études recensées indiquent que les groupes nourriciers sont efficaces afin de diminuer les comportements intériorisés et extériorisés chez les élèves du primaire. La discussion est orientée vers les divers domaines de l'adaptation et les interventions qui semblent efficace.

## Table des matières

Résumé.....	iii
Introduction .....	6
Les difficultés d'adaptation .....	7
Les groupes nourriciers .....	8
La théorie de l'attachement.....	9
Le développement des groupes nourriciers.....	10
L'efficacité des groupes nourriciers.....	12
L'implantation au Québec.....	13
Objectif.....	15
Méthode .....	16
Critères de sélection.....	17
Recherche documentaire.....	17
Extraction des données .....	17
Résultats.....	19
Résultats du processus de recension et description des études retenues .....	20
Synthèse des résultats .....	29
Domaines d'adaptation .....	29
Modalité de fréquentation .....	30
Caractéristiques des élèves .....	31
Discussion.....	32
Détails de l'efficacité de l'intervention .....	33
Domaine de l'adaptation .....	33
Modalités de fréquentation .....	36
Caractéristiques des élèves .....	37
Limites de l'essai .....	37
Implication pour la psychoéducation.....	38
Conclusion .....	40
Références.....	41

## **Introduction**

Les difficultés d'apprentissage et d'adaptation que présentent certains élèves sont au cœur des préoccupations du monde scolaire. Parmi ces élèves, ceux présentant des difficultés comportementales sont particulièrement difficiles à intégrer en classe régulière (Kauffman et Landrum, 2009). Ces difficultés comportementales constituent de véritables défis pour le personnel scolaire qui les accompagne. En effet, les effets de ces difficultés ne sont pas sans conséquence sur leur trajectoire développementale. D'ailleurs, ces enfants sont souvent isolés socialement (Conseil supérieur de l'éducation, 2001), ils sont nombreux à abandonner l'école à l'adolescence (Fortin et al., 2004) et plus de 50 % des adultes classés comme ayant des problèmes de santé mentale ont également connu des problèmes à l'enfance (Young Minds, 2012). En ce sens, il a été démontré que le développement social et émotionnel dans la petite enfance prédit l'adaptation à long terme pour les enfants et les adultes, en particulier la réussite scolaire et l'emploi, ainsi que la santé mentale et le bien-être (Denham et Brown, 2010 ; Jones et al., 2015). D'ailleurs, le ministère (ministère de la Santé et des services sociaux [MSSS], 2011) exprime que la promotion des habiletés socio-émotionnelles chez les jeunes est un bon moyen de prévention de l'apparition de ces difficultés. Les milieux scolaires et parascolaires peuvent ainsi être un excellent contexte pour promouvoir ces habiletés. En milieu préscolaire et primaire, plusieurs initiatives sont déjà mises en place telles que Pacifique ou encore Hors-piste (MSSS, 2011). Les groupes nourriciers (GN ; *Nurture Groups*), généralement nommés les classes kangourou au Québec, ont été notamment expérimentées en Angleterre et au Québec et ont démontré des résultats positifs.

Afin de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés comportementales, un centre des services scolaire en Montérégie a innové en adoptant ce nouveau type de classe en 2007. La fondatrice des GN, Marjorie Boxall, définit ces groupes comme un lieu d'apprentissage organisé. Le but est de répondre aux besoins des élèves présentant des difficultés qui peuvent s'expliquer par un besoin d'expériences sociales et individuelles (Bennathan et Boxall, 1996). Ces difficultés seraient ainsi la manifestation de besoins non comblés au cours de la petite enfance à la suite de stress et de conditions sociales difficiles vécues dans la famille (Cooper, 2004). Ce type de ressource a été largement influencé par la théorie de l'attachement de John Bowlby (Bennathan et Boxall, 1996).

## **Les difficultés d'adaptation**

Globalement, les difficultés d'adaptation chez les enfants d'âge scolaire se manifestent par des défis émotionnels, sociaux, comportementaux ou académiques (Cooper et al., 2001). Cela peut compromettre leur capacité à fonctionner efficacement et de manière satisfaisante dans divers contextes tels que le contexte scolaire. L'acronyme anglophone BESD (de sa traduction : difficultés comportementales, émotionnelles et sociales) est utilisé dans les contextes éducatifs pour décrire une gamme de problèmes que les enfants peuvent présenter (Department of Education and Skills, 1998). Ces enfants peuvent également présenter des difficultés d'apprentissage si leurs problèmes émotionnels, sociaux et leurs difficultés comportementales interfèrent significativement avec leur capacité d'apprentissage (Department of Education and Skills, 1998). En ce sens, les difficultés d'adaptations chez les enfants d'âge scolaire font référence à une gamme de défis émotionnels, sociaux ou comportementaux. Ces défis se traduisent par des comportements qui sont généralement divisés en deux catégories, soit les comportements extériorisés ou intériorisés.

Les comportements ou les troubles extériorisés du comportement sont associés à plusieurs symptômes différents. Selon le DSM-5, ils font partie des symptômes du « déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité » (TDA et TDAH), du « trouble des conduites » (TC) et du « trouble oppositionnel avec provocation » (TOP ; APA, 2016). En ce sens, ces symptômes se traduisent par des actions ou des réactions qui sont visibles ou manifestées à l'extérieur de l'individu. Trois catégories y sont identifiées soit l'agressivité, l'hyperactivité et les problèmes de conduites (Reynolds et Kamphaus, 2020). L'agressivité réfère au fait d'avoir tendance à agir de manière hostile envers les autres de façon à les menacer verbalement ou physiquement (p. ex. crier, frapper). L'hyperactivité quant à elle est définie par le fait d'être plus actif que la norme et d'agir avec impulsivité. Les problèmes de conduites regroupent les comportements antisociaux (la non-conformité, de faibles compétences sociales) et les comportements, d'opposition et/ou de provocation. Cela peut donc inclure des gestes, des paroles, des comportements impulsifs, des actes agressifs ou tout autre comportement observable par les autres.

Les comportements intériorisés quant à eux, font référence à des actions ou des réactions qui sont principalement ressenties ou exprimées à l'intérieur de l'individu (Reynolds et



Kamphaus, 2020). Cela inclut des processus mentaux comme la rumination, la réflexion profonde, l'auto-analyse, et la gestion interne des émotions. Ces difficultés de comportements intériorisés réfèrent à un comportement sous-réactif de la personne dans son environnement, contrairement aux comportements extériorisés qui sont considérés comme étant surréactifs (Parent et al., 2006). Cela inclut des difficultés telles que l'anxiété, la dépression, la peur, le stress et d'autres émotions négatives qui peuvent affecter la capacité d'un enfant à s'adapter de manière positive et productive dans son environnement (Reynolds et Kamphaus, 2020). Les difficultés et les troubles de comportements intériorisés réfèrent donc à trois composantes : l'anxiété, la dépression et la somatisation. L'anxiété réfère à la tendance de se sentir nerveux ou angoissé par des problèmes fictifs ou réels. La dépression réfère à une attitude maussade, le fait de se sentir malheureux, alors que la somatisation est entre autres, de ressentir des inconforts amplifiés ou des maux physiques (Reynolds et Kamphaus, 2020). Toutefois, ces composantes sont présentes à une intensité plus ou moins élevée, allant de difficultés à un trouble identifiable (Reynolds et Kamphaus, 2020).

En résumé, les comportements intériorisés concernent principalement les processus mentaux et émotionnels internes, tandis que les comportements extériorisés se réfèrent aux actions et aux expressions visibles ou manifestes à l'extérieur de l'individu. Les difficultés extériorisées et intériorisées vécues pendant l'enfance ont été associées à des difficultés sur le plan scolaire, social et à des problèmes de santé mentale à l'adolescence et à l'âge adulte (Denham et Brown, 2010 ; Jones et al., 2015 ; Young Minds, 2012). Considérant leur association avec l'adaptation à court, moyen et long terme, différentes interventions ont été proposées afin de favoriser une trajectoire développementale plus favorable chez ces enfants. Les GN apparaissent comme particulièrement intéressant en ce sens.

### **Les groupes nourriciers**

Créés par Marjorie Boxall, qui travaillait comme psychologue de l'éducation en Angleterre, les GN ont débuté dans certaines écoles primaires des quartiers défavorisés de Londres, en réponse aux niveaux élevés de difficultés à la petite enfance et aux problèmes émotionnels et comportementaux qui en découlaient et qui étaient évidents chez certains enfants dès leur entrée scolaire (Boxall, 2010). Boxall (2010), présente les groupes nourriciers comme la

solution à ces difficultés étant donné qu'elle fait valoir que la principale source de ces difficultés est la relation d'attachement entre le parent et l'enfant. Elle a suggéré que les difficultés émotionnelles, comportementales et sociales qui en résultent pour les enfants ont une incidence sur leur capacité à s'adapter aux exigences de la classe et à accéder aux possibilités d'apprentissage. De ce fait, Boxall (2010) s'est largement basée sur la théorie de l'attachement afin d'élaborer les GN.

