

2014



Extraits de l'AJEPTA

Connaissances fondamentales tirées de la publication du rapport de 2007 *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*



Extraits de l'AJEPTA

Connaissances fondamentales tirées de la publication du rapport de 2007

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario

En janvier 2007, le gouvernement a fait paraître le rapport *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui – Un cadre d'apprentissage pour les milieux de la petite enfance de l'Ontario*. Ce document a été mis au point par le Groupe d'étude sur l'apprentissage des jeunes enfants Meilleur départ pour aider à améliorer la qualité et la cohérence des milieux de la petite enfance partout en Ontario. Ce cadre, souvent appelé l'AJEPTA ou le Cadre d'apprentissage des jeunes enfants (CAPE), énonce six principes conçus pour orienter les pratiques dans les milieux de la petite enfance de l'Ontario. Il décrit également le continuum du développement chez les enfants, de la naissance à l'âge de huit ans.

Les principes directeurs et le continuum du développement décrits dans l'AJEPTA ont été reproduits sans modifications au document original et sont fournis ici comme complément d'information à *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. L'AJEPTA est reconnu comme un document de base dans le secteur de la petite enfance. Il fournit une terminologie et une compréhension communes de l'apprentissage et du développement des jeunes enfants pour les professionnels qui œuvrent ensemble dans les divers milieux de la petite enfance. Les principes de l'AJEPTA ont servi à éclairer la politique provinciale en matière de garde d'enfants décrite dans le *Cadre stratégique de l'Ontario sur la petite enfance*, ainsi que des initiatives pancanadiennes pour l'apprentissage des jeunes enfants, telle la Déclaration du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) sur l'apprentissage par le jeu. Ces principes ont également été intégrés au programme-cadre utilisé dans le système novateur que l'Ontario a adopté pour la maternelle et le jardin d'enfants.

L'AJEPTA fournit les bases de *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*. Ce dernier document décrit en effet les objectifs pour les enfants et les attentes concernant des programmes en intégrant et enrichissant les connaissances fondamentales sur les enfants et leur développement avancées dans l'AJEPTA. *Comment apprend-on?* propose une manière de réfléchir aux principes énoncés dans l'AJEPTA tout en se penchant sur les éléments qui les relient.

Les éducatrices et éducateurs doivent absolument avoir une bonne compréhension du développement des enfants. L'AJEPTA propose un continuum du développement comme l'une des nombreuses façons de comprendre les enfants. Ce continuum aide les éducatrices et les éducateurs à articuler les comportements observés chez les enfants et à discuter de leurs compétences émergentes avec les parents et d'autres personnes. Le fait de savoir à quoi s'attendre au cours du développement qui se produit habituellement chez les enfants peut également aider les éducatrices et les éducateurs à reconnaître des indices montrant que l'enfant a des difficultés ou que ses besoins ne sont pas satisfaits, le cas échéant. Bien que le continuum du développement soit divisé en domaines distincts, il importe de retenir que tous les aspects du développement humain sont reliés entre eux et que le continuum ne prétend pas proposer une formule universelle fixe ni un emploi du temps rigide pour tout ce qu'il faut accomplir. Il ne doit pas non plus être perçu comme un outil d'évaluation ou une liste de contrôle des tâches à exécuter.

Les ressources fournies par le Ministère, dont *Comment apprend-on? Pédagogie de l'Ontario pour la petite enfance*, l'AJEPTA ainsi que les vidéos et résumés de recherche *Penser, sentir, agir : Leçons tirées de la recherche sur la petite enfance* offrent un point de départ pour rehausser la qualité des programmes et services destinés à la petite enfance partout en Ontario tout en nous permettant d'explorer ensemble comment l'apprentissage se produit.

Énoncé de principes

L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui rassemble des conclusions de recherche et diverses perspectives, croyances et pratiques recommandées. On y reconnaît que les familles, les communautés et les cultures ont des valeurs différentes à propos du genre d'expérience que les enfants devraient vivre et de la façon dont ils devraient entrer en contact avec le monde qui les entoure.

Outre les valeurs, on accorde aussi une attention minutieuse à la recherche sur le développement des jeunes enfants menée dans les domaines de l'éducation de la petite enfance, des études familiales, de la psychologie développementale, des neurosciences, de l'anthropologie, de la sociologie, de la pédiatrie et de l'épidémiologie.

Le développement de la petite enfance établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie².

Le développement des jeunes enfants prend place dans le contexte des familles et des communautés et se produit à partir des expériences et des environnements quotidiens auxquels les enfants sont exposés dès leur tout jeune âge. Dans le train-train quotidien (Barr, 2001) s'établissent les connexions des circuits propices à l'apprentissage et à l'adoption d'un bon comportement et de saines habitudes qui dureront tout au long de la vie et qui sont inextricablement liés au développement de l'enfant tout entier.

Le cerveau orchestre le développement physique, social, affectif, linguistique et cognitif. Il gouverne la capacité d'apprendre, les modes de comportement et les systèmes immunitaire et hormonal qui influent sur la santé physique et affective (Mustard, 2006).

Les gènes déterminent les paramètres de la structure de base du cerveau en voie de développement, mais ce sont les interactions et les relations de l'enfant avec ses parents et ses proches qui établissent les circuits neuronaux et qui façonnent l'architecture du cerveau (Shonkoff, 2006).

La danse dynamique entre les variables génétiques et environnementales produit les circuits neuronaux et fixe le potentiel biologique d'apprentissage par l'expérience, y compris la capacité de percevoir, d'organiser et de réagir. La capacité qu'a le cerveau d'exercer des fonctions humaines de niveau supérieur, comme être attentif, interagir avec les autres, signaler des émotions et utiliser des symboles pour réfléchir en découle.

Le développement du cerveau en bas âge établit les fondements de l'apprentissage, du comportement et de la santé tout au long de la vie.



² Cette section est tirée de Mustard, J.F. (2006) *Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World*, Brookings Institute.

L'architecture du cerveau et les compétences de l'enfant prennent forme selon un ordre ascendant. Les circuits neuronaux qui traitent l'information de base sont connectés avant ceux qui traitent l'information plus complexe. La séquence est semblable pour tous les enfants, mais le rythme du développement et la diversité des circuits varient, formant un large éventail de possibilités humaines.

Les enfants entrent dans la vie, prêts pour les relations qui seront le moteur du développement de leur cerveau en bas âge (Greenspan et Shanker, 2004). La capacité des enfants de maîtriser leurs émotions et leur comportement et d'être attentifs s'accroît avec le temps au fur et à mesure

qu'ils gagnent en maturité et en expérience et qu'ils sont engagés dans des relations chaleureuses. La maîtrise de soi, appelée ici autocontrôle, est un élément central du développement des jeunes enfants parce qu'une telle capacité engendre une compétence sur le plan physique, social, affectif, comportemental et cognitif.

Les différents contextes culturels et sociaux, y compris la qualité de la stimulation, la disponibilité des ressources et les modes préférés d'interaction au sein des communautés influent sur le potentiel de développement de chaque enfant (National Scientific Council on the Developing Child, 2005; Greenspan et Shanker, 2004).



Le développement du cerveau en bas âge bénéficie des interactions avec des adultes chaleureux et des activités qui mettent les jeunes enfants au défi. L'accès au logement, à de l'eau potable et à de la nourriture ainsi qu'à des possibilités développementales telles qu'on en trouve dans les parcs, dans les programmes de la petite enfance de grande qualité et dans les bibliothèques augmente la capacité des familles de répondre aux besoins des enfants et de les stimuler. De maigres ressources rendent plus difficile le maintien de conditions optimales pour le développement.

Malheureusement, le quart des enfants au Canada sont vulnérables lorsqu'ils entrent en première année; ils ont des problèmes d'apprentissage, de santé et de comportement qui risquent de nuire à leur succès scolaire et à leur capacité de s'entendre avec les autres (Willms, 2002; Kershaw, 2006; Janus, 2006).

Dans certaines communautés, le pourcentage des enfants vulnérables est beaucoup plus élevé. De nombreuses familles et communautés font face à des barrières sociales (comme la pauvreté, les exigences de l'emploi, les conditions de vie transitoires, les problèmes de santé des parents, la situation ethnoculturelle, raciale ou linguistique minoritaire et le manque de temps et de ressources) qui les empêchent de favoriser le développement optimal de leurs jeunes enfants.

Même si les enfants qui font face à ces barrières risquent davantage d'éprouver des problèmes, il existe des enfants vulnérables à tous les paliers de l'échelle socioéconomique. Le dépistage précoce des problèmes d'apprentissage et autres problèmes développementaux combiné au soutien additionnel des familles peut mener à des interventions qui réduiront les difficultés et qui optimaliseront davantage la connexion des circuits propices au développement des enfants.

L'attention accordée récemment aux taux de plus en plus élevés d'obésité dans l'enfance et aux problèmes de santé qui en découlent souligne l'importance de la santé physique et du bien-être dans les premières années de la vie (Conseil de la santé, 2006). Les régimes alimentaires nutritifs, l'activité physique, la capacité de faire face aux défis quotidiens et la connaissance des saines habitudes de vie au cours des premières années établissent le genre de fondement biologique et de comportement qui favorise le bien-être et entraîne des choix sains à l'âge adulte (Mustard, 2006).

Les partenariats avec les familles et les communautés renforcent la capacité des milieux de la petite enfance de répondre aux besoins des jeunes enfants

La toile tissée autour de la famille et de la communauté est le point d'ancrage de l'enfant pour son développement en bas âge. Les familles sont celles qui exercent la première influence et l'influence la plus déterminante pour l'apprentissage et le développement des jeunes enfants.

Les familles vivent au sein de multiples communautés, auxquelles elles appartiennent, et qui ont le pouvoir soit de soutenir ou de déjouer leur capacité de favoriser le développement optimal de leurs jeunes enfants. Les relations entre les milieux de la petite enfance et les familles et leur communauté sont bénéfiques pour les enfants lorsqu'elles sont respectueuses de la structure, de la culture, des valeurs, de la langue et des connaissances familiales (Weiss, Caspe et Lopez, 2006).

Accroître la participation des familles à l'apprentissage et au développement de leurs jeunes enfants comporte d'énormes avantages (Mustard 2006, Greenspan et Shanker, 2004). Les familles fournissent à leurs enfants à la fois le volet apprentissage et le volet soins.

L'« apprentissage » se met en marche au moment où les nourrissons cherchent à faire des associations et commencent à reconnaître les voix et les visages familiers des membres de leur famille; à leur tour, les réactions aux indices que donne le nourrisson mettent en branle un système d'apprentissage dynamique. La capacité de répondre de façon immédiate et sensible aux signaux que donnent les enfants est une forme naturelle d'enseignement et d'apprentissage.

Au fur et à mesure que les enfants grandissent, les familles peuvent leur offrir des possibilités d'apprentissage en fonction de la connaissance approfondie qu'elles ont d'eux. Cet enseignement prend la forme de conversations à la maison, de lectures communes, de sorties, d'activités récréatives et d'autres expériences importantes qui ont lieu à tout moment.

Quant aux soins, ils commencent avant la naissance et se poursuivent tout au long de la vie : nourrir, abriter, entourer d'attentions, stimuler et protéger. Les soins et l'apprentissage ne peuvent pas réellement être séparés puisque des soins de grande qualité comportent un volet apprentissage et un apprentissage de grande qualité dépend des soins prodigués.

La participation de la famille dans les milieux de garde d'enfants est profitable pour les enfants (Weiss et coll., 2006) et multiplie les possibilités d'apprentissage de ces derniers. Les parents et les autres personnes responsables des enfants qui œuvrent dans les milieux de la petite enfance tendent à favoriser l'apprentissage des enfants, et les enfants ont tendance à bien réussir dans les classes du primaire grâce à eux (Cleveland et coll., 2006; Sylva et coll., 2004).

Les milieux de la petite enfance peuvent renforcer l'interrelation entre les soins et l'apprentissage et accroître les avantages de la participation directe de la famille à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants.

La pratique de la participation familiale aux programmes de la petite enfance doit aller au-delà *de la simple présence* des parents et se centrer sur *la façon* dont ceux-ci prennent part aux activités et sur les conséquences de leur participation (Corter et Pelletier, 2004).



- Les avantages sont les plus grands lorsqu'on planifie les programmes s'adressant aux enfants et à leur famille et lorsque les relations avec les familles sont fondées sur la confiance et le respect mutuels dans un milieu de garde sensible à la culture, aux valeurs, à la langue et à la composition familiale (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004; Gonzalez-Mena, 2005). Les consignes à appliquer pour une participation familiale culturellement sensible mettent l'accent sur un dialogue respectueux et sur la sensibilisation aux compétences multiculturelles en matière de communication.
- Les parents veulent comprendre comment leurs enfants se développent et apprennent. Ils bénéficient de l'observation et de l'information qui leur est donnée quant à la façon de soutenir l'apprentissage et d'accorder de l'importance à la réussite de leurs enfants. Les parents tirent aussi profit de leur participation lorsqu'on leur permet de s'exprimer au sujet des activités au programme et du contenu du curriculum.
- Les programmes de la petite enfance doivent chercher à connaître le point de vue des familles et de la communauté si l'on veut que les services qu'ils rendent aux jeunes enfants soient établis à la lumière des besoins des parents et de la communauté.
- L'apprentissage de la vie communautaire peut faire partie de projets dans les milieux de la petite enfance; on peut organiser des visites dans des lieux communautaires, inviter des spécialistes de la communauté et mettre en évidence des objets provenant de la maison et de la communauté pour éveiller la curiosité des enfants. Les liens avec la communauté rassemblent les familles, les écoles et les programmes de la petite enfance et font en sorte que l'environnement local soit intégré aux activités quotidiennes des jeunes enfants. Les enfants s'enrichissent lorsqu'ils ont des interactions respectueuses avec divers membres de la communauté.

-
- Les milieux de la petite enfance offrent quotidiennement l'occasion aux familles d'établir des contacts entre elles. Chacune a des forces, des expériences et des compétences à mettre au profit des autres (Gordon, 2005; Wilson, 2006). Les familles nouvellement arrivées au Canada qui sont éloignées de leur propre famille et de leurs amis partageant les mêmes traditions culturelles qu'elles ou celles qui parlent une autre langue que le français ou l'anglais ont intérêt à se rencontrer. Les familles apprennent beaucoup aussi en découvrant les méthodes d'éducation des enfants en vigueur dans les familles d'origine différente de la leur. Les réseaux sociaux informels qui se créent parmi les familles qui ont de jeunes enfants peuvent devenir des ressources importantes utiles à la promotion de la santé et du bien-être des enfants (McCain et Mustard, 1999; Weiss et coll., 2006).

La participation des familles et des communautés est un élément central de l'amélioration du système d'éducation au Canada et à l'étranger (résumé dans Pelletier, 2006). La participation des familles aux activités scolaires est associée à la réussite scolaire dans tous les groupes socioéconomiques.

Les familles qui s'impliquent établissent davantage de réseaux avec les autres familles et ont davantage d'information sur l'école que fréquentent leurs enfants. Les familles peuvent être présentes dans les milieux scolaires de bien des façons : exercice du rôle parental, communication, bénévolat, apprentissage à domicile, prise de décisions et collaboration avec la communauté. Ces stratégies peuvent être utiles pour l'organisation de la participation des familles aux milieux de la petite enfance (Epstein et Sanders, 2002; Corter et Pelletier, 2005).

Les études sur la participation familiale aux milieux de la petite enfance illustrent la diversité des types de programme possibles (voir Cleveland et coll., 2006). Il peut s'agir de programmes et d'activités à domicile et en garderie. Les programmes visent à soutenir les familles et les parents en vue d'améliorer l'environnement dans lequel évoluent les jeunes enfants et les résultats qu'ils obtiennent.

Comme les programmes sont extrêmement diversifiés, il est difficile de savoir lesquels fonctionnent réellement bien. Les effets qu'on constate le plus clairement sont ceux qui se produisent lorsque les programmes pour les parents et les autres personnes responsables des enfants sont combinés avec ceux destinés aux jeunes enfants. Faire prendre part les parents et les autres membres de la famille aux activités des enfants leur ouvre les yeux sur le développement de leurs jeunes enfants et stimule l'apprentissage de ces derniers (Gordon, 2005).

Les milieux de la petite enfance fournissent aux familles l'information et les ressources voulues pour leur permettre d'améliorer le développement de leurs enfants de même que des interventions susceptibles d'aider ceux qui ont des difficultés et des retards sur le plan du développement.

La difficulté consiste souvent à mettre les familles en contact avec les ressources dont elles ont besoin. Or, les milieux de la petite enfance peuvent communiquer avec les responsables des ressources communautaires et établir un lien entre eux et les familles, que ce soit dans le domaine de la santé publique, des soins de santé primaires, du logement ou des services spécialisés.

Les recommandations découlant du rapport du Groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois (Ontario Children's Health Network et Ontario College of Family Physicians, 2005) indiquent que le rôle du système de soins de santé primaires est essentiel si on veut atteindre tous les jeunes enfants et leurs familles. Le groupe d'étude a recommandé une visite pour évaluer en profondeur le bilan de santé à 18 mois en compagnie d'une intervenante ou d'un intervenant en soins primaires (médecin de famille, pédiatre en soins primaires, infirmière hygiéniste).

Cette visite à 18 mois correspond aussi à la dernière visite d'immunisation avant plusieurs années et comporte un examen du développement, une discussion à propos du sain développement de l'enfant et de l'information sur le rôle parental et sur les milieux communautaires de la petite enfance; on recommande aussi aux parents des milieux de la petite enfance et d'autres services spécialisés au besoin (Williams, Biscaro, Van Lankveld, 2006).

Le respect de la diversité, de l'égalité et de l'inclusion est un préalable à un développement et un apprentissage optimaux

Tous les enfants ont le droit de vivre et d'apprendre dans une société équitable. Les milieux de la petite enfance peuvent chercher à s'engager dans cette voie et se fixer des objectifs équitables pour tous les enfants.

Ils peuvent prendre en compte les différences entre chaque enfant et chaque famille qu'ils accueillent, y compris sur le plan de l'apparence, de l'âge, de la culture, de l'ethnie, de la race, de la langue, du sexe, de l'orientation sexuelle, de la religion, du milieu familial et des capacités sur le plan du développement.

De jeunes enfants ayant des capacités, des difficultés, des ressources et une origine culturelle qui leur sont propres se présentent, ainsi que leur famille, dans les milieux de la petite enfance. Leur expérience de vie est unique de même que les choix vers lesquels ils s'orientent.

Le mieux pour eux est de se sentir pleinement accueillis et de développer un sentiment d'appartenance au groupe. Les enfants prennent conscience de l'importance de leur identité lorsqu'ils évoluent dans des milieux qui préconisent des attitudes, des croyances et des valeurs équitables et démocratiques et qui favorisent leur pleine et entière participation (Bennett, 2004).

Pour bien accueillir tous les enfants, les milieux de la petite enfance doivent chercher à créer un dialogue sain au sujet des principes et des croyances communes touchant l'inclusion, la diversité et l'équité. Ils doivent voir en chaque enfant un citoyen ayant des droits égaux et un point de vue unique sur la façon de prendre part à l'univers qui l'entoure.

Il faut, pour traduire dans la pratique au niveau communautaire les croyances et les principes, une infrastructure qui met activement de l'avant la participation de tous les enfants et de toutes les familles aux milieux qui les accueillent (voir Bernhard, Lero et Greenberg, 2006).

L'Ontario est une province où foisonnent les cultures, les religions et les langues, en particulier dans les centres urbains. Le français ou l'anglais peut être une langue étrangère pour beaucoup d'enfants qui ont besoin de soutien pour conserver leur langue maternelle et progresser dans son apprentissage tout en en apprenant une nouvelle.

Le milieu familial d'un grand nombre d'enfants diffère de ce qu'ils constatent dans la culture canadienne en général. Tous les enfants en tirent profit lorsqu'ils apprennent tôt à vivre en harmonie avec d'autres dont l'apparence et le parler diffèrent des leurs (McCain et Mustard, 1999; Shonkoff et Phillips, 2000).

Les milieux de la petite enfance peuvent être proactifs dans la détermination de stratégies propres à respecter la diversité des origines linguistiques, culturelles, ethniques et religieuses des familles et à la concevoir comme un atout qui enrichit l'environnement pour tout le monde.

- Les stratégies qui sont efficaces sont celles où on détermine d'abord les besoins de garde et d'apprentissage des jeunes enfants de la communauté et où on tient compte de cette information dans la planification du curriculum et dans l'approche pédagogique choisie pour le programme (Ali, 2005; Bernhard, 2003). Comme beaucoup d'enfants vivent dans des familles de nouveaux arrivants, d'immigrants et de réfugiés, l'information recueillie doit retracer l'histoire de la migration.
- Pour que la participation de tous ait un sens, il faut mettre en place des stratégies d'acquisition de la langue seconde (Chumak-Horbatsch, 2004; Tabors et Snow, 2001). Il est bon pour les enfants qui apprennent le français ou l'anglais comme langue additionnelle de sentir que leur langue maternelle est jugée importante. Il est difficile de savoir ce que les enfants sont capables d'apprendre lorsque les intervenantes ou intervenants et les enfants et leur famille ne parlent pas la même langue. Pour pouvoir déterminer la capacité d'apprendre de l'enfant, il faut lui offrir des possibilités d'apprentissage dans une langue qu'il ou elle comprend. Le rôle des interprètes est de favoriser une communication efficace avec les parents.
- Les notions préconçues à propos de l'origine ethnoculturelle des enfants, de leur sexe, de leurs capacités ou de leur situation socioéconomique créent des barrières qui réduisent la participation et qui nuisent à l'atteinte de résultats équitables (Bernhard, Freire et Mulligan, 2004). Si on s'attaque aux préjugés, tous les enfants peuvent davantage prendre leur place. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent prendre des mesures pour éviter les préjugés et lutter contre les partis pris lorsqu'ils se produisent dans les milieux de la petite enfance.



-
- Les milieux de la petite enfance dans les communautés francophones peuvent contribuer à la protection, à l'amélioration et à la transmission de la langue et de la culture françaises en Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2006). La notion d'*aménagement linguistique* fait référence à la planification linguistique; c'est une politique destinée aux écoles françaises et à la communauté francophone de l'Ontario. Les milieux de la petite enfance devraient adopter les mêmes lignes directrices et veiller à ce que les jeunes enfants francophones et leurs familles soient exposés le plus possible à la langue française avant que les enfants fassent leur entrée en première année.

Une langue est vivante parce que des groupes de personnes s'en servent dans la communication quotidienne. Elle occupe l'espace où ces personnes se retrouvent, les lieux autour desquels se construit leur communauté.

