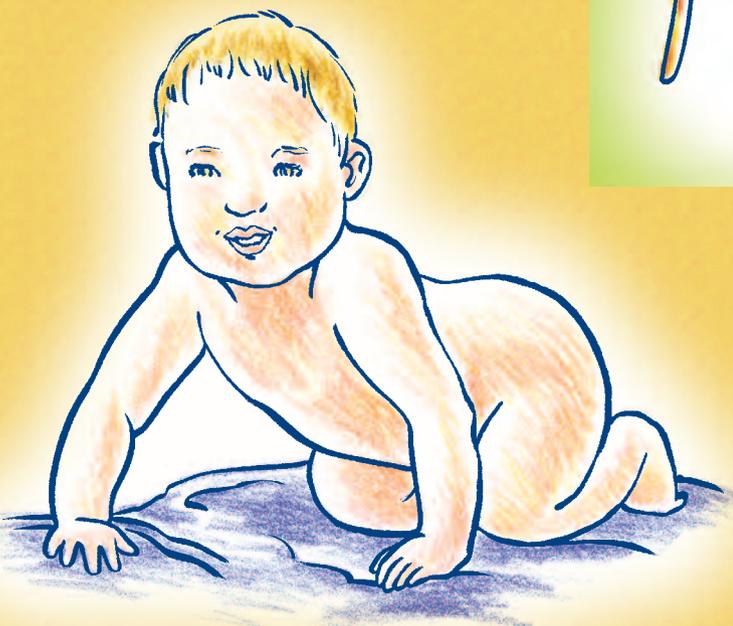
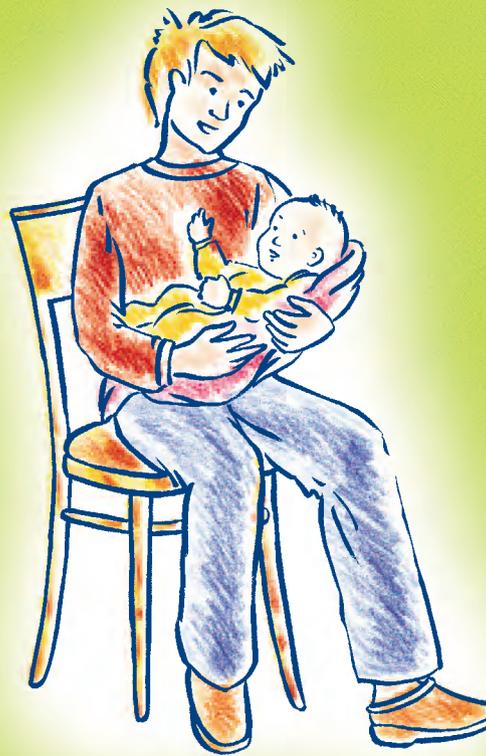
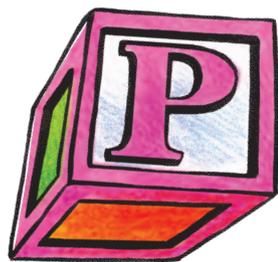
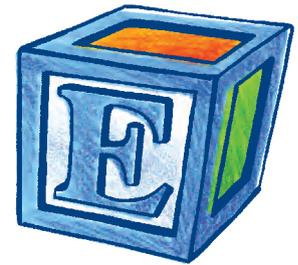


Les services intégrés  
en **périnatalité**  
et **petite enfance**  
**favoriser** le développement des  
enfants âgés de 1 à 5 ans

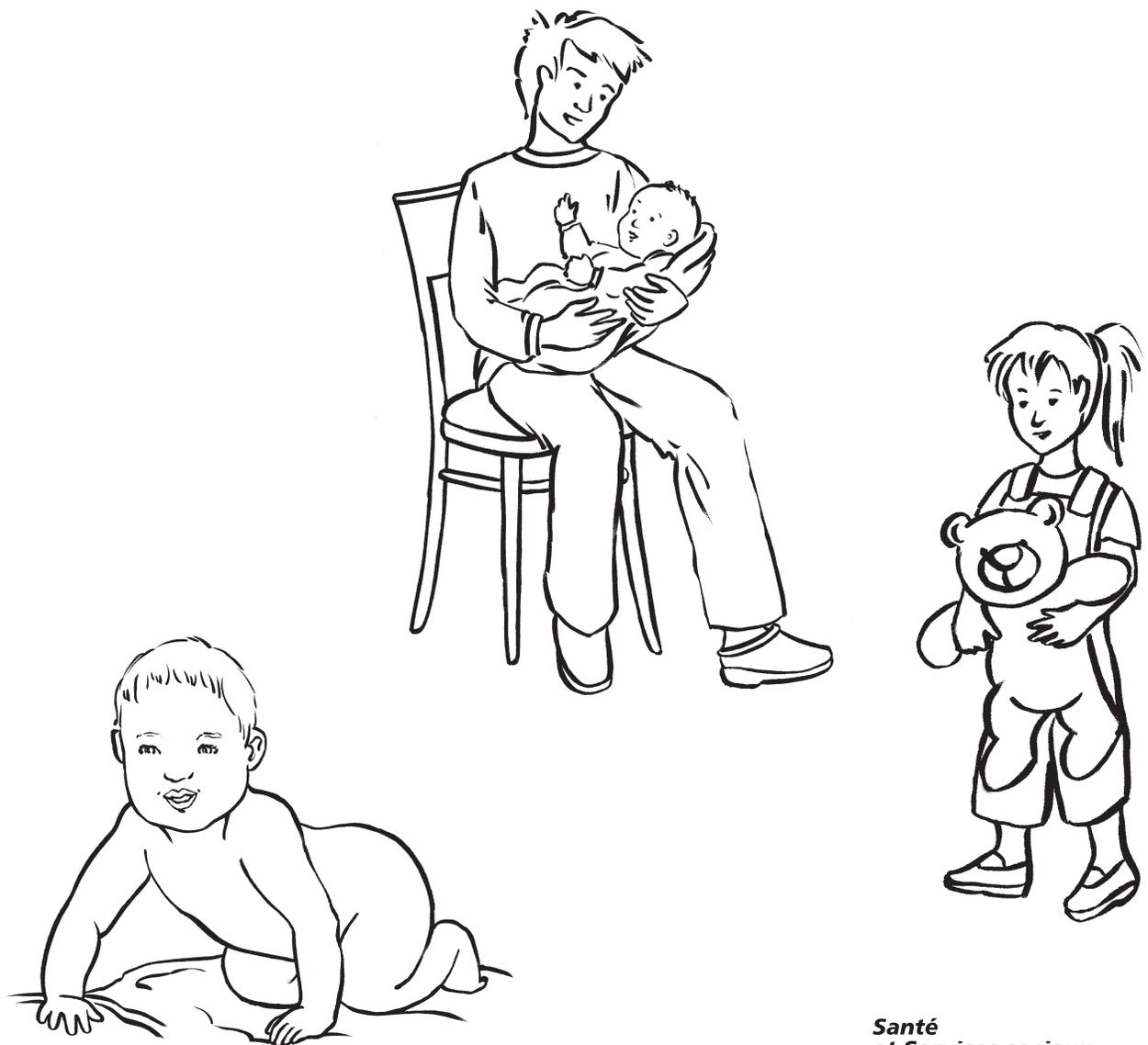
Guide d'intervention pour soutenir  
les pratiques parentales





# Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité

Guide d'intervention pour soutenir  
les pratiques parentales



Édition :

**La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec**

Le présent document s'adresse spécifiquement aux intervenants du réseau québécois de la santé et des services sociaux qui peuvent le consulter à l'adresse suivante : **[www.msss.gouv.qc.ca](http://www.msss.gouv.qc.ca)** section **Documentation**, rubrique **Publications**.

Il peut également être commandé à l'adresse **[diffusion@msss.gouv.qc.ca](mailto:diffusion@msss.gouv.qc.ca)** ou par la poste :

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Direction des communications

Diffusion

1075, chemin Sainte-Foy, 16<sup>e</sup> étage

Québec (Québec)

G1S 2M1

Le forme masculine non marquée utilisée dans le texte désigne aussi bien les femmes que les hommes, sauf pour le personnel intervenant en périnatalité et en petite enfance, où la prépondérance numérique du personnel féminin nous incite à garder la forme féminine pour désigner aussi bien les femmes que les hommes.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

Bibliothèque et Archives Canada, 2009

ISBN : 978-2-550-56584-0 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-56585-7 (version PDF)

Tous droits réservés pour tous pays. La reproduction, par quelque procédé que ce soit, la traduction ou la diffusion du présent document, même partielles, sont interdites sans l'autorisation préalable des Publications du Québec. Cependant, la reproduction partielle ou complète du document à des fins personnelles et non commerciales est permise, uniquement sur le territoire du Québec et à condition d'en mentionner la source.

© Gouvernement du Québec, 2009

Ce guide d'intervention s'inscrit dans la foulée des outils conçus dans le cadre des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité.

**AUTEURS PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE :**

<b>Daniel Beauregard</b> , conseiller scientifique	Institut national de santé publique du Québec
<b>Luce Bordeleau</b> , conseillère scientifique	Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie
<b>Nicole Desjardins</b> , conseillère scientifique	Institut national de santé publique du Québec
<b>Julie Poissant</b> , conseillère scientifique	Institut national de santé publique du Québec

**AVEC LA PRÉCIEUSE COLLABORATION DE :**

<b>Jacqueline Arbogast</b> , psychothérapeute, thérapeute conjugale et familiale et formatrice	Centre professionnel Cherrier
<b>France Capuano</b> , professeure et chercheuse	Université du Québec à Montréal
<b>Jacinthe Dumont</b> , agente de planification et de programmation sociosanitaire	Agence de la santé et des services sociaux du Saguenay–Lac-Saint-Jean
<b>Marie-Patricia Gagné</b> , agente de recherche	Ministère de la Famille et des Aînés
<b>Hélène Tremblay</b> , aide à la gestion du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>Nathalie Lavoie</b> , professeure et chercheuse	Université du Québec à Rimouski
<b>Thiên Trinh Nguyễn</b> , psychoéducatrice	CSSS Pierre-Boucher (CLSC de Longueuil-Ouest)

**SOUS LA COORDINATION DE :**

<b>Johanne Laverdure</b> , coordonnatrice scientifique	Institut national de santé publique du Québec
--	---

**ET AVEC LES CONSEILS JUDICIEUX DU COMITÉ CONSULTATIF :**

<b>Nicole Bernier</b> , agente de planification et de programmation sociosanitaire	Agence de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent
<b>Sandra Brassard</b> , agente de planification et de programmation sociosanitaire	Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie
<b>France Capuano</b> , professeure et chercheuse	Université du Québec à Montréal
<b>Claire Gascon Giard</b> , coordonnatrice générale	Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (CEDJE)
<b>Anik Simard</b> , agente de planification	Direction générale des services sociaux, ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>Georges Tarabulsy</b> , professeur et chercheur	Université Laval
<b>Louise Therrien</b> , conseillère en promotion de la santé et en prévention	Direction générale de la santé publique, ministère de la Santé et des Services sociaux

**RÉVISION DES TEXTES :**

<b>Louise April</b> , agente de planification et de recherche	Direction générale des services sociaux, ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>Stéphanie Morin</b> , agente de planification et de recherche	Direction générale des services sociaux, ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>Geneviève Poirier</b> , agente de planification et de recherche	Direction générale de la santé publique, ministère de la Santé et des Services sociaux

Nous tenons à remercier les répondants régionaux des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité et les professionnels des agences de la santé et des services sociaux pour leurs judicieux commentaires au moment de la consultation.

<b>Luce Bordeleau</b>	Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie
<b>Stéphane Ruel</b>	Agence de la santé et des services sociaux de la Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine
<b>Jocelyne Michaud</b>	Agence de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent
<b>Laurence Le Hénaff, Monique Rainville</b>	Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale
<b>Sandra Brassard, Renée Cyr, Marie-Josée Riel</b>	Agence de la santé et des services sociaux de l'Estrie
<b>Johanne Bienvenue, Marie-Claude Fournier, Nadine Goudreault</b>	Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
<b>Joy Schinazi</b>	Agence de la santé et des services sociaux de Laval
<b>Dalal Badlessi, Marie-Andrée Bossé</b>	Agence de la santé et des services sociaux de Lanaudière
<b>Brigitte Durand</b>	Agence de la santé et des services sociaux des Laurentides

Nous remercions également M<sup>me</sup> Monique Tremblay, psychologue, ainsi que les intervenantes des centres de santé et de services sociaux (CSSS) et établissements suivants pour leurs commentaires fort utiles lors de la consultation de 2006-2007.

CSSS de Rivière-du-loup  
CSSS des Basques  
CSSS de la Matapédia  
CSSS de Rimouski  
CSSS du Témiscouata  
Maison de la famille du Kamouraska  
Maison de la famille du Témiscouata  
Pivot-Famille de Mont-Joli  
CSSS de Québec-Nord  
CSSS de Portneuf  
CSSS-Institut universitaire de gériatrie de Sherbrooke (IUGS)  
CSSS de Memphrémagog  
CSSS des Sources  
CSSS du Haut-Saint-François  
CSSS du Val-Saint-François  
CSSS du Granit  
CSSS de la MRC-de-Coaticook  
Villa Marie-Claire inc.  
CSSS du Cœur-de-l'Île (CLSC Villeray)  
CSSS du Sud-Ouest-Verdun (CLSC Saint-Henri)  
CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent (CLSC Saint-Laurent)  
CSSS de Laval  
CSSS d'Argenteuil  
CSSS du Lac-des-Deux-Montagnes  
CSSS de Thérèse-De Blainville  
CSSS Pierre-Boucher (CLSC des Seigneuries, CLSC Simonne-Monet-Chartrand, CLSC de Longueuil-Ouest)  
CSSS Jardins-Roussillon (CLSC Kateri)  
CSSS du Suroît (CLSC de Beauharnois)  
CSSS Richelieu-Yamaska (CLSC-CHSLD des Maskoutains, CLSC-CHSLD des Patriotes)  
CSSS de la Haute-Yamaska (CLSC-CHSLD de la Haute-Yamaska)

Enfin, nous remercions M<sup>mes</sup> **Isabelle Gignac, Manon Dussault, Claire Goulet, Marie-France Lepage, Sophie Michel** et **Marie-Josée Allie** pour leur travail de secrétariat, tout au long de la production de ce guide.

## Table des matières

<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>III</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>1 LE CADRE CONCEPTUEL DE L'INTERVENTION VISANT LE DÉVELOPPEMENT OPTIMAL DES ENFANTS DE 1 À 5 ANS.....</b>	<b>3</b>
1.1 CE QUI INFLUENCE LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT SELON LE MODÈLE ÉCOLOGIQUE .....	3
<b>2 LA CIBLE DE L'INTERVENTION : LES PRATIQUES PARENTALES .....</b>	<b>11</b>
2.1 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES À LA QUALITÉ DE LA RELATION ENTRE LE PARENT ET L'ENFANT.....	12
2.1.1 <i>Des pratiques parentales de sensibilité .....</i>	12
2.1.2 <i>Des pratiques parentales de proximité.....</i>	13
2.1.3 <i>Des pratiques parentales d'engagement .....</i>	14
2.1.4 <i>Des pratiques parentales de réciprocité.....</i>	16
2.2 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES AUX DÉFIS DÉVELOPPEMENTAUX.....	17
2.2.1 <i>Des pratiques parentales qui favorisent le développement des capacités cognitives.....</i>	17
2.2.2 <i>Des pratiques parentales qui favorisent le développement de la motricité .....</i>	20
2.2.3 <i>Des pratiques parentales qui favorisent le langage et la communication.....</i>	22
2.2.4 <i>Des pratiques parentales qui favorisent l'autonomie.....</i>	26
2.2.5 <i>Des pratiques parentales qui favorisent la socialisation .....</i>	28
2.2.6 <i>Des pratiques parentales qui favorisent le développement de la conscience de soi.....</i>	30
2.2.7 <i>Des pratiques parentales qui favorisent le développement des émotions .....</i>	32
2.3 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES AUX DIFFICULTÉS PASSAGÈRES.....	35
2.3.1 <i>L'irritabilité.....</i>	36
2.3.2 <i>L'opposition.....</i>	38
2.3.3 <i>Les comportements agressifs .....</i>	41
2.3.4 <i>L'attention de courte durée .....</i>	43
2.3.5 <i>Les difficultés liées au sommeil.....</i>	45
2.3.6 <i>Les difficultés liées au langage .....</i>	48
2.4 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES À L'INTÉGRATION ET AU MAINTIEN DE L'ENFANT EN SERVICE DE GARDE .....	53
<b>3 LES CARACTÉRISTIQUES DE L'INTERVENTION.....</b>	<b>57</b>
3.1 L'INTERVENTION : DES COMPORTEMENTS À FAVORISER CHEZ LES PARENTS .....	57

3.2	LA STRATÉGIE D'INTERVENTION : LE SOUTIEN DES PRATIQUES PARENTALES .....	57
3.2.1	<i>Pour soutenir les pratiques parentales : augmenter le sentiment d'auto-efficacité des parents et tenir compte de leurs croyances.....</i>	57
3.2.2	<i>Des principes qui guident l'intervention .....</i>	61
3.3	L'INTENSITÉ.....	63
3.4	LES MODALITÉS D'INTERVENTION RETENUES.....	63
3.4.1	<i>Les modalités d'intervention : le jeu et les mises en situation .....</i>	63
3.5	LE MATÉRIEL UTILISÉ : LES FICHES D'ACTIVITÉ .....	64
3.6	LE DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION .....	65
3.6.1	<i>L'observation .....</i>	65
3.6.2	<i>La planification.....</i>	66
3.6.3	<i>L'intervention individualisée.....</i>	66
3.6.4	<i>L'orientation vers les ressources .....</i>	68
<b>4</b>	<b>LES FICHES D'ACTIVITÉ .....</b>	<b>69</b>
4.1	DES FICHES D'ACTIVITÉ SELON LES PÉRIODES, LES AXES D'INTERVENTION ET LES OBJECTIFS .....	69
	Les fiches d'activité pour les trottineurs 1 an à 2 ½ ans.....	71
	Les fiches d'activité s'adressant tant aux trottineurs qu'aux explorateurs.....	117
	Les fiches d'activité pour les explorateurs 2 ½ ans à 5 ans .....	153
	Les fiches d'activité pour les difficultés passagères .....	195
	Les fiches d'activité pour l'intégration de l'enfant dans un milieu de garde éducatif.....	229
	<b>LES ANNEXES.....</b>	<b>245</b>
	Annexe 1 Tableau des fiches .....	247
	Annexe 2 Les programmes efficaces visant le développement de l'enfant.....	249
	Annexe 3 Les axes d'intervention retenus : les pratiques parentales .....	255
	Annexe 4 Des suggestions pour l'observation .....	259
	Annexe 5 Des suggestions pour les trois étapes de l'intervention .....	263
	<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>267</b>

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Les capacités cognitives.....	19
Tableau 2 : La motricité .....	21
Tableau 3 : Le langage oral et la communication .....	23
Tableau 4 : Le langage écrit et la communication .....	25
Tableau 5 : L'autonomie .....	27
Tableau 6 : La socialisation .....	29
Tableau 7 : La conscience de soi .....	31
Tableau 8 : Les émotions .....	33



## Introduction

L'Institut national de santé publique du Québec a été mandaté par le ministère de la Santé et des Services sociaux pour élaborer un guide d'intervention visant le développement optimal des enfants âgés de 1 à 5 ans. Ce guide s'adresse aux intervenantes impliquées dans le suivi des familles dans le cadre des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance. Il s'inscrit en continuité avec le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>1</sup>. Il se centre sur une importante variable du développement de l'enfant : les pratiques parentales.

Le guide se divise en quatre sections. La première présente le cadre conceptuel de l'intervention visant le développement optimal des enfants de 1 à 5 ans. La deuxième expose la cible de cette intervention. La troisième traite de ses caractéristiques. Enfin, la quatrième propose des fiches d'activité pour soutenir les pratiques parentales au cours des visites à domicile.

### CONSEILS DE LECTURE



Ce symbole\* annonce une idée maîtresse.



Ce symbole annonce le résumé d'une section.



Ce symbole annonce un renvoi à une annexe permettant d'en apprendre plus sur le sujet.

<sup>1</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

\* Ces images proviennent de Microsoft Office Online; leur utilisation est libre de droits d'auteur.



# 1 Le cadre conceptuel de l'intervention visant le développement optimal des enfants de 1 à 5 ans

Le cadre conceptuel s'inscrit dans une perspective écologique et s'appuie sur :

- les connaissances sur le développement de l'enfant de 1 à 5 ans;
- les connaissances sur l'interaction parent-enfant;
- les connaissances sur les programmes reconnus efficaces<sup>2</sup>.

## 1.1 CE QUI INFLUENCE LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT SELON LE MODÈLE ÉCOLOGIQUE

**Le développement de l'enfant : trois notions fondamentales!**



- Le développement d'un individu est un **processus complexe**; on l'a souvent étudié en isolant une sphère (ex. : cognition, langage, émotions). Dans la réalité, les sphères ne se développent pas en vase clos, mais interagissent constamment les unes avec les autres et sont soutenues par la maturation du cerveau.
- De façon générale, on remarque que, pour l'ensemble des enfants, le développement est régulier et continu. Néanmoins, si l'on s'attarde au parcours développemental d'un seul enfant, les études démontrent que ce parcours peut se modifier si les caractéristiques de l'environnement physique et social se transforment. À n'importe quel moment, des changements peuvent survenir et infléchir favorablement ou négativement le développement d'un enfant.
- **Tous les enfants se développent et relèvent les divers défis ou font les apprentissages associés à leur âge. Cependant, la façon d'y parvenir de même que le résultat varient beaucoup d'un enfant à un autre. Cette variation est liée à ses caractéristiques ainsi qu'aux expériences qu'il vit dans sa famille et dans les divers milieux qu'il est amené à côtoyer.**

En continuité avec le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>3</sup>, le cadre conceptuel de l'intervention s'inscrit dans la perspective écologique<sup>4</sup> du *person-process-context* de Bronfenbrenner<sup>5</sup>. Cette perspective reconnaît que les personnes, les milieux de vie et les processus exercent une influence particulière et déterminante sur le développement de l'enfant.

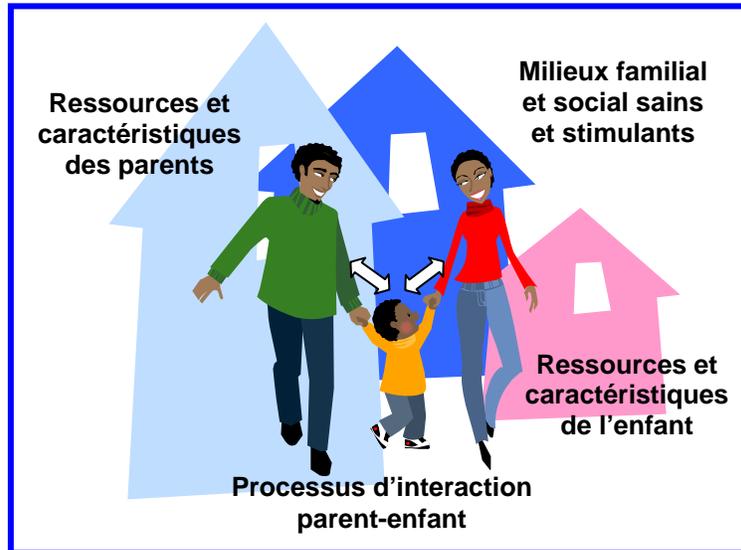
<sup>2</sup> Ces connaissances sont présentées à l'annexe 2.

<sup>3</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

<sup>4</sup> Pour plus d'information sur le modèle écologique, consulter Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

<sup>5</sup> Bronfenbrenner, 1979.

Le développement de l'enfant est donc influencé par les ressources et caractéristiques de l'enfant lui-même et celles de ses parents; par la qualité de ses milieux familial et social qui, tous deux, le soutiennent dans la réussite de ses principaux défis développementaux et, enfin, par la qualité de la relation qu'il entretient avec ses parents ou ses figures parentales<sup>6</sup>.



### Les ressources et les caractéristiques de l'enfant

- À la naissance, l'enfant possède les capacités nécessaires à son développement et les grands traits de son tempérament se dessinent<sup>7</sup>. Déjà, le tout-petit est un être en développement qui, à travers les différents défis et obstacles de son parcours, réalise les acquisitions nécessaires à l'actualisation de son potentiel.
- Alors que divers facteurs tels que les troubles ou les anomalies génétiques, le faible poids à la naissance ou la prématurité, une maladie grave dans l'enfance, la malnutrition et les événements de vie stressants peuvent entraver son épanouissement, d'autres peuvent aussi le protéger<sup>8</sup>. Les facteurs de protection les plus souvent associés au développement de l'enfant d'âge préscolaire<sup>9</sup> sont : une **bonne santé physique**<sup>10</sup>, un **tempérament facile** et la **formation d'un attachement sécurisant** avec une personne significative<sup>11</sup>.

---

<sup>6</sup>. Les images de ce modèle proviennent de Microsoft Office Online; leur utilisation est libre de droits d'auteur .

<sup>7</sup>. Shonkoff et Phillips, 2000.

<sup>8</sup>. Guay, 2004.

<sup>9</sup>. Dans ce document, le terme *enfant d'âge préscolaire* se réfère aux enfants de 1 à 5 ans.

<sup>10</sup>. Edwards et Liu, 2002.

<sup>11</sup>. Guay, 2004.

### Une bonne santé physique

- L'enfant d'âge préscolaire en bonne santé physique s'alimente convenablement avec des aliments en quantité suffisante et de qualité. Il aime bouger, et son milieu de vie est propre et sécuritaire, tant à la maison que dans la communauté.

Un environnement sain de même que des interventions préventives et médicales faites au bon moment lui permettent, en général, d'éviter d'être malade ou d'aggraver une maladie. Par exemple, certains chercheurs<sup>12</sup> ont constaté que le tabagisme peut entraîner des troubles respiratoires<sup>13</sup>, un retard du développement intellectuel, des troubles d'apprentissage et du comportement, de l'hyperactivité et de la délinquance<sup>14</sup>.

### Un tempérament facile

- Le tempérament se réfère à des caractéristiques qui seraient présentes dès la naissance, c'est-à-dire une prédisposition à adopter un style de comportement qui, de façon générale, est relativement stable dans le temps<sup>15</sup>.

Le tempérament d'un enfant influe sur ses comportements, sur ses réactions émotionnelles ainsi que sur sa capacité à gérer le stress. Parce que les bébés qui s'adaptent difficilement présentent un risque plus élevé de vivre, plus vieux, des problèmes d'adaptation, de nombreuses études ont été conduites auprès d'eux<sup>16</sup>. Selon l'étude de Thomas et Chess (1977), 70 % des enfants ayant un tempérament difficile présentent, à l'âge scolaire, des troubles de comportement. À l'inverse, le fait d'avoir un tempérament flexible, qui s'adapte facilement aux changements, serait un important facteur de protection pour l'adaptation d'un enfant<sup>17</sup>.

Les changements survenus chez plusieurs enfants au cours de leur développement suggèrent que le tempérament peut se modifier lorsque les parents s'adaptent aux caractéristiques de ce dernier. En effet, comme le soulignent ces chercheurs, « l'acquisition de meilleures pratiques parentales pourrait briser le cycle caractérisé par la manifestation d'interactions hostiles qui rendent l'enfant plus irritable et plus exigeant, ce qui en retour suscite l'hostilité des parents<sup>18</sup> ».

Thomas et Chess<sup>19</sup> concluent que le tempérament facile ou difficile de l'enfant n'est pas uniquement attribuable à celui-ci, mais à la relation dynamique entre l'enfant, son parent et le contexte dans lequel ceux-ci interagissent.

---

<sup>12</sup>. Brennan et coll., 1999; Delcroix et Jacquememont, 2001; Fergusson et coll., 1998.

<sup>13</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005*b*.

<sup>14</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005*b*.

<sup>15</sup>. Goldberg et coll., 2000.

<sup>16</sup>. Ross et coll., 1996.

<sup>17</sup>. Guay, 2004.

<sup>18</sup>. Normand et coll., 1996, p. 71.

<sup>19</sup>. Lerner et coll., 2003.

### La formation d'un attachement sécurisant

- Rappelons que l'attachement sécurisant formé durant la petite enfance est un facteur de protection pour le développement ultérieur de l'enfant, alors que les attachements insécurisants constituent un facteur de risque<sup>20</sup>.

Grâce au développement de son langage et de ses capacités grandissantes à adopter la perspective d'autrui, l'enfant ayant un attachement sécurisant est capable de communiquer ses besoins et ses intentions, comprend ceux de ses parents et participe à des négociations visant l'atteinte d'un but commun<sup>21</sup>.

Par contre, les enfants qui ont une relation insécurisante avec la figure d'attachement peuvent éprouver des difficultés à établir des patrons de communication parent-enfant basés sur la réciprocité et le respect mutuel<sup>22</sup>.

### **Les caractéristiques et les ressources des parents**

- Les parents contribuent, de manière puissante, au développement de leur enfant. D'ailleurs, la famille constitue le premier contexte de développement de l'enfant et celui qui, en principe, sera le plus stable à travers le temps.
- La santé et le bien-être psychologique des parents influencent le développement de l'enfant. Le stress parental se répercute sur les pratiques parentales, sur la qualité de l'interaction avec l'enfant et sur le niveau de stress de l'enfant. Les parents préoccupés sont moins susceptibles de répondre adéquatement aux signaux de leur enfant<sup>23</sup>, le stimulent moins et adoptent plus souvent une discipline négative<sup>24</sup>.
- Les problèmes de santé mentale et les troubles mentaux sont des facteurs de risque pour le développement de l'enfant<sup>25</sup>. Selon certaines observations, l'interaction dans la dyade est alors marquée par des déficits sur le plan de la qualité des soins. Le manque de disponibilité physique et psychologique du parent pendant les épisodes dépressifs peut influencer la perception qu'a l'enfant de l'accessibilité et de l'écoute du parent<sup>26</sup>.
- L'adoption de certaines pratiques parentales résulte en bonne partie du système de croyances que les parents ont élaboré au cours de leur vie<sup>27</sup>.

Les croyances parentales peuvent porter sur de nombreuses dimensions : les punitions corporelles, le sentiment d'auto-efficacité du parent, sa conception de son rôle selon les diverses étapes du développement de l'enfant, sa conception de la nature statique ou dynamique de l'intelligence, ses valeurs, etc. Ce système de croyances complexe se modifie et s'adapte au gré des expériences de vie des parents.

Ces croyances peuvent donc se modifier avec le temps. Le système de croyances est lui-même influencé par l'expérience d'attachement du parent, les pratiques parentales apprises dans son milieu, les normes d'éducation propres à sa culture et à la société, son statut socioéconomique, etc.

---

20. Pour plus de détails sur l'attachement, voir Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

21. Moss et coll., 2000.

22. Moss et coll., 2000.

23. Atkinson et coll., 2000.

24. Doherty, 1997.

25. Pour plus d'information sur l'influence de la santé mentale et du bien-être psychologique des parents sur le développement de l'enfant, consulter Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

26. Atkinson et coll., 2000.

27. Sigel et McGillicuddy-De Lisi, 2002.

### **Un milieu familial sain et stimulant**

- Certains facteurs socioéconomiques et environnementaux sont reconnus comme ayant une influence sur le développement de l'enfant : la pauvreté, l'absence de réseau social, la faible scolarisation des parents, les conflits conjugaux et la piètre qualité du quartier.
- La pauvreté nuit à la disponibilité physique et psychologique des parents<sup>28</sup>. Éduquer un enfant dans la pauvreté représente un défi considérable. Malgré tout, la plupart des familles dans cette situation réussissent à fournir un contexte de vie approprié à leur enfant. Celles qui réussissent le mieux possèdent généralement un bon réseau social.
- De nombreuses études indiquent qu'un réseau social fort offrant un bon soutien peut avoir un effet bénéfique sur la qualité de l'interaction parent-enfant, sur le fonctionnement familial, sur la santé mentale des parents et sur l'utilisation de bonnes pratiques parentales. À l'inverse, l'isolement social et l'absence de réseaux d'entraide sont des éléments qui, associés à la monoparentalité, constituent d'importants facteurs de risque pour le développement des enfants<sup>29</sup>. La monoparentalité, tout comme la pauvreté, peut limiter la disponibilité physique et psychologique du parent.
- La faible scolarité de la mère est un autre facteur souvent associé aux difficultés vécues chez les enfants<sup>30</sup>.
- Les conflits ouverts, spécialement la colère et les conflits entre les parents, perturbent l'enfant. Il aura plus de difficultés à réguler ses émotions et ses comportements, et pourra même développer des problèmes affectifs ou comportementaux<sup>31</sup>. Au contraire, les parents qui se font confiance mutuellement, qui se soutiennent, qui résolvent leurs conflits et qui demeurent proches l'un de l'autre, ont des enfants qui ont moins de difficultés et une meilleure adaptation<sup>32</sup>.
- Certaines caractéristiques du milieu social, telles que des quartiers surpeuplés, des taux de criminalité et de toxicomanie élevés et un manque de cohésion sociale, peuvent compromettre les efforts des familles pour soutenir le développement de leurs enfants<sup>33</sup>.
- Enfin, les politiques publiques encadrant l'exercice du rôle parental (ex. : congé parental, mesures de conciliation travail-famille, financement des milieux de garde) sont également reconnues comme des variables exerçant une influence importante sur le développement de l'enfant.

### **Un milieu social sain et stimulant**

- Les enfants d'âge préscolaire qui ont la possibilité de jouer avec d'autres enfants de leur âge peuvent acquérir et mettre en pratique leurs habiletés sociales. Ces habiletés détermineront d'ailleurs la qualité des relations qu'ils établiront au cours de leur vie<sup>34</sup>.
- De plus, la disponibilité d'adultes aimants, autres que les parents, pendant la période préscolaire, est un facteur de protection important<sup>35</sup>.

---

28. Hamel, 1995.

29. Lapointe et coll., 2003.

30. Hodinott et coll., 2002.

31. Shonkoff et Phillips, 2000.

32. Zeanah et coll., 1997.

33. Garbarino et Kostelny, cités dans Edwards, 2005.

34. Edwards et Liu, 2002.

35. Wyman et coll., cités dans Edwards et Liu, 2002.

- Un nombre considérable de recherches ont montré l'utilité des services de garde éducatifs de qualité pour les enfants des familles vivant en contexte de vulnérabilité<sup>36</sup>. Ces études fournissent des preuves incontestables que la grande qualité éducative des services de garde favorise un meilleur développement cognitif et langagier de ces enfants, leur réussite scolaire et leur adaptation future<sup>37</sup>.

Pour les enfants qui ont participé aux programmes les plus intensifs, les effets à long terme portent sur l'accroissement du quotient intellectuel, le niveau d'éducation atteint, le taux d'employabilité et enfin la diminution des infractions à la loi<sup>38</sup>. De plus, les enfants ayant participé à des programmes en centre éducatif sont moins nombreux à être orientés vers l'éducation spécialisée, à redoubler ou à décrocher. Enfin, ils affichent une meilleure performance scolaire et deviennent de meilleurs citoyens<sup>39</sup>, surtout lorsque l'école offre des mesures favorisant le maintien de leurs acquis préscolaires<sup>40</sup>.

- Tous les enfants profitent de la fréquentation d'un milieu de garde de qualité. Pour certains enfants, le milieu de garde vient compléter et enrichir les expériences faites dans le milieu familial, alors qu'à d'autres, plus vulnérables, il fournit les expériences de base essentielles à leur développement<sup>41</sup>.

Bien que l'intégration des enfants vivant en contexte de vulnérabilité dans un milieu de garde éducatif de qualité puisse infléchir favorablement leur développement, l'étude de Pomerleau et de ses collaborateurs (2005) sur les contextes de vie, les ressources et le développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais, révèle que les enfants des familles qui cumulent le plus grand nombre de facteurs de risque fréquentent moins souvent les services de garde et les ressources pour les enfants de la communauté.

---

<sup>36</sup>. Doherty, 1997; Zoritch et coll., 2004.

<sup>37</sup>. Zoritch et coll., 2004.

<sup>38</sup>. NICHD Early Child Care Research Network et Duncan, 2003.

<sup>39</sup>. Gomby, 2003.

<sup>40</sup>. Gomby, 2003; Farran, 2000.

<sup>41</sup>. Edwards et Liu, 2002.

## Le processus : interaction parent-enfant

- Les premières relations que le jeune enfant établit avec les membres de sa famille lui fournissent ses premières occasions de créer des liens tout en stimulant le développement de son langage et de ses autres habiletés<sup>42</sup>. La qualité de la relation que l'enfant a avec ses parents se répercute sur sa curiosité, la sécurité de son attachement, son attitude dans la résolution de problèmes et dans ses interactions avec ses pairs.
- Une interaction parent-enfant de qualité qui se maintient dans le temps peut réduire les risques de problèmes de développement. Les résultats de Chao et Willms (2002) obtenus dans l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), indiquent que l'enfant qui a des parents qui surveillent étroitement son développement, qui lui procurent un milieu chaleureux et qui favorisent son autonomie affiche moins de problèmes de comportement.
- De plus, le maintien d'une relation de qualité est essentiel pour que les bienfaits d'un attachement sécurisant perdurent<sup>43</sup>. En effet, même si l'enfant a développé un attachement sécurisant en raison d'une interaction de qualité, l'harmonie qui existait pendant la première année de vie peut se modifier au cours de la période préscolaire sous l'effet, par exemple, d'événements vécus par le parent (ex. : divorce, naissance d'un nouvel enfant, perte d'un travail) ou, encore, de l'incapacité de ce dernier à adapter ses pratiques parentales aux divers défis développementaux de son enfant.
- Certaines pratiques qu'adoptent les parents peuvent favoriser le développement de l'enfant, alors que d'autres peuvent l'entraver. Elles peuvent aussi s'améliorer ou se détériorer dans le temps, ce qui montre leur caractère circonstanciel et évolutif<sup>44</sup>.

Les parents qui ont de bonnes pratiques parentales ont deux fois plus de chances d'avoir des enfants sans problème de comportement. Inversement, les pratiques parentales négatives sont associées à des problèmes relationnels et comportementaux chez l'enfant. Ces enfants sont neuf fois plus à risque d'avoir des problèmes de comportement<sup>45</sup>.

Des chercheurs se sont intéressés aux pratiques parentales des familles vivant dans des contextes de vulnérabilité. Les résultats indiquent que certaines pratiques parentales comme la discipline négative, l'insensibilité, le manque de réciprocité entre le parent et l'enfant, le manque de surveillance, le manque de disponibilité émotive et de chaleur ainsi que la présence d'hostilité ont toutes un lien avec l'apparition de difficultés chez l'enfant<sup>46</sup>.

Les pratiques parentales défavorables sont parmi les raisons principales pour lesquelles les enfants de jeunes mères sont souvent à risque sur le plan psychosocial.

---

<sup>42</sup>. Sroufe et coll., 1996.

<sup>43</sup>. Thompson, 1999.

<sup>44</sup>. De Rancourt et coll., 2004.

<sup>45</sup>. Statistique Canada, 1998.

<sup>46</sup>. Landy et Kwan Tam, 1996.

Les enfants vulnérables en raison du faible revenu ou de la faible scolarité de leurs parents, de problèmes prénataux ou de la structure familiale ont moins de problèmes de comportement si leurs parents utilisent de bonnes pratiques parentales.

Les résultats d'études auprès d'enfants qui présentent des facteurs de risque et dont les parents adoptent de bonnes pratiques sont similaires à ceux obtenus auprès d'enfants non à risque, mais ne bénéficiant pas de bonnes pratiques parentales<sup>47</sup>.

Le bon parentage peut contrebalancer, dans une certaine mesure, les effets négatifs de la pauvreté. Le soutien des bonnes pratiques parentales constituerait donc un élément fondamental de toute stratégie visant les enfants vulnérables<sup>48</sup>.

Résumé



- Tous les enfants se développent, relèvent les divers défis et font les apprentissages associés à leur âge. Cependant, la façon d'y parvenir et le résultat varient beaucoup d'un enfant à un autre. Cette variation est liée aux caractéristiques de chacun, aux expériences vécues dans la famille et à celles vécues dans les divers milieux.
- Les facteurs de protection les plus souvent associés au développement de l'enfant d'âge préscolaire sont : une **bonne santé physique**, un **tempérament facile** et la **formation d'un attachement sécurisant** avec une personne significative.
- Les parents contribuent, de manière puissante, au développement de leur enfant. La famille constitue le premier contexte de développement de l'enfant et celui qui, en principe, sera le plus stable à travers le temps.
- Tous les enfants profitent de la fréquentation d'un milieu de garde de qualité. Pour certains enfants, le milieu de garde vient compléter et enrichir les expériences faites dans le milieu familial, alors qu'à d'autres, plus vulnérables, il fournit les expériences de base essentielles à leur développement. Le soutien à l'intégration de l'enfant en milieu de garde constituerait donc un élément fondamental de toute stratégie visant les enfants vulnérables.
- Les enfants vulnérables en raison du faible revenu ou de la faible scolarité de leurs parents, de problèmes prénataux ou de la structure familiale, ont moins de problèmes de comportement si leurs parents utilisent de bonnes pratiques parentales.
- Le bon parentage peut contrebalancer, dans une certaine mesure, les effets négatifs de la pauvreté. Le soutien des bonnes pratiques parentales constituerait donc un élément fondamental de toute stratégie visant les enfants vulnérables.

---

<sup>47</sup>. Landy et Kwan Tam, 1996.

<sup>48</sup>. Landy et Kwan Tam, 1996.

## 2 La cible de l'intervention : les pratiques parentales

Parmi les différents facteurs qui influencent le développement de l'enfant, c'est l'interaction parent-enfant, opérationnalisée ici sous forme de pratiques parentales favorables au développement de l'enfant, qui a été retenue comme cible de l'intervention.

Deux principales raisons justifient ce choix :

1. La reconnaissance par la communauté scientifique du potentiel de protection pour l'enfant d'une relation parent-enfant de qualité et de pratiques parentales favorables à son développement.
2. La cohérence de ce choix avec la stratégie d'intervention privilégiée pour le volet accompagnement des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance, soit le renforcement du pouvoir d'agir des parents. En effet, puisque les parents sont les premiers responsables du développement de leur enfant, l'intervention doit viser à les accompagner et à soutenir leurs pratiques parentales tout en s'ajustant à leurs besoins et en les respectant, et ce, sans usurper leur responsabilité parentale<sup>49</sup>.

Ces pratiques parentales ont été classées en quatre grandes catégories :

- celles liées à la qualité de la relation entre l'enfant et ses parents;
- celles liées aux défis développementaux de l'enfant;
- celles liées aux difficultés passagères de l'enfant;
- celles liées à l'intégration et au maintien de l'enfant en milieu de garde.

Les variables liées à la santé mentale et au soutien social de la famille susceptibles d'exercer une influence sur les pratiques parentales et le développement de l'enfant ont déjà été traitées dans le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>50</sup>. Elles ne seront donc pas abordées ici. En ce qui concerne les variables environnementales, dont la pauvreté, elles ne sont pas non plus abordées, puisqu'elles relèvent de la deuxième stratégie d'intervention privilégiée par les Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance, soit la création d'environnements favorables.

<sup>49</sup>. Epps et Jackson, 2000.

<sup>50</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

## 2.1 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES À LA QUALITÉ DE LA RELATION ENTRE LE PARENT ET L'ENFANT

Les pratiques parentales liées à la qualité de la relation entre le parent et l'enfant de 1 à 5 ans sont définies en fonction des quatre mêmes grandes dimensions utilisées dans le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>51</sup>. Ces quatre dimensions sont :

- la sensibilité;
- la proximité;
- l'engagement;
- la réciprocité.

Pour chacune de ces dimensions, on présente les pratiques parentales favorables.

### 2.1.1 Des pratiques parentales de sensibilité

#### Le parent sensible à son enfant de 1 à 5 ans :

**1) perçoit les divers signaux émis par son enfant et les comprend sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.**

Il est capable de mettre ses propres besoins de côté, d'être empathique et de respecter l'espace vital d'exploration et d'autonomie de son enfant<sup>52</sup>.

**2) manifeste rapidement à son enfant qu'il a perçu son message.**

Le parent favorise l'estime de soi de son enfant en lui montrant que ses besoins sont entendus et importants, même si la réponse à ceux-ci n'est pas toujours immédiate ni celle attendue. De même, en répondant rapidement aux initiatives verbales de son enfant, il encourage son désir d'apprendre, de comprendre et de communiquer.

**3) donne une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par son enfant.**

Les réponses appropriées sont celles qui répondent à court et à long terme aux besoins réels que l'enfant exprime par ses signaux.

Par exemple, si un enfant pleure parce qu'il semble fatigué, une réponse appropriée consiste à lui dire : *Nicolas, je crois que tu es fatigué; viens, papa va te coucher*. En revanche, proposer à l'enfant de jouer constitue une réponse inappropriée. Il cessera probablement de pleurer à court terme, mais il recommencera tôt ou tard parce que le parent n'aura pas su répondre à son besoin de repos.

Par ailleurs, une réponse rapide aux besoins n'est pas toujours possible. À cet âge, le parent peut signifier à l'enfant qu'il a bien entendu sa demande et lui proposer certains compromis entre la réponse à ses besoins immédiats et leur satisfaction à plus long terme. Par exemple, un parent qui prépare le souper dira à son enfant qu'il comprend qu'il désire jouer avec lui. Il lui proposera une activité où il pourra jouer seul (ex. : jeu de blocs) et lui dira qu'il jouera avec lui une fois la préparation du repas terminée. Ou encore il lui proposera de l'aider dans la préparation du souper en lui donnant une tâche qu'il est en mesure d'accomplir (ex. : mettre les napperons sur la table).

<sup>51</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

<sup>52</sup>. De Rancourt et coll., 2004.

## 2.1.2 Des pratiques parentales de proximité

### Le parent proche de son enfant de 1 à 5 ans :

**1) est disponible pour son enfant et lui offre une présence de qualité.**

L'enfant âgé de 1 à 5 ans a besoin d'un parent disponible, préoccupé par une relation parent-enfant harmonieuse, qui lui consacre du temps pour jouer, qui lui offre une présence de qualité et qui lui communique le plaisir qu'il éprouve en sa compagnie<sup>53</sup>.

**2) répond aux demandes de contact de son enfant et lui offre spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.**

Il importe que le parent réponde aux demandes de contact physique lorsque l'enfant prend l'initiative du rapprochement<sup>54</sup>. Dans les moments de détresse, lorsque le parent prend l'enfant chaleureusement dans ses bras, le console et lui demande ce qui se passe, il lui montre ainsi qu'il est important à ses yeux et l'aide peu à peu à maîtriser ses émotions.

Bien que l'enfant s'éloigne de plus en plus en raison de son besoin d'exploration, il est important pour lui de savoir que son parent est toujours là, prêt à le réconforter avec des paroles et des gestes affectueux. Caresser les cheveux de l'enfant au cours d'un jeu ou lui faire un « gros câlin » sont des contacts importants par lesquels le parent montre sa présence à l'enfant.

Plus l'enfant vieillit, plus le parent doit apprendre à répondre aux contacts que l'enfant suscite en venant s'assurer périodiquement de sa présence<sup>55</sup>. Lorsque le parent interagit de manière chaleureuse et harmonieuse avec son enfant, il contribue au développement de ses habiletés interpersonnelles.

<sup>53</sup>. De Rancourt et coll., 2004.

<sup>54</sup>. De Rancourt et coll., 2004.

<sup>55</sup>. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

### **2.1.3 Des pratiques parentales d'engagement**

#### **Le parent engagé envers son enfant de 1 à 5 ans :**

**1) connaît les stades de développement associés à l'âge de son enfant.**

Le parent qui connaît les étapes du développement de son enfant comprend mieux ses besoins et est plus susceptible d'avoir des attentes réalistes à l'égard de son comportement. Il est également en mesure de lui offrir des soins appropriés à son niveau de développement. Concrètement, le parent engagé se sent responsable de fournir à son enfant un logement adéquat, les soins de santé requis, une alimentation et un habillement appropriés. Il est également responsable de lui assurer une routine de vie et une bonne hygiène<sup>56</sup>. Il a le souci de faire bénéficier son enfant des meilleures conditions pour son développement.

**2) s'assure de sa sécurité en tous lieux.**

Il fait preuve d'une surveillance constante tout en s'intéressant à la qualité des différents milieux de vie fréquentés par son enfant et à ce qu'il y vit (ex. : logement, milieu de garde, maternelle).