### ***La théorie de l'attachement***

La théorie de l'attachement, proposée par John Bowlby (1969), expose l'importance du lien émotif entre l'enfant et son donneur de soin, c'est-à-dire celui qui assure sa survie. C'est ce lien entre les deux acteurs qui assure la sécurité de l'enfant. Créé par une proximité, ce lien provoque un sentiment de courage pour permettre à l'enfant d'explorer plus loin que son objet d'attachement, soit le donneur de soin. Le cœur de cette théorie se trouve donc dans l'équilibre entre la nécessité de créer un fort lien intime et de proximité et le besoin de s'affranchir de la dépendance à ce lien (Cassidy, 1999). À partir de ce lien d'attachement, l'enfant se crée une représentation mentale de lui-même et des autres. Plus la relation entre l'enfant et son donneur de soins sera sécurisante, plus l'enfant intériorisera une image de lui comme quelqu'un d'aimable et capable d'aimer et des autres comme dignes de confiance. Ce sentiment de sécurité que porte l'enfant à travers ses différentes expériences de vie est appelé « le patron interne dynamique d'attachement ». Ce patron, lorsqu'adéquat, c'est-à-dire sécurisant, permet à l'enfant de se séparer de sa figure d'attachement tout en se sachant en sécurité. Cela forme la base permettant à l'enfant de développer, maintenir et s'engager dans une relation (Marvin et Britner, 1999).

Cette théorie a été expérimentée par Mary Ainsworth qui a développé une situation contrôlée en laboratoire afin de mesurer la qualité du lien d'attachement développé entre les enfants et leurs parents (Ainsworth et al., 1978). Celle-ci a identifié trois catégories d'attachement : l'attachement sécurisant, l'attachement insécurisant ambivalent et l'attachement insécurisant évitant. Des études ultérieures ont mis au jour une quatrième catégorie d'attachement nommé l'attachement désorganisé (Main et Solomon, 1986). Ces catégories se sont révélées prédictives du fonctionnement des enfants tout au long de leur développement (Thompson,

1999). Comme mentionné, cette relation d'attachement façonne la perception que l'enfant a de lui-même et ce, jusqu'à l'âge adulte. De ce fait, un enfant qui n'aura pas développé une relation d'attachement sécurisante risque d'entretenir une image et une estime de soi plus négative.

Certaines études démontrent même que les habiletés cognitives en général et plus particulièrement les capacités langagières se développeront plus rapidement chez les enfants qui ont une relation d'attachement plus sécurisante (Willemsen, et Marcel, 1996). Le développement de ces habiletés permettrait aux enfants de comprendre l'importance de maintenir des liens avec les adultes et donc auraient des échanges plus riches et diversifiés, ce qui influencera ses relations sociales. Dans plusieurs études, il a été démontré qu'un attachement sécurisant permettrait aux enfants de développer de meilleures habiletés en lecture, des relations avec les pairs et les enseignants de qualité supérieure, mais aussi d'être plus persévérants, d'avoir de plus grandes aspirations académiques et de présenter moins de problèmes de comportements (Willemsen et Marcel, 1996). Les enfants présentant un attachement sécurisant seraient aussi plus empathiques, meilleurs négociateurs, moins agressifs, moins isolés et plus indépendants des adultes à l'âge scolaire (Thompson, 1999). Ainsi, l'état actuel des connaissances met en lumière l'importance de la qualité de la relation que l'enfant tisse avec la personne qui lui donne ses soins dans ses premières années de vie et comment cette relation influence le développement ultérieur de cet enfant, notamment la qualité de son adaptation à son entrée à l'école (Tereno et al., 2007).

### ***Le développement des groupes nourriciers***

C'est donc sur ces fondements théoriques que Majorie Boxall a créé les GN afin que les enfants qui n'ont pas pu expérimenter la séquence développementale qui leur aurait permis de développer une relation d'attachement sécurisante puissent y arriver. Selon Boxall (2002), c'est en grande partie parce que ces fondements relationnels leur font défaut que ces enfants rencontrent des difficultés à bien fonctionner en classe ordinaire. En conséquence, ces enfants auraient besoin d'expériences appropriées pour traverser les stades de développement préalables avant de pouvoir apprendre dans un environnement scolaire régulier (Bennathan et Boxall., 1996). En ce sens, les enfants arriveraient à l'école à des stades de développement différents, non pas à cause de leurs capacités intrinsèques, mais davantage à cause de leur histoire de vie.

Dans les GN, deux adultes, soit un enseignant et un assistant, tentent de vivre avec l'enfant l'expérience éducative et chaleureuse qui lui a manqué au cours de ses premières années de vie. Cette relation se base donc sur celle qui existe normalement entre la mère et le jeune enfant. Les adultes interagissent avec l'enfant comme une mère le ferait dans une relation normale, en lui donnant des soins et du support continu, à l'intérieur d'un environnement protecteur, soigneusement géré (Boxall, 2002). L'organisation du groupe est de nature mixte, combinant les caractéristiques accueillantes d'une maison et les éléments nécessaires à l'apprentissage et à la réussite scolaire. On y retrouve un éventail d'activités pour vivre des expériences à la mesure d'un jeune enfant. Dans le GN, l'enseignant et l'assistant gardent l'enfant près d'eux émotionnellement et, graduellement, au fur et à mesure qu'il devient de plus en plus capable de faire face aux situations par lui-même, ils le laissent s'éloigner.

De façon plus concrète, le modèle des GN veut que ces groupes soient composés d'un petit nombre d'élèves soit de 10 à 12 enfants. Les élèves y vivent des activités de nature plus domestique, comme partager un déjeuner, mais aussi des activités d'ordre académique qui caractérisent le niveau préscolaire et du premier cycle. Les jeunes qui participent à ces groupes sont donc des jeunes entre 4 et 8 ans qui ont été référés en raison des difficultés comportementales qu'ils présentaient au début de leur scolarité. Ce modèle définit les difficultés d'adaptation comme des défis importants sur les plans du fonctionnement social, émotionnel et comportemental (Couture et Lapalme, 2007). Les jeunes intégrant ces groupes continuent d'appartenir à leur milieu d'origine. Ainsi, ces jeunes visitent minimalement leurs classes traditionnelles à raison d'une demi-journée par semaine afin de favoriser leur inclusion (Boxall, 2002). Les GN ont donc lieu à raison de 4 jours et demi par semaine selon le modèle classique. Il existe toutefois quelques variantes dans certaines études et certains groupes, par exemple certains groupes ont lieu à raison d'une demi-journée par jour et le reste du temps le jeune est en classe régulière (Shaver et al., 2013).

En plus d'élaborer les GN, Marjorie Boxall a proposé un outil de dépistage pour identifier de manière adéquate les premiers signes de difficultés sociales, émotionnelles, comportementales et de santé mentale. Le Profil Boxall (Bennathan et Boxall, 1998) est l'outil qui a su répondre aux besoins du personnel scolaire afin d'identifier les élèves à risque de vivre des difficultés

ultérieures. Le Profil Boxall est axé sur les comportements et les compétences attendus des enfants en classe (par exemple, élément 1 : « *écoute avec intérêt lorsque l'enseignant explique quelque chose à la classe* »). Le Profil Boxall est également accompagné de ressources qui aident les enseignants et autres membres du personnel scolaire à planifier et à fournir un soutien ciblé une fois que les besoins spécifiques d'un enfant ont été identifiés, ce qui rend l'outil précieux dans la pratique (Evans 2012 ; Rae 2013 ; Ruby 2019a, 2019b). L'objectif est ainsi de pouvoir offrir les conditions gagnantes aux jeunes pour se développer de façon adéquate. Cette mesure est par ailleurs largement utilisée dans les études sur les GN.