Politique sur l'aménagement linguistique ministère de l'Éducation de l'Ontario, p. 3

- Les milieux de la petite enfance autochtones doivent être munis de programmes qui accordent de la valeur à la langue et à la culture autochtones et qui émanent de la communauté plutôt que lui être imposés (voir Ball, 2005).
- Les communautés rurales et éloignées ont besoin de milieux de la petite enfance souples, capables de s'adapter aux défis que représentent la distance géographique et l'isolement (Gott et Wilson, 2004). Le document *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui* peut être utilisé comme structure d'établissement des programmes de façon à ce que les enfants et les familles vivant dans les régions rurales et éloignées aient les mêmes possibilités que ceux qui vivent dans les régions urbaines.
- Les milieux de la petite enfance peuvent organiser leurs programmes de façon à faire de la diversité des participants un atout qui enrichit l'environnement pour tout le monde.

Les enfants ayant des difficultés sur le plan du développement, en particulier ceux qui ont des besoins spéciaux, peuvent bénéficier de leur participation au sein des mêmes milieux de la petite enfance de qualité que les autres. Toutefois, en dépit des bonnes intentions et de la volonté d'intégration, le simple fait d'être exposés à des activités adaptées à leur âge et à des compagnons n'offre aucune garantie que les enfants ayant des besoins spéciaux auront des interactions positives avec leurs pairs ou qu'ils acquerront de nouvelles compétences (Frankel, 2004; Irwin, Lero et Brophy, 2004).

Il y a des enfants qui ont besoin d'un équilibre différent entre les activités dirigées par eux-mêmes et celles dirigées par l'adulte. Il y en a pour qui il faut des programmes spéciaux qui les aideront à avoir de meilleures relations avec leurs pairs, à prendre davantage part aux jeux et à acquérir des compétences sociales.

Les enfants qui sont vulnérables (au sens où ils ont des difficultés sur le plan du développement) peuvent avoir du mal à faire face aux exigences sociales et affectives des milieux de la petite enfance (Lero, Irwin et Darisi, 2006). Il se peut qu'on doive leur accorder davantage d'attention pour qu'ils développent la capacité de bâtir des relations, de s'exprimer et de faire confiance aux autres.

Les milieux de la petite enfance devraient évaluer leur curriculum et leur approche pédagogique par rapport aux normes des programmes qui se réclament de l'inclusion (par exemple, voir Irwin, 2005). Il se peut que l'on doive faire appel à des intervenantes ou intervenants additionnels auprès de la petite enfance qui ont une expertise particulière afin de favoriser l'intégration de tous les enfants et de bâtir et de soutenir leur capacité. Il faudra peut-être doter les programmes d'un soutien technique et de consultants spéciaux ou les munir d'un équipement et de matériel particuliers.

Un curriculum planifié favorise l'apprentissage des jeunes enfants

On décrit souvent le curriculum comme le contenu du programme des milieux de la petite enfance (Conseil national de recherches, 2001). La notion de curriculum englobe l'aménagement des lieux, l'organisation du matériel et des activités qui sont conçus pour favoriser l'apprentissage ainsi que l'acquisition de compétences et la transmission d'une information précise.

Pour assurer la qualité d'un milieu de la petite enfance, il faut un curriculum bien planifié comportant des buts touchant l'apprentissage et le développement des enfants (Cleveland et coll., 2006; Sylva et coll., 2004; Conseil national de recherches, 2001; Bennett, 2004; OCDE, 2006).

Pour créer un tel curriculum, il faut bien comprendre ce que les enfants sont capables d'apprendre et la façon dont ils acquièrent efficacement des connaissances. Le curriculum doit comporter des buts particuliers à atteindre sur le plan de l'autocontrôle (comportement, émotion et attention), du développement de la notion d'identité, de l'intégration sociale, de la santé et du bien-être, du langage et de la réflexion, des compétences physiques ainsi que sur le plan de l'acquisition des connaissances de base et des concepts nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et du calcul. Il doit fournir un cadre structurel et des directives permettant aux intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance de soutenir le développement des capacités et l'acquisition de connaissances chez les enfants tout en respectant leurs intérêts et leurs choix individuels (Bennett, 2004).



Comme il y a de nombreux facteurs qui contribuent à l'apprentissage et au développement des jeunes enfants, il est difficile pour les chercheurs de cerner l'incidence d'un curriculum donné (p. ex., Reggio Emilia, High Scope, Montessori). L'influence d'une enseignante, d'une éducatrice de la petite enfance ou d'une travailleuse familiale peut être plus forte que l'effet d'un curriculum particulier.

Le curriculum devrait être utilisé de façon à permettre à chaque enfant de participer pleinement aux activités (Bernhard et coll., 2006; Bernhard, Lefebvre, Chud et Lange, 1997). Ce qui est clair, c'est qu'un curriculum planifié dans lequel on vise le développement holistique des enfants et la participation des familles contribue à la joie des enfants et partant, à leur épanouissement et à leur apprentissage.

Il y a un vaste corpus de recherche sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants qui étaye la création et la sélection d'approches en matière de curriculum (Conseil national de recherches, 2001; Galinsky, 2006; Bennett, 2004; Sirgi-Blatchfield et coll. 2003; OCDE, 2006) :

- L'apprentissage est fondamentalement un phénomène social qui s'inscrit dans le contexte culturel dans lequel baignent les enfants. Durant leurs premières années, les enfants apprennent au moyen d'une participation active aux activités, de l'observation, de l'expérimentation et de l'interaction sociale avec les autres. Lorsqu'ils commencent à avoir une compréhension d'eux-mêmes et des autres, les enfants en viennent à maîtriser leurs émotions, à se concentrer sur ce qui est important et à planifier en fonction des valeurs et des pratiques culturelles de leurs milieux social et physique. Un curriculum planifié favorise les interactions des enfants avec leurs camarades et les adultes et assure le respect de ces valeurs et de ces pratiques.
- Durant la petite enfance, les enfants apprennent comment apprendre. Les enfants construisent leur bagage de connaissances par l'activité physique, leur interaction sociale avec les autres et leur propre réflexion. Les enfants s'exercent à utiliser les outils d'apprentissage : comment planifier, surveiller, réviser, réfléchir, poser des questions et résoudre des problèmes, et percevoir le point de vue des autres et échanger à ce sujet. Par l'observation et l'action, les enfants forment leurs propres hypothèses, les mettent à l'essai, découvrent ce qui se produit et formulent leurs propres réponses. Les enfants acquièrent des stratégies d'apprentissage par la manipulation des objets qui les entourent et par l'échange de points de vue avec leurs pairs et les adultes.
- Les enfants font de nouvelles découvertes à partir des idées et des concepts existants. En partant de ce que les enfants savent et veulent apprendre, on les motive et les stimule pour qu'ils relèvent des défis et résolvent des problèmes. Leurs expériences concrètes et palpables forment leurs idées qui peuvent être exprimées symboliquement sous forme de dessins, de peintures, de jeux théâtraux ou sous forme verbale et écrite (Greenspan et Shanker, 2004). L'apprentissage procède du concret vers l'abstrait.
- Les compétences et les faits élémentaires ne veulent rien dire s'ils ne font pas partie d'un contexte plus large (Wein, 2005). L'information et les compétences s'érigent en connaissances lorsque les faits sont combinés aux concepts (Keating, 1998; Conseil national de recherches, 2001). Par exemple, la littératie prend forme lorsque les enfants imitent le processus de lecture et d'écriture. Les enfants attachent un sens aux textes en combinant la notion de plus en plus claire de ce qui est une histoire et la structure du langage avec l'idée que ce qui est écrit représente la langue parlée et la pensée. La capacité des enfants d'attribuer une signification aux textes s'accroît au fur et à mesure qu'ils comprennent mieux la relation entre les lettres et les sons et qu'ils reconnaissent les mots (Neuman et Dickinson, 2001; Bennett, 2004).

Le jeu est un moyen d'apprentissage chez les jeunes enfants qui met à profit leur curiosité et leur exubérance naturelles

La pédagogie, c'est la façon dont se fait l'apprentissage. Le jeu est une activité centrée sur l'enfant qui le motive et promeut son apprentissage (Berk et Winsler, 1995; Kagan et Britto, 2005; Kagan et Lowenstein, 2004; Greenspan et Shanker, 2004).

Le jeu représente la façon dont les enfants donnent un sens à l'univers et c'est une méthode efficace d'apprentissage pour les jeunes enfants. Les idées et les compétences prennent tout leur sens; les outils d'apprentissage sont mis en pratique et les concepts sont compris.

Le jeu retient l'attention des enfants lorsqu'il offre un défi que l'enfant est capable de relever. Les milieux de la petite enfance où on accorde de l'importance au jeu créent un « climat de réjouissance » qui rend hommage à l'enfance (ETFO, 1999). Les milieux efficaces tirent profit du jeu et combinent les occasions d'apprentissage dans l'environnement physique et les activités amusantes.

Les enfants qui progressent à l'école primaire et dont les circuits neuronaux les prédisposent à la réussite scolaire plus tard sont ceux qui entrent en première année avec de très bonnes compétences en communication orale, qui sont confiants, qui sont capables de se faire des amis et qui sont persistants et créatifs dans l'accomplissement des tâches et dans la résolution des problèmes, tellement ils adorent apprendre (Shonkoff et Phillips, 2000; Bennett, 2004; Conseil national de recherches, 2001; Sylva et coll. 2004; Maggi et coll., 2005). Ce sont les mêmes qualités que les enfants renforcent par le jeu de grande qualité durant leurs premières années.

Le jeu d'imitation et d'exploration des poupes et des bambins (et le développement et l'organisation du cerveau qu'il sous-tend) évolue en une pensée symbolique et en la capacité de jouer à des jeux d'imagination. Lorsqu'ils jouent à des jeux d'imagination les uns avec les autres, les enfants apprennent à s'entendre avec leurs camarades, à faire des compromis, à résoudre des conflits, à maîtriser leurs émotions et leur comportement et à se faire des amis.

Les études scientifiques sur le développement sont claires : le jeu stimule le développement physique, social, affectif et cognitif au cours des premières années. Les enfants ont besoin de temps, d'espace et de matériel et du soutien de parents informés et d'éducatrices et éducateurs de la petite enfance compétents et réfléchis pour pouvoir passer maîtres dans l'art de jouer. Ils ont besoin de consacrer du temps au simple plaisir de jouer.

**Jane Hewes (2006)
Let The Children Play, p.1**



Le jeu d'imagination est une forme de communication qui exige des acteurs qu'ils communiquent les uns avec les autres à l'aide de la langue, de gestes et d'objets symboliques leur permettant de raconter toujours et encore des histoires (Berk et Winsler, 1995). La compétence sociale, la maîtrise des émotions et de l'attention et la capacité de communiquer avec les autres sont le fondement de tous les types d'apprentissage et se développent surtout dans les environnements organisés pour le jeu (Barnett et coll., 2006; Ziegler, Singer et Bishop-Josef, 2005; Kagan et Lowenstein, 2004).

Le jeu d'imagination est le premier mode d'apprentissage durant les années préscolaires et il continue à être important durant les années du primaire. En jouant à des jeux d'imagination, on s'exerce à choisir, à prévoir des possibilités et à courir des risques.

Les enfants utilisent la langue et la pensée en jouant pour comparer et planifier, résoudre des problèmes, négocier et évaluer. La langue façonne et prolonge leur jeu puisqu'elle leur permet d'exprimer des idées et de raconter toujours et encore des histoires. Le jeu d'imagination de grande qualité fait en sorte que l'enfant est complètement absorbé et qu'il acquiert et met en pratique des compétences.

Dans le jeu d'imagination, les enfants jouent toutes sortes de rôles et mettent en scène divers scénarios qui les aident à adopter un point de vue différent et à développer peu à peu leur pensée abstraite. La relation entre le faux-semblant et le développement de la représentation mentale a été étudiée abondamment (par exemple, voir Astington, 2004; Bergen 2002; Schwebel, Rosen et Singer, 1999).

Le faux-semblant suppose une représentation mentale. La capacité de l'enfant de planifier conjointement avec les autres et d'assigner des rôles durant le jeu d'imagination est liée à ce que les psychologues appellent la théorie de l'esprit ou la capacité de comprendre que les autres ont des croyances, des désirs et des intentions qui diffèrent des siens.

La compréhension du fait que ses propres croyances peuvent différer de celles des autres constitue un élément crucial du développement de la théorie de l'esprit, et elle est acquise vers l'âge de quatre ans (Astonington, 1993). La capacité de planifier conjointement et d'assigner des rôles durant le jeu d'imagination va en augmentant (Moses et Carlson, 2004).

Même si le jeu a une place bien établie dans l'éducation de la petite enfance, on comprend souvent mal l'importance de sa contribution – en particulier le jeu d'imagination de grande qualité – à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul et à la quête du savoir au cours des premières années.

Lorsque le centre d'attraction n'est plus le jeu durant les années préscolaires mais l'enseignement structuré de compétences isolées comme l'apprentissage de symboles (lettres, sons, nombres), les compétences de l'enfant en lecture, écriture et calcul et sa quête du savoir peuvent en fait diminuer (Bennett, 2004; Nabuco et Sylva, 1996).

En réalité, le jeu de grande qualité, qui se déroule en compagnie d'adultes qui sont des partenaires de jeu et qui sont capables d'y injecter jour après jour de petites quantités d'un enseignement direct et focalisé basé sur les besoins de l'enfant, est une méthode pédagogique efficace pour l'acquisition de compétences émergentes en lecture, écriture et calcul et pour la quête du savoir (Clarke-Stewart et Allhusen, 2005; Kagan et Kauerz, 2006; Schweinhart, 2006; Siraj-Blatchford et coll., 2002).

La recherche cognitive fait ressortir le rôle du jeu d'imagination dans l'acquisition de compétences en lecture et en écriture (Conseil national de recherches, 2001; Neuman et Dickinson, 2001; Zigler, Singer et Bishop-Josef, 2004). Le jeu symbolique exige des enfants qu'ils se fixent des tâches et des buts, qu'ils les exécutent et les atteignent, et leur donne l'occasion d'en faire un récit narratif en utilisant un langage complexe.

Lorsqu'ils sont engagés dans le jeu d'imagination complexe, les enfants utilisent un langage plus poussé et une structure narrative plus élaborée que dans d'autres situations. Les enfants deviennent des conteurs, ils créent de nouvelles versions des histoires familières et ils inventent de nouvelles histoires.

La capacité d'utiliser la forme narrative et un langage oral plus élaboré sera liée à leur compréhension de la lecture plus tard et à leur maîtrise de la langue (Roskos et Christie, 2004; NICHD, 2005). Les études indiquent que lorsque du matériel lié à l'apprentissage de la langue fait partie des aires de jeu dans les milieux préscolaires, les jardins d'enfants et les programmes réunissant les enfants de divers âges, on constate une augmentation dans l'usage que font les enfants de ce matériel et dans leur exercice d'activités langagières (Zigler, Singer et Bishop-Josef, 2004).

Lorsqu'ils utilisent des éléments du langage qui se trouvent dans leur environnement ou qu'ils en créent dans leurs jeux d'imagination, les enfants commencent à comprendre ce qu'est la lecture et comment l'écrit fonctionne. Le jeu d'imagination aide les enfants à produire des schémas et des scénarios sous forme de structures mentales organisées dont ils se servent pour comprendre l'écriture.

Empiler des blocs et mélanger du sable et de l'eau encouragent la pensée logique et mathématique, le raisonnement scientifique et la résolution de problèmes cognitifs... l'apprentissage qui se produit est un dérivé du jeu.

**Paul Cappon (2006),
Conseil canadien sur l'apprentissage**

La pensée numérique débute tôt dans la vie. Les connaissances mathématiques informelles des jeunes enfants sont vastes et complexes. Les enfants commencent à comprendre le langage des chiffres lorsqu'ils reconnaissent les différences de quantité, le rôle des chiffres spéciaux comme 5 et 10 et la relation entre grand et petit, plus et moins et gros et maigre.

L'environnement social en général, et les riches possibilités qu'offre le jeu d'imagination en présence d'adultes notamment, leur apprennent les mots pour compter et les relations mathématiques, y compris la correspondance entre le chiffre et la quantité qu'il représente et les divers contextes dans lesquels les nombres sont utilisés, comme de mettre les choses en ordre (l'ordinal) et de compter combien il y en a (le cardinal).

Le jeu peut renforcer l'apprentissage des nombres, et les enfants peuvent alors commencer à utiliser une progression numérique qui est un préalable aux quatre opérations de base que sont l'addition, la soustraction, la multiplication et la division (Case, Griffin et Kelly, 1999; Conseil national de recherches, 2001). Les jeux dans lesquels on utilise une progression numérique, une correspondance entre le chiffre et la quantité et où on compte (par exemple, les variations simplifiées du jeu des serpents et des échelles) aident les enfants à maîtriser et à intégrer leur compréhension des nombres (Conseil national de recherches, 2001).

Le raisonnement scientifique débute dans la toute première enfance (Gopnik, Meltzoff et Kuhl, 1999). Les bébés voient comment les objets se déplacent et se comportent, en retirent de l'information, en conçoivent des attentes à propos de la façon dont le monde fonctionne autour d'eux et forment dans leur esprit des catégories générales.

Les bambins font des expériences avec les outils et apprennent à manipuler les objets. Ils apprennent à résoudre les problèmes simples qu'ils rencontrent dans leur environnement (p. ex., comment atteindre un objet hors de leur portée ou comment faire comprendre leurs désirs).

Les enfants d'âge préscolaire utilisent des méthodes d'enquête dont la collecte de données, la prédiction, la consignation et l'échange au sujet des résultats. Des problèmes à résoudre font surface dans le jeu d'imagination au préscolaire.

En outre, les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance peuvent introduire des problèmes dans l'environnement afin de piquer la curiosité des enfants et leur donner l'occasion de mettre en pratique et de renforcer leurs compétences en résolution de problèmes.

En somme, les enfants apprennent surtout lorsqu'ils peuvent jouer, explorer l'univers et entrer en relation avec les adultes et leurs pairs. Ces explorations exigent inventivité et souplesse.

Les enfants réagissent aux résultats de leurs enquêtes et créent des stratégies pour leur permettre de faire des découvertes. Le jeu est la plate-forme à partir de laquelle ils s'engagent dans la découverte et l'exploration.

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance donnent aux enfants l'occasion de découvrir comment le monde fonctionne et de surmonter les difficultés et leur indiquent en même temps comment procéder pour exécuter des tâches sans effort.



Il est essentiel que les professionnelles et professionnels œuvrant auprès de la petite enfance aient un solide bagage de connaissances et soient attentifs aux besoins des enfants

La connaissance du niveau de développement et des caractéristiques de l'enfant, de sa famille et de sa communauté, et la sensibilité à cet égard, sont essentielles au soutien de l'apprentissage et du développement dans les milieux de la petite enfance.

Les intervenantes et intervenants qui sont attentifs aux enfants, à leur famille et à leur communauté créent un environnement social et physique propice à l'épanouissement des enfants.

Un personnel averti et réceptif est capable d'introspection.

- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** utilisent une approche chaleureuse et positive sur le plan affectif, qui entraîne un comportement constructif chez les enfants (FCSGE/ACCC, 2003). L'introspection et l'empathie sont nécessaires au fur et à mesure que les enfants grandissent et se heurtent aux difficultés d'un monde de plus en plus complexe et d'environnements sociaux diversifiés. L'introspection et l'empathie prennent racine tôt dans les relations dans le cadre du partage, de la communication et de l'expression des émotions. L'empathie s'accroît lorsque les enfants se font part de leur expérience, entrent en relation et se respectent les uns les autres dans le contexte de relations bienveillantes et sécurisantes avec les adultes. Lorsque les enfants partagent avec d'autres leurs émotions et leurs idées, ils ont l'impression de faire partie de cet autre et ils commencent à voir le monde du point de vue de l'autre, à s'identifier aux autres et à se mettre à la place des autres. Les adultes qui accordent de l'importance aux autres, qui les respectent et s'en préoccupent tout en établissant des limites d'une manière responsable encouragent les enfants à établir des liens logiques entre leurs idées et leurs jeux d'imagination.
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** intègrent les cadres théoriques et les conclusions de la recherche dans leur expérience quotidienne et s'en servent pour guider leurs interactions avec les jeunes enfants et leur famille. Ils comprennent comment les enfants dans leur programme pensent, apprennent et donnent un sens au monde. Ils savent ce que les enfants sont actuellement capables de faire et quelles sont les prochaines étapes possibles. Ils aident les enfants à canaliser leurs observations, ils utilisent un langage qui décrit les événements et ils posent des questions qui provoquent la réflexion chez les enfants. Le programme d'enseignement prend tout son sens lorsqu'il y a un rapport clairement établi entre les connaissances et les intérêts actuels de l'enfant et les possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes.
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** communiquent aux familles et aux autres personnes responsables des enfants ce qu'ils font et pourquoi ils agissent ainsi. Ils comprennent les enfants et cherchent les occasions de soutenir les interactions entre les jeunes enfants et leurs parents et les autres personnes responsables des enfants, interactions qui vont dans le sens des intérêts et des compétences des enfants. Ils sont capables de dire en quoi les expériences vécues dans le jeu favorisent l'apprentissage et un développement optimal. Ils montrent aux familles et aux autres personnes responsables des enfants comment participer au jeu de façon à encourager l'exploration, l'usage élargi de la langue et la découverte des concepts langagiers et numériques. Ils savent aussi que les parents et les familles demeurent les experts au sujet de leurs propres enfants et ils le respectent.

-
- **Les praticiennes et praticiens capables d'introspection** participent au jeu en guidant les enfants dans leur planification, leur prise de décisions et leurs communications et en élargissant leur champ exploratoire à l'aide de propos, de nouveautés et de défis. Lorsque les adultes pénètrent dans le jeu des enfants, ils les aident à en dénouer les aspects difficiles : ils peuvent ordonnancer les activités d'une façon qui est plus claire et qui renforce l'apprentissage ou utiliser le langage pour clarifier les problèmes et les solutions. Le jeu crée des moments d'apprentissage importants qui bâtissent les compétences des enfants. Les praticiennes et praticiens peuvent donner aux enfants des occasions de jouer qui se rapportent à leurs expériences et les aider à aller au-delà de leur niveau actuel de compréhension et de capacité. Les adultes capables d'introspection savent quand entrer dans le jeu de l'enfant pour stimuler sa réflexion et savent le faire sans prendre les commandes.

Il est essentiel d'offrir un soutien permanent pour bâtir et maintenir la capacité en ce qui concerne la diversité, l'égalité et l'inclusion.