**3) utilise une discipline positive.**

Il établit des règles claires et des limites appropriées à l'âge de l'enfant. Il assure une supervision et le respect des règles par une discipline positive qui aide l'enfant à réguler ses humeurs et ses émotions. La discipline positive est l'ensemble des stratégies non punitives et non violentes que le parent emploie pour éduquer son enfant, lui transmettre ses valeurs et l'aider à être bien dans sa peau, et ce, dans un climat affectueux et respectueux. L'utilisation de la discipline positive permet aussi à l'enfant de savoir où sont ses limites et celles de son parent, d'éviter de se mettre en situation de danger, de penser avant d'agir et de grandir dans un climat sain et sécurisant<sup>57</sup>.

---

<sup>56.</sup> De Rancourt et coll., 2004.

<sup>57.</sup> Laporte, 1997.

La discipline positive	
Six principes	
<b>La routine :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Être prévisible dans ses comportements et avoir les mêmes attentes aux mêmes moments dans une journée pour faciliter l'adoption de comportements souhaités.</li></ul>
<b>La répétition :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Intervenir plusieurs fois et de la même manière si l'on veut encourager ou décourager un comportement.</li></ul>
<b>La cohérence :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Permettre à l'enfant de faire le lien entre son comportement indésirable et la conséquence de celui-ci. Cette conséquence devrait être appliquée immédiatement après le comportement indésirable de l'enfant.</li></ul>
<b>La constance :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Toujours appliquer une conséquence, mais pas forcément la même, à une conduite donnée et intervenir de la même façon, peu importe le moment de la journée ou le lieu.</li></ul>
<b>La durée :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ne pas faire durer la conséquence plus d'une minute par année d'âge de l'enfant.</li></ul>
<b>Le climat :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Imposer la conséquence dans un climat calme.</li></ul>

La discipline positive	
Six stratégies	
<b>La déviation de l'attention :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Attirer l'attention de l'enfant vers un objet autre que celui qui est convoité.</li></ul>
<b>L'aménagement de l'environnement :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Organiser l'environnement de l'enfant afin que les objets interdits soient hors de sa portée.</li></ul>
<b>Le modelage ou façonnement :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Présenter un modèle à l'enfant pour lui enseigner ce que l'on voudrait lui voir faire.</li></ul>
<b>La déviation dans le temps :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Expliquer la raison du refus à la demande de l'enfant et lui proposer une solution de rechange.</li></ul>
<b>L'imposition de conséquences à un comportement :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Imposer une conséquence à un comportement que l'on veut voir disparaître chez l'enfant.</li><li>• Une conséquence est une suite logique à un comportement (ex. : renverser du jus par terre et devoir le ramasser).</li><li>• Une conséquence diffère d'une punition qui n'est pas liée au comportement (ex. : aller dans sa chambre après avoir renversé du jus).</li></ul>
<b>Le renforcement des bons comportements :</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encourager et valoriser l'enfant quand il adopte des comportements qu'on souhaite voir se reproduire.</li></ul>

### 2.1.4 Des pratiques parentales de réciprocité

#### Le parent qui suscite de la réciprocité chez son enfant de 1 à 5 ans :

**1) traite son enfant comme une personne à part entière, le respecte et le valorise dans ses spécificités.**

Pour ce faire, il ajuste ses attentes et ses pratiques en fonction des caractéristiques individuelles (tempérament), des ressources et des capacités de son enfant.

Par exemple, le parent respecte le désir de l'enfant de transporter sa couverture favorite pendant ses déplacements.

Résumé



Neuf pratiques parentales favorisent une interaction positive entre le parent et l'enfant. Ces pratiques se regroupent autour de quatre dimensions : la sensibilité, la proximité, l'engagement et la réciprocité.

**Le parent sensible :**

- perçoit les divers signaux émis par son enfant et les comprend sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs;
- manifeste rapidement à son enfant qu'il a perçu son message;
- donne une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par son enfant.

**Le parent proche :**

- est disponible pour son enfant et lui offre une présence de qualité;
- répond aux demandes de contact de son enfant et lui offre spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

**Le parent engagé :**

- connaît les stades de développement associés à l'âge de son enfant;
- s'assure de la sécurité de son enfant en tout lieu;
- utilise une discipline positive.

**Le parent qui suscite de la réciprocité chez son enfant :**

- traite son enfant comme une personne à part entière, le respecte et le valorise dans ses spécificités.

## 2.2 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES AUX DÉFIS DÉVELOPPEMENTAUX

Cette section présente les pratiques parentales qui soutiennent les défis développementaux que l'enfant doit relever tout au long de son développement. Les pratiques parentales proposées dans la présente section correspondent à des pratiques optimales. Elles sont présentées afin d'orienter l'intervention tout en considérant que, naturellement, aucun parent ne peut toutes les connaître ni toutes les utiliser. En fait, l'éducation d'un enfant est un grand défi, et chacun le relève à sa façon, en fonction de son contexte de vie (soutien social, environnement socioéconomique, etc.), de ses croyances, de ses connaissances et de ses ressources. Selon plusieurs, le parent n'a pas à être parfait, il doit plutôt être suffisamment bon<sup>58</sup>.

Les pratiques parentales présentées ici sont liées à sept défis développementaux de l'enfant et tiennent compte de deux périodes de son développement : la première période de développement est celle du trottineur (1 an à 2 ½ ans) et la deuxième, celle de l'explorateur (2 ½ ans à 5 ans).

Les défis développementaux abordés sont :



- 1) les capacités cognitives;
- 2) la motricité;
- 3) le langage (oral et écrit) et la communication;
- 4) l'autonomie;
- 5) la socialisation;
- 6) la conscience de soi;
- 7) les émotions.

Pour chacun de ces défis développementaux, on présente les pratiques parentales favorables de même que les spécificités développementales du trottineur et de l'explorateur.

### ***2.2.1 Des pratiques parentales qui favorisent le développement des capacités cognitives***

Pour apprendre, le trottineur et l'explorateur ont besoin d'utiliser leurs cinq sens (toucher, sentir, entendre, goûter, voir), d'expérimenter de nouvelles choses et d'explorer leur environnement. Leur apprentissage demeure étroitement lié à l'expérience physique et concrète : ils ont une intelligence d'action. L'exploration qu'ils font de leur environnement est de son côté étroitement liée à la qualité de la relation qu'ils ont avec leurs parents de même qu'à la sécurité de leur attachement. En effet, plus ils ont un attachement sécurisant, plus ils explorent activement leur environnement, car ils ont la certitude intérieure qu'en cas de danger une personne fiable pourra les rassurer et les aider<sup>59</sup>.

<sup>58</sup>. Lacharité, 2003.

<sup>59</sup>. Cassidy, 1999; Moss et St-Laurent, 2001; Larose et coll., 2005.

## Le parent qui favorise les capacités cognitives du trottineur et de l'explorateur :

### 1) encourage les jeux libres.

Les jeux libres permettent à l'enfant d'explorer son environnement et de développer son imaginaire.

Dans le jeu libre, c'est l'enfant qui décide des règles du jeu et de son déroulement. Pour ce faire, il doit avoir accès, à la maison, à un espace de jeu et à du matériel qui stimule sa curiosité et qui favorise ses apprentissages.

Avec un peu d'imagination, il est possible pour les parents d'offrir une variété intéressante de matériel de jeu, et ce, sans avoir à déboursier beaucoup d'argent (ex. : contenants de plastique pour emplir et vider, jouets à emboîter, à empiler, instruments de musique confectionnés à la maison, boîtes de carton).

### 2) propose des jeux structurés.

Les jeux structurés proposés par ses parents lui permettent de faire des apprentissages qu'il ne ferait pas de lui-même.

Les jeux structurés visent l'apprentissage d'habiletés précises (ex. : jeu de mémoire et d'observation) et exigent que l'enfant comprenne les règles et le déroulement du jeu et qu'il s'y conforme.

### 3) explique le fonctionnement des choses et répond clairement aux questions.

L'enfant a besoin qu'on lui explique l'utilité des choses et leur fonctionnement. Sa compréhension est facilitée lorsque son parent fait des liens avec ses connaissances antérieures, qu'il prend le temps de lui fournir des explications dans un langage simple et qu'il lui pose des questions afin de vérifier sa compréhension.

Par ailleurs, le parent qui a le souci de répondre aux questions de son enfant, même si elles sont nombreuses, favorise sa curiosité et son désir d'apprendre tout en lui signifiant l'importance qu'il revêt à ses yeux.

Le tableau 1 de la page suivante présente de manière plus détaillée les principales capacités cognitives des trottineurs et des explorateurs.

**Tableau 1**  
**Les capacités cognitives**

Période du trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Période de l'explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant essaie des activités nouvelles et résout les problèmes par essais et erreurs (intelligence d'action).</li> <li>- Il aime expérimenter différentes variations d'une même action ou encore explorer différents moyens pour atteindre le but qu'il s'est fixé.</li> <li>- Son raisonnement numérique commence à émerger (ex. : conscience de la différence entre un et deux souliers), et ce, bien avant qu'il apprenne à compter.</li> <li>- La notion de permanence de l'objet poursuit son développement et sera totalement acquise vers ses 2 ans.</li> <li>- Vers l'âge de 2 ans, il peut catégoriser des figures selon une caractéristique commune (ex. : la couleur ou la forme).</li> <li>- La pensée symbolique se développe, l'enfant commence à se représenter mentalement des objets, des événements et des personnes en leur absence (ex. : imitation en l'absence du modèle imité, jeux de simulation, utilisation du langage, du dessin).</li> <li>- Il présente un intérêt marqué pour les objets à empiler (ex. : les tours de blocs), les gribouillis avec de gros marqueurs et la pâte à modeler.</li> <li>- Il apprécie les jeux où il imite, fait semblant ou se salit (ex. : la peinture au doigt).</li> <li>- Il aime jouer dehors et il s'amuse à répéter de nombreuses fois les mêmes actions et activités, car la répétition lui permet d'intégrer et de comprendre chaque fois quelque chose de nouveau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'explorateur cherche à comprendre comment les choses fonctionnent et pourquoi les événements surviennent. C'est la période des questions et des hypothèses parfois un peu farfelues.</li> <li>- Sa curiosité semble sans limites et porte sur tous les aspects de son environnement.</li> <li>- Ses capacités de mémorisation et d'attention sont plus grandes. Cependant, il mémorise encore surtout des choses très concrètes et qui ont un sens pour lui.</li> <li>- Son temps de concentration demeure limité; il aime varier ses activités.</li> <li>- Il acquiert une compréhension intuitive des nombres. Vers la fin de cette période, il est capable, en général, de compter de cinq à six objets.</li> <li>- Il commence à comprendre les pensées et les sentiments des autres, leurs motivations et leurs intentions. Il se rend compte que la perspective des autres peut différer de la sienne.</li> <li>- Il apprend à réguler ses fonctions physiologiques, ses émotions et ses comportements.</li> <li>- Il observe les événements qui surviennent autour de lui, il pose des questions, fait des prédictions et explore diverses solutions possibles. Il cherche à donner un sens aux informations qu'il a accumulées en comparant, en classifiant, en mesurant et en reconnaissant certains patrons de fonctionnement.</li> <li>- Il montre un intérêt marqué pour : les jeux de construction, les jeux d'imagination et de simulation (faire semblant), les déguisements, le bricolage, les activités extérieures (ex. : courir, glisser) et les jeux avec d'autres enfants.</li> </ul>

### ***2.2.2 Des pratiques parentales qui favorisent le développement de la motricité***

L'activité physique est essentielle à la croissance et au développement du jeune enfant. Un enfant qui contrôle mieux ses mouvements peut agir plus efficacement sur son environnement et peut interagir plus facilement avec autrui. Ses capacités motrices sont intimement liées à l'ensemble des sphères de son développement. L'activité physique contribue au développement de sa force, de son endurance, de sa souplesse, de sa coordination, de son équilibre et de sa dextérité manuelle<sup>60</sup>.

Les trottineurs et les explorateurs doivent pouvoir profiter de périodes quotidiennes d'activité favorisant le développement de leur motricité fine et globale. La motricité fine se réfère aux mouvements fins et précis faisant appel au contrôle et à la coordination de certains membres (ex. : dessiner, jouer à la pâte à modeler, découper, empiler des blocs). La motricité globale se réfère aux mouvements qui visent l'ensemble du corps (ex. : sauter, courir, grimper).

#### **Le parent qui favorise la motricité du trottineur et de l'explorateur :**

##### **1) invite tous les jours son enfant à jouer, à bouger et à expérimenter.**

Il est important que les enfants aient assez de temps dans leur routine quotidienne pour bouger et dépenser leur énergie débordante.

À l'extérieur de la maison comme à l'intérieur, sous la surveillance d'un de ses parents, l'enfant découvre de nouvelles capacités motrices et il tente de nouvelles expériences.

L'attention du parent et ses encouragements procurent à l'enfant la confiance nécessaire pour explorer activement son environnement.

---

<sup>60</sup>. Matte, 2004a et 2004b.

Le tableau 2 présente les principales capacités motrices des trottineurs et des explorateurs.

<b>Tableau 2 La motricité</b>	
<b>Période du trottineur : 1 an à 2 ½ ans</b>	<b>Période de l'explorateur : 2 ½ ans à 5 ans</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Grâce à l'acquisition de la marche, le trottineur se déplace plus facilement, ce qui lui permet d'explorer son environnement avec plus de facilité.</li><li>- Il acquiert rapidement un vaste répertoire d'habiletés motrices; il apprend à marcher, à courir; il acquiert de nouvelles capacités telles que lancer et attraper un ballon et sauter.</li><li>- Il peut utiliser ses mains et ses doigts pour tourner les pages d'un livre, faire des traits avec un crayon, pétrir et rouler la pâte à modeler ou peindre, et il commence à utiliser des ciseaux pour découper.</li><li>- Il a besoin du plus grand nombre d'occasions possible d'exercer, d'affiner et de développer ses habiletés motrices et d'un environnement sécuritaire pour le faire.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'explorateur peut maintenant courir et sauter avec encore plus d'adresse. Il galope, il apprend à coordonner ses jambes et ses bras pour frapper un ballon avec le pied, il saute par-dessus les objets, il lance et attrape un ballon, il se tient en équilibre sur une jambe durant quelques secondes, etc.</li><li>- Il apprend aussi à améliorer sa motricité fine : il utilise les ciseaux avec de plus en plus de dextérité, ses dessins deviennent plus élaborés et représentent des objets ou des personnes que l'on peut reconnaître à partir de certains indices.</li><li>- Ses nouvelles capacités lui permettent d'accomplir des tâches ou des actions de plus en plus sophistiquées qui, en retour, favorisent son autonomie (ex. : s'habiller lui-même).</li></ul>

### **2.2.3 Des pratiques parentales qui favorisent le langage et la communication**

Le langage ouvre de nouvelles possibilités de communication entre l'enfant et ses parents. Sur le plan cognitif, le langage est une des manifestations de la pensée symbolique. C'est une avancée considérable dans le développement de l'enfant. Deux dimensions du langage sont ici traitées : le langage oral et la communication ainsi que le langage écrit et la communication.

#### **Le langage oral et la communication**

Le langage se développe en interaction avec autrui; en fait, il ne s'acquiert que dans un contexte social. Le développement du langage nécessite que l'enfant soit exposé au langage et encouragé à l'utiliser pour communiquer.

#### **Le parent qui favorise le langage oral et la communication :**

##### **1) parle régulièrement avec son enfant et l'encourage à s'exprimer clairement<sup>61</sup>.**

Le parent joue un rôle central dans le développement du langage et de la capacité de communiquer de son enfant, car ces habiletés s'acquièrent en interaction avec autrui.

Plus le parent interagit avec son enfant (il lui parle, nomme les objets de l'environnement et décrit leur utilité, dit les actions qu'il fait, etc.), plus l'enfant acquiert un vocabulaire riche et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure.

Il est également important que le parent laisse tout le temps nécessaire à l'enfant pour s'exprimer, qu'il l'encourage à le faire clairement et qu'il réponde à ses questions.

L'utilisation des mots justes lorsqu'il s'adresse à son enfant s'avère importante, car celui-ci reproduira les mots qu'on lui apprend (ex. : *Tu veux du lait?* et non *Tu veux du lala?*).

Toutes les occasions sont bonnes pour interagir verbalement avec son enfant.

Le tableau 3 de la page suivante présente les principales capacités du langage oral et de la communication chez les trottineurs et les explorateurs.

---

<sup>61</sup>. Bredekamp et Copple, 1997.

**Tableau 3**  
**Le langage oral et la communication**

Période du trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Période de l'explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le trottineur acquiert les connaissances linguistiques (syntaxe et sémantique associées à une langue) et les compétences nécessaires pour mieux communiquer avec son entourage d'une façon socialement adaptée à sa culture (ex. : les règles de politesse).</li> <li>- Vers l'âge de 1 an, il s'intéresse plus à la communication verbale et émet des sons. Il saisit ce que les autres disent et il apprend à répéter ce qu'il entend.</li> <li>- À la fin de sa première année, il prononce ses premiers mots et comprend des consignes simples comme <i>donne!</i>, <i>attends!</i></li> <li>- Il pointe du doigt et nomme les différentes parties de son corps (les yeux, le nez, la bouche, les bras, le ventre, etc.).</li> <li>- Il saisit d'abord ce que les autres disent puis il apprend à répéter ce qu'il entend.</li> <li>- Il comprend plus de mots (langage réceptif) qu'il n'est en mesure d'en reproduire (langage expressif).</li> <li>- Un mot a souvent plusieurs significations et la valeur d'une phrase complète.</li> <li>- À partir de 18 mois, il y a un épanouissement du langage expressif qui conduit à l'apprentissage de neuf nouveaux mots par jour, en moyenne.</li> <li>- Entre 18 et 24 mois, l'enfant fait des combinaisons de deux mots. Par exemple : <i>parti papa</i>. Le vocabulaire augmente rapidement pour se situer autour de 100 mots à l'âge de 2 ans.</li> <li>- Vers l'âge de 2 ans, il découvre qu'il peut utiliser certains mots pour affirmer son point de vue et parfois contredire celui des adultes (ex. : <i>pas lait</i> lorsqu'on lui offre un verre de lait).</li> <li>- Il fait usage des pronoms « je » et « moi ».</li> <li>- Les mots n'ont pas un sens unique; un même mot peut représenter plusieurs réalités, vouloir dire plusieurs choses. C'est la mimique et les gestes de l'enfant ainsi que la situation qui indiquent le sens à l'adulte. Par exemple, si l'enfant dit <i>lolo</i> en pointant le réfrigérateur du doigt, sa mère comprendra qu'il veut du lait; s'il le dit après avoir renversé son verre de lait, on comprendra qu'il veut signaler la situation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'explorateur perfectionne son langage et sa capacité de communiquer. Il a déjà, en général, un vocabulaire considérable et il communique avec les adultes de son entourage.</li> <li>- À partir de 3 ans, il est en mesure de faire des phrases simples et complètes (sujet, verbe, complément). Par exemple : <i>Je veux mon papa, Jessica est tombée</i>.</li> <li>- Il commence aussi à poser des questions : quoi, qui, où, pourquoi? Par exemple : <i>Où mon papa?</i></li> <li>- Vers 3 ou 4 ans, son vocabulaire s'enrichit (500 mots), son articulation se précise, l'enfant fait des phrases complètes et raconte de petits événements si on lui pose des questions précises. Ses progrès langagiers lui permettent de mieux communiquer ses besoins, ses désirs et d'interagir avec son entourage de façon plus complexe et efficace.</li> <li>- Vers l'âge de 4 ou 5 ans, il peut donner son nom au complet et raconter de courtes histoires. Il peut avoir de véritables échanges ou dialogues avec autrui. Il respecte les tours de parole, exprime son message clairement et maintient la conversation sur un même sujet pendant plusieurs répliques.</li> <li>- Il s'exprime maintenant avec le pronom « je ».</li> <li>- Il se fait bien comprendre même si la prononciation de certains sons n'est pas encore acquise (<i>ch, j, r</i>).</li> <li>- Le langage devient un moyen de connaissance et de découverte. Sa curiosité semble insatiable, comme l'indiquent les nombreuses questions qu'il adresse à son entourage. Parfois, l'explorateur a de la difficulté à mettre sa pensée en mots et il a besoin d'aide.</li> </ul>

## **Le langage écrit et la communication**

L'accès au monde de l'écrit se présente tôt dans la vie de l'enfant. De fait, l'éveil à la lecture et à l'écriture ne commence pas au moment de l'entrée à l'école, mais bien avant, au sein de la famille, et ce, dès la naissance.

En même temps qu'il apprend à parler et à marcher, l'enfant acquiert des connaissances et manifeste des comportements au regard de la lecture et de l'écriture<sup>62</sup>. Il voit ses parents lire un livre, le journal, le courrier, écrire une note, chercher un numéro dans l'annuaire téléphonique, etc. Voilà des comportements qui l'éveillent au monde de l'écrit et qu'il tentera de reproduire.

### **Le parent qui favorise le langage écrit et la communication :**

#### **1) interagit quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.**

Si le parent lit des histoires à son enfant, l'encourage, lui fait des commentaires stimulants, lui donne des explications sur l'utilisation de la lecture et de l'écriture, considère ses idées et accepte qu'il explore, celui-ci fera davantage de tentatives pour comprendre et s'appropriier l'écrit.

Il devient alors un participant actif et curieux. Il pose des questions et attend des réponses. Ces dernières le guident et l'aident à progresser.

#### **2) met à la disposition de son enfant du matériel écrit diversifié.**

Pour développer les comportements de lecteur et de scripteur de son enfant, le parent peut utiliser les écrits qu'on rencontre dans l'environnement (ex. : les écrits que l'on trouve à la maison, au centre commercial, chez le coiffeur, etc., comme les cahiers publicitaires, les enseignes, le courrier).

Avant l'âge de 2 ou 3 ans, l'enfant utilisera ce matériel diversifié, qui doit être sans danger pour lui (ex. : livres en caoutchouc, en gros carton, en tissu), avec ou en présence d'un adulte.

---

<sup>62</sup>. Thériault et Lavoie, 2004.

Le tableau 4 présente les principales capacités de langage écrit et de communication des trottineurs et des explorateurs.

Tableau 4 Le langage écrit et la communication	
Trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les habiletés de lecture et d'écriture du trottineur se développent à travers les diverses activités et situations de la vie quotidienne, au sein de la famille.</li> <li>- Un contact régulier avec les livres et l'écrit et surtout les interactions qu'il a avec ses parents à propos de l'écrit lui permettent de s'éveiller à la lecture et à l'écriture et d'apprendre, en les reproduisant, les comportements observés.</li> <li>- La lecture d'histoires au bébé ou à l'enfant est un excellent moyen d'éveiller ce dernier à l'écrit. Prendre le bébé, lui parler, lui lire une histoire adaptée à son âge et lui pointer des images du doigt, c'est l'éveiller à son environnement physique, affectif et cognitif et notamment à celui de la lecture et de l'écriture. De plus, ce rituel de lecture d'histoires crée une habitude qui se poursuivra tout au long de l'enfance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- À partir de 2 ½ ans, l'explorateur devient plus sensible à ce qui l'entoure. Il est donc important qu'il continue d'être en contact avec la lecture et l'écriture à travers ses activités quotidiennes.</li> <li>- Il acquiert le goût de faire comme les autres membres de la famille, que ce soit pour la lecture ou l'écriture. Par exemple, il s'assoit avec un livre, raconte une histoire en regardant les images. Il trace des gribouillis en disant qu'il a écrit : <i>Maman, n'oublie pas d'acheter du jus.</i></li> <li>- Par l'intermédiaire de la lecture qu'on lui fait, il développe son langage et des stratégies de résolution de problèmes, se familiarise avec des concepts liés à l'écrit et élargit son vocabulaire.</li> <li>- Il commence à faire des tentatives pour comprendre et s'appropriier l'écrit, lorsque son parent l'encourage, lui fait des commentaires stimulants, lui donne des explications sur l'utilisation de la lecture et de l'écriture, considère ses idées et qu'il est dans un état d'exploration qui donne lieu à des essais et à des erreurs.</li> <li>- Avec le soutien de ses proches, il devient un participant actif et curieux.</li> </ul>

### **2.2.4 Des pratiques parentales qui favorisent l'autonomie...**

Le désir d'autonomie et d'exploration de l'enfant de 1 à 5 ans l'amène à s'éloigner de son parent. Lorsqu'il est l'instigateur de la séparation, la distance peut parfois s'avérer assez grande. Selon ses besoins, l'enfant revient vers son parent pour chercher le réconfort qui lui est nécessaire, puis il repart explorer son environnement. De plus en plus, il maintient une proximité psychologique plutôt que physique avec son parent. Cette proximité psychologique s'actualise à distance, par les regards, les sourires et les échanges de paroles. L'enfant utilise son parent comme une base de sécurité vers laquelle il peut revenir lorsqu'il le désire<sup>63</sup>. Le maintien d'un équilibre entre la recherche de proximité avec le parent et l'exploration autonome de l'environnement est un défi que l'enfant doit renégocier à chaque étape de son développement<sup>64</sup>.

#### **Le parent qui favorise l'autonomie du trottineur et de l'explorateur :**

**1) permet à son enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confie des responsabilités à sa mesure<sup>65</sup>.**

Le parent encourage le besoin d'exploration de son enfant tout en maintenant une proximité psychologique avec lui (ex. : regards bienveillants, sourires, échanges de paroles à distance). Il lui offre une base de sécurité vers laquelle il peut revenir, au besoin, pour se faire réconforter. Le parent donne à son enfant des responsabilités adaptées à ses capacités tout en demeurant disponible pour l'aider s'il en éprouve le besoin. Il doit maintenir un équilibre entre offrir un espace d'autonomie à son enfant, assurer sa sécurité et lui offrir de l'aide lorsque la tâche entreprise dépasse ses capacités.

**2) aide son enfant à utiliser le petit pot ou la toilette au moment jugé opportun.**

Le parent commence par observer si l'enfant montre des indices comportementaux qu'il est prêt : il peut rester au sec plusieurs heures et avoir des selles régulières et moulées; il est capable de se déplacer jusqu'au petit pot et d'y rester assis de façon stable; il peut enlever et mettre seul son pantalon; il indique par des mots qu'il a envie, et il se plaint lorsque sa couche est souillée. Le parent s'assure ensuite qu'il n'y a pas ou peu de facteurs de stress (naissance, déménagement, etc.) pour entreprendre l'entraînement à la propreté. Il voit à ce que le petit pot soit accessible, que l'enfant s'y sente stable et en sécurité, les pieds posés au sol ou sur un petit banc s'il utilise un siège adapté sur la toilette.

Le parent encourage son enfant à s'asseoir sur le pot ou sur la toilette quelques minutes chaque jour afin qu'il se familiarise avec ce dispositif. Il le félicite chaque fois qu'il démontre son intérêt à s'asseoir sur le pot. Il doit s'attendre à des accidents! La clé est de respecter le rythme de son enfant et d'éviter de faire de l'apprentissage de la propreté une bataille où il doit y avoir un gagnant.

Le tableau 5 de la page suivante présente les principales capacités d'autonomie des trottineurs et des explorateurs.

---

<sup>63</sup>. Moss et coll., 2000; Sroufe et coll., 1996; Tarabulsky et Moss, 2004.

<sup>64</sup>. Moss et coll., 2000.

<sup>65</sup>. Bredekamp et Copple, 1997.

**Tableau 5**  
**L'autonomie**

Période du trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Période de l'explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un des changements les plus marquants observés chez le trottineur est la recherche d'autonomie.</li> <li>- Il désire et peut maintenant faire les choses par lui-même (ex. : <i>Moi, capable!</i>).</li> <li>- Pour l'enfant de cet âge, dire non est une façon d'affirmer son indépendance et son unicité, une façon d'exercer son pouvoir de décision plutôt qu'un désir de s'opposer à ses parents.</li> <li>- Avec la marche, il peut explorer plus facilement son environnement. Au cours de ses explorations, il prend conscience qu'il est un agent actif, qu'il a une force et une volonté autonome d'action et qu'il peut exercer une influence sur l'issue de certains événements ou situations.</li> <li>- Son besoin d'autonomie mène parfois le trottineur à s'attaquer à des tâches qui dépassent ses habiletés. Le parent doit donc demeurer attentif et lui offrir un encadrement adapté à ce qu'il est réellement en mesure de faire.</li> <li>- L'enfant utilise son parent comme une base de sécurité vers laquelle il peut revenir lorsqu'il le désire.</li> <li>- Dans les pays occidentaux, c'est entre 24 et 48 mois que les enfants réussissent à contrôler leur vessie et leurs intestins. Les filles y parviendraient plus tôt que les garçons. Le contrôle des intestins ne coïncide pas nécessairement avec celui de la vessie, tout comme le contrôle urinaire de nuit avec celui de jour, qui peut se produire en même temps, plusieurs mois, voire plusieurs années plus tard<sup>66</sup>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'explorateur aime prendre des initiatives et explorer son environnement par lui-même.</li> <li>- Cette plus grande indépendance est possible parce que soutenue par la présence des capacités suivantes : ses capacités motrices lui permettent de faire plusieurs choses de façon autonome (ex. : grimper, manipuler des objets). De plus, ses capacités cognitives et de communication lui permettent de réfléchir avant d'agir et ainsi de planifier certaines de ses actions. Enfin, sa plus grande tolérance au délai et à la frustration favorise une plus grande capacité de résolution de problèmes.</li> <li>- Comparativement au trottineur, l'explorateur montre davantage de persévérance dans les tâches qu'il entreprend, et ce, particulièrement lorsqu'il éprouve une difficulté.</li> <li>- Son imagination lui permet maintenant d'exercer un certain pouvoir (en pensée) dans un monde généralement contrôlé par les adultes.</li> <li>- Il lui arrive encore fréquemment de demander l'aide des adultes pour obtenir des choses (dépendance instrumentale), puisqu'il ne possède pas encore toutes les habiletés nécessaires pour subvenir à ses propres besoins. Toutefois, la dépendance émotionnelle, c'est-à-dire la nécessité qu'un adulte soit constamment présent pour que l'enfant se comporte adéquatement ou pour qu'il entreprenne des activités, diminue généralement de façon importante à la fin de cette période.</li> <li>- Le parent favorise l'autonomie lorsqu'il permet à son enfant de faire de plus en plus de choses par lui-même.</li> </ul>

<sup>66</sup>. Comité de la pédiatrie communautaire et Société canadienne de pédiatrie, 2000.

### ***2.2.5 Des pratiques parentales qui favorisent la socialisation***

C'est à travers les interactions sociales que l'enfant acquiert des connaissances sur les autres, sur les normes sociales et sur lui-même.

Rapidement, il apprend que certains comportements sont acceptés alors que d'autres ne le sont pas. Au départ, il ne comprend pas les raisons de l'interdiction ou de l'autorisation d'un comportement. Cependant, il développe peu à peu sa compréhension et intériorise les règles sociales.

#### **Le parent qui favorise la socialisation du trottineur et de l'explorateur :**

**1) offre à son enfant des occasions de jouer avec d'autres enfants.**

Dès son plus jeune âge, l'enfant aime être en présence d'autres enfants, et ce, même lorsque ses jeux se font en parallèle. Son développement sera favorisé s'il a la possibilité d'établir des relations, d'expérimenter et de jouer avec d'autres enfants.

**2) l'aide à réguler ses impulsions et ses comportements<sup>67</sup>.**

Réguler ses impulsions et ses comportements lorsqu'il est en interaction avec des pairs ou avec des adultes est un apprentissage important pour l'enfant. Cet apprentissage aura une incidence sur ses relations futures.

À cette période, l'enfant est centré sur ses propres besoins, car sa pensée encore égocentrique ne lui permet pas de considérer un point de vue autre que le sien. Il a tendance à vouloir obtenir immédiatement ce qu'il désire (ex. : un jouet) sans tenir compte de l'autre. Cette capacité de contrôle de ses impulsions et de ses comportements ne s'acquiert pas seule, mais nécessite l'intervention des parents et des adultes en autorité.

La tolérance au délai et à la frustration fait partie des apprentissages que devra faire l'enfant afin de mieux réguler ses impulsions et ses comportements.

**3) lui montre comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.**

Les comportements sociaux propres à une culture sont nombreux et s'apprennent graduellement à la fois par l'observation, l'imitation et la guidance offerte par les parents dans le but d'en favoriser l'adoption.

Ainsi, le parent apprend à son enfant à dire bonjour lorsqu'il rencontre une personne et à dire au revoir lorsqu'il la quitte. Il lui inculque les règles de politesse (ex. : dire merci lorsqu'on lui donne quelque chose) et la manière de s'adresser aux gens, de parler ou de se comporter dans certains endroits (ex. : parler tout bas lorsqu'il est à la bibliothèque, demeurer assis dans un autobus, se mettre en file à la caisse de l'épicerie). Il lui apprend à autoréguler ses humeurs, ses impulsions et ses comportements.

---

<sup>67</sup>. Bredekamp et Copple, 1997.

Le tableau 6 présente les principales habiletés sociales du trottineur et de l'explorateur.

Tableau 6 La socialisation	
Trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'abord, c'est le désir de coopérer avec ses parents qui motive le trottineur à se conformer à leurs demandes. Il aime collaborer avec eux et les aider dans leurs tâches (ex. : balayer avec maman, faire la vaisselle avec papa).</li> <li>- Tous les enfants ont tendance à s'opposer à l'occasion aux demandes de leurs parents, parfois même avec beaucoup d'intensité. Le trottineur s'oppose lorsque les interdits de ses parents viennent limiter l'exercice de ses nouvelles habiletés (ex. : la marche), alors que l'explorateur s'oppose pour affirmer son autonomie (ex. : dire non). Lorsque l'attachement de l'enfant est de type sécurisant, les comportements de coopération et de conformité aux attentes des parents prédominent.</li> <li>- Avec ses habiletés cognitives et de communication grandissantes, le trottineur devient plus compétent dans ses interactions avec les adultes et ses pairs.</li> <li>- Ses habiletés lui permettent maintenant d'observer et d'interpréter les comportements des personnes qui l'entourent, de les imiter et de maintenir des séquences d'interaction beaucoup plus longues.</li> <li>- Il aime partager ses émotions et ses découvertes.</li> <li>- Il est de plus en plus en mesure d'utiliser l'expression faciale ou le ton de la voix de son parent comme référence sociale. Cette référence guide son comportement et son attitude dans une nouvelle situation. Il l'utilise surtout dans des situations ambiguës ou lorsque la réponse à donner et le comportement à adopter ne sont pas clairs.</li> <li>- À cet âge, l'enfant commence aussi à être sensible à la détresse des autres. Par exemple, de sa propre initiative, il ira donner un baiser à un enfant qui pleure. Toutefois, ces signes d'empathie sont encore peu différenciés et peu développés.</li> <li>- Lorsque le trottineur est en interaction avec ses pairs, son parent doit l'aider à contrôler ses humeurs, ses impulsions et ses comportements. À titre d'exemple, si l'enfant tente de prendre le jouet d'un autre enfant, le parent doit lui dire que l'on ne prend pas le jouet avec lequel un autre enfant s'amuse. Il doit plutôt l'aider à se contrôler en lui en proposant un autre jouet semblable ou, encore, en détournant son attention vers d'autres jeux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce n'est que vers l'âge de 2 ½ ans que les interactions de l'explorateur avec ses pairs deviennent plus soutenues et coordonnées.</li> <li>- On nomme compétence sociale la capacité de l'enfant à répondre à ses pairs et à s'engager auprès d'eux de façon constructive et soutenue, à alterner entre des comportements de leadership et d'autres où il se laisse guider par le leadership de ses compagnons.</li> <li>- L'explorateur montre maintenant des préférences pour ses compagnons de jeu. Il a davantage d'échanges harmonieux. De plus, dans la résolution de problèmes, il se montre plus coopératif avec ses amis qu'avec les autres enfants.</li> <li>- Les interactions avec les autres enfants permettent certains apprentissages tels que la réciprocité, la coopération et la gestion de conflits.</li> <li>- La tolérance à la frustration et au délai, la capacité de cesser une action quand survient quelque chose d'intéressant et la capacité de contrôler ses émotions et ses comportements sont des habiletés qui favorisent le développement de l'autorégulation de l'explorateur. Celles-ci s'acquièrent notamment au cours de cette période.</li> <li>- L'enfant est sensible aux modèles qui l'entourent, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit de personnes significatives pour lui.</li> <li>- Peu à peu, l'explorateur intègre les règles relatives à la sécurité, au respect des personnes, à la propriété d'autrui, aux jeux, etc.</li> <li>- La capacité de l'explorateur d'établir des relations harmonieuses avec les personnes qui l'entourent se développe de façon importante entre 2 ½ ans et 5 ans. Ces habiletés sont soutenues par les personnes de son environnement qui les modèlent, les enseignent, les encouragent et qui créent des situations d'apprentissage pour favoriser leur développement. Lorsque l'explorateur est en interaction avec ses pairs, le parent doit l'aider à contrôler ses humeurs, ses impulsions et ses comportements. Par exemple, il peut favoriser les comportements de coopération et d'alternance « chacun son tour ». Il peut aussi aider l'explorateur à prendre en compte la perspective d'autrui en lui expliquant l'effet de ses comportements sur les autres, etc.</li> </ul>

### ***2.2.6 Des pratiques parentales qui favorisent le développement de la conscience de soi***

Les enfants se forment une image d'eux-mêmes à travers les yeux des personnes qui sont significatives pour eux.

Le parent qui valorise son enfant, lui manifeste de mille façons son amour, est sensible à ses besoins, le laisse exprimer ses goûts, faire des choix tout en lui fournissant des limites raisonnables, lui permet de vivre des expériences constructives et de développer sa fierté et son estime de soi.

À l'opposé, si le parent a des attentes irréalistes, si les punitions sont trop sévères, s'il dévalorise son enfant lorsqu'il vit des difficultés, ce dernier ne se sentira pas à la hauteur. Il pourra ressentir un sentiment de honte qui viendra miner sa confiance dans ses capacités :

*L'estime de soi, c'est la certitude intérieure de sa propre valeur. C'est la conscience d'être un individu unique, d'être quelqu'un qui a non seulement des forces, mais aussi des limites<sup>68</sup>.*

#### **Le parent qui favorise la conscience de soi du trottineur et de l'explorateur :**

**1) favorise l'estime de soi de son enfant en le félicitant ou en le valorisant.**

L'estime de soi de l'enfant est grandement influencée par le climat relationnel dans lequel il vit. Ce climat doit être chaleureux et valorisant.

Le parent peut utiliser toutes les occasions de la vie quotidienne pour féliciter l'enfant qui réussit une nouvelle activité ou, encore, valoriser ses efforts, sa curiosité, etc.

---

<sup>68</sup>. Laporte, 1997, p. 11.

Le tableau 7 présente les principales capacités de conscience de soi des trottineurs et des explorateurs.

Tableau 7 La conscience de soi	
Trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le trottineur est de plus en plus conscient que ses comportements et ses interactions sont distincts de ceux des autres. Il commence à se rendre compte qu'il a une volonté propre.</li> <li>- C'est à cet âge que l'on assiste à l'émergence de la conscience de soi.</li> <li>- Vers l'âge de 2 ans, l'enfant commence à parler de lui en disant à <i>moi</i>. Cette capacité de faire la distinction entre lui et son environnement l'amène à prendre conscience que les demandes de ses parents ne correspondent pas nécessairement à ses propres désirs et besoins.</li> <li>- Pour acquérir une bonne estime de soi, l'enfant a besoin de sentir qu'il est aimable, qu'il est capable de faire des choses par lui-même, qu'il est fier d'être un garçon ou une fille, qu'il est à l'aise avec les autres, que ses besoins seront comblés ou que l'on en tiendra compte et qu'il peut faire des choix.</li> <li>- Vers l'âge de 2 ans, l'enfant est en mesure de reconnaître correctement son genre sexuel et celui des autres à partir d'indices extérieurs (ex. : longueur des cheveux, type de vêtements), mais il ne comprend pas que l'on garde le même genre sexuel toute sa vie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les nouvelles capacités cognitives de l'explorateur ont un effet direct sur la conscience qu'il a de lui-même. La capacité de faire des liens entre des événements passés et ses expériences présentes lui permet d'avoir une conscience de soi plus complexe.</li> <li>- Cependant, la conscience que l'enfant a de lui-même n'est pas encore solide et stable. Il peut avoir de la difficulté à comprendre qu'il est toujours la même personne même lorsqu'il agit différemment ou qu'il éprouve des émotions contradictoires. La stabilité du regard que ses parents portent sur lui et l'image qu'ils lui renvoient sont très importantes. Même lorsque l'enfant fait quelque chose d'interdit par ses parents, il a besoin de sentir qu'il demeure toujours quelqu'un d'aimable à leurs yeux afin de forger son estime de lui-même.</li> <li>- Lorsque l'on demande à un explorateur de parler de lui, il a tendance à se décrire à partir de ses caractéristiques visibles et de ses actions plutôt qu'à partir de ses caractéristiques psychologiques. Par exemple : je suis un garçon ou une fille, je vais à la garderie, je sais nager, je suis capable de me laver toute seule, etc.</li> </ul>

### **2.2.7 Des pratiques parentales qui favorisent le développement des émotions**

Les émotions viennent colorer la vie de l'enfant (ex. : la joie, la colère, la tristesse). Cependant, elles sont parfois vécues avec tellement d'intensité par le jeune enfant qu'il a besoin de son parent pour l'aider à les réguler.

#### **Le parent qui favorise les émotions de son enfant :**

**1) reconnaît et nomme les émotions vécues par son enfant et lui donne des moyens de les exprimer adéquatement.**

Pour aider son enfant à identifier et à reconnaître ses émotions, le parent les nomme, discute de ses expériences émotionnelles, l'aide à faire la distinction entre les différentes émotions vécues (ex. : pleurer parce que l'on est fatigué est différent de pleurer parce que l'on est triste), et ce, sans porter de jugement.

De plus, il lui enseigne les moyens adéquats pour exprimer les émotions ressenties (ex. : *Tu ne frappes pas ton amie Anne. Tu es fâché parce qu'elle t'a pris ton jouet. Tu lui dis avec des mots : Je suis fâché parce que tu m'as pris mon jouet!*).

**2) rassure son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.**

Les jeunes enfants vivent souvent des émotions très intenses, et les parents doivent proposer des façons de les gérer, car ils n'ont pas encore appris à les réguler de façon autonome. C'est extrêmement rassurant, pour un enfant, de savoir que son parent l'aidera à gérer ses émotions intenses.

Le parent qui aide son enfant surexcité à se calmer et à exprimer sa joie de façon appropriée ou, encore, qui prend le temps de bien le consoler lorsqu'il vit une grande tristesse aide son enfant à réguler ses émotions.

Peu à peu, avec le soutien de son parent, vers l'âge de 2 ½ ans et demi, l'enfant commencera à autoréguler certaines émotions qui ne sont pas trop envahissantes (ex. : gérer la frustration qu'engendre le délai entre l'expression d'un besoin à son parent et la réponse à son besoin).

Le tableau 8 de la page suivante présente les principales capacités émotives des trottineurs et des explorateurs.

**Tableau 8**  
**Les émotions**

Trottineur : 1 an à 2 ½ ans	Explorateur : 2 ½ ans à 5 ans
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour le trottineur, la régulation des émotions provient davantage de l'extérieur. Ce n'est pas avant l'âge de 2 ½ ans que l'enfant passe d'un mode de régulation externe (provenant des adultes qui en prennent soin) à un mode de régulation de plus en plus autonome (autorégulation).</li> <li>- Tout au long de la petite enfance, certaines régions du cerveau (principalement le néocortex frontal) viendront à maturité et permettront à l'enfant de mieux reconnaître et gérer ses émotions, de mieux identifier celles ressenties par les personnes qui l'entourent et de cesser délibérément un comportement non désiré.</li> <li>- Les parents sensibles aux émotions vécues par leurs enfants ont tendance à avoir des enfants qui réussissent plus rapidement à autoréguler leurs comportements.</li> <li>- Le développement des émotions est lié de près au développement de la conscience de soi. Avec la conscience de soi en émergence, le jeune enfant expérimente de nouvelles émotions (la fierté, la honte, l'embarras, etc.). Il est dès lors capable de se percevoir comme un objet d'observation pour lui-même, mais aussi comme un objet d'évaluation pour les autres. Par exemple, le sentiment de honte survient lorsqu'il se rend compte que ses comportements ne correspondent pas aux normes attendues.</li> <li>- Deux facteurs semblent exercer une influence particulière sur ce processus : la manière dont les parents imposent des limites à leur enfant et le degré de confiance que l'enfant a envers ses parents. Lorsque la conscience de soi émerge chez le trottineur et qu'il fait face aux limites imposées par ses parents, il peut soit développer son autonomie et acquérir un sentiment de compétence ou, au contraire, ressentir de la honte et douter de ses capacités.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce n'est que vers l'âge de 2 ½ ans et demi que l'explorateur amorce l'autorégulation de ses émotions.</li> <li>- Cette habileté d'autorégulation émergente affecte favorablement la relation parent-enfant, car elle fait diminuer les comportements de défiance de l'enfant et de non-respect des consignes.</li> <li>- Il existe des différences individuelles associées au type de tempérament de l'enfant quant à l'intensité et au degré d'expression de ses émotions. Apprendre à réguler ses émotions de façon constructive ne constitue donc pas un défi de la même ampleur pour tous les enfants.</li> <li>- La régulation de ses émotions est un grand défi pour l'enfant. Elle implique d'être capable d'exprimer adéquatement ses émotions tout en tenant compte du contexte.</li> <li>- Le développement des émotions et le développement cognitif se soutiennent mutuellement. Assez rapidement, ses émotions et celles vécues par autrui deviennent des objets de réflexion pour l'enfant.</li> <li>- L'explorateur éprouve encore de la difficulté à faire la distinction entre ce que les gens ressentent réellement (ex. : de la tristesse) et l'expression faciale extérieure qu'ils adoptent (ex. : visage souriant ou neutre même si la personne est triste). Cela s'explique facilement par la capacité cognitive limitée de l'enfant à faire la distinction entre l'apparence des choses et la réalité. Par conséquent, les explorateurs s'en tiennent à ce qu'ils sont en mesure d'observer (si un visage est souriant, c'est donc que la personne est contente). De plus, avec l'intériorisation des attentes et des normes sociales, l'explorateur peut ressentir de la honte ou de la fierté, deux émotions qui impliquent une autoévaluation de soi à partir de l'intériorisation des normes sociales.</li> <li>- À la fin de la période préscolaire, l'enfant est capable de nommer ses besoins, de reconnaître ses émotions, de les exprimer adéquatement et d'exercer une certaine régulation de ses humeurs, de ses impulsions et de ses comportements.</li> </ul>

Résumé



Les apprentissages des enfants sont organisés autour d'un ensemble de défis à relever et qui varient en fonction de leur âge. Sept sphères du développement sont communes au trottineur et à l'explorateur. Le développement optimal de l'enfant est favorisé par les quinze pratiques parentales suivantes.

### **Développement des habiletés cognitives**

Le parent :

- encourage les jeux libres;
- propose des jeux structurés;
- explique le fonctionnement des choses et répond clairement aux questions.

### **Développement de la motricité**

Le parent :

- invite son enfant à jouer, à bouger et à expérimenter tous les jours.

### **Développement du langage et de la communication**

*Le langage oral et la communication*

Le parent :

- parle régulièrement avec son enfant et l'encourage à s'exprimer clairement.

*Le langage écrit et la communication*

Le parent :

- interagit quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture;
- met à la disposition de son enfant du matériel écrit diversifié.

### **Développement de l'autonomie**

Le parent :

- permet à son enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confie des responsabilités à sa mesure;
- aide son enfant à utiliser le petit pot ou la toilette au moment jugé opportun.

### **Développement de la socialisation**

Le parent :

- offre à son enfant des occasions de jouer avec d'autres enfants;
- aide son enfant à réguler ses impulsions et ses comportements;
- montre à son enfant comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

### **Développement de la conscience de soi**

Le parent :

- favorise l'estime de soi de son enfant en le félicitant ou en le valorisant.

### **Développement des émotions**

Le parent :

- reconnaît et nomme les émotions vécues par son enfant et lui donne des moyens de les exprimer adéquatement;
- rassure son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.