### ***L'efficacité des groupes nourriciers***

Le modèle de service des GN a fait l'objet d'une recherche évaluative de près de quatre ans auprès de 359 élèves ayant fréquenté les GN au Royaume-Uni et de 187 élèves témoins (Cooper, 2004 ; Cooper et Whitebread, 2004). Les résultats obtenus au questionnaire Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997) et au Profil Boxall (Bennathan et Boxall, 1998) montrent une plus grande amélioration après quatre trimestres, soit une année, sur les plans du fonctionnement social, émotionnel et comportemental pour les élèves ayant fréquenté un GN que pour ceux présentant des difficultés semblables et ayant fréquenté les classes régulières des mêmes écoles que les élèves des GN. Les résultats indiquent également un taux de réintégration en classe régulière de 76% et un transfert des acquis dans la classe ordinaire pour la plupart des élèves. Il faut noter ici à quel point ce taux de réintégration contraste avec les données de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), indiquant qu'environ 10% seulement des élèves fréquentant une classe spéciale sont réintégrés en classe régulière (Turbide et Champoux, 2006). Ces données soutiennent ainsi l'efficacité particulière de l'approche des GN. L'étude de Cooper et Whitebread (2004) révèle également que la présence d'un GN est associée à une meilleure cohésion dans toute l'école. Cette étude montre finalement que les GN qui sont implantés depuis plus de deux ans ont un impact plus élevé sur les comportements des jeunes que les groupes qui en sont à une première ou une deuxième année d'implantation.

Les GN ont fait l'objet d'études antérieures qui ont démontré leur efficacité chez les jeunes présentant des défis comportementaux, émotionnels et sociaux. Le succès des groupes de

soutien a été reconnu par le Department for Education and Employment de l'Angleterre (DFEE, 1997). *L'excellence pour tous les enfants : répondre aux besoins éducatifs spéciaux* (DFEE, 1997) cite les groupes d'éducation comme exemple de dépistage et d'intervention précoces chez les enfants rencontrant des difficultés affectives et comportementales. Une recension des écrits a été réalisée en 2014 par Hughes et ses collaborateurs (2014). Cette recension s'intéresse aux stratégies utilisées par les groupes nourriciers qui se sont avérées efficaces ainsi qu'à savoir si les groupes nourriciers étaient efficaces pour le bien-être des enfants présentant des difficultés comportementales, sociales et émotionnelles. Onze études ont été incluses afin d'examiner l'efficacité des GN, ainsi que deux articles qui explorent les styles de communication particuliers adoptés par les enseignants des GN. Les résultats soulignent que la communication positive, autant verbale que non-verbale semble efficace dans l'intervention, c'est-à-dire une communication rassurante et encourageante. Dans l'ensemble, cette recension des écrits fournit des preuves que les GN constituent une intervention efficace pour améliorer le bien-être émotionnel des enfants rencontrant des difficultés sociales, émotionnelles et comportementales, du moins à court terme. Les différentes modalités de fréquentation (soit à temps plein à raison de 4 jours semaines ou à temps partiel à raison 4 demi-journée par semaine) ne semblent pas influencer l'efficacité des GN. Toutefois, cette recension a mis en lumière qu'il est nécessaire d'effectuer des recherches longitudinales de meilleure qualité.

### ***L'implantation au Québec***

Inspirées de l'expérience des GN en Montérégie, la Commission scolaire Marie-Victorin et la Commission scolaire Vallée-des-Tisserands ont décidé de s'associer à l'intérieur d'un projet de recherche-action afin d'adapter le modèle britannique à la réalité québécoise et d'expérimenter un type de service semblable aux GN dans leurs écoles. Cette initiative a mené, au cours de l'année scolaire 2005-2006, à la création de cinq classes nommées « Kangourou » (Couture et Laplame, 2007). Les résultats de ces classes, à court terme, n'ont pas démontré de résultats significativement positifs, mais on remarque que l'adaptation des élèves ne s'est pas détériorée durant leur séjour. Cependant, comme les groupes qui sont établis de plus plusieurs années sont plus efficaces, leurs auteurs suggèrent que ces groupes soient d'une durée plus longue. C'est ce

qui les encourage à poursuivre les GN. Dans leur version québécoise, les classes Kangourou (CK) sont des classes à effectifs réduits qui font partie d'une école primaire ordinaire et qui regroupent une dizaine d'élèves en difficulté de comportement. Le modèle québécois adopte donc une visée davantage curative que préventive comparativement au modèle britannique, puisqu'il n'offre pas ce service à l'entrée scolaire des élèves, mais le réserve plutôt à ceux qui présentent déjà des difficultés importantes sur leur adaptation scolaire. Par exemple, certains d'entre eux ont un diagnostic comme un diagnostic de TDAH qui nuit significativement à leur fonctionnement en classe régulière (Tremblay, 2010). Cela s'expliquerait par le fait que les commissions scolaires à l'origine des CK cherchaient un modèle pour remplacer leurs classes spécialisées pour les élèves éprouvant des troubles du comportement (TC) qui existaient déjà. Elles ont donc préféré « convertir » leurs classes existantes plutôt que développer des classes à vocation préventive dans plusieurs écoles (Couture et Lapalme, 2007).

Les CK et GN fonctionnent à partir des cinq mêmes principes directeurs découlant de la théorie de l'attachement et d'une compréhension développementale des compétences cognitives, émotionnelles et sociales des enfants (Bennathan et Boxall, 1996). C'est cinq éléments sont : 1) une compréhension développementale de l'apprentissage des enfants, 2) le fait que les GN offrent une base de sécurité, 3) le développement de l'estime de soi à travers le maternage, 4) le langage est un moyen vital de communication et 5) le comportement qui est lui aussi une façon de communiquer. Un enseignant et un intervenant y travaillent en étroite collaboration. La majeure différence est que les élèves fréquentant les CK proviennent de plusieurs écoles différentes à l'intérieur de la commission scolaire et pour certains, cette ressource est située loin géographiquement de leur école de quartier. En ce sens, il n'était pas possible de conserver dans le modèle québécois la particularité des GN voulant que chaque élève qui les fréquente continue d'appartenir à sa classe d'origine. Cependant, un effort particulier a été fait afin qu'une grande partie des élèves des CK puissent vivre une expérience d'intégration dans une classe régulière ou du moins, soit en contact fréquent avec des élèves de ces classes à l'intérieur d'activités structurées.

En plus des CK, l'offre de services des éducateurs spécialisés dans les écoles du Québec est largement inspirée des principes des GN. En effet, le Centre des services scolaires des Rives

du Saguenay tend à offrir, dans chaque école, un local appelé « d'apaisement » qui répond aux principes des GN, notamment le volet en lien avec l'attachement. Ces locaux se veulent donc être une base de sécurité pour tous les enfants qui en ont besoin. Les habiletés sociales et la gestion des émotions y sont enseignées. Durant ces moments, les éducateurs spécialisés sont mandatés pour comprendre la fonction du comportement de ces jeunes en collaboration avec les professionnels dont les psychoéducateurs. Certains d'entre eux sont munis d'une cuisine où des rôties et des collations y sont partagées, un espace qui tend vers un salon d'une maison et des espaces de travail (Couture et Bégin, 2010).

Dans le contexte où différentes initiatives, notamment au Québec, visent à implanter des stratégies d'intervention inspirées des GN, il importe d'apporter certaines précisions quant à l'efficacité de ce modèle. Ainsi, bien que la recension de Hughes et ses collègues (2014) documente cette efficacité de façon générale en ce qui concerne les difficultés d'adaptation des élèves, une mise à jour de cette recension et un examen plus détaillé permettraient une meilleure compréhension de cette efficacité en fonction des domaines d'adaptation, des modalités de fréquentation et des caractéristiques des élèves (p. ex. genre et âge) ou des modalités de fréquentation. L'efficacité des GN à plus long terme demeure également à être documentée (Hughes et al., 2014).

### **Objectif**

L'objectif de cet essai est donc de recenser et synthétiser les études mesurant l'efficacité des groupes nourriciers sur l'adaptation des enfants de 4 à 12 ans en milieu scolaire. Il vise également à examiner les domaines d'adaptation, les modalités de fréquentation et les composantes individuelles associés à une meilleure efficacité des groupes nourriciers.



## **Méthode**

## **Critères de sélection**

Les études ont été incluses si elles répondaient aux critères de sélection suivants :

- Les participants sont âgés entre 4 et 12 ans ;
- Au moins une mesure d'évaluation de comportements extériorisés et/ou intériorisés est présente ;
- La population sélectionnée a participé à un groupe nourricier ;
- La publication a été rédigée en français ou en anglais ;
- Le devis de recherche est quantitatif ;
- L'étude a été publiée entre 1960 et 2023 ;

En ce qui concerne les critères d'exclusion, les études de cas n'ont pas été retenues.