Bernhard et coll., 2006

Le milieu de travail influe sur la capacité des adultes d'être sensibles aux enfants, aux familles et aux communautés (par exemple, voir Doherty et coll., 2000; Beach et coll., 2004; Shonkoff et Phillips, 2000).

Les milieux de la petite enfance munis d'une infrastructure offrant un soutien, des conditions de travail propices à l'apprentissage des jeunes enfants et des niveaux raisonnables de rémunération sont considérés comme étant de bonne qualité et sont associés à de bons résultats chez les enfants (Beach et coll., 2004; Goelman et coll., 2000; Lero et Irwin, 2005).

Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance ont besoin d'un milieu de travail dans lequel ils ont du temps pour planifier le programme, pour faire leurs observations et pour en consigner les résultats, où ils ont des occasions de perfectionnement professionnel et où ils peuvent avoir des conversations fréquentes avec les familles.

Le leadership sur le plan pédagogique contribue à créer un milieu de travail qui favorise la réceptivité (Jorde-Bloom, 1997; Sylva et coll., 2004; OCDE, 2001; Bennett, 2004).

Les superviseurs ou directeurs de programme et les administrateurs d'écoles dans les milieux de la petite enfance sont là pour accorder un soutien et de l'importance à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation d'un curriculum cohérent.

Ils peuvent instaurer des pratiques qui respectent toutes les familles, agir comme chefs de file dans l'établissement d'une vision et de principes propres à orienter le curriculum et les méthodes pédagogiques utilisées et créer un milieu de travail dans lequel sont mises à l'honneur les façons de procéder du personnel œuvrant auprès de la petite enfance.

Le Conseil des ressources humaines du secteur des services de garde à l'enfance a préparé une norme professionnelle (2006) pour les gestionnaires de programmes de la petite enfance qui précise le rôle et les responsabilités des chefs de file dans le domaine pédagogique.

Le rapport du Groupe d'étude sur la qualité et les ressources humaines précise les exigences à respecter pour créer un environnement de travail de qualité dans les milieux de la petite enfance.

La compréhension du développement des enfants

La métamorphose de l'enfance peut se comprendre comme une danse dynamique entre les enfants et leur environnement.

La compréhension des modes de développement (ainsi que des processus sous-jacents dont il a été question précédemment) aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à planifier ce qu'il y a de mieux comme environnement et à avoir des relations positives avec les jeunes enfants et leur famille.

Domaines du développement

Tous les aspects du développement humain sont interreliés. Vouloir séparer le développement de la maturité affective de la compétence sociale ou des capacités linguistiques ou cognitives revient à catégoriser de façon artificielle ce qui est en réalité un processus intégré.

Toutefois, les catégories nous permettent de réfléchir aux aspects particuliers du développement et à échanger des idées à leur sujet.

Ce faisant, il est essentiel de garder à l'esprit l'interdépendance de tous les aspects du développement de la petite enfance. Apprendre à parler est un phénomène social, affectif, cognitif et physique.

Le fait de savoir ce qui précède et ce qui va suivre aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à déterminer où se situer et quel genre d'expériences faire vivre aux enfants.

La compréhension des enfants et de leur développement est au cœur de l'attitude, des compétences et des connaissances que doivent avoir les praticiennes et praticiens. Observer le comportement des enfants, connaître chaque enfant individuellement, sa famille et sa communauté, et utiliser une théorie pertinente pour interpréter le comportement observé, voilà ce qui constitue le fondement de l'élaboration des programmes d'activité.

Dans les milieux de la petite enfance, les praticiennes et praticiens observent continuellement les enfants afin d'améliorer leur enseignement et l'apprentissage des bambins.

Le rythme auquel l'enfant se développe est fonction de sa famille, de sa culture et de son expérience quotidienne. Dire qu'un enfant se développe normalement suppose que son développement suit une courbe générale prévisible malgré des variations culturelles et individuelles considérables.

Une séquence appropriée dans chaque domaine du développement est une importante indication que l'enfant progresse comme il se doit le long d'un solide continuum développemental.

Allen et Marotz (2006), p. 9

La séquence du développement

Les enfants apprennent habituellement à s'asseoir avant de marcher et de courir, à babiller avant de parler et à griffonner avant de dessiner des visages et de former des lettres. Toute nouvelle connaissance et

compétence est le produit de changements antérieurs. Chaque compétence est nécessaire à l'acquisition de celle qui va suivre.

L'acquisition des valeurs et des croyances et le contexte de vie des enfants

Les valeurs et les croyances à propos de l'enfance influencent les idées qu'on se fait du développement des enfants (Friendly, Doherty et Beach, 2006). Celui-ci se produit dans le

contexte de la vie quotidienne des enfants auprès de leur famille et de leur communauté.

Chez les jeunes enfants, les modes de développement et d'apprentissage sont fonction d'un éventail complexe de facteurs environnementaux et biologiques. Le bagage géné-

tique, la qualité des relations interpersonnelles à l'intérieur et à l'extérieur de la famille, la qualité de l'environnement et des expériences et l'éventail des programmes et des formes de soutien favorisant un développement et un apprentissage optimaux influent sur le mode et le rythme du développement.

Le développement des enfants se produit au sein de familles qui peuvent avoir accès à des réseaux informels ainsi qu'à des programmes et à des services qui à leur tour peuvent être étayés par des infrastructures communautaires et gouvernementales.

L'idée d'insérer de vastes domaines et circuits en matière de développement pour organiser un cadre pédagogique a été mise en question lors de récentes initiatives (par exemple, l'approche novatrice Te Whariki en Nouvelle-Zélande, Carr, 2001; Dickinson, 2006; Moss, 2004). La notion de valeurs culturellement reconnues est mise à l'honneur comme cadre organisationnel en Nouvelle-Zélande et ailleurs.

Dans *L'apprentissage des jeunes enfants à la portée de tous dès aujourd'hui*, les six principes s'appuient sur des valeurs touchant l'enfance, le développement en bas âge et le rôle des familles et des communautés.

Le savoir à propos du développement humain est incorporé aux principes dans la création et l'application du *Continuum du développement*.

Le Continuum du développement³

Le *Continuum du développement* décrit les séquences prévisibles du développement à l'intérieur de grands domaines du développement. Il aide les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance à observer et à noter les compétences émergentes des enfants, en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur développement.

Le principal but est d'utiliser cette information pour planifier un programme d'activités bien pensé pour les enfants individuellement ou collectivement parce qu'il est ancré dans une compréhension du développement de l'enfant.

Le *Continuum du développement* n'est pas un outil d'évaluation du progrès des enfants par rapport à un ensemble de critères ou d'objectifs préétablis. Ce n'est pas non plus un outil de dépistage des difficultés de développement.

Le *Continuum du développement* précise la séquence des étapes que franchissent la majorité des enfants le long de la trajectoire développementale. Le *Continuum du développement* n'est pas un ensemble figé, un modèle universel de compétences qui doivent être acquises dans un temps donné.

...[l']enfant grandit, évolue et acquiert le large éventail des compétences caractéristiques de la majorité des enfants du même âge et de la même culture.

Allen et Marotz 2006, p. 7

³ Les ouvrages qui ont été utilisés pour concevoir le *Continuum du développement* sont énumérés dans une sous-section de la bibliographie.

Il s'agit plutôt d'un guide des séquences du développement servant de fondement à la mise en œuvre d'un programme d'activités pour la petite enfance et d'approches pédagogiques dans divers milieux. C'est une base d'observation et de discussion au sujet de la croissance et de l'apprentissage des enfants.

Le *Continuum* aide les adultes à observer la croissance de chaque enfant, ses forces et les défis auxquels il fait face; en même temps, il sert à planifier les activités individuelles et collectives. Chaque âge et chaque domaine de développement reçoivent la même attention.

Les capacités, les expériences, les droits et les besoins des enfants sont respectés. Le *Continuum* décrit la progression prévisible des compétences sociales, affectives, linguistiques, cognitives et physiques des jeunes enfants.

Le *Continuum du développement* est un outil susceptible d'aider les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance et les familles à échanger de l'information sur les compétences croissantes des enfants. Les familles savent ce que leur enfant a appris à la maison et dans la communauté et comment il a acquis cette connaissance. L'intervenante ou intervenant auprès de la petite enfance a observé cet enfant dans un programme de la petite enfance et le connaît. Le *Continuum* fournit un point de repère pour la discussion au sujet du développement de l'enfant.

Les communautés qui ont des valeurs et des besoins importants peuvent en faire état en ajoutant des éléments au *Continuum du développement*.

Par exemple, les communautés autochtones peuvent mettre en valeur leurs liens avec la nature. Les valeurs rurales et urbaines ont aussi leur place dans le *Continuum*.

Les milieux de la petite enfance dans les communautés francophones peuvent mettre davantage l'accent sur l'apprentissage de la langue. Lorsqu'une communauté comprend des familles immigrantes et réfugiées, les milieux de la petite enfance ont intérêt à contenir davantage d'éléments sur la culture, la langue, la sécurité et la transition.

Dans les communautés à haute densité où les familles vivent dans des gratte-ciel, il peut être davantage question, dans les programmes, du développement physique des enfants afin de veiller à ce qu'ils aient l'occasion d'exploiter d'importantes habiletés motrices dont l'acquisition n'est pas pleinement mise en valeur dans leur milieu. Les milieux scolaires peuvent intégrer dans leurs programmes des questions touchant la paix et l'actualité mondiale. Ces divers éléments ont l'avantage de refléter les conditions de vie de certaines familles et de certaines communautés et de s'appuyer sur des constats découlant de l'expertise professionnelle et de la recherche actuelle.

Le *Continuum du développement* décrit la progression du développement des pouspons, des bambins, des enfants d'âge préscolaire et des enfants d'âge scolaire. Les groupes d'âge se chevauchent, ce qui indique que la séquence des compétences développementales peut se produire à l'intérieur d'un cadre temporel assez élastique. Le *Continuum* est fait de compétences de base et de leurs indicateurs organisés en domaines développementaux. Les interactions décrivent les expériences qui favorisent le développement des enfants.

Domaine

Un domaine est un vaste secteur ou une vaste dimension du développement. Il y a de nombreuses façons d'organiser le développement en domaines. Les domaines social, affectif, linguistique, cognitif et physique ont été choisis pour le *Continuum* parce qu'ils sont importants dans les premières années et qu'ils sont les plus fréquemment utilisés dans les programmes d'enseignement auprès de la petite enfance, au Canada et à l'étranger. Même s'ils sont présentés séparément, les cinq domaines du développement des enfants sont interreliés et aucun n'est plus important qu'un autre.

Compétences de base

Les compétences de base qui émergent et que l'on cherche à mettre en pratique au cours des premières années sont importantes en elles-mêmes et en tant que fondement du développement ultérieur. Les circuits relatifs à l'apprentissage, au comportement et à la santé se forment au cours des premières années.

Le *Continuum* indique les compétences fondamentales permettant de prédire la capacité d'apprentissage, le comportement et l'état de santé plus tard dans la vie.

Les compétences de base sont les capacités, les habiletés et les processus précis qui existent dans un domaine. Lorsque les adultes comprennent et observent les compétences émergentes, ils peuvent créer des stratégies individuelles pour soutenir la mise en pratique et le perfectionnement de chacune d'elles. Une compétence peut apparaître dans les quatre groupes d'âge, indiquant les circuits qui émergent tôt et qui se

développent avec le temps. L'attention accordée aux compétences de base soutient l'apprentissage des enfants dans les milieux de la petite enfance à l'aide de différents programmes d'activités.

Indicateurs

Les indicateurs sont des points de repère de ce que l'enfant sait ou fait, montrant que la compétence est émergente, mise en pratique ou développée davantage. Les indicateurs sont donnés de façon progressive avec chaque compétence de base. Les intervenantes et intervenants auprès de la petite enfance observent le comportement des enfants et peuvent utiliser les indicateurs pour déterminer la compétence qui y est associée, fixer des buts et planifier un programme d'activités en conséquence.

Interactions

Les interactions sont des exemples de communications entre les adultes et les enfants, des contacts et des activités conjointes qui favorisent l'atteinte d'un niveau d'indicateur et le développement de la compétence qui y est associée. Les exemples décrivent également pourquoi les interactions proposées sont efficaces.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'intérêt social	• préférer les visages humains aux objets ou aux animaux inanimés • sourire à un adulte • fixer l'adulte qui le regarde • chercher à jouer avec les adultes, tendre les bras pour se faire prendre • examiner des objets avec d'autres comme moyen de nouer des relations • observer ses pairs	Jouez avec le poupon à son niveau physique. Vous lui dites ainsi que vous êtes disponible comme partenaire respectueuse de son jeu.
1.2 L'imitation	• imiter le comportement de l'adulte • prendre part aux jeux d'imagination à l'aide de scénarios simples comme prendre soin de poupées	En ouvrant largement les bras, dites « Gros! » Prenez une pause et regardez directement l'enfant. Répétez la même chose. Lorsque l'enfant vous imite, dites « Tu l'as fait! » Jouer à imiter favorise l'observation et l'imitation comme mode d'apprentissage.
1.3 La réciprocité simple	• jouer à des jeux simples où chacun agit à tour de rôle, comme « coucou »	Recouvrez votre visage d'un foulard transparent. Retirez-le et dites « Coucou! » Faites une pause et répétez. L'enfant ne tardera pas à retirer le foulard lorsque vous prenez une pause. Lorsqu'il le fait, dites « Coucou! » Répétez de façon à ce que l'enfant agisse à son tour. Ce jeu tout simple permet à l'enfant de s'exercer à agir avec réciprocité dans une activité simple effectuée à tour de rôle.
1.4 Le maintien du rapprochement dans l'espace	• utiliser des gestes, faire des vocalisations et recourir à un langage expressif émergent pour demeurer en contact avec un adulte dans un espace donné	Établissez un contact visuel lorsque vous êtes chacun de votre côté de la pièce. Les poupons mobiles, un peu plus âgés, sont maintenant capables de communiquer dans l'espace (communication à distance). Établir un contact visuel dans la pièce peut vous aider à maintenir le rapprochement avec un poupon qui explore son environnement.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 L'expression de l'émotion	- exprimer son confort et son inconfort - exprimer son plaisir et son mécontentement - exprimer sa colère, son anxiété, sa peur, sa tristesse, sa joie, son excitation - manifester son affection par des caresses - manifester de l'anxiété lorsque séparé de ses parents - manifester clairement son attachement à ses parents	Observez les poupons pour déterminer quels sens et habiletés motrices ils aiment utiliser pour explorer leur environnement. Les habiletés sensorielles et motrices forment la base des différences individuelles dans la façon dont les poupons se calment – ce qu'on appelle l'autocontrôle. Si un poupon utilise la vue pour se calmer ou pour porter attention, offrez-lui une stimulation visuelle intéressante (votre visage ou son jouet préféré) pour favoriser son autocontrôle.
2.2 L'autocontrôle <i>La maîtrise affective</i>	- se calmer lorsqu'il est réconforté par des adultes familiers - se réconforter en suçant son pouce - se remettre de sa détresse et de sa stimulation excessive dans une relation sûre	Réagissez à la détresse du poupon en l'encourageant dans ses efforts en vue de se calmer lui-même. Lorsque le poupon est soutenu dans ses efforts pour surmonter sa détresse, il s'attache davantage à l'adulte. Le poupon apprend que ses émotions fortes sont tolérées et il se remet plus rapidement.
2.3 La notion de soi	- sucer ses doigts, observer ses propres mains - préférer être dans les bras de gens familiers - commencer à faire la distinction entre les gens connus et les étrangers - prendre plaisir à maîtriser la situation - jouer en toute confiance en présence de l'intervenante et se tourner fréquemment vers elle (communication sociale référentielle) - être de plus en plus conscient des possibilités d'obtenir un résultat mais percevoir à peine les conséquences de ses propres actes	Tenez l'enfant de façon à ce qu'il se sente en sécurité lorsqu'il rencontre une nouvelle personne. Regardez la personne et faites un geste en direction de l'enfant. Le poupon se sentira ainsi en sécurité en présence d'inconnus et en confiance pour exprimer sa préférence pour certaines personnes.
2.4 L'empathie	- remarquer le désarroi des autres et y réagir - réconforter en touchant	Réagissez au désarroi du poupon et réconfortez-le. Accorder de l'attention est le fondement de l'empathie.
2.5 La personne comme agente	commencer à se rendre compte que son comportement peut avoir un effet sur autrui	Lorsqu'un poupon vous sourit, souriez-lui en retour. Lorsqu'il tend les bras, prenez-le. Les réactions de l'adulte aux tentatives du poupon pour communiquer lui font prendre conscience que son comportement peut avoir un effet sur autrui.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 Les compétences en communication non verbale <i>la communication référentielle</i>	attirer l'attention de l'intervenante à l'aide du contact visuel	Lorsque le poupon cherche à attirer votre attention et cesse de jouer pour vous regarder, faites un commentaire sur son jeu. Cette attitude renforcera son sentiment de sécurité et l'encouragera à poursuivre son exploration.
<i>l'attention conjointe</i>	- regarder ce que l'adulte regarde - pointer en direction d'un objet pour attirer l'attention de l'adulte à cet endroit - porter attention à la même chose que l'adulte, poser son regard au même endroit - regarder des photographies et des livres avec des adultes	Suivez la ligne du regard du poupon pour regarder la même chose que lui. Cette attitude renforce sa communication avec l'adulte et lui fournit un point de référence commun pour le langage.
<i>les gestes</i>	- remuer la tête pour dire « non » - utiliser des gestes en présence d'objets, qui montrent le but ou la fonction de l'objet - recourir à la communication intentionnelle, p. ex., en faisant un signe de la main - utiliser des gestes lorsque les objets ne sont pas présents, qui indiquent le but ou la fonction de l'objet	Utilisez avec le poupon les gestes dont il a l'habitude à la maison. C'est là une approche particulièrement positive sur le plan affectif. L'utilisation des mêmes gestes qu'à la maison donne à l'enfant un sentiment de sécurité et établit la signification commune du geste.
<i>la communication intentionnelle</i>	utiliser des gestes avec l'intention d'atteindre des buts	Observez le poupon pour déterminer ses intentions. Interprétez ses gestes dans un langage clair et simple. Cette attitude lui fournit un riche contexte pour le langage et l'exploration.
<i>la réciprocité simple</i>	- agir à tour de rôle dans des jeux simples comme « coucou » - prendre plaisir à des jeux vocaux à tour de rôle	Utilisez une structure de phrase simple comme « Où est la balle? », faites une pause et regardez le poupon. Cette façon de faire est conforme à la capacité du poupon d'être attentif et lui fournit les indices sociaux nécessaires pour agir avec réciprocité dans la communication.
3.2 Les compétences en langage réceptif	- réagir à la voix humaine et distinguer les voix familières des autres sons - à l'âge de six mois, reconnaître les sons du langage utilisé à la maison - réagir à une demande verbale - reconnaître les objets nommés et les parties du corps - pointer en direction des objets nommés	Utilisez le nom de l'enfant lorsque vous jouez avec lui. Vous l'aidez ainsi à écouter avec attention.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.3 Les compétences en langage expressif <i>le signalement</i>	• pleurer pour signaler sa détresse • regarder les autres et s'ouvrir à eux (p. ex., bras et poitrine tendus) • tendre les bras pour entrer en interaction	Interprétez les signaux de l'enfant : « Tu es prêt à jouer. Allons y. » Le fait d'interpréter les signaux du poupon et d'y répondre favorise l'acquisition du langage et de la communication en établissant un lien entre les paroles et les actes.
<i>la vocalisation et le babillage</i>	• vocaliser pour établir un contact social • babiller en émettant toutes sortes de sons	Imitez les vocalisations du poupon. Poupon : « Ba, ba! » Adulte : « Ba, ba! » L'imitation encourage le poupon à répéter et à élargir son registre sonore et par conséquent à développer ses compétences préverbaux.
<i>le mot</i>	• communiquer à l'aide d'un seul mot	Réagissez au langage expressif du poupon. Enfant : « Balle ». Adulte : « Où est ta balle? » Vous encouragez ainsi le poupon à continuer à parler et à s'exercer à utiliser le langage expressif.
<i>les paroles et les gestes</i>	• parler avec des mots et des gestes • commencer à parler avec plus de mots et de gestes	Lorsqu'un poupon pointe en direction d'un jouet qu'il veut, réagissez en lui offrant le jouet et en le nommant : « Tu veux la balle. Voici ta balle. » En réagissant aux gestes du poupon en paroles et en actes, vous renforcez sa capacité de communiquer (gestuellement) et de parler en lui fournissant le vocabulaire dont il a besoin, en contexte.
<i>le vocabulaire</i>	• commencer à répéter les mots souvent entendus • commencer à dire « moi », « toi » et « je »	Étoffez les communications du poupon qui se résument à un mot. Poupon : « Balle ». Adulte : « Tu as la balle bleue? » Vous élargissez ainsi le vocabulaire de l'enfant.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



4. Domaine cognitif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 La régulation de l'attention	- passer de plus en plus rapidement d'un centre d'intérêt à un autre - porter attention à une chose, se concentrer sur autre chose et porter à nouveau attention à la même chose	Observez le poupon qui porte attention à son jeu. Lorsqu'il cesse de le faire et vous regarde, commentez son jeu. Lorsque les poupons jouent, ils portent attention, cessent de le faire puis portent à nouveau attention à leur jeu. Les commentaires de l'adulte au moment où l'enfant s'arrête renforcent l'exploration de ce dernier et l'aident à se concentrer à nouveau sur son jeu.
4.2 La résolution de problèmes	- se fixer des buts et agir de manière à les atteindre - résoudre des problèmes en procédant par essai et erreur - demander aux autres de servir d'agents dans la résolution de problèmes - commencer à utiliser des objets comme outils pour résoudre des problèmes; p. ex., tirer sur une corde pour ravoier un jouet	Admirez le poupon par des paroles et un ton de voix appropriés, p. ex., « Wow! Marie, tu as tiré sur la corde! Tu l'as eue! » Faites une pause. « Hourra! » L'admiration devant le fait que le poupon a atteint son but renforce son désir de continuer à explorer et à résoudre des problèmes. L'utilisation d'un ton de voix enthousiaste fait en sorte que votre message est interprété de façon positive parce que les poupons comprennent les formes non verbales de la communication avant de comprendre la langue parlée.
4.3 L'exploration du phénomène de cause à effet	- répéter des gestes qui produisent des résultats - distinguer les gestes des résultats - utiliser des gestes qui montrent la propriété et la fonction des choses	Lorsque le poupon pose un geste en vue d'en connaître le résultat, offrez-lui du matériel lui permettant d'avoir une réponse immédiate, évidente et observable. Il fera ainsi le lien entre les gestes qu'il pose et la réaction du matériel.
4.4 L'exploration spatiale	- suivre des yeux les objets en mouvement - chercher les jouets tombés - pousser sa recherche en regardant et en cherchant à produire d'autres changements - reconnaître les objets à partir de différents points de vue (perspective) - utiliser son corps pour explorer l'espace en marchant à quatre pattes à côté des objets ou par-dessus eux - explorer les objets dans l'espace en mettant des jouets dans des contenants et en les sortant.	Dites « Où est la balle? » tout en haussant les épaules et en ouvrant les bras, paumes vers le haut. La question simple (associée à l'action) invite à l'exploration spatiale.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