## 2.3 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES AUX DIFFICULTÉS PASSAGÈRES

Relever les défis développementaux avec succès amène souvent les enfants de 1 à 5 ans, à un moment ou à un autre, à vivre certaines difficultés qui, même si elles peuvent être dérangeantes, sont normales et passagères si les parents interviennent rapidement et adéquatement<sup>69</sup>. Parmi ces difficultés, on retrouve :

- 1) l'irritabilité;
- 2) l'opposition;
- 3) les comportements agressifs (frapper, mordre, lancer des objets);
- 4) l'attention de courte durée;
- 5) les difficultés liées au sommeil (refuser de se coucher, se lever la nuit, etc.);
- 6) les difficultés liées au langage.

Devant ces difficultés, l'objectif de l'intervention sera de soutenir les parents dans leurs pratiques parentales.

Plusieurs stratégies peuvent être envisagées pour soutenir les parents dont les enfants vivent des difficultés passagères.

- **Si les parents possèdent les habiletés nécessaires pour y faire face et ne vivent pas de stress environnemental particulier** : dans un tel cas, la sensibilité des intervenants à la manifestation des difficultés passagères, à leur intensité, à la capacité des parents de les gérer et à la nature de leur besoin de soutien permet d'accompagner le parent dans les pratiques suggérées dans les fiches d'activité.
- **Si les parents rapportent qu'ils sont stressés ou qu'ils vivent des épisodes de vie difficiles** : dans un tel cas, le stress vécu les rend moins disponibles pour leur enfant. On observe qu'ils semblent dépassés par les difficultés passagères associées au développement des jeunes enfants et qu'ils adoptent des pratiques parentales inappropriées. Dans ces situations, les interventions visent d'abord à réduire le stress de ces parents et à les soutenir dans les moments difficiles auxquels ils font face. Bien souvent, ces parents possèdent les habiletés parentales nécessaires pour affronter les difficultés passagères de l'enfant, mais ils sont trop envahis par leurs propres problèmes pour répondre adéquatement à ses besoins. Une fois le stress diminué, les pratiques suggérées dans les fiches peuvent débiter.



<sup>69</sup>. Certains enfants peuvent connaître des difficultés qui ne sont pas passagères et pour lesquelles l'intervention des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance s'avère insuffisante. Ces difficultés, qui risquent d'avoir des répercussions sur leur développement au-delà de la période préscolaire, exigent l'intervention d'une ressource spécialisée et ne sont donc pas abordées dans ce guide.

- **Si les parents sont peu outillés pour faire face aux difficultés passagères de leur enfant** : dans un tel cas, le manque de compréhension du développement des enfants ainsi que des habiletés parentales moins adéquates font en sorte que les difficultés de l'enfant perdurent et s'intensifient. Les parents et les enfants se retrouvent alors dans des situations de plus en plus conflictuelles. L'intervention vise alors à favoriser le développement des connaissances et des habiletés des parents en les informant sur les aspects problématiques du développement de leur enfant et en les soutenant dans l'acquisition d'habiletés parentales particulières relativement à ces difficultés. Si nécessaire, on peut les inciter à participer à des groupes de parents dont les objectifs concordent avec leurs besoins.

Nous présentons maintenant une courte description des difficultés passagères des enfants de 1 à 5 ans, les pratiques parentales liées à ces difficultés passagères et quelques questions à se poser pour tenter de comprendre les raisons qui pourraient expliquer la persistance de ces problèmes à la fin de la période préscolaire.

### ***2.3.1 L'irritabilité***

Le trottineur et l'explorateur expérimentent leur nouvelle autonomie. Ils désirent faire les choses par eux-mêmes et cherchent à obtenir tout de suite ce qu'ils désirent. Avec les années et avec l'aide de leurs parents, ils apprennent à tolérer la frustration et les délais ainsi qu'à manifester leurs besoins et leurs émotions de manière socialement acceptable.

À l'âge préscolaire, l'irritabilité chez les enfants est encore fréquente, puisqu'ils ne font que commencer à identifier et à exprimer correctement leurs émotions et à développer leurs capacités d'autorégulation. Habituellement, avec l'acquisition du langage, de la capacité de communiquer et de l'autorégulation des émotions et des comportements, l'irritabilité des enfants diminue considérablement.

Même si les crises sont parfois difficiles à supporter pour les parents, il ne faut pas s'en inquiéter outre mesure. Elles sont encore, pour les enfants de cet âge, un des seuls moyens pour exprimer leurs émotions, attirer l'attention de l'adulte, laisser sortir leur trop-plein d'énergie<sup>70</sup> ou, encore, pour obtenir ce qu'ils désirent. Les enfants d'âge préscolaire n'ont pas encore la maturité nécessaire pour comprendre qu'il existe d'autres façons de réagir à ce qui leur déplaît. Ce sont les adultes significatifs de leur entourage qui vont les aider à trouver d'autres façons de réagir.

---

<sup>70</sup>. Laperrière et coll., 1996.

## Le parent qui aide son enfant à gérer son irritabilité<sup>71</sup> :

### 1) ignore son enfant pendant la crise de colère et l'aide à mettre des mots sur ce qu'il ressent après la crise.

Afin d'éviter de renforcer le comportement de l'enfant qui désire de l'attention par la crise de colère, il vaut mieux l'ignorer systématiquement. Cela finira par faire disparaître le comportement indésirable.

Cependant, les raisons de la crise et la façon dont l'enfant se sent doivent être abordées une fois qu'il est calme. Ce sont ces aspects qui méritent de l'attention.

### 2) renforce le comportement de son enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs.

Les encouragements valorisent l'enfant et l'incitent à refaire le comportement pour lequel il reçoit de bons commentaires plutôt que d'utiliser la crise pour avoir de l'attention.

Si l'irritabilité demeure fréquente et intense lorsque l'enfant atteint l'âge de 5 ans, une observation attentive des causes possibles permet de déterminer, avec les parents, des pistes d'intervention. Le recours à une ressource spécialisée **accessible à court terme** peut également être approprié.

Plusieurs causes peuvent expliquer l'irritabilité de l'enfant au moment de la rentrée à l'école :

- L'enfant peut avoir un tempérament plus difficile.
- Le développement des habiletés langagières, motrices, cognitives, sociales et affectives de l'enfant peut présenter des lacunes par rapport au rendement attendu chez un enfant d'âge préscolaire. Si tel est le cas, l'enfant peut réagir aux demandes des adultes par de l'irritabilité en raison d'une incapacité réelle à répondre à la demande.
- L'enfant peut avoir de la difficulté à identifier ses émotions et à les exprimer adéquatement. Le soutien de l'adulte est alors nécessaire.
- L'enfant peut avoir de la difficulté à trouver des solutions lorsqu'il se retrouve dans une situation conflictuelle. Par conséquent, il peut vivre davantage de frustrations. Le soutien de l'adulte est alors nécessaire. La participation de l'enfant à des programmes de développement des habiletés sociales ou de résolution de problèmes peut constituer une stratégie aidante.
- Le jeune âge de l'enfant et son manque d'expérience de la vie et du jeu en groupe avec d'autres enfants du même âge peuvent expliquer qu'il ait besoin d'un temps plus long pour s'adapter à la vie de groupe (la fréquence de l'irritabilité chez l'enfant est alors élevée). C'est à travers ses interactions avec les autres enfants qu'il apprend à réguler ses émotions et qu'il développe ses habiletés sociales.

<sup>71</sup>. Laperrière et coll., 1996.

- L'enfant n'a peut-être pas acquis un bon contrôle de soi (si tel est le cas, l'irritabilité est fréquente en raison de sa faible capacité à tolérer le délai et les frustrations). Dans ce cas, l'intervention visera l'acquisition du contrôle de soi en utilisant, par exemple, certains jeux axés sur le développement de cette habileté, comme le jeu du feu de circulation, dans lequel l'enfant doit apprendre à s'arrêter rapidement et à repartir aussitôt que la lumière passe du jaune au rouge puis du rouge au vert.
- Le parent ou le milieu de vie de l'enfant peuvent avoir de la difficulté à encourager ou à valoriser le développement de ses habiletés d'autorégulation et à stimuler le développement de ses habiletés générales (langagières, motrices, cognitives, sociales et affectives) et de son autonomie. Ils peuvent avoir du mal à établir des limites claires et constantes ou à répondre aux besoins affectifs de l'enfant.
- Des événements peuvent perturber le milieu de vie et les soins donnés à l'enfant. L'enfant a peut-être, dans son environnement, des modèles qui font des crises de colère fréquentes.

### **Recours à une ressource spécialisée**

Si l'irritabilité est un phénomène constant, l'enfant est peut-être dépressif. À l'âge préscolaire, l'irritabilité est l'émotion qui domine dans la dépression. Recourir à une ressource spécialisée est alors nécessaire.

### **2.3.2 L'opposition**



Tout enfant passe par une première phase où il dit non, tout en faisant ce qui lui est demandé. C'est plus un jeu, une étape normale dans le développement du langage que le ton employé par l'enfant « trahit ». Ce n'est pas vraiment de l'opposition.

**Il faut se rappeler que l'opposition est fréquente et normale chez le trottineur et l'explorateur, mais qu'elle se produit sans intention de provoquer l'adulte!**

#### **Chez le trottineur**

L'opposition et les crises de colère surviennent surtout lorsque les parents mettent en place des limites qui l'empêchent de poursuivre ses découvertes et vont à l'encontre de son désir continu d'exploration. L'opposition peut être forte, intense et difficile à gérer pour les parents.

Parfois, les comportements d'opposition sont si intenses que les parents peuvent interpréter cette opposition comme étant intentionnelle et dirigée vers eux.

Si les parents attribuent des intentions hostiles à l'enfant, s'ils rapportent avoir le sentiment que l'enfant s'oppose parce qu'il est méchant ou parce qu'il ne veut pas être avec eux, **il faut intervenir auprès de la famille. Il peut y avoir risque d'abus physiques envers l'enfant.**

#### **Chez l'explorateur**

L'opposition représente souvent une tentative de l'enfant pour affirmer ses besoins, pour signifier sa volonté de faire les choses par lui-même et une façon de tester la cohérence des pratiques parentales. Cette opposition est de courte durée et est liée au désir d'autonomie de plus en plus grand de l'enfant.

Par contre, un refus continu d'accepter les demandes de l'adulte peut être l'indice d'une lutte de pouvoir entre l'enfant et son parent. Ces luttes suscitent la colère de l'adulte et ne servent souvent qu'à raffermir les positions de l'un comme de l'autre. Pour l'enfant, une telle situation peut évoluer plus tard en problème d'adaptation sociale. **Il est alors indiqué de consulter l'équipe interdisciplinaire du programme ou une autre ressource au besoin.**

Plusieurs causes peuvent expliquer l'opposition de l'enfant :

- **Les structures de l'environnement et les limites**

Si les limites ne sont pas claires ou si elles sont imprévisibles (parfois un oui, parfois un non pour un même comportement), l'enfant a plus tendance à réagir en s'opposant aux adultes lorsqu'ils en imposent.

- **La surprotection et la frustration**

Certains adultes ont tendance à faire les choses à la place des enfants dès que ceux-ci signalent une difficulté. Ils finissent par donner à l'enfant ce qu'il désire afin d'éviter une crise ou un affrontement.

À l'intérieur de cette dynamique, l'enfant apprend qu'il n'a pas à faire d'effort lorsqu'il éprouve une difficulté, puisqu'il obtient ce qu'il désire en s'opposant.

Si les adultes maintiennent leurs limites et qu'ils soutiennent l'enfant lorsqu'il éprouve une difficulté, l'enfant va réagir à cette modification en s'opposant davantage. Par contre, le maintien de ces nouvelles attitudes chez l'adulte entraînera, avec le temps, une diminution de l'opposition chez l'enfant.

- **Les soins affectifs**

Certains enfants ont développé un attachement insécurisant en bas âge et vivent dans un milieu où les conditions qui ont conduit à ce type d'attachement perdurent. Ces enfants s'opposent de façon constante aux adultes. À l'âge préscolaire, ils seront plus exigeants et nécessiteront plus de soins de la part des adultes.

L'opposition à l'adulte se manifeste de façon différente selon le type de difficulté d'attachement de l'enfant :

- Ainsi, l'enfant qui vit dans un environnement familial où les soins affectifs sont imprévisibles aura tendance à s'opposer aux adultes et à adopter des comportements dérangeants dans le but d'obtenir la proximité de leur part. Ces mécanismes seront également observables dans les moments de séparation.
- L'enfant qui vit dans un environnement familial où les soins affectifs sont absents ou teintés de rejet a plutôt tendance à éviter les adultes, à s'opposer à eux dans plusieurs contextes et à s'adresser à eux uniquement lorsqu'il a besoin de leur soutien instrumental. Dans les situations où il a besoin d'un soutien affectif, il n'a pas tendance à se tourner vers l'adulte. L'opposition à l'adulte chez ces enfants est intense et parfois très pénible pour ceux qui en ont la responsabilité.

Tous ces indices doivent orienter l'intervention auprès de la famille et dans les autres milieux de vie de l'enfant. Les adultes qui accompagnent cet enfant doivent comprendre les motifs de son opposition et apprendre à répondre de façon sensible et ajustée à ses besoins.

## Le parent qui aide son enfant à comprendre les demandes qu'il lui fait et à s'y conformer :

### 1) énonce des demandes simples, claires, logiques et réalistes.

Un enfant se comportera mieux si on lui adresse une consigne à la fois, de manière simple, claire et logique (surtout s'il n'écoute pas ou peu lorsque l'on s'adresse à lui). Le fait d'insister aussi sur la ou les consignes les plus importantes, plutôt que sur plusieurs, augmente la probabilité qu'elles soient respectées.

De plus, il est important d'être réaliste dans ses demandes. D'ailleurs, l'enfant qui comprend la raison d'être des demandes de l'adulte a tendance à mieux les suivre.

### 2) nomme à son enfant le comportement attendu et situe ce dernier dans le temps.

Un enfant qui est en train de jouer ne cessera pas à la minute où on le lui demande. Il faudra une période de transition de quelques minutes pour sortir de son état de jeu. L'aviser quelques minutes d'avance que son temps de jeu achève est une étape essentielle.

### 3) prévient des conséquences.

Lorsqu'un enfant connaît, au préalable, les conséquences de ses actes, il se responsabilise. Il peut choisir en toute connaissance de cause. Il sait à quoi s'attendre. Par exemple : *Je ne veux pas que tu montes sur le divan avec tes chaussures. Je te demande de les enlever. Si tu les gardes, tu ne pourras plus jouer dans le salon aujourd'hui.*

### 4) offre des choix à son enfant.

Donner à l'enfant des occasions de prendre lui-même des décisions peut aussi être une façon d'augmenter son écoute et son autonomie. Les choix offerts mènent tous à l'adoption du comportement souhaité. Ce moyen évite souvent l'escalade. Par exemple, au lieu de dire : *Veux-tu ranger les blocs?*, le parent peut dire : *Veux-tu commencer par ranger les blocs rouges ou les blocs bleus?*

### 5) renforce le comportement de son enfant lorsqu'il respecte les consignes.

Lorsque l'enfant respecte les consignes, recevoir des félicitations l'encourage à reproduire le comportement approprié. Il faut souligner à l'enfant que d'écouter les consignes est important pour assurer sa sécurité et un climat harmonieux dans la maison.

### 6) impose une conséquence logique aux comportements inappropriés.

Lorsque l'enfant a un comportement inapproprié (ex. : renverser le bol de céréales), mais sans danger pour lui ou pour les autres, il est souhaitable d'appliquer une conséquence directement liée au comportement (ex. : ramasser lui-même son dégât). Une conséquence illogique ou trop sévère serait de le priver du petit déjeuner alors qu'une conséquence irréaliste serait de le menacer de ne plus jamais manger de céréales.

## Recours à une ressource spécialisée

Si l'opposition aux adultes devient une caractéristique permanente de l'interaction parent-enfant, une observation attentive des causes possibles permet de déterminer, avec les parents, des pistes d'intervention. Le recours à une ressource spécialisée peut également être nécessaire.

### 2.3.3 Les comportements agressifs

Chez le trottineur et l'explorateur, **l'agressivité est fréquente et normale**. Elle est souvent utilisée pour obtenir les objets convoités. L'enfant frappe, mord, donne des coups de pied pour obtenir ce qu'il désire. Dans ces situations, on parle d'agressivité instrumentale. On ne note aucune intention (agressivité hostile) derrière les actes de l'enfant.

Habituellement, à la fin de la période préscolaire, l'agressivité instrumentale a commencé à diminuer.

Il faut se rappeler que les interactions sociales et la vie en groupe sont exigeantes pour de jeunes enfants. En effet, elles nécessitent qu'ils aient une certaine maîtrise du langage et qu'ils soient capables de communiquer leurs besoins et leurs émotions. Il faut aussi qu'ils possèdent des habiletés sociales leur permettant d'établir des relations harmonieuses avec les autres, qu'ils fassent preuve d'autocontrôle et qu'ils aient une certaine autonomie.

Or, toutes ces habiletés sont en plein développement durant la petite enfance. Il est donc nécessaire de superviser étroitement les plus jeunes enfants lorsqu'ils sont en groupe avec d'autres enfants.

#### Le parent qui aide son enfant à cesser ses comportements agressifs :

**1) empêche son enfant de frapper ou de mordre en détournant son attention.**

Tous les enfants en bas âge vont mordre ou frapper pour obtenir le jouet qu'ils désirent ou pour exprimer qu'ils sont contrariés, parce qu'ils n'ont pas appris d'autres moyens. La notion d'intention dans les gestes agressifs (agressivité hostile) n'est pas présente chez les trottineurs, malgré le fait qu'ils puissent les utiliser et faire vraiment mal aux autres enfants (mordre, tirer les cheveux, pousser, frapper avec un objet).

Ces gestes doivent être arrêtés. L'adulte doit alors proposer à l'enfant un autre jouet ou une autre activité.

**2) organise l'espace et structure les activités de son enfant.**

Les enfants ont besoin d'espace pour jouer. Il faut également souvent les orienter vers des activités qui limitent les tensions entre pairs.

**3) enseigne à son enfant des manières appropriées de demander.**

Expliquer à l'enfant comment demander de jouer avec un ami (ex. : *Est-ce que je peux jouer avec toi à la poupée?*) ou comment lui demander son jouet plutôt que de le lui enlever des mains (ex. : *J'aimerais la voiture rouge, me la prêtés-tu?*).

## Le parent qui aide son enfant à cesser ses comportements agressifs :

### 4) félicite son enfant lorsqu'il a des comportements sociaux appropriés.

Féliciter l'enfant lorsqu'il partage ses jouets, qu'il fait des demandes aux autres enfants, est une étape incontournable vers le changement de comportement.

### 5) a recours à l'arrêt d'agir lorsque son enfant a un comportement agressif qui met sa sécurité ou celle des autres en danger.

Utiliser le retrait en mettant l'enfant à l'écart et lui expliquer la raison du retrait peut s'avérer nécessaire. Dire à l'enfant, par exemple : *Tu as fait mal à Jonathan. C'est un comportement inacceptable. Va réfléchir dans un coin quelques minutes.* Après quelques minutes, aller chercher l'enfant sans le sermonner<sup>72</sup>.

On peut isoler l'enfant quelques minutes dans un coin ou ailleurs, mais il ne faut pas l'envoyer se coucher, car le sommeil et ce qui l'entoure doivent être perçus comme un bienfait.

De plus, la durée de l'isolement ou de la privation d'un objet doit être raisonnable et tenir compte de l'âge de l'enfant (ex. : 2 ans = 2 minutes; 3 ans = 3 minutes)<sup>73</sup>.

Écouter ce que l'enfant a à dire sur son comportement et l'encourager à présenter ses excuses à l'autre enfant ou à l'adulte doit faire partie de la procédure de retrait.

Pour utiliser l'arrêt d'agir, il est important que l'adulte soit calme. L'enfant doit comprendre que ce n'est pas lui qui est inapproprié, mais bien son comportement.

Si l'agressivité instrumentale chez l'enfant demeure fréquente à la fin de la période préscolaire, il faut se demander si :

- l'enfant possède les habiletés sociales qui permettent d'entrer en contact avec les autres de façon adéquate (ex. : prendre contact, demander, offrir son aide, partager, coopérer). On peut parfois expliquer un pourcentage élevé des gestes agressifs de l'enfant par le fait qu'il ne possède pas les habiletés de prise de contact avec les autres;
- l'enfant possède les habiletés nécessaires pour décoder les indices non verbaux de ses pairs. Lorsque l'enfant a de la difficulté à décoder ces indices et à les interpréter correctement (lacunes sur le plan de la résolution de problèmes), il peut souvent se trouver dans des situations conflictuelles où il sera porté à utiliser l'agressivité;
- l'enfant est capable de trouver des solutions aux petits problèmes sociaux auxquels il fait face dans son quotidien. Il arrive que les enfants ne connaissent qu'une seule façon de réagir dans certaines situations, c'est-à-dire l'agressivité;

<sup>72</sup>. Essa, 2002.

<sup>73</sup>. Laperrière et coll., 1996.

- l'enfant est capable de réguler ses émotions. Il arrive qu'il utilise fréquemment l'agressivité dans les situations sociales, même s'il possède les habiletés sociales et de résolution de problèmes nécessaires pour régler adéquatement les conflits. Toutefois, le recours à l'agressivité provient de sa difficulté à gérer ses émotions;
- l'enfant possède les habiletés langagières qui lui permettent d'exprimer clairement ses besoins et de les communiquer aux autres. L'enfant qui présente des lacunes sur le plan langagier utilise fréquemment l'agressivité instrumentale, puisqu'il ne peut pas exprimer ce qu'il veut avec des mots.

Le jeune âge de l'enfant et son manque d'expérience de la vie en groupe et d'occasions de jouer avec d'autres enfants du même âge peuvent aussi expliquer la fréquence de l'agressivité instrumentale.

### **Recours à une ressource spécialisée**

Si l'enfant prend plaisir à faire mal aux autres enfants, s'il force l'autre à faire des choses contre son gré et s'il cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui, il faut approfondir les motifs de ces comportements. En effet, ce sont des signes inquiétants souvent associés à des problèmes plus importants lorsqu'ils se manifestent fréquemment. Le recours à une ressource spécialisée est alors nécessaire.

Il faut aussi prêter attention à certains enfants qui ont recours à l'agressivité et à l'opposition pour obtenir l'attention de l'adulte. À titre d'exemple, un enfant fait mal à son chat pour obtenir l'attention parentale. Dans cette situation, en général, l'enfant sera puni (il obtiendra ainsi la proximité de l'adulte sans toutefois obtenir la qualité des soins recherchée). Il se peut également que la stratégie choisie par l'enfant pour obtenir les soins ne soit pas suffisante pour attirer l'attention du parent. Il pourrait alors aggraver le geste agressif ou l'opposition de façon à forcer le parent à réagir. Par exemple, il pourrait choisir d'arracher les poils de son chat.

Ces comportements sont généralement plus graves et peuvent être difficiles à modifier et à gérer. Le recours à une ressource spécialisée peut alors être nécessaire.

### ***2.3.4 L'attention de courte durée***

Plusieurs enfants ont un besoin intense de bouger, de courir, de sauter et de crier. Par ailleurs, ils doivent aussi pouvoir se concentrer quelques minutes sur un jeu ou une émission de télévision.

Pour réussir à se concentrer, ils doivent apprendre à réguler leurs comportements. Par exemple, en milieu de garde, ils doivent être capables de rester assis et d'arrêter de parler pour écouter les consignes données par l'éducatrice.

Par ailleurs, comme les jeunes enfants sont très actifs, **il est normal qu'ils changent souvent d'activité**. Un enfant de 2 ans peut être attentif au moins 2 minutes, un enfant de 3 ans, au moins 5 minutes, un enfant de 4 ans, 10 minutes. Un enfant de 5 ans peut se concentrer environ 15 minutes d'affilée sur une même activité<sup>74</sup>.

### Le parent qui aide son enfant à être attentif pendant une durée appropriée à son âge :

**1) propose des activités adaptées à l'âge de son enfant et visant à améliorer sa capacité d'attention.**

Proposer une activité appropriée à l'âge de l'enfant et qui l'intéresse. Par exemple, lui lire un livre, faire un casse-tête, etc.

**2) modifie l'environnement afin de faciliter la concentration de son enfant.**

Limiter le bruit et aménager des petits coins pour jouer afin de restreindre les distractions.

**3) permet à son enfant de jouer dans un coin tranquille.**

Pour diminuer son excitation, encourager l'enfant à aller jouer dans son coin ou le laisser décider seul de s'y rendre.

**4) encourage et félicite son enfant lorsqu'il prolonge la durée de son attention.**

L'encourager souvent au début, par des paroles, des gestes, des sourires, des applaudissements puis, une fois la concentration améliorée, espacer les compliments.

**5) introduit du nouveau matériel ou une variante dans les jeux de son enfant.**

Pour maintenir l'intérêt de l'enfant pour une activité, introduire des variantes dès les premiers signes de désintérêt.

**6) offre un peu d'aide à son enfant afin de réduire ses frustrations.**

L'encourager à persévérer quelques minutes de plus avant de cesser l'activité.

### Recours à une ressource spécialisée

Au terme de la période préscolaire, si la durée de l'attention de l'enfant est toujours courte (moins de 15 minutes), une observation attentive des causes possibles permet de déterminer, avec les parents, des pistes d'intervention.

**Avant de parler d'hyperactivité chez l'enfant**, il est d'abord important de tenir compte de son âge et de son niveau réel d'activité. Il est important d'observer l'enfant dans toutes ses sphères d'activité (différents moments, différents lieux, différents entourages) afin d'éviter un diagnostic trop rapide. Un petit nombre d'enfants (3 à 5 %) présentent un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Ce trouble se reconnaît aux symptômes suivants : plus courte durée d'attention que les autres enfants du même âge, distraction facile par la première chose qui capte l'attention, impulsivité dans les réactions, mouvements sans arrêt et sans but, agressivité et hostilité fréquente à l'égard des règles<sup>75</sup>. **Le recours à une ressource spécialisée est alors nécessaire pour établir un diagnostic.**

---

<sup>74</sup>. Essa, 2002.

<sup>75</sup>. Essa, 2002.

### **2.3.5 Les difficultés liées au sommeil**

Au cours de la petite enfance, les difficultés de sommeil des enfants sont fréquentes et posent un défi de taille aux parents. Plusieurs d'entre eux consultent les pédiatres à ce sujet<sup>76</sup>. On rapporte que 25 à 50 % des bébés de 1 an ont des difficultés de sommeil, alors que ces difficultés sont présentes chez 25 à 30 % des enfants âgés de 3 à 5 ans<sup>77</sup>. Bien que ces difficultés soient fréquentes et normales à ces âges, il faut s'en préoccuper, puisqu'elles ont un effet négatif sur le développement de l'enfant et sur toute la famille.

En effet, les enfants qui ont des difficultés de sommeil sont plus maussades ont de la difficulté à maîtriser leurs comportements et à apprendre. Ils peuvent devenir des adultes ayant des problèmes de sommeil<sup>78</sup>.

Par ailleurs, dans les familles plus touchées par les perturbations du sommeil de l'enfant, on retrouve plus de dépression parentale, de conflits familiaux, de rupture conjugale, de surconsommation de médicaments et de violence à l'égard des enfants<sup>79</sup>.

**On retrouve deux catégories de difficultés liées au sommeil : les difficultés de sommeil de type psychosocial et de type biologique.**

**Les difficultés de sommeil de type psychosocial** sont la résistance au coucher et au lieu du coucher, les problèmes d'endormissement, l'éveil nocturne ainsi que les peurs et l'anxiété au cours de la période du coucher ou de la nuit<sup>80</sup>.

Il est normal qu'un enfant cherche, à l'occasion, à retarder le moment du coucher, refuse de dormir à l'endroit demandé, éprouve de la difficulté à s'endormir ou se réveille la nuit. Par exemple, tous les enfants se réveillent en moyenne trois fois par nuit et réussissent à se rendormir, d'eux-mêmes, sans faire appel à leurs parents. Par contre, il y a une difficulté de sommeil si, plus d'une fois par semaine et pendant plus de 30 minutes, l'enfant de 12 à 24 mois résiste à son coucher, exige la présence du parent ou ne s'endort pas (pendant plus de 20 minutes pour l'enfant de 24 à 36 mois)<sup>81</sup>. En outre, un enfant de 12 à 24 mois qui, plus d'une fois par semaine, se réveille deux fois par nuit en réclamant son parent ou est amené dans le lit du parent peut être considéré comme ayant des difficultés de sommeil. Pour l'enfant de 24 à 36 mois, l'indicateur sera d'une fois par nuit<sup>82</sup>.

---

<sup>76</sup>. Owens, 2004.

<sup>77</sup>. France et Blampied, 2004; Wiggs, 2004; Owens, 2004.

<sup>78</sup>. Weiss, 2006; France et Blampied, 2004; Owens, 2004; Thoman, 2004.

<sup>79</sup>. France et Blampied, 2004; Wiggs, 2004.

<sup>80</sup>. France et Blampied, 2004.

<sup>81</sup>. Petit et coll., 2002.

<sup>82</sup>. Petit et coll., 2002.

**Les difficultés de sommeil de type biologique** sont, entre autres, les parasomnies, dont les plus connues sont les terreurs nocturnes (où l'enfant pleure, s'agite, hurle dans son sommeil sans qu'il en ait souvenir quand il se réveille), le somnambulisme et l'énurésie<sup>83</sup>.

Ces difficultés de sommeil ne sont fréquentes que chez 1 à 3 % des enfants, alors que les difficultés de sommeil de nature psychosociale peuvent toucher de 15 à 35 % des enfants, selon les études<sup>84</sup>.

### **Des facteurs associés à la qualité du sommeil**

Les comportements des parents à l'égard du sommeil de leur enfant peuvent influencer grandement la qualité du sommeil.

Par exemple, on constate plus d'épisodes de réveils nocturnes chez les enfants ayant l'habitude de s'endormir dans les bras de leurs parents avant d'être mis au lit.

De plus, le parent qui amène l'enfant dormir dans son lit ou qui le rendort dans ses bras lorsqu'il se réveille la nuit et le réclame court le risque que les difficultés de sommeil perdurent. Ces pratiques parentales retardent chez l'enfant l'apprentissage de s'endormir et de se rendormir par lui-même sans aide.

### **Le parent qui aide son enfant à s'endormir par lui-même au moment du coucher ou de réveils nocturnes :**

#### **1) adapte l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de son enfant.**

Selon l'âge de l'enfant et son tempérament, l'heure du coucher peut varier.

Entre 1 et 2 ans, un enfant peut dormir de 8 à 12 heures la nuit et faire 2 siestes, l'une le matin et l'autre l'après-midi jusqu'à 18 mois et une seule sieste entre 18 mois et 2 ans.

Les enfants d'âge préscolaire peuvent dormir de 10 à 11 heures par période de 24 heures; plusieurs enfants ont besoin de faire une sieste dans la journée jusqu'à 5 ans. Bien sûr, le besoin de sommeil varie d'un enfant à l'autre et diminue avec l'âge<sup>85</sup>.

Les enfants dont les parents ont un mode de vie plus régulier présentent un meilleur sommeil que ceux ayant peu ou pas de structures<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup>. France et Blampied, 2004.

<sup>84</sup>. France et Blampied, 2004.

<sup>85</sup>. Doré et LeHénaff, 2007; Weiss, 2006.

<sup>86</sup>. Petit et coll., 2002.

## Le parent qui aide son enfant à s'endormir par lui-même au moment du coucher ou de réveils nocturnes :

### 2) établit une routine de sommeil.

Il s'agit de suivre la même routine tous les soirs. Par exemple, à partir du souper jusqu'au coucher, le parent répète la même séquence chaque soir, ex. : souper, activités calmes, bain, brossage des dents, lecture d'une histoire dans le lit et fermeture de la lumière.

Pour les enfants plus vieux, il peut être utile de proposer, au moins 15 minutes avant d'aller au lit, des activités calmes et plaisantes<sup>87</sup>.

Une chambre sans télévision ni musique, sombre, avec une température confortable est un atout pour un endormissement rapide.

### 3) apprend peu à peu à son enfant à s'endormir seul.

À partir de 4 mois, l'enfant peut s'endormir seul à l'endroit où il passera la nuit. Il peut être réconfortant pour l'enfant d'avoir une doudou, un toutou, une veilleuse pour remplacer le parent comme base de sécurité pour la nuit.

Les parents ayant pris l'habitude d'endormir leur enfant dans leurs bras ou en se couchant avec lui devraient modifier progressivement cette routine d'endormissement de l'enfant<sup>88</sup>.

### 4) soutient la capacité de son enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveil nocturne.

Adopter une routine de sommeil et apprendre à s'endormir seul aideront l'enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveil nocturne.

Si le parent a pris l'habitude de répondre aux appels de son enfant, la nuit, en le rendormant dans ses bras ou dans le lit parental, il sera nécessaire de modifier ce comportement pour lui apprendre à s'endormir par lui-même. Notez que la Société canadienne de pédiatrie indique qu'avant l'âge de six mois, le lieu le plus sécuritaire pour faire dormir l'enfant est dans sa propre couchette installée dans la chambre de ses parents<sup>89</sup>.

### 5) utilise le renforcement positif.

Encourager l'enfant qui fait des progrès dans ses habitudes de sommeil par des compliments ou un tableau de motivation.

<sup>87</sup>. France et Blampied, 2004; Owens, 2004.

<sup>88</sup>. Weiss, 2006.

<sup>89</sup>. Comité de la pédiatrie communautaire, 2004

## Le parent qui aide son enfant à s'endormir par lui-même au moment du coucher ou de réveils nocturnes :

### 6) propose des « boucliers » contre les peurs nocturnes et les cauchemars.

L'imaginaire des enfants de 2 à 5 ans est très prolifique. C'est pourquoi il est normal qu'ils traversent des périodes de cauchemars ou de peurs nocturnes. Les cauchemars sont des mauvais rêves qui font peur, souvent alimentés par ce que l'enfant a vu ou lu dans la journée. Le parent rassure doucement l'enfant et lui explique, s'il est en mesure de comprendre, ce qu'est un rêve. Il peut être utile de fournir à l'enfant des boucliers contre ses peurs, par exemple une couverture magique, un autocollant de petit lutin sur la porte<sup>90</sup>.

### 7) est présent auprès de son enfant en cas de terreurs nocturnes, de somnambulisme ou d'énurésie.

Terreurs nocturnes : Le parent doit rester calme, parler doucement à son enfant, le caresser tout en restant près de lui jusqu'à ce qu'il se calme. Une routine régulière de sommeil peut aider à les atténuer.

Somnambulisme : La douceur et le calme sont recommandés. Il convient également de s'assurer que l'environnement de l'enfant est sécuritaire, puisqu'il peut se déplacer.

Énurésie : Ce n'est que vers 4 ans que l'enfant commence à contrôler sa vessie la nuit, on ne peut pas parler d'énurésie avant cet âge. L'enfant ayant mouillé son lit a besoin que son parent le rassure et évite de le ridiculiser. Il peut aussi éviter de lui offrir des boissons durant la soirée, lui donner un horaire de sommeil régulier et l'encourager par du renforcement comme un calendrier avec des étoiles pour les nuits où le lit reste sec<sup>91</sup>.

Si les difficultés de sommeil persistent, si l'enfant souffre de problèmes neurodéveloppementaux ou de santé chronique ou présente des difficultés de sommeil importantes, **le recours à une ressource spécialisée est alors nécessaire pour établir un diagnostic.**

### ***2.3.6 Les difficultés liées au langage<sup>92</sup>***

Apprendre à communiquer représente l'un des grands défis du trottineur et de l'explorateur. L'enfant qui parle peu ou mal est préoccupant. Parfois, ce comportement peut s'expliquer par une incapacité physique à prononcer des mots (ex. : un frein de langue trop court), un trouble de l'ouïe, un trouble neurologique, une immaturité affective (ex. : l'enfant veut rester « bébé »).

Il peut également arriver que l'enfant éprouve des troubles d'élocution qui rendent son langage peu compréhensible, le découragent et l'amènent à se taire. Il a perdu l'envie de communiquer. Il est alors primordial de l'aider à y reprendre goût avant de travailler sur les difficultés. Par contre, si les difficultés persistent, seuls des spécialistes peuvent lui venir en aide.

---

<sup>90</sup>. France et Blampied, 2004.

<sup>91</sup>. Driver, 2003.

<sup>92</sup>. Information tirée largement du document de l'Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec, 2000.

Beaucoup de parents réussissent spontanément à offrir les expériences essentielles au développement du langage de leur enfant. D'autres peuvent avoir besoin d'information et de soutien pour y parvenir<sup>93</sup>. Il est possible que certains parents aient besoin d'encourager davantage leur enfant à parler. Peut-être parlent-ils eux-mêmes très peu à leur enfant.

### Le parent qui aide son enfant à utiliser le langage verbal pour communiquer :

#### 1) encourage son enfant à utiliser la parole pour communiquer.

Encourager l'enfant à parler en lui posant des questions ou en lui offrant des choix de réponse peut l'aider à utiliser des mots plutôt que de pointer du doigt ou de répondre par oui ou non. Si l'enfant ne répond pas aux questions ou aux demandes, offrir un choix. Par exemple : *Tu veux l'auto ou le camion?* Le parent peut aussi utiliser l'humour, l'absurde. Par exemple : *Tu veux un éléphant?*

Encourager l'enfant chaque fois qu'il émet des sons, tente de prononcer un mot, en dit plusieurs. Après un certain temps, l'encourager lorsqu'il fait des courtes phrases, etc.

Prendre le temps d'écouter l'enfant lorsqu'il parle. Il est aussi utile de partir de ce que l'enfant connaît et d'ajouter une nouveauté pour enrichir son vocabulaire. Par exemple : *Bravo! Ça, c'est la vache, et son bébé s'appelle comment? Le veau.*

#### 2) met des mots sur les tentatives de communication non verbale de son enfant.

L'enfant utilise souvent des gestes ou des syllabes incompréhensibles pour faire des demandes ou attirer l'attention. Il est alors préférable de lui dire : *Je ne comprends pas ce que tu veux quand tu le dis de cette manière. Dis-moi ce que tu veux, la pomme ou la poire?*

Si l'enfant pointe du doigt un objet sans le nommer, lui demander s'il connaît le nom de ce qu'il veut, au lieu de lui donner l'objet immédiatement. On peut aussi ébaucher le mot ou le lui dire par étapes (syllabes). Par exemple : *Oui, le ca... mion.*

### Causes possibles des difficultés de langage

Une observation attentive et une exploration des causes possibles peuvent aider à trouver, avec les parents, l'origine des troubles et des pistes d'intervention.

Exemples :

- L'enfant a-t-il une bonne ouïe? A-t-il souvent fait des otites? Réagit-il lorsque vous l'appellez par son prénom?
- A-t-il un frein de langue assez long?
- L'enfant a-t-il un vocabulaire assez étendu pour pouvoir s'exprimer?
- Le ton de voix utilisé par les adultes incite-t-il l'enfant à garder le silence?
- L'enfant a-t-il le goût de communiquer?

<sup>93</sup>. Malcuit et coll., 2003.

- L'enfant a-t-il une nature anxieuse? Est-il introverti? La timidité nuit-elle à sa volonté de communiquer<sup>94</sup>?
- L'attitude du parent le maintient-elle dans un statut de bébé? Répond-il au besoin de l'enfant avant même que celui-ci ait eu le temps de l'exprimer?
- Le parent est-il conscient du rôle qu'il a à jouer dans le développement du langage de son enfant?
- Quelle est la langue maternelle?
- Le parent présente-t-il lui-même des difficultés sur le plan langagier?

### Différence entre difficultés de langage et pathologie

Une difficulté de langage sera passagère. Souvent, l'enfant conserve un niveau de langage quelque temps puis, d'un seul coup, il réalise des acquis rapidement comme si ceux-ci étaient en gestation ou sous-jacents. L'acquisition du langage n'est pas linéaire, mais se fait fréquemment par bonds.

Il ne faut pas confondre les difficultés de langage avec une pathologie du langage, laquelle se caractérise par des troubles systématiques qui persistent dans le temps. Il y a peu ou pas de progrès observables malgré la stimulation. Le niveau de langage est « figé ».

Les principaux troubles sont :

- **le trouble d'articulation** : l'enfant parle, mais prononce certains sons de manière déformée;
- **le retard de parole** : l'enfant parle, mais déforme les mots (ex. : *totola* pour *chocolat*) ou bien ne prononce pas certains sons (ex. : omission des *r* comme *pu-ée* pour *purée*). Certains de ces signes vont être présents au moment de l'acquisition du langage. Ils font partie du développement normal du langage. Par exemple : la prononciation du *r* est très tardive. Pendant toute une période pouvant aller jusqu'à ses 3 ou 4 ans, l'enfant ne va pas pouvoir l'employer. Cela devient pathologique si cela se prolonge au-delà de 4 ou 5 ans;
- **le retard de langage** : l'enfant parle en formant mal ses phrases, n'emploie pas les petits mots (pronoms, articles, etc.). Par exemple : *Non! Moi, pas veux! Tombé camion!*

---

<sup>94</sup>. Essa, 2002.

Résumé



Les processus menant à relever les défis développementaux peuvent amener les enfants d'âge préscolaire à vivre, à un moment ou à un autre, certaines difficultés qui, même si elles sont dérangeantes, seront passagères si les parents interviennent rapidement et adéquatement.

Les difficultés passagères les plus souvent éprouvées par le trotteur et l'explorateur sont :

- l'irritabilité;
- l'opposition;
- les comportements agressifs (frappe, mord, lance des objets);
- l'attention de courte durée;
- les difficultés liées au sommeil (refuse de se coucher, se lève la nuit, etc.);
- les difficultés liées au langage.

Pour faire face à ces difficultés passagères liées au développement de l'enfant, les pratiques parentales les plus utiles sont les suivantes.

***L'irritabilité***

- Ignorer l'enfant pendant la crise de colère et l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent après la crise.
- Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs.

***L'opposition***

- Énoncer des demandes simples, claires, logiques et réalistes.
- Nommer à l'enfant le comportement attendu et situer ce dernier dans le temps.
- Prévenir des conséquences.
- Offrir des choix à l'enfant.
- Féliciter l'enfant lorsqu'il respecte les consignes.
- Imposer une conséquence logique aux comportements inappropriés.

***Les comportements agressifs***

- Empêcher l'enfant de frapper ou de mordre en détournant son attention.
- Organiser l'espace et structurer les activités de l'enfant.
- Enseigner à l'enfant des manières appropriées de demander.
- Féliciter l'enfant lorsqu'il a des comportements sociaux appropriés.
- Recourir à l'arrêt d'agir lorsque l'enfant a un comportement agressif qui met sa sécurité ou celle des autres en danger.

### ***L'attention de courte durée***

- Proposer des activités adaptées à l'âge de l'enfant et visant à améliorer sa capacité d'attention.
- Modifier l'environnement afin de faciliter la concentration de l'enfant.
- Permettre à l'enfant d'aller jouer dans un coin tranquille.
- Encourager et féliciter l'enfant lorsqu'il prolonge la durée de son attention.
- Introduire du nouveau matériel ou une variante dans les jeux de l'enfant.
- Offrir un peu d'aide à l'enfant afin de réduire ses frustrations.

### ***Les difficultés liées au sommeil***

- Adapter l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de l'enfant.
- Établir une routine de sommeil.
- Apprendre peu à peu à l'enfant à s'endormir seul.
- Soutenir la capacité de l'enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveil nocturne.
- Utiliser le renforcement positif.
- Proposer des « boucliers » contre les peurs nocturnes et les cauchemars.
- Être présent auprès de l'enfant en cas de terreurs nocturnes, de somnambulisme ou d'énurésie.

### ***Les difficultés liées au langage***

- Encourager l'enfant à utiliser la parole pour communiquer.
- Mettre des mots sur les tentatives de communication non verbales de l'enfant.

## 2.4 LES PRATIQUES PARENTALES LIÉES À L'INTÉGRATION ET AU MAINTIEN DE L'ENFANT EN SERVICE DE GARDE

Cette section présente les pratiques parentales qui soutiennent l'intégration et le maintien de l'enfant en service de garde.

Pour le Council for Early Child Development (CECD), les connaissances scientifiques sur l'importance des premières années de vie pour le développement du cerveau de l'enfant et leurs conséquences sur sa santé, son comportement et ses apprentissages renforcent la nécessité de soutenir le développement de l'enfant dès son plus jeune âge<sup>95</sup>. Pour le CECD, tous les enfants devraient bénéficier, dès la petite enfance, de programmes intégrés comprenant des services de garde et de soutien aux parents pour assurer aux enfants un meilleur développement cognitif et social<sup>96</sup>.

Il existe de fortes preuves que les interventions qui offrent des soins et une éducation de qualité ont des effets importants sur le développement social, cognitif et langagier de l'enfant en plus de faciliter la transition vers l'école<sup>97</sup>. De plus, les enfants ayant participé à des programmes en centre éducatif sont moins nombreux à être orientés vers l'éducation spécialisée, à redoubler ou à décrocher. Enfin, ils affichent une meilleure performance scolaire et deviennent de meilleurs citoyens<sup>98</sup>, surtout lorsque l'école offre des mesures favorisant le maintien de leurs acquis préscolaires<sup>99</sup>.

Particulièrement pour les enfants vivant en contexte de vulnérabilité, les milieux de garde de qualité ont des effets incontestables, entre autres, sur leur développement cognitif et langagier ainsi sur leur réussite scolaire et leur adaptation sociale. Ces effets seront d'autant plus substantiels si les programmes éducatifs sont combinés à un volet touchant la participation des parents. C'est pourquoi les parents devraient être encouragés à inscrire leur enfant en milieu de garde et à s'y impliquer. Ce guide présente trois fiches d'activité pour favoriser l'intégration et le maintien de l'enfant en milieu de garde.

En fait, en plus de l'implication des parents, l'intégration de l'enfant en milieu de garde et son maintien favorisent son développement global. Les pratiques parentales qui favorisent l'intégration et le maintien de l'enfant en milieu de garde sont présentées à la page suivante.

---

<sup>95</sup>. McCain, Mustard et Shanker, 2007.

<sup>96</sup>. McCain, Mustard et Shanker, 2007.

<sup>97</sup>. Kagan et Kauerz, 2007.

<sup>98</sup>. Gomby, 2003.

<sup>99</sup>. Gomby, 2003; Farran, 2000.

### Le parent qui favorise l'intégration de son enfant en milieu de garde :

**1) s'informe des services, de leur accessibilité et entreprend des démarches pour inscrire son enfant.**

Il s'informe des différents types de services de garde et de ceux qui sont à proximité de son domicile. Il les visite et vérifie les aspects de la qualité éducative (ratio éducatrice/enfants, programme éducatif proposé, attitude de la responsable et des éducatrices, interactions entre les enfants et l'éducatrice, etc.).

**2) favorise l'adaptation de son enfant au milieu de garde.**

Il prépare son enfant à la fréquentation du milieu de garde. D'abord, il parle à l'enfant du milieu de garde qu'il fréquenterait, du plaisir à se faire de nouveaux amis et à jouer avec eux. Il lui montre les lieux et, si possible, fait une visite informelle avec lui. Après l'inscription de l'enfant, il l'intègre progressivement en lui faisant passer quelques heures par jour, au début, puis en augmentant les heures de présence par la suite. Le parent peut demeurer quelques minutes avec lui les premiers jours.

Le parent rassure l'enfant en lui disant qu'il reviendra à la maison avec lui et en lui indiquant à quelle heure il viendra le chercher.

### Le parent qui favorise le maintien de son enfant en milieu de garde :

**1) s'implique dans la vie de l'enfant en milieu de garde.**

À l'inscription de l'enfant, le parent donne des renseignements utiles sur son enfant (ex. : son état de santé, ses goûts alimentaires, son tempérament, les caractéristiques qui demandent une attention particulière, etc.)

À chaque arrivée au service de garde, il informe l'éducatrice des éléments pouvant faciliter la transition de l'enfant de sa famille au milieu de garde (ex. : humeur, conditions de santé, difficultés familiales ayant des répercussions sur l'enfant, etc.). Il s'informe du programme de la journée pour pouvoir discuter de la journée avec l'enfant à son retour à la maison.

Avant le départ du service de garde, le parent discute avec l'éducatrice du déroulement de la journée et du comportement de son enfant.

Selon l'intérêt et les motivations, il peut s'impliquer dans des comités ou siéger au conseil d'administration.

Résumé



Tous les enfants devraient bénéficier, dès la petite enfance, de programmes intégrés comprenant des services de garde et du soutien aux habiletés parentales. Les interventions qui offrent aux enfants des soins et une éducation de qualité ont des effets importants sur les plans social, cognitif et langagier en plus de faciliter la transition vers l'école, la performance scolaire et leur adaptation à l'âge adulte. Les pratiques parentales qui favorisent l'intégration et le maintien de l'enfant en milieu de garde sont :

**L'intégration de l'enfant en milieu de garde**

Le parent :

- s'informe des services et de leur accessibilité, et entreprend des démarches pour inscrire son enfant;
- favorise l'adaptation de son enfant au milieu de garde.