## **Recherche documentaire**

La recherche a d'abord été effectuée sur les banques de données avec des mots-clés en mai 2023. Chaque banque de données pouvant contenir des informations sur ce sujet a été interrogée, soit ERIC, EBSCO, ÉRUDIT, PsychINFO, Education Source et PRO-QUOEST. En ce sens, cinq banques de données ont été interrogées à partir des mots-clés suivants « ("Groupe Nurture" OR "classe kangourou" OR "classe nourricière" OR "groupe nourricier" OR "Nurture Group") » et des opérateurs tels que « OR » et « ET ». Considérant que l'approche des groupes nourriciers demeure peu répandue et que les études sur le sujet sont rares, il a été choisi de ne pas inclure de mots-clés spécifiques en lien avec les comportements extériorisés et intériorisés. Ainsi, tous les articles abordant les groupes nourriciers ont été recensés afin d'assurer la meilleure représentativité des études disponibles. La deuxième stratégie de recension a été d'effectuer un examen exhaustif des listes de références des articles sélectionnés afin d'identifier des références supplémentaires n'ayant pas été repérées par les banques de données.

## **Extraction des données**

En collaboration avec la directrice, les données suivantes ont d'abord été extraites des articles retenus :

1. Caractéristiques de l'étude : année de publication, pays ;
2. Devis de recherche :
  - 2.1 Présence d'un groupe de comparaison avec des données pré- et post-intervention ;

- 2.2 Présence d'un groupe de comparaison avec données post-intervention seulement ;
- 2.3 Absence d'un groupe de comparaison avec données pré- et post-intervention.
- 3. Caractéristiques de l'échantillon : âge des participants, nombre de participants ;
- 4. Caractéristiques de l'intervention : modalité (durée, fréquence), milieu de l'intervention ;
- 5. Mesure d'évaluation de l'adaptation ;
- 6. Résultats quant à l'efficacité des groupes nourriciers.

## Résultats

## Résultats du processus de recension et description des études retenues

La stratégie de recherche documentaire à partir des mots-clés jumelés par les opérateurs booléens « AND » et « OR » a permis de ressortir 784 articles. À la suite de la lecture des titres et des résumés, 68 ont été conservés. Enfin, la lecture intégrale des articles a permis de retenir 10 d'entre eux qui correspondaient aux critères de sélection. Plusieurs articles ont été exclus car ils présentaient une étude de cas ou car ils discutaient seulement de la perception des groupes nourriciers par les différents acteurs. Au total, 10 articles sont inclus dans l'essai pour répondre à l'objectif de recherche. Le résumé de la description des études incluses se retrouve au Tableau 1.

La majorité des études ont eu lieu au Royaume-Uni, soit neuf d'entre-elles, une a été réalisée au Canada et une aux États-Unis. De plus, les échantillons des articles sont parfois divisés en deux groupes soit un groupe participant à l'intervention et un groupe de comparaison ( $n = 5$ ). Les participants à l'intérieur des groupes de comparaison varient lorsque leur description est disponible. Certains de ces participants présentent des problématiques similaires et fréquentent une classe ordinaire, d'autres sont des élèves plus typiques (sans difficulté comportementale), alors que certains échantillons sont un mélange des deux. Les autres ( $n = 6$ ) présentent seulement des groupes ayant reçu une intervention. Toutes les études ont utilisé une même mesure d'évaluation de l'adaptation, soit le Profil Boxall. Le Profil Boxall permet d'évaluer différents domaines de l'adaptation, soit émotionnelle, comportementale et sociale en situant l'enfant en fonction de ces sphères développementales (Bennathan et Boxall, 1998). Certaines études ( $N = 5$ ) ont utilisé conjointement le questionnaire des forces et des difficultés (SDQ) qui examine 25 items dépistant certains comportements répartis sur cinq échelles soit : les symptômes émotionnels, les problèmes de conduites, l'hyperactivité/inattention, les problèmes de relations avec les pairs et les comportements prosociaux (Godman, 1997). Certaines études ( $N = 5$ ) ont aussi utilisé le questionnaire de forces et des difficultés (SDQ). Seulement trois études ont utilisé plus de deux questionnaires. Tous les groupes ont été dirigés par deux adultes, soit une enseignante et un aide à l'enseignement. Cependant, leurs professions ne sont pas toujours spécifiées.

Certaines variations sont observées entre les études notamment en ce qui concerne la taille de l'échantillon et les modalités de fréquentation. En effet, les tailles des échantillons varient

entre 19 enfants et 543 enfants. La majorité d'entre elles ont des échantillons qui se situent en dessous de 100 ( $N = 7$ ). Concernant les modalités de fréquentation, quatre études ont une modalité de fréquentation à temps plein, soit à raison de quatre jours et demi par semaine. Trois études rapportent plutôt une modalité à temps partiel, deux études n'offrent pas de détail à ce sujet et une étude comporte différentes modalités de fréquentations. La fréquentation à temps partiel est parfois effectuée le matin et parfois l'après-midi. D'autres variations sont observées concernant la durée de l'intervention. Trois études précisent la durée des groupes, qui sont respectivement de 8 mois (Binnie et Allen, 2008), de trois à 20 mois (Gerrard, 2006) et de 6 mois (Sanders, 2007).

**Tableau 1***Caractéristiques et résultats des études retenues*

<b>Étude</b>	<b>Devis</b>	<b>Caractéristiques de l'échantillon</b>	<b>Groupe nourricier</b>	<b>Adaptation</b>	<b>Résultats</b>
Binnie et Allen (2008) Royaume-Uni.	1.Quantitatif : Questionnaire standardisé avant et après (8 mois entre le T1 et le T2).	$N = 36$ (28 garçons et 8 filles).	Fréquentation à temps partiel, à raison de 4 avant-midis par semaine durant 8 mois.	Profil Boxall (mesure diagnostique du fonctionnement affectif, comportemental et interpersonnel), l'échelle de l'estime de soi (BIOS) et le questionnaire des forces et des difficultés (SDQ).	Chacun des résultats sur chacun des tests s'est montré plus positif après l'intégration.
Couture et Lapalme (2007) Canada.	1.Quantitatif : Questionnaire standardisé avant (octobre 2005) et après (mai 2006) avec groupe de comparaison.	$N = 41$ dans les groupes nourriciers et 21 enfants présentant des difficultés similaires faisant partie de classes traditionnelles ( $N = 16$ ) ou spéciales ( $N = 5$ ). Grande	Aucune information sur les modalités de fréquentation.	Les versions françaises du « Child Behavior Checklist » (CBCL, version parent) et du « Teacher Report Form » (TRF, version enseignant) ont été utilisées auprès des parents et des enseignants.	Globalement, les résultats montrent peu de différence entre le T1 et le T2 des deux groupes. Toutefois, les enfants ayant fréquenté les groupes nourriciers montrent que leurs comportements ne s'aggravent pas,

		majorité de garçons. Enfants âgés de 6 à 13 ans dont l'âge moyen est de 9,8 ans.		Une version française du Profil Boxall (BP) a été remplie par l'enseignant.	comparativement au groupe de comparaison. Il aurait plus de bénéfices lorsque les enfants du groupe nourricier sont exposés au groupe plus longtemps.
Cooper et al. (2001) Royaume Uni	1.Quantitatif : Questionnaires standardisés. Étude longitudinale sur deux ans.	$N = 342$ (216 enfants dans des groupes nourriciers et 64 enfants présentant des difficultés en classe ordinaire et 62 présentant un développement typique dans des classes ordinaires). Enfants âgés entre 4 et 10 ans.	Différentes modalités de fréquentation temps plein (soit 4 jours et demi par semaine) ou à temps partiel.	1.Profil Boxall et SDQ.	Les résultats des tests sont davantage positifs pour les enfants ayant fréquenté les groupes nourriciers. Il semble ne pas y avoir de résultats différents entre les enfants ayant fréquenté de façon plus régulière les groupes nourriciers que ceux les ayant fréquentés à temps partiel.
Cooper et Whitebread (2007)	Quantitatif : Questionnaire standardisé avant et	$N = 543$ (359 enfants faisant partie des groupes	Fréquentation à temps plein soit 4	SDQ et Profil Boxall.	Une amélioration est remarquée pour ceux présentant des