4. Domaine cognitif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.5 La résolution de problèmes d'ordre spatial	• persister à chercher un jouet caché • chercher un jouet qui a roulé sous un meuble en se rendant à quatre pattes de l'autre côté du meuble • résoudre des problèmes spatiaux comportant des obstacles en allant au-delà de l'obstacle, en en faisant le tour ou en le franchissant • empiler des blocs	Utilisez un coussin pour créer un nouvel obstacle sur le plancher. Ce sera un nouveau problème spatial que le poupon qui marche à quatre pattes devra régler.
4.6 La permanence des objets	• chercher des jouets qui ont disparu de son champ de vision • trouver des objets cachés	Montrez au poupon comment le jeu fonctionne au début. Cachez son jouet favori sous une petite couverture tandis qu'il regarde. Faites une pause. Levez la couverture et semblez surprise. Dites : « La voilà! C'est ta poupée. » Cette stratégie axée sur l'action est la façon dont les poupons apprennent les règles d'un jeu.
4.7 La pensée symbolique, la représentation et les compétences de base en alphabétisation	• créer une image interne d'un objet absent ou d'un événement passé • utiliser des gestes et du matériel à la place d'idées • pointer en direction des photographies, des illustrations dans un livre	Lorsque vous regardez des illustrations avec un poupon, nommez l'objet que l'on voit dans l'image et utilisez des mots simples pour le décrire. Si possible, faites le lien entre l'image et l'objet réel. En pointant en direction de l'image, dites : « C'est une balle, une grosse balle rouge. » Faites une pause. Pointez maintenant en direction d'une balle non loin de vous et dites : « Regarde, voilà ta balle! » Nommer ce qu'on voit sur une image montre au poupon que les images représentent des choses réelles et que les choses et les images ont des noms.
<i>l'imitation</i>	• imiter les actions des adultes	Imitez le jeu de blocs du poupon et invitez-le à vous regarder. Lorsque vous avez terminé, invitez l'enfant à imiter votre construction. Lorsque le poupon a l'occasion d'être tantôt celui qui prend les devants et tantôt celui qui imite, il apprend par imitation et commence à découvrir comment travailler avec quelqu'un d'autre.
4.8 La mémoire	• reconnaître des visages et des objets déjà vus • avoir une capacité accrue de reconnaissance par la mémoire	L'attention est essentielle à la mémoire. Pointez en direction de jouets et touchez-les. Le poupon leur portera ainsi attention.
4.9 Le tri	• regrouper des objets semblables ensemble	Lorsque le poupon prend des objets semblables les uns aux autres, approchez divers objets de façon à ce qu'ils puissent être inclus dans sa sélection. Assurez-vous que certains objets ont un rapport entre eux tandis que d'autres sont clairement différents. Vous donnez ainsi l'occasion au poupon de faire un tri en distinguant ce qui est semblable de ce qui est différent.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>étendre le bras et tenir</i>	- étendre le bras en direction d'objets - étendre le bras et tenir avec la paume de la main	Tenez un objet que veut le poupon de façon à ce qu'il doive étendre le bras pour l'atteindre et le tenir. C'est une bonne façon de pratiquer la coordination des mouvements qui consistent à étendre le bras et à tenir.
<i>laisser aller les objets</i>	laisser tomber et lancer des objets	Présentez des objets au poupon qui tient déjà quelque chose dans ses mains. Il devra laisser tomber ou lancer l'objet qu'il tient.
<i>lever la tête</i>	lever la tête de l'épaule de la personne sur laquelle elle est appuyée	Tenez l'enfant sur votre épaule en ayant quelqu'un ou quelque chose d'intéressant derrière vous de façon à ce qu'il doive lever la tête pour regarder. Le fait d'offrir des situations intéressantes qui éveillent l'intérêt naturel du poupon pour le monde le force à se servir de son corps pour explorer.
<i>lever le haut du corps</i>	lever le haut du corps lorsqu'on est sur le plancher	Lorsque le poupon est sur son ventre, placez des objets intéressants tout près, pointez le doigt dans leur direction, touchez-les et déplacez-les pour l'inviter à réagir avec intérêt et à soulever le haut de son corps. Lorsque ces gestes sont accompagnés d'un encouragement verbal, l'intérêt du poupon pour le monde s'accroît et sa force corporelle s'accroît.
<i>se rouler</i>	- rouler du côté sur le dos - rouler du dos sur le côté	Alors que le poupon est couché sur le dos, tenez son jouet préféré dans son champ de vision. Déplacez le jouet de façon à ce qu'il le suive des yeux et cherche à le toucher en se roulant sur le ventre. Le fait de mettre en action la vue et la motricité globale fait faire de l'exercice à l'enfant et lui donne la force et la coordination nécessaires pour se tourner.
<i>s'asseoir</i>	s'asseoir sans aide	Lorsque le poupon est à cheval sur votre jambe allongée, tenez ses bras et faites-le sautiller légèrement. Ce mouvement rythmique renforcera sa musculature et son équilibre et l'aidera à s'asseoir.
<i>marcher à quatre pattes</i>	marcher sur les mains et les genoux	Assise sur le plancher avec le poupon, allongez votre bras pour lui servir d'appui. Lorsqu'il le tient fermement, levez légèrement votre bras de façon à ce qu'il se lève. Le fait d'utiliser votre bras pour l'aider à se mettre debout rend possible la répétition de l'action qui peut être facilement adaptée à ses besoins.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>se donner l'élan pour se tenir debout</i>	utiliser les meubles comme appui pour se mettre debout	Assise sur le plancher avec le poupon, allongez votre bras pour lui servir d'appui. Lorsqu'il le tient fermement, levez légèrement votre bras de façon à ce qu'il se lève. Le fait d'utiliser votre bras pour l'aider à se mettre debout rend possible la répétition de l'action qui peut être facilement adaptée à ses besoins.
<i>faire quelques pas</i>	marcher en se tenant aux meubles	Chantez et frappez des mains pendant que l'enfant avance à petits pas. C'est une joie partagée lorsque le poupon s'exerce à utiliser une compétence émergente.
<i>marcher</i>	marcher sans aide à vive allure	Donnez à l'enfant des jouets à pousser qui le motiveront à marcher. Les jouets à pousser donnent un but au poupon et le soutiennent dans sa démarche.
<i>la force</i>	avoir de plus en plus de force pour les activités de motricité globale	Jouez avec le poupon sur vos genoux, avant qu'il ne soit mobile, parce que vous pouvez utiliser votre corps pour lui donner le soutien physique dont il a besoin.
<i>la coordination</i>	- transférer un objet d'une main à l'autre avec de plus en plus de coordination - mettre des objets à l'intérieur d'autres objets	Créez une petite collection d'objets et de contenants aptes à les recevoir. Présentez au poupon deux jouets. Attendez, puis offrez-lui un troisième jouet. L'enfant aura ainsi l'occasion de coordonner son mouvement en décidant quelle main utiliser, quel jouet tenir dans une main et quel jouet laisser tomber. Lorsque vous lui offrez un petit contenant, il se peut qu'il essaie d'y mettre un jouet. Ce jeu encourage la coordination des habiletés motrices et l'exploration des objets dans l'espace.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>tenir dans la paume de la main</i>	tenir des objets dans la paume de la main	Présentez au poupon des jouets qu'il peut tenir, qui soient de tailles assorties et sans danger. Les jouets de différentes tailles lui offrent une variété de sensations lorsqu'il s'exerce à les tenir fermement dans sa paume.
<i>la coordination</i>	- tenir et transférer un objet d'une main à l'autre - manipuler de petits objets avec de plus en plus de coordination	Créez un rythme d'allée et venue en passant des jouets de différents poids de sa main à la vôtre. En transférant les jouets d'une main à l'autre, le poupon améliore sa coordination et découvre le poids, la taille et la forme des choses.
<i>prendre des petits objets du bout des doigts</i>	utiliser le pouce et l'index pour soulever et tenir de petits objets	Placer des croque en doigts sur une table propre. Le poupon utilisera son pouce et son index pour prendre ces petits objets sur la surface unie.
<i>tenir et utiliser des outils</i>	- faire des marques avec un crayon de couleur - griffonner	Déposez un grand morceau de papier sur la table ainsi que des crayons aux couleurs vives. Lorsque l'enfant se sert des crayons de couleur, commentez les marques qu'il fait sur le papier : « Ta ligne est longue et bleue. » Cette attitude le renforce dans son griffonnage et l'encourage à poursuivre. La répétition établit le contrôle des mains et des outils.
5.3 Les sens La vue <i>La perception des visages</i>	- manifester une préférence pour les motifs représentant un visage simple en les regardant longtemps - réagir aux expressions émotives avec des expressions faciales et des gestes - se tourner et regarder des visages familiers	Jouez à des jeux face à face avec le poupon. Utilisez des expressions faciales et des gestes animés. Le simple fait de jouer à des jeux face à face où l'on agit à tour de rôle fait en sorte que le poupon porte attention aux expressions faciales et aux gestes qui forment une grande partie de la communication.
<i>La perception des motifs</i>	- manifester une préférence pour les motifs comportant de gros éléments - manifester une préférence pour les motifs de plus en plus complexes - explorer visuellement les limites - explorer visuellement l'objet entier	Observez le poupon pour déterminer sa préférence visuelle pour certains objets. Déposez les objets qu'il préfère sur un plateau rotatif dans la cuisine. Montrez du doigt chaque objet et touchez-le. Nommez-le. Faites tourner lentement le plateau rotatif et invitez l'enfant à regarder. Le mouvement des objets préférés encourage le poupon à poursuivre son exploration visuelle.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 Les sens La vue <i>L'exploration visuelle</i>	- suivre des yeux des objets en mouvement - regarder et chercher visuellement	Créez une collection de tuyaux de plomberie avec des joints et de nombreuses ouvertures et des boules qui rouleront dans les tuyaux. Faites rouler une boule dans un tuyau. Dites : « Regarde! » Faites une pause. « Où est la boule? » Ce jeu est propice à la recherche visuelle. Le poupon doit persister dans sa recherche lorsque la boule disparaît dans le tuyau puis réapparaît.
<i>La discrimination visuelle</i>	regarder de près des objets et les reconnaître visuellement	Invitez le poupon à prendre un jouet particulier parmi un groupe de jouets ayant différents attributs. Lorsque le poupon regarde attentivement les jouets pour trouver celui qu'il faut, il établit une discrimination entre les attributs visuels des différents objets dans le groupe.
L'ouïe <i>L'exploration auditive</i>	faire des sons en remuant des objets et en les frappant ensemble	Créez une collection de bouteilles renfermant des objets. Assurez-vous que les objets à l'intérieur offrent un contraste auditif, certains sons devant être faibles et d'autres forts. Lorsque le poupon produit un son avec une bouteille, réagissez d'une façon qui correspond au son. Par exemple, si le son est fort, prenez un air étonné et dites : « Wow, tu as fait beaucoup de bruit! ».
<i>La discrimination auditive</i>	- se tourner vers la source d'un son - réagir à des sons familiers par des gestes et des mouvements - réagir en se tournant en direction d'un son particulier lorsqu'on en entend plusieurs	Cachez une boîte à musique derrière une étagère. Tournez la clé; regardez le poupon et dites : « Où est la musique? » Le poupon utilisera ses facultés auditives et motrices pour trouver la provenance de la musique.
Le toucher <i>L'exploration tactile</i>	toucher, froter, serrer des matériaux	Assurez-vous que l'environnement fournit beaucoup d'occasions d'explorer. Lorsque le poupon serre de façon répétitive un jouet qui est doux, imitez-le et admirez son geste : « Tu as trouvé un toutou qui est doux. Tu le serres dans tes bras. Moi aussi! » Ces interactions soutiennent l'apprentissage tactile du poupon tout en établissant un lien entre le langage et l'action. L'imitation renforce la confiance du poupon dans sa capacité d'explorer.
<i>La discrimination tactile</i>	manifester une préférence pour certaines propriétés tactiles	Observez le poupon pour connaître ses préférences tactiles. Ajoutez aux tissus préférés de nouveaux tissus. Son expérience tactile préférée l'encouragera à explorer les nouvelles textures.

Les poupons (de la naissance à l'âge de 24 mois)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 Les sens L'odorat <i>L'exploration olfactive</i>	se calmer à l'aide d'odeurs familières associées à la sécurité	Dans la poche du vêtement du poupon, déposez un tissu doux provenant de la maison, par exemple un mouchoir qui a été dans le veston de son père. L'odeur du mouchoir sera réconfortante pour le poupon et rétablira son sentiment de sécurité.
<i>La discrimination olfactive</i>	fuir les odeurs déplaisantes et y réagir par des expressions faciales	Déposez des tampons d'ouate aux odeurs familières à l'intérieur de bouteilles de détergent propres et vides. Mettez une odeur différente dans chaque bouteille. Levez le bouchon et pressez la bouteille. Inhalez l'air qui sort de la bouteille. Pressez la bouteille sous le nez du poupon. Observez sa réaction, qui vous indiquera ses préférences. Le poupon sera ainsi plus capable de distinguer les odeurs et de communiquer ses réactions.*
Le goût <i>L'exploration du goût</i>	essayer de nouveaux aliments	Assurez-vous que les collations et les repas sont sains et variés et qu'ils comportent de nouveaux aliments et des aliments semblables à ceux qui sont servis à la maison. Mangez un peu de chaque aliment avec le poupon. Le poupon développera ainsi un bon palais qui favorisera une saine alimentation.
<i>La distinction entre les goûts</i>	manifester sa préférence ou son dégoût pour certains aliments en les suçant plus longtemps, en en mangeant davantage ou en détournant la tête	Observez la préférence du poupon pour certains aliments et respectez-la. Lorsqu'il détourne la tête et ne porte plus attention à un aliment, c'est qu'il n'est plus intéressé à en manger. Respecter le droit de l'enfant, c'est lui permettre de maîtriser la situation.
5.4 L'intégration de la motricité sensorielle	coordonner ses sens et ses habiletés motrices dans l'exploration et la résolution de problèmes, par exemple regarder une bulle d'air, essayer de l'atteindre puis marcher à quatre pattes pour y arriver.	*Les éléments à côté desquels il y a un astérisque sont des exemples de coordination des sens et des habiletés motrices dans l'exploration et la résolution de problèmes.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'intérêt social	- observer et imiter ses pairs - commencer à jouer à « suivre ses pairs » - observer ses pairs et jouer brièvement avec eux – peut tourner en une lutte pour la possession d'objets - offrir des jouets - participer à de brèves activités en groupe	Incorporez des jeux comportant des chants dans les activités ludiques et la routine. Invitez à prendre part à l'action un enfant à la fois tandis que les autres bambins observent. L'intérêt social naturel des bambins pour les adultes et les enfants aide à maintenir leur attention. L'observation de la joie partagée dans le jeu chantant les motivera à participer lorsqu'un nouveau jeu leur sera présenté.
1.2 Le changement de point de vue	dans des situations simples, commencer à tenir compte du point de vue des autres	Durant la routine de la collation, faites en sorte que les enfants attendent le moins possible mais utilisez les brèves périodes d'attente pour mettre un bambin en présence d'un autre dont c'est le tour : « Sylvia, tu attends pendant que Joe choisit son fruit. C'est ton tour après! » Le fait de mettre dans le coup le bambin qui attend favorise la maîtrise de son comportement pendant l'attente. L'enfant entend aussi de l'information qui l'aide à comprendre le point de vue des autres par opposition à son propre point de vue.
1.3 Le jeu parallèle	jouer à proximité de pairs qui ont des jouets semblables sans échanger d'idées ou de choses	Préparez du matériel en double dans un endroit suffisamment grand pour que deux bambins puissent s'y mettre côte à côte, ce qu'on appelle le jeu parallèle. Lorsque les bambins commencent à jouer, joignez-vous à eux avec votre propre matériel. Cette façon de faire fournit un contexte au jeu social des bambins dans lequel l'intérêt pour les autres s'exprime en étant proche et en jouant avec du matériel semblable.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 L'expression des sentiments	- exprimer des sentiments agressifs et se comporter de façon agressive - commencer à exprimer des émotions qui révèlent la conscience de soi (honte, gêne, culpabilité et fierté) - exprimer des émotions au moyen du langage et du jeu d'imagination	Réagissez à l'expérience affective du bambin par des commentaires qui affirment cette expérience, p. ex. : « Wow! Tu as travaillé fort à bâtir cette tour! » Les bambins ont besoin d'adultes qui sont disponibles sur le plan affectif et qui maintiennent un contact avec eux. Le fait d'accompagner le bambin dans son expérience affective renforce et permet l'expression de ses émotions et sa motivation.
2.2 L'autocontrôle <i>La maîtrise des émotions</i>	- commencer à utiliser le langage pour aider à maîtriser ses émotions - commencer à s'apaiser après une émotion, en présence d'adultes familiers - être accablé et s'en remettre - accentuer les émotions positives - rechercher la sécurité chez les adultes	Acceptez les sentiments de l'enfant. Adulte : « Je vois que tu es triste. C'est difficile de voir ta maman partir travailler. » Faites une pause puis regardez l'enfant : « Ta maman vient toujours te chercher après la collation de l'après-midi. » Faites une pause et regardez l'enfant. « Je peux jouer avec toi. » L'empathie causée par le fait de reconnaître les sentiments de l'enfant peut créer un rapprochement entre le bambin et l'adulte et peut aussi contribuer à assimiler une part de l'énergie émotionnelle de l'enfant.
<i>La maîtrise du comportement</i>	- réagir à des signes indiquant qu'il faut cesser d'agir de la sorte - commencer à maîtriser ses impulsions devant ses pairs - savoir attendre de plus en plus ses pairs	Rapprochez-vous des bambins dont le niveau d'activité est à la hausse. Le fait de se rapprocher d'eux peut leur donner la sécurité voulue pour les aider à maîtriser leur comportement.
<i>La maîtrise de l'attention/concentration</i>	- la concentration peut être interrompue par les actions des autres - plusieurs objets attirant le regard peuvent distraire l'attention - porter attention, faire des choix et éviter les distractions	Participez au jeu et déplacez lentement le matériel pour le mettre dans le champ de vision du bambin lorsqu'il est distrait. Vous ralentirez ainsi l'action et permettrez au bambin de résoudre un problème ou d'éviter une distraction.
2.3 L'empathie	- se montrer attentif à ses propres sentiments et aux sentiments d'autrui - montrer qu'on se préoccupe des autres en ayant un comportement attentionné - commencer à reconnaître les droits des autres	Décrivez les expressions faciales des bambins. Faites un lien entre l'expression faciale et le sentiment qui lui est associé : « Regarde les grands yeux de Jérémie et sa bouche grande ouverte. Il est étonné de voir le chiot. » Au moment où le bambin commence à prendre conscience de ses sentiments, cette manière d'agir attire son attention sur une importante information non verbale et sur les sentiments qui l'accompagnent.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.4 La notion de soi	• dire « non » en réponse à une demande de l'adulte • se voir comme un « agent » puissant • dire « bien » et « mal » (montre l'apparition de l'autoévaluation) • utiliser son nom et celui des autres • se reconnaître dans le miroir • pointer du doigt pour montrer les parties de son propre corps et les parties correspondantes du corps des autres	Placez une boîte remplie d'objets avec lesquels l'enfant peut jouer seul devant un miroir en plexiglas installé au mur. Lorsque le bambin s'amuse avec une débarbouillette, dites : « Tu te laves les oreilles. » Jouer devant le miroir permet au bambin de voir son corps en action. Lorsque l'adulte donne de l'importance à ses gestes (les décrit tout haut lorsqu'ils se produisent), le langage et l'action renforcent la compréhension qu'a le bambin de soi et de son corps.
2.5 L'autonomie	• entreprendre des activités • se fixer des buts et persister à les atteindre • rejeter toute intrusion de nature à détourner l'attention en disant « non » et « je le fais » • chercher à contrôler les autres en disant « à moi » • de plus en plus, faire des choix et éviter les distractions • faire la distinction entre ses propres actes volontaires et ses actes involontaires	Fournissez un coin de construction comportant des blocs et une collection de boîtes de conserve et de boîtes de carton de tailles et de formes différentes. Portez attention à la construction que fait le bambin. Au moment opportun, décrivez sa construction. Cette manière d'agir donne l'occasion à l'enfant de diriger son propre jeu, de faire des choix et de prendre des décisions. La collection de canettes et de boîtes exige qu'il prenne beaucoup de décisions pour créer une construction stable. L'attention et les commentaires de l'adulte aident l'enfant à être fier de sa réalisation.
2.6 La formation de l'identité	• s'identifier soi-même et par rapport aux autres	Utilisez des photographies de famille pour encourager la narration d'histoires. Montrez du doigt le bambin puis d'autres sur la photo. Posez des questions ouvertes : « Qu'est-ce que tu as fait au parc? » « Qu'est-ce que tu as fait avec ton papa? » Le fait de relater des histoires à propos de sa famille aide le bambin à voir quelle place il occupe par rapport aux autres et à sentir qu'il est un membre important de sa famille.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 Le langage réceptif	- écouter des histoires - réagir lorsqu'on nomme des parties du corps, lorsqu'on donne des consignes et qu'on utilise des pronoms personnels - réagir à des phrases plus longues et à des consignes plus complexes	Mettez en valeur les actions de l'enfant lorsqu'elles se produisent. Adulte : « Robert, ta construction est vraiment haute! » L'établissement d'un lien entre le langage et les actions de l'enfant fournit un contexte très riche lui permettant de comprendre la langue parlée.
3.2 Le langage expressif <i>les mots</i>	- combiner des mots - utiliser des verbes et des adjectifs d'usage courant	Invitez le bambin à décrire davantage une photographie. « Regarde le grand chapeau de Paul. » Faites une pause. « Qu'est-ce qu'il porte d'autre? » Le bambin est ainsi appelé à remarquer les détails d'une photo et à y réagir en utilisant le langage expressif.
<i>les phrases</i>	- utiliser des phrases simples - utiliser des phrases composées - jouer à des jeux imaginaires dans lesquels on utilise la langue	Donnez une rétroaction à l'enfant lorsqu'il parle et reprenez-le lorsqu'il fait des erreurs en l'invitant à en dire davantage. P. ex., « Papa a parti. » Réponse de l'adulte : « Ton papa est parti. » (Rétroaction) « Où est-il allé? » (Invitation à en dire davantage.) Vous lui fournissez de la sorte un modèle linguistique acceptable et vous l'encouragez à continuer à parler.
<i>le vocabulaire</i>	- augmenter son vocabulaire - préciser la fonction des articles familiers	Faites un lien entre la fonction et le nom commun de l'objet lorsque vous décrivez un jeu. « Tu parles à maman au téléphone. » Vous favorisez ainsi la compréhension du bambin dans un riche contexte de signification et d'action.
<i>les questions</i>	poser des questions simples avec les pronoms « quoi » et « où »	Au moment de l'habillage, cherchez chacun à votre tour, le bambin et vous, les divers vêtements. Ce jeu donne au bambin l'occasion de poser des questions et de répondre à d'autres.
<i>la conversation</i>	observer et tenter de se joindre à la conversation	« Voici Stéphanie. Elle s'y connaît en gâteaux d'anniversaire. » Vous soulignez ainsi l'intérêt de la petite pour l'interaction et lui donnez l'occasion de se joindre à la conversation.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle <i>la maîtrise de l'attention et de la concentration</i>	- être attentif pendant des périodes de plus en plus longues - ne pas tenir compte des variables pouvant distraire	Offrez au bambin du matériel aux propriétés contrastantes; par exemple, ajoutez des formes solides aux anneaux d'emboîtement. Ce faisant, vous mettez l'enfant au défi de devoir laisser de côté les formes qui n'ont pas de trous pour s'emboîter dans les anneaux.
4.2 La résolution de problèmes	- se fixer des buts et agir de façon à les atteindre - résoudre des problèmes en procédant par essai et erreur - rechercher l'aide des adultes pour atteindre ses buts - utiliser des objets comme outils pour résoudre des problèmes - trouver qui est absent d'un groupe en regardant les personnes présentes	Utilisez la dissonance cognitive (à l'inverse des attentes). Par exemple, durant le jeu, placez des personnages dans le garage et des voitures dans la maison. Demandez : « Qu'est-ce qui ne va pas? Comment peux-tu régler ça? » La dissonance provoque la réflexion et la résolution de problème et peut être amusante pour les bambins.
4.3 L'exploration du phénomène de cause à effet	- réagir avec joie aux résultats prévisibles de l'exploration - explorer la fonction des objets; ouvrir et fermer des portes	Ouvrez la voie à l'exploration en posant des questions invitant à prédire; p. ex. : « Qu'est-ce qui arrivera si tu laisses tomber la balle? » ou « Qu'est-ce qui arriverait si tu poussais la voiture? » Préparez-vous à ce que le bambin réponde par des actes. Ce genre de questions favorise l'exploration du phénomène de cause à effet chez les bambins.
4.4 L'exploration spatiale	- explorer la capacité des contenants en y mettant des objets et en les enlevant - mettre des choses ensemble et les séparer	Lorsqu'un bambin met des choses dans un contenant et les en fait sortir, vous pouvez faire de même en utilisant des objets de différentes tailles et des contenants identiques. Demandez-lui : « Est-ce que ce jouet va rentrer dans cette tasse? » Les bambins sont des joueurs parallèles et lorsque vous jouez à côté d'eux à leur niveau, vous renforcez et prolongez leur exploration sans les importuner.
4.5 La résolution des problèmes d'ordre spatial	- enlever les obstacles du chemin - utiliser des outils pour surmonter les obstacles	Placez du matériel pertinent, comme des outils, près de l'endroit où le bambin s'amuse. Le mouvement attire l'attention tandis que le bambin peut ne pas voir certains articles lorsqu'il est occupé à jouer. Le fait de rapprocher des outils peut élargir la portée de son jeu lorsque le bambin ne sait plus quoi faire et l'encourager à inclure ces objets dans son jeu, ce qui aura pour effet d'élargir son champ d'exploration et sa capacité de résoudre des problèmes.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.6 La temporalité	- utiliser des termes liés au temps comme « demain » et « hier » - commencer à comprendre la signification de « maintenant » par opposition à « plus tard »	Établissez un lien entre les termes temporels et les moments qui font partie de la vie quotidienne du bambin. « Plus tard nous irons jouer dehors, après la collation. » Ainsi l'enfant arrive-t-il à faire un lien entre les termes temporels comme « plus tard » et une séquence de temps qu'il connaît.
4.7 La pensée symbolique, la représentation et les compétences de base en alphabétisation <i>le jeu imaginaire</i>	- utiliser des objets pour en représenter d'autres - choisir des thèmes simples pour le jeu imaginaire : cuisiner, s'occuper d'un bébé	Soyez partenaire du jeu imaginaire en jouant un rôle. Lorsque le bambin cuisine et sert la nourriture, mangez la nourriture et dites : « Comme c'est bon. Merci de prendre soin de moi. » Lorsque les adultes sont des partenaires dans le jeu, les bambins poussent plus loin les thèmes et la représentation dans leur jeu imaginaire.
<i>la représentation</i>	- reconnaître des objets sur des photographies - pointer du doigt des objets dans un livre, sur demande - nommer des objets dans un livre	Après avoir regardé des images dans un livre et avoir pointé du doigt certaines d'entre elles, invitez le bambin à retourner à la recherche d'images dans les pages précédentes. « Trouve l'ours avec des chaussettes sur ses oreilles. » L'enfant est ainsi appelé à reconnaître et à se rappeler les représentations dans les livres.
4.8 La mémoire	- accroître sa capacité de mémorisation - suivre la routine - établir des rituels	Établissez une routine. Lorsqu'elle est bien établie, demandez au bambin pendant que vous l'habillez : « Qu'est-ce qui vient ensuite? » Il doit se rappeler les activités répétitives dans le contexte de la routine.
4.9 La classification	- trier et étiqueter des objets selon leurs caractéristiques, comme dur et mou ou gros et petit - regrouper des articles selon leur fonction (p. ex., une cuillère et un bol)	Utilisez des questions ouvertes simples qui invitent des réponses pouvant prendre la forme d'une action, p. ex., « Qu'est-ce que tu peux ajouter d'autre au panier de fleurs? » Les questions ouvertes permettent au bambin de donner une réponse qui a un sens pour lui, et lorsqu'il peut répondre par des actes, ça lui permet de communiquer sa pensée même s'il n'utilise pas le langage expressif.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>l'équilibre</i>	- se tenir sur un pied - faire quelques pas sur une surface surélevée	Tirez profit du plaisir que prend le bambin à transporter des objets, à marcher de façon rythmée et à suivre d'autres personnes. Chantez une chanson entraînante et mettez-y des paroles qui incitent le bambin à marcher de façon rythmique sur différentes surfaces. Lorsque les bambins se déplacent d'une surface à une autre, ils doivent retrouver leur équilibre.
<i>le saut</i>	- sautiller sur place - sauter d'un point peu élevé	Servez-vous des objets surélevés sans danger pour les bambins à l'extérieur et à l'intérieur. Aidez le bambin à développer ses compétences émergentes en vous tenant le plus près possible et en admirant la confiance avec laquelle il sautille, grimpe et descend.
<i>la marche et la course</i>	- avoir de plus en plus d'équilibre et de coordination - être davantage capable de s'arrêter dans sa course	Jouez à des jeux qui exigent de s'arrêter et de repartir, là où l'espace le permet. Le jeu qui permet de s'exercer à courir puis à s'arrêter améliore la maîtrise de ces techniques chez le bambin.
<i>la capacité de grimper</i>	- monter des marches un pied à la fois - grimper sur de l'équipement conçu à cette fin et sur des meubles	Admirez les compétences émergentes du bambin, p. ex. : « Marc, tu es monté jusqu'en haut! » Vous soulignez ainsi ses réalisations et l'encouragez à continuer.
<i>les jouets à enfourcher</i>	faire avancer les jouets à enfourcher en poussant du pied	Donnez au bambin une raison d'avancer avec son tricycle en établissant des stations le long du chemin. Puis invitez le bambin à avancer : « Marc, va au magasin acheter du lait. » Vous le motivez ainsi à continuer à développer ses habiletés motrices.
5.2 La motricité fine <i>s'habiller</i>	- boutonner son vêtement - remonter une fermeture éclair	Au moment de l'habillage, attachez les deux extrémités de la fermeture éclair du bambin puis demandez-lui de la remonter tandis que vous tenez le bas du vêtement. Vous réduisez ainsi la frustration du bambin et l'aidez à participer activement à la séance d'habillage.
<i>manger</i>	utiliser soi-même des ustensiles et une tasse	Donnez au bambin des ustensiles à sa mesure. Présentez-les-lui en même temps que vous lui donnez la possibilité de manger des croque en doigts. Il aura le choix d'être indépendant ou non et il éprouvera un sentiment de réussite.