**Le maintien de l'enfant en milieu de garde**

Le parent :

- s'implique dans la vie de l'enfant en milieu de garde.



## 3 Les caractéristiques de l'intervention

La présente section traite des axes d'intervention, de la stratégie et des principes directeurs guidant l'intervention et du déroulement de l'intervention. Elle s'inspire de la section 2, « Les caractéristiques de l'intervention », du *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>100</sup>. C'est pourquoi nous vous invitons à vous référer à ce guide pour plus d'information.

### 3.1 L'INTERVENTION : DES COMPORTEMENTS À FAVORISER CHEZ LES PARENTS

Les axes d'intervention portent sur les pratiques parentales associées à l'interaction positive, aux défis développementaux de l'enfant, aux difficultés passagères et au milieu de garde.



L'annexe 3 présente un tableau permettant une consultation rapide de ces pratiques parentales.

### 3.2 LA STRATÉGIE D'INTERVENTION : LE SOUTIEN DES PRATIQUES PARENTALES

La stratégie d'intervention pour assurer le développement optimal des enfants vise le soutien des pratiques parentales et s'inscrit dans le cadre de *l'accompagnement des familles*, qui constitue une des deux composantes des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance<sup>101</sup>.

#### ***3.2.1 Pour soutenir les pratiques parentales : augmenter le sentiment d'auto-efficacité des parents et tenir compte de leurs croyances***

##### **Augmenter le sentiment d'auto-efficacité des parents**

Selon Bandura<sup>102</sup>, rien n'est plus central dans la détermination des comportements d'une personne que son sentiment d'auto-efficacité. Nombre d'études dans ce domaine ont démontré le rôle prédictif du sentiment d'auto-efficacité sur l'utilisation qu'une personne fait de ses propres ressources, de ses connaissances, et sur le déploiement d'efforts et la persistance devant les difficultés<sup>103</sup>.

<sup>100</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

<sup>101</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2004.

<sup>102</sup> Bandura, 1977 et 1997.

<sup>103</sup> Berry et West, 1993; Coleman et Karraker, 1997.



Appliqué au rôle de parent, **le sentiment d'auto-efficacité est la conviction qu'a celui-ci de posséder des ressources personnelles et de pouvoir les utiliser dans l'éducation de son enfant.**

**Un sentiment d'efficacité parentale élevé est généralement associé à des conduites favorisant le développement harmonieux de l'enfant**, telles que des pratiques stimulantes et non punitives, une sensibilité plus grande aux signaux de l'enfant et des réponses mieux adaptées à ses besoins<sup>104</sup>. Plusieurs auteurs rapportent aussi que le sentiment d'efficacité est associé au niveau d'engagement des parents auprès de leur enfant, comme le nombre d'heures passées avec lui à des activités éducatives<sup>105</sup>.

Plusieurs programmes d'intervention auprès de parents à risque ont montré que l'enseignement des pratiques éducatives reconnues favorables au développement de l'enfant est insuffisant pour qu'ils les utilisent, cela exigeant que l'on travaille aussi leur sentiment d'auto-efficacité<sup>106</sup>. Ainsi, au-delà des croyances et des connaissances du parent, sa conviction de posséder des compétences et de pouvoir les utiliser joue un rôle important dans son choix de pratiques parentales.

Or, malgré leur désir profond que leur enfant ne vive pas les difficultés qu'ils ont pu vivre eux-mêmes durant leur propre enfance, les parents craignent souvent de perpétuer ces difficultés auprès d'eux et de ne pas avoir le potentiel nécessaire pour réaliser leur désir<sup>107</sup>.

En conséquence, il est nécessaire d'influencer la perception qu'ont les parents de leurs ressources pour prendre soin de leur enfant.

Pour augmenter le sentiment d'auto-efficacité des parents, on peut utiliser quatre sources d'information : **l'expérience directe, l'expérience indirecte, la persuasion verbale et l'éveil émotionnel**. Chacune de ces sources a une influence différente sur le parent<sup>108</sup>.

L'expérience directe : Le parent met en pratique un comportement ou exécute une activité. Les comportements adéquats observés chez le parent représentent aussi des expériences directes à valoriser. L'expérience directe est la source d'information qui influence le plus le sentiment d'auto-efficacité d'une personne. La mise en situation et le jeu sont les moyens privilégiés.

L'expérience indirecte : L'observation des comportements d'une autre personne (ex. : l'intervenante privilégiée, un autre parent) peut influencer le sentiment d'auto-efficacité : *Si elle est capable de le faire, je le suis aussi!*

---

<sup>104</sup>. Coleman et Karraker, 1997.

<sup>105</sup>. Bandura, 1997; Schneewind, 1995.

<sup>106</sup>. Bandura, 1997; Coleman et Karraker, 1997.

<sup>107</sup>. Colin et coll., 1992.

<sup>108</sup>. Bandura, 1977.

- La persuasion verbale : Des suggestions ou des conseils peuvent aussi amener un parent à croire qu'il possède le potentiel pour, entre autres, adopter un nouveau comportement. Avec une information claire et des arguments solides fournis par une personne digne de confiance, il est possible d'influencer l'adoption de nouveaux comportements. Cependant, cette méthode aurait moins d'influence sur le sentiment d'auto-efficacité que les deux premières et s'avère souvent insuffisante.
- L'éveil émotionnel : L'association de la détente et du plaisir à un comportement augmente les chances qu'il soit reproduit.

Ces quatre sources sont susceptibles d'être utilisées lorsque les parents ont à modifier leurs comportements ou à en adopter de nouveaux. Elles sont donc reprises dans les fiches d'activité. L'expérience directe est toutefois privilégiée.

### **Tenir compte des croyances des parents**

En plus du sentiment d'auto-efficacité, les pratiques qu'adoptent les parents pour éduquer leur enfant et en prendre soin résultent, en bonne partie, du système de croyances qu'ils ont élaboré au cours de leur vie<sup>109</sup>.

Les croyances des parents constituent un facteur déterminant dans leur décision de s'impliquer activement dans l'éducation de leur enfant. Ces croyances peuvent porter, par exemple, sur la conception de leur rôle aux différents stades de développement de leur enfant ou sur leur conception de la nature statique ou dynamique de l'intelligence<sup>110</sup>.

En effet, un parent croyant que l'intelligence de son enfant se développe en fonction des stimulations reçues de l'environnement aura tendance à s'impliquer plus activement auprès de l'enfant afin de stimuler ses capacités et de l'aider à les développer.

À l'inverse, un parent convaincu que l'intelligence est innée et peu sensible aux effets de l'environnement sera moins enclin à s'investir dans le développement de son enfant.

Plusieurs des croyances erronées proviennent d'idées anciennes sur l'éducation des enfants. Elles perdurent encore aujourd'hui, et les connaissances scientifiques actuelles les considèrent parfois comme nuisibles au développement des enfants. Tremblay (2004) décrit quelques-unes de ces croyances<sup>111</sup>.

---

<sup>109</sup>. Sigel et McGillicuddy-De Lisi, 2002.

<sup>110</sup>. Hoover-Dempsey et Sandlers, 1997.

<sup>111</sup>. Tremblay, 2004.



### Un enfant, c'est comme un adulte

Certains parents perçoivent leur enfant comme un adulte en miniature. Loin de concevoir son développement comme un processus de transformation avec des étapes particulières, ils interprètent tous les comportements de l'enfant comme ceux d'un adulte. Par exemple, ces parents croiront que c'est parce qu'il veut faire à sa tête qu'un jeune enfant ne répond pas immédiatement à leurs demandes ou parce qu'il veut les pousser à bout. Pour eux, un enfant possède déjà toutes les caractéristiques des adultes, qui se révèlent au fur et à mesure qu'il grandit. Ils s'attendent par conséquent à ce que l'enfant réagisse en adulte, adopte des comportements « adultes », réponde rapidement à leurs demandes et à leurs attentes. Ils risquent donc d'être déçus des comportements de leur enfant!

### Un enfant s'élève tout seul

Certains parents peuvent aussi croire qu'un enfant s'élève tout seul. Pour eux, comme un enfant est comme un petit adulte, ils n'ont pas besoin de lui apporter une attention particulière pour qu'il développe sa motricité, son langage, sa sociabilité ou sa maîtrise de soi. Ils n'ont qu'à lui donner les soins de base pour qu'il grandisse. Ces parents ne comprennent pas le rôle qu'ils peuvent avoir dans le développement de leur enfant.

### Un enfant est insensible à ce qui se passe autour de lui

Certains parents croient que leur enfant n'est pas sensible à son environnement psychologique, n'a pas conscience de la qualité des relations ou du climat émotif autour de lui. Selon eux, par exemple, un climat de violence n'affecterait pas un jeune enfant.

### Il ne faut pas gâter son enfant

Enfin, la croyance qu'on va gâter un enfant en le prenant pour le consoler ou en réagissant rapidement à ses pleurs est très répandue. Des parents craignent que, s'ils cèdent aux pleurs de leur enfant, il deviendra capricieux. Ils souhaitent que leur enfant apprenne à être raisonnable comme un adulte et qu'ainsi, il s'adapte plus facilement à la vie en société.

Les informations sur le développement de l'enfant données par l'intervenante peuvent également entrer en compétition avec celles que possède le parent ou que lui ont données les grands-parents, la voisine, l'amie, etc. Les parents peuvent vivre une crise de loyauté à l'égard des personnes de leur entourage qui les influencent.

Le lien de confiance réciproque créé avec le parent ainsi que l'utilisation répétitive de l'expérience directe (mises en situation, jeux avec l'enfant, partage d'observations), du modelage (*modeling*), d'informations liées aux observations aident à modifier petit à petit leurs croyances. Le climat dans lequel se déroulent les rencontres favorise aussi ces modifications.

### ***3.2.2 Des principes qui guident l'intervention***

Des principes directeurs guident l'intervention. Ces principes sont les mêmes que dans le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*<sup>112</sup>.

#### **Adopter l'approche des petits pas**

Ce principe demande de fixer des objectifs réalistes qui permettent au parent de vivre des réussites. L'intervention mise sur la répétition d'expériences agréables dans l'exercice des pratiques parentales. Cette répétition de réussites, si petites soient-elles, favorise l'ancrage de comportements adéquats et facilite la compréhension du développement propre à l'enfant.

#### **Respecter les besoins et le rythme du parent**

Ce principe suppose de se préoccuper des besoins exprimés et des besoins implicites tout en respectant les compétences et les limites des parents. Il demande aussi de tenir compte du rythme du parent dans le processus de changement.

#### Faciliter l'expression des besoins

Certains parents vivant en contexte de vulnérabilité sont peu enclins à exprimer leurs besoins par rapport à leur rôle de parent. Il est possible de détecter les besoins implicites du parent dans l'observation de son attitude, de son allure physique, de ses comportements non verbaux. L'intervenante peut les nommer sous forme d'hypothèse : *J'ai l'impression que tu ne vas pas bien aujourd'hui, que tu aurais besoin de te reposer*. Se préoccuper des besoins du parent et l'aider à les nommer favorisent la reproduction de ce comportement par le parent à l'endroit de son enfant.

#### Tenir compte des étapes du changement

**La modification de comportements est un processus lent et complexe qui fait appel non seulement à la motivation d'un individu, mais aussi à l'influence qu'exercent sur lui ses conditions de vie et son environnement familial, culturel et social.**

Pour des personnes vivant en situation de vulnérabilité, tout changement, quel qu'il soit, peut représenter une menace pour le fragile équilibre qu'elles tentent de maintenir dans leur vie afin de ne pas perdre le contrôle et le moral<sup>113</sup>.

Les changements se réalisent rarement spontanément, après une seule rencontre. Ils se font à travers des étapes et des séquences définies, qui se déroulent de façon non linéaire<sup>114</sup>. Si on a affaire à une personne résistante au changement, on l'amènera à réfléchir à la question sans insister. Avec une personne qui accepte d'en discuter, sans plus, on parlera des avantages pour elle et son enfant d'apporter un changement afin qu'elle le planifie dans un avenir rapproché. Si une personne est prête à apporter un changement, on la soutiendra en l'aidant à le planifier et à trouver des moyens concrets pour le réaliser. Enfin, une autre personne aura entrepris un changement et aura besoin d'être soutenue pour le maintenir.

---

<sup>112</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, 2005a.

<sup>113</sup> Tremblay, 2003.

<sup>114</sup> Prochaska et coll., 1994.

En fait, respecter le rythme du parent signifie être capable de cerner sa situation ainsi que l'étape de changement où il se situe. Il s'agit d'ajuster son intervention en conséquence. Cela signifie aussi accepter les nombreuses répétitions nécessaires avant que le nouveau comportement soit parfaitement adopté. Il peut être utile de le rappeler aux parents.

### **Souligner les efforts du parent aussi souvent que possible**

Ce principe suppose de souligner les efforts des parents et de nommer leurs compétences.

Tous les parents ont besoin d'encouragement. La littérature montre que les jeunes parents demandent peu conseil aux professionnels de peur d'être jugés ou, pire, de perdre la garde de leur enfant s'ils avouent leurs difficultés. Souligner le plus souvent possible les gestes parentaux adéquats de la mère et du père ainsi que l'énergie qu'ils déploient pour leur enfant est une intervention qui porte l'attention sur leur capacité et qui renforce leur sentiment d'auto-efficacité. Cela peut les amener à faire assez confiance pour confier leurs craintes et leurs inquiétudes.

Le renforcement positif est aussi une façon d'amener le parent à abandonner certains comportements négatifs pour l'enfant. Enfin, cette façon d'intervenir peut servir de modèle, pour le parent, dans sa relation avec l'enfant et l'inciter à lui aussi souligner les efforts de son enfant.

### **Intervenir auprès de la mère... et du père**

Ce principe suppose de favoriser la présence du père aux visites et son implication dans les jeux et les discussions avec l'enfant.

L'importance du rôle du père dans le développement de l'enfant est maintenant reconnue par l'ensemble des chercheurs dans ce domaine<sup>115</sup>. Ce rôle s'exerce directement lorsque le père interagit avec son enfant, soit quand il en prend soin, soit quand il fait une activité ou joue avec lui. Ces interventions directes du père auprès de l'enfant doivent être encouragées, tout comme le soutien de la mère à l'égard du père, afin qu'il soit plus à l'aise et disponible pour l'enfant.

Lorsque le père soutient la mère, il exerce indirectement son rôle. Avec ce soutien du père, la mère devient plus à l'aise, plus détendue et plus réceptive à son enfant<sup>116</sup>.

### **Tenir compte des valeurs de la famille**

Tenir compte des valeurs de la famille est essentiel, car elles exercent une influence sur les pratiques parentales. Selon la situation, il peut être nécessaire d'exercer un rôle de médiation entre les valeurs importantes pour les parents et celles de la société d'accueil. Ce rôle signifie d'aider le parent à trouver des valeurs de la société d'accueil qu'il apprécie et qu'il considère comme avantageuses pour son enfant.

---

<sup>115</sup>. Parke, 2002.

<sup>116</sup>. Lamb, 2002.

## S'appuyer sur l'équipe interdisciplinaire

Ce principe suppose que les membres de l'équipe partagent leurs observations et présentent leurs interventions relativement aux pratiques parentales et au développement de l'enfant. Si des difficultés particulières se présentent, les intervenants discutent des stratégies d'intervention à employer et, si nécessaire, des cas à soumettre à l'intérieur ou à l'extérieur de l'équipe.

### 3.3 L'INTENSITÉ

Les données issues de projets reconnus efficaces comme le Parent as Teachers Program (PAT)<sup>117</sup> et le Nurse Home Visitation Program (NHVP)<sup>118</sup> laissent penser que les familles qui reçoivent le plus de visites sont celles qui bénéficient le plus des programmes.

Les programmes Early Head Start (EHS) aux États-Unis et Soutien éducatif 2-4 ans au Québec, qui utilisent tous deux une approche multimodale prometteuse<sup>119</sup>, offrent respectivement une visite par semaine et une visite toutes les deux semaines. Olds et ses collaborateurs<sup>120</sup> recommandent également une visite toutes les deux semaines.

**À la lumière de ces différentes études<sup>121</sup>, on peut estimer qu'une intensité minimale d'une visite toutes les deux semaines s'avère nécessaire pour obtenir des effets sur les pratiques parentales.**

### 3.4 LES MODALITÉS D'INTERVENTION RETENUES

#### *3.4.1 Les modalités d'intervention : le jeu et les mises en situation*

Les principales modalités d'intervention retenues, soit le jeu et les mises en situation, sont celles qui font l'unanimité pour ce type d'intervention.

#### **Quelques considérations au sujet du jeu<sup>122</sup>**

L'importance du jeu n'a été reconnue que depuis les trente dernières années. C'est peut-être pourquoi certains parents peuvent ne pas connaître les fonctions éducatives du jeu, alors que d'autres n'ont peut-être pas vécu d'expériences significatives de cet ordre avec leurs propres parents. De plus, ce ne sont pas tous les parents qui sont à l'aise de jouer avec leur enfant. D'ailleurs, dans certaines cultures, les enfants ne jouent pas avec les adultes, mais seulement avec d'autres enfants.

---

<sup>117</sup> Wagner et Clayton, 1999.

<sup>118</sup> Olds et Kitzman, 1993.

<sup>119</sup> U.S. Department of Health and Human Services, 2001.

<sup>120</sup> Olds et coll., 1997a.

<sup>121</sup> Wagner et Clayton, 1999; Olds et Kitzman, 1993; U.S. Department of Health and Human Services, 2001; Olds et coll., 1997a.

<sup>122</sup> Monique Tremblay, communication professionnelle.

Ici, les principes des petits pas et du respect du rythme des parents s'appliquent donc parfaitement.

#### Quelques moyens pour impliquer les parents...

L'implication de l'intervenante et les réactions de plaisir de l'enfant au cours du jeu peuvent stimuler l'intérêt des parents. Ainsi, en jouant elle-même avec l'enfant, l'intervenante agit comme modèle pour les parents. Elle peut alors leur faire observer le plaisir de l'enfant et les inviter à entrer dans le jeu, d'abord en faisant eux-mêmes le jeu et, ensuite, en jouant avec l'enfant.

Au parent pour qui le jeu s'avère particulièrement difficile, on peut dire : *Il y a d'autres parents comme toi qui me disent qu'ils ne jouent pas beaucoup avec leur enfant. Ils me disent aussi ne pas se souvenir d'avoir joué avec leurs propres parents quand ils étaient enfants. Mais certains se souviennent d'un jeu qu'ils aimait jouer seuls ou avec d'autres enfants. Toi, est-ce que tu te souviens d'un jeu, d'un jouet que tu aimais?* Inviter le parent, si la situation s'y prête, à montrer ce jeu à son enfant.

#### Des parents qui jouent et en oublient leur enfant...

Certains parents prennent beaucoup de plaisir au jeu à tel point qu'ils ne tiennent plus compte de leur enfant. Ce sont souvent des parents qui font l'apprentissage du plaisir de jouer. Ce plaisir doit être valorisé en leur soulignant à quel point ils semblent apprécier le jeu en cours et en les encourageant à continuer. Pendant que le parent joue, l'intervenante fait le même jeu avec l'enfant. Elle souligne le lien entre le plaisir du parent et celui de l'enfant. Lorsqu'elle le juge opportun, au cours de l'activité ou d'une prochaine rencontre, elle invite le parent à partager, avec son enfant, le plaisir qu'il a à jouer. Sans cette prise de contact personnelle avec le jeu, il peut être difficile, pour ces parents, de jouer avec leur enfant<sup>123</sup>.

### **3.5 LE MATÉRIEL UTILISÉ : LES FICHES D'ACTIVITÉ**

Les fiches d'activité sont inspirées d'outils utilisés dans des programmes reconnus et accessibles, tels que les *LearningGames*<sup>124</sup>, les documents de *Shore*<sup>125</sup>, les *Creative Curriculum* utilisés dans le programme *Early Head Start*<sup>126</sup>, le programme *De A à Z, on s'aide*<sup>127</sup>, le programme *ALI : Activités de lecture interactive*<sup>128</sup>, le guide à l'intention des parents *Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits*<sup>129</sup> et le matériel conçu dans les programmes *Invest in Kids*<sup>130</sup> et *Positive Parenting Program (Triple P)*<sup>131</sup> ainsi que de ceux de deux ouvrages connus : *Et si on jouait?*<sup>132</sup> et *The Incredible Years : A trouble shooting guide for parents of children aged 3-8*<sup>133</sup>.

---

<sup>123</sup>. Monique Tremblay, communication professionnelle.

<sup>124</sup>. Sparling et Lewis, 2004a.

<sup>125</sup>. Shore et coll., 2002a, 2002b, 2002c, 2002d et 2002e.

<sup>126</sup>. Dombro et coll., 1999.

<sup>127</sup>. Blain et Tremblay, 2001.

<sup>128</sup>. Malcuit et coll., 2003.

<sup>129</sup>. Laporte, 1997.

<sup>130</sup>. Voir le site [www.investirdanslenfance.ca](http://www.investirdanslenfance.ca).

<sup>131</sup>. Voir le site [www1.triplep.net](http://www1.triplep.net)

<sup>132</sup>. Ferland, 2002.

<sup>133</sup>. Webster-Stratton, 2004.

### **Les fiches activités : une intervention structurée en trois temps<sup>134</sup> : l'introduction de l'activité, la réalisation et l'intégration**

L'introduction offre au parent un espace d'expression et lui permet de s'engager dans la démarche. À cette étape, l'intervenante s'informe des « dernières nouvelles » depuis la rencontre précédente, de la santé et de l'humeur de l'enfant. Elle fait un retour sur les activités suggérées et faites avec l'enfant dans les dernières semaines et demande au parent ses observations sur le comportement de l'enfant. Elle lui fait part de ses propres observations et détermine, avec lui, des axes et des objectifs d'intervention, tout en étant sensible à ses croyances et à ses valeurs.

Pour la réalisation de l'activité, il s'agit de proposer un jeu ou une mise en situation ajustée à l'objet d'intervention choisi. L'intervenante souligne les compétences que le parent utilise avec l'enfant en rapport avec l'axe d'intervention.

Au moment de l'intégration, enfin, l'intervenante fait, avec le parent et l'enfant, un retour sur l'activité. Elle suscite le partage d'observations et souligne les bons éléments. Elle planifie, avec le parent, le réinvestissement de l'activité et l'informe des ressources pertinentes de la communauté.

L'annexe 5 suggère des pistes d'intervention pour chacune de ces trois étapes.

## **3.6 LE DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION**

Le *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an* présente le déroulement de l'intervention. Vous pouvez vous y référer pour en obtenir la description détaillée. Sans reprendre intégralement cette dernière, voici un résumé de ses composantes, auquel s'ajoutent quelques précisions.

Rappelons que l'intervention pour soutenir les pratiques parentales est un processus dynamique qui se déroule en quatre étapes : l'observation, la planification, l'intervention individualisée et l'orientation vers des ressources spécialisées.

### **3.6.1 L'observation**

Tout au cours du suivi, les comportements des parents, leurs champs d'intérêt, leurs préoccupations, leurs façons de faire face aux difficultés quotidiennes sont observés. Leurs valeurs, leurs motivations profondes, leur projet de vie sont également notés.

Les interactions parent-enfant prennent une place particulière dans l'observation afin que l'intervenante soit en mesure de renforcer et de soutenir les compétences parentales<sup>135</sup>, de déceler les besoins de l'enfant et de déterminer les dimensions à travailler avec les parents. Ces observations se déroulent tout au cours de la visite à domicile, au cours de l'activité et tout au long du suivi. L'intervenante s'attarde à observer l'interaction parent-enfant, le parent, l'interaction entre les parents, l'environnement.

L'annexe 4 suggère de façon plus détaillée des questions pouvant servir à différents aspects de l'observation.

---

<sup>134.</sup> Ouellet, 1997.

<sup>135.</sup> Noreau et Tarabulsy, 2001.

### **3.6.2 La planification**

L'observation au cours du suivi et d'une visite à domicile permet de bien comprendre la dynamique de la relation parent-enfant et de planifier les interventions en fonction de la qualité des pratiques parentales et de la relation observées, tout en tenant compte de la réalité quotidienne de la famille.

Cette planification doit se faire avec l'aide de la famille, en collaboration avec l'équipe interdisciplinaire. Il s'agit de se donner un plan d'intervention qui, à partir des observations, cible, entre autres :

- le soutien à apporter selon les besoins immédiats et les préoccupations exprimés par les parents;
- les interventions à effectuer en fonction des objectifs choisis en lien avec les tâches développementales de l'enfant, les difficultés passagères ou l'intégration dans un milieu de garde;
- la ou les fiches d'activité qui devraient être prioritairement utilisées au cours de la ou des prochaines rencontres;
- les comportements du parent ou de l'enfant à souligner et à valoriser;
- le jeu ou l'activité qui devrait être utilisé à un moment de la rencontre, même s'il y a des situations urgentes qui viennent interférer avec la planification prévue;
- le type de suivi à faire après chacune des rencontres.

Ainsi, tout en étant sensible aux situations difficiles vécues par les parents et en écoutant leurs préoccupations au moment de la visite, l'intervenante s'assure, par la planification, que l'intervention tiendra compte systématiquement des besoins de l'enfant et de son développement.

### **3.6.3 L'intervention individualisée**

Pour avoir une incidence sur les familles, l'intervention exige à la fois de la rigueur (offrir un contenu structuré pendant les rencontres) et une grande souplesse afin de s'ajuster aux spécificités et aux besoins de chacune d'entre elles.

#### **Les besoins de l'enfant demeurent toujours au cœur des préoccupations**

Dans le cadre de l'intervention auprès des familles vivant en contexte de vulnérabilité, l'intervenante est souvent amenée à contribuer à la résolution de situations urgentes et complexes. Dans ces situations, l'objectif de l'intervention consiste à répondre aux besoins des parents, tout en les sensibilisant, toutefois, aux besoins de l'enfant et en les invitant à y répondre. **Les besoins de l'enfant demeurent toujours au cœur des préoccupations de l'intervention.** Ce dernier est en plein développement et il ne peut attendre des mois ou des années avant que l'on tienne compte de ses besoins. En sensibilisant le parent à ses besoins, il est possible de trouver, avec lui, des solutions pour minimiser les répercussions négatives de situations de vie difficiles pour l'enfant.

Ce guide suggère des activités en fonction des besoins implicites et explicites énoncés par la famille. Ces activités n'ont pas d'ordre précis de réalisation si ce n'est celui dans lequel se présentent les défis développementaux de l'enfant. Il est aussi suggéré de proposer, en premier lieu, des activités qui portent sur les défis développementaux qui paraissent revêtir une importance particulière aux yeux du parent et qui lui permettront, ainsi qu'à son enfant, d'expérimenter de petites réussites.

### **L'intervenante représente un modèle pour le parent**

Tout au long de la rencontre, l'intervenante représente un modèle pour le parent. Les comportements qu'elle adopte, la sensibilité et l'écoute dont elle fait preuve envers l'enfant exercent une influence sur le parent. Par exemple, une intervenante discute de nutrition avec le parent alors que l'enfant se fait mal. Si le parent ignore l'enfant, il peut être adéquat que l'intervenante aille vers l'enfant pour le réconforter et l'amène vers sa mère en disant : *Tu veux voir maman pour te faire réconforter?* La réponse rapide de l'intervenante constitue ici l'exemple à suivre<sup>136</sup>.

En fait, les chances que les parents soient sensibles aux besoins de leur enfant et fassent preuve de proximité, d'engagement et de réciprocité à leur égard sont plus grandes si les intervenants sont eux-mêmes sensibles (sensibilité) aux besoins des parents et font preuve, à leur égard, de chaleur humaine (proximité), de compréhension vis-à-vis de leur rôle parental (engagement) et de reconnaissance par rapport à leur façon d'être parents (réciprocité).

### **L'intervention auprès des familles vivant en contexte de vulnérabilité bouscule les valeurs et les pratiques des intervenantes**

Avant toute chose, il est important de profiter du malaise, des chocs et des moments d'étonnement pour relever ce qui heurte l'intervenante dans les agissements de la famille<sup>137</sup> et pour essayer de comprendre ce qui importe pour elle-même, pour la famille et pour l'enfant. Cette distanciation permet de **prendre conscience de ses propres valeurs, pour s'en dégager davantage et s'impliquer d'une manière aidante auprès de la famille**. L'équipe interdisciplinaire peut accompagner ce processus de distanciation.

En fait, l'intervenante doit se poser quelques questions : *Au-delà de mes croyances et de mes valeurs, est-ce que les valeurs et les pratiques parentales de la famille sont adéquates et permettent le développement de l'enfant? Est-ce qu'elles peuvent lui nuire? Qu'est-ce qui amène les parents à ressentir ce qu'ils ressentent? Qu'est-ce qui amène les parents à se comporter comme ils le font?*

---

<sup>136</sup>. Tiré de Noreau et Tarabulsy, 2001.

<sup>137</sup>. Durand et coll., 2005.

### **3.6.4 L'orientation vers les ressources**

#### **Les ressources de la communauté**

L'orientation et l'accompagnement vers les ressources de la communauté qui se consacrent aux parents et aux enfants visent, d'une part, à briser l'isolement des premiers et, d'autre part, à favoriser l'élargissement du réseau social des uns et des autres. Pour plusieurs familles isolées, la participation à des activités offertes par des ressources de la communauté peut représenter une occasion de consolider ou de reconstruire progressivement un réseau social et d'entraide et les aider à trouver des réponses à leurs besoins.

Pour l'enfant, elle lui permet de jouer avec d'autres enfants et de fréquenter d'autres adultes, ce qui pourrait éventuellement faciliter son intégration en milieu de garde. La coanimation d'activités par le CSSS et les ressources communautaires peut faciliter le passage des familles vers ces ressources.

#### **Les ressources spécialisées**

Certaines situations nécessitent l'utilisation de ressources spécialisées. En effet, l'observation du développement de l'enfant et des pratiques parentales, le déroulement des activités, la manifestation de croyances particulières associées à des pratiques culturelles peuvent mener, après discussion avec l'équipe interdisciplinaire, à la décision de faire intervenir une ressource spécialisée appartenant à l'équipe ou venant d'un autre secteur.

#### Résumé



- La stratégie d'intervention retenue pour favoriser le développement des enfants : soutenir les pratiques parentales et accompagner les familles.
- Pour soutenir les pratiques parentales : augmenter le sentiment d'autoefficacité des parents et tenir compte de leurs croyances. Le sentiment d'autoefficacité se construit à partir des informations provenant de quatre sources principales : l'expérience directe; l'expérience indirecte; la persuasion verbale; l'éveil émotionnel.
- L'utilisation de ces quatre sources d'information et des activités suggérées dans les fiches facilite la modification des croyances des parents.
- L'intervention pour soutenir les pratiques parentales se déroule en quatre étapes : l'observation, la planification, l'intervention individualisée et l'orientation vers des ressources.
- L'intervention individualisée demande d'adopter l'approche des petits pas, de respecter les besoins et le rythme du parent et de souligner ses efforts aussi souvent que possible, d'intervenir auprès de la mère et du père, de tenir compte des valeurs de la famille et de s'appuyer sur l'équipe interdisciplinaire.
- Chaque activité est structurée en trois temps : une phase d'introduction, une phase de réalisation et une phase d'intégration.

## 4 Les fiches d'activité

Cette section présente le matériel à utiliser pendant l'intervention avec le parent et l'enfant au cours des visites à domicile.

### 4.1 DES FICHES D'ACTIVITÉ SELON LES PÉRIODES, LES AXES D'INTERVENTION ET LES OBJECTIFS

Les fiches d'activité de ce guide visent deux périodes du développement de l'enfant : la période du trottineur, allant de 1 an à 2 ½ ans, et celle de l'explorateur, allant de 2 ½ ans à 5 ans. Ainsi, les fiches 1 à 13 s'adressent aux trottineurs, les fiches 14 à 24 s'adressent tant aux trottineurs qu'aux explorateurs, et les fiches 25 à 37 concernent les explorateurs. Les fiches 38 à 45 portent quant à elles sur les difficultés passagères et celles de 46 à 48, sur l'intégration de l'enfant dans un milieu de garde éducatif.

Chaque fiche d'activité contient : les axes et les objectifs visés par l'intervention, la description de l'activité, les informations à transmettre au parent et, dans certains cas, des suggestions et commentaires pour l'intervention.

À l'exception des fiches d'activité portant sur les difficultés passagères et sur l'intégration de l'enfant dans un milieu de garde éducatif, chaque fiche touche deux axes d'intervention : 1) les pratiques parentales associées à l'interaction positive et 2) les pratiques parentales liées aux défis développementaux de l'enfant.

Afin de ne pas alourdir inutilement les fiches d'activité et d'éviter les répétitions, nous n'y avons pas inscrit les phases d'introduction et d'intégration. Cependant, ces phases font partie intégrante de l'intervention comme cela est présenté dans la section *L'intervention individualisée*.

L'annexe 1 présente la liste complète de toutes les fiches en précisant le groupe d'âge, le titre et les axes d'intervention.



LES FICHES D'ACTIVITÉ POUR LES TROTTINEURS  
1 AN À 2 ½ ANS



## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Connaître les stades de développement associés à l'âge de l'enfant.

Capacités cognitives : Encourager les jeux libres.

## Contenu

Une activité d'observation des jeux de l'enfant et une activité de jeu parent-enfant.

### Je joue avec des blocs!

Proposer au parent un jeu de blocs. Lui demander d'observer son enfant pendant qu'il joue et de commenter à voix haute ce qu'il fait.

Encourager le parent à montrer son intérêt pour les réalisations de son enfant. Par exemple, le féliciter lorsqu'il fait des commentaires comme : *Elle est haute ta tour, Jessica. Le bloc jaune est très joli à côté du bleu.*

Demander au parent s'il joue souvent avec son enfant :

- Si sa réponse est négative, aborder avec lui l'importance du jeu pour son enfant, pourquoi il a besoin d'un adulte pour jouer, etc. (Voir « Informations à transmettre aux parents »).
- Si sa réponse est positive, l'encourager à procurer à l'enfant du matériel de jeu varié avec lequel il peut jouer dans un espace sécuritaire, par exemple : papier, crayons, casse-têtes, jouets solides adaptés à son âge.

#### **Matériel**

10-12 blocs de bois ou de plastique colorés ou petits contenants de plastique que l'enfant peut manipuler.

### Construisons une tour!

Proposer au parent et à l'enfant de construire ensemble une tour et de s'amuser à la faire tomber.

Suggérer au parent de laisser à l'enfant le leadership du jeu.

Souligner à chacun leur plaisir mutuel.

Suggérer des variantes ou l'utilisation de « jeux maison » (voir « Informations à transmettre aux parents »). S'il y a une ludothèque dans le quartier, informer le parent de l'existence de cette ressource qui prête des jouets.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité choisie et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

#### **Matériel**

10-12 blocs de bois ou de plastique colorés ou petits contenants de plastique que l'enfant peut manipuler.



## Informations à transmettre aux parents

**L'enfant apprend et développe sa pensée en jouant.** Le jeu permet à l'enfant de voir, de toucher, de manipuler, de goûter, de sentir, d'écouter, de se déplacer, d'observer et de bouger.

Dans les **jeux libres**, l'enfant est le « maître » du jeu, il en décide les règles et le déroulement en suivant son imagination. Ces jeux favorisent sa créativité, son imaginaire et son autonomie. Le parent peut s'intégrer au jeu en laissant l'initiative à l'enfant<sup>138</sup>.

Dans les **jeux structurés**, les règles du jeu et son déroulement sont imposés à l'enfant. Ces jeux favorisent un apprentissage précis : l'enfant apprend à suivre des règles, à attendre son tour.

Il faut considérer la **capacité d'attention** du trotteur. Un enfant de 2 ans peut être attentif au moins 2 minutes d'affilée au cours d'une même activité<sup>139</sup>.

### Matériel de jeu

La **variété** des jeux est plus importante que leur quantité. Les jeux doivent **stimuler différentes sphères et permettre différents types d'apprentissage** (motricité fine et globale, langage, cognition, créativité, etc.) pour que l'enfant ait des défis et aussi des réussites.

Voici quelques **exemples de matériel** de jeu qui intéresse le trotteur<sup>140</sup> : jouets à emboîter (ex. : casse-têtes, boîtes qui s'emboîtent), jouets à empiler (ex. : blocs de bois), jouets à pousser et à tirer (jeux avec leviers à actionner, trotteur), jouets à vider et emplir (ex. : jeux pour le bain), jouets pour imiter (ex. : téléphone jouet), instruments de musique, livres d'images cartonnés, ballons, balles, miroir incassable, papier, crayons, peinture, tableau, craies.

Voici des exemples de **matériel maison à peu de frais** et de ce qu'il peut devenir entre les mains de l'enfant<sup>141</sup> : contenants de plastique (pour en faire un tambour, des tours, cuisiner), boîtes de carton (pour en faire une cabane), rouleaux de papier hygiénique ou d'essuie-tout (pour bricoler, faire un télescope), pâte à modeler maison (voir la recette à la fin de cette fiche).

<sup>138</sup>. Ferland, 2002.

<sup>139</sup>. Essa, 2002.

<sup>140</sup>. Ferland, 2002.

<sup>141</sup>. Ferland, 2002.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent réticent à jouer

Vérifier auprès du parent les motifs de sa réticence (ex. : croyances, culture, impression de perte de temps). Expliquer les bienfaits du jeu et lui servir de modèle. L'encourager à jouer avec son enfant et à y prendre plaisir. Apporter du matériel de jeu attrayant (papier, crayons, casse-têtes, blocs, etc.).

### Parent jouant sans s'occuper de son enfant<sup>1</sup>

Certains parents prennent tellement de plaisir à un jeu ou à une activité particulière qu'ils ne tiennent plus compte de leur enfant. Ces parents font l'apprentissage du plaisir de jouer. Renforcer ce plaisir en le soulignant au parent et l'encourager à continuer. S'occuper de l'enfant et faire le même jeu avec lui. Faire le lien entre le plaisir du parent et celui de l'enfant. Au moment jugé opportun, au cours de l'activité ou d'une prochaine rencontre, inviter le parent à partager son plaisir avec son enfant.

### Sécurité des jouets<sup>2</sup>

Bien des jouets ont été donnés ou achetés dans les ventes-débarras, au marché aux puces, dans un magasin à un dollar. Il est important de vérifier avec le parent la sécurité de ces jouets et ses connaissances des sources de danger potentielles.

**Par exemple, parmi les jouets dangereux :** les ballons gonflables à la bouche, les sacs de plastique, le papier journal en raison de l'encre et tous les jouets trop petits avec lesquels l'enfant pourrait s'étouffer en les avalant.

Pour s'assurer de la sécurité, vérifier que les objets sont :

- solides, intacts, sans arêtes effilées ou dentelées, sans clous ou broches exposées, etc.;
- de forme arrondie afin d'éviter les écorchures;
- confectionnés avec des matériaux lavables et non toxiques;
- assez gros pour que l'enfant ne risque pas de s'étouffer s'il les met dans sa bouche (ex. : utiliser de préférence des crayons de cire de format jumbo). *Mieux vivre avec notre enfant, de la grossesse à deux ans* suggère d'utiliser un rouleau de papier de toilette pour vérifier si un objet peut être dangereux pour l'enfant; si l'objet passe dans le rouleau, il est dangereux de laisser l'enfant l'utiliser;
- dans le cas de cordes, d'une longueur de moins de 15 cm ou 6 po afin d'éviter que l'enfant ne puisse se l'enrouler autour du cou;
- résistants, et munis d'accessoires bien cousus (ex. : boutons);
- équipés de piles en bon état et inaccessibles pour l'enfant.

1. M. Tremblay, 2007, communication professionnelle.

2. On peut aussi utiliser l'information contenue dans *Mieux vivre avec notre enfant, de la grossesse à deux ans*, dans sa section « La santé, la prévention : Sécurité des jouets ».

## **Pâte à modeler facile à faire et sans cuisson!**

### Les ingrédients nécessaires

- Farine 600 ml ou 2 1/2 tasses
- Sel 240 ml ou 1 tasse
- Huile végétale 60 ml ou 4 cuillerées à table
- Eau 240 ml ou 1 tasse
- Et pour y ajouter de la couleur : Quelques gouttes de colorant alimentaire de la couleur de votre choix!

### Comment la fabriquer

- Mettre d'abord tous les ingrédients secs (farine et sel) dans un bol assez grand.
- Mélanger les ingrédients secs.
- Ajouter à ce mélange l'huile végétale, l'eau et les quelques gouttes de colorant.
- Mélanger tous les ingrédients en les pétrissant.
- Pour conserver, mettre la préparation au réfrigérateur dans un sac ou un contenant de plastique.

Tout en tenant compte de leur âge et de leurs capacités, il est possible de faire participer les enfants à la fabrication de cette pâte à modeler : ils peuvent choisir la couleur, mélanger les ingrédients secs, ajouter l'eau, pétrir la pâte, etc.

**Attention : même si cette pâte n'est pas toxique, elle n'est pas comestible.**

## Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Langage oral et communication : Parler régulièrement avec l'enfant et l'encourager à s'exprimer clairement.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant visant le développement du langage oral.

### Je développe mon langage

Demander au parent si son enfant aime parler et s'il parle fréquemment avec lui. Par exemple : *Que fait ton enfant pour demander ce qu'il veut? Dans la vie de tous les jours, est-ce que tu parles souvent avec ton enfant?*

Proposer au parent de faire une activité avec son enfant.

Demander au parent de s'asseoir confortablement à côté de son enfant et de lui montrer un livre d'images.

Parler avec le parent des diverses techniques de lecture interactive favorisant le développement du langage du trotteur proposées par ALI-Bambin<sup>142</sup> :

- **obtenir l'attention de l'enfant et maintenir son intérêt** en lui montrant du doigt des images, en étant expressif, en parlant de ce qui semble l'intéresser.
- **nommer les images**, autant les nouvelles que les connues.
- **répéter lentement et avec une prononciation exacte le mot et encourager l'enfant** à le dire à son tour. Le féliciter.
- **poser des questions**. L'enfant peut répondre par oui ou par un geste affirmatif ou, encore, par quelques mots.

#### **Matériel**

Livres d'images,  
cahiers  
publicitaires.

Si le parent semble mal à l'aise d'expérimenter ces techniques, l'intervenante peut servir de modèle dans un premier temps et proposer au parent d'essayer par la suite.

**Rappeler au parent qu'il est normal qu'un trotteur ne prononce pas bien certains sons et, par conséquent, certains mots. Il le fera progressivement!**

Toutefois, le parent peut reprendre ces mots en accentuant son articulation. Cela aidera l'enfant à bien entendre les différents sons et syllabes et cela lui servira de modèle.

Par exemple, un camion passe dans la rue : *Oh! Regarde, Nicolas, le camion. Il est gros, le camion.* L'enfant dit : *amion*, et le parent lui répond : *Bravo, Nicolas! Oui, un C-A-M-I-O-N. C'est un C-A-M-I-O-N qui vient de passer dans la rue.*

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. L'inviter à faire une visite à la bibliothèque municipale.

<sup>142</sup>. Malcuit et coll., 2003, p. 115-118.



## Informations à transmettre aux parents

**Les parents jouent un rôle central dans le développement du langage et de la capacité de communiquer de leur enfant**, car ces habiletés s'acquièrent en interaction avec autrui. L'enfant apprendra plus facilement à parler si l'on utilise les vrais mots (ex. : *auto* plutôt que *toto*, *lait* plutôt que *lala*).

Il n'est pas nécessaire d'avoir beaucoup de livres, l'enfant de cet âge aime souvent les mêmes images. En l'absence de livres, on peut utiliser des cahiers publicitaires ou des catalogues.

### Conditions favorisant le développement du langage de l'enfant

Le parent peut parler à l'enfant en lui nommant les objets de son environnement et en lui décrivant leur utilité; il peut lui décrire les actions qu'il fait, répondre à ses questions et utiliser un langage simple.

Il peut encourager l'enfant à s'exprimer clairement et lui laisser tout le temps nécessaire pour le faire.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent réticent à parler à l'enfant

Expliquer au parent que l'enfant est comme une éponge qui emmagasine le langage pour ensuite l'utiliser quand il sera prêt. Plus il en aura entendu, plus son langage sera riche et plus il sera à l'aise de s'exprimer. **Servir de modèle, parler à l'enfant!**

### Parent et le doigt pointé

Certains parents ne comprennent pas la signification du doigt pointé de l'enfant et des sons qui l'accompagnent et peuvent même s'en trouver dérangés. Expliquer que pointer du doigt est une forme de communication et inciter le parent à y répondre. Faire remarquer les réactions de satisfaction généralement observables chez l'enfant à ces moments-là.

### Parent réticent à la lecture

Certains parents ne lisent pas, regardent peu de livres ou croient que l'enfant n'aime pas lire. Approvoiser le parent en lui proposant de :

- regarder et commenter des images (pour les trottineurs, utiliser surtout des livres ayant une image-un mot, les cahiers publicitaires, etc.);
- persévérer même si le trottineur peut être brusque avec les livres! Expliquer que, pour apprendre à prendre soin des livres, l'enfant doit d'abord pouvoir s'exercer à les manipuler.

Préciser que le goût de lire et d'écrire s'acquiert avant l'école. Expliquer que, si l'enfant développe ce goût très tôt, il augmente ses chances de réussir à l'école.

Faire découvrir le plaisir de lire en terminant vos visites avec une activité de lecture et souligner les apprentissages faits (tenir un livre à l'endroit, tourner les pages, enrichir son vocabulaire, etc.).

Voir le tableau sur le développement du langage de la fiche 45.

Lire le guide à la section 2.3.6, « Les difficultés liées au langage ».

## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Autonomie : Permettre à l'enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confier des responsabilités à sa mesure.

## Contenu

Une activité pour le parent, axée sur l'aménagement de l'environnement.

### Exploration de situations « dangereuses »

S'informer auprès du parent des situations où l'enfant adopte des comportements dangereux (ex. : jouer avec un cendrier). Trouver des solutions avec lui ou encore s'inspirer des situations présentées au tableau de la page suivante et demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable. Si oui, comment l'a-t-il gérée?

Selon la réponse, réagir de façon positive ou neutre : *Oui, c'est bon, c'est une solution intéressante! Oui, c'est une façon de faire...* Vérifier comment son enfant a réagi à cette solution. A-t-elle été efficace? Si la solution paraît inadéquate, proposer d'autres options.

Aborder ensuite l'utilité et l'importance de la stratégie d'aménagement de l'environnement.

Discuter avec le parent des changements possibles pour assurer la sécurité de l'enfant. Par exemple : utiliser des contenants (ex. : boîte de lingettes) pour ranger des objets de petite taille, mettre une planche de bois pour bloquer les escaliers.

Inviter le parent à réaliser ces changements sur-le-champ ou bien évoquer avec lui la possibilité qu'il fasse un aménagement adéquat d'ici la rencontre suivante. *Quand pourrais-tu le faire? Comment vas-tu t'organiser pour le concrétiser?*

## EXEMPLES DE SITUATIONS ET DE SOLUTIONS D'AMÉNAGEMENT

Situations	Solutions adéquates
L'enfant s'amuse à jouer dans la cuvette de la toilette, fouille dans les produits de maquillage, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ranger les produits de maquillage et d'entretien ainsi que les médicaments dans un endroit inaccessible.</li> <li>• Toujours surveiller l'enfant quel que soit l'endroit où il se trouve.</li> <li>• Fermer les portes.</li> <li>• Aménager un coin de la salle de bain pour l'enfant.</li> <li>• Planifier des périodes de jeux d'eau, sous surveillance, dans le lavabo ou dans le bain.</li> </ul>
L'enfant grimpe partout dans la maison.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décider d'un endroit sécuritaire où l'enfant a le droit de grimper.</li> <li>• L'amener jouer dehors le plus souvent possible.</li> </ul>
L'enfant veut le cendrier déposé sur le bras du fauteuil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre le cendrier, le briquet, les allumettes, les cigarettes dans un endroit inaccessible.</li> <li>• Ne pas laisser une cigarette allumée sans surveillance.</li> <li>• Informer les visiteurs des consignes.</li> <li>• Fumer en l'absence des enfants, de préférence à l'extérieur.</li> </ul>
Le jeune enfant déchire les magazines et les livres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ranger les magazines interdits dans un endroit hors d'atteinte.</li> <li>• Donner à l'enfant des livres en carton épais, en tissu ou en plastique.</li> <li>• S'asseoir avec l'enfant et lui montrer à tourner les pages sans les déchirer.</li> <li>• Indiquer à l'enfant les livres ou magazines dont il peut disposer comme bon lui semble.</li> </ul>
L'enfant lance ses jouets.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser les consignes d'utilisation des jouets.</li> <li>• Déterminer un endroit où l'enfant peut jouer à la balle.</li> <li>• Avoir un espace de rangement défini pour les jouets (panier, armoire, boîte, etc.) et, si l'on choisit un coffre à jouets, le choisir muni de trous d'aération. Ainsi, si l'enfant s'y cache, il ne suffoquera pas!</li> </ul>
L'enfant veut aider à faire le repas et s'approche du fourneau.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Délimiter les endroits de la cuisine où il peut se trouver.</li> <li>• Occuper l'enfant avec un verre, un bol en plastique.</li> <li>• Aménager une armoire ou un tiroir de contenants de plastique avec lesquels il peut jouer.</li> </ul>



## Informations à transmettre aux parents

### Mieux vaut prévenir que guérir!

Entre 1 an et 2 ½ ans, les enfants sont **avides d'exploration**. Par contre, ils sont plus ou moins habiles à comprendre les interdictions. Ils comprendront progressivement le sens du mot *non*, de quelques consignes et de règles simples.