Royaume-Uni	après leur entrée. Étude longitudinale sur deux ans.	nourriciers et 184 enfants dans des groupes contrôles). Majoritairement composé de garçons. Âge moyen de 6 ans.	jours et demi par semaine.		difficultés ayant fréquenté un groupe nourricier, mais aucune différence pour les jeunes n'ayant pas de difficulté fréquentant ces groupes.
Gerrard (2006) Royaume-Uni	1.Quantitatif : Questionnaire complété à différents moments ; 2.Quantitatif : Questionnaire complété avant et après le début des groupes ;	$N = 133$ enfants dans le groupe nourricier ; $N = 11$ enfants dans le groupe contrôl.	Pas d'information sur la fréquence de leur fréquentation, mais ils sont d'une durée variable de 3 à 20 mois.	Profil Boxall et SDQ	Sur les 108 enfants du groupe nourricier pour lesquels les données étaient disponibles, seulement 8 n'ont pas montré d'amélioration significative au Profil Boxall, alors qu'aucun enfant des 11 du groupe de comparaison n'a montré d'amélioration.  110 enfants des 133 ont démontré une amélioration au SDQ

					à la suite de leur fréquentation, tandis qu'aucune amélioration n'a été observée pour le groupe contrôle.
O'Connor et Colwell (2002) Royaume-Uni	Quantitatif : Questionnaire complété, avant, directement après et deux ans après.	$N = 68$ (46 garçons et 22 filles). Âge moyen de 5 ans.	Fréquentation à temps plein.	Profil Boxall.	Directement après : de meilleurs résultats sont obtenus pour chaque sous-item. À plus long terme (sur 12 élèves), 16/20 item n'ont pas montré de différence entre le T2 et le T3. Le T1 et le T3 ne démontre pas de résultats significatifs pour la moitié des sous-échelles. Cela démontre donc qu'il semble y avoir moins de changements positifs clairs à long terme.

Shaver et Mcclatchey (2013) Royaume-Uni	1.Qualitatif : Groupes focalisés de 4 enfants répondant à des questions avant et après leur entrée dans des groupes nourriciers ; 2.Quantitatif: Questionnaire complété avant et de 8 mois à 1 an après.	1.N = 19 (âge primaire)  2.N = 33 (âge primaire).	Fréquentation des groupes nourriciers sur une période d'une année à temps partiel soit entre une heure et demie et trois heures par jour (le matin ou l'après-midi).	1.Entrevue semi-structurée et questionnaire maison sur leurs perceptions.  2.Profil Boxall	1.Les enfants apprécient les groupes d'éducation et presque tous les enfants ont indiqué que le groupe d'éducation les rendait heureux. Presque tous les enfants ont déclaré qu'ils avaient des amis dans le groupe d'éducation ;  2.15/20 éléments évalués s'améliorent considérablement après l'intégration dans un groupe nourriciers.
Scott et Lee (2009) Royaume-Uni	Quantitatif : Questionnaire complété avant, pendant et après l'intervention.	N = 50 (25 faisant partie des groupes nourriciers et 25 autres sélectionnés comme présentant des besoins similaires).	Fréquentation des groupes à temps partiel (de 4 à 5 fois semaine pour certains le matin et d'autre en après-midi).	Profil Boxall	Ce sont les enfants du groupe nourricier qui se sont améliorés le plus dans toutes les sphères entre octobre et février. Ce sont les enfants les

		Âgé entre 4 et 10 ans.			plus jeunes qui ont démontré davantage de bénéfices à la suite des groupes.
Seth-Smith et al. (2010) Royaume-Uni	1.Quantitatif : Questionnaires complétés avant et après.	1. $N = 83$ (44 enfants fréquentant les groupes nourriciers et 39 faisant partie du groupe contrôle). Âgés de 4 à 8 ans	1.Fréquentation temps plein : 4 jours et demi par semaine, sauf pour les cours de spécialités (ex. : éducation physique). Les groupes sont composés de 10 à 12 enfants.	1.SDQ, Profil Boxall.	1.Il y a une amélioration des habilités sociales, émotionnelles et comportementales dans le groupe nourricier contrairement au groupe contrôle (démontré dans tous les questionnaires).
Sanders (2007) États-Unis	1.Quantitatif : Questionnaire maison complété ;  2.Quantitatif : Questionnaire complété avant et après l'entrée dans les groupes nourriciers ou les classes ordinaires	1. $N = 29$ (enfant d'âge préscolaire) des groupes nourriciers ; 2. $N = 26$ (10 filles, 16 garçons) des groupes nourriciers ;	1.Fréquentation à temps partiel pour une durée de deux trimestres.	1. Questionnaire maison sur la trajectoire scolaire  2. Profil Boxall	1. 51% des élèves ont réintégré une classe ordinaire sans soutien. On remarque une amélioration sur les plans social, émotionnel et académique pour 19 enfants (17 garçons et 2 filles) sur 29 ;

	sur différents temps de mesure.				2. En général, il a été constaté que les enfants du groupe nourricier faisaient des progrès significatifs dans 14 des 20 domaines mesurés, alors que pour le groupe de comparaison peu de changements ont été significatif.
--	---------------------------------	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## **Synthèse des résultats**

En plus d'examiner l'efficacité générale des GN, cet essai examine les domaines de l'adaptation qui répondent favorablement à l'intervention, ainsi que les caractéristiques des participants pouvant faire varier l'efficacité de l'intervention. Globalement, les études soulignent tous une amélioration chez les élèves à la suite des GN.

Neuf des dix études démontrent clairement une amélioration à la suite de l'intégration des enfants dans un GN. Ces conclusions sont obtenues par le biais d'un questionnaire standardisé, soit le Profil Boxall. Bien que des résultats positifs ont été observés par la majorité des études à la suite des groupes, Cooper et Whitebread (2007), notent qu'aucune différence n'est remarquée pour les jeunes ayant fréquenté ces groupes qui ne présentaient pas de problématiques avant l'intégration à ces groupes, c'est-à-dire pour les élèves du groupe contrôle. D'autres ajoutent qu'il y a des améliorations, mais qu'elles ne sont pas stables dans le temps ou que les améliorations sont plus claires chez les plus jeunes (O'Connor, et al., 2002 ; Cooper et Whitebread, 2007 ; Cooper et al., 2001). Certaines études soulignent que les élèves n'ayant pas reçu d'intervention obtiennent des résultats qui se détériorent dans certaines sphères développementales (Seth-Smith et Allen, 2010 ; Couture et Al., 2007) et, pour cinq des dix études, les jeunes présentant des difficultés similaires ayant reçu une intervention traditionnelle ne démontrent aucune amélioration aux questionnaires standardisés (Gerrard, 2006).

En plus de démontrer l'efficacité des GN en ce qui concerne les difficultés comportementales (Hugues et Schlösser, 2014), les études rapportent fréquemment l'efficacité de l'intervention pour d'autres domaines d'adaptation. Ainsi, les groupes nourriciers sont également démontrés comme étant favorables en ce qui concerne les compétences sociales, la régulation émotionnelle et les résultats académiques (Sanders, 2007 ; Seth-Smith et al., 2010). D'autres études soutiennent également que les apprentissages et la réussite académiques bénéficient des GN (Sanders, 2007).

## ***Domaines d'adaptation***

En plus des deux grands domaines de difficultés comportementales évalués, les études rapportent fréquemment l'efficacité de l'intervention pour d'autres domaines

d'adaptation. Ainsi, les groupes nourriciers sont également démontrés comme étant favorables en ce qui concerne les compétences sociales, la régulation émotionnelle et les résultats académiques (Sanders, 2007 ; Seth-Smith et al., 2010). Bien que les comportements intériorisés et extériorisés soient régulièrement examinés ensemble dans diverses études, certaines d'entre-elles détaillent leurs résultats en spécifiant une amélioration concernant ces deux grands domaines.

### ***Modalité de fréquentation***

Concernant les modalités de fréquentation, plusieurs études discutent des améliorations en fonction de la durée de la fréquentation et de la modalité des groupes. Deux de ces études, soit celles de O'Connor et al. (2002) et de Couture et al. (2007), notent que les améliorations sont plus susceptibles de perdurer dans le temps si la durée du groupe est plus longue. En ce sens, cela souligne que les améliorations s'estompent plus le temps passe à la suite de la fin des groupes. Une autre étude a expérimenté les deux types de modalités de fréquentation, soit à temps plein ou à temps partiel, mais l'intensité de la fréquentation n'est pas associée à des différences d'efficacité selon cette étude (Cooper et al., 2001). Il en est de même pour l'étude de Binnie et Allen (2008), qui concluent qu'une modalité de fréquentation à temps partiel ne compromet pas les gains des GN. Cette étude souligne même que cela permet aux enfants d'être davantage en mesure de faire la généralisation de leurs comportements et d'avoir un modèle d'intervention plus inclusif. L'étude de Shaver (2013) s'accorde avec les précédentes, soulignant aussi une amélioration globale pour les jeunes ayant fréquenté les groupes, alors que leur modalité de fréquentation était à temps partiel, soit entre une heure trente et trois heures de fréquentation par jour dans les groupes. Il en est de même pour l'études de Scott et Lee (2010), qui souligne des améliorations même si les jeunes ont fréquenté à temps partiel, soit à raison de 4 demi-journées par semaine. Gerrard (2006) avance qu'une durée de fréquentation allant jusqu'à 18 mois suggérée par certains auteurs, n'est pas essentielle. Sans spécifier la durée idéale, il note que les enfants bénéficient des bienfaits des groupes beaucoup plus rapidement (Gerrard, 2006). Quant à Cooper et Whitebread (2007), ils concluent que les groupes nourriciers mis en place depuis plus de deux ans permettraient une réponse plus favorable aux changements chez les élèves.