Les bambins (de 14 mois à 3 ans)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>utiliser un outil</i>	utiliser des ciseaux sans danger pour les bambins	Apportez des ciseaux sans danger à utiliser avec de la pâte à modeler. Asseyez-vous avec le bambin, roulez un morceau de pâte à modeler en un long cordon et demandez-lui de le couper. La texture molle de la pâte et votre participation soutiennent sa mise en pratique de l'utilisation des ciseaux et sa capacité de s'en servir seul.
<i>tracer une marque</i>	- tenir les crayons de couleur et les pinceaux dans la paume de la main et griffonner - le griffonnage comporte maintenant des lignes et des formes	Asseyez-vous à côté du bambin avec un morceau de papier et un crayon de couleur de votre choix. Décrivez ses griffonnages : « Ta ligne est longue et droite. Je vais faire une ligne comme la tienne. » Le bambin est renforcé dans sa démarche et comprend que les marques peuvent être répétées.
<i>tenir entre le pouce et l'index</i>	- tourner les pages d'un livre - tenir dans la paume de la main ou entre les doigts selon le besoin	Déposez un jouet dans un contenant sous le regard du bambin. Invitez-le à retirer l'objet. Utilisez divers objets dans des contenants ayant des couvercles de différentes tailles. La différence entre les objets et les contenants offre la possibilité au bambin d'utiliser diverses stratégies motrices pour récupérer les objets.
5.3 Les sens <i>l'exploration sensorielle</i>	utiliser tous ses sens dans l'exploration des propriétés et des fonctions des objets et du matériel	Ajoutez une petite quantité de colorant alimentaire à l'eau lorsque le bambin verse de l'eau d'un contenant à un autre. Le mouvement de l'eau sera plus visible, ce qui facilitera l'observation du bambin.
<i>la discrimination sensorielle</i>	utiliser tous ses sens pour reconnaître et différencier les propriétés et le matériel	Lorsque le bambin est familier avec le matériel, posez-lui des questions en utilisant les textures pour reconnaître les objets. « Peux-tu trouver celui qui est bosselé? » En touchant les objets, le bambin apprend les mots qui correspondent à ce qu'il touche. La combinaison du langage et du toucher augmente son apprentissage tactile.
<i>l'intégration de la motricité sensorielle</i>	- coordonner ses sens et ses habiletés motrices de façon de plus en plus complexe - utiliser la coordination oculo-manuelle pour enfiler de grosses perles sur des cure-pipes, faire des casse-tête simples, verser, vider et remplir	Tirez profit du plaisir que prend naturellement le bambin à transporter des objets, à vider et à remplir en plaçant des seaux près des étagères à jouets. Vous l'incitez ainsi à mieux coordonner ses habiletés sensorielles et motrices. L'intégration des habiletés sensorielles et motrices est essentielle à l'apprentissage.



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 Se faire des amis	- chercher à jouer avec d'autres - offrir à d'autres du matériel pour jouer et leur attribuer des rôles - jouer en collaboration avec les autres - inviter les autres à jouer - échanger des idées, du matériel et des points de vue avec les autres - poursuivre le jeu avec les autres	Participez au jeu avec les enfants. Offrez-leur des jouets. Agissez à tour de rôle et échangez des idées en jouant. Montrer comment se faire des amis et poursuivre le jeu donnent l'exemple de la façon de se comporter socialement.
1.2 Résoudre des conflits et des problèmes sociaux	- commencer à exprimer ce qu'on veut, ce qu'on pense et ce qu'on ressent - maîtriser ses émotions pour résoudre des conflits - commencer à s'ouvrir à ses pairs et à les écouter - commencer à trouver des solutions aux conflits - commencer à reconnaître les conséquences - prendre des décisions, faire des choix et en accepter les conséquences	Consultez les enfants qui tentent de résoudre un conflit. Commencez par les soutenir dans la maîtrise de leurs émotions. Puis, pour les appuyer dans leur réflexion, demandez-leur : « Qu'est-ce qui s'est passé? » (Faites une pause.) Enfant : « Il a pris mon camion. » Adulte : « Qu'est-ce que ça te fait? » (Pause) Enfant : « Je suis fâché! » Adulte : « Qu'est-ce que tu peux faire pour résoudre le problème? » (Pause) Enfant : « Il pourrait trouver un autre camion. » Adulte : « Qu'est-ce que tu peux faire d'autre? Quelle solution choisis-tu? » Lorsque les adultes aident les enfants à réfléchir au lieu de résoudre les problèmes pour eux, les enfants apprennent à les résoudre eux-mêmes.
1.3 S'introduire dans un groupe de pairs	- observer avant de se joindre au jeu - offrir des objets ou émettre des idées ayant un lien avec le jeu - entrer dans le jeu en jouant les rôles disponibles	Créez une entrée clairement définie pour les centres d'apprentissage. Tenez-vous à l'entrée à côté de l'enfant qui veut se joindre au groupe. Observez avec lui les enfants qui jouent. Commentez ce que vous observez. Les enfants qui ont de la facilité à entrer dans un jeu observent avant de se joindre aux autres. Si vous ralentissez l'enfant et lui donnez l'exemple de l'observation, il pourra à son tour essayer cette stratégie pour s'introduire dans le groupe.
1.4 Aider	- offrir son aide - comprendre les émotions ressenties par les autres - maîtriser son propre comportement en fonction des besoins des autres - offrir du réconfort - se montrer généreux	Interprétez, pour les enfants, le comportement non verbal des autres : Adulte : « Regarde Josée. Elle attend son tour avec impatience. » Les enfants s'exerceront ainsi à lire les expressions faciales qui donnent de l'information sur les sentiments des autres.



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.5 Interagir de façon positive et respectueuse	- commencer à faire preuve de respect à l'égard des objets et du travail des autres enfants - jouer avec des enfants qui ont des capacités et des caractéristiques différentes - commencer à remarquer les stéréotypes dans les livres, etc. - commencer à avoir des idées et à faire preuve de collaboration, d'honnêteté et de justice - apprendre la musique et les formes artistiques de diverses cultures et de divers groupes raciaux et ethniques - utiliser les objets d'une diversité de cultures et de groupes raciaux et ethniques dans les sociodrames	Remarquez le rôle des différents enfants dans une activité de groupe. « Jacques est grand et il peut atteindre les pièces d'équipement là-haut. Les mains de Meika entrent dans les petits trous où les billes ont roulé. » Lorsque les adultes admirent la différente contribution des enfants à un effort de groupe, ceux-ci apprennent comment fonctionnent ensemble les différentes forces de chacun et les respectent.
1.6 Collaborer	- échanger des idées et du matériel en jouant - prendre part à l'établissement et au respect des règles et inviter les autres à se joindre au jeu - écouter, réfléchir et réagir de façon appropriée lorsque les autres parlent à l'heure du rassemblement en groupe - participer à la prise de décisions en groupe et au vote et accepter que le vote majoritaire représente la décision que doit suivre tout le groupe	Aménagez l'environnement de façon à ce que les enfants jouent face à face ou choisissent d'en regarder d'autres jouer près d'eux. Échangez des idées avec les enfants durant le jeu. « Tu as fini le casse-tête. Formidable. Je songeais à mettre ensemble toutes les pièces bleues au début. Qu'en penses-tu? » Un environnement qui offre des options pour le jeu en société, où les adultes réfléchissent avec les enfants et échangent des idées, favorise la collaboration.
1.7 Faire preuve d'empathie	- faire part de ses émotions, communiquer ses sentiments aux adultes et à ses pairs - faire part de son expérience, se raconter et se respecter les uns les autres - commencer à voir le monde du point de vue de quelqu'un d'autre - commencer à s'identifier aux autres - se mettre à la place d'une autre personne - constater une injustice et prendre des mesures pour changer la situation	Quand un enfant se comporte en agresseur, les adultes doivent agir pour faire cesser le comportement et pour aider cet enfant à voir le point de vue de l'autre. Lorsque le même enfant est blessé par d'autres, les adultes doivent intervenir avec empathie et soutien. C'est en étant traités avec justice et empathie que les enfants apprennent à faire preuve d'empathie.



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.8 Accepter le point de vue d'une autre personne	• décrire ses idées et ses émotions • reconnaître que les autres ont des idées et des émotions • comprendre les idées et les émotions des autres • commencer à accepter que les idées et les émotions des autres peuvent être différentes des siennes • adapter son comportement de façon à tenir compte du point de vue des autres • commencer à réagir de façon appropriée aux sentiments des autres • commencer à accepter le point de vue d'un autre • échanger des idées et des points de vue avec d'autres	Lancez une discussion à partir d'une expérience que tous ont vécue. « Lorsqu'on était à la caserne de pompiers hier, j'ai pris ces photos. Regarde celle-ci, Jeff. De quoi te souviens-tu? Béatrice, Jeff se rappelle... T'en souviens-tu? Qu'en penses-tu? » Ce faisant, les enfants s'habituent à décrire leurs idées et à entendre les idées des autres qui ont vécu la même expérience qu'eux. Ainsi, les enfants reconnaissent les idées des autres et s'aperçoivent qu'elles peuvent être différentes des leurs, p. ex., la théorie de la pensée...
1.9 Interagir avec les adultes	• s'adresser aux adultes en les considérant comme une source de sécurité et de soutien • demander d'une façon positive aux adultes de se joindre aux activités • percevoir les adultes comme une ressource favorable à l'exploration et à la résolution de problèmes	Réagissez de façon positive lorsqu'un enfant vous demande de se joindre à son jeu. « Merci de m'offrir de la pâte à modeler. J'aimerais m'asseoir avec toi. » Le fait de réagir positivement aux demandes des enfants renforce votre relation avec eux ainsi que leurs compétences sociales.



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 La notion de soi	• parler de ses caractéristiques personnelles • faire la différence entre ce qu'on sait faire et ce qu'il nous reste à apprendre • être responsable de soi lorsqu'on s'habille et qu'on mange et dans les activités quotidiennes • se percevoir comme un être compétent et capable de s'autocontrôler	Voyez les enfants comme des êtres compétents. « Tu as fini tout le jeu hier, Sophie. » Le fait de rappeler aux enfants leurs succès antérieurs les aide à se percevoir comme des êtres compétents.
2.2 La formation de l'identité	• être de plus en plus avancé dans la formation de son identité • remarquer ses propres capacités • reconnaître les capacités que l'on a en commun avec quelqu'un d'autre • exprimer de la joie face à ses caractéristiques et à son identité • exprimer sa curiosité et sa sensibilité à l'égard des caractéristiques physiques • comprendre la culture dans la vie concrète de tous les jours au sein de sa propre famille, qui s'exprime par la langue, les histoires et les valeurs familiales, les fêtes • commencer à établir un lien entre sa famille et le groupe culturel auquel on appartient • affirmer ses propres choix en présence d'un stéréotype	Assurez-vous que les enfants ont l'occasion de raconter leurs histoires familiales. « Cécile, ta mère a dit que vous avez eu beaucoup de monde à la maison cette fin de semaine ci. Qu'y avait-il de spécial? » L'occasion donnée fréquemment à tous les enfants de raconter et d'entendre des histoires familiales peut les aider à comprendre en quoi leur famille et celle des autres sont à la fois semblables et différentes. Le fait de parler librement de sa propre famille renforce le respect de soi de l'enfant et sa fierté d'être qui il est.
2.3 L'estime de soi	• se juger comme quelqu'un digne d'intérêt • se voir comme un membre important du groupe • se fixer des buts et travailler en vue de les atteindre • agir de façon responsable envers les autres	Admirez les points forts et les réalisations de l'enfant. Adulte : « Oh là là, tu résous bien les problèmes. Tu t'es aperçue que tous les quatre, vous pouviez jouer ensemble. » Le fait d'admirer les réalisations de l'enfant le renforce dans ses points forts.
2.4 La reconnaissance et l'expression de ses émotions	• reconnaître ses émotions • augmenter ou atténuer son énergie émotive selon la situation • exprimer des émotions négatives sans blesser les autres	Chaque fois que le groupe se retrouve ensemble, dites : « Rassemblons-nous. Participons tous et toutes à... » Le fait de toujours utiliser les mêmes expressions pour signaler le début du groupe aide les enfants à porter attention et à se rendre à nouveau disponibles pour les nouvelles exigences du groupe. Lorsque vous faites face à des émotions négatives, penchez-vous d'abord sur l'autocontrôle. Aidez les enfants à atténuer leur énergie émotive. Pour traiter de l'expression des émotions négatives, l'adulte peut dire : « Quand je suis frustrée, je vais faire une promenade et je me parle à moi-même de mon problème. Je me remets au travail plus tard. » Marchez aux côtés de l'enfant pendant qu'il exprime ses sentiments.



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.5 La maîtrise de l'attention, des émotions et du comportement	• exprimer ses émotions de façon de plus en plus appropriée • porter attention • éviter les distractions • porter à nouveau attention après avoir effectué une vérification auprès de l'adulte ou après une distraction • arrêter et reprendre son activité • remettre à plus tard une gratification • persister lorsqu'on est frustré • utiliser le langage pour communiquer ses besoins et contrôler ses émotions • acquérir la maîtrise de son comportement • faire face de mieux en mieux aux défis et aux déceptions • utiliser des stratégies efficaces pour se calmer soi-même	Offrez l'option de prolonger une activité. « Marie, si tu laisses ta sculpture sécher pendant la nuit, on pourrait chercher d'autres boîtes que tu pourrais utiliser demain. » Les projets qui durent plus d'une journée impliquent que l'on doive retarder la satisfaction du travail accompli. Lorsque les enfants décident quoi faire, ils sont motivés et veulent aller jusqu'au bout.
2.6 Une attitude positive face à l'apprentissage <i>(p. ex., la persistance, la détermination, la curiosité et l'impression de maîtriser la situation)</i>	• persévérer alors que la tâche est difficile ou nouvelle • surmonter les défaites et les erreurs • demander et accepter de l'aide au besoin • accepter les défis et prendre des risques en apprenant • exprimer sa satisfaction et sa joie dans l'accomplissement des tâches	Donnez l'exemple de la curiosité, de la pensée créative et de la résolution de problèmes. « Je me demande ce qui tiendrait ensemble ces grosses boîtes. » Accompagnez l'enfant qui a besoin de persévérance. Soyez enthousiaste face à l'apprentissage et partagez la joie qu'éprouve l'enfant dans ses découvertes. Les enfants auront ainsi le soutien social qu'il leur faut pour affronter les défis et les risques et persister dans une tâche afin de maîtriser une nouvelle compétence.