**L'aménagement de l'environnement de l'enfant** constitue une stratégie à privilégier au cours de cette période. Cet aménagement permet :

- 1) une exploration de son environnement en toute sécurité pour l'enfant;
- 2) une tranquillité d'esprit pour le parent;
- 3) une concentration de l'attention et de l'énergie du parent sur les comportements qui lui apparaissent les plus importants à modifier;
- 4) une amélioration du climat familial (évite les haussements de ton, les multiples interdictions).

Diminuer le nombre de situations où le parent doit intervenir auprès de son enfant en réorganisant l'espace, c'est :

- 1) placer les objets interdits hors de portée de l'enfant;
- 2) restreindre l'accès aux endroits dangereux.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Utiliser les occasions de discussion sur l'aménagement de l'environnement de l'enfant pour parler de sa sécurité. Cerner d'abord le sujet pour ensuite discuter d'un thème en particulier en rapport avec la sécurité.

### Logement encombré

Faire la différence entre un danger réel et notre tolérance au désordre! Des parents en situation de survie financière vont y aller avec leur priorité. Voir surtout au dégagement des passages et des sorties pour éviter les chutes.



# L'imitation a bien meilleur goût!

Le trotteur  
**Fiche 4**

## **Axes et objectifs de l'intervention**

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## **Contenu**

Une activité de discussion avec le parent, axée sur le modelage du comportement.

### **Fais comme moi!**

Profiter d'une situation où l'enfant enfreint des limites sociales (par exemple, il dessine directement sur la table) pour proposer au parent l'utilisation de la technique du modelage.

Proposer au parent de montrer à l'enfant ce qu'il devrait faire en le mimant et en utilisant une consigne simple, répétée plusieurs fois. *Papa ne veut pas que tu dessines sur la table. Tu dessines sur la feuille, Nicolas. Regarde, papa va te montrer.*

Si l'enfant imite le parent, les féliciter pour leur comportement. *Oui! Bravo! Regarde comme il t'imité! Il fait vraiment comme toi! C'est beau, Nicolas, tu dessines sur les feuilles!*

Si l'enfant n'imité pas spontanément le parent, suggérer à ce dernier de proposer une nouveauté (les enfants y sont sensibles), comme un crayon d'une autre couleur ou un autre type de crayon (déviation de l'attention). *Nicolas, regarde le beau crayon vert, veux-tu l'essayer sur la feuille? Papa va être content de ton dessin!*

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

L'enfant apprend graduellement à bien se comporter en société par l'**observation et l'imitation** des modèles qui l'entourent et, en premier lieu, par l'exemple et les conseils de ses parents. À tel point que certains enfants répètent les jurons de leurs parents – sans méchanceté bien sûr!

Quand il explore son environnement, il est tout à fait naturel que le trottineur brave les interdits, surtout lorsque le parent est fatigué ou occupé.

La **discipline positive** est tout ce que fait le parent pour éduquer son enfant, lui transmettre des valeurs, lui apprendre des règles et l'aider à être bien, et ce, **dans un climat affectueux et respectueux**.

Le **modelage**, c'est un moyen efficace utilisant le bon exemple pour enseigner à l'enfant ce que l'on voudrait lui voir faire.

La **déviaton de l'attention**, c'est attirer l'attention de l'enfant vers un autre objet que celui qu'il souhaite. On mise alors sur la courte mémoire de l'enfant, son attrait pour la nouveauté et ses très grandes capacités d'imitation.

Pour être efficaces, les interventions doivent être brèves, car la capacité d'attention des tout-petits est de courte durée.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Saisissez le moment!

C'est une activité qui peut se faire n'importe quand au moment où l'enfant enfreint une règle.

Vous pouvez également apporter, pour votre visite, des jeux comprenant des consignes (jeu de loto, pâte à modeler). La période de rangement est propice à ce type d'intervention.

### Lentement mais sûrement

Il est fort probable que les changements se réalisent lentement en ce qui concerne la discipline positive, tant chez l'enfant que chez le parent. L'acquisition d'une habitude prend au moins plusieurs semaines quand elle est répétée chaque jour!

Rappeler au parent de **choisir un seul comportement à modifier** à la fois. Pour stimuler l'apprentissage, il est nécessaire de répéter souvent et d'encourager le moindre petit succès.

Cette activité suppose parfois **d'ébranler les valeurs parentales**. Par exemple, si le parent est désordonné, il lui sera plus difficile d'apprendre l'ordre et la propreté à son enfant.

### Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Conscience de soi : Favoriser l'estime de soi de l'enfant en le félicitant ou en le valorisant.

### Contenu

Deux activités de discussion pour le parent, axées sur le renforcement des bons comportements.

### Ce que j'aime chez mon enfant

Proposer au parent de faire une liste des comportements, des attitudes, des caractéristiques qu'il constate chez son enfant en commençant par des phrases comme : *J'aime quand mon enfant fait...* ou *Ce que je préfère chez mon enfant, c'est...* Par exemple : *Il dort bien la nuit, j'aime son sourire, il joue bien avec ses cubes, il a les yeux de sa grand-mère.*

Parmi cette liste, cocher ce que le parent **a déjà dit** à son enfant. Féliciter le parent pour son comportement et l'encourager à poursuivre.

Puis, demander au parent comment il félicite un membre de la famille ou un ami ou, encore, de quelle façon il aime qu'on le félicite. Lui faire choisir les façons qui lui conviennent le mieux et qu'il souhaite mettre en pratique avec son enfant.

Exemples :

- expressions faciales : un clin d'œil complice, le hochement de tête approbateur, un sourire;
- expressions verbales : voir les 44 façons d'encourager à la page 3 de cette fiche.
- gestes chaleureux : la main passée dans les cheveux de son enfant, une accolade, un bisou, un pouce en l'air.

#### Matériel

Jeux, papier, crayons, photocopies de la liste « 44 façons d'encourager ».

Proposer de faire un essai. Par exemple, le parent souhaite que l'enfant reste assis à la table lorsqu'il mange. Suggérer une pause collation et proposer au parent de féliciter son enfant lorsqu'il reste assis à sa place pendant une ou deux minutes **en précisant que les jeunes enfants ne restent jamais assis longtemps.**

### Les diverses occasions quotidiennes de complimenter

Faire avec le parent une liste des occasions où il pourrait renforcer le comportement de son enfant. Par exemple : lorsqu'il enlève ses bas, range un jouet, gribouille sur une feuille, goûte à un aliment qui le rebute, tente de manger avec une cuillère, etc.

Lui proposer de faire au moins trois compliments par jour à son enfant d'ici votre prochaine visite.

À la rencontre suivante, discuter des progrès de chacun. Au besoin, revoir la situation et les moyens de renforcement choisis.



## Informations à transmettre aux parents

**Le renforcement des bons comportements** consiste à encourager et à féliciter l'enfant quand il adopte des comportements que le parent souhaite voir se reproduire.

Le renforcement positif est préférable et plus efficace que les punitions parce qu'il favorise :

- 1) la reproduction des comportements désirés;
- 2) la diminution des comportements indésirables;
- 3) l'estime de soi de l'enfant;
- 4) un climat familial sain et sécurisant.

Il existe différentes façons de féliciter quelqu'un et de l'encourager : clin d'œil complice, main dans les cheveux, sourire, bisou, pouce en l'air. On peut aussi lire les 44 façons d'encourager à la fin de cette fiche.

L'enfant forge son image de lui-même à travers le regard que portent sur lui les personnes significatives.

**L'estime de soi se construit au quotidien** dans tous les petits moments de la vie où l'enfant fait la démonstration de ses apprentissages.

Les encouragements, le renforcement positif et les marques d'appréciation viennent d'abord des parents. Ils provoquent un plaisir qui pousse l'enfant à reproduire les comportements qui les ont entraînés. Et surtout, ils favorisent chez l'enfant une bonne estime de soi.

Les reproches, les commentaires désobligeants ou l'absence d'encouragements peuvent laisser des traces négatives chez l'enfant. À force d'entendre qu'il n'est pas bon, l'enfant peut arriver à y croire et reproduire des comportements qui confirment les paroles de ses parents.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

#### Parent exigeant

Beaucoup de parents désirent avoir un enfant parfait et sont attentifs à ce qu'il doit corriger plutôt qu'à ce qu'il a réussi ou acquis. Leur faire prendre conscience des bons côtés de leur enfant les aidera à changer leur regard sur lui et à augmenter leur fierté.

**L'enfant peu habitué à recevoir des commentaires favorables peut avoir différentes réactions au nouveau comportement du parent :**

- Il reste indifférent ou a de la difficulté à s'adapter à des commentaires favorables quand il a été habitué à entendre des propos négatifs à son égard. Encourager alors le parent à poursuivre ses bons commentaires en lui spécifiant que les bienfaits de cette stratégie apparaissent toujours après un peu de temps et de répétition.
- Il peut manifester un comportement encore plus répréhensible avant d'adopter un bon comportement. Il convient d'avertir le parent de cette éventualité et de l'inviter à être encore plus tenace, constant et... patient!

#### Soyez un modèle!

Renforcer les attitudes parentales adéquates. Utiliser vos observations des réactions spontanées du parent pour lui faire prendre conscience des différents moyens de renforcement qu'il utilise.

# 44 FAÇONS D'ENCOURAGER

1. Tu es sur la bonne voie!
2. PARFAIT!
3. Je suis très fier de toi!
4. Waouh!
5. FABULEUX!
6. Je savais que tu étais capable.
7. Tu as raison.
8. Là, tu comprends.
9. Bien fait!
10. Maintenant tu l'as.
11. C'est ça!
12. FANTASTIQUE!
13. Félicitations, tu as bien compris.
14. Continue, tu t'améliores.
15. BRAVO!
16. Ça, c'est la bonne façon.
17. Bon travail!
18. Tu t'appliques beaucoup.
19. T'es un champion!
20. Tu t'améliores de jour en jour.
21. Encore un peu et tu l'auras.
22. SENSATIONNEL!
23. Je n'aurais pas pu faire mieux.
24. C'est beaucoup mieux!
25. REMARQUABLE!
26. Tu comprends bien.
27. Rien ne peut t'arrêter maintenant.
28. SUPERBE!
29. Regarde-toi aller!
30. Tu apprends vite.
31. C'est ce que j'appelle un bon travail.
32. Tu as très bien fait ça.
33. Tu as dû t'exercer beaucoup.
34. Tu t'améliores vraiment.
35. EXCELLENT!
36. CONTINUE!
37. Tu as fait beaucoup de travail aujourd'hui.
38. Bien pensé!
39. Tu t'en es souvenu.
40. GÉNIAL!
41. SUPER!
42. Ne lâche pas!
43. Yé!
44. Merveilleux!



## Axes et objectifs de l'intervention

**Sensibilité :** Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.

Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

**Socialisation :** Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur la signification des comportements indésirables de l'enfant.

## Le bol par terre

Proposer au parent une mise en situation afin d'amorcer la discussion sur les comportements de l'enfant qu'il juge indésirables.

### Situation

Jessica est assise dans sa chaise haute depuis quelques minutes et elle mange. Son père se retourne, et elle décide de lancer son bol par terre.

Demander au parent : *As-tu déjà vécu une situation semblable? Comment aurais-tu réagi dans cette situation?*

À l'aide de l'outil « Jessica lance son bol par terre » figurant à la page suivante, examiner avec lui les interventions appropriées à chacune des raisons possibles.

Si le parent est réceptif et intéressé par l'échange, examiner avec lui les raisons possibles du comportement de son enfant ainsi que les interventions qui seraient appropriées. Insister sur l'importance de bien saisir les motivations du comportement de l'enfant afin d'apporter une réponse ajustée à celui-ci, par exemple : *Pourquoi penses-tu que Jessica a lancé son bol par terre?*

## Jessica lance son bol par terre

Motifs possibles	Solutions possibles
Avait-elle encore faim?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le vérifier en lui offrant d'autres aliments.</li> <li>Si elle le refuse, c'est qu'elle n'a plus faim. Le parent peut lui dire : <i>Tu n'as plus faim?</i> et la retirer de sa chaise haute.</li> <li>Suggérer un jeu calme ou entreprendre la routine d'après le repas.</li> </ul>
S'ennuyait-elle? Était-ce parce qu'elle avait besoin d'attention? Est-elle trop jeune pour manger seule?	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'asseoir près d'elle. Lui parler de sa nourriture et faire le lien avec ce qui vient de se passer. <i>Je crois que tu n'as pas terminé ton repas et que tu as encore faim. Je n'aime pas quand tu jettes ton bol de nourriture par terre. Je vais t'aider à terminer ton repas.</i></li> <li>L'aider à terminer son repas par le jeu : faire la bouchée en avion, des comptines, etc.</li> </ul>
Était-elle en train d'expérimenter ou de jouer?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lui dire de ne pas lancer le bol.</li> <li>Si elle recommence, lui retirer le bol.</li> <li>La retirer de sa chaise et lui permettre d'expérimenter avec une balle qu'on laisse tomber par terre.</li> </ul>
Était-elle fatiguée?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lui dire : <i>Tu as l'air trop fatiguée pour manger.</i></li> <li>Aider Jessica à manger et la coucher après le repas pour une sieste ou encore lui proposer une activité calme.</li> </ul>
Était-elle surstimulée?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lui dire de se calmer, lui signifier qu'à table, on reste assis et on mange comme il le faut.</li> <li>Prendre un petit temps d'arrêt et recommencer à manger.</li> </ul>
Était-ce par méconnaissance des règles?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lui rappeler les règles à suivre pendant les repas et que le bol doit rester sur la table.</li> </ul>
Voulait-elle mettre son père en colère?	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>À cet âge, l'enfant n'a pas encore la volonté de mal agir.</b></li> <li>Les comportements jugés indésirables constituent plutôt une façon d'exprimer son état, ses besoins ou encore tout simplement de vérifier les conséquences de ses actions.</li> </ul>
Était-elle perturbée pour une raison ou une autre?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier si elle a mal quelque part.</li> </ul>

Explorer les croyances du parent : *As-tu remarqué que la façon que l'on a de comprendre les choses, ça influence notre réaction, notre façon de réagir?*

On peut donner l'exemple suivant :

- Si un parent croit que, lorsque son enfant joue dans la cuvette des toilettes, c'est pour le mettre en colère, il réagira différemment d'un parent qui croit que, lorsque son enfant joue dans la cuvette, c'est parce qu'il aime jouer dans l'eau.

Dans la première situation, il est fort probable que l'enfant sera puni pour son comportement. Dans la deuxième situation, le parent proposera à l'enfant de venir laver sa vaisselle en plastique dans le lavabo de la cuisine tout en lui expliquant que la cuvette n'est pas un endroit pour jouer.



## Informations à transmettre aux parents

Comprendre le développement de l'enfant et ce qui motive réellement son comportement permet d'intervenir plus efficacement auprès de lui.

Si les attentes du parent à l'égard de certains comportements de l'enfant sont irréalistes et s'il n'ajuste pas ses interventions aux motivations de l'enfant, ces comportements risquent fort de persister.

Entre 18 et 24 mois, l'enfant parvient à exprimer ce qui ne va pas quand le parent prend le temps de le lui demander et qu'il l'aide à mettre des mots sur ce qu'il ressent : *Qu'est-ce qui se passe, Jessica, tu n'es pas contente? Tu es fatiguée? Tu as de la peine parce que maman est partie? Oui, tu as de la peine parce que maman est partie, viens, papa va te prendre.*

Lorsque le parent répond au véritable besoin qu'exprime le signal de l'enfant, celui-ci sait qu'il est compris; il est rassuré et peut passer rapidement à autre chose.

Les comportements sociaux propres à une culture sont nombreux, et l'enfant les apprend graduellement par observation, par imitation des modèles qui l'entourent et aussi par ses parents qui le guident dans leur adoption.

**Il est tout à fait naturel que le trottineur, dans son exploration de l'environnement, n'obéisse pas toujours aux règles!**

Il est nécessaire de répéter souvent une consigne. Le parent ne peut s'attendre que l'enfant la comprenne et l'applique dès la première fois qu'il l'entend. L'enfant apprend par répétition et expérimentation. Il ne désire pas faire des choses interdites ou contredire son parent pour le plaisir d'être turbulent.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Se faire l'interprète de l'enfant pendant les visites. Décrire à haute voix votre compréhension du comportement de l'enfant. Pour le parent, vous êtes un modèle!

Vérifier les croyances familiales véhiculées, par exemple, au sujet de l'enfant considéré comme turbulent. Parfois, laisser de l'information pour la famille élargie peut aider à changer des croyances erronées.

Au cours des visites suivantes, souligner de nouveau l'importance de bien interpréter les comportements de l'enfant.

À la fin de la rencontre, inviter le parent à remarquer, d'ici votre prochaine visite, un moment plus problématique dans la routine. Lui demander de noter comment il gèrera ce comportement. Prévoir en rediscuter avec le parent.



## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité

Autonomie : Permettre à l'enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confier des responsabilités à sa mesure

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur l'accomplissement des tâches quotidiennes et les soins donnés à l'enfant.

### Qu'est-ce que tu fais?

Demander au parent : *Comment fais-tu pour préparer les repas ou faire le ménage tout en t'occupant de ton enfant? Quels moyens prends-tu?*

Échanger sur les moyens utilisés et en trouver d'autres ensemble (utiliser si nécessaire le tableau à la fin de cette fiche : « L'enfant et les tâches quotidiennes »). En profiter pour discuter de l'importance de la présence du parent pour le trottineur.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.



## Informations à transmettre aux parents

À ce stade de leur développement, les enfants désirent être en interaction presque constante avec leur parent, au point de devenir tristes ou colériques lorsque celui-ci n'est pas disponible. Ils ne sont pas encore certains que le parent, momentanément dans une autre pièce, reviendra. C'est qu'ils n'ont pas encore tout à fait intégré **la notion de la permanence de l'objet** (totalement acquise vers l'âge de 2 ans).

C'est avec le temps et les occasions de constater la constance de leur parent qu'ils deviennent convaincus de son retour. Plus un enfant sera assuré du retour de son parent, plus il pourra jouer, pendant de courtes périodes, de façon autonome.

Le parent doit organiser ses tâches en tenant compte de la capacité de son enfant à jouer seul. Il doit s'attendre à **être souvent interrompu** dans ses activités et à **mettre plus de temps** pour les effectuer (ex. : préparer le repas).

Même si le parent travaille à ses activités quotidiennes, il peut conserver une **proximité psychologique avec son enfant** par ses regards et ses sourires ou en lui parlant et en interagissant avec lui à distance. Il encourage l'autonomie de son enfant lorsqu'il lui propose des activités qu'il est en mesure d'accomplir.

**Une interaction est nécessaire pour que l'enfant apprenne.** Même si c'est une solution souvent utilisée pour le tenir occupé ou pour qu'il ne dérange pas, placer l'enfant devant la télévision ne suffit pas pour l'aider à se développer.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Prendre soin d'un enfant peut perturber le quotidien d'un parent. Certains, plus indisposés que d'autres par cette réalité, réagissent en ignorant l'enfant pendant un laps de temps, en lui donnant des tâches dépassant ses habiletés (ex. : demander à l'enfant de ranger seul tous les jouets qui traînent dans sa chambre), en faisant tout à sa place pour aller plus vite ou en s'impatientant.

Prendre le temps d'écouter le parent dépassé. Mettre en perspective les attentes de l'enfant et ses besoins.

Rappeler que l'enfant de cet âge peut être **attentif pendant environ deux minutes!** Organiser un répit pour le parent.

Un enfant trop autonome pour son âge, un « petit adulte » peut être un **indicateur d'un milieu négligent**. Vérifier que les comportements d'autonomie attendus par le parent sont adaptés à l'âge de l'enfant.

### L'enfant et les tâches quotidiennes

Pistes d'intervention	Exemples
Interroger l'enfant sur ce que l'on manipule.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>C'est quoi ça, Nicolas? C'est une banane, oui, une banane! Veux-tu un petit morceau de banane? Tiens, un beau morceau de banane pour Nicolas.</i></li></ul>
Attirer l'attention de l'enfant sur ce que l'on fait.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Qu'est-ce que fait maman? Maman nettoie la chaise. Comme ça, tu vas pouvoir t'asseoir sur la chaise toute propre pour manger ton morceau de banane. Voilà!</i></li></ul>
Suggérer à l'enfant d'imiter le bruit des objets qui se trouvent dans la pièce.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Qu'est-ce qu'il fait l'aspirateur? Il fait du bruit : bvvvvvvou!</i></li></ul>
Proposer à l'enfant de faire un jeu pendant qu'on s'active à ses tâches. Lorsque l'enfant a terminé, s'arrêter quelques instants pour commenter et le féliciter.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Qu'est-ce que c'est? C'est un mouton? Oui, c'est un mouton. Tu as trouvé sa place? Bravo, Jessica! Tu as fini ton casse-tête!</i></li></ul>
Faire participer l'enfant.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Jessica, est-ce que tu veux m'aider à préparer le repas? Viens te mettre sur la chaise à côté de maman, tu peux laver les carottes.</i></li></ul>
Occuper l'enfant avec les casseroles (si on ne craint pas le bruit!) ou les plats en plastique pendant qu'on est soi-même dans la cuisine.	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Tiens, Nicolas, joue du tambour!</i></li><li>• Ou bien :</li><li>• <i>Tiens, Jessica, prépare-nous à manger!</i></li></ul>

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Socialisation : Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur les routines et les rituels familiaux.

### Routine quotidienne

Demander au parent quel est son moment de la journée préféré parmi ceux qu'il passe avec son enfant : *Y a-t-il des moments plus faciles dans la journée? Y a-t-il des moments plus difficiles? L'horaire et la routine sont-ils réalistes?*

Proposer au parent de bricoler une routine illustrée de la journée.

Demander la séquence des événements du lever au coucher avec les heures. Bien détailler chaque période.

Signaler au parent que, pour aider l'enfant dans sa routine, il peut associer le même mot ou expression simple à chaque étape, en plus de suivre le même enchaînement chaque jour. Par exemple : 7 h : Jessica se lève (...) 8 h 30 : Jessica s'habille : c'est la comptine...

Coller dans une grille horaire des pictogrammes ou des dessins illustrant chaque période de la journée.

#### Exemples de routines pouvant être incluses dans le tableau :

- la comptine en habillant l'enfant, chaque matin;
- l'hygiène (brossage de dents, lavage des mains, bain, toilette);
- les repas et les collations;
- les mots ou les phrases répétitives associés aux activités routinières (ex. : *À table! C'est prêt.*);
- l'envoi de bisous soufflés sur la main, le matin, lorsque l'enfant est laissé à la garderie;
- les activités de la journée (jeux, sortie au parc, garderie, activités de groupe, etc.);
- le rangement des objets et leur place en fin de journée;
- l'histoire racontée à l'enfant avant le coucher, le bisou du soir, la berceuse et les câlins avant le dodo;
- la balade du dimanche après-midi en auto, en vélo ou à pied avec grand-papa;
- le spaghetti du vendredi soir;
- les vendredis soir vidéo, maïs soufflé et couverture en famille.

Afficher la routine sur le réfrigérateur.

On peut aider l'enfant à déplacer un aimant sur les cases pour indiquer où il est rendu dans la séquence de sa routine. Cela l'aide à se situer dans le temps et à se préparer pour la période suivante.

#### **Matériel**

Pictogrammes,  
feuille ou carton,  
marqueur, colle,  
ciseaux, aimant  
Info-Santé ou  
autre.

## Les rituels annuels

Demander au parent quelles traditions familiales il avait lorsqu'il était enfant et quelle importance représentaient ces rituels pour lui.

Demander au parent s'il a instauré des rituels avec son enfant. Si oui, lesquels et qu'apportent-ils à l'enfant et à la famille?

- Qu'y a-t-il de spécial pour les fêtes : Nouvel An, Saint-Valentin, Pâques, anniversaires, Halloween, Noël, etc.?
- Font-ils des activités familiales spéciales au moment des changements de saison?

### Exemples de rituels annuels :

- la confection de biscuits en cœur à la Saint-Valentin;
- la cabane à sucre;
- la course aux œufs de Pâques pour toute la famille;
- la fête des Mères et la fête des Pères;
- le pique-nique du 24 juin;
- la confiture de fraises faite en famille au début de l'été;
- les guimauves grillées à l'occasion des feux de camp;
- le gâteau d'anniversaire;
- le ramassage des feuilles mortes;
- la fête d'Halloween;
- le bonhomme de neige en famille;
- la décoration du sapin de Noël en famille;
- la pêche sur la glace.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité choisie et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien : *Par quelle routine veux-tu commencer? Comment vas-tu l'appliquer?*



## Informations à transmettre aux parents

Tous les enfants ont besoin d'un parent disponible qui leur offre une présence de qualité en passant du temps significatif avec eux.

Les routines et les rituels :

- 1) sécurisent les enfants en leur offrant un cadre de référence procurant des limites prévisibles;
- 2) donnent des repères aux membres de la famille et aident les enfants à se situer dans le temps;
- 3) permettent aux parents et aux enfants de vivre ensemble des moments simples de détente, de plaisir et de partage qui alimentent la sécurité de l'attachement.

Les routines sont souvent de petits riens, mais elles réconfortent, cimentent les liens et renforcent le sentiment d'appartenance familiale.

Les rituels créent les beaux souvenirs d'enfance. La plupart du temps, ils restent gravés dans l'imaginaire et constituent des îlots de bien-être qui contribuent au développement et au maintien de la capacité des enfants et des parents à maîtriser et à réussir leur vie malgré des circonstances difficiles.

Il semble que ces moments sacrés de plaisir que sont les rituels familiaux favorisent l'adoption, par l'enfant, de comportements sociaux acceptables et lui permettent de disposer d'une précieuse protection dans les moments difficiles.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent réticent aux routines

Même si le parent pense n'avoir aucune routine, il y en a toujours une minimale (ex. : l'enfant se lève, mange et se couche).

Relever les périodes difficiles et agréables de la journée pour le parent et l'enfant.

Montrer **l'utilité, pour le parent**, d'avoir et de maintenir une routine stable : la prévisibilité des événements rassure l'enfant et permet de résoudre aisément des problèmes de comportements inadéquats. Une routine calme avant de mettre l'enfant au lit lui permet de mieux s'endormir et de se rendormir par lui-même s'il se réveille la nuit. (Se référer à la fiche 41 : « La routine du dodo ».)

Être capable de suivre une routine à la maison prépare l'enfant à suivre, éventuellement, une routine à la garderie, à l'école.

### Parent réticent aux rituels

Établir des rituels signifie s'engager dans l'avenir. Certaines personnes vivant en situation de vulnérabilité évitent de penser au futur pour ne pas paniquer : imaginer plus loin qu'aujourd'hui équivaut à se placer en situation de perte de contrôle sur le présent.

Partir des champs d'intérêt du parent favorise l'instauration des rituels.

Utiliser chaque occasion (ex. : les fêtes, les changements de saison) pour discuter des rituels familiaux; cela permet un réinvestissement sur ce thème plusieurs fois par année.



## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Aider l'enfant à réguler ses impulsions et ses comportements.

Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur l'application des conséquences et le modelage.

### C'est à moi!

Amorcer l'activité en demandant au parent s'il arrive que son enfant soit en conflit avec d'autres enfants.

Si oui, lui demander de vous décrire une situation vécue. Son enfant était-il l'instigateur ou la victime de la chicane? Comment le parent s'est-il senti et comment a-t-il réagi? S'il n'a pas vécu de situation semblable, lui demander d'imaginer la situation suivante et ses réactions.

#### Situation

Jessica et Nicolas jouent dans le carré de sable. Jessica lance du sable sur la tête de son frère. Nicolas se met alors à pleurer. Qu'est-ce que leur mère pourrait faire pour aider les deux enfants à régler ce conflit de façon constructive?

Selon la réponse du parent, le féliciter pour ses choix de stratégies et échanger sur les bienfaits pour l'enfant de l'utilisation du modelage et de l'application d'une conséquence, ou répondre de manière neutre : *Oui, c'est intéressant... C'est une façon de faire.*

Proposer ensuite d'examiner d'autres options. Pour chacune d'elles, demander au parent s'il se sentirait à l'aise d'y recourir.

#### Exemples de solutions :

- La mère doit d'abord consoler Nicolas. Elle pourrait ensuite signifier à Jessica que son geste n'est pas acceptable et qu'elle ne doit pas recommencer.
- Elle pourrait lui montrer à se servir correctement de la pelle en mettant le sable dans une chaudière plutôt que sur la tête de son frère.
- Elle pourrait détourner son attention vers un autre jeu.
- Elle pourrait prévenir Jessica que, si elle recommence, elle lui retirera sa pelle.
- Elle pourrait retirer Jessica du carré de sable pendant une minute si elle refait la même chose.
- Elle pourrait féliciter Jessica lorsqu'elle joue adéquatement dans le carré de sable.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.



## Informations à transmettre aux parents

Vers l'âge de 2 ans, l'enfant apprécie de plus en plus la compagnie des autres enfants dans ses jeux. Par conséquent, des conflits peuvent se produire. C'est le début de **l'apprentissage des règles sociales**.

Pour lui, gérer ses impulsions et ses comportements, lorsqu'il joue avec des amis, est un apprentissage important et qui aura une incidence sur ses relations d'amitié futures.

Au départ, l'enfant est centré sur ses propres besoins. Comme il a une **pensée égocentrique**, c'est-à-dire qu'il est incapable de considérer un autre point de vue que le sien, il a tendance à vouloir obtenir immédiatement ce qu'il désire (ex. : un jouet), et ce, sans tenir compte de l'autre.

Cette capacité de contrôle de ses impulsions et de ses comportements ne s'apprend pas seule, elle **nécessite l'intervention des parents** et des adultes en autorité auprès de l'enfant.

Imposer une **conséquence** consiste à appliquer une punition à la suite d'un comportement indésirable que l'on veut voir disparaître chez l'enfant. Par exemple : retirer un privilège, enlever l'objet convoité, lui demander d'aller s'asseoir, de ramasser l'objet lancé, le mettre en retrait, etc.

Une conséquence doit :

- 1) être appliquée immédiatement après le comportement indésirable;
- 2) avoir un lien logique avec le comportement inadéquat;
- 3) être appliquée fermement, mais dans un climat chaleureux et respectueux.

**Il faut répéter les consignes!** L'enfant a besoin d'entendre souvent la même consigne pour l'intégrer. Cependant, une fois qu'il l'a assimilée, il peut vouloir la mettre à l'épreuve : est-elle toujours valide, en tout temps, dans toutes les circonstances?

Rappelons que l'on met un enfant en retrait, **au maximum**, une minute par année d'âge. Et qu'il est plus facile pour le parent d'être ferme quelques minutes!



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Utiliser des événements de la vie quotidienne qui se déroulent pendant la visite pour amorcer l'activité.

Provoquer des occasions, si nécessaire : par exemple, apporter des jouets très attrayants et en sortir un à la fois. On joue alors avec le jouet chacun son tour. On peut faire de même avec un bricolage en ayant un seul bâton de colle, de la pâte à modeler en ayant un seul rouleau et un seul moule.

Certains parents peuvent percevoir les gestes de leur enfant comme de la méchanceté et y réagir fortement. Rappeler souvent aux parents qu'un jeune enfant n'agit jamais par méchanceté, qu'il apprend à réguler ses émotions et à interagir avec autrui.

# Imiter et faire semblant, c'est amusant!

## Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Capacités cognitives : Proposer des jeux structurés.

## Contenu

Une activité parent-enfant pour favoriser les jeux symboliques de l'enfant, c'est-à-dire l'imitation et la simulation.

### Je fais semblant de...

Demander au parent si son enfant aime imiter ce qu'il voit et s'il joue à faire semblant.

Discuter avec lui de l'importance du jeu symbolique et de ce qu'un parent peut faire pour encourager l'enfant dans ce comportement.

Suggérer au parent de participer à ce type de jeu avec son enfant.

Par exemple, jouer à faire semblant de :

- préparer un repas avec l'enfant et le manger. Utiliser un petit ensemble de vaisselle miniature si l'enfant en possède un ou quelques éléments de vaisselle en plastique;
- prendre soin d'un bébé. Si l'enfant n'a pas de poupée, utiliser un animal en peluche;
- faire l'épicerie en achetant divers aliments qui peuvent être représentés par des blocs ou tout autre objet.

Encourager le parent à entrer dans le jeu imaginaire de l'enfant. Voici quelques exemples :

Comportement de l'enfant	Ce que le parent peut dire...
L'enfant se couche au sol sur un coussin alors qu'il joue.	<i>Oh! Est-ce que ce bébé est fatigué?</i>
L'enfant prend une tasse vide et fait semblant de boire.	<i>Hum! Est-ce que c'est bon, ce que tu bois?</i>
L'enfant prend un bloc.	<i>Oh, la belle voiture! Vroum, vroum, vroum...</i>
L'enfant installe sa poupée et un sac d'épicerie sur le divan.	<i>Fais-tu l'épicerie avec ton bébé?</i>

Pendant l'activité, être attentif à ce que le contrôle du jeu soit équitablement partagé entre l'enfant et le parent.

Proposer au parent d'observer son enfant lorsqu'il joue à faire semblant. Suggérer qu'il relève des indices de jeu symbolique qui sont propres à l'enfant (par exemple : *Lorsque Jessica prend ce plat et cette cuillère, je sais qu'elle va jouer à faire des gâteaux. Elle aime beaucoup faire des gâteaux!*).

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien : *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

L'enfant commence par imiter ce qu'il voit, sous ses yeux, au moment présent. Ensuite, il peut imiter quelque chose qu'il a déjà vu sans avoir le modèle à imiter sous les yeux. Enfin, il fait des jeux plus compliqués en jouant à faire semblant et en se construisant des histoires.

Lorsqu'il fait semblant, l'enfant utilise des symboles pour imiter des événements ou des actions qu'il a observés et expérimentés.

Le **jeu symbolique** commence vers 2 ans. Il suppose que l'enfant ait la capacité d'utiliser un même objet pour représenter diverses choses (ex. : un bloc devient une voiture, une maison, etc.) ou encore qu'il se transforme en un personnage ou en un animal (ex. : il devient un chevalier ou un chat).

La qualité du jeu évolue avec l'âge pour atteindre un niveau d'abstraction plus poussé. Un geste suffit alors pour représenter une action ou une situation (ex. : Jessica porte sa main à son oreille pour montrer qu'elle tient un téléphone et y parle).

L'**imitation et la simulation** sont, pour l'enfant, une façon d'intégrer et de comprendre le monde qui l'entoure.

Ces jeux lui permettent de développer :

- 1) sa pensée symbolique (qui l'aidera un peu plus tard à apprendre à compter et à lire);
- 2) ses connaissances et son langage;
- 3) son imaginaire;
- 4) un meilleur contrôle de ses peurs et de ses émotions;
- 5) sa socialisation (entre 2 ½ ans et 5 ans).

Le contrôle des peurs, c'est par exemple lorsque l'enfant fait semblant qu'il est un monstre : c'est une façon, pour lui, de contrôler le monstre. Le parent peut aider l'enfant en disant : *Oh! Le gros monstre que voilà. Que voulez-vous, Monsieur le Monstre? Vous faites peur, mais je suis certaine que vous n'êtes pas vraiment méchant.*

**Les études montrent que les enfants qui ont joué à faire semblant lorsqu'ils étaient jeunes ont plus de facilité à l'école** que ceux qui n'ont pas développé leur capacité d'abstraction.

Le parent peut participer aux jeux imaginaires de l'enfant, **tout en respectant ses attentes**, ses comportements et les éléments de son scénario pour arriver à en développer un commun.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Certains parents peuvent éprouver un **malaise à jouer**, à reproduire des sons, et avoir peur du ridicule. Vous pouvez alors :

- ouvrir la discussion en nommant votre propre sentiment de vous sentir un peu ridicule lorsque vous jouez;
- vérifier si le parent éprouve un tel malaise;
- servir de modèle en jouant avec l'enfant;
- adapter votre jeu pour présenter un objectif atteignable au parent;
- donner un rôle plus effacé au parent, par exemple, celui de la caissière dans le jeu de l'épicerie;
- partager les rôles avec le parent, par exemple : lire à l'enfant une histoire connue du parent; chacun a un personnage et lit en changeant sa voix;
- exagérer vos gestes et attitudes : le plus ridicule ne sera jamais le parent;
- utiliser des situations de la vie quotidienne ou des jouets pouvant mettre le parent plus à l'aise, par exemple : faire l'épicerie, peigner une poupée, parler au téléphone, etc.;
- utiliser l'humour.



## Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Capacités cognitives : Expliquer le fonctionnement des choses et répondre clairement aux questions.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur l'importance d'expliquer les choses pour favoriser les connaissances et la compréhension de l'enfant.

## Qu'est-ce que je fais?

Demander au parent ce qui intrigue son enfant et comment il manifeste sa curiosité et révèle ses champs d'intérêt. *Est-ce que ton enfant veut souvent te montrer des choses? Est-ce qu'il attire souvent ton attention sur ce qui l'intéresse ou te pose des questions?*

Proposer au parent une activité parent-enfant avec des bols en plastique qui s'emboîtent<sup>143</sup>.

Demander au parent de présenter l'ensemble des bols à son enfant et d'observer ce qu'il fait avec ceux-ci.

Suggérer au parent de commenter à voix haute les actions de son enfant et d'expliquer ce qui se passe. *Ah! Tu cognes le bol rouge avec le bleu. Tu fais de la musique!*

Souligner que les informations qu'il fournit à son enfant lui permettent de mieux comprendre les caractéristiques des objets qu'il manipule de même que ce qu'il peut faire avec ceux-ci.

Poursuivre l'activité jusqu'à ce que l'enfant ou le parent montre des signes de désintérêt.

Féliciter l'enfant pour ses réussites et le parent pour les explications et les descriptions qu'il fournit à son enfant. *Tu es vraiment bonne pour expliquer les choses à ton enfant. Regarde, Nicolas, il comprend bien ce que tu lui dis.*

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité choisie et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

### **Matériel**

3 bols de plastique,  
tasses à mesurer ou  
verres de plastique.

<sup>143</sup> Activité inspirée de Sparling et Lewis, 2001b.



## Informations à transmettre aux parents

### Ce qui facilite la compréhension de l'enfant

Mentionner que le jeune enfant est curieux, mais qu'il possède peu de vocabulaire. Pour comprendre son environnement, il a besoin de stimulations.

#### Ses capacités cognitives sont stimulées et sa compréhension est facilitée lorsque le parent :

- 1) fait des liens avec ses connaissances antérieures;
- 2) prend le temps de lui fournir des explications dans un langage simple;
- 3) lui pose des questions pour vérifier sa compréhension;
- 4) décrit à voix haute les objets qu'il voit, les actions que l'enfant fait, le fonctionnement des choses, etc.

Peu à peu, l'enfant intériorisera ces explications et enrichira son vocabulaire et sa compréhension du monde qui l'entoure.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

#### Parent réticent à parler à « voix haute » à son enfant

Laisser le temps au parent de se familiariser avec ce type d'activité. Après quelques rencontres, il devrait s'impliquer plus aisément.

Agissez vous-même à titre de modèle en commentant ce que l'enfant fait pendant la ou les premières séances de jeu.

## Axes et objectifs de l'intervention

Sensibilité : Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message.

Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

Émotions : Rassurer l'enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur sa sensibilité à son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.

### Une grosse peine

Profiter d'une situation où l'enfant vient de vivre une émotion intense pour aborder, avec le parent, les questions suivantes : *Que fais-tu lorsque ton enfant vit une grosse peine? Comment as-tu réagi? Est-ce que ton enfant se console rapidement?*

Ou

Présenter la mise en situation suivante et demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable et, si oui, comment il l'a gérée. Selon la réponse, réagir de façon positive ou neutre : *Oui, c'est bon, c'est une solution intéressante! Oui, c'est une façon de faire...*

#### **Matériel**

Mise en situation écrite ou illustrée.

#### **Situation**

C'est l'heure du dodo, pour Nicolas, et il cherche sa doudou parce qu'il ne s'endort jamais sans elle. Il ne la trouve pas, et son père l'aide à la chercher, mais, ne la trouvant pas après quelques minutes, il décide d'aller coucher son fils. Nicolas est dans son lit et il pleure depuis dix minutes, réclamant sa doudou. Il semble inconsolable.

À partir de la situation réelle ou de la mise en situation, demander au parent comment son enfant a ou aurait réagi à la suite de son intervention. Est-ce que sa solution a été efficace? Ou est-ce que sa solution a des chances d'être efficace?

Si la solution paraît inadéquate, proposer d'autres options : *Ce que tu viens de me dire est une solution, mais je connais aussi des parents qui réagissent différemment. Par exemple, le père de Nicolas calme son enfant et cherche la doudou avec lui parce qu'il sait que c'est très important pour lui... Si la doudou est vraiment introuvable, il propose à l'enfant une solution de rechange (ex. : un toutou que l'enfant pourra serrer dans ses bras pour la nuit). Il s'assure que Nicolas est réconforté et qu'il ne pleure plus avant de le quitter.*

Profiter de l'occasion pour poser des questions au parent :

- Quels sont les signes indiquant que son enfant a une peine importante?
- Comment sait-il que la peine de son enfant nécessite du réconfort?



## Informations à transmettre aux parents

Entre l'âge de 8 mois et de 1 ½ an, la majorité des enfants tisse un lien particulier avec un objet qui les rassure et les réconforte lorsqu'ils ont de la peine ou, encore, qu'ils utilisent au moment de s'endormir (ex. : doudou, toutou que l'enfant serre contre lui et peut suçoter). C'est l'**objet transitionnel**.

Cet objet est très important pour l'enfant; il est **le prolongement de la présence réconfortante de ses parents**. Il lui permet de commencer à maîtriser ses émotions par lui-même.

L'enfant le délaissera peu à peu lorsqu'il grandira (vers l'âge de 6 ans).

Il est nécessaire que les parents reconnaissent la valeur symbolique de cet objet pour l'enfant et qu'ils la respectent.

Malgré l'objet transitionnel qu'il a choisi, l'enfant doit toujours pouvoir compter sur la sensibilité, la compréhension et l'amour inconditionnel de ses parents, particulièrement pour ses grosses peines.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Souligner l'utilité de l'objet transitionnel dans les différents moments de vie de l'enfant : le coucher, la venue d'une nouvelle personne, les chagrins, la maladie ou les petits bobos.

Proposer au parent d'avoir la doudou en double pour faciliter le nettoyage ou son remplacement en cas de perte.

Prévenir le parent de ne jamais utiliser la possibilité de retirer la doudou comme moyen de punition ou comme menace, par exemple : *Arrête de pleurer, sinon je t'enlève ta doudou!*  
Lui expliquer pourquoi.

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Répondre aux demandes de contact de l'enfant et lui offrir spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

Émotions : Reconnaître et nommer les émotions vécues par l'enfant et lui donner des moyens de les exprimer adéquatement.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur la reconnaissance et la différenciation des émotions et l'importance des contacts physiques fréquents et chaleureux.

### Des émotions qui ont des noms

Amorcer une discussion avec le parent sur l'importance des émotions dans la vie du trottineur et du rôle des parents dans l'**identification et la différenciation** des émotions de l'enfant : *Qu'est-ce qui rend ton enfant triste, joyeux ou en colère? Comment ton enfant exprime-t-il ses émotions?*

Demander au parent s'il reconnaît et nomme les émotions vécues par son enfant et s'il est, lui-même, à l'aise de lui parler de ses propres émotions.

### À la reconnaissance des émotions

#### Pour le trottineur âgé de moins de 2 ans

Proposer au parent et à l'enfant un jeu de mimiques accompagnées de sons.

Par exemple, demander au parent de faire semblant de pleurer en émettant le son *ouin!* ou de faire semblant d'être en colère en émettant un grognement. Encourager le parent à nommer alors l'émotion qu'il imite : *Regarde, Nicolas, maman a de la peine! Ouin! Ouin!*

Il existe des livres pour tout-petits sur les émotions (imagiers avec photos des expressions faciales). Un support visuel peut être plus stimulant et peut diminuer la peur du ridicule pour le parent.

#### Pour le trottineur âgé de plus de 2 ans<sup>144</sup>

Proposer au parent d'utiliser des images provenant de journaux ou de magazines pour présenter des expressions d'émotion à son enfant. Selon l'âge de ce dernier, le parent peut nommer lui-même l'émotion présentée ou demander à l'enfant de le faire en précisant les indices sur lesquels il se base pour l'identifier. Aider l'enfant à reconnaître les indices non verbaux des émotions exprimées par les différentes illustrations de visages.

Par exemple : *Regarde cette image, Nicolas. Comment se sent ce personnage? Il est content? C'est vrai, il est content, regarde son grand sourire et ses yeux rieurs. Il est vraiment content. Regarde cette image, Nicolas, quelle est l'émotion de ce personnage? Tu peux me le dire? Est-ce la joie? Est-ce la colère? Est-ce la tristesse? Oui, tu as raison, c'est la tristesse. Regarde les larmes dans ses yeux.*

#### Matériel

Livres,  
revues.

Une fois que le parent a présenté les images à son enfant, lui proposer d'en étaler trois ou quatre et demander à l'enfant de pointer du doigt l'image qui illustre la joie, la tristesse, la colère, etc.

Pour varier, on peut utiliser des histoires en images ou des livres et questionner l'enfant sur les émotions vécues par les personnages.

Encourager le parent à féliciter son enfant par des contacts physiques chaleureux (ex. : caresse dans les cheveux, accolades, bisous, etc.).

<sup>144</sup>. Activité inspirée de Sparling et Lewis, 2001b.



## Informations à transmettre aux parents

Les émotions (ex. : la joie, la colère, la tristesse) viennent colorer la vie des êtres humains.

L'enfant a besoin du parent pour **l'aider à reconnaître, gérer et nommer ses émotions et celles des autres**. La sensibilité du parent, notamment son attention aux signaux de son enfant, facilite l'identification des émotions que vit ce dernier.

**Le fait de mettre des mots sur les émotions aide l'enfant à les comprendre et à les différencier.** Rappeler qu'à cet âge l'enfant apprendra d'abord à comprendre l'émotion avant de pouvoir la nommer.

**Nommer l'émotion permet :**

- 1) de faire en sorte que l'enfant se sente compris, en particulier pour les enfants présentant un retard de langage;
- 2) d'atténuer un comportement dérangeant;
- 3) d'aider l'enfant à **exprimer ses émotions négatives avec des mots** plutôt qu'avec des gestes. Chaque événement du quotidien peut ainsi être utilisé par le parent. Par exemple, pour l'enfant qui commence à marcher et qui sourit : *Tu es vraiment fier de marcher maintenant*, pour celui qui fait ses premiers dessins : *Wow, tu es vraiment contente de ton dessin!* Pour celui qui tente d'enlever ses souliers lui-même, mais qui éprouve de la difficulté et s'en montre contrarié : *Tu es fâché? Tu n'arrives pas à enlever tes souliers? Prends ton temps, tu vas y arriver. Bravo, tu as réussi!*

### **Les contacts physiques fréquents et chaleureux**

Souligner les efforts de l'enfant par des contacts physiques chaleureux permet à ce dernier de se sentir important et apprécié. L'adulte montre, par ses gestes, qu'il est présent et disponible pour l'enfant.