Ainsi, la modalité de fréquentation des GN ne semble pas interférer avec l'efficacité des GN.

### *Caractéristiques des élèves*

Tel que mentionné, les études s'avèrent majoritairement favorables à l'intervention, et ce malgré certaines variations dans les caractéristiques individuelles des élèves. De façon générale, les caractéristiques des participants varient peu, notamment concernant le genre, leurs difficultés d'adaptation et la tranche d'âge. En effet, tous les articles précisant le genre ( $N = 5$ ) montrent que les échantillons comportent une majorité de garçons et une tranche d'âge primaire soit entre 4 et 12 ans et leurs résultats sont favorables à l'intervention. Il est observé qu'une majorité des articles ont un échantillon dont les participants sont âgés de moins de 10 ans ( $N = 7$ ). Deux études notent toutefois que les bénéfices de ces groupes seraient plus significatifs pour les enfants les plus jeunes (Cooper et Whitebread, 2007 ; Scott et Lee 2009). L'âge exact n'est toutefois pas spécifié, mais l'âge de l'échantillon se situe entre quatre et huit ans (Scott et Lee 2009).

Par ailleurs, les GN ne semblent pas seulement efficaces pour les élèves y participant. Certains auteurs nomment qu'ils y ont aussi des gains pour l'ensemble de l'école. D'ailleurs, ces gains semblent s'estomper plus le temps passe, mais ils sembleraient perdurer si la classe d'origine s'imprègne de certaines interventions qu'on retrouve dans les groupes nourriciers (Cooper et Whitebread 2007). Puis, Sanders (2007) note que, dans les écoles où il avait un GN, les comportements perturbateurs des élèves s'estompaient et il y avait moins d'absentéismes des membres du personnel et ils se disaient moins stressés. Comme soulevé précédemment, les gains se font aussi voir à la maison par la réduction de comportements difficiles.



## **Discussion**

Cet essai avait pour objectif de recenser les articles examinant l'efficacité des groupes nourriciers quant à l'adaptation des enfants. En plus de valider l'efficacité des GN, l'essai permet d'analyser les domaines d'adaptation, les modalités de fréquentation et les caractéristiques individuelles qui semblent influencer l'efficacité de l'intervention positivement. Globalement, tous les auteurs s'entendent pour dire que les groupes nourriciers ont un impact favorable sur l'adaptation des élèves les fréquentant qui présentaient des difficultés émotionnelles, sociales et comportementales avant leur arrivée. L'objectif de ces groupes est entre autres de faire vivre des relations positives aux élèves qui n'ont pas pu expérimenter la séquence développementale qui leur aurait permis de développer une relation d'attachement sécurisante (Boxall, 2002). Ainsi, les GN sont inspirés de la théorie de l'attachement qui stipule notamment que les premières relations de l'enfant influencent sa façon d'entrer en relation ainsi que la gestion de ses émotions et de ses comportements tout au long de sa vie (Bowlby, 1969). Dans une telle compréhension, les difficultés d'adaptation, telles que les comportements perturbateurs, représentent souvent des défenses contre le monde dans lequel les élèves ont grandi ou grandissent, mais les GN leur permettraient de développer des capacités adaptatives plus adéquates (Bennathan et Boxall, 1998).

## **Détails de l'efficacité de l'intervention**

### ***Domaine de l'adaptation***

Ces gains, à la suite de l'intervention des GN, peuvent être influencés et expliqués de plusieurs façons. Même si les auteurs des sources recensées discutent peu de quel domaine de l'adaptation répond plus favorablement à l'intervention, les groupes nourriciers sont favorables pour des défis concernant les difficultés comportementales, émotionnelles et sociales. En effet, ces trois sphères sont difficiles à dissocier, car ces domaines s'inter-influencent. C'est-à-dire qu'un élève qui a des défis dans la gestion de ses émotions risque aussi d'avoir des comportements perturbateurs ou encore de la difficulté à maintenir des relations sociales adéquates. La comorbidité entre les troubles intériorisés et extériorisés est commune, ce qui les rend difficilement dissociables (Constello et Al., 2003). Toutefois, cela laisse penser que comme le bien-être général des élèves est amélioré par les groupes nourriciers, l'enfant adopte des comportements plus

adéquats, notamment en développant la capacité de gérer ou exprimer ses émotions. Cela lui permet aussi de développer des habiletés sociales plus adéquates (Shaver et Mcclatchey, 2013). Selon Cooper et Whitebread (2007), les gains seraient notamment explicables par la petite taille des groupes qui font en sorte que les élèves reçoivent davantage d'attention de la part des adultes et par le fait que les adultes ont davantage de temps pour connaître les élèves et donc ajuster leur intervention. Seth-Smith et ses collègues (2010) partagent aussi cette idée selon laquelle les petits groupes permettraient aux jeunes de s'engager davantage dans les relations, mais aussi de se sentir davantage supportés par leurs pairs et par les adultes de la classe. Ce sentiment réduirait l'anxiété des élèves qui peut être provoquée par les classes régulières et être la cause de certains comportements extériorisés (Seth-Smith et al., 2010). D'autres facteurs comme la prévisibilité des groupes et les routines quotidiennes permettent aux élèves de se développer.

Toutefois, les auteurs abordent que le contexte de classe qu'apporte les GN est difficilement reproductible dans une classe régulière (Cooper et Whitebread, 2007). Cela expliquerait pourquoi l'étude de O'Connor et al., (2002) remarque que l'effet positif des groupes tend à diminuer plus le temps entre la fin des groupes et l'intégration de l'enfant dans sa classe régulière est long (O'Connord et al., 2002). Ces faits impliquent donc que les classes régulières devraient plutôt modifier leur fonctionnement de façon à adopter des interventions suggérées par les GN. Dans une telle compréhension, si les comportements des élèves semblent diminuer dans un contexte où ils font des apprentissages sur la gestion de leurs émotions et leurs compétences sociales, les interventions basées sur ces deux domaines devraient donc être intégrées en classe régulière. Par exemple, mettre en place l'enseignement concernant la gestion des émotions et accorder une grande importance aux émotions vécues ou encore s'assurer que le lien entre l'enseignant et ses élèves soit significatif pour eux. En ce sens, les interventions uniquement basées sur le béhaviorisme ne devraient pas être au centre des interventions en milieu scolaire. En effet, ces approches ne permettent pas d'expliquer le fonctionnement des pensées et des émotions ni de considérer les différences individuelles (Coppin et Sander, 2010). Ces faits sont en accord avec les récents travaux de Dr Catherine Gueguen, pédiatre, qui soulignent l'importance d'une approche empathique et

bienveillante afin que le cerveau des enfants se développe de manière optimale (Gueguen, 2017). C'est par cette approche apaisante qui aide l'enfant à verbaliser ce qu'il ressent que la maturation des lobes frontaux et des circuits neuronaux de l'enfant se produit (Gueguen, 2017). Gueguen (2017) suggère aussi que le maternage, proposé aussi par les groupes nourriciers (Bennathan et Boxall, 1996), influence positivement le développement de l'enfant. Par exemple, mater un enfant (rassurer, coller, sécuriser, consoler) permet de renforcer l'aptitude à résister au stress, fait maturer les lobes frontaux et les circuits cérébraux et, de ce fait, agit positivement sur les facultés intellectuelles et affectives (Gueguen, 2017). En ce sens, l'efficacité des GN pourrait être expliquée par le fait que les adultes y participant sont disponibles et bienveillants de façon à mater les enfants et donc qu'ils promeuvent l'expression et la reconnaissance des émotions (Seth-Smith et al., 2010). La qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant apparaît donc centrale quant aux gains produits par les GN. Cooper et ses collaborateurs (2001) soulignent d'ailleurs que la relation entre l'enseignant et l'élève s'avère une condition essentielle aux résultats positifs, de même que la relation école-parents.