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 L'utilisation de la communication verbale et non verbale	• utiliser des gestes et des signes pour communiquer • exprimer ses idées et décrire son expérience à l'aide de phrases de plus en plus complexes • utiliser une expression faciale et un ton de voix correspondant au contenu du message • porter attention et réagir de façon appropriée aux communications non verbales des autres • avoir des interactions de plus en plus complexes • chanter et raconter des histoires dans sa langue maternelle	Lorsque Martin ne comprend pas le message de Chaviva, interprétez ce qu'elle dit. Dans votre conversation, faites des gestes comme Martin et utilisez un langage semblable à la façon dont on parle chez lui, et suggérez-lui de parler directement à Chaviva. Cette façon de faire favorise l'intégration de l'enfant dans le jeu et le prolongement de la conversation.
3.2 L'utilisation du français et de la langue maternelle de l'enfant	• entrer dans le jeu en utilisant sa langue maternelle et le français ou l'anglais • accueillir les autres dans sa langue maternelle et en français ou en anglais • enseigner le nom des objets, des actions et des événements dans sa propre langue et les apprendre dans la langue des autres • parler des personnes importantes dans sa vie	Apprenez quelques mots de la langue maternelle (p. ex., de simples formules de politesse et le nom d'objets familiers et des membres de la famille) des enfants inscrits à votre programme. Utilisez ces mots dans la conversation. L'envie de participer de l'enfant augmente dans un milieu qui l'accueille, où sa langue et sa culture sont valorisées, ce qui l'encourage à continuer à utiliser sa langue maternelle.
3.3 Le vocabulaire	• utiliser de nouveaux mots dans le jeu • poser des questions pour comprendre de plus en plus de mots • faire le lien entre une nouvelle expérience et des mots connus • définir les mots d'après leur fonction (c.-à-d., une balle est quelque chose que l'on fait rebondir)	Établissez un lien entre les nouveaux mots et le vocabulaire que l'enfant connaît et utilise déjà. Faites des gestes pour illustrer la signification du vocabulaire non familier. Utilisez de nouveaux mots dans la conversation quotidienne de façon à ce que les enfants puissent les entendre et les employer en contexte. Les mots feront facilement partie du vocabulaire de l'enfant d'autant plus qu'ils seront utilisés dans le jeu.
3.4 La conversation avec ses pairs et les adultes	• utiliser des phrases de plus en plus complexes • avoir des interactions de plus en plus longues • parler devant un groupe • comprendre de nombreuses façons culturellement acceptables d'adapter la langue en fonction de l'âge, du sexe et du statut social des locuteurs et des auditeurs	Invitez les enfants à présenter les membres de leur famille qui participent au programme. Encouragez-les à apporter des choses de la maison. Posez-leur des questions qui les incitent à faire des phrases plus complexes, comme par exemple : « Comment ferais-tu cuire les aliments dans le wok? » ou « Le sari rouge est magnifique. Peux-tu me dire comment tu fais pour le revêtir? » Continuez à poser des questions afin d'encourager les enfants à entrer dans les détails. Le fait de demander aux enfants de présenter un membre de leur famille dans une situation de groupe ou de présenter un objet de leur maison les incite à adapter leur conversation en fonction du groupe d'enfants et des membres de leur famille présents.



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.5 L'utilisation du langage descriptif pour expliquer, analyser et prolonger la conversation	• utiliser des phrases pour décrire des objets et des événements • utiliser, dans un langage descriptif, des phrases de cinq à sept mots • utiliser un nouveau vocabulaire et des constructions grammaticales nouvelles dans le langage descriptif • utiliser spontanément le langage des mathématiques, de l'interrogation et du raisonnement dans le jeu	Tirez profit de la curiosité naturelle des enfants et dressez une liste des questions qu'ils se posent sur les choses qui les intéressent et qu'ils veulent connaître. L'exploration dans le jeu, les questions posées aux membres de la famille et de la communauté, les excursions et les outils de recherche offrent une riche source d'information et leur donnent des réponses à leurs questions. Reportez-vous à la liste de questions des enfants. Faites des commentaires sur l'exploration d'un enfant et invitez-le à utiliser ce qu'il a appris pour répondre à une question : « Comment le fait de savoir combien d'enfants sont venus aujourd'hui t'aide à calculer le nombre d'enfants qui sont absents? » Lorsqu'on fait appel à leur curiosité et qu'on leur donne de belles occasions d'explorer, les enfants ont la motivation voulue pour décrire et expliquer ce qu'ils ont appris. Ajoutez des détails à ce que l'enfant dit et posez-lui des questions stimulantes pour approfondir le sujet.
3.6 L'écoute des autres	• s'écouter les uns les autres avec attention, sans distraction ni interruption • adopter un mode de communication à tour de rôle dans ses interactions avec les autres (la réciprocité dans la communication) • comprendre et suivre des consignes orales	Attendez que les enfants répondent, asseyez-vous à leur niveau et portez attention à eux lorsqu'ils parlent. Lorsque les enfants voient leurs proches donner l'exemple d'une bonne communication et du respect d'autrui, ils ont tendance à imiter ce genre d'attitude et de comportement.
3.7 Le plaisir d'apprendre à lire et à écrire	• choisir de passer du temps à regarder des livres • discuter et établir des liens entre les histoires lues et le jeu • demander à entendre des histoires, des poèmes et des chansons en particulier • manifester du plaisir et de la joie durant les activités mettant en jeu le langage, la musique et les livres	Lisez et relisez les histoires intéressantes qui sont riches en idées et en signification et qui intéressent les enfants. Montrez le plaisir que vous prenez à lire des livres. Lorsque la lecture se fait dans la joie, l'apprentissage est renforcé et les enfants ont la motivation voulue pour poursuivre leur intérêt pour la lecture.



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.8 L'utilisation et la compréhension du pouvoir de la lecture et de l'écriture	- commencer à s'exprimer par l'écriture - établir un lien entre l'information et les événements dans le texte et ceux de la vie, et inversement - réciter des histoires - créer des histoires oralement et utiliser divers médias - se reporter à l'écrit dans l'environnement physique dans sa quête de signification, de règles et de directives - comprendre les fonctions de la littérature	Prenez des notes durant le jeu. Faites fonction de secrétaire et notez les idées et les histoires des enfants. Cette pratique permet d'établir des liens entre l'expérience vécue et l'écriture. Elle permet aussi d'avoir un registre durable des histoires des enfants.
3.9 La relation d'histoires après coup	- reprendre des histoires dans le jeu imaginaire et les activités artistiques - établir un lien entre les histoires et la vie quotidienne - émettre des idées, raconter des histoires	Demandez à l'enfant de raconter l'histoire après l'avoir lue ou entendue. Il lui faudra reconstruire les éléments de base de l'histoire. Lorsque les adultes écoutent les enfants raconter une histoire, ils découvrent ce qu'ils ont compris et ce qui est important pour eux.
3.10 La conscience phonologique	- reconnaître les sons dans l'environnement, comme les sons produits par les animaux, le bruit de la circulation, la musique et la parole humaine - créer des sons en chantant et en jouant de la musique - prendre part à des jeux intégrant des sonorités - produire les rimes manquantes dans les poèmes, les chansons et les livres familiers - reconnaître certaines lettres et syllabes par leur son - reconnaître des combinaisons de sons - réciter des comptines, des poèmes ou des chants rythmés - inventer des chants et des rimes	Utilisez des rituels sous forme de rimes dans la routine quotidienne, comme dans « Un deux trois quatre, ma p'tite vache a mal aux pattes, prenons-la par la queue, elle deviendra mieux dans un jour ou deux » La répétition dans la routine et les rituels offre de nombreuses possibilités d'entendre des sons et d'établir un lien avec les situations de la vie réelle. En outre, les rimes dans la routine ajoutent du plaisir et une note positive.
3.11 La reconnaissance des lettres	- reconnaître la lettre par laquelle commence son nom et le son de cette lettre - pouvoir nommer d'autres mots qui commencent par la même lettre ou par le même son que son nom - commencer à reconnaître quelques lettres ou sons correspondant à des consonnes dans des mots apparaissant dans des comptines familières	Jouez avec des lettres et des sons à tour de rôle avec l'enfant. Ce jeu incite l'enfant à écouter puis à créer une allitération, soit une répétition. Adulte : « Pat peint avec de la peinture pourpre. Pat, combien de p est-ce que j'ai utilisé? Pat, c'est à ton tour. Utilise le nom de Diane. Quelle est la première lettre du nom de Diane? Fais une phrase avec le nom de Diane et des mots qui commencent par d. » Ce genre de jeu donne aux enfants l'occasion de reconnaître des consonnes initiales en contexte.



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.12 La compréhension de l'orientation et des conventions habituelles de l'écriture	- faire semblant de lire - utiliser du papier et un crayon pour griffonner - faire semblant d'écrire et écrire des lettres et des mots - tenir un livre dans le bon sens - tourner les pages du début vers la fin - aller de gauche à droite - passer du griffonnage au dessin et à l'écriture - écrire son propre livre	Dans le jeu théâtral, mettez des accessoires liés à l'alphabétisation qui feront en sorte que l'enfant écrira et lira ou fera semblant d'écrire et de lire. Jouez un rôle qui incitera l'enfant à utiliser ces accessoires. Par exemple, donnez-lui un menu et un carnet de commandes. Faites semblant d'être une cliente qui donne sa commande au serveur qui doit l'écrire dans son carnet. Ce jeu met en pratique le concept de l'écriture.
3.13 L'équivalence entre les mots parlés et les mots écrits	- associer le mot parlé au mot écrit en pointant ce dernier du doigt ou en parlant du lien entre les deux - reconnaître les enseignes familières (c.-à-d., les arrêts aux coins des rues, les logos, etc.)	Mettez des étiquettes et des enseignes dans des endroits importants de la pièce puis faites-y référence au besoin. « Regarde, Josée a fait une enseigne qui dit 'Ne touchez pas à ma construction de Lego!' » Des enseignes comme celles-là captent l'attention et ont un but. Les messages importants affichés dans l'environnement invitent les enfants à associer les mots parlés aux mots écrits.
3.14 Le début de l'écriture des lettres de l'alphabet et de certains mots fréquemment utilisés	- reconnaître et écrire son propre nom - écrire la plupart des lettres et certains mots dictés - écrire seul plusieurs lettres majuscules et minuscules - épeler les mots à sa façon - écrire des mots fréquemment utilisés	Transférez aux enfants le rôle de la personne qui écrit ou qui prend des notes dans les tâches quotidiennes, selon leurs compétences. Les enfants pourront écrire leur nom sur leurs dessins, ajouter leur nom à la feuille de présences ou fabriquer des enseignes. Le fait d'écrire chaque jour dans un but bien précis leur apprend à commencer à écrire dans un contexte réel à l'aide d'exemples riches en caractères imprimés.



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle	• utiliser le langage pour réguler son propre comportement et son attention • utiliser sa capacité émergente d'adopter le point de vue d'un autre de façon à maîtriser son propre comportement et son attention • maîtriser son comportement	Utilisez le langage pour décrire des sentiments. « Myriam est frustrée. Elle essaie depuis longtemps, mais elle n'arrive pas à finir le casse-tête. » Les enfants d'âge préscolaire commencent à utiliser le langage pour exprimer leurs émotions. Lorsque les enfants entendent et utilisent un vocabulaire traitant d'émotions, ils arrivent à exprimer et à maîtriser leurs émotions par le langage.
4.2 La résolution de problèmes	• cerner des problèmes • commencer à planifier • recueillir et organiser de l'information • faire un remue-méninges pour trouver des solutions et imaginer les résultats • établir un lien entre les actes et leurs conséquences • prendre des mesures pour résoudre les problèmes • évaluer les résultats de la solution du problème • créer des règles à partir de la ressemblance entre deux situations, pour le transfert des connaissances • appliquer la solution d'un problème d'une situation à une autre en généralisant	Posez des problèmes du genre « Comment peux-tu augmenter la grosseur de immeuble? » « Comment peux-tu faire couler au fond de l'eau quelque chose qui flotte? » « Comment peux-tu déplacer les blocs dans la pièce sans utiliser tes mains? » Ce genre de problèmes force l'enfant à réfléchir à une solution, à utiliser une pensée logique et à se servir du langage pour représenter sa pensée.
4.3 La représentation	• prétendre être quelqu'un d'autre • faire du théâtre en imaginant une histoire et les détails l'accompagnant • dessiner et construire des modèles en deux et en trois dimensions • commencer à utiliser des médias et des outils artistiques pour exprimer ses idées et ses sentiments et pour témoigner de son expérience • utiliser divers matériaux de fabrication pour bâtir quelque chose et exprimer ses idées • trouver d'autres idées • apprécier son propre travail et le travail des autres • parler de l'origine ou de la signification d'un dessin • établir un lien entre son dessin et son expérience antérieure ou ses émotions, ses sentiments et ses pensées • jouer un rôle dans un sociodrame; collaborer et négocier avec les autres pour déterminer quel rôle jouer • poursuivre et prolonger le sociodrame à l'aide du langage, d'idées additionnelles et d'accessoires	Lorsque le dessin de l'enfant représente une activité récente au programme ou une excursion qui a été faite, lancez une discussion à propos du dessin et de ce qu'il représente. « Tu as dessiné un camion de pompier. Il a de grosses roues comme celui qu'on a vu à la caserne de pompiers la semaine dernière. » Faites une pause pour permettre à l'enfant de diriger la conversation à son tour. Cela l'obligera à réfléchir à son dessin et à se souvenir de ce qu'il a vécu lors de l'excursion. L'enfant utilise alors des représentations pour aller au-delà du présent et se sert d'idées, de la langue et du dessin pour faire des découvertes à propos des gens, des lieux et des événements.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.4 Le questionnement	• parler aux autres de problèmes • demander « pourquoi » pour déterminer les causes • poser des questions auxquelles on peut répondre par l'observation • poser des questions pour résoudre des problèmes • poser des questions de clarification pour mieux comprendre	Écoutez avec respect les questions que posent les enfants et répondez-leur sérieusement. Vous créez ainsi un environnement où les enfants se sentiront libres d'exprimer leurs idées. Les enfants apprennent à poser des questions lorsque les adultes leur donnent l'exemple de la curiosité et posent également des questions. Si vous ne connaissez pas la réponse à une question, dites : « Je ne sais pas, mais on peut chercher la réponse ensemble. » Montrez-vous disposée à apprendre avec les enfants.
4.5 L'observation	• porter visuellement attention aux choses dans son environnement • utiliser tous ses sens pour recueillir de l'information en observant • porter attention aux détails en observant • augmenter le temps passé à observer • nommer et décrire les choses observées • utiliser des sources et des livres spécialisés pour pousser plus loin ses observations	Demandez à l'enfant : « Comment les choses paraissent-elles lorsque tu regardes dans une loupe? Que vois-tu d'autre? » Vous incitez alors l'enfant à observer de plus près et plus d'une chose à la fois.
4.6 La collecte et l'organisation de l'information	• utiliser des objets pour construire des graphiques • créer des graphiques ou des diagrammes à images • poser des questions à propos des graphiques • placer des marques sur les graphiques pour indiquer son choix • décrire et comparer les données sur les graphiques et dans les sondages • utiliser les graphiques pour arriver à une conclusion	Lorsque vous planifiez une excursion, faites un remue-méninges avec les enfants pour déterminer la destination. Créez un graphique illustrant les destinations qui ont été mentionnées. Invitez les enfants à mettre une marque sur le graphique pour indiquer leur choix. Vous aurez ainsi une information visuelle que vous pourrez examiner et à partir de laquelle vous pourrez discuter. L'information peut être analysée et comparée.
4.7 La réflexion et l'atteinte d'une conclusion	• décrire les similarités et le phénomène de cause à effet dans les événements récurrents • trouver des constantes dans les événements • décrire les liens entre différents objets, événements et expériences • faire des généralisations à propos d'objets, d'expériences et d'événements différents	Demandez à l'enfant : « Comment sais-tu ce qui va arriver après? » ou « Comment as-tu découvert ça? » Vous l'incitez ainsi à révéler ce qu'il pense et à dire comment il est parvenu à sa conclusion.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.8 La communication des conclusions	- présenter ses idées aux autres à l'aide de dessins, de la narration, de la musique et du mouvement - utiliser un procédé mathématique et le langage pour communiquer ses conclusions	À la fin de la journée, demandez à l'enfant de dire à sa mère et de lui montrer comment il a bâti une tour aussi grande que lui-même. Réénoncer ses idées et expliquer ses découvertes aux autres permettent d'assimiler ce qu'on a appris.
4.9 Le raisonnement logique <i>la causalité</i>	- reconnaître les actes et leurs résultats - déterminer les preuves de l'exactitude d'un point de vue - examiner les causes - transférer les règles d'une situation à une autre - généraliser en appliquant ses connaissances à d'autres situations	Intégrez le langage de la logique dans les interactions quotidiennes. « Vous pouvez choisir Casquettes à vendre ou Quelque chose à partir de rien pour le groupe aujourd'hui. » Des mots et des expressions comme ou, ne pas, si... alors, parce que, quelque, tous, jamais et probablement appellent à la réflexion et à l'établissement d'un lien logique.
<i>le changement séquentiel</i>	- établir des liens logiques - reconnaître ce qui précède le changement	Évitez de réagir verbalement et non verbalement à une réflexion de l'enfant de façon à lui laisser croire qu'il a raison ou qu'il a tort. Plutôt, communiquez-lui le message que ce qu'il a dit est intéressant. En réfléchissant, les enfants peuvent mettre à l'essai une idée. S'ils échouent, ils risquent de passer rapidement à une autre idée. Apprendre à regarder pourquoi la première idée n'a pas fonctionné aide les enfants à devenir habiles dans la résolution de problèmes. Les enfants surveillent aussi la réaction des adultes à ce qu'ils font. Lorsque les adultes leur laissent entendre qu'ils ont raison ou qu'ils ont tort, ils empêchent l'enfant de réfléchir.
<i>l'examen des transformations et les hypothèses</i>	- mélanger et transformer des matériaux - prédire le résultat des transformations	Posez des questions qui incitent à prédire, comme par exemple : « Qu'arrivera-t-il si on ajoute encore de l'eau à la pâte à modeler? » Ce genre de questions invite l'enfant à émettre une hypothèse sur le résultat d'une transformation.
4.10 La classification	- trier des objets, des dessins et des choses et les regrouper - comparer, appairer et trier selon des propriétés communes - comparer des objets - passer d'une classification aléatoire à une classification en fonction d'une, puis de deux ou de plusieurs propriétés	Donnez à l'enfant plusieurs copies d'argent en papier, et plusieurs copies de la même valeur. Donnez-lui aussi des pièces de monnaie de diverses valeurs. Apportez une caisse comportant beaucoup de compartiments. Jouez le rôle d'une cliente qui fait un achat en payant avec de nombreux billets. Le matériel qui comporte des propriétés contrastantes accompagné de l'équipement nécessaire pour grouper ce matériel aide à développer la capacité de classement.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.11 L'établissement de séries	- décrire des rapports comme plus petit que, plus gros que, différent de - placer des objets, des illustrations et des choses dans un ordre séquentiel	Déposez différentes tasses à mesurer dans la boîte à sable. Lorsque les enfants utilisent les tasses, posez-leur des questions établissant des rapports. Quelle tasse est la plus grosse? Quelle tasse as-tu utilisée pour fabriquer ton petit château? Le matériel et les questions encouragent les enfants à établir des relations entre les objets, à déterminer lequel est plus gros ou plus petit qu'un autre.
4.12 Le calcul	compter dans un contexte utile dans le jeu et dans la vie quotidienne	Invitez l'enfant à réfléchir aux nombres dans un contexte pertinent. Dans le jeu théâtral, demandez : « Est-ce qu'il y a assez d'assiettes pour que Tamika et moi on mange avec toi? » L'enfant comptera les assiettes, le nombre de personnes à table et le nombre de nouveaux invités. L'utilisation de situations de la vie quotidienne motive les enfants à utiliser les concepts numériques qu'ils connaissent, comme faire des calculs et comparer des quantités.
4.13 La détermination de la quantité	- compter pour déterminer la quantité - allier des nombres avec des ensembles d'objets	À la collation, dites : « Joanne, apporte juste assez de tasses pour que tout le monde en ait une. » Dans la vie quotidienne, il y a beaucoup d'occasions de penser aux nombres. Cette interaction demande à l'enfant de déterminer le nombre de tasses requis. L'enfant doit se demander combien de personnes il y a pour pouvoir déterminer le nombre de tasses à apporter. Les enfants peuvent réagir en apportant une tasse à la fois ou en calculant le nombre d'enfants.
4.14 La comparaison des quantités	- faire plus ou moins de comparaisons en utilisant le matériel - déplacer des objets pour les aligner en comparant les quantités - compter pour comparer les quantités - compter les objets un à un en établissant des correspondances - utiliser un graphique pour comparer les nombres	Invitez l'enfant à déplacer les objets qu'il compte. « Catherine, en comptant les voitures, amène-les dans le stationnement. » Arranger et déplacer les objets est une stratégie qu'utilisent les enfants pour donner un sens aux relations numériques. Lorsque vous leur fournissez des objets déplaçables et d'autre matériel, vous les aidez à se souvenir des objets qu'ils ont comptés et à éviter de compter deux fois le même objet puisqu'ils établissent une correspondance entre le nombre et l'objet.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.15 La représentation des nombres	- représenter les nombres de différentes façons (pointage, nombres, graphiques) - reconnaître les chiffres imprimés, les écrire - lire les chiffres écrits en toutes lettres	Reportez-vous aux représentations numériques des enfants : « Regardons ton tableau et le pointage pour voir combien de quilles Avi a fait tomber. » Lorsque les adultes présentent et utilisent toute une gamme de représentations numériques, comme des pointages, des dessins, des cartes ou des graphiques représentant des objets empilés, des diagrammes à pictogrammes, des diagrammes à barres, des tableaux et des textes narratifs, ils provoquent la réflexion sur les nombres et aident les enfants à se souvenir de leur raisonnement et à l'expliquer.
4.16 La description et la détermination des nombres ordinaux et des positions	- pointer dans la direction appropriée et décrire la position relative : avant, après, entre, devant, derrière, suivant, dernier, de premier à sixième - indiquer la position des événements dans une séquence	Apportez un « ascenseur » numéroté comme accessoire pour les constructions verticales des enfants. Lorsque les enfants construisent puis utilisent l'ascenseur, ils peuvent voir que 3 est plus que 2 et moins que 4. Les lignes numérotées aident les enfants à voir et à comparer les nombres. On peut mettre un nombre devant ou derrière un autre pour déterminer lequel est le plus gros et lequel est le plus petit.
4.17 La compréhension des formes bidimensionnelles et tridimensionnelles	- reconnaître et nommer les formes - compter les côtés et les angles - déterminer les attributs communs des formes - établir une correspondance entre les formes et leur nom - reconnaître et nommer les cubes, les prismes rectangulaires, les cylindres, les sphères	Lorsque les enfants font des constructions avec des blocs, regardez leurs constructions de différents points de vue. Décrivez ce que vous voyez : « Tu as utilisé beaucoup de blocs rectangulaires. Viens ici et regarde-les. » Faites une pause. « Est-ce que les petits rectangles sur le dessus ont la même forme que les blocs en bas? » Les enfants ont ainsi l'occasion de reconnaître les formes de différents points de vue.
4.18 La reconnaissance des constantes	- reconnaître les constantes dans l'environnement - créer des formes qui se répètent avec des blocs et du matériel de dessin - décrire des motifs comme plissé, quadrillé, rayé - représenter les constantes avec des mouvements et des symboles - reconnaître, créer, copier et prolonger toutes sortes de constantes (p. ex., dans les sons, les couleurs, les formes, les nombres, etc.) - reconnaître, créer, copier et prolonger des constantes	Parlez des habitudes de la vie quotidienne : « Chaque jour, on commence la journée par jouer à l'intérieur, puis on va jouer dehors au terrain de jeu, après quoi on revient à l'intérieur pour le groupe et l'heure du cercle. Qu'est-ce qui vient après? » La reconnaissance des constantes permet de prédire ce qui va arriver, de parler des relations et de voir les liens entre les choses.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.19 La mesure de la longueur, du poids et de la capacité, de la température, du temps et de l'argent	- mesurer pour déterminer des rapports, comme faire des comparaisons de longueur, de poids et de capacité - utiliser le vocabulaire des mesures comme plus lourd ou plus léger, plus long ou plus court - utiliser, en jouant, en bâtissant ou en créant, des outils à mesurer non standard comme son pied, sa main ou un bout de corde - commencer à utiliser le vocabulaire des unités de mesure standard - reconnaître les relations entre les attributs (c.-à-d. le poids et la taille, et la taille et la capacité)	Lorsqu'un enfant aligne des objets les uns derrière les autres, demandez-lui : « Quelle longueur a ton train? Il a beaucoup de wagons. » Cela aide l'enfant à reconnaître que les objets ont des propriétés mesurables. Utilisez toutes sortes d'outils de mesure dont les enfants peuvent se servir pour déterminer quels outils sont utiles pour mesurer tel ou tel attribut. P. ex., une balance est bonne pour mesurer le poids.
4.20 Les opérations numériques simples (comparer des ensembles; faire des additions et des soustractions simples)	- établir une correspondance entre le nombre et la chose qu'il représente - pouvoir dire « plus que », « moins que » ou « pareil » en travaillant avec des événements ou des objets concrets - additionner et soustraire le chiffre 1 d'un ensemble - faire des opérations simples d'ajout et de retrait à partir d'événements ou d'objets concrets - utiliser des diagrammes à barres pour comparer des montants - séparer un ensemble en deux groupes égaux - partager des objets également en plus de deux groupes	Beaucoup d'occasions de penser aux nombres se produisent naturellement dans le jeu. Décrivez-les : « Bernard, tu as utilisé quatre bâtons de Popsicle pour chaque fenêtre. As-tu suffisamment de bâtons pour finir ta maison? » Décrire les opérations numériques lorsqu'elles se produisent attire l'attention des enfants sur les concepts numériques et peut les inciter à approfondir leur pensée numérique.
4.21 L'utilisation des symboles et des opérations numériques	- utiliser des indicateurs pour représenter les objets - reconnaître et utiliser les symboles + et -	Lorsque les enfants jouent aux quilles, offrez-leur un indicateur pour chaque quille qu'ils font tomber. Les indicateurs représentent les quilles et seront ramassés en petits paquets à chaque tour. Les paquets peuvent être comptés ou additionnés pour déterminer le nombre total de quilles qu'un enfant a fait tomber.
4.22 L'utilisation des relations spatiales, des directions, des cartes	- utiliser des termes spatiaux en contexte (c.-à-d., en avant, en arrière, à l'intérieur, suivant, derrière, devant, etc.) - suivre et reconnaître les directions - utiliser des cartes simples pour trouver un emplacement - fabriquer une carte	Lorsque les enfants jouent aux pompiers et doivent se déplacer à divers endroits dans la salle de jeu pour éteindre des feux, suggérez-leur de dresser une carte de la salle de jeu pour guider leurs opérations. La fabrication et l'utilisation de leur propre carte toute simple leur donneront de nombreuses occasions d'employer des termes spatiaux et de repérer des salles bien connues sur la carte.