Dans les moments de détresse, lorsque le parent prend l'enfant chaleureusement dans ses bras, le console et lui demande ce qui se passe, il lui montre qu'il est important à ses yeux et l'aide, peu à peu, à maîtriser ses émotions.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

**Le fait de nommer des émotions ne constitue pas une habitude pour plusieurs parents.**

Donner l'exemple en utilisant toutes les occasions pour nommer ou faire nommer les émotions vécues par soi-même, le parent ou l'enfant. *Tu es fier de Nicolas parce qu'il a réussi ce casse-tête difficile? Tu sembles préoccupé, aujourd'hui, qu'est-ce qui t'arrive?*

Il peut être aidant de proposer des pistes d'expression des émotions, si le fait de les nommer ne permet pas de les gérer de façon satisfaisante.

Par exemple, pour gérer sa colère, l'enfant peut :

- froisser du papier pour en faire de grosses boules;
- taper avec ses deux poings dans un coussin réservé à cet usage;
- gribouiller sur une feuille de papier;
- rugir comme un lion dans sa chambre.

S'il est triste, l'enfant peut :

- aller chercher sa doudou;
- demander un câlin;
- se réfugier dans les bras de son père ou de sa mère;
- pleurer.



LES FICHES D'ACTIVITÉ S'ADRESSANT TANT  
AUX TROTTINEURS QU'AUX EXPLORATEURS



## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Répondre aux demandes de contact de l'enfant et lui offrir spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur la lecture et l'utilisation des écrits de l'environnement.

### On fait une liste

Suggérer au parent qu'il prenne son enfant sur ses genoux pour écrire une liste. Ça peut être une liste d'achats, de choses à faire, d'ingrédients pour une recette, etc. Par exemple, si l'on prépare la liste d'épicerie :

- proposer à l'enfant de pointer du doigt sur le cahier publicitaire ce qu'il souhaite acheter en nommant, au fur et à mesure, les éléments choisis;
- proposer au parent d'écrire le nom des éléments choisis en expliquant à l'enfant ce qu'il fait à voix haute. Par exemple : *Regardons le cahier publicitaire pour voir s'il y a des choses dont on a besoin. Oh! Regarde ici, il y a des bananes. On va en acheter. Je vais l'écrire pour ne pas l'oublier.*

#### **Matériel**

Cahiers publicitaires, papier, crayon.

### Sur le chemin de l'épicerie

Échanger avec le parent sur la façon dont il peut attirer l'attention de l'enfant sur le matériel écrit qu'il peut rencontrer en se promenant. L'idée est de l'amener graduellement à prendre conscience qu'il y a des écrits partout.

Par exemple, lorsque le parent va à l'épicerie à pied, en autobus ou en voiture, il peut :

- faire remarquer à l'enfant qu'il y a une pancarte rouge au coin de la rue sur laquelle est écrit ARRÊT. Il peut même prendre l'enfant dans ses bras pour qu'il y touche;
- pointer du doigt le nom des rues et les affiches publicitaires et les lire;
- montrer l'enseigne avec le nom d'un magasin et le lire à l'enfant : *Oh! Regarde l'enseigne, tout en haut, comme elle est belle et grosse. C'est le nom de l'épicerie;*
- asseoir l'enfant dans le panier d'épicerie et, en circulant dans les allées, attirer son attention sur le nom de certains aliments;
- prendre une boîte de céréales, la donner à l'enfant pour qu'il la tienne un moment et lui montrer le nom sur la boîte en le lisant;
- sur le chemin du retour, montrer et lire encore quelques écrits comme les enseignes de stations-service.

Discuter avec le parent de la possibilité d'essayer de faire une telle activité, avec vous et l'enfant, au cours d'une visite à l'épicerie.

À la fin de la visite, inviter le parent à faire une activité similaire d'ici la prochaine rencontre : *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Nous sommes entourés d'écrits! Il y en a partout dans la maison, dans la rue, à l'épicerie, au parc, bref dans tout ce qui nous entoure : des affiches publicitaires, des logos, des journaux, des pancartes de rue, des livres, des revues, du courrier, etc.

**Des activités aussi simples que celles d'aller à l'épicerie, en promenade ou chez le médecin avec l'enfant peuvent devenir des activités d'éveil à la lecture.**

Prendre l'enfant dans ses bras ou sur ses genoux pour accomplir ces activités est un petit geste qui peut faire une différence sur la confiance en soi de l'enfant, son sentiment d'être aimé.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Pour les parents qui éprouvent de la difficulté à lire

Aborder le sujet de la lecture peut créer un malaise chez le parent qui éprouve des difficultés de lecture ou qui a eu une mauvaise expérience en milieu scolaire.

Si, selon vos observations, le parent éprouve des difficultés de lecture, proposer des alternatives pendant les activités. Par exemple, vous pouvez lui demander : *Veux-tu lire ou préfères-tu que ce soit moi qui le fasse?*

Lorsque le lien de confiance sera bien établi, le parent exposera peut-être, de lui-même, ses difficultés en lecture.

En même temps, il est toujours surprenant de constater combien les personnes ayant ces difficultés se débrouillent. Au cours de chacune des visites, observer et noter comment le parent s'organise avec la lecture et l'écriture. Ces informations pourront être utiles lorsque les thèmes de la lecture et de l'écriture seront abordés.

Féliciter le parent pour ce qu'il fait déjà en lecture et l'encourager à continuer. L'inviter à participer à des activités d'alphabétisation dans des organismes du quartier.

Tout parent, même s'il est très faible lecteur ou analphabète, souhaite le succès scolaire de son enfant. Souligner le fait qu'un enfant qui, à son entrée à l'école, connaît différentes fonctions de l'écrit réussit généralement sans problème à apprendre à lire.

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.

Mettre à la disposition de l'enfant du matériel écrit diversifié.

## Contenu

Une activité parent-enfant d'observation, de découverte et d'utilisation des différents supports à la lecture et à l'écriture.

### Ce que j'ai chez moi pour lire et écrire

Au préalable, parler avec le parent de ses pratiques de lecture et d'écriture. Souligner que l'on a tous des pratiques de lecture et d'écriture, même lorsque l'on a de la difficulté à lire et à écrire.

Montrer la diversité des écrits utilisés en faisant l'inventaire, avec lui, de ce qu'il possède déjà. Lui faire prendre conscience que son milieu contient déjà plein d'écrits et de matériel pour écrire :

- cahiers publicitaires d'épicerie, publicités, dépliants;
- guide horaire de télévision;
- annuaires téléphoniques;
- crayons (gros crayons de cire, feutres, etc.);
- règles de jeux de société;
- étiquettes de produits de la maison;
- grandes feuilles;
- boîtiers de DVD et de CD;
- livres pour enfants;
- modes d'emploi des appareils électriques ou électroniques;
- journaux;
- cartes de souhaits;
- carnet d'adresses;
- lettres magnétiques;
- livres de recettes;
- courrier;
- calendriers;
- affiches;
- logos;
- boîtes de céréales.

Discuter de ses préférences et de ses habitudes au regard de la lecture et de l'écriture. Vérifier à quelle fréquence il lit ou écrit en présence de l'enfant.

Par exemple :

Ce que je lis	À quel moment
Le journal	Chaque matin
Les cahiers publicitaires d'épicerie	Quand je les reçois
Mon livre de recettes	Chaque fois que je cuisine
Le téléhoraire	En après-midi
Un livre pour enfants	Avant de coucher mon enfant

Ce que j'écris	À quel moment
La liste d'épicerie	Avant de faire l'épicerie
Des cartes de souhaits	À l'anniversaire de mes amis
Le clavardage	Tous les jours
Les formulaires	Pour les impôts

Demander au parent si son enfant est attiré par l'écrit : livres, revues, cahiers publicitaires, boîtes de nourriture, produits ménagers.

Discuter de ce que les enfants apprennent avec les livres.

Discuter de l'importance, pour l'enfant, de voir ses parents lire et écrire.

Chercher avec le parent différentes manières d'utiliser un support écrit avec son enfant.

## Je vois mes parents lire et écrire

### Le livre de recettes

- Prendre le livre et le feuilleter.
- Expliquer à l'enfant qu'on cherche une recette.
- Lire, à haute voix, les ingrédients nécessaires pour confectionner celle qui a été choisie.
- Noter ceux qui vous manquent sur une liste pour l'épicerie.
- Lui montrer les supports visuels : photos, images, dessins qui accompagnent la recette.

### Le journal ou le cahier publicitaire

- S'installer près de son enfant avec le journal ou un cahier publicitaire.
- Le feuilleter, prendre connaissance des articles ou des produits en vente et faire des commentaires à haute voix. Par exemple : *On parle du nouveau magasin que l'on va construire cet été. Tiens, l'équipe de hockey a gagné 5 à 0. Il y a des carottes en vente!*
- Toujours en présence de l'enfant, noter sur une feuille les produits à acheter pour l'épicerie.
- Répondre à ses questions et continuer de feuilleter le journal ou le cahier publicitaire avec lui.

Commenter favorablement la façon de faire du parent à titre de modèle pour son enfant et l'encourager à poursuivre.

## Je me prépare à lire et à écrire

### Je dessine

Mettre à la disposition de l'enfant des feuilles blanches ou des dessins à colorier et des crayons de cire pour qu'il puisse gribouiller ou dessiner pendant que vous discutez avec le parent.

Suggérer au parent d'écrire le nom de l'enfant sur ses réalisations.

Petit à petit, l'enfant apprendra que les mots ont leur signification, qu'ils sont composés de lettres, qu'on les écrit de gauche à droite, et il en viendra à reconnaître les lettres de son prénom.

### La carte au père Noël

À Noël, envoyer une lettre au père Noël est gratuit (aucun timbre n'est nécessaire), et les enfants qui le font reçoivent une réponse du père Noël par la poste.

Adresse du père Noël : Père Noël, Pôle Nord, Canada, HOH OHO.

**Pour le trottineur :** Les plus jeunes peuvent coller les photos d'un catalogue de jouets pour illustrer les cadeaux qu'ils souhaitent recevoir.

**Pour l'explorateur :** L'enfant peut dessiner ou tenter de reproduire les lettres qu'aura écrites son parent en exemple.

On peut aussi profiter de l'occasion d'un anniversaire pour confectionner une carte avec son enfant. Utiliser la fiche 19, « Un souhait pour toi! », comme activité. À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité choisie et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Il est important pour l'enfant de grandir en voyant ses parents ou des membres de sa famille utiliser l'écriture et la lecture au quotidien.

De cette façon, il apprend que l'écrit est utile et qu'il fait partie du quotidien. Il souhaite imiter ses parents. En imitant les comportements d'écriture de ceux qu'il aime, il acquiert le goût de l'écrit. Il faut beaucoup d'entraînement à l'enfant pour en arriver à prendre un crayon, à gribouiller, à faire des traits, des formes, à dessiner un bonhomme, à découper, à coller, etc. Et toutes ces activités sont nécessaires pour apprendre à écrire. C'est une excellente façon de préparer l'enfant à l'école, même à cet âge!



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent faible lecteur

Aborder le sujet de la lecture et de l'écriture peut créer un malaise chez celui ou celle qui éprouve des difficultés dans ce domaine ou qui a eu une mauvaise expérience en milieu scolaire. En même temps, il est toujours surprenant de constater combien les personnes ayant ce type de difficulté se débrouillent.

Tout au long du suivi, observer comment le parent s'organise avec la lecture et l'écriture, quelles sont les traces de lecture ou d'écriture dans la maison. Reconnaître et nommer ses habiletés de lecture et d'écriture peut l'encourager à poursuivre.

Il est important d'avoir une attitude de non-jugement et de ne jamais mettre le parent dans une situation inconfortable. Par exemple : *Veux-tu lire ou préfères-tu que ce soit moi qui le fasse?* Lorsque le lien de confiance sera bien établi, le parent exposera peut-être, de lui-même, ses difficultés en lecture.

Si elles existent dans son quartier et s'il semble s'y intéresser, inviter le parent à participer à des activités dans des organismes d'alphabétisation.

### Saisir les occasions pour parler de l'éveil à l'écrit

Un cahier publicitaire, un journal qui traîne sur la table ou un calendrier annoté peut devenir un sujet de discussion favorisant des échanges pour cette activité.

Souligner le fait qu'un enfant qui, à son entrée à l'école, connaît différentes fonctions de l'écrit, réussit généralement plus facilement à apprendre à lire.

**Tout parent, même s'il est très faible lecteur ou analphabète, souhaite le succès scolaire de son enfant.**

### La peur du dégât

Rappeler que les activités de préécriture se font idéalement sous la supervision d'un adulte. On peut utiliser un napperon en plastique, une vieille nappe en vinyle ou un sac de poubelle ouvert pour protéger la table.

Essayer d'avoir du papier et des crayons de cire dans votre sac. Utiliser de grandes feuilles pour les gribouilleurs. Le dos d'une boîte de céréales défaite offre une belle surface de dessin pour les grands coups de crayon de nos petits artistes! En plus, cela vous permet de discuter tranquillement avec les parents.

### Une belle surprise

Envoyer par la poste une carte à l'enfant pour son anniversaire. Quel plaisir de recevoir du courrier et de se faire lire un message spécial!



# Une maison pleine de mots!

## Un petit coin pour lire et écrire

### Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : S'assurer de la sécurité de l'enfant en tous lieux.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.

Mettre à la disposition de l'enfant du matériel écrit diversifié.

### Contenu

Une activité pour le parent axée sur l'aménagement d'un environnement stimulant et propice à la découverte de la lecture et de l'écriture pour l'enfant.

## Une maison pleine de mots

Encourager le parent à rendre sa maison encore plus stimulant pour l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Présenter les caractéristiques d'un environnement riche en écrits et en discuter.

- Diversité du matériel pour lire et pour écrire.
- Présence, dans toutes les pièces de la maison, d'écrits que l'enfant peut voir et dont il peut observer l'utilisation.
- Espace aménagé spécialement pour les activités de prélecture et de préécriture.

Faire avec le parent l'inventaire du matériel qu'il possède déjà à la maison. Par exemple : dans le salon, il y a des revues et des livres; dans la cuisine, il y a des livres de recettes et des cahiers publicitaires d'épicerie. Faire des suggestions d'achat de nouveau matériel adapté à son budget.

### Possibilités d'aménagement pour une maison riche en écrits

Espaces	Suggestions d'aménagement
Cuisine	<ul style="list-style-type: none"><li>• livres de recettes;</li><li>• cahiers publicitaires pour faire la liste d'épicerie;</li><li>• calendrier pour noter les rendez-vous;</li><li>• près du téléphone, annuaire, bloc-notes et crayon;</li><li>• mémo, lettres ou casse-tête aimantés sur le réfrigérateur.</li></ul>
Salon	<ul style="list-style-type: none"><li>• porte-journaux;</li><li>• livres;</li><li>• téléhoraire;</li><li>• bibliothèque.</li></ul>
Chambre de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"><li>• livres en tissu, en carton rigide ou en plastique sur son lit, sur la table à langer pour manipuler à son réveil ou avant le dodo;</li><li>• lettres de son prénom sur sa porte;</li><li>• bricolage affiché signé de son prénom.</li></ul>
Salle de bain	<ul style="list-style-type: none"><li>• bac pour les jouets du bain;</li><li>• livres en plastique qui vont dans l'eau;</li><li>• livres réservés à l'enfant près du petit pot;</li><li>• lettres et chiffres en mousse, casse-tête collant sur une surface de céramique.</li></ul>

Choisir avec le parent un coin lecture pour son enfant (cuisine, salon), là où il peut le surveiller tout en accomplissant des tâches quotidiennes.

Voici quelques suggestions pour aménager ce coin.

Inviter le parent à installer le matériel avec l'enfant de manière pratique :

- une petite étagère, une boîte, un bac, un panier;
- des livres de toutes sortes que l'enfant ne peut pas briser, en tissu, en gros carton, en plastique;
- une boîte avec un couvercle dans laquelle on range du matériel pour écrire (feuilles et cartons de différentes grandeurs, divers crayons), que l'enfant utilise au début avec le parent, puis, progressivement, de façon autonome;
- divers supports écrits (revues pour enfants, cahiers publicitaires, dépliants, etc.);
- des jeux de motricité fine pour enfiler, tracer, insérer, encastrer, des cubes avec des lettres de l'alphabet ou des chiffres;
- des jouets;
- du matériel de bricolage (ciseaux à bout rond, colle en bâton, papier de construction, etc.) que l'enfant utilisera graduellement seul, selon son âge;
- une petite table et une chaise;
- un tableau avec de grosses craies;
- un chevalet avec de la peinture non toxique et un pinceau;
- des coussins placés par terre.

Faire des suggestions de matériel supplémentaire accessible et non coûteux.

Proposer au parent d'observer l'enfant lorsqu'il utilise les livres, les jouets et le matériel placés dans son coin.

Suggérer aussi de montrer à l'enfant comment se servir d'un livre; tourner les pages délicatement, une par une, sans les briser, pour que l'enfant apprenne aussi à en prendre soin.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité en abordant les bienfaits d'un lieu aménagé pour l'enfant, ses possibilités d'utilisation ainsi que les notions de surveillance constante.



## Informations à transmettre aux parents

Un enfant à qui l'on raconte une histoire en lui montrant les images, qui peut jouer avec des livres, qui peut faire des dessins, qui voit ses parents lire ou écrire est un enfant qui a la possibilité d'explorer, d'expérimenter, de construire ses connaissances et, ainsi, d'acquérir des habiletés qui faciliteront son entrée à l'école.

### Pour la sécurité de l'enfant :

- 1) le coin aménagé pour lire et écrire doit rester à la vue du parent;
- 2) le matériel pour écrire doit être placé dans une boîte fermée;
- 3) il faut prendre soin de jeter les bouts de crayons de cire trop petits (risque d'étouffement). Pour les plus petits, il existe de gros crayons de cire (format jumbo) qui se cassent moins facilement.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Quel que soit leur niveau de lecture, les parents désirent tous la réussite scolaire de leur enfant. Utiliser cet argument pour les encourager à faire des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture qui sont à leur portée.

### Espace restreint

Certaines familles vivent dans un environnement restreint ou désorganisé, et il peut être difficile pour eux de concevoir un espace destiné à l'enfant. Souligner, alors, ce qui existe déjà dans le milieu pour stimuler la lecture et suggérer, par exemple, d'utiliser une simple boîte contenant des livres, des cahiers publicitaires, du matériel de bricolage.



## Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.  
Mettre à la disposition de l'enfant du matériel écrit diversifié.

## Contenu

Une activité de bricolage parent-enfant et deux activités d'échange entre le parent et l'enfant.

### Tout plein de mots à coller!

#### **Pour le trottineur et l'explorateur**

Proposer au parent une activité de bricolage avec l'enfant.

Chercher d'abord différentes sortes d'écrits sur des supports que l'enfant pourra déchirer (ex. : vieux journaux, annonces publicitaires, etc.).

Suggérer à l'enfant d'en déchirer des morceaux.

Faire coller les morceaux déchirés n'importe où sur un carton. Celui-ci peut avoir une forme prédécoupée : cœur, première lettre du prénom de l'enfant, de la mère ou du père, etc., pour rendre le résultat final attrayant pour le parent. L'enfant peut, par la suite, le colorier avec des crayons de cire.

Écrire le prénom de l'enfant et la date sur le bricolage, puis suggérer au parent d'afficher la réalisation de l'enfant.

#### **Matériel**

Dépliants, cahiers publicitaires, catalogues, courrier, emballages, logos, carton, colle en bâton, crayons de cire.

### Jouons avec le cahier publicitaire!

#### **Pour le trottineur et l'explorateur**

Suggérer au parent de s'asseoir près de l'enfant afin qu'il puisse l'observer.

Puis, lui proposer de regarder le cahier publicitaire avec l'enfant en nommant ce qu'il y voit et en le pointant avec le doigt : *Ah! les oranges ne sont pas chères cette semaine.*

Le parent peut encercler des aliments qu'il veut acheter en l'indiquant à haute voix : *Je pense que je vais acheter des céréales.*

Le parent peut montrer un produit connu de l'enfant, le nommer ou lui demander de le nommer ou encore demander à l'enfant de chercher dans le cahier publicitaire un produit qu'il connaît.

#### **Pour les explorateurs**

On peut utiliser les variantes suivantes :

- Faire trouver ou nommer des éléments qui appartiennent à une même catégorie, à un même thème. Par exemple : *Nomme-moi un fruit. Nomme-moi quelque chose que l'on retrouve dans la salle de bain, etc.*
- Montrer des couleurs et demander de les nommer.
- Montrer des objets dans la pièce et les faire chercher dans le cahier publicitaire.
- En pointant des articles du doigt, jouer avec les incongruités. Par exemple : *On met une carotte ou du dentifrice dans une soupe?*

#### **Matériel**

Dépliants, cahiers publicitaires, catalogues.

## Jouons avec le journal!

Proposer au parent de s'installer près de l'enfant avec son journal, de l'ouvrir, de prendre connaissance des articles et de faire quelques commentaires à haute voix : *Wow! L'équipe de hockey a gagné 5 à 0.*

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



### Informations à transmettre aux parents

Le goût d'apprendre, de lire et d'écrire s'acquiert bien avant l'école.

L'adulte peut servir de modèle en lisant et en écrivant tous les jours devant l'enfant. Ainsi, ce dernier apprend que l'écrit est utile. Par imitation, il développe son goût de la lecture et de l'écriture.

Dès son jeune âge, l'enfant prépare sa réussite scolaire.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

Aborder le sujet de la lecture et de l'écriture avec des personnes faiblement alphabétisées peut créer un malaise.

En même temps, il est toujours surprenant de constater combien elles arrivent à utiliser les cahiers publicitaires et les listes d'épicerie.

C'est pourquoi il est important, pour les intervenantes, d'observer quelles sont les traces de lecture ou d'écriture dans la maison. **Reconnaître et nommer cette habileté peut valoriser les parents et les encourager à poursuivre.**

Au cours des activités de prélecture et de préécriture, le parent peut se sentir un peu ridicule de parler à haute voix. Pour le soutenir, l'intervenante peut le faire elle-même, tout en expliquant le but de l'activité. Utiliser toutes les occasions qui se présentent pour discuter ou faire des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture, par exemple : la rédaction de la liste d'épicerie, la pesée de l'enfant, l'utilisation de l'agenda ou du calendrier pour la planification de la prochaine visite, etc.

## Axes et objectifs de l'intervention

Sensibilité : Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.  
Mettre à la disposition de l'enfant du matériel écrit diversifié.

## Contenu

Deux activités parent-enfant axées sur la lecture et la découverte de différents types de livres.

### J'apprivoise les livres

Apporter quelques livres et demander à l'enfant d'aller chercher quelques-uns des siens, s'il en possède. Regarder les livres et parler avec le parent des différents types de livres. Demander au parent s'il lui arrive de regarder des livres avec son enfant ou de lui lire des histoires. *Est-ce que ton enfant aime regarder des livres, des revues? Est-ce qu'il aime que tu lui racontes des histoires?*

Demander au parent de choisir un livre qui, selon lui, convient à son enfant et le questionner sur les motifs de son choix. Discuter avec le parent des caractéristiques d'un bon livre pour son enfant tout en valorisant le choix de ses critères. *Quel genre de livres Nicolas préfère-t-il? Ah! Nicolas aime les livres sur les autos? Tu le connais bien ton garçon! Pourquoi ce livre ne conviendrait-il pas selon toi? Effectivement, il y a trop de texte et pas assez d'images.*

#### **Matériel**

Différents livres avec des images, du texte, en carton, en tissu, etc.

Demander à l'enfant quel livre il aimerait lire et proposer au parent de le lui lire.

### Le plaisir de lire ensemble

Choisir une histoire courte, la lire au parent et à l'enfant. Lire l'histoire en faisant des interventions avant, pendant et après la lecture du livre. Par exemple : *Mais, où se cache le petit poussin? Toi, crois-tu qu'il trouvera son chapeau?*

Demander au parent s'il a envie de lire une histoire à son enfant, s'il se sent à l'aise de le faire, en l'animant le plus possible, en faisant des sons, en posant des questions à l'enfant, etc.

Si le parent est mal à l'aise, servir de modèle et le faire participer à la lecture.

Insister sur le fait que le plus important, c'est que lui et son enfant aient du plaisir à lire l'histoire et qu'ils passent un bon moment ensemble.

Plus l'enfant est jeune, plus les interventions seront simples et restreintes.

Puis, à mesure que l'enfant grandit, on les complexifie.

Féliciter le parent pour la façon dont il a lu l'histoire. Lui faire remarquer l'intérêt et le plaisir de l'enfant, s'il y a lieu.

Avant de terminer l'activité, discuter, avec le parent, des avantages pour l'enfant d'écouter une histoire.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Il est important que la lecture fasse partie de la routine de l'enfant et de choisir avec lui un bon moment pour lire, par exemple, lorsqu'il est calme ou pour l'aider à se calmer.

Prendre le temps de lire un livre blottis l'un contre l'autre, rapproche le parent et l'enfant et signifie à ce dernier qu'il est important pour son parent.

Il est intéressant de faire réagir l'enfant au cours de la lecture en lui posant des questions, car elles l'aident à s'intéresser et à comprendre. Toutefois, il n'est pas nécessaire de lui en poser un grand nombre.

### **Le goût d'apprendre à lire et à écrire s'acquiert bien avant l'école!**

#### **Lire des histoires permet au trottineur de :**

- 1) profiter d'un moment agréable avec son parent;
- 2) développer le goût de la lecture et le plaisir de lire;
- 3) se familiariser avec la manipulation d'un livre (façon de le tenir, de tourner les pages, etc.);
- 4) observer l'orientation de la lecture et de l'écriture (de gauche à droite et de haut en bas);
- 5) différencier graduellement les images des mots;
- 6) développer son langage par la diversité, la répétition et la sonorité des mots (rimes, imitation de bruits, etc.);
- 7) développer son écoute, son attention et sa mémoire;
- 8) se calmer.

#### **Lire des histoires permet à l'explorateur de :**

- 1) reconnaître que l'écriture a un sens;
- 2) découvrir que les mots ne changent pas, même si on les relit plusieurs fois, et que les mots lus sont écrits et qu'ils sont écrits dans l'ordre lu;
- 3) comprendre qu'un mot est composé de lettres;
- 4) percevoir les différents types de caractères dans l'écriture;
- 5) développer son imagination et apprendre à exprimer des émotions;
- 6) apprendre qu'une histoire a un début, une intrigue et une fin.

#### **Les caractéristiques d'un bon livre :**

- 1) sujet adapté à l'âge et aux champs d'intérêt de l'enfant;
- 2) format facile à manipuler, se tient bien dans de petites mains, pages faciles à tourner;
- 3) solidité, particulièrement pour le trottineur : en carton épais ou en tissu afin qu'il puisse être échappé, mordillé et facilement lavé;
- 4) images simples, colorées, attirantes;
- 5) interactif : texturé, languettes à tirer, volets à soulever, bruits, odeurs, etc.;
- 6) texte court avec des mots simples, particulièrement pour le trottineur (une image, un mot par page ou de très courtes phrases);
- 7) thèmes et personnages rejoignant les champs d'intérêt, les goûts et les préférences de l'enfant.

L'enfant aime qu'on lui relise le même livre plusieurs fois. Il apprend ainsi à reconnaître et à prévoir son contenu.

Tout en respectant ce penchant, il est aussi important de diversifier les livres qu'on lui présente afin d'élargir ses connaissances et de le sensibiliser aux différences.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Le parent analphabète, très faible lecteur ou allophone

Il n'est pas nécessaire d'être un lecteur habile pour regarder des livres avec son enfant.

- Choisir des livres avec peu de texte, des histoires très connues, dont les images illustrent clairement le texte;
- Inventer une histoire à partir des images;
- Faire des jeux de vocabulaire : *Montre-moi, qu'est-ce que c'est? Fais-moi le cri de l'animal;*
- Faire des jeux d'association : *Montre-moi où il y a du bleu? Combien y a-t-il de petits cochons?*

### Des livres dans votre sac!

Installer le rituel de lire un livre à la fin de chaque visite (imagiers, contes, etc.).

Une boîte de livres disponibles pour les intervenantes peut être pratique à cet effet.

Les livres élagués des bibliothèques municipales, des maisons d'édition, d'une commission scolaire ou de CPE peuvent constituer de belles ressources à utiliser lors de vos visites à domicile.



# Un souhait pour toi!

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Langage écrit : Interagir quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.  
Mettre à la disposition de l'enfant du matériel écrit diversifié.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant qui permet d'interagir au sujet de la lecture et de l'écriture.

### La carte d'anniversaire

Proposer au parent de confectionner une carte d'anniversaire avec son enfant.

Une activité aussi simple que celle-ci peut devenir une activité d'éveil à la lecture et à l'écriture lorsque le parent en profite pour échanger avec l'enfant au sujet de ce qu'il écrit.

S'asseoir à une table et expliquer l'activité au parent et à l'enfant : *Nous allons faire une carte pour ta grand-mère, Line, parce que c'est sa fête la semaine prochaine. Ça va lui faire plaisir que l'on ait pensé à elle.*

Pour faire la carte, plier un carton en deux et proposer à l'enfant de décorer le dessus (collage, coloriage, peinture).

Chercher ensemble le contenu du message à mettre à l'intérieur; au besoin, suggérer des idées.

Écrire le message avec l'enfant.

Le parent peut se placer derrière lui, lui donner un crayon, tenir sa main et écrire le message avec lui en nommant chaque mot.

Si l'enfant est trop jeune, refuse ou n'y arrive pas, le parent écrit seul le message en lui disant au fur et à mesure chaque mot.

Faire signer la carte par l'enfant. Pour les plus jeunes : faire un gribouillis, des X pour des bisous. Pour les plus vieux : écrire son prénom (seul, en l'aidant et en lui faisant copier).

Relire le message à haute voix. Demander à l'enfant s'il est content de sa création.

Féliciter le parent et l'enfant pour leur travail. Profiter de ce moment pour relever les dimensions de préécriture et de prélecture que cette activité permet d'aborder. Proposer d'autres activités semblables (un mot affectueux dans la boîte à lunch, sur le calendrier, sous l'oreiller, une lettre au père Noël, etc.).

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

À ce stade, l'enfant ne sait pas encore lire. Ce qui importe, c'est qu'il prenne conscience que la lecture et l'écriture sont des activités amusantes, plaisantes et utiles.

L'activité qu'il vient de faire lui permet de prendre conscience qu'il peut s'exprimer grâce à l'écrit : souhaiter bonne fête à son papa ou à sa maman, demander des cadeaux au père Noël, etc.

Pour développer son goût et ses habiletés pour l'écriture, il a besoin d'un adulte ouvert et chaleureux qui profite de diverses occasions pour attirer son attention sur l'écrit.

Pour éveiller l'enfant, on peut, en sa présence, écrire la liste d'épicerie, noter un message, écrire son prénom sur ses dessins ou sur ses jouets, écrire une explication sous un dessin qu'il a fait, etc.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent faible lecteur, analphabète ou allophone

Cette activité peut paraître menaçante à certains parents qui éprouvent de la difficulté à écrire et qui constatent que ce qu'ils écrivent pourrait être lu par une autre personne (l'intervenante ou la personne à qui est destinée la carte).

Limiter le nombre de mots, comme exigence de l'activité, peut être facilitant. Vous pouvez offrir un modèle que le parent recopie. Ainsi, un *Bonne fête!* ou un *Je t'aime!* peut suffire et même représenter une réussite pour l'enfant et... pour le parent!

Cette activité peut être répétée à toutes sortes d'occasions, par exemple à la Saint-Valentin, aux fêtes des Mères et des Pères, aux anniversaires, à Noël, etc.

# Une mémoire d'éléphant!

Le trottineur et  
l'explorateur  
**Fiche 20**

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Répondre aux demandes de contact de l'enfant et lui offrir spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

Capacités cognitives : Proposer des jeux structurés.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur le développement de la mémoire.

### Jouons ensemble!

Proposer au parent et à l'enfant un jeu de mémoire.

Suggérer au parent de prendre l'enfant sur ses genoux pour faire l'activité.

#### **Pour le trottineur âgé de plus de 2 ans**

Aider le parent à trouver deux contenants identiques (bols, boîtes, verres) et des objets du quotidien : petits jouets, aliments, bobines de fil, figurines d'animaux, cuillères, bouchons ou crayons, etc. Si possible choisir des objets que l'enfant connaît et peut nommer.

Cacher un objet sous chacun des contenants placés devant l'enfant. Par exemple, demander à l'enfant : *Où est la bobine de fil?*

Au début, prendre des objets très distincts, puis complexifier le jeu avec des objets de plus en plus similaires et en ajoutant un contenant. Si l'enfant commence à connaître les couleurs (rouge, bleu, jaune), utiliser cette distinction. Encourager le parent à féliciter l'enfant par des paroles et des gestes affectueux.

#### **Pour l'explorateur**

Avec l'explorateur, on utilise un jeu de mémoire. En apporter un, en emprunter un à la bibliothèque ou à la ludothèque ou, encore, mettre à profit celui que l'enfant possède déjà.

Le but du jeu est d'associer les images identiques.

Suggérer au parent de commencer le jeu avec deux paires d'images connues de l'enfant.

Lorsque l'enfant réussit à former ces paires, le parent peut augmenter progressivement le niveau de difficulté jusqu'à l'utilisation de toutes les cartes du jeu.

#### **Pour le trottineur comme pour l'explorateur**

Lorsqu'un objet est trouvé ou une carte retournée, suggérer au parent de nommer l'objet ou l'action et de faire parler l'enfant : *Nicolas, qu'est-ce qu'il y a sous le bol? Oui, c'est un crayon; tu as tout à fait raison. Que fait-on avec un crayon? Sur cette image, qu'est-ce que c'est? Oui, une banane. De quelle couleur est-elle?*

Encourager et féliciter le parent et l'enfant qui s'investissent d'emblée dans ce jeu. Si le parent semble réticent, lui proposer d'assister à une partie entre vous et l'enfant.

Partager avec l'enfant et le parent le plaisir de jouer. Ne pas ménager vos encouragements et vos félicitations tout au long du jeu. Encourager le parent à féliciter l'enfant par des paroles et des gestes affectueux.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien : *À quel jeu pourrais-tu jouer avec ton enfant pour stimuler sa mémoire? Quand et comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

**Matériel**  
Contenants  
identiques, objets  
du quotidien.

**Matériel**  
Jeu de mémoire.



## Informations à transmettre aux parents

Les jeux avec des règles permettent à l'enfant de :

- 1) faire des apprentissages qu'il ne ferait pas seul;
- 2) développer une habileté particulière, comme la mémoire, l'observation et le langage;
- 3) comprendre les règles et le déroulement du jeu et s'y conformer;
- 4) apprendre à jouer avec les autres (attendre son tour, perdre ou gagner);
- 5) avoir du plaisir.

Naturellement, le jeu, même lorsqu'il y a des règles à suivre, doit se dérouler dans une atmosphère de plaisir et de souplesse. Il est toujours possible, pour le parent, d'adapter les règles d'un jeu selon les capacités de son enfant.

Tous les enfants ont de la mémoire, mais elle se développe par la pratique.

Demander au parent s'il connaît d'autres jeux de mémoire que l'on peut faire avec des enfants de cet âge. Souligner les idées intéressantes qu'il apporte.

Jouer à des jeux structurés est une excellente occasion de passer du temps de qualité avec l'enfant.

Souligner les succès et les réussites de l'enfant, par des paroles encourageantes ou des gestes affectueux, lui donnera le goût de vivre à nouveau des succès.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Si le parent n'a pas accès à un jeu de mémoire, proposer d'en confectionner un à la maison. Par exemple, avec deux exemplaires d'un même cahier publicitaire, découper deux fois la même image et coller chacune sur un carton afin de pouvoir compléter des paires d'images. Confectionner environ cinq à six paires d'images sur différents thèmes : l'auto, l'ameublement, les fruits, les légumes, les jouets, etc.

### **Pour les parents qui n'aiment pas jouer ou qui ont peur du ridicule**

Choisir d'abord une activité que le parent aime faire (ex. : des mini-concours parent-enfant).

Parler des apprentissages que l'enfant fait grâce aux jeux et du plaisir qu'il éprouve à jouer avec son parent.

Il est important que ce soit un moment privilégié pour le parent : plaisir de jouer ou de voir son enfant s'amuser ou encore fierté de lui apprendre de nouvelles choses.

Si le parent est trop gêné, opter pour le modelage (*modeling*) tout en lui offrant un petit rôle (tenir le pointage, être le gardien des jetons ou des dés) pour minimalement maintenir une interaction parent-enfant.

### **Pour les parents qui jouent et en oublient leur enfant<sup>1</sup>...**

Renforcer ce plaisir en le soulignant et en encourageant le parent à continuer.

Parallèlement, s'occuper de l'enfant et faire le même jeu avec lui tout en montrant le lien entre le plaisir du parent et celui de l'enfant : *Tu as du plaisir avec ce jeu-là. Tu t'organises bien. Ton enfant aussi a du plaisir. Quand tu auras terminé, viens voir comment il fait ça. Tu pourras lui donner un coup de main.*

**Cette étape est essentielle pour certains parents.** Sans cette prise de contact personnelle avec le jeu, il leur sera peut-être plus difficile de jouer avec leur enfant.

1. M. Tremblay, 2007, communication professionnelle.



## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Connaître les stades de développement associés à l'âge de l'enfant.

S'assurer de la sécurité de l'enfant en tous lieux.

Motricité : Inviter tous les jours l'enfant à jouer, à bouger et à expérimenter.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant à l'extérieur, axée sur le développement moteur de l'enfant.

### On joue dehors : des jeux de toutes les sortes et pour toutes les saisons

Discuter avec le parent du besoin de son enfant d'aller dehors. Parler de l'importance du jeu extérieur pour le développement de l'enfant.

Si le parent n'amène pas son enfant jouer à l'extérieur ou si ce dernier n'y va pas, vérifier ses motifs. Par exemple :

- *Pourquoi ton enfant ne joue pas dehors? Est-ce que ton enfant aime jouer dehors? À quoi aime-t-il jouer? Est-ce qu'il aime jouer dans la neige, dans le sable ou dans l'herbe?*
- *Comment t'organises-tu pour que ton enfant joue dehors? Y a-t-il un terrain de jeu ou un parc à proximité de ton domicile? Est-ce que tu le regardes jouer? Est-ce que tu lui proposes des jeux? Est-ce que tu joues avec lui? Si oui, à quoi jouez-vous?*
- *Sais-tu pourquoi c'est important que ton enfant joue dehors?*

Proposer au parent et à l'enfant d'aller au parc ou encore de jouer à l'extérieur dans un endroit près de leur domicile (ex. : dans la cour arrière, dans le champ, etc.).

Si une telle sortie demande beaucoup d'organisation ou si le parent est réticent à aller jouer dehors avec son enfant, planifier la sortie et l'organiser pour la prochaine visite.

Pendant la sortie, inviter le parent à encourager l'exploration de son enfant de façon sécuritaire.

Voici quelques suggestions de jeux.

### 1. Le carré de sable

#### **Pour le trottineur**

Proposer de remplir et de vider des contenants de différentes formes et de différentes tailles, de construire des maisons.

#### **Pour l'explorateur**

Proposer au parent de faire une construction dans le sable (château, tour, etc.) en faisant participer son enfant, tant dans les décisions que dans la construction.

Si le parent ne semble pas à l'aise, intervenir de façon à lui servir de modèle pour l'amorce de l'activité : *Jessica, aimerais-tu qu'on construise quelque chose ensemble? Qu'aimerais-tu qu'on construise? Un château! Regarde! Moi, je vais le commencer par ici et toi, tu pourrais faire la tour et le chemin pour se rendre au château. Oh! C'est très beau ce que tu fais. On fait vraiment une bonne équipe toi et moi! etc.*

#### **Matériel**

Seaux en  
plastique, pelles  
ou cuillères.

## 2. Les balançoires

### *Pour le trottineur et l'explorateur*

Proposer au parent d'aider son enfant à se balancer, dans une balançoire sécuritaire :

- en variant la force de la poussée;
- en lui chantant des chansons;
- en jouant à se cacher et à passer sous le siège de la petite balançoire de l'enfant. Faire de même avec les autres modules du parc.

## 3. La course

### *Pour le trottineur*

Marcher sur les talons ou sur la pointe des pieds, se promener en tirant un jouet.

### *Pour l'explorateur*

Courir, faire des pas de géant ou de souris, sauter à pieds joints, jouer à la *tag*, jouer à cache-cache.

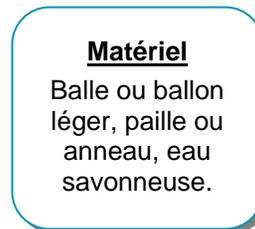
## 4. Le ballon

### *Pour le trottineur*

Faire rouler le ballon et tenter de l'attraper; cacher le ballon (derrière un arbre ou un module) et tenter de le retrouver.

### *Pour l'explorateur*

Donner des coups de pied dans le ballon, faire rebondir le ballon.



## 5. Les bulles

### *Pour le trottineur et l'explorateur*

Faire des bulles que l'enfant tente d'attraper.

### Des jeux possibles selon les saisons

<b>Automne</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire des tas de feuilles et sauter dedans.</li><li>• Cueillir des pommes.</li></ul>
<b>Hiver</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aller glisser.</li><li>• Faire un bonhomme de neige.</li><li>• Faire l'ange de neige, c'est-à-dire se coucher dans la neige sur le dos et faire aller ses bras de haut en bas et ses jambes de l'extérieur vers l'intérieur.</li><li>• Bâtir un fort.</li><li>• Lancer des boules de neige.</li></ul>
<b>Printemps</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire une chasse au trésor. Avoir une liste d'objets (branche, caillou, trèfle, œuf de Pâques, etc.) à trouver dans la nature. Bien délimiter le terrain.</li><li>• Observer un nid de fourmis, la forme des nuages, des vers de terre sur l'asphalte après la pluie, des coccinelles, un ruisseau ou une fontaine dans le boisé, etc.</li></ul>
<b>Été</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Faire du vélo ou du tricycle.</li><li>• Cueillir des pissenlits.</li><li>• Aller se baigner à la pataugeoire du quartier ou se faire arroser avec le tuyau d'arrosage ou un gros arrosoir.</li></ul>

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Jouer dehors engendre beaucoup de bonheur et de joie chez l'enfant.

Cela lui donne la chance :

1. de bouger plus librement;
2. d'utiliser tous ses muscles pour courir, grimper, se balancer;
3. de dépenser toute son énergie;
4. de respirer de l'air frais, de prendre du soleil et d'explorer ce nouvel environnement avec tous ses sens en éveil.

Idéalement, à l'exception des jours où la température est trop maussade, **l'enfant devrait jouer dehors tous les jours**. Même s'il pleut, l'enfant prendra plaisir, habillé d'un imperméable, à sentir la pluie sur ses joues et à sauter dans les flaques d'eau avec ses bottes de pluie, etc.

**L'enfant doit toujours être sous la supervision d'une personne responsable.** La surveillance constante implique que le parent sait où se trouve son enfant, ce qu'il fait, s'il est en sécurité, et ce, dans tous les milieux où il se trouve et à tout moment.

**L'observation des jeux de son enfant** est une bonne occasion de valoriser et de reconnaître ses capacités. Par exemple : *Wow! Tu es bon mon grand, tu as fait un grand saut.*

Les enfants aiment que leurs parents les regardent jouer, qu'ils reconnaissent comme ils sont bons.

Certains enfants sont plus craintifs dans leur exploration et peuvent avoir **besoin d'encouragements pour développer leurs capacités motrices** (ex. : sentir la main de son parent dans son dos lorsqu'il grimpe sur une nouvelle structure). D'autres n'ont besoin que de sentir la présence bienveillante et attentive de leur parent à proximité de l'aire de jeu.

Les enfants peuvent se mettre dans des situations qui dépassent un peu leurs capacités et ils sont tout à coup apeurés. Il est alors **important que le parent offre son aide à l'enfant**. L'aide peut revêtir deux formes :

1. Reconnaître que l'enfant se trouve dans une situation délicate et en profiter pour l'orienter vers la recherche de solutions. Par exemple : *Ça fait peur de se retrouver si haut? Comment tu peux faire pour redescendre un peu plus bas?*
2. Si l'enfant a peur, lui offrir alors une aide concrète pour le sortir du pétrin dans lequel il s'est mis. Par exemple, lui donner la main et l'aider à descendre ou grimper près de lui et lui dire, étape par étape, ce qu'il doit faire pour redescendre en sécurité.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Difficultés du parent à jouer dehors

Si le parent n'amène pas son enfant jouer dehors, il est important de conserver **une attitude de non-jugement** à son égard, car différents motifs peuvent expliquer cette situation.

Il est possible que le parent :

- n'ait pas facilement accès à une aire de jeu;
- n'ait pas l'argent nécessaire pour acheter des vêtements chauds à son enfant et ait honte de le dire;
- ait peur des effets de l'hiver (surtout chez les familles d'immigration récente);
- ne voie pas l'intérêt d'amener son enfant jouer dehors;
- ne réussisse pas à s'organiser pour l'amener dans une aire de jeu;
- ne soit pas intéressé à jouer ou soit mal à l'aise de le faire (peur du ridicule).

Il peut y avoir bien d'autres motifs plus simples ou plus complexes. Si le parent ne se sent pas jugé, il s'ouvrira probablement plus facilement sur ses réticences.

### Des solutions

À partir de là, il sera plus facile de l'aider à trouver des solutions, par exemple :

- répertorier avec lui les friperies où il pourrait trouver des vêtements chauds pour son enfant;
- planifier le moment de la sortie pour s'assurer que l'enfant a mangé, est de bonne humeur et en forme;
- organiser une sortie avec la famille et l'accompagner;
- suggérer d'apporter une petite collation, car le trottineur dépense rapidement son énergie, et ce manque pourrait être la cause de son impatience et de ses pleurs;
- penser à prendre une poussette si l'enfant ne veut pas marcher pour revenir du parc parce que ses petites jambes se fatiguent vite;
- être imaginatif pour les familles nombreuses vivant en appartement qui n'ont pas accès à une cour;
- signaler au parent les organismes communautaires, comme des maisons de la famille, qui offrent des activités de jeu dans un cadre sécuritaire et amusant;
- informer les familles des ressources existantes (carte du réseau de transport en commun, cartes de la ville signalant les aires de jeu, les parcs, les piscines publiques, la colline pour glissade, les organismes communautaires, etc.).

# J'ai peur du chien!

## Axes et objectifs de l'intervention

Sensibilité : Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message.

Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

Émotions : Rassurer l'enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur sa sensibilité aux émotions intenses de son enfant.

### Tu as peur? Je suis là!

Demander au parent : *Est-ce que ton enfant a déjà vécu des émotions comme une grosse peur? Est-ce que tu sais pourquoi? Peux-tu me donner un exemple? Qu'as-tu fait lorsque c'est arrivé à ton enfant? Comment as-tu réagi? Penses-tu que c'est possible d'aider un enfant lorsqu'il vit des émotions intenses?*

Explorer avec le parent différentes stratégies d'aide possible :

- Maintenir une proximité physique avec son enfant et l'éloigner de ce qui lui fait peur.
- Rassurer son enfant sans juger sa peur.
- L'aider à exprimer ce qu'il ressent avec des mots quand il est plus calme. Par exemple : *Qu'est-ce qui te fait peur? Tu as peur du chien?*

Aider l'enfant à apprivoiser sa peur :

- Inviter l'enfant à regarder le chien qui lui fait peur.
- Le rassurer verbalement. Par exemple : *Maman est là.*
- Lui changer les idées en le faisant rire. Par exemple : *Est-ce que le chien a une trompe comme un éléphant?*
- Tenter de s'approcher tranquillement du chien en tenant compte des réactions de l'enfant.
- Faire décrire les caractéristiques : la couleur, la longueur du poil du chien. Par exemple : *Est-ce qu'il a des pattes blanches? De quelle couleur est sa queue?*

Poursuivre cette lente approche, l'enfant dans les bras de son parent. Par exemple, le parent peut lui-même caresser le chien tout en disant à l'enfant : *Il aime ça quand on le flatte, il bouge la queue, il est content. Tu veux essayer?*

Féliciter l'enfant s'il accepte de le faire. Ne pas forcer l'enfant s'il refuse d'approcher le chien ou s'il manifeste des signes de tension. Cela risquerait d'accroître sa peur.

À la fin de la rencontre, revenir sur la discussion.



## Informations à transmettre aux parents

**Réagir rapidement** avec des mots et des gestes pour rassurer l'enfant lorsqu'il a peur : sa peur doit être prise au sérieux.