De ces faits, bien que les études analysées ci-haut n'aient pas pu démontrer spécifiquement sur quelles composantes de l'adaptation les GN sont le plus efficaces, les résultats de cet essai, jumelés aux travaux plus récents de Dr Gueguen permettraient d'avancer que les GN permettent de développer les capacités de régulation émotionnelle, centrales aux différents domaines d'adaptation. Ces capacités favorisent le développement du cerveau et des capacités sociales adéquates permettant de réduire les comportements extériorisés. Ainsi, il semble juste d'envisager qu'en travaillant sur la gestion des émotions, chacune des autres difficultés de l'adaptation pourrait être diminuée. Couture et Lapalme (2007) postulent une idée similaire, soit que les enfants doivent d'abord développer leurs capacités d'entrer en relation avec les autres et leur compréhension du monde qui les entoure pour ensuite voir leurs comportements perturbateurs diminuer de façon significative. Évidemment, il faut rester prudent vis-à-vis ces hypothèses et d'autres travaux devront être réalisés afin de mieux comprendre sur quels domaines de l'adaptation les GN sont les plus efficaces.

### ***Modalités de fréquentation***

Il est intéressant de constater que les études ayant analysé la différence entre les GN classiques à temps plein et les GN à temps partiel soulignent que les gains dans les deux modalités de fréquentation sont similaires. Cela est encourageant dans un contexte où il est difficile d'offrir des services spécialisés aux élèves en difficulté compte tenu de la pénurie de main-d'œuvre. En effet, ces résultats permettent de déduire qu'un même GN pourrait par exemple se diviser en deux temps (soit un en avant-midi et un en après-midi) et donc accueillir davantage d'élèves pour le même service. Certaines études soulignent même des résultats importants pour les groupes qui ont lieu à temps partiel. En effet, Binnie et Allen (2008) soutiennent que le modèle à temps partiel est plus inclusif et permet une meilleure liaison entre la classe du GN et la classe régulière, à la fois en termes d'attentes du personnel et de généralisation du comportement des enfants. Ce modèle peut permettre aux écoles de soutenir plus efficacement les enfants lorsqu'ils retournent dans en classe régulière à temps plein (Binnie et Allen, 2008). Cela pourrait aussi permettre de soutenir plus longtemps les élèves qui nécessitent des services plus spécifiques et répondre aux inquiétudes d'O'Connor et ses collègues (2002) concernant la diminution des gains sur le long terme. D'ailleurs, ces résultats pourraient être interprétés comme suggérant que pour la généralisation et pour que le maintien des effets soit optimisé, les élèves qui ont eu une expérience réussie des GN devraient continuer d'avoir un soutien supplémentaire en fréquentant les GN à temps partiel ou que la classe régulière devrait être adaptée. Sander (2007), partage aussi cette observation, mais ajoute que la façon dont les intégrations sont planifiées et mises en œuvre a aussi un impact sur les gains. Il met l'accent sur l'importance du maintien des liens entre l'enseignant d'origine et l'élève. D'ailleurs, selon la littérature, une étroite collaboration avec d'autres professionnels tels que les psychologues scolaires est essentielle pour intervenir auprès des élèves en difficulté (Heath et al., 2004). L'intégration repose sur l'évaluation des difficultés et la réalisation d'un plan d'intervention afin de structurer les classes ordinaires et permettre aux élèves, peu importe leurs difficultés, de recevoir une éducation adaptée à leurs besoins (Goupil, 2007). Il est donc juste de dire que les GN à temps partiel sont tout aussi efficaces et permettraient même de mieux accompagner les élèves en difficultés dans les classes régulières.

### ***Caractéristiques des élèves***

À la lumière de l'analyse ci-haut, le modèle québécois basé sur une approche plus curative semble être une bonne option. En effet, l'étude de Cooper et Whitebread (2007) souligne que l'intervention pour les jeunes ne présentant pas de difficulté d'adaptation n'a montré aucune différence. En ce sens, les élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école dans un format de classe régulière sont des participants pour lesquels les groupes nourriciers sont utiles. De plus, bien que les échantillons soient composés majoritairement de garçons, il ne semble pas y avoir de différence en fonction du genre en ce qui concerne l'efficacité des GN. Toutefois, comme deux études précisent que les GN semblent plus efficaces pour les enfants le plus jeunes, il importe d'agir rapidement dès les premières difficultés d'adaptation (Cooper et Whitebread, 2007 ; Scott et Lee 2009). Il est possible d'envisager que l'intervention est plus efficace chez les plus jeunes puisque les schèmes relationnels, l'attachement et même le développement du cerveau sont plus malléables et donc plus favorable à l'intervention (Gueguen, 2017). Ces éléments soulignent l'importance d'une intervention précoce telle que proposée par les GN .

### **Limites de l'essai**

Bien que les GN ont fait l'objet de plusieurs études, la majorité d'entre elles ont été réalisées au Royaume-Uni, ce qui limite la généralisation des résultats. Peu d'études ont effectivement été réalisées au Québec, et les résultats obtenus dans d'autres contextes pourraient ne pas être adaptés à la réalité actuelle. Donc, les études présentent des caractéristiques qui sont propres à leur pays d'origine. Cela dit, il faut donc être prudent concernant l'interprétation de ces résultats et leur application possible dans le milieu de l'éducation au Québec. De plus, la majorité des études n'ont pas examiné de façon distincte les domaines de l'adaptation qui étaient les plus améliorés par les GN ou les caractéristiques individuelles associées à de meilleurs résultats. Ainsi, des études s'intéressant davantage à ces deux concepts seraient pertinentes.

## **Implication pour la psychoéducation**

La synthèse des études recensées permet d'informer le travail du psychoéducateur. En effet, considérant l'efficacité des interventions faites dans les GN, le psychoéducateur devrait s'en inspirer afin de favoriser l'adaptation des élèves en milieux scolaire. L'efficacité des GN suggère que la relation entre l'enseignant et l'élève est centrale dans l'adaptation de ce dernier. Comme l'enseignant est le moyen qui permet à l'enfant d'atteindre ses objectifs, le psychoéducateur en milieu scolaire se doit d'outiller les enseignants sur les interventions probantes. C'est-à-dire que, tout en considérant le contexte actuel (ressources et services limités), le psychoéducateur doit s'inspirer des interventions faites dans les GN et tenter de les appliquer dans un contexte de classe régulière. Il devra donc d'abord recommander un travail sur la relation entre l'enseignant et l'élève et ce, dans un contexte de classe prévisible, constant et cohérent (comme se veut de plus en plus déjà le milieu scolaire). Il devra aussi miser sur l'apprentissages de la gestion et l'expression des émotions, sur la notion de bienveillance sur l'importance de plus petits groupes. En ce sens, cela incite le psychoéducateur à faire du rôle conseil autant auprès des GN que des classes régulières pour intégrer des interventions favorisant la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Il pourrait aussi être directement dans le GN, en étant l'intervenant attitré à ces classes, en accompagnement de l'enseignant ou des intervenants. Cet essai met donc en lumière le travail du psychoéducateur concernant la politique de l'adaptation scolaire qui ce doit d'intervenir de façon indirecte dans une approche individualisé (Caouette et Coll., 2016).

Les résultats du présent essai outillent aussi le psychoéducateur dans le déploiement de nouveaux services. Comme il a été souligné, un modèle de groupe à temps partiel peut être tout aussi efficace et permettrait même de soutenir plus longtemps les apprentissages réalisés dans les GN. Cela implique donc de repenser à l'offre de service dans les écoles. En d'autres mots, le psychoéducateur peut s'appuyer sur ces résultats pour favoriser un changement dans les classes régulières actuelles. D'ailleurs, comme certaines écoles s'inspirent de l'approche des GN, cela laisse croire qu'il est possible d'adapter ses interventions dans le contexte actuel.

De plus, ces résultats soulignent aussi l'importance d'une collaboration multidisciplinaire pour les élèves en difficultés (Heath et al., 2004). Un travail en équipe

apparaît comme la clé d'un accompagnement réussi pour les élèves en difficulté. Ces faits ajoutent à l'importance du travail d'équipe. Cela rappelle aussi l'importance d'avoir une approche écosystémique. En d'autres mots, une approche qui inclut chaque acteur, de près ou de loin, dans la vie de l'élève. En ce sens, la relation entre l'école et la famille est particulièrement importante, comme le souligne Sanders (2007). Le psychoéducateur devra donc aussi accompagner les parents en recommandant des interventions probantes. Un mécanisme devrait donc être mis en place pour communiquer avec les membres du personnel et la famille de façon adéquate.