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 Augmenter le niveau d'activité, l'endurance et la variété dans les types d'activités et de compétences	- explorer librement le gros équipement à l'extérieur - courir, grimper, sauter, sautiller, se balancer, etc. - utiliser du matériel ouvert pour se déplacer, construire et bâtir - s'exercer à faire rebondir, à attraper et à frapper des balles - acquérir la capacité de contrôler ses mouvements - accroître la distance que l'on peut parcourir à pied - accroître sa compétence dans les jeux de groupe	Demandez aux enfants d'aménager l'environnement : « Organisons le terrain de jeu ensemble. Regardez dans la remise. Quel équipement devrions-nous prendre? » Le fait de faire participer les enfants à la planification et à la prise de décisions accroît leur participation active au jeu.
5.2 La motricité globale	augmenter sa coordination, sa vitesse et son endurance	« José, il y a suffisamment de place pour que toi et Henriette couriez à toutes jambes! » Les programmes à l'intérieur et à l'extérieur qui donnent aux enfants le choix et suffisamment de temps et d'espace pour l'exploration leur permettent de développer leur motricité globale.
<i>marcher</i>	- commencer à marcher en avançant le bras et la jambe opposée - monter les marches en alternant l'usage de ses jambes - descendre les marches en alternant l'usage de ses jambes	Planifiez des promenades avec de petits groupes d'enfants au cours desquelles ils auront à monter et à descendre des marches d'escalier. Une promenade peut être faite tous les jours, et lorsque les adultes y participent, les enfants sont motivés à continuer à mettre en pratique leurs compétences émergentes.
<i>sauter</i>	sauter de façon de plus en plus coordonnée	Jouez à suivre le guide sur un parcours à obstacles qui exigera des enfants qu'ils grimpent et sautent. Lorsque les adultes participent au jeu, ils encouragent les enfants à sauter et à développer leur coordination.
<i>sautiller</i>	sautiller de mieux en mieux sur un pied	Invitez des partenaires à jouer à la marelle. « Liane, toi et Suzanne pouvez jouer ensemble. Lancez l'indicateur pour voir qui ira la première. » De tels jeux motivent les enfants à sautiller de façon active et répétée.
<i>galoper</i>	- lancer avec des mouvements rigides - lancer avec de plus de plus de coordination	Jouez avec les enfants à des jeux où l'on doit atteindre la cible. Ces jeux encouragent les enfants à lancer et à accroître leur coordination. Lorsque les adultes participent au jeu, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à s'exercer à lancer et à ainsi accroître leur coordination.



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité globale <i>lancer</i>	• lancer avec des mouvements rigides • lancer avec de plus de plus de coordination	Jouez avec les enfants à des jeux où l'on doit atteindre la cible. Ces jeux encouragent les enfants à lancer et à accroître leur coordination. Lorsque les adultes participent au jeu, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à s'exercer à lancer et à ainsi accroître leur coordination.
<i>aller à califourchon</i>	• pédaler et conduire des jouets à califourchon • conduire doucement un tricycle	Créez un sentier invitant pour les tricycles. Jouez un rôle compatible avec la conduite de l'enfant (agent de circulation, gardien de stationnement, livreur). Par exemple, si vous êtes un agent de circulation, tenez dans les mains un arrêt. Les enfants en tricycle devront s'arrêter. Le fait de s'arrêter et de repartir accroît le contrôle moteur des enfants.
<i>le mouvement et l'expression</i>	• accroître le contrôle de ses propres mouvements • devenir expressif dans l'utilisation du mouvement • exprimer son humeur dans le mouvement • faire des mouvements qui conviennent au genre de musique • répéter certains mouvements en cadence avec la musique • danser et faire des mouvements ensemble	Faites jouer de la musique expressive et apportez des accessoires dans un endroit assez grand pour pouvoir faire des mouvements créatifs. Imiter les mouvements des enfants et proposez-leur de nouvelles séries de mouvements. Ainsi s'exerceront-ils à être expressifs dans leurs mouvements. Lorsque les adultes participent, les enfants ont la motivation voulue pour continuer à pratiquer leurs mouvements.



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.3 La motricité fine <i>s'habiller</i>	- maîtriser la façon d'enfiler des vêtements faciles à mettre jusqu'à pouvoir les mettre - s'habiller sans aide	Au moment où les enfants s'habillent, encouragez ceux qui ont fini de le faire à aider leurs camarades à finir d'enfiler leurs vêtements. Ainsi accroîtrez-vous la collaboration dans le groupe tout en aidant les enfants à maîtriser les compétences associées au fait de s'habiller.
<i>manger</i>	manger à l'aide de fourchettes et de couteaux	Observez l'utilisation que font les enfants des ustensiles durant le repas du midi et la collation. Au fur et à mesure qu'augmentent leurs compétences et leur coordination, fournissez-leur des ustensiles appropriés. Si vous donnez aux enfants des ustensiles quand ils sont prêts à s'en servir, leurs mouvements seront davantage coordonnés.
<i>utiliser des outils</i>	- enfiler de grosses perles - couper du papier avec des ciseaux - couper en ligne droite	Assurez-vous de fournir aux enfants divers outils avec de l'argile et d'autres matériaux à modeler. Discutez de ce que font les enfants. L'argile est suffisamment molle pour être modelée et à la fois assez dense pour offrir une résistance lorsqu'on la coupe. C'est un bon médium pour la pratique de la motricité fine avec des outils.
<i>dessiner</i>	- copier des lignes droites - copier des triangles et des croix	Fournissez aux enfants du papier, des marqueurs, des crayons de couleur et des crayons de plomb pour le jeu d'imagination et le jeu constructif. Montrez-leur comment s'en servir en jouant. Le papier et les marqueurs peuvent être utilisés à des fins intéressantes. Les enfants peuvent dessiner les formes qu'ils rencontrent dans leur jeu.
5.4 Les compétences auditives et la musique	- identifier la source des sonorités musicales - manifester du plaisir à écouter de la musique - faire des choix et manifester ses préférences musicales - utiliser des instruments de musique pour passer de l'exploration à la production de sonorités et à leur reproduction	Offrez le choix aux enfants parmi divers types de musique enregistrée. Parlez de leurs choix musicaux avec eux. Apprenez-leur à reconnaître les instruments. Suivez le rythme en tapant des mains et à l'aide de bâtonnets. Le fait de se joindre à l'activité musicale choisie par les enfants et de s'amuser avec eux facilite leur exploration auditive et favorise le développement de leurs compétences musicales émergentes.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



1. Domaine social

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.1 L'amitié	• faire partie de groupes de pairs • avoir un ou une meilleure amie • fonder l'amitié sur la confiance mutuelle • participer à des sociodrames complexes • jouer souvent avec des enfants du même sexe avec des jouets sexo-spécifiques • jouer à des jeux de groupe • devenir de plus en plus sociable dans ses interactions • être de moins en moins agressif • constater l'émergence d'une hiérarchie sociale • vouloir plaire aux adultes	Comme la hiérarchie sociale commence à s'installer, offrez aux enfants qui sont des chefs de file l'occasion de rendre service à leurs camarades. Par exemple, durant la collation, ils peuvent déposer la nourriture, les assiettes et les ustensiles sur la table. Ainsi, les chefs de file en herbe auront l'occasion de prendre l'initiative et de s'occuper des autres. Le fait d'associer initiative et attention accordée aux autres favorise le développement de bonnes compétences en leadership.
1.2 La résolution de conflits et de problèmes sociaux	• trouver des solutions aux conflits • établir un lien logique entre les actes et leurs conséquences • développer la notion du bien et du mal • résoudre des problèmes malgré la difficulté • suivre les règles	Consultez les enfants pour leur permettre de résoudre des problèmes sociaux : « Comment t'es-tu senti quand Charles a pris ton tour? Qu'as-tu fait? Qu'aurais-tu pu faire d'autre? » La consultation permet à l'enfant de penser à ce qu'il a ressenti, de clarifier ses émotions et de réfléchir par lui-même au problème.
1.3 La collaboration	• collaborer et partager fréquemment	Invitez les enfants à faire part de leurs idées aux autres : « Jacques, dis à Sasha quelle était ta solution. » La collaboration suppose l'échange d'idées et de matériel. Au fur et à mesure que se développe la collaboration chez les enfants, il est bon d'accroître les échanges d'idées pour les habituer à réfléchir avant d'agir.
1.4 La capacité d'aider	• accentuer les comportements d'aide	Assignez une tâche à un enfant qui est intéressé mais qui ne s'est pas porté volontaire : « Jacqueline, pourrais-tu prendre les présences aujourd'hui? » Certains enfants peuvent ne pas se porter volontaires tout en voulant participer. Cette tâche développe chez l'enfant son goût pour l'aide ainsi que son leadership.



1. Domaine social (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
1.5 L'empathie	• manifester de l'empathie à l'égard des droits des autres • se préoccuper du bien-être futur des autres	Faites preuve d'empathie en disant, par exemple : « Ça m'attriste quand je perds mes choses, moi aussi. » L'empathie crée un rapprochement entre l'adulte et l'enfant qui partagent une même expérience émotive. Elle peut aussi libérer l'enfant de son énergie émotive et ainsi lui permettre de résoudre des problèmes.
1.6 L'adoption du point de vue de quelqu'un d'autre	• comprendre le point de vue des autres et s'en servir pour maîtriser son propre comportement • comprendre que les autres pensent différemment de soi, et n'ont pas les mêmes croyances ou les mêmes sentiments que soi • se percevoir soi-même du point de vue de quelqu'un d'autre • percevoir une relation du point de vue d'une tierce personne	Réacheminez une question en la posant aux autres enfants. Adulte : « Shanti veut savoir comment rendre sa couleur rose plus foncée. » Les enfants se mettent alors à échanger leurs points de vue, ce qui encourage la réflexion.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



2. Domaine affectif

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.1 La notion de soi	• parler des caractéristiques personnelles • assumer la responsabilité de son habillement, de son alimentation et de son hygiène personnelle • utiliser des traits de personnalité et des éléments de comparaison sociale pour se définir soi-même • devenir de plus en plus responsable et indépendant	Décrivez les enfants en termes psychologiques. Adulte : « Merci d'être honnête, Marie. » Ce faisant, vous aidez les enfants à se voir eux-mêmes et à percevoir les autres sous un angle psychologique et comme des personnes qui méritent qu'on les traite avec dignité et respect.
2.2 La formation de l'identité	• prendre conscience des stéréotypes • avoir des attentes de plus en plus souples en ce qui concerne le comportement des autres	Créez un recueil de livres préférés parmi ceux qu'apportent les enfants de la maison. Discutez des personnages et de ce qu'ils font dans les livres et comparez-les entre eux. En examinant les rôles dans la littérature, les enfants se rendent compte des nombreuses façons dont les gens vivent et font des comparaisons avec leur propre vie.
2.3 L'estime de soi	• manifester de la fierté pour son travail et ses réalisations	Soulignez les points forts de l'enfant. Adulte : « C'est un incroyable immeuble. Tu as vraiment réussi à voir comment placer toutes les pièces dans cet espace! » Le fait d'admirer les réalisations de l'enfant développe son ego et son estime de soi.
2.4 La reconnaissance et l'expression des émotions	• comprendre de mieux en mieux les sources de fierté, de gratitude, de jalousie et d'anxiété • commencer à intégrer des émotions variées	Faites réfléchir les enfants aux circonstances qui ont entraîné des émotions de toutes sortes : « Qu'est-il arrivé lorsque tu jouais à la balle? Comment t'es tu senti? » Nommez les émotions ressenties. « On dirait que-tu étais excité et impatient d'agir. » Le fait de se souvenir des circonstances entourant une expérience lourde d'émotions fournit à l'enfant l'information nécessaire pour comprendre l'origine de toutes ses émotions.



2. Domaine affectif (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
2.5 La maîtrise de ses émotions et de son comportement	• se parler à soi-même pour contrôler ses émotions • avoir de l'empathie et prendre du recul pour maîtriser ses émotions et son comportement • utiliser diverses stratégies pour contrôler ses émotions comme l'anxiété	Donnez l'exemple de quelqu'un qui se parle à soi-même. « Ce casse-tête est difficile pour moi. Je dois prendre mon temps pour trouver la pièce qui convient. » Se parler à soi-même est un important outil dans la maîtrise de soi. Le fait de réfléchir tout haut aide à contrôler ses émotions, à apaiser son énergie émotive galopante et à se donner le temps de réagir autrement.
2.6 Les attitudes positives à l'égard de l'apprentissage comme la persistance, la détermination, la curiosité et une impression de maîtriser la situation	• ressentir de plus en plus de fierté pour son travail et d'intérêt pour apprendre de nouvelles choses • résoudre des problèmes malgré la difficulté • avoir de plus en plus de curiosité, d'intérêt et de désir d'en apprendre sur le monde	Donnez l'exemple de la façon de diriger une discussion en groupe : poser des questions, résumer, clarifier et prédire. Une fois que les enfants auront eu suffisamment d'expérience en groupe, faites-leur jouer tour à tour le rôle de chef de file et participez en écoutant, en observant et en prenant des notes. Vous accentuez ainsi la détermination de l'enfant et son impression de maîtriser la situation.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



3. La communication, la langue et l'alphabétisation

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.1 La communication verbale et non verbale	• parler couramment et de façon grammaticalement correcte • raconter des blagues • mémoriser des chansons • utiliser le bon temps de verbe, mettre les mots dans le bon ordre et bien structurer ses phrases	Écrivez la « blague du jour » en laissant le soin aux enfants de trouver la phrase choc pour la terminer. Lisez la blague et invitez les enfants à lire leurs phrases qui lui donnent tout son sens. Faire un rituel avec des blagues est une façon amusante d'améliorer l'usage de la langue chez les enfants et leurs compétences en communication.
3.2 Le vocabulaire	• apprendre tous les jours de nouveaux mots • utiliser des synonymes • utiliser le patois local	Continuez à faire la lecture aux enfants tous les jours. Transcrivez leurs histoires et leurs propos et intégrez-les dans votre lecture quotidienne. Le fait d'entendre, d'utiliser et de noter ce qui est dit élargit le vocabulaire.
3.3 La conversation avec ses pairs et avec les adultes	• adapter son message aux besoins des auditeurs • augmenter la longueur des histoires mémorisées	Donnez aux enfants le temps de converser et encouragez-les à prolonger leurs conversations : « Dis-nous ce que tu as vu d'autre. » La conversation prend du temps. En encourageant les enfants à ajouter des détails, vous augmentez la longueur des conversations et vous faites en sorte qu'ils se souviennent de plus de choses et qu'ils utilisent davantage la langue.
3.4 La conscience phonologique et les phonèmes	• reconnaître les sons qui apparaissent au début, au milieu et à la fin des mots • reconnaître des structures et des mots qui reviennent souvent	Montrez l'association entre un son et une lettre en lisant : « Les dra – A...dragons de Blueland. » Cette insistance attire l'attention sur le son qui se trouve au milieu du mot. Habituez les enfants à remarquer les parties familières ou les « segments » de mots comme par exemple « saut er. »
3.5 La connaissance de l'écriture	• décoder et reconnaître les mots afin de trouver la signification du message • commencer à comprendre la ponctuation	Utilisez un tableau à feuilles pour écrire les résultats d'une réunion de groupe. Vous aurez ainsi un registre permanent à des fins d'examen et de discussion ultérieure.