**Ne jamais ridiculiser ou minimiser la peur de l'enfant.** Pour l'enfant, l'émotion ressentie est **bien réelle** et tout à fait justifiée, même si elle paraît anodine. L'enfant exprime son trop-plein émotif.

**Les peurs sont fréquentes chez le jeune trottineur.** Elles peuvent être de tout ordre : peur des étrangers, du tonnerre, de la noirceur, de l'aspirateur, d'un animal, des personnages fantastiques (ex. : sorciers, monstres)<sup>145</sup>, etc.

Certains enfants, par les caractéristiques de leur tempérament, sont aussi plus peureux que d'autres.

**Certaines peurs et émotions intenses ne disparaissent pas dès les premières interventions,** et l'enfant peut difficilement s'en sortir seul.

Patience, sensibilité, attitude rassurante, affection et compréhension sont alors nécessaires pour le rassurer, l'aider à gérer ce flot d'émotions intenses pour sa petite personne.

Un trottineur qui pleure depuis cinq minutes a grandement besoin d'être consolé et rassuré par son parent.

**Un enfant qui a peur** : son cœur bat plus vite, ses muscles se tendent, son regard est effrayé, etc.  
Un enfant qui a moins peur : son cœur bat moins vite, ses muscles se détendent, etc.

**Il ne faut jamais utiliser la peur comme moyen d'éducation.** À éviter : *Si tu ne dors pas bientôt, le bonhomme Sept-Heures viendra et te mettra du sable dans les yeux.*

**L'enfant doit toujours pouvoir compter sur ses parents comme base de sécurité.**

---

<sup>145</sup>. Labbé, 2001.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Les parents peuvent se sentir désemparés, irrités ou coupables par rapport aux peurs ou à la détresse de leur enfant. Ils peuvent minimiser les peurs et souhaiter que tout se règle rapidement. Vérifier alors comment le parent se sent par rapport aux peurs de son enfant. L'aider à nommer ses propres émotions.

Les parents se questionnent parfois pour savoir d'où viennent certaines peurs. Préciser au parent qu'on peut ne jamais savoir d'où vient la peur de l'enfant, mais qu'il est quand même possible de la diminuer pour ensuite la faire disparaître.

Bien vérifier les méthodes de réconfort utilisées. Un parent peut être convaincu de bien consoler en disant à l'enfant d'arrêter de pleurer, qu'il n'y a rien là, que les grands ne pleurent pas, etc.

La cohésion entre les deux parents est importante. Les parents ou les conjoints peuvent se relayer aussi pour réconforter l'enfant.

L'utilisation des doudous, toutous et berceuses peut aussi être efficace.

Être créatif dans notre façon de consoler (dire au mauvais rêve de partir, chanter une chanson, mettre le pyjama magique, etc.).

Vérifier si les émissions de télé, les films que les parents laissent l'enfant regarder sont appropriés pour son âge.

Souligner l'importance d'offrir un environnement rassurant à l'enfant.



## Axes et objectifs de l'intervention

Sensibilité et engagement : Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Offrir à l'enfant des occasions de jouer avec d'autres enfants.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant afin de favoriser la socialisation de l'enfant.

### Je joue avec mes amis

Demander au parent comment se comporte son enfant lorsqu'il rencontre d'autres enfants : *Est-ce que ton enfant aime jouer avec d'autres enfants de son âge? À quelles occasions joue-t-il avec d'autres enfants (ex. : au parc, chez une amie, avec les enfants du voisin)? Comment ton enfant réagit-il lorsqu'il joue avec d'autres enfants? Est-ce que c'est important, pour toi, que ton enfant joue avec d'autres enfants? Pourquoi?*

Si le contexte le permet, proposer au parent de faire une activité qui permettra à l'enfant de rencontrer d'autres enfants de son âge (aller au parc).

Pendant l'activité avec d'autres enfants, aborder les aspects appropriés suivants :

- Si l'enfant est timide et n'ose pas s'approcher des autres enfants

Suggérer au parent d'encourager son enfant à entrer en contact avec les autres en le présentant et en demandant aux autres enfants s'ils acceptent de jouer avec lui.

La sensibilité du parent est ici importante. Ainsi, une fois le contact établi, suggérer au parent de rester à l'écart pour laisser les enfants jouer ensemble, tout en observant attentivement les signaux de son enfant. Par exemple : *Viens avec moi, Nicolas, on va aller voir les amis qui jouent dans le carré de sable. Bonjour, comment t'appelles-tu? Jessica, voici Nicolas. Regarde le beau château de sable que Jessica fait avec sa maman. Viens, nous aussi, on va en construire un!*

- Si l'enfant a du plaisir avec les autres enfants

Le faire remarquer au parent en lui disant : *Nicolas a du plaisir, tu vois comme il est bien entouré et comme il s'amuse avec les autres enfants.*

- Si l'enfant a de la difficulté à partager ses jouets

Proposer au parent d'intervenir rapidement pour soutenir le développement de la sociabilité de son enfant et éviter que la situation ne dégénère.

Exemples :

- *Nicolas, veux-tu prêter ton jouet à Jessica? C'est gentil, Nicolas, de lui prêter le jouet; elle va te le rendre tout à l'heure.*
- *Jessica, Nicolas n'a pas terminé de jouer avec son jouet; il te le passera plus tard. Nicolas, dis à Jessica : tout à l'heure.*
- *Nicolas, as-tu demandé à Jonathan s'il veut te prêter son camion? On doit le demander avant de le prendre.*

Discuter ensuite de l'importance du jeu avec d'autres enfants pour le développement de la socialisation.

Proposer au besoin des activités plus structurées comme celles offertes par des organismes communautaires, des haltes-garderies, etc.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Dès le plus jeune âge, l'enfant aime être en présence d'autres enfants, et ce, même lorsque ses jeux se font en parallèle.

Même s'il joue en parallèle, l'enfant apprend en observant les autres. Il cherche à imiter ce que font les autres et apprend, ainsi, diverses façons de faire les choses.

Peu à peu, avec l'âge, il jouera à des jeux qui demandent plus de collaboration et de négociation avec les autres enfants.

Il apprend ainsi le partage, un apprentissage difficile, mais nécessaire!

Lorsque l'enfant a de la difficulté à surmonter sa timidité ou son anxiété quand il fait de nouvelles rencontres, le parent peut l'aider en agissant à titre de médiateur entre lui et les autres.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

**Si le parent est réticent ou a de la difficulté à s'organiser** pour permettre à l'enfant de jouer avec d'autres, explorer avec lui différentes solutions.

### Le parent ressent de la gêne ou a peur du jugement des autres

Expérimenter avec lui des conditions susceptibles de favoriser des interactions entre son enfant et d'autres enfants. Par exemple, par étapes, l'aider à apprivoiser les lieux publics :

- Commencer par passer avec lui et son enfant à quelques reprises et à différentes heures devant le parc, afin d'en vérifier la fréquentation.
- Par la suite, à un moment où le parent et l'enfant vous semblent le plus à l'aise, proposer un arrêt de cinq minutes au parc, par exemple, pour que l'enfant puisse se balancer.
- Enfin, proposer un arrêt plus long pour amener l'enfant jouer au carré de sable où se trouvent d'autres parents et enfants.

Ainsi, petit à petit, le parent passe d'une situation d'observation rapide à la possibilité d'être en contact avec d'autres parents alors que son enfant joue dans le sable.

**Bien évaluer le défi que cela peut représenter pour le parent** afin de ne pas le mettre en situation d'échec. Il vaut mieux **y aller graduellement**, mais sûrement, sinon les résistances seront encore plus fortes par la suite!

### Le parent n'a pas de moyen de transport pour se déplacer

Évaluer les possibilités d'utiliser des bons de transport ou du transport bénévole; aider le parent pour l'organisation de l'activité.

Choisir des activités plus accessibles, par exemple : la visite d'une animalerie, l'heure du conte à la bibliothèque, des ateliers de stimulation, une halte-garderie, une pataugeoire, un rendez-vous « poussettes » avec d'autres parents, etc.

Inviter le parent aux activités de groupe organisées par votre établissement (brunch, pique-nique de fin d'année au parc, fête de Noël, ateliers de stimulation, etc.).

## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement et réciprocité : Connaître les stades de développement associés à l'âge de l'enfant.

Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Autonomie : Aider l'enfant à utiliser le petit pot ou la toilette au moment jugé opportun.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent et des activités parent-enfant afin de faciliter l'apprentissage de la propreté.

### J'apprivoise le petit pot

Profiter d'une occasion où le parent évoque l'apprentissage de la propreté de son enfant pour explorer avec lui si l'enfant est prêt sur les plans physiologique et psychologique :

- Sa couche reste sèche plusieurs heures, et il a des selles régulières et moulées.
- Il peut marcher jusqu'au petit pot et y rester assis de façon stable.
- Il comprend des directives simples.
- Il peut indiquer, par des mots, qu'il a envie (*pipi, caca, pot, etc.*) et il se plaint lorsque sa couche est souillée.
- Il peut descendre seul son pantalon.
- Il manifeste un désir d'indépendance : *Je veux le faire!*

Explorer par la suite comment le parent s'y prend pour encourager son enfant à être propre. Selon ses réponses, explorer avec lui les différentes stratégies suivantes :

- Encourager l'enfant à s'asseoir sur le pot ou la toilette quelques minutes chaque jour afin de se familiariser avec ce dispositif.
- S'assurer de l'accessibilité du petit pot pour l'enfant.
- Inviter l'enfant à l'avertir lorsqu'il a besoin d'aller sur le pot.
- Fournir à l'enfant un siège adapté et un tabouret pour les pieds si une toilette ordinaire est utilisée.
- Mettre à l'enfant des vêtements à taille élastique, éviter les boutons, les collants et les salopettes pour faciliter un déshabillage rapide. (L'été peut faciliter, en ce sens, cet apprentissage.)
- Choisir le vocabulaire à employer parce que l'enfant va l'utiliser partout.

Expliquer au parent l'importance de renforcer positivement toutes les tentatives de l'enfant. Souligner que l'enfant veut surtout faire plaisir à l'adulte et faire comme les grands : c'est sa motivation principale :

- Souligner les succès, même si l'enfant avertit ses parents trop tard.
- Éviter les punitions ou le renforcement négatif.
- S'assurer de la collaboration de tout l'entourage afin de garantir une démarche cohérente.
- Après des succès répétés, utiliser une culotte de coton ou une couche-culotte.

## Bravo, tu l'as eu!

Proposer au parent et à l'enfant de bricoler un tableau de motivation avec les jours de la semaine. Par exemple : dessiner une étoile, un bonhomme sourire, ou mettre des autocollants pour souligner chaque succès.

Puis, afficher le tableau dans un endroit visible.

Souligner au parent qu'il faut valoriser le comportement souhaité. L'enfant doit également vivre des succès! S'il n'en vit aucun, les attentes peuvent être trop élevées.

Éviter de donner de la nourriture ou des objets en récompense. Du temps passé avec son parent, un câlin, manger le petit déjeuner dans de la vaisselle spéciale, etc., peuvent très bien faire l'affaire. La récompense la plus efficace est celle choisie avec l'enfant!

### **Matériel**

Photocopie de calendrier, autocollants, feuille, colle, crayons, livres.

## Le petit coin aménagé

Proposer au parent et à l'enfant d'aménager l'endroit où se trouve le pot pour le rendre plus attirant. Par exemple : mettre des livres ou des petits jouets réservés à l'usage du petit pot pour l'inciter à s'y asseoir ou à l'utiliser.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Par quelle routine veux-tu commencer? Comment vas-tu l'appliquer?*



## Informations à transmettre aux parents

### **Apprendre à son enfant à être propre est une grande étape!**

C'est souvent un défi pour les enfants tout comme pour les parents!

Selon les recherches, c'est entre 24 et 48 mois que la plupart des enfants des pays occidentaux contrôlent leur vessie et leurs intestins. Les filles y parviennent un peu plus jeunes que les garçons.

L'utilisation du petit pot plutôt que de la toilette est recommandée pendant les premières étapes parce que l'enfant s'y sent plus en sécurité et plus stable. Il permet également à l'enfant d'adopter la meilleure posture biomécanique (assis, pieds appuyés au sol, genoux pliés à angle droit). Si une toilette ordinaire est utilisée, installer un siège adapté et un tabouret pour les pieds afin que l'enfant puisse être confortablement assis et que ses pieds aient un appui solide.

### **Chaque enfant est unique!**

L'âge auquel l'enfant atteint la maturité physique, psychologique et émotionnelle nécessaire pour amorcer cette étape varie d'un enfant à l'autre. Et la maturité psychologique n'arrive pas nécessairement avec la maturité physique! Il faut être à l'affût des indices qui indiquent que l'enfant peut être prêt.

### **L'enfant fait rarement exprès d'avoir des accidents**

Vers 4 ans, la majorité des enfants parvient à être propre la nuit. Toutefois, certains mouillent encore leur lit à 6 ou 7 ans. Cela peut affecter leur vie sociale ou scolaire ou à la garderie. C'est un secret qui est parfois lourd à porter et qui peut avoir un effet sur leur estime d'eux-mêmes.

Si un enfant a plus de 4 ans et que, après plusieurs tentatives, l'apprentissage de la propreté échoue, il peut être nécessaire de consulter un médecin.

Consulter les « Suggestions et commentaires pour l'intervention » ci-dessous pour connaître les **attitudes parentales** favorisant la propreté ainsi que les **pistes de solution**.

**La clé du succès est de respecter le rythme de chaque enfant, d'être sensible aux signes qu'il donne et d'être patient.**

Parfois il vaut mieux prendre une pause pour mieux recommencer!



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Selon les difficultés éprouvées par l'enfant, explorer les solutions suivantes :

### **Je ne veux pas aller sur le pot**

Parfois, le retour aux couches pour quelques mois peut rendre le prochain essai plus efficace.

### **La peur de la toilette**

L'enfant peut avoir peur de la toilette : peur de l'eau, du bruit produit par la chasse d'eau, qu'un monstre soit caché dans le trou, etc. Il peut alors être utile de lui expliquer le fonctionnement de la toilette, de ne pas actionner la chasse d'eau lorsqu'il y est assis et surtout de respecter son rythme.

### **Régression**

Il est possible que l'enfant soit propre, mais recommence à avoir des accidents. Vérifier son niveau de stress. Vérifier s'il ne fait pas une infection urinaire ou s'il n'est pas constipé. On peut proposer à l'enfant une pause du petit pot et un retour aux couches pour quelque temps. Il ne faut pas s'inquiéter outre mesure de cette situation.



## LES FICHES D'ACTIVITÉ POUR LES EXPLORATEURS 2 ½ ANS À 5 ANS



## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Répondre aux demandes de contact de l'enfant et lui offrir spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

Conscience de soi : Favoriser l'estime de soi de l'enfant en le félicitant ou en le valorisant.

## Contenu

Une activité parent-enfant axée sur l'estime de soi.

### Les animaux<sup>146</sup>

Proposer au parent et à l'enfant de choisir des animaux de toutes sortes parmi les jouets, toutous et livres de l'enfant.

Demander au parent de présenter un animal à l'enfant.

Suggérer au parent, s'il est à l'aise, d'imiter le cri ou la démarche de l'animal et demander à l'enfant d'en faire autant. Sinon, vous pouvez le faire ensemble ou faire une démonstration pour que le parent vous observe.

Proposer au parent de questionner l'enfant sur les qualités de cet animal en lui offrant des choix (Il est fort ou faible? Rapide ou lent? Etc.). Recommencer avec d'autres animaux.

Inciter le parent à décrire les qualités des animaux choisis.

Puis, inviter le parent à prendre l'enfant sur ses genoux et à comparer ses qualités avec celles des animaux présentés. *Regarde, Nicolas, nous avons ici un lion. Le lion fait RRRrrr! Comment il est le lion? Oui, il est fort! Est-ce qu'il court vite le lion? Oui, il court très vite. Toi, Nicolas, tu es aussi fort et tu cours aussi vite qu'un lion.*

**Si le parent a de la difficulté à trouver des qualités ou s'il souligne plutôt des défauts**, faire l'activité de manière inverse en faisant remarquer les qualités que vous avez observées chez l'enfant. *Je trouve que Nicolas a les yeux brillants comme un hibou et possède la bonne humeur d'un singe. Toi, maman, que dirais-tu?*

Profiter de l'occasion pour aborder l'estime de soi de même que l'importance des contacts physiques chaleureux fréquents.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer avec le parent les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

#### **Matériel**

Images ou figurines d'animaux, toutous.

<sup>146</sup>. Cette fiche s'inspire d'une activité proposée par Laporte, 1997, p. 71.



## Informations à transmettre aux parents

L'estime de soi est la certitude intérieure de sa propre valeur. C'est la conscience d'être quelqu'un d'unique qui a des forces et des limites.

L'enfant forme son image de lui-même à travers celle que lui renvoient ses parents et les personnes significativement proches, en les écoutant, en percevant la fierté ou la déception de ceux-ci à son égard.

Son estime de soi se bâtit au fur et à mesure des expériences de la vie quotidienne. Elle se construit en vivant des succès, en recevant du renforcement positif et en faisant des choses nouvelles. C'est ce qui lui donne confiance en lui.

À cet âge, la conscience que l'enfant a de lui-même n'est pas encore solide et stable. Il peut avoir de la difficulté à comprendre qu'il demeure la même personne lorsqu'il agit différemment ou qu'il éprouve des émotions contraires (ex. : être calme dans une situation et agité dans une autre).

La stabilité du regard que son parent porte sur lui et l'image qu'il lui renvoie sont très importantes.

**Si le parent dévalorise son enfant lorsqu'il éprouve des difficultés ou qu'il désobéit, ce dernier pensera ne pas être à la hauteur.** Il pourrait alors ressentir et développer un sentiment de honte qui viendra miner sa confiance dans ses capacités.

Ce n'est pas parce qu'un enfant désobéit qu'il devient méchant pour autant. Il est important que le parent **distingue l'enfant du comportement** qu'il n'apprécie pas.

### Les ingrédients pour une bonne estime de soi

**Croyances de l'enfant, s'il a une bonne estime de soi<sup>147</sup> :**

1. Il est bien dans son corps.
2. Il a le sentiment profond d'être aimable aux yeux de ses parents, peu importe son comportement.
3. Il a la conviction d'être capable de faire des choses par lui-même.
4. Il est fier d'être un garçon ou une fille.
5. Il est à l'aise avec les autres.
6. Il espère et croit que ses besoins seront comblés et que ses désirs seront, sinon satisfaits, du moins reconnus dans un avenir rapproché.

**Attitudes et gestes du parent aidant l'enfant à se forger une bonne estime de soi :**

1. Avoir des contacts physiques chaleureux et fréquents avec son enfant.
2. Valoriser son enfant, manifester de mille façons son amour, le féliciter pour ses efforts, sa curiosité, sa persévérance dans son quotidien.
3. Être sensible à ses besoins, le laisser exprimer ses goûts.
4. Lui proposer des occasions de coopérer, de faire des choix en lui fournissant des limites raisonnables et soutenir son besoin d'autonomie.
5. Avoir des attentes réalistes et un encadrement cohérent.
6. Être attentif au choix des mots et à la manière de les dire (valorisante ou nuisible), ne pas dénigrer l'enfant.

<sup>147</sup>. Laporte, 1997.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Soyez un modèle!

Mettre en évidence les forces de l'enfant et encourager le parent quand il le valorise, surtout s'il éprouve de la difficulté à le faire ou s'il a tendance à dénigrer fréquemment son enfant.

Les parents ont souvent eux-mêmes une faible estime de soi. Pour leur faire comprendre les bienfaits et l'importance du renforcement positif pour leur enfant, il est important qu'eux-mêmes en reçoivent.

**Ne jamais faire « perdre la face » au parent :** l'humour peut aider à désamorcer la situation et vous permettre de reformuler plus positivement les paroles du parent.

Souligner au parent que les enfants apprennent de façon très concrète, c'est pourquoi les commentaires doivent être concrets, centrés sur le processus et positifs.

Par exemple, si le parent dit : *Qu'est-ce que c'est ça? C'est pas bien beau ton dessin! Recommence!*, l'intervenante pourrait suggérer : *Regarde, maman, c'est de l'art moderne! Tu as travaillé très fort mon grand! Est-ce que tu veux continuer ton dessin ou tu veux en faire un autre?*

Souligner les similitudes dans les personnalités et les ressemblances physiques qui encourageront le parent et développeront l'estime de soi chez l'enfant et chez le parent tout en renforçant le lien d'attachement. Par exemple : *Jessica a les yeux de son papa et la créativité de sa maman!*



## Axes et objectifs de l'intervention

Réciprocité : Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Capacités cognitives : Proposer des jeux structurés.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant visant à fabriquer une collection d'objets.

## Mes objets préférés

Proposer au parent et à l'enfant de commencer une collection de dessins.

Prendre deux cartons sur lesquels le parent écrit des catégories qu'il a choisies avec l'enfant. Par exemple, on écrit sur l'un « Mes animaux préférés » et sur l'autre, « Mes aliments préférés ».

À partir d'images fournies, l'enfant découpe les éléments choisis et les colle sur le carton approprié.

Le parent peut poser des questions sur les éléments : *Pourquoi as-tu choisi cet animal, Jessica? Tu sais où vit cet animal? Est-ce un fruit ou un légume? De quelle couleur est la pomme? Combien y a-t-il d'animaux qui volent?*

Une fois le bricolage terminé, proposer de l'afficher sur le mur ou de l'entreposer dans une boîte ou un cahier pour conserver les œuvres d'art.

Féliciter le parent et l'enfant pour leur collection et les efforts qu'ils y ont mis.

Aborder l'importance des collections pour l'enfant et l'apprentissage qui y est associé.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer avec le parent les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

Aborder la possibilité de bâtir une collection d'objets ramassés au cours d'une sortie au parc (feuilles, plumes, roches, etc.), d'ici la prochaine rencontre.

### **Matériel**

2 cartons, colle, ciseaux à bout rond, catalogues, revues, cahiers publicitaires, images d'animaux et d'aliments.



## Informations à transmettre aux parents

### Une collection, c'est un trésor pour l'enfant

Bien qu'il soit possible que la collection ne dure que quelques heures ou quelques jours, l'important, c'est que l'enfant prenne plaisir à l'activité; sa capacité d'émerveillement est très grande et son enthousiasme est souvent contagieux.

#### Lorsque l'enfant collectionne des objets, il apprend à :

- 1) développer son sens de l'observation et ses goûts;
- 2) mettre des mots sur ses observations (ex. : la forme, la texture, la couleur de l'objet);
- 3) classer les objets en les regroupant selon une ou plusieurs caractéristiques;
- 4) augmenter progressivement sa capacité d'être attentif à une tâche précise;
- 5) découvrir la richesse de son environnement.

Du point de vue de l'enfant, chaque objet de sa collection est un trésor unique.

Le parent doit donc en tenir compte et ne pas jeter ou ranger hors de la portée de l'enfant une collection sans l'avertir ou sans l'impliquer dans la décision.

Il a besoin que son parent exprime son intérêt pour ses réalisations et respecte ses désirs et ses préférences.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Le parent réticent aux collections de son enfant

Il est important de vérifier si le parent accepte de faire une collection. Il est possible que cette idée l'embête.

Sans forcer la note, on peut vérifier au préalable le type de collection qui pourrait être acceptable pour lui. Selon sa réponse, on peut se raviser et suggérer une activité d'un autre type (jeu d'association, catégorisation, etc.).

On peut suggérer d'autres types de collections comme une collection d'images, d'autocollants, ou encore la confection d'un coffre au trésor où on regroupe des souvenirs ou des objets que l'enfant trouve importants.

Suggérer au parent d'encourager l'enfant à présenter sa collection lorsqu'il y a des visiteurs à la maison.

## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Capacités cognitives : Expliquer le fonctionnement des choses et répondre clairement aux questions.

## Contenu

Une activité de lecture parent-enfant afin de favoriser la compréhension de l'enfant.

### Je pose des questions

Demander au parent si son enfant lui pose beaucoup de questions, ce qu'il en pense et comment il réagit à ces questions.

Lui mentionner que les questions de son enfant reflètent son intelligence et sa curiosité. *Est-ce que ton enfant te pose souvent des questions sur comment fonctionne ceci ou cela, pourquoi, comment? Peux-tu me donner un exemple de question qu'il te pose? Pourquoi les enfants posent-ils tant de questions? Lorsque ton enfant te pose des questions, comment réagis-tu? Que fais-tu?*

## Le livre d'images

Proposer au parent de prendre un livre d'images et de prendre un peu de temps pour parler avec l'enfant, l'écouter et répondre à ses questions.

Suggérer de commencer par poser une question simple à l'enfant : *Jessica, pourquoi la petite fille dans le livre a un manteau? Quand doit-on mettre un manteau?*

Encourager le parent à laisser du temps à l'enfant pour réfléchir à sa réponse.

**Si l'enfant a de la difficulté à répondre**, suggérer au parent de lui donner un indice : *Crois-tu que c'est parce qu'il fait très chaud dehors qu'elle met son manteau? Non! C'est ça, c'est parce qu'il fait froid! Est-ce que c'est l'été qu'il fait le plus froid? Bien non, tu as raison, c'est l'hiver!*

**Profiter d'une réponse adéquate de la part de l'enfant pour le valoriser** : *Bravo, Jessica! Toi, tu sais comment il faut s'habiller quand c'est l'hiver!*

Demander ce qu'il voudrait savoir à partir d'une image du livre : *Jessica, sais-tu pourquoi la petite fille de l'histoire pleure? Crois-tu que ta mère le saurait? Demande-le-lui.*

**Féliciter le parent si sa réponse est claire et franche.**

**Dans le cas contraire**, formuler, sous forme d'hypothèse, une réponse adéquate : *Est-ce possible que la petite fille pleure parce qu'elle a de la peine d'avoir perdu son chat? Qu'en penses-tu, Suzanne? Qu'en penses-tu, Jessica?*

Poursuivre l'activité jusqu'à ce que l'enfant ou le parent montre des signes de désintérêt.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions dans le quotidien d'être plus attentif aux questions de son enfant, d'y répondre davantage et de les encourager. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

### Matériel

Livres adaptés à l'âge et aux champs d'intérêt de l'enfant.



## Informations à transmettre aux parents

**Il est important que le parent valorise son enfant lorsqu'il lui pose des questions.** Elles sont le reflet de son intelligence.

En plus d'explorer activement son environnement, **l'explorateur cherche maintenant à comprendre** comment les choses fonctionnent et pourquoi les événements surviennent.

**C'est la période des innombrables questions** (C'est quoi? Qui? Comment? Où? Pourquoi?) et des hypothèses parfois un peu farfelues.

La curiosité de l'enfant semble sans limites et porte sur tous les aspects de son environnement.

**Il est important que le parent :**

- 1) réponde clairement aux questions de l'enfant, selon son niveau de développement;
- 2) utilise un langage simple;
- 3) explique l'utilité des choses et leur fonctionnement;
- 4) fasse des liens avec les connaissances antérieures de son enfant;
- 5) pose des questions pour vérifier sa compréhension.

Ces comportements favorisent la compréhension, le développement de la pensée, la curiosité et le désir d'apprendre de l'enfant.

**Un enfant qui reçoit peu de réponses en viendra à poser de moins en moins de questions.**



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Le parent peu disponible

Certains parents peuvent éprouver de l'impatience à l'égard des questions de leur enfant. Pour eux, il peut être très insécurisant de ne pas connaître les bonnes réponses.

**Rassurer le parent** sur le fait qu'il est correct de ne pas tout savoir et de le dire. Évoquer la possibilité qu'il cherche l'explication avec l'enfant ou avec une voisine, le dictionnaire, Internet, etc.

### Le parent exigeant

Certains parents dévalorisent les réponses de l'enfant. D'autres souhaitent que leur enfant donne toujours les bonnes réponses pour montrer qu'il est intelligent et qu'ils sont de bons parents.

Vérifier d'abord si le parent est déçu de la réponse de l'enfant. Puis, **souligner qu'il est normal que l'enfant n'ait pas nécessairement toutes les bonnes réponses** ou donne des réponses farfelues, car il est en apprentissage.

Pour lui donner le goût d'apprendre et de trouver les bonnes réponses, il est nécessaire de l'encourager, de corriger les réponses inexactes et de souligner ses efforts pour apprendre.

### Dire les « vraies choses »

Il est possible que le parent réponde en disant un mensonge à l'enfant soit pour blaguer, soit pour passer un message (ex. : *Il pleut beaucoup parce que tu as fait de la peine au bon Dieu!*), soit parce qu'il ignore la réponse.

Vérifier avec le parent la raison qui motive sa réponse. Souligner **la nécessité pour l'enfant d'obtenir des réponses adaptées à son âge et les plus proches de la vérité.**

Discuter avec le parent de la façon qu'il pourrait s'y prendre pour être drôle ou pour passer ses messages tout en donnant des réponses véridiques.



## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement et réciprocité : Connaître les stades de développement associés à l'âge de l'enfant.  
Traiter l'enfant comme une personne à part entière, le respecter et le valoriser dans ses spécificités.

Autonomie : Permettre à l'enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confier des responsabilités à sa mesure.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant à partir d'une recette simple.

### Description de l'activité

Commencer l'activité en demandant au parent s'il donne de petites responsabilités à son enfant ou s'il le fait participer aux tâches ménagères. Par exemple : *Lorsque tu prépares les repas, est-ce que ton enfant est intéressé par ce que tu fais? L'as-tu déjà fait participer?*

Discuter de l'importance pour l'enfant de faire des choses par lui-même et de se sentir utile.

**Matériel**  
Jell-O.

Proposer au parent de préparer du Jell-O avec son enfant. Voir avec lui comment le confectionner en faisant participer son enfant.

Si le parent n'est pas à l'aise dans une telle situation, avec son accord, entreprendre vous-même l'activité avec l'enfant, tout en l'impliquant.

Encourager le parent, tout au long de l'activité, à féliciter l'enfant pour les tâches qu'il accomplit. *C'est beau, Jessica, tu as bien mélangé le Jell-O. Tu es bonne pour brasser sans éclabousser.*

Suggérer aussi au parent qu'il en profite pour dire à l'enfant à voix haute ce qu'il fait et pourquoi il le fait ainsi. *L'eau chaude permet à la poudre du Jell-O de se diluer, alors que l'eau froide aidera la gélatine à se solidifier.*

### TABLEAU POUR LES PARENTS

Étapes à suivre	Responsabilités	Commentaires
Lire le mode d'emploi, à voix haute, avec l'enfant.	Le parent	Le parent prend le temps d'expliquer à l'enfant ce qu'est un mode d'emploi.
Mettre un tablier (facultatif).	Le parent et l'enfant	Cette étape est facultative, mais l'enfant apprécie le décorum. Le tablier lui donne de l'importance, il devient un chef cuisinier...
Se laver les mains.	Le parent et l'enfant	Le parent peut en profiter pour expliquer l'importance de se laver les mains avant de cuisiner.
Sortir le matériel nécessaire : un bol, une tasse à mesurer, une cuillère de bois.	Le parent peut demander à l'enfant de sortir le matériel en l'aidant au besoin.	Le parent peut en profiter pour expliquer à quoi sert une tasse à mesurer et comment on l'utilise.

Étapes à suivre	Responsabilités	Commentaires
Faire bouillir de l'eau (dans une casserole ou dans une bouilloire).	L'enfant peut remplir la casserole avec de l'eau froide que le parent s'occupe de faire bouillir.	Le parent peut en profiter pour expliquer certaines règles de sécurité concernant les ronds du poêle, les casseroles remplies d'eau chaude, etc.
Verser le contenu du sachet de Jell-O dans le bol.	L'enfant	Le parent peut attirer l'attention de l'enfant sur l'odeur, la texture et la couleur du Jell-O.
Mesurer et verser l'eau bouillante dans le bol.	Le parent	Le parent explique à l'enfant que l'eau est très chaude et qu'il pourrait se brûler : c'est pour cette raison que cette étape sera effectuée par le parent. Il attire l'attention de l'enfant sur ce qui se produit lorsque l'eau chaude est versée sur la poudre de Jell-O.
Diluer le contenu du sachet dans l'eau chaude.	Le parent	Si l'enfant est calme, le parent peut lui demander de l'aider à brasser doucement le mélange avec lui, sinon il fait cette étape seul.
Mesurer l'eau froide dans la tasse à mesurer.	Le parent aide l'enfant.	Le parent indique à l'enfant le niveau d'eau dont ils ont besoin pour la recette.
Verser l'eau froide dans le bol.	L'enfant	Le parent encourage et félicite l'enfant.
Bien mélanger.	L'enfant	Le parent encourage et félicite l'enfant.
Réfrigérer.	L'enfant aidé par le parent.	Le parent peut demander à l'enfant d'ouvrir la porte du réfrigérateur pour lui permettre de réfrigérer le Jell-O.

Une fois le mélange fait, on peut aussi ajouter des fruits coupés en petits morceaux pour faire une collation santé. L'enfant appréciera de goûter au mélange avec une cuillère avant de le réfrigérer.

Mentionner au parent qu'une fois le Jell-O solide, il est possible de le couper en cubes et de faire des petites sculptures que l'enfant prendra grand plaisir à manger.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer avec le parent les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*  
Proposer de faire de la pâte à modeler; remettre la recette.



## Informations à transmettre aux parents

Pour l'enfant, cuisiner est vraiment une activité amusante qui permet de :

- 1) faire de nombreux apprentissages;
- 2) développer sa confiance et de la fierté par rapport à ce qu'il accomplit de façon autonome;
- 3) coopérer;
- 4) coordonner ses mouvements;
- 5) mesurer, suivre un mode d'emploi;
- 6) observer les relations de cause à effet (la poudre se dissout lorsqu'on verse de l'eau chaude dessus) ainsi que les différents volumes;
- 7) apprendre à vivre des délais (attendre que le plat soit prêt);
- 8) se sensibiliser à l'utilité de l'écrit;
- 9) apprendre le vocabulaire de la cuisine, faire le lien avec l'écrit.

Le désir de l'explorateur d'accomplir des choses par lui-même est favorisé lorsque le parent est **centré sur le processus d'apprentissage** de son enfant plutôt que sur le résultat. Ici, l'objectif n'est pas que l'enfant réussisse du premier coup, mais d'encourager ses efforts et sa persévérance tout en lui enseignant la meilleure stratégie pour arriver à ses fins.

Lorsque le parent implique son enfant dans des tâches familiales en lui donnant des responsabilités à sa mesure, il contribue à son apprentissage de la coopération et au développement de son autonomie.

De plus, le parent qui demande de l'aide à son enfant pour certaines tâches l'encourage à demander de l'aide à son tour lorsqu'il en aura besoin.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

#### Le parent perfectionniste

Ce type d'activité peut demander passablement de patience au parent qui a des attentes démesurées par rapport à son enfant. Par exemple : *Tant qu'à faire les choses, aussi bien les faire convenablement, tout de suite et... proprement.*

Avec ce type de parent, il convient de faire cette activité quand il se dit en forme et disposé à être particulièrement patient. On doit insister sur le fait que l'enfant est en apprentissage.



## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Connaître les stades de développement associés à l'âge de l'enfant.

Capacités cognitives : Encourager les jeux libres.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant axée sur les bienfaits des jeux libres.

## Casse-tête

Proposer à l'enfant un jeu de casse-tête. Demander au parent qu'il observe son enfant jouant au casse-tête.

Encourager le parent à dire ce que fait l'enfant (*Tu prends le morceau rouge...*) ainsi qu'à montrer son intérêt pour les réalisations de son enfant : *Oui, c'est bien, Jessica, tu as mis le morceau à la bonne place.*

Suggérer au parent de s'intégrer au jeu tout en laissant à l'enfant un certain contrôle.

L'inciter à poser des questions à l'enfant concernant la façon dont il s'y prend pour agencer les pièces du casse-tête (comparaison des formes, des couleurs et de la grosseur des pièces du casse-tête).

L'encourager à donner des indices si l'enfant éprouve de la difficulté, à l'aider à trouver une solution, mais sans le faire à sa place : *Jessica, comment as-tu fait pour savoir que ces deux morceaux allaient ensemble? Oh, regarde la forme de ce morceau de casse-tête et celui-ci. Crois-tu qu'ils peuvent aller ensemble?*

Souligner à chacun leur plaisir mutuel.

Inviter le parent à proposer du nouveau matériel de jeu qui développe la pensée de son enfant. Regarder, parmi les jouets que l'enfant possède, ceux qui correspondent à son âge et à ses champs d'intérêt.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer avec le parent les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Le jeu est très important pour qu'un enfant se développe bien. Il permet à l'enfant de<sup>148</sup> :

- 1) avoir du plaisir;
- 2) développer ses habiletés;
- 3) explorer son environnement;
- 4) imaginer et créer;
- 5) relever des défis;
- 6) s'approprier les règles sociales;
- 7) exprimer ses émotions;
- 8) renforcer son estime de lui.

Il faut prévoir du temps de jeu dans la routine de l'enfant; s'intégrer à certains jeux, mais lui laisser prendre des initiatives; aménager un espace de jeu sécuritaire à la maison et lui offrir un matériel varié et stimulant.

La variété des jeux est plus importante que leur quantité.

Les **jeux libres** sont ceux qui favorisent la créativité et l'autonomie de l'enfant, alors que les **jeux structurés**, avec des consignes précises, favorisent un apprentissage précis.

Des jeux intéressants pour l'explorateur : les jeux de construction; les jeux d'imagination et de simulation; les déguisements; le bricolage; les jeux de société simples; les jeux à l'extérieur (courir, se balancer, etc.); les jeux avec d'autres enfants<sup>149</sup>.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent qui ne veut pas jouer

Certains parents préfèrent que leur enfant joue seul, bien tranquille. C'est un défi de les impliquer!

- Vérifier l'intérêt du parent : il faut d'abord qu'il ait lui-même du plaisir.
- Découvrir pourquoi il préfère que son enfant joue seul.
- Trouver des moments où le parent pourrait être disponible pour jouer.
- Amener du matériel attrayant (crayons, papier, jeux, casse-têtes, etc.); les familles ont parfois peu de matériel à la maison.

Proposer des « petits devoirs » à faire avec l'enfant, comme un dessin, du bricolage, la lecture d'une histoire, etc. Fournir le matériel nécessaire ou prêter un jeu, si possible.

### Matériel

Pour limiter les coûts, utiliser le matériel maison : contenants de plastique (pour en faire un tambour, des tours, cuisiner), boîtes de carton (pour en faire une cabane), rouleaux de papier hygiénique ou d'essuie-tout (bricolage, télescope), pâte à modeler maison, etc. S'il y a un organisme de prêt de jouets dans le quartier, informer le parent de l'existence de cette ressource. Il peut aussi aller dans les ventes-débarras, les marchés aux puces, etc.

Profiter de l'échange pour discuter de la sécurité des jouets.

<sup>148</sup>. Ferland, 2002; Sroufe et coll., 1996.

<sup>149</sup>. Ferland, 2002.

## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Aider l'enfant à réguler ses impulsions et ses comportements.

## Contenu

Une activité de discussion axée sur la formulation d'un refus à une demande.

### Comment dire non

Profiter d'une occasion où le parent refuse une chose à l'enfant en lui disant non pour lui demander de rapporter ses observations sur les réactions de son enfant lorsqu'il lui dit non. Par exemple : *De façon générale, comment réagit ton enfant lorsque tu lui dis non à quelque chose qu'il a demandé ou qu'il veut avoir?*

Échanger avec le parent sur la façon dont il a formulé son refus et son effet sur les réactions de l'enfant. Encourager le parent si sa réponse est adéquate.

Proposer une autre réponse si sa réponse est plus ou moins pertinente ou adaptée.

Évoquer la stratégie de **déviation du comportement de l'enfant**, qui consiste à expliquer à l'enfant le motif du refus de sa demande et à lui proposer une autre possibilité.

Par la suite, demander au parent ce qu'il répondrait dans les situations suivantes en appliquant la stratégie de la déviation du comportement de l'enfant :

- Jessica veut un biscuit, cinq minutes avant le souper :
  - Une réponse adéquate pourrait être : Oui, tu pourras manger un biscuit après le souper. Tu peux prendre un morceau de fromage ou un légume en attendant.
- Jessica veut aller au parc alors qu'il pleut :
  - Une réponse adéquate pourrait être : Oui, nous irons au parc demain, car aujourd'hui il pleut. Maintenant, veux-tu jouer avec tes blocs ou tes poupées?
- Jessica veut avoir le jouet que Nicolas tient dans ses mains :
  - Une réponse adéquate pourrait être : Oui, tu auras l'auto dès que Nicolas aura fini de jouer avec. Oh, regarde cet autre jouet! Comme il est beau!
- Nicolas ne veut pas aller chez le médecin pour son vaccin :
  - Une réponse adéquate pourrait être : Je comprends que tu n'aimes pas la piqûre, mais je t'aime et je veux te garder en bonne santé. Après la visite chez le médecin, on pourra aller au parc. Prends ta doudou avec toi, elle va te reconforter.
- Nicolas veut jouer avec son parent, mais ce dernier prépare le repas :
  - Une réponse adéquate pourrait être : Je sais que tu veux jouer avec moi, mais je prépare le souper. Je jouerai avec toi après le repas. En attendant, tu peux venir avec ta pâte à modeler sur la table de la cuisine, comme ça tu pourras me montrer tes chefs-d'œuvre.

Demander au parent de chercher, à partir de son expérience avec son enfant, d'autres situations quotidiennes dont il aimerait discuter afin de trouver diverses applications de cette stratégie de discipline positive.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.



## Informations à transmettre aux parents

**Apprendre à contrôler ses comportements** lorsqu'il joue avec des amis ou avec des adultes est un apprentissage important pour l'enfant. Cet apprentissage influencera ses relations futures.

Au départ, l'enfant est centré sur ses propres besoins. Comme il a une **pensée égocentrique**, c'est-à-dire qu'il est incapable de considérer un autre point de vue que le sien, il a tendance à vouloir obtenir immédiatement ce qu'il désire (ex. : un jouet) sans tenir compte de l'autre. La tolérance au délai et à la frustration fait partie des apprentissages que devra faire l'enfant au cours de la période préscolaire afin de mieux réguler ses impulsions et ses comportements.

Le parent fait une **déviatio**n du comportement dans le temps quand il explique la raison de son refus à une demande de l'enfant et lui propose une autre possibilité.

Il encourage l'enfant à gérer ses impulsions, ses comportements et les émotions qui y sont associées, tout en l'aidant à préserver une bonne image de lui-même.

Pour que cette stratégie soit utile, la **constance** (maintenir les mêmes règles) et la **rapidité de la réponse** (proposer une autre possibilité tout de suite après la demande de l'enfant) sont importantes.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Bien sûr, les parents peuvent être exaspérés par les réactions impulsives de l'enfant.

Aussi, rappelons qu'il est rare que l'on acquière un nouveau comportement dès le premier essai, et ce, qu'il s'agisse du parent ou, surtout, de l'enfant.

Un comportement indésirable peut même, dans un premier temps, augmenter après un changement des attitudes parentales. Les parents abandonnent souvent au moment où les comportements commencent à diminuer.

Il est donc important de prévenir le parent et de l'encourager à persévérer pour obtenir les résultats voulus. Beaucoup de constance et de cohérence sont nécessaires.

## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## Contenu

Une activité de discussion axée sur l'acquisition par l'enfant de comportements sociaux acceptables.

### Les règles d'or

Proposer une mise en situation afin d'amorcer la discussion sur les règles en donnant des exemples : ranger les jouets, rester assis à la table durant les repas, jouer avec les amis sans faire mal, etc.

#### Situation

Dans une journée, Nicolas (3 ans) reçoit tellement de consignes de ses parents qu'il ne sait plus où donner de la tête.

*Ne touche pas à ça. Assieds-toi et attends. Ne lance pas les objets. Mets le bloc ici et dépose celui-là. Attention à la table, tu vas te cogner. Regarde en avant quand tu marches. Tu prends la cuillère pour manger. Non, pas comme ça. Etc.*

Comment ses parents peuvent-ils faire pour aider Nicolas à comprendre et à respecter les règles qui sont les plus importantes?

Demander au parent : *Avec ton enfant, répètes-tu toujours les mêmes choses? Est-ce que ton enfant comprend les demandes que tu lui fais? Qu'est-ce qui te permet de savoir que ton enfant a bien compris?*

Établir avec le parent les cinq règles (maximum) qui sont les plus importantes pour lui.

Vérifier la cohérence de ces règles entre les deux parents. *Ton conjoint et toi êtes vous d'accord sur ces règles ou y a-t-il des différences?*

Explorer avec le parent comment il aide son enfant à respecter ces règles : *Que fais-tu pour aider ton enfant à respecter ces règles? Qu'est-ce que tu lui dis? Si ton enfant ne respecte pas ces règles, quelles sont les conséquences pour lui? Que fais-tu? Est-ce que tu appliques toujours une même conséquence pour un même comportement? Est-ce que vous réagissez de la même manière, toi et ton conjoint?*

Aborder avec le parent les aspects importants qui doivent être présents pour rendre la discipline positive. (On peut se référer à la dernière page de cette fiche : « Comment mettre des limites ».)

Inviter le parent à travailler la formulation et la cohérence de ses demandes.

Suggérer au parent d'afficher les principales règles avec leurs conséquences bien à la vue (ex. : réfrigérateur) comme aide-mémoire. On peut y ajouter des dessins simples pour que l'enfant les reconnaisse.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.

#### Matériel

Carton, crayons, gomme ou aimant.



## Informations à transmettre aux parents

### La discipline est vraiment nécessaire au bonheur des enfants

« Toute discipline doit s'inscrire dans une relation aimante. La **discipline est vraiment nécessaire** au bonheur des enfants. [...] Il ne s'agit pas de brimer l'enfant, mais de le guider. Il ne s'agit pas de le contraindre, mais de lui transmettre des valeurs<sup>150</sup>. »

La discipline positive permet à l'enfant de :

- 1) savoir où sont ses limites et celles de ses parents;
- 2) éviter les dangers;
- 3) apprendre à faire plaisir aux autres;
- 4) penser avant d'agir;
- 5) vivre dans un climat plus harmonieux;
- 6) mettre de l'ordre dans son « désordre » intérieur.

### Comment mettre des règles

1. Avoir un nombre restreint de règles (trois à cinq maximum) pour éviter la confusion pour l'enfant.
2. Formuler les règles simplement, clairement et de manière positive en nommant le comportement attendu.
3. S'entendre sur les règles avec tous les adultes de la maison.
4. Les expliquer à l'enfant et nommer les conséquences.
5. Les maintenir et les exprimer fermement sans culpabiliser, sans ridiculiser et sans menacer l'enfant<sup>151</sup>.

Il faut appliquer immédiatement une **conséquence** chaque fois que le comportement indésirable se produit. Cette conséquence ne devrait pas durer plus d'une minute par année d'âge.

La conséquence devrait être logique et naturelle (ex. : essuyer le jus qu'il vient de renverser)<sup>152</sup>.

On peut se référer au tableau « Comment mettre des limites » figurant à la fin de cette fiche.

<sup>150</sup>. Laporte, 1997, p. 30-31.

<sup>151</sup>. Laporte, 1997.

<sup>152</sup>. Laporte, 1997, p. 33-34.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

Pour plusieurs parents, la discipline positive représente un défi de taille et réveille bien des souvenirs parfois difficiles.

Certains éviteront tout encadrement pour leur enfant. D'autres auront tendance à être très exigeants, à ne rien tolérer. Ces parents vous demanderont beaucoup de patience et d'encouragement.

Commencer par un objectif raisonnable : une situation que le parent souhaite modifier.

Les jeux, les activités quotidiennes où il y a des consignes à suivre ou des situations vécues avec l'enfant sont de bons moyens pour travailler cet objectif de manière non menaçante. Privilégier le modelage.

Se souvenir que l'enfant doit s'adapter à la nouvelle attitude du parent et qu'avant d'adopter un comportement adéquat, il peut passer par une période où il testera le parent.

Il est important d'en aviser le parent pour qu'il persévère! L'enfant peut prendre environ trois semaines pour acquérir une nouvelle habitude.