## **Conclusion**

Cet essai concorde avec d'autres études qui concluent que les GN ont des effets positifs sur les jeunes les intégrant (Binnie et Allen, 2008 ; Set-Smith et al., 2010). Cela suggère que les GN sont efficaces pour améliorer le fonctionnement social, émotionnel et comportemental des enfants qui les fréquentent (Shaver 2013) et les enfants y font aussi des gains dans leurs compétences sociales (Sanders, 2007). De ces faits, le système scolaire devrait davantage s'inspirer de ces groupes, notamment considérant que les résultats ne sont pas seulement efficaces pour les jeunes fréquentant ces groupes, mais aussi pour l'ensemble du système scolaire, notamment pour les membres du personnel. Cela s'avère donc une option intéressante afin de lutter contre le manque de ressources actuel, mais aussi pour la rétention des membres du personnel dans les écoles. En effet, comme les GN ont démontré qu'ils réduisaient les comportements problématiques, les enseignants se sentent mieux et se sentent même davantage en mesure de bien enseigner. Cela favorise donc leur sentiment de compétence et laisse croire en une diminution des risques d'arrêt de travail ou de changements de carrières (Sanders, 2007 ; Binnie et Allen, 2008). Les résultats sur les modalités de fréquentation indiquent également qu'il n'est peut-être pas obligatoire de déplacer les jeunes dans un groupe à part, mais que les adultes doivent adopter des postures axées sur la bienveillance. L'implantation de cette intervention apparaît donc prometteuse pour favoriser l'adaptation des élèves en milieu scolaire.

## Références

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- American Psychiatric Association. (2016). Mini DSM- 5 : Critères diagnostiques. Elsevier Masson.
- Bennathan, M. & Boxall, M. (1996). *Effective intervention in primary schools: Nurture groups*. London: David Fulton.
- Binnie, L. M., & Allen, K. (2008). Whole school support for vulnerable children: the evaluation of a part-time nurture group. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(3), 201–216.  
<https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1080/13632750802253202>
- Boxall, M., & Lucas, S. (2010). *Nurture groups in schools: Principles and practice*.
- Bowlby, J. 1969/1982. *Attachment and loss, vol. 1. Attachment*, New-York, Basic Books. (Trad. fr. : J. Kalmanovitch, *Attachement et perte, vol. 1. L'attachement*, Paris, Puf, 1978.)
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. The Guilford Press.
- Couture, C., & Bégin, J-Y. (2010). Une adaptation des Nuture Groups au Québec : le cas des classe kangourou. Dans Trépanier, N. S., & Paré, M. (Dir), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (2012) (p.285-300). Presses de l'Université du Québec.
- Couture, C., & Massé, L. (2016) L'exercice du rôle conseil en milieu scolaire, chap.3. Dans Caouette, M., (Dir.) *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle conseil* (2016) (p.65-102). Béliveau éditeur.
- Couture, C. & Lapalme, M. (2007). Les retombées de la première année d'implantation des classes « Kangourou » au Québec. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 63–81. <https://doi.org/10.7202/1016858ar>
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Rapport annuel 2000-2001*, Sainte-Foy, Le Conseil, 31 p
- Cooper, P.W. (2004). Nurture groups: The research evidence. In J. Wearmouth, R.C. Richmond et T. Glynn (dir.), *Addressing pupils' behaviour: Responses at district, school and individual levels* (p. 176-196). London: David Fulton.
- Cooper, P., & Whitebread, D. (2007). The effectiveness of nurture groups on student progress: evidence from a national research study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(3), 171–190. <https://doi.org/10.1080/13632750701489915>
- Coppin, G., Sander, D., (2010) Théories et concepts contemporains en psychologie de l'émotion. C. Pelachaud (Éds.), *Systèmes d'interaction émotionnelle*. (p.25-56). Paris : Hermès Science publications-Lavoisier.

- Costello EJ, Mustillo S, Erkanli A, Keeler G, Angold A. Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Arch Gen Psychiatry*. 2003 Aug;60(8):837-44. doi: 10.1001/archpsyc.60.8.837. PMID: 12912767.
- Department for Education and Employment. (DfEE). 1997 . *Excellence for all children: Meeting special educational needs* , London : HMSO
- Department of Education for Northern Ireland. (1998). *Code of practice on the identification and assessment of special educational needs*. Department of Education Northern Ireland.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Dugravier, R. & Barbey-Mintz, A. (2015). Origines et concepts de la théorie de l’attachement. *Enfances & Psy*, 66, 14-22. <https://doi.org/10.3917/ep.066.0014>
- Evans, M. (Ed.). (2012). *Beyond the Boxall Profile: Strategies and Resources*. Nurture Group Network.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, É. (2004). La prediction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires [Prediction of risk for secondary school dropout: Personal, family and school factors]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231. <https://doi.org/10.1037/h0087232>
- Gerrard, B. (2006). Évaluation du projet pilote du groupe de développement de la ville de Glasgow. *Difficultés émotionnelles et comportementales*, 10(4), 245-253. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/1363275205058997>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Guéguen, C. (2017). Le cerveau de l’enfant. *L'école des parents*, 622, 40-43. <https://doi.org/10.3917/epar.622.0040>
- Heath, N. L., Petrakos, H., Finn, C. A., Karagiannakis, A., McLean-Heywood, D., & Rousseau, C. (2004). Inclusion on the final frontier: a model for including children with emotional and behaviour disorders (E/BD) in Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 8(3), 241-259.
- Hughes, N. K., & Schlösser, A. (2014). The effectiveness of nurture groups: a systematic review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(4), 386–409. <https://doi.org/10.1080/13632752.2014.883729>

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Kauffman, J. M. et Landrum, T. J. (2009). Politics, civil rights, and disproportional identification of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality*, 17, 177-188. [doi: 10.1080/09362830903231903](https://doi.org/10.1080/09362830903231903)
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.
- Marvin, R. S., & Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 44–67). The Guilford Press.
- Minds, Y. (2012). Early Intervention Is Vital. *online]. Accessed October, 14.*
- O'Connor, T., & Colwell, J. (2002). Research Section: The effectiveness and rationale of the 'nurture group' approach to helping children with emotional and behavioural difficulties remain within mainstream education. *British Journal of Special Education*, 29(2), 96-100.
- Parent, N., Tremblay, R. et Valois, P. (2006). EDC: Échelle d'évaluation des dimensions du comportement destinée aux enseignants et aux parents du primaire : manuel de l'examineur. Commission scolaire de la Capitale, Services éducatifs des jeunes.
- Roskam, I., Kinoo, P., & Nassogne, M. C. (2007). L'enfant avec troubles externalisés du comportement: approche épigénétique et développementale. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 204-213. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.01.005>
- Rae, T. (2013). Beyond the Boxall Profile for Young People.
- Ruby, F. (2019). *Now You See Us: Identifying and Responding to the Scale of Social, Emotional and Mental Health Needs in Primary School Age Children*. Nurture Group Network.
- Scott, K., & Lee, A. (2009). Beyond the 'classic' nurture group model: an evaluation of part-time and cross-age nurture groups in a Scottish local authority. *Support for Learning*, 24(1), 5-10.
- Shaver, I., & McClatchey, K. (2013). Assessing effectiveness of nurture groups in Northern Scotland. *Support for Learning*, 28(3), 97–102. <https://doi-org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1111/1467-9604.12026>

- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2011). *Enquête québécoise sur la santé de la population, Quelques repères, Le Québec et ses régions*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2010/10-228-05F.pdf>
- Tereno, S., Soares, I., Martins, E., Sampaio, D. & Carlson, E. (2007). The Importance of Attachment Theory in the Pediatric Context. *Devenir*, 19, 151-188. <https://doi.org/10.3917/dev.072.0151>
- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy et P.R. Shaver (dir.), *Handbook of Attachment* (p. 265-286). New York, NY: Guilford Press
- Tremblay, S. (2010). *Évaluation de l'implantation du modèle Nurture dans les classes d'élèves dont le trouble relève de la psychopathologie à la Commission scolaire des Rives-du-Saguenay* : rapport de recherche. [Article intro Nurture\\_version\\_Finale.pdf](#)
- Turbide, R. et Champoux, R. (2006). La gestion des troubles du comportement: les services de courte durée, un programme novateur qui donne des résultats. Actes du colloque sur l'adaptation scolaire de la Fédération des commissions scolaires du Québec (p. 1-8).
- Willemssen, E.W., & Marcel, K. (1996). Attachment 101 for Attorneys: Implications for Infant Placement Decisions. *Santa Clara law review*, 36, 439.