3. La communication, la langue et l'alphabétisation (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
3.6 La lecture	• prendre plaisir à se faire faire la lecture • établir une correspondance entre les sons et les lettres • déclamer les syllabes d'un mot • lire des histoires simples • raconter les histoires qui ont été lues • utiliser diverses stratégies de lecture • reconnaître certains mots qui sont compris de la plupart des lecteurs (p. ex., le, la, maison, pizza) • lire pour le plaisir • lire dans des buts différents • lire pour trouver de l'information • lire couramment en comprenant ce qu'on lit • avoir un esprit critique par rapport au contenu de ce qu'on lit	Établissez un lien entre les histoires qui ont été lues et la situation actuelle. Invitez un enfant à raconter l'histoire entendue : « Ça me rappelle la fois où Elmer, le dragon, a été plus fin que les chasseurs qui s'attaquaient à sa famille. Bernard, dis-nous quel a été le plan d'Elmer. » En établissant un lien entre ce que vous avez lu et l'expérience que vivent les enfants, vous faites en sorte que la littérature fasse partie de leur vie quotidienne. Relater ce qui a été lu renforce la compréhension.
3.7 L'écriture	• écrire de façon de plus en plus complexe • écrire sur un sujet qui nous touche personnellement • écrire des messages à d'autres • faire une dictée • épeler de façon d'abord inventive puis de façon conventionnelle • écrire sous diverses formes (récits, poèmes) • écrire sous forme narrative • adapter son écriture en fonction de son auditoire ou du but visé	Créez un centre de messages avec des boîtes aux lettres individuelles de sorte que les enfants puissent s'échanger des messages écrits et des dessins. Participez à l'activité en rédigeant des messages et en les déposant dans les boîtes aux lettres. Les enfants auront ainsi un contexte intéressant pour s'exercer à écrire et à lire.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



4. La cognition

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.1 L'autocontrôle	maintenir son attention devient une activité plus sélective, planifiée et adaptable	« Midori, dis-toi : 'Encore cinq coups de pompe et la balle sera prête pour le jeu'. » L'enfant se prend alors en main et est capable, par le langage et la réflexion, de guider ses actions et de fixer son attention.
4.2 La résolution de problèmes	- planifier en vue d'atteindre des buts - élaborer des stratégies dans sa tête - résoudre des problèmes de plus en plus complexes	Répétez l'idée d'un enfant pour la souligner. Enfant : « Il faut une balle lourde pour faire tomber le panier. » Adulte : « Ça fonctionne avec la balle lourde. C'est une idée intéressante. » Vous renforcez ainsi sa capacité de réflexion et donnez du poids à une idée qui pourra être réexaminée et remaniée. Invitez les enfants à résoudre des problèmes qui sont pertinents pour eux et dont ils peuvent venir à bout au moyen de vérifications concrètes et de leurs propres recherches.
4.3 La représentation	- imaginer des sociodrames complexes dans le jeu - faire des dessins figuratifs (c.-à-d. des représentations réalistes) - créer des dessins et des constructions complexes en deux et en trois dimensions - les dessins deviennent plus détaillés et plus structurés - écrire	Limitez l'enfant dans ses nouvelles méthodes de construction de modèles en trois dimensions. Vous mettez ainsi en valeur ce que l'enfant a fait avec ses pairs. Vous attirez aussi l'attention sur la forme de représentation de l'enfant.
4.4 La mémoire	- utiliser des stratégies mnémoniques de répétition et d'organisation - utiliser plusieurs stratégies mnémoniques dans une même situation	Avant de partir, passez en revue les consignes à propos de l'excursion que vous allez entreprendre avec les enfants. Vous énoncez d'abord une règle, puis demandez à un enfant d'en citer une autre. Se préparer en passant en revue les règles connues équivaut à une répétition générale avant l'excursion.
4.5 La recherche	- observer et formuler une question - recueillir de l'information - interpréter l'information - découvrir des liens - comparer les résultats avec ses pairs et avec ce qui est écrit dans les livres - rédiger des rapports, discuter des résultats - évaluer et rajuster	Créez un jardin. Laissez les enfants décider ce qu'ils veulent planter et faire la recherche pour déterminer où planter les semences. Fournissez-leur un plan du jardin pour qu'ils puissent y noter quand ils arrosent les plantes et quand les plantes devraient fleurir. Entamez une discussion avec eux à propos de leurs plantes et des notes qu'ils prennent. Lorsque les enfants recueillent de l'information, font des prédictions et consignent leurs observations, discutez avec eux des procédures qu'ils suivent et des divers éléments du processus de recherche.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.6 La classification	• créer des hiérarchies • créer des sous-catégories et des sous-classes • comprendre les relations entre les catégories de la hiérarchie	Pratiquez des sports d'équipe. Les enfants vont créer des catégories de joueurs et des positions d'équipe, c'est-à-dire l'offensive et la défensive. En jouant, les enfants vont s'attendre à ce que les membres de l'équipe se comportent selon leur catégorie ou leur position. Ces attentes vont guider leur comportement : si je joue à l'offensive, je vais... si elle est dans l'équipe de la défensive, elle va... Ainsi, les sports d'équipe amènent les enfants à entrer dans la logique de la classification et à créer des sous-catégories.
4.7 La mesure de la longueur, du poids, de la capacité, de la température, du temps et de l'argent	• utiliser les unités de mesure conventionnelles (mètres, litres, heures, etc.)	Fournissez aux enfants un ruban à mesurer et d'autres outils à mesurer s'ils fabriquent des objets avec du tissu ou s'ils cousent. Encouragez-les à concevoir leurs propres modèles à l'aide des outils à mesurer. Ce faisant, ils intègrent l'utilisation des unités de mesure conventionnelles dans des activités choisies par eux.
4.8 Les opérations numériques	• additionner et soustraire des nombres à deux chiffres • commencer à multiplier et à diviser	Utilisez le vote pour décider d'une activité : « Lorsqu'on ira dehors, on prendra soit l'équipement de hockey ou l'équipement de soccer. Votons pour voir à quel jeu jouer. Il y a 18 votes pour le soccer et 29 enfants ici aujourd'hui. Combien d'enfants veulent jouer au hockey? » Le vote favorise l'apprentissage de la démocratie (sociale) et la compétence numérique (en comparant les votes favorables et défavorables).
<i>Les schémas</i>	• pousser plus loin les schémas • représenter et décrire des schémas • les schémas illustrant une courbe ascendante et descendante	Paraphrasez le schéma de construction des enfants. Adulte : « José a dit que si la Tour du CN est plus haute que le Skydome et que si le Skydome est plus haut que notre immeuble, c'est dire que la Tour du CN est plus haute que notre immeuble aussi. Comment José arrive-t-il à cette conclusion? » La question invite l'enfant à décrire le schéma.



4. La cognition (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
4.9 Les relations spatiales, les directions, les cartes	- comprendre ce que veulent dire les mots gauche et droite - donner des directions claires dans un ordre logique - représenter la profondeur dans les dessins - utiliser des cartes - créer des cartes	Dessinez une carte de la pièce avec les enfants. Découpez des formes qui représenteront les meubles et l'équipement. Utilisez la carte et les formes pour planifier les changements dans la pièce avec les enfants. Ces activités aident les enfants à développer leurs habiletés spatiales.
4.10 Les relations temporelles	- comprendre le continuum du temps - utiliser les unités de temps conventionnelles (heures, minutes)	Lorsque les enfants entreprennent des projets à long terme, invitez-les à consigner leurs activités sur un calendrier. Faites-les discuter en vue de comparer le temps passé à chaque élément du projet. Invitez-les à utiliser le calendrier pour déterminer la durée de temps consacrée aux tâches et pour établir des comparaisons. Ils pourront s'en servir dans l'examen du projet et pour prendre des décisions. En consignait les étapes du projet et en en discutant, les enfants apprennent à réfléchir au temps que représentent les unités de l'activité et aux unités conventionnelles de temps. Ils pourront créer un ordre temporel en décrivant le début, le milieu et la fin du projet (sur une ligne de temps continue).
4.11 Les jeux et leurs règles	- se conformer aux règles du jeu - utiliser des stratégies pour améliorer sa performance durant le jeu	Jouez aux cartes d'égal et égal avec les enfants. Le fait de diminuer le pouvoir de l'adulte encourage les enfants à réfléchir par eux-mêmes et à cesser de dépendre des adultes pour trouver réponse à leurs questions.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



5. Domaine physique

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.1 La motricité globale <i>courir</i>	avoir de plus en plus de contrôle, de vitesse et de coordination	Jouez avec un ballon de football à esquiver l'adversaire. Ce jeu fait courir les enfants et leur fait changer de vitesse et de direction.
<i>sauter</i>	- sauter verticalement de plus en plus haut - sauter en longueur de plus en plus loin	Jouez à sauter à la corde avec les enfants. Faites tourner la corde en scandant des vers appropriés tandis que les enfants font toutes sortes de prouesses avec leurs sauts. Cette activité permet aux enfants d'accroître leur agilité et d'améliorer leurs sauts.
<i>lancer</i>	améliorer la vitesse, la distance et l'exactitude du lancer	Jouez aux 4 coins avec les enfants. Il faut de la coordination et de la précision aux enfants pour lancer la balle dans les coins désignés.
<i>attraper</i>	attraper de petites balles à des distances de plus en plus éloignées	Jouez à la balle molle avec les enfants. Les enfants doivent attraper et lancer à diverses distances.
<i>donner des coups de pied</i>	améliorer la vitesse et la précision du coup de pied	Jouez à des jeux comme le soccer où les enfants doivent donner des coups de pied à une balle en direction d'une cible. Les enfants amélioreront leur capacité de courir et frapperont avec de plus en plus de coordination et de précision.
<i>les habiletés sportives</i>	- accroître son habileté pour les sports comme la natation, la frappe, le dribble - accroître la coordination de ses mouvements dans les sports comme dans le patinage et le hockey sur glace	Jouez à toutes sortes de jeux et pratiquez divers sports. Les enfants acquièrent ainsi diverses habiletés et divers niveaux de compétence et ont l'occasion de développer leur motricité globale.

Les enfants d'âge scolaire (de 5 à 8 ans)



5. Domaine physique (suite)

Domaine et compétences	Indicateurs de la compétence	Interactions
5.2 La motricité fine <i>dessiner</i>	• dessiner des personnes, des formes • dessiner avec de plus en plus de détails et de contrôle	Après avoir consigné les histoires des enfants pour eux, invitez-les à les dessiner. Ainsi, ils devront procéder avec le plus de détails possible.
<i>utiliser des outils</i>	• utiliser habilement des ciseaux • découper en maîtrisant de mieux en mieux l'utilisation des ciseaux	Mettez à la disposition des enfants du matériel pour la construction d'objets en trois dimensions. Donnez-leur des ciseaux, du ruban masqué et du papier de diverses épaisseurs. Les enfants découperont le papier en leur donnant la forme et la taille voulues. Les projets complexes leur fournissent de nombreuses occasions de découper en maîtrisant de mieux en mieux l'utilisation des ciseaux.
<i>former des lettres et écrire</i>	• former des lettres moulées et écrire certaines lettres cursives	Écrivez avec l'enfant une de ses histoires. À tour de rôle, vous devez être la personne qui prend des notes. Les enfants peuvent prendre des notes quand ils le veulent ou quand ils en sont capables. Vous leur fournissez ainsi une structure qui les encourage dans leur capacité émergente de former des lettres et d'écrire.
<i>déterminer la latéralité</i>	• établir quelle est la main dominante (la droite ou la gauche)	Observez les enfants lorsqu'ils jouent. Ils ont amplement d'occasions de se servir d'une main plutôt que l'autre. Vos observations vous informeront du moment où la latéralité s'établira.

Bibliographie

- Allen, K. et Marotz, L. *Developmental Profiles: Pre-Birth Through Twelve*, New Jersey, Thomson Delmar Learning, 2006.
- Ali, M. « Effects of migration on parenting capacity of newcomer parents of young children », *Échanges sur la recherche au Canada : À l'appui des enfants et des familles*, vol. 13, Ottawa, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, 2005.
- Astington, J. W. *The Child's Discovery of the Mind*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1993.
- Astington, J. W. *Why Language Matters for Theory of Mind*, Oxford University Press, Londres, 2004.
- Ball, J. « Early childhood care and development programs as hook and hub for inter-sectoral service delivery in First Nations communities », *Journal of Aboriginal Health*, 1 (2), 36-50, 2005.
- Barr, R. Mother and Child, Millennium Dialogue on Early Child Development, 12-14 novembre 2001, Atkinson Centre, OISE/UT, Toronto, 2002.
- Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D. et Tougas, J. *Un travail à valoriser : Mise à jour des données du marché du travail dans le secteur des services de garde à l'enfance*, préparé pour le Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2004.
- Bennett, J. *Starting Strong: Curricula and Pedagogies in Early Childhood Education and Care*, Direction de l'Éducation, OCDE, Paris, 2004.
- Bennett, J. *Curriculum issues in national policy-making*, discours à Paris, OCDE/Malte, Association européenne de recherche sur l'éducation de la petite enfance (AERÉPE), 2004.
- Bergen, D. « The role of pretend play in children's cognitive development », *Early Childhood Research and Practice*, printemps 2002, volume 4, numéro 1, 2002.
- Berk, L. et Winsler, A. *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*, National Association for the Education of the Young Child, Washington (DC), 1995.
- Bernhard, J. K. « Toward a 21st century developmental theory: Principles to account for diversity in children's lives », *Race, Gender, and Class*, 9(4), 45-60, 2003.
- Bernhard, J., Freire, M. et Mulligan, V. *Ateliers canadiens sur le rôle parental*, Chestnut, Toronto, 2004.
- Bernhard, J. K., Landolt, P. et Goldring, L. Transnational, multi-local motherhood: Experiences of separation and reunification among Latin American families in Canada. *CERIS Policy Matters* n° 24, 2006. Extrait le 15 avril 2006 du site Web <http://ceris.metropolis.net/PolicyMatter/2006/PolicyMatters24.pdf>
- Bernhard, J. K., Lefebvre, M. L., Chud, G. et Lange, R. « The preparation of early childhood educators in three Canadian areas of immigrant influx: Diversity issues », *Canadian Children*, 2 2(1), 26-34, 1997.
- Bernhard, J., Lero, D. et Greenberg, J. *Considérations sur la diversité, l'égalité et l'inclusion à présenter au groupe de travail conjoint sur la vision et la mise en oeuvre du programme Meilleur départ*, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse, Toronto, 2006.

-
- Cappon, P. « Let them play », *National Post*, 20 novembre 2006.
- Carr, M. *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*, Paul Chapman Publishing, London, 2001.
- Case, R., Griffin, S. et Kelly. « Socioeconomic gradients in mathematical ability and their responsiveness to intervention during early childhood », dans D.
- Chumak-Horbatsch, R. « Linguistic Diversity in Early Childhood Education: Working with Linguistically and Culturally Diverse Children », *Canadian Children*, 29(2), 20-24, 2004.
- Clarke-Stewart, A. et Allhusen, V. D. *What We Know About Childcare*, Harvard University Press, Cambridge et Londres, 2005.
- Cleveland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J. et Jamieson, J. *Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs*, Atkinson Centre, OISE/UT, Toronto, 2006.
- Conseil canadien de la santé, *Their Future is Now: Healthy Choices for Canada's Youth and Children*, Conseil canadien de la santé, Ottawa, 2006.
- Conseil sectoriel des ressources humaines des services de garde à l'enfance, *Norme professionnelle : gestionnaires des services de garde à l'enfance!*, CSRHSGE, Ottawa, 2006.
- Cortier, C. et Pelletier, J. « Parent and community involvement in schools: Policy panacea or pandemic? », in N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood et D. Livingstone (éd.), *International handbook of educational policy* (p. 295-327), Kluwer Press, Dordrecht, Pays-Bas, 2005.
- Cortier, C. et Pelletier, J. « The rise and stall of parent and community involvement in school », *Orbit*, 34(3), 5-20, 2004.
- Dickinson, P., *International Curriculum Framework Survey*. Préparé pour le groupe d'étude sur le programme d'apprentissage de la petite enfance, Meilleur départ, 2005.
- Doherty, G., Lero, D., Goelman, H., LaGrange, A. et Tougas, J. *Oui ça me touche! Une étude pancanadienne sur la rémunération, les conditions de travail et les pratiques en garderie*, Centre for Families, Work, and Well-being, Université de Guelph, Guelph, Ontario, 2000.
- Epstein, J. et Sanders, M. « Family, school, and community partnerships », dans M. H. Bornstein (éd.), *Handbook of parenting, 2nd edition (Vol. 5: Practical issues in parenting)*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), 2002.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. « Convention on the rights of the child » in *Research connections Canada*, vol. 7, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2001.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. *Partners in quality: Tools for practitioners in child care settings*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2000a.
- Fédération canadienne des services de garde à l'enfance. *Partners in quality: Tools for administrators in child care settings*, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, Ottawa, 2000b.

-
- Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario (1999). Play, Toronto, ETFO.
- Frankel, E.B. « Supporting inclusive care and education for young children with special needs and their families: An international perspective », *Childhood Education*, 80, 310-316, 2004.
- Friendly, M., Doherty, G. et Beach, J. *Quality By Design*, Childcare Resource and Research Unit, Université de Toronto, Toronto, 2006.
- Galinsky, E. *The Economic Benefits of High Quality Early Childhood Programs: What Makes the Difference?* Committee for Economic Development, Washington (DC), 2006.
- Goelman, H., Doherty, G., Lero, D., LaGrange, A. et Tougas, J. *Oui ça me touche! Des milieux accueillants où l'on apprend : La qualité dans les garderies au Canada*, Centre for Families, Work and Well-Being, Université de Guelph, Guelph, Ontario, 2000.
- Gonzalez-Mena, J. *Diversity in early care and education: Honoring differences*, McGraw-Hill, Toronto, 2005.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. et Kuhl, P. *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*, William Morrow et Co., Inc. , New York. Gordon, M. *Roots of Empathy*, Thomas Allen Publisher, Toronto, 2005.
- Gordon, M. *Roots of Empathy*, Thomas Allen Publisher, Toronto, 2005
- Gott, C. et Wilson, J. *Rural Voices Final Report*, Rural Voices, Grey-Bruce, 2004.
- Greenspan, S. et Shanker, S. *The First Idea: How Symbols, Language and Intelligence Evolved from Our Primate Ancestors to Modern Humans*, Da Capo Press, Cambridge (MA), 2004.
- Hewes, J. *Let the Children Play: Nature's Answer to Early Learning*, Early Childhood Learning Knowledge Centre, Montréal, 2006.
- Irwin, S., Lero, D. et Darisi, T. K. *Partnerships for Inclusion - Nova Scotia: An Evaluation Based on the First Cohort of Child Care Centres*, Centre for Families, Work and Well-being, Guelph, 2006.
- Janus, M. « Measuring community early child development », *The CAP Journal*, volume 14, n° 3, automne 2006.
- Jorde-Bloom, P. A. *Great Place to Work: Improving Conditions for Staff in Young Children's Programs*, édition révisée, NAEYC, Washington (DC), 1997.
- Kagan, S. et Britto, P. *Going Global with Indicators of Child Development*, rapport final de l'UNICEF, UNICEF, New York (NY), 2005.
- Kagan, S. et Kauerz, K. « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », in R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1006, 1-5, Montréal, Québec, 2006. Voir <http://www.excellence-earlychildhood.ca/documents/Kagan-KauerzANGxp.pdf>. Consulté le 22 juin 2006.
- Kagan, S. L. et Lowenstein, A. E. « School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? » in E. F. Zigler, D. G.

-
- Keating, D. « Enhancing learning readiness: The family and the preschool child », *Transition*, Vanier Institute, 13-14, Ottawa, 1998.
- Kershaw, P., Irwin, L., Trafford, K. et Hertzman, C. *The British Columbia atlas of child development*. 1re édition, Human Early Learning Partnership, Vancouver, 2006.
- Lero, D.S., Irwin, S.H. et Darisi, T. *Partnerships for inclusion – Nova Scotia: An evaluation based on the first cohort of child care centres*, Centre for Families, Work and Well-Being, Guelph, 2006.
- Maggi, S., Irwin, L., Siddiqi, A., Poureslami, I., Hertzman, E. et Hertzman, C. *Analytic and strategic review paper: International perspectives on early child development*, Human Early Learning Partnership, UBC, Vancouver, 2005.
- McCain, M. et Mustard, F. *Reversing the real brain drain: Early years study*, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario, Toronto (Ontario), Canada, 1999.
- Ministry of Education. *Draft Licensing Criteria for Centred-based ECE Services*, Ministry of Education, Wellington, Nouvelle-Zélande, 2006.
- Moses, L. et Carlson, S. « Self-regulation and children's theories of mind » in C. Lightfoot, C. Lalonde, M. Chandler (éd.), *Changing Concepts of Psychological Life*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., 127-148, New Jersey, 2004.
- Moss, P. « Farewell to childcare? », *National Institute Economic Review*, n° 195, 70-83, janvier 2006.
- Mustard, J. F. (2006). *Early Child Development and Experience-based Brain Development: The Scientific Underpinnings of the Importance of Early Child Development in a Globalized World*, Brookings Institute, 2006.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), Early Child Care Research Network (éd.), *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*, The Guildford Press, New York (NY), 2005c.
- National Research Council. *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*, National Academic Press, Washington (DC), 2001.
- National Scientific Council on the Developing Child. *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain* (2005), document de travail n° 3, 2005, <http://www.developingchild.net/reports.shtml> [Consulté le 22 février 2006].
- Nabuco, M. et Sylva, K. *The Effects of Three Early Childhood Curricula in Portugal on Children's Progress in First Year Primary School*, Institute of Education, Université de Londres, Londres, 1996.
- Neuman, S. et Dickinson, D. (éd.). *Handbook of early literacy research*, Guilford Press, New York, 2001.
- New Zealand Ministry of Education. *Te whariki: Early childhood curriculum*, Learning Media, Wellington, 1996.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). *Petite enfance, grands défis II*, Secrétariat de l'OCDE, Paris, 2006.

-
- Ontario Children's Health Network et Ontario College of Family Physicians. *Rapport du groupe d'étude sur le bilan de santé à 18 mois, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse*, Toronto, 2005.
- Roskos, K. et Christie, J. « Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions », 2004, in Ziegler, E., Singer, D. et Bishop-Josef, S. (2005), *Child's Play: The Roots of Reading*, Zero to Three Press, 95-24, Washington (DC), 2006.
- Shonkoff, J. et Phillips, D. *Neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, National Academic Press, Washington (DC), 2000.
- Schwebel D. C., Rosen C. S., Singer J. L. « Preschoolers' pretend play and theory of mind: The role of jointly constructed pretence », *British Journal of Developmental Psychology*, volume 17, n° 3, p. 333-348(16), septembre 1999.
- Schweinhart, L. Programmes préscolaires, in R.E. Tremblay, R.G. Barr, RDeV. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 1-7, Montréal, Québec, 2006.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. et Bell, D. *Research Effective Pedagogy in the Early Years*, Department for Education and Skills, Londres, 2003.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. *The effective provision of pre-school education [EPPE] project*, Institute of Education, Université de Londres, Londres, 2004.
- Tabors, P. et Snow, C. « Young bilingual children and early literacy development », in S. Neuman et D. Dickenson (éd.), *Handbook of Early Literacy Research*, Guilford Press, New York, 2001.
- Wein, C. « Six short reasons why pedagogy matters in schools », *Canadian Children*, volume 30, n° 1, p. 21-26, 2005.
- Weiss, H., Caspe, M. et Lopez, M. « Family involvement in early childhood education », *Family involvement makes a Difference*, Harvard Research, projet n° 1 d'une série de projet, 2006.
- Williams, R., Biscaro, A. et Van Lankveld, J. *Part 1: Getting it right at 18-months, Making right for a lifetime. The importance of the new 18-month checklist*, 2006.
- Willms, D. *Vulnerable children*, University of Alberta Press, Edmonton, 2002. Wilson, L. *Partnerships: Families and Communities in Early Childhood Development*, 3e édition, Nelson Thomson, Toronto, 2005.
- Wilson, L. *Partnerships: Families and Communities in Early Childhood Development*, 3e édition, Nelson Thomson, Toronto, 2005.
- Zigler, E., Singer, et Bishop-Josef. *Child's Play: The roots of reading*, Zero to Three Press, Washington (D.C), 2005.

♻️ Imprimé sur du papier recyclé

13-187

ISBN 978-1-4606-3985-6 (imprimé)

ISBN 978-1-4606-3986-3 (PDF)

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2014