## Comment mettre des limites

Étapes suggérées	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'approcher de l'enfant, établir un contact visuel, se pencher pour être à la même hauteur que lui pour obtenir son attention.</li> <li>• Éliminer les sources de distraction.</li> <li>• Prévenir l'enfant du délai qu'il lui reste avant de changer d'activité.</li> </ul>	<p><i>Nicolas, regarde-moi, j'ai quelque chose à te dire. Nicolas, nous partons bientôt au parc. Il te reste encore cinq minutes pour jouer avec tes autos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Après le délai, énoncer, sur un ton ferme, un nombre limité de demandes qui seront raisonnables, simples, claires et logiques.</li> <li>• Utiliser le « je ».</li> <li>• Nommer le comportement attendu; avoir une formulation affirmative sans chantage affectif ou demande de faveurs; expliquer le motif; dire une consigne à la fois.</li> </ul>	<p><i>J'aimerais que tu ranges tes autos dans le bac rouge; nous partons au parc dans cinq minutes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résister aux pressions de l'enfant et être constant.</li> <li>• Ne pas changer d'idée! Les langages verbal et non verbal du parent doivent être cohérents (ex. : éviter de rire) et exprimer le même message. Cela évite la confusion pour l'enfant.</li> </ul>	<p><i>Non, tu ne ranges pas tes autos dans cinq minutes. Il faut les ranger maintenant parce qu'on s'en va.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des choix truqués à l'enfant (les choix mènent au comportement désiré). Cette stratégie permet de réduire l'opposition et de travailler l'autonomie. Utiliser le jeu ou aider l'enfant allège l'atmosphère.</li> </ul>	<p><i>Veux-tu ranger les autos rouges ou les bleues en premier? On fait une course : le premier qui a fini de ramasser les autos gagne la course.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il respecte les consignes. Cette stratégie lui permet de comprendre que son parent apprécie son comportement.</li> <li>• Montrer à l'enfant qu'il a tout à gagner à suivre les consignes.</li> </ul>	<p><i>Merci de ranger tes autos. On va pouvoir aller jouer au parc!</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposer une conséquence logique si l'enfant ne suit pas la consigne.</li> </ul>	<p><i>Papa n'est pas content là! Tu n'as pas ramassé tes autos, donc nous ne pouvons pas aller au parc ce matin...</i></p>

### L'utilisation du retrait

<p>Utiliser le retrait en dernier recours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler calmement la consigne.</li> <li>• Annoncer le retrait (lieu, temps, attentes du parent).</li> <li>• Éviter l'utilisation de la chambre à coucher pour que l'enfant n'associe pas le sommeil à une punition.</li> <li>• Choisir un endroit sécuritaire et calme (le corridor, le coin d'une pièce, une chaise, le sofa, etc. On peut s'asseoir n'importe où, même par terre dans un magasin!).</li> <li>• Tenir compte de l'âge de l'enfant pour la durée du retrait (1 an = 1 minute au maximum; 2 ans = 2 minutes au maximum, etc.).</li> <li>• Aller voir l'enfant dès qu'il se calme. L'objectif est de lui montrer à se calmer de lui-même rapidement; éviter d'attendre le temps maximal.</li> </ul>	<p><i>Je compte jusqu'à trois, si tu n'as pas ramassé les autos, tu vas aller t'asseoir sur une chaise pour te calmer.</i></p> <p>Après avoir fait le décompte, papa prend Nicolas calmement et va l'asseoir sur une chaise dans un endroit calme.</p> <p><i>Quand tu seras calme, tu pourras aller ramasser tes autos, puis on ira au parc.</i></p> <p>Papa revient après un maximum de trois minutes. Il félicite fiston de s'être calmé et d'avoir rangé ses autos.</p>
---	--

## Axes et objectifs de l'intervention

**Sensibilité :** Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.

Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message.

Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

**Émotions :** Rassurer son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent et une activité parent-enfant axées sur les peurs des enfants.

### J'ai peur!

Profiter de l'occasion où le parent vous confie une préoccupation quant aux peurs de son enfant pour lui demander comment il réagit lorsque son enfant a peur de quelque chose.

Utiliser la situation suivante :

#### Situation

Jessica appelle sa mère, dit en pleurant qu'elle ne peut pas dormir, car il y a un monstre sous son lit. Jessica a-t-elle vraiment peur? Que devrait faire sa mère?

Aborder avec le parent les indices verbaux et non verbaux de la peur manifestés par son enfant (ex. : cris, cœur qui bat plus vite, muscles qui se tendent, regard effrayé, etc.).

Explorer avec le parent différentes stratégies d'aide possibles :

- Maintenir une proximité physique avec son enfant et l'éloigner de ce qui lui fait peur.
- Rassurer l'enfant sans juger sa peur.
- L'aider à exprimer ce qu'il ressent avec des mots quand il est plus calme. Par exemple : *Qu'est-ce qui te fait peur? Tu as peur dans le noir?*
- Aider l'enfant à apprivoiser sa peur :
  - Inviter l'enfant à regarder sous son lit, dans son garde-robe.
  - Le rassurer verbalement. Par exemple : *Maman est là.*
  - Lui changer les idées en le faisant rire.
  - Lui proposer une veilleuse ou un « gardien » contre les monstres.
- Féliciter l'enfant s'il accepte de se recoucher.

#### Matériel

Feuilles, crayons  
de cire.

Demander à l'enfant d'expliquer ce qui lui fait le plus peur et lui proposer de dessiner une armure ou un bouclier contre ce qui lui fait peur (ce n'est pas grave si ce n'est qu'un gribouillis); les adultes peuvent faire de même.



## Informations à transmettre aux parents

**Les peurs sont fréquentes et normales chez l'enfant d'âge préscolaire.** Elles peuvent être de tout ordre : peur du tonnerre, de la noirceur, de l'aspirateur, d'un animal<sup>153</sup>, etc.

Les peurs sont particulièrement nombreuses chez les enfants de 3 à 5 ans en raison de leur imagination débordante et de leur mémoire accrue<sup>154</sup>.

Certains enfants, par les caractéristiques de leur tempérament, sont aussi plus peureux que d'autres. Même si, objectivement, il n'y a aucun danger pour l'enfant, la **peur ressentie est bien réelle**.

**Ne jamais ridiculiser ou minimiser la peur de l'enfant.**

Il ne faut **jamais utiliser la peur comme moyen d'éducation**.

Il existe des **moyens pour aider l'enfant à surmonter ses peurs** : voir les stratégies d'aide à la dernière page de cette fiche.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

Pour aider l'enfant à apprivoiser sa peur, il est nécessaire de valider celle-ci. Les peurs de l'enfant ne disparaissent pas forcément dès les premières interventions. La patience du parent, sa sensibilité aux craintes exprimées, son attitude rassurante sont nécessaires pour rassurer l'enfant.

#### Parent réticent

Les parents peuvent se sentir désemparés, irrités et/ou coupables par rapport aux peurs ou à la détresse de leur enfant. Ils peuvent aussi minimiser les peurs et souhaiter que tout se règle rapidement.

Vérifier comment le parent se sent relativement aux peurs de son enfant. L'aider à nommer ses propres émotions. Tenir compte des croyances de la famille, comme *Un gars, ça n'a pas peur! C'est juste pour attirer l'attention...*

Les parents se demandent parfois d'où viennent certaines peurs. Préciser au parent qu'on peut ne jamais savoir d'où vient la peur de l'enfant, mais qu'il est quand même possible de la diminuer pour ensuite la faire disparaître.

Pendant la visite, il peut arriver que le parent ne soit pas à l'écoute de son enfant alors que ce dernier a besoin d'être apaisé. Prendre le temps d'apaiser l'enfant, **être un modèle pour le parent!** Par la suite, parler avec le parent de ce qui s'est passé.

#### Bien vérifier les méthodes de réconfort utilisées

Un parent peut être convaincu qu'il console bien son enfant lorsqu'il lui dit d'arrêter de pleurer, qu'il n'y a rien là, que les grands ne pleurent pas, etc.

Souligner l'importance d'offrir un environnement rassurant à l'enfant (routine). Vérifier si les émissions et les films vus par l'enfant sont appropriés à son âge.

<sup>153</sup>. Labbé, 2001.

<sup>154</sup>. [www.investinkids.ca](http://www.investinkids.ca)

## Stratégies d'aide pour vaincre les peurs

Stratégies	Exemples
Éloigner l'enfant de la source de peur.	Changer d'endroit, éliminer l'araignée, etc.
Maintenir une proximité physique avec l'enfant.	Aller le voir, s'asseoir près de lui, le prendre dans ses bras, lui faire des câlins.
Rassurer l'enfant et lui parler doucement.	<i>C'est fini. Je suis là.</i>
L'aider à exprimer ce qu'il ressent avec des mots quand il est plus calme.	<i>Qu'est-ce qui te fait peur? Qu'est-ce qui s'est passé?</i>
Lui changer les idées en le faisant rire.	<i>Il a peut-être eu peur de mon pyjama?</i>
Lui faire décrire les caractéristiques de la cause de la peur.	<i>Qu'est-ce que tu as vu? À quoi ça ressemblait?</i>
S'approcher tranquillement de la source de peur en tenant compte des réactions de l'enfant.	Le parent peut regarder lui-même : <i>Il n'y a rien, veux-tu voir?</i>
Féliciter l'enfant s'il accepte de le faire.	<i>C'est bien! Tu es courageux!</i>
Respecter le refus de l'enfant de s'approcher de la source de peur s'il manifeste des signes de tension. Cela risquerait d'accroître sa peur.	<i>C'est correct; on essaiera une autre fois.</i>
Demander à l'enfant s'il a des solutions pour la prochaine fois.	Appeler maman, allumer la lumière, serrer un toutou, dire une formule magique, etc.



## Axes et objectifs de l'intervention

Proximité : Être disponible pour l'enfant et lui offrir une présence de qualité.

Répondre aux demandes de contact de l'enfant et lui offrir spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.

Motricité : Inviter tous les jours l'enfant à jouer, à bouger et à expérimenter.

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant pour favoriser le développement de la motricité globale de l'enfant.

## Statue!

Proposer au parent et à l'enfant de danser, de bouger et de chanter au son de la musique. Faire choisir la musique par le parent.

*Nicolas, viens danser avec maman. Écoute la musique. Comment on fait danser nos épaules? Nos jambes? Maintenant, on fait bouger toutes les parties de notre corps en même temps... Oh, c'est drôle! Est-ce qu'on essaie de danser comme un éléphant, tout gros et pesant?*

Puis, expliquer que, lorsque l'on dit *statue*, il faut arrêter de bouger.

Recommencer, par la suite, en alternant la personne qui crie *statue*.

Inviter le parent et l'enfant à danser main dans la main, puis à faire le petit train, etc.

Terminer par une activité de relaxation :

- Par exemple, inspirer et expirer en battant des bras lentement. L'oiseau retourne dans son nid et se met en petite boule pour faire dodo.
- Mettre une musique calme, s'étendre au sol avec l'enfant et prendre de grandes respirations.
- Faire un massage à l'enfant (ex. : masser ses pieds, ses mains, etc.).

### Matériel

Radio, lecteur CD avec musique entraînante et calme.

Discuter avec le parent du besoin de bouger de son enfant, des activités physiques faites à la maison et des moyens possibles pour aider l'enfant à se calmer à la fin d'une activité motrice intense; les nommer si nécessaire.

## Variantes possibles pour bouger :

- Tourner sur soi, se dandiner.
- Danser comme une souris (petits gestes), comme un éléphant (grands gestes).
- Bouger juste une partie du corps à la fois.
- Faire danser un foulard avec de grands mouvements.
- Imiter l'enfant, etc.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien : *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Le temps passé avec l'enfant à faire des activités, quelles qu'elles soient, lui montre qu'il est important.

Les enfants d'âge préscolaire doivent avoir assez de temps **à eux**, dans leur routine quotidienne, pour bouger et dépenser leur énergie débordante.

L'activité physique est essentielle à leur développement! Elle leur permet d'acquérir de :

- 1) la force;
- 2) l'endurance;
- 3) la souplesse;
- 4) la coordination;
- 5) l'équilibre;
- 6) la dextérité manuelle<sup>155</sup>;
- 7) la confiance en soi.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

#### Parent réticent

Servir de modèle tout en impliquant le parent en lui donnant un rôle un peu plus effacé. Des jeux plus calmes qui font néanmoins bouger (comme jouer à *Jean dit : Touche tes orteils*), ainsi que des jeux extérieurs de course et de ballon peuvent représenter alors une activité plus appropriée pour lui.

L'important est de sensibiliser le parent au plaisir et à l'importance pour l'enfant de faire des jeux physiques avec lui afin de développer sa motricité.

<sup>155</sup>. Matte, 2004a et 2004b.

## Axes et objectifs de l'intervention

**Sensibilité :** Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.  
Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message.  
Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

**Socialisation :** Offrir à l'enfant des occasions de jouer avec d'autres enfants.

## Contenu

Une activité d'observation de l'enfant et une activité de jeu parent-enfant afin de favoriser la socialisation de l'enfant.

## Je joue avec mes amis

Explorer les valeurs du parent par rapport au jeu de son enfant avec d'autres enfants. *Connaît-il d'autres enfants? Joue-t-il avec eux? Comment entre-t-il en contact? Comment s'intègre-t-il aux jeux des autres?*

Discuter ensuite de l'importance du jeu avec d'autres enfants pour le développement de la socialisation.

Proposer au parent une activité où l'enfant pourra jouer avec d'autres enfants (ex. : le parc, la ruelle, la cour de la voisine, etc.).

Si l'enfant est timide, proposer au parent de l'encourager à entrer en contact avec les autres en se présentant et en demandant s'ils acceptent de jouer avec lui : *Nicolas, regarde! Jessica est arrivée. Demande-lui si elle a envie de jouer avec toi aux autos.*

Inciter le parent à rester à l'écart pour laisser les enfants jouer ensemble tout en observant attentivement leurs comportements.

Encourager le parent à intervenir si son enfant a de la difficulté à partager les jouets ou à attendre son tour. Dans ce dernier cas, le parent peut, par exemple, proposer aux enfants des tâches distinctes pour réaliser un même projet. Dans le cas des autos, un enfant peut s'occuper du garage et l'autre fait des courses.

Proposer un ordre pour faire l'activité ou déterminer un temps pour chacun. Par exemple, s'il n'y a qu'un seul camion, proposer que chacun des enfants joue avec à tour de rôle.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

**Dès son plus jeune âge, l'enfant s'intéresse aux autres enfants.** Il aime être en leur présence.

Vers l'âge de 2 ans ou 2 ½ ans, il devient plus habile dans ses interactions avec ses amis s'il a l'occasion d'en fréquenter. En dehors des adultes de la famille, il a besoin de s'exercer auprès d'enfants pour développer sa socialisation.

On nomme **compétence sociale** la capacité de l'enfant à s'engager auprès de ses amis de façon constructive, à soutenir l'interaction avec un ami, à alterner entre des comportements où il dirige les jeux et d'autres où il se laisse guider par l'autre.

**L'explorateur** montre **des préférences pour ses compagnons de jeu**. Il a davantage d'échanges harmonieux et il est plus coopératif pour résoudre des problèmes avec ses amis qu'avec les autres enfants.

Comme la socialisation des enfants de cet âge en est à ses débuts, il est normal qu'il y ait souvent des conflits et des comportements agressifs.

**Les liens d'amitié avec les pairs permettent certains apprentissages tels que la réciprocité, la coopération et la gestion de conflits.**

Les enfants qui ont des difficultés à avoir ou à maintenir des interactions sociales harmonieuses sont vulnérables au rejet social ou susceptibles de faire preuve de différentes manifestations d'inadaptation.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Quand les interactions ont lieu dans un endroit public avec d'autres enfants que le parent ne connaît pas, il peut être délicat d'intervenir, particulièrement lorsque les parents de ces derniers sont présents (ex. : au parc).

Toutefois, **si un enfant fait mal à son enfant ou si son enfant fait mal à un autre, le parent doit intervenir**. Son intervention visera alors à protéger l'un ou l'autre enfant en les éloignant l'un de l'autre et en leur expliquant que l'on ne doit pas faire mal à l'autre.

Que le parent soit à la maison ou dans un endroit public, **c'est son rôle d'intervenir** pour protéger son enfant et pour le socialiser.

L'intervenante peut aussi profiter de l'activité pour rappeler au parent l'importance de surveiller constamment son enfant. Le parent ne doit pas laisser son enfant de 4 ans seul au parc, même s'il est situé très près de son domicile.

Pour le parent réticent à sortir, voir la fiche 21, « Je joue dehors souvent, souvent... ». Voir également, dans le cadre conceptuel du guide, la section 2.2.5 sur la socialisation.

## Axes et objectifs de l'intervention

- Sensibilité : Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs  
Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message  
Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant
- Langage oral et communication : Parler régulièrement avec l'enfant et l'encourager à s'exprimer clairement

## Contenu

Une activité de jeu parent-enfant basée sur l'écoute attentive de l'enfant.

### Raconte-moi<sup>156</sup>

Commencer l'activité en demandant au parent si son enfant aime lui parler de toutes sortes de choses, par exemple : raconter ce qu'il a vu au parc, ce qu'il a fait à la garderie ou ses exploits dans une activité qu'il vient de terminer.

Souligner au parent l'importance d'écouter attentivement son enfant et de lui offrir de nombreuses occasions d'échange.

Proposer au parent d'amorcer un échange sur une activité que son enfant est en train de faire ou a faite dans la journée ou de parler avec lui d'un sujet qu'il aime bien (ex. : les autos, les dinosaures, etc.).

Pour stimuler l'échange, le parent peut, s'il le désire, prendre un livre ou un objet et se placer face à l'enfant pour favoriser le contact visuel.

Encourager le parent à laisser du temps à l'enfant pour réfléchir à sa réponse et le temps nécessaire pour tout raconter.

Suggérer au parent de formuler des questions ouvertes pour permettre à l'enfant de s'exprimer plus longuement. Par exemple : *Nicolas, raconte-moi à quoi tu jouais dans ta chambre. Parle-moi de ton animal préféré.*

Inviter le parent à faire de courtes interventions pour encourager l'enfant à continuer plutôt que de longues interruptions, par exemple : *Ah oui, qu'as-tu fait d'autres?* ou encore, *Pourquoi c'est ton animal préféré? Qu'est-ce qu'il fait, cet animal?*

À l'occasion, lorsque l'enfant n'utilise pas correctement un mot, le parent peut reformuler la phrase qu'il vient de dire en utilisant le mot adéquat.

Valoriser le parent. *Tu écoutes bien ce que ton fils te dit et tu sais comment l'encourager à continuer de raconter ce qu'il a fait ou à te parler de ce qu'il aime.*

Poursuivre l'activité jusqu'à ce que l'enfant montre des signes de désintérêt. La sensibilité du parent est ici importante.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*

<sup>156</sup>. Activité inspirée de Sparling et Lewis, 2001a.



## Informations à transmettre aux parents

Le vocabulaire parfois restreint de l'enfant exige une grande sensibilité de la part du parent pour bien comprendre ce que l'enfant essaie de communiquer.

**L'écoute attentive** de l'enfant permet de :

- 1) mieux saisir ses besoins;
- 2) lui donner l'assurance qu'il est important et aimé;
- 3) lui apprendre à écouter les autres.

**Le parent joue un rôle central dans le développement du langage et de la capacité de communiquer de son enfant**, car ces habiletés s'acquièrent en interaction avec autrui.

Pour que l'enfant accroisse la richesse de son vocabulaire et sa compréhension du monde qui l'entoure, il est important que le parent interagisse avec lui, c'est-à-dire qu'il :

- 1) lui parle;
- 2) lui nomme les objets de l'environnement;
- 3) lui décrive l'utilité de ces derniers;
- 4) nomme les actions qu'il fait;
- 5) lui laisse tout le temps nécessaire pour s'exprimer;
- 6) l'encourage à s'exprimer clairement (utiliser les bons mots);
- 7) réponde à ses questions.

Pour montrer qu'on souhaite que l'enfant s'exprime, il faut une certaine **proximité physique** et surtout un **contact visuel**.

Rappeler au parent qu'un enfant de 2 ans peut être attentif environ 2 minutes; un enfant de 3 ans, 5 minutes; un enfant de 4 ans, 10 minutes, et qu'un enfant de 5 ans peut se concentrer environ 15 minutes d'affilée sur une même activité<sup>157</sup>.

Les signes de désintérêt de l'enfant peuvent être :

1. Il ne veut plus demeurer assis.
2. Il se frotte les yeux en signe de fatigue.
3. Il n'interagit plus verbalement.
4. Il ne répond plus ou répond n'importe quoi.
5. Il dit qu'il veut aller jouer ou il regarde ailleurs.

---

<sup>157</sup>. Essa, 2002.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent peu patient ou affairé

L'écoute attentive des récits de l'enfant demande du temps et de la patience.

Suggérer d'instaurer un moment fixe dans la journée où le parent pourra consacrer quelques minutes à discuter avec son enfant.

Choisir un moment de la journée où le parent et l'enfant se sentent plus disponibles (activité quotidienne comme le bain, les repas, les promenades, le coucher).

### Parent pour qui discuter avec son enfant est difficile

Il se peut que certains parents éprouvent des difficultés à discuter avec leur enfant.

Stimuler la conversation en agissant comme modèle.

Enfin, encourager le parent à ne pas poser que des questions mais aussi à émettre des commentaires pour briser la monotonie possible de la conversation (questions-réponses) et enrichir le vocabulaire de l'enfant : *Moi, j'aime beaucoup les dinosaures! Oui, ils sont grands et forts! Est-ce que tu connais d'autres animaux qui sont grands et forts?*



## Axes et objectifs de l'intervention

**Sensibilité :** Percevoir les divers signaux émis par l'enfant et les comprendre sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.

Manifester rapidement à l'enfant qu'on a perçu son message.

Donner une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par l'enfant.

**Émotions :** Reconnaître et nommer les émotions vécues par l'enfant et lui donner des moyens de les exprimer adéquatement

## Contenu

Une discussion avec le parent et une activité parent-enfant afin d'aider l'enfant à reconnaître et à nommer ses émotions.

### Comment se sent le bonhomme?

Amorcer l'activité en demandant au parent s'il lui arrive de parler avec son enfant des émotions que vit ce dernier.

Aborder avec le parent l'importance de reconnaître les émotions de l'enfant, de l'aider à les nommer et à les réguler : *Est-ce que cela t'arrive de parler des émotions que vit ton enfant (ex. : tu es en colère, tu as peur) ou de nommer les tiennes en présence de ton enfant? Que peux-tu faire pour aider ton enfant à exprimer ses émotions comme il le faut?*

Proposer au parent et à l'enfant de regarder des images d'émotions en utilisant le tableau « Les émotions » figurant à la fin de cette fiche.

### **Pour l'explorateur âgé de 2 ½ ans à 3 ans et demi**

Le parent peut montrer à son enfant des images reflétant différentes émotions et lui demander de les nommer. Par exemple : *Regarde cette image, Jessica. Comment se sent le bonhomme? Est-ce qu'il est joyeux? Est-ce qu'il est en colère? Est-ce qu'il a peur? Pourquoi penses-tu qu'il a peur?*

Il lui fait nommer les indices qu'il utilise pour reconnaître cette émotion. Si nécessaire, il aide l'enfant à repérer les indices non verbaux<sup>158</sup>.

Par la suite, le parent demande à l'enfant s'il peut raconter une situation où il a ressenti cette émotion et si, pour lui, c'était agréable ou non. Par exemple : *Toi, Jessica, est-ce que tu as déjà eu peur? Peux-tu me raconter ce qui t'a déjà fait peur? Est-ce que tu aimes ça, toi, avoir peur?*

Poursuivre l'activité avec une autre émotion en utilisant la même procédure.

### **Pour l'explorateur âgé de 3 ans et demi à 5 ans**

Le parent peut demander à l'enfant de mimer une émotion<sup>159</sup> : *Nicolas, montre-moi à quoi ressemble quelqu'un qui est content. C'est vrai, ton grand sourire et tes yeux brillants me montrent que tu es content.*

<sup>158</sup>. Activité inspirée de Sparling et Lewis, 2004b.

<sup>159</sup>. Activité inspirée de Sparling et Lewis, 2004b.

Le parent demande à l'enfant s'il peut raconter une situation où il a ressenti cette émotion et si, pour lui, c'était agréable ou non : *Nicolas, donne-moi un exemple de ce qui te rend content? Comment on se sent quand on est joyeux? Est-ce que tu aimes ça te sentir joyeux? Est-ce que c'est agréable?*

Si l'enfant a de la difficulté à mimer une émotion, le parent peut l'aider en lui donnant des indices ou encore en la mimant lui-même.

Si l'enfant a de la difficulté à se souvenir d'un moment où il a vécu cette émotion, le parent peut lui rappeler une situation : *Nicolas, te souviens-tu samedi comme tu étais heureux que je te prépare un beau gâteau au chocolat? Je savais que tu étais content parce que tu avais un grand sourire et que tu t'es mis à sauter de joie.*

Lorsque l'enfant ressent une émotion qu'il juge désagréable (ex. : peur, tristesse, joie trop grande, colère), le parent peut lui suggérer des moyens pour la maîtriser :

- Aller voir papa pour qu'il le prenne dans ses bras et qu'il le rassure.
- Prendre sa doudou dans ses bras.
- Gribouiller, froisser un papier, etc.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Quand pourrais-tu recommencer? Comment vas-tu t'organiser pour le refaire?*



## Informations à transmettre aux parents

Les **émotions** viennent colorer la vie de l'enfant (ex. : la joie, la colère, la tristesse, la peur).

Ce n'est que vers l'âge de 2 ½ ans que l'explorateur amorce l'**autorégulation** de ses émotions, c'est-à-dire qu'il commence à les contrôler.

### Les attitudes favorisant la régulation des émotions de l'enfant :

1. Détecter rapidement l'émotion et la nommer à l'enfant.
2. Discuter des expériences émotionnelles de l'enfant.
3. Aider l'enfant à distinguer les différentes émotions vécues (ex. : pleurer parce que l'on est en colère est différent de pleurer parce que l'on est triste).
4. Proposer des façons de maîtriser les émotions lorsqu'elles sont trop intenses et rassurer.

À la fin de la période préscolaire, bien qu'il ait encore besoin de l'aide du parent, l'enfant est de plus en plus capable de nommer ses besoins, identifier les émotions (celles qu'il ressent et celles vécues par autrui) et de les exprimer adéquatement<sup>160</sup>.

<sup>160</sup>. Capuano, 2005.



Jusqu'à un âge avancé, un enfant aura **beaucoup de mal à répondre aux « pourquoi »**.

Souvent, il restera muet, inventera une réponse, utilisera le « parce que » ou le « chais pas » ou répondra ce qu'il pense que l'adulte veut entendre.

Ce n'est pas pour narguer le parent, c'est simplement que les réponses font souvent appel à des notions abstraites qu'il ne maîtrise pas encore.

Un enfant présentant un langage peu élaboré aura, bien sûr, de la difficulté à exprimer ses émotions et souvent les manifestera par des comportements inadéquats.

**Il aura besoin qu'on l'aide à mettre des mots sur ce qu'il vit.**

#### **Pour les parents réticents**

Certains parents peuvent ressentir un grand malaise devant les émotions et avoir beaucoup d'attentes à l'égard des enfants.

Pour eux, exprimer des émotions, c'est risquer de perdre leur autorité, c'est devenir vulnérables, alors qu'ils font tout pour ne pas perdre le contrôle.

**Servir de modèle** en nommant vos propres émotions et celles vécues par le parent et par l'enfant.

Observer la gestion émotionnelle du parent, lui faire prendre conscience qu'il sert de modèle à son enfant.

Aborder cette activité en utilisant des émotions moins menaçantes comme la joie, le plaisir et la fierté peut, sans doute, permettre aux parents de se sentir plus à l'aise.

On peut, par la suite, intégrer progressivement d'autres émotions, comme la gêne, la peur, la colère, la tristesse, la frustration, etc.

## LES ÉMOTIONS



Fierté



Joie



Peur



Colère



Plaisir



Tristesse

Les images du Service national à l'éducation préscolaire RÉCIT sont accessibles gratuitement sous licence GPL.  
Site consulté le 15 juin 2009 : <http://recitpresco.gc.ca/ressources/banque/gmp/clipart/activites/emotions.htm>.

## Axes et objectifs de l'intervention

Engagement : Utiliser une discipline positive.

Socialisation : Montrer comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent axée sur l'utilisation de la discipline positive.

### Je veux mon jouet!

Demander au parent comment l'enfant s'y prend pour obtenir quelque chose qu'il désire, pour exprimer un besoin ou encore pour faire valoir ses droits.

Pour cet échange, l'intervenante peut s'appuyer sur une situation inspirée des expériences de la famille ou encore utiliser la situation présentée ci-dessous. *Que fait ton enfant lorsqu'il veut quelque chose? Est-ce qu'il le demande gentiment? Est-ce qu'il tente de l'obtenir par lui-même? Est-ce qu'il l'arrache des mains de quelqu'un?*

*Toi, comment réagis-tu? Selon toi, quelle est la façon la plus acceptable de faire une demande ou d'exprimer un besoin? Par exemple, si un enfant joue avec un jouet qui appartient à ton enfant et qu'il veut le récupérer, comment s'y prend-il pour le reprendre?*

Présenter la situation suivante au parent et lui demander s'il a déjà vécu une situation semblable et quelles ont été ses réactions.

S'il ne l'a pas vécue, lui demander d'imaginer la situation et ses réactions.

#### Je veux mon jouet...

Jessica joue avec Nicolas dans la cour. Ils s'amuse à faire une course de voitures. Jessica décide de prendre le tracteur quand, soudain, Nicolas la pousse et le lui arrache des mains en lui disant : *C'est mon tracteur!* Jessica se met à pleurer. Qu'est-ce que le père de Nicolas pourrait faire?

Selon la réponse du parent, l'encourager à poursuivre de façon positive ou neutre : *Oui, c'est intéressant ce que tu proposes.*

Ensuite, lui demander comment son enfant aurait réagi à cette solution et s'il considère qu'elle aurait été efficace.

Si la solution paraît inadéquate, proposer d'autres options : *Ce que tu viens de me dire est une solution, mais je connais aussi des parents qui réagissent différemment.*

Discuter avec le parent de l'importance d'offrir à l'enfant des solutions de rechange à l'agression physique pour faire valoir ses droits :

- *Tu peux le dire que tu aimerais jouer avec le tracteur et lui demander gentiment de te le prêter!*
- *Tu peux lui dire que c'est à ton tour!*
- *Tu peux lui dire que tu lui prêteras le tracteur dès que tu auras joué avec ou peut-être demander l'aide de l'adulte.*

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.



## Informations à transmettre aux parents

La **discipline positive** est l'ensemble des stratégies que le parent met en œuvre pour éduquer son enfant, lui transmettre des valeurs et l'aider à être bien dans sa peau, et ce, dans un climat affectueux et respectueux.

**Le modelage** (présenter un modèle à l'enfant pour lui enseigner ce qu'on voudrait lui voir faire) et **le renforcement des bons comportements** (encourager l'enfant quand il adopte des comportements que le parent souhaite voir se reproduire) sont deux stratégies de la discipline positive qui permettent l'apprentissage dans un contexte respectueux et qui contribuent à bâtir l'estime de soi de l'enfant.

Pour exprimer adéquatement une demande à un autre enfant, l'enfant peut :

- 1) pointer du doigt ce qu'il veut et le demander verbalement;
- 2) présenter sa position verbalement : *C'est moi qui l'avais!*;
- 3) demander verbalement une réparation : *Redonne-le-moi svp!*;
- 4) offrir un compromis : *Je te le prêterai après*;
- 5) demander de l'aide à l'adulte.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

**Ne jamais faire « perdre la face »** au parent lorsque vous discutez des moyens d'encadrement qu'il utilise.

Être à l'affût des signes non verbaux du parent pour évaluer son niveau d'ouverture. L'utilisation d'images ou d'une situation neutre peut aider certains parents à s'ouvrir sur le sujet.

### Le parent qui perçoit l'enfant comme méchant

Certains parents peuvent percevoir les gestes de leur enfant comme de la méchanceté et y réagir fortement.

Rappeler souvent aux parents qu'un jeune **enfant n'agit jamais par méchanceté**, qu'il apprend, peu à peu, à contrôler ses émotions et à interagir avec autrui.

Une autre façon de travailler la formulation adéquate d'une demande est de « contrôler le matériel » en le rendant inaccessible ou en n'ayant qu'un seul objet à partager au cours d'une activité structurée.

## LES FICHES D'ACTIVITÉ POUR LES DIFFICULTÉS PASSAGÈRES



# Pourquoi suis-je en colère?

## Axe et objectifs de l'intervention

Irritabilité : Ignorer l'enfant pendant la crise de colère et l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent après la crise.

Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent sur les caractéristiques des crises de colère chez l'enfant.

### Je suis en colère

Discuter avec le parent des crises de colère de son enfant à partir de la situation suivante ou d'une situation vécue.

#### Situation

*Nicolas, ça suffit! Veux-tu te lever tout de suite ou je vais me fâcher! J'ai dit non! Nicolas, qui a 2 ans, reste étendu par terre, au milieu d'une allée de l'épicerie, hurlant de rage et martelant le sol de ses bras et de ses jambes. Sa mère tente de le relever, mais Nicolas résiste et hurle de plus belle.*

Demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable avec son enfant.

Si oui, lui demander de la raconter et, à ce moment-là, discuter de ses réactions par rapport aux crises (attitude, comportement, etc.) et des émotions qu'il a ressenties (gêne, agressivité, impuissance, culpabilité, etc.).

À partir des informations recueillies pendant votre échange, explorer les caractéristiques de la crise avec le parent pour mieux les comprendre.

- **À quelle fréquence** les crises ont-elles lieu? De temps en temps? Une fois par jour? Plusieurs fois par jour?
- **À quel moment?** Durant les jeux extérieurs? Au moment où l'on change d'activité? Durant les sorties en public? Au moment de la sieste? Au moment des repas? Au coucher?
- **Avec qui** l'enfant fait-il des crises de colère? Avec ses parents? Avec des amis? Avec ses frères et sœurs? Avec n'importe qui?
- **Que se passe-t-il juste avant la crise?** Il s'est fait refuser quelque chose qu'il a demandé? Il s'est fait frapper par un frère ou une sœur ou par un pair? Il s'est fait enlever quelque chose? Il désire le jouet avec lequel joue un autre enfant? Il refuse de mettre fin à une activité?
- **Que fait l'enfant lorsqu'il fait une crise?** Il s'assure qu'un adulte l'observe? Il fait une crise plus intense si un adulte est près de lui? Il redouble de fureur si un adulte tente de le raisonner ou de l'apaiser? Il se calme un peu si un adulte tente de le raisonner? Il se calme si un adulte le prend dans ses bras? Il tente de faire mal aux personnes qui l'entourent?

Puis, échanger avec le parent sur les moyens de prévenir les crises.



## Informations à transmettre aux parents

### Des crises à ces âges : c'est normal!

Mais pourquoi en fait-il autant? Pour :

- 1) exprimer ses émotions;
- 2) laisser sortir son trop-plein d'énergie;
- 3) attirer l'attention;
- 4) obtenir quelque chose qu'il désire;
- 5) manifester sa frustration devant un refus;
- 6) exprimer un besoin (faim, soif, fatigue).

**Le trottineur** a de la difficulté à vivre des délais et des frustrations. Il commence à parler et ne sait pas exprimer ce qu'il désire de manière socialement acceptable.

**L'explorateur** s'affirme. Il sait ce qu'il veut et il le veut maintenant! Bien qu'il soit un peu plus patient, il a encore de la difficulté à vivre des délais et des frustrations.

Le trottineur et l'explorateur feront moins de crises de colère s'il y a : une routine quotidienne stable à la maison; une réponse à leurs besoins (faim, soif, fatigue, etc.); la possibilité de faire des choses par eux-mêmes et d'explorer; la possibilité de prendre des décisions, de faire des choix à leur mesure.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

Pour certains parents, discuter des crises de colère de leur enfant peut être délicat : ils se sentent dépassés, impuissants; ils ont plutôt l'habitude de réagir par la violence ou l'abdication; ils ont vécu de la violence familiale étant enfant; ils craignent le jugement de l'intervenante ou un signalement.

Prendre le temps de discuter avec le parent de ce que la colère de son enfant lui fait vivre.

Puis, lui indiquer que sa réaction est normale en lui faisant part du fait que la grande majorité des parents vivent des situations et des émotions semblables avec leur enfant.

# Comment gérer les crises : mode d'emploi

Le trottineur et  
l'explorateur  
**Fiche 39**

## Axe et objectifs de l'intervention

Irritabilité : Ignorer l'enfant pendant la crise de colère et l'aider à mettre des mots sur ce qu'il ressent après la crise.

Renforcer l'enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent sur la diminution des crises de colère chez l'enfant.

### La gestion des crises

Explorer avec le parent les différentes stratégies possibles pour gérer les crises de colère de l'enfant. Partir d'un exemple ou encore profiter des préoccupations du parent.

#### Situation

Jessica hurle et tape du pied parce que son frère lui a pris son jouet. Elle n'écoute pas sa maman. Qu'est-ce que la mère de Jessica pourrait faire?

Selon la réponse du parent, l'encourager à poursuivre de façon positive ou neutre : *Oui, c'est intéressant ce que tu proposes.*

Lui demander comment son enfant aurait réagi à cette solution et s'il considère qu'elle aurait été efficace. *Est-ce qu'il se calme ou bien est-ce que la crise continue? Y aurait-il d'autres façons de réagir qui permettraient d'aider ton enfant?*

Proposer d'autres options si la solution paraît inadéquate : *Ce que tu viens de me dire est une solution et je sais que ce n'est pas évident de garder son calme dans ces situations; mais je connais aussi des parents qui réussissent à garder leur calme en prenant une bonne respiration. Ça aide à réduire les crises, et c'est un exemple que l'enfant peut utiliser pour retrouver son calme!*

*Tu peux aussi installer l'enfant dans un endroit calme, peu stimulant et sécuritaire ou encore ignorer le comportement non désiré (cris, coups, tapes, lancers, etc.).*

Utiliser le tableau « Un mode d'emploi pour gérer les crises ».

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité.

## Un mode d'emploi pour gérer les crises

<b>Avant qu'il y ait une crise</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs et ses émotions.</li><li>• Établir, au besoin, un système de récompenses qui encouragera l'enfant.</li></ul>
<b>Pendant la crise</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maintenir la décision, même si l'on peut être tenté de céder pour avoir la paix. La crise n'est pas le bon moyen pour l'enfant pour obtenir ce qu'il veut.</li><li>• Attendre que l'orage passe pour raisonner l'enfant. Avant, cela ne servirait à rien : il n'entend pas quand il est trop fâché.</li><li>• Être cohérent. Tout le monde exprime le même message : <i>Tu arrêtes, tu te calmes.</i></li><li>• Rester calme (même si ça peut être difficile!) et éviter l'escalade comme : l'enfant crie, l'adulte crie plus fort, etc.</li><li>• Mettre l'enfant en retrait dans un lieu calme sans l'enfermer à clé, car cela pourrait susciter beaucoup d'insécurité chez lui.</li></ul>
<b>Dès que la crise a diminué ou est terminée</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aller voir l'enfant pour qu'il apprenne à se calmer rapidement. Le message à exprimer est : <b>plus vite je me calme, plus vite papa ou maman va venir me voir.</b></li><li>• Mettre en mots ce que l'enfant ressent.</li><li>• Suggérer le comportement attendu, par exemple : <i>Tu n'as pas réussi ton casse-tête, Jessica? Tu étais fâchée? Tu sais, tu aurais pu me le dire et je t'aurais aidée.</i></li><li>• Féliciter l'enfant de s'être calmé.</li><li>• Le rassurer sur la permanence de votre affection pour lui.</li></ul>



## Informations à transmettre aux parents

Les crises de colère ne cesseront pas instantanément.

Les parents doivent être constants et persévérants pendant plusieurs jours avant d'observer une amélioration.

Si le cap est maintenu, les résultats arriveront! Les crises diminueront lorsque l'enfant constatera que ce n'est pas « payant » de faire une crise et qu'il ne reçoit pas d'attention lorsqu'il fait une crise.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Évoquer avec le parent les comportements inacceptables comme frapper, tirer les cheveux, faire tomber, mordre, taper.

Il n'est pas toujours facile d'ignorer les crises quand tout le monde nous regarde ou lorsqu'on habite dans un logement peu insonorisé.

Aider le parent à établir des conditions d'intervention aidantes : sortir du magasin, avertir les voisins, mettre du tapis à l'endroit de retrait, etc.

Revoir la section 2.3.2 sur l'opposition dans le guide pour savoir quoi faire si le parent pense perdre le contrôle avec l'enfant, si vous soupçonnez qu'il peut être violent envers l'enfant ou si l'enfant risque de se blesser ou de blesser son entourage (crise majeure, désorganisation).

Si les crises de colère de l'enfant perdurent, sont fréquentes et intenses et que le parent continue d'éprouver des difficultés à les gérer, il peut être approprié de soumettre la situation à l'équipe interdisciplinaire qui, au besoin, en référera à une ressource spécialisée.



## Axe et objectifs de l'intervention

Opposition : Énoncer des demandes simples, claires, logiques et réalistes.

Nommer à l'enfant le comportement attendu et situer ce dernier dans le temps.

Prévenir des conséquences.

Offrir des choix à l'enfant.

Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il respecte les consignes.

Donner une conséquence logique aux comportements inappropriés.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur l'intégration des limites et des consignes.

### Les limites

Profiter des préoccupations du parent relativement à l'opposition de son enfant pour amorcer l'échange ou proposer au parent de discuter à partir d'une situation.

#### Situation

Le père de Jessica (3 ans) demande à sa fille de ranger ses blocs avant de partir visiter sa grand-mère. *Range tes blocs, Jessica, on part chez mamie.* Jessica, concentrée sur son jeu, ne réagit pas à la demande de son père. Son père lui demande plusieurs fois de collaborer. Lorsqu'il tente de la prendre pour l'amener à la voiture, Jessica se met à hurler et s'enfuit dans une autre pièce de la maison.

Demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable avec son enfant. Si oui, lui demander de raconter cette situation.

Discuter avec le parent des diverses demandes qu'il adresse à son enfant. Trouver, avec lui, une situation importante où il désire que son enfant respecte les règles.

Vérifier comment il interprète l'opposition de son enfant.

Explorer les causes possibles d'opposition :

- L'environnement est non structuré et les limites sont peu claires.
- L'environnement familial est surprotecteur et l'enfant ne tolère aucune frustration.
- L'environnement est hostile et l'enfant réagit par la peur.
- Autres...

Explorer ensuite la fréquence à laquelle l'enfant n'écoute pas les consignes et les circonstances dans lesquelles cela arrive en demandant au parent de préciser :

- **la fréquence** : une à deux fois par semaine; une fois par jour; plusieurs fois par jour, etc.;
- **le moment de la journée** : à n'importe quel moment; durant les jeux extérieurs; au moment de la sieste ou du coucher; lorsqu'il y a de la visite, etc.;

- **avec qui l'enfant n'écoute pas les consignes** : avec son père; avec sa mère; avec n'importe qui; etc.;
- **ce que fait l'enfant juste avant** qu'on lui donne la consigne : il joue seul; il ne fait rien; il joue avec son jouet préféré; etc.;
- **comment l'enfant réagit à la consigne** : il crie ou hurle; il s'enfuit; il redouble de fureur si un adulte tente de le raisonner ou de l'apaiser; il tente de faire mal aux personnes qui l'entourent (ex. : en les frappant); etc.

Discuter avec lui de la façon qu'il a de prévenir l'opposition de l'enfant à cette demande. *Selon toi, est-ce que tes comportements permettent à ton enfant de suivre tes consignes? Sinon, as-tu une idée d'une autre façon de réagir qui permettrait d'aider ton enfant?*

Utiliser les tableaux « Comment mettre des limites » et « En cas de crise » situés à la fin de cette fiche pour outiller le parent.



## Informations à transmettre aux parents

### Quelques trucs pour faciliter l'application d'une consigne.

1. Établir une routine stable : horaire, séquence des moments de la journée.
2. Établir des règles claires et appliquées par tous les adultes.
3. Aménager l'environnement ainsi que les aires de jeu de l'enfant pour rendre inaccessibles les objets délicats ou les pièces interdites.
4. Donner suffisamment de temps de jeu à l'enfant, au cours de sa journée, pour ses activités préférées.

### Chez les trottineurs et les explorateurs, l'opposition est fréquente et normale.

**Chez les plus jeunes (1 an à 2 ½ ans)**, l'opposition et les crises de colère surviennent surtout lorsque les limites mises en place par leurs parents les empêchent de poursuivre leurs découvertes.

L'opposition peut être forte, intense et difficile à gérer pour les parents. Cependant, **l'enfant de cet âge n'a jamais l'intention de provoquer ses parents** ou d'être désobéissant.

**Dès l'âge de 2 ½ ans à 5 ans**, l'opposition représente souvent une tentative de l'enfant d'affirmer ses besoins, de signifier sa volonté de faire les choses par lui-même et constitue une façon de tester la cohérence des pratiques parentales.

Cette crise d'opposition est de courte durée et liée au désir d'autonomie de plus en plus grand chez l'enfant.

Voir les tableaux situés à la fin de cette fiche : « Comment mettre des limites » et « En cas de crise ».



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

L'opposition à l'adulte peut être causée par le type d'encadrement offert, l'insécurité de l'enfant ou encore par une routine instable.

### Parent réticent à changer ses pratiques

L'opposition est souvent très pénible à vivre pour le parent qui est à bout et parfois désespéré. Il manifeste souvent lui-même le désir d'en discuter après avoir vécu des situations difficiles avec l'enfant. Il s'agit d'être à l'écoute de leurs besoins!

Il n'est pas toujours facile, pour le parent, de changer ses pratiques. Commencer par un objectif réalisable : une situation que le parent souhaite modifier.

Les jeux, les activités quotidiennes où il y a des consignes à suivre ou des moments vécus avec l'enfant représentent souvent les meilleures occasions de travailler les changements de pratique. Privilégier le modelage.

**Si le parent attribue des intentions hostiles à l'enfant**, s'il dit avoir le sentiment que l'enfant s'oppose parce qu'il est méchant ou parce qu'il ne veut pas être avec lui, il faut réagir auprès de la famille, car il peut y avoir risque de sévices physiques envers l'enfant. Cela est également **un signe** que les parents ont besoin d'être soutenus dans leur rôle parental.

### Il faut maintenir les limites!

Lorsque le parent augmente ses exigences envers l'enfant, qu'il maintient davantage ses consignes et qu'il soutient l'enfant lorsqu'il éprouve une difficulté, l'enfant, dans un premier temps, réagit à ces modifications en s'opposant davantage!

Le parent a alors tendance à croire que les changements de pratiques éducatives ne fonctionnent pas et à abandonner. Insister pour qu'il maintienne ces nouvelles attitudes parentales; avec le temps, on observera une diminution de l'opposition.

Si l'opposition aux adultes devient une caractéristique permanente de l'interaction parent-enfant, il est indiqué de **s'adresser à l'équipe interdisciplinaire**. **Au besoin, cette dernière en réfèrera à une ressource spécialisée.**

## Comment mettre des limites

Étapes suggérées	Exemples
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'approcher de l'enfant, établir un contact visuel, se pencher pour être à la même hauteur que lui pour obtenir son attention.</li> <li>• Éliminer les sources de distraction.</li> <li>• Prévenir l'enfant du délai qu'il lui reste avant de changer d'activité.</li> </ul>	<p><i>Nicolas, regarde-moi, j'ai quelque chose à te dire. Nicolas, nous partirons bientôt au parc; il te reste encore cinq minutes pour jouer avec tes autos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Après le délai, énoncer sur un ton ferme un nombre limité de demandes qui seront raisonnables, simples, claires et logiques.</li> <li>• Utiliser le « je ».</li> <li>• Nommer le comportement attendu; avoir une formulation affirmative sans chantage affectif ou demande de faveurs; expliquer le motif; dire une consigne à la fois.</li> </ul>	<p><i>J'aimerais que tu ranges tes autos dans le bac rouge, nous partons au parc dans cinq minutes.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Résister aux pressions de l'enfant et être constant.</li> <li>• Ne pas changer d'idée! Les langages verbal et non verbal du parent doivent être cohérents (ex. : éviter de rire) et exprimer le même message. Cela évite la confusion pour l'enfant.</li> </ul>	<p><i>Non, tu ne ranges pas tes autos dans cinq minutes; il faut ranger maintenant parce qu'on s'en va.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir des choix truqués à l'enfant (les choix mènent au comportement désiré). Cette stratégie permet de réduire l'opposition et de travailler l'autonomie. Utiliser le jeu ou aider l'enfant allège l'atmosphère.</li> </ul>	<p><i>Veux-tu ranger les autos rouges ou les bleues en premier?</i> <i>On fait une course. Le premier qui a fini de ramasser les autos gagne la course.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il respecte les consignes. Cette stratégie lui permet de comprendre que son parent apprécie son comportement.</li> <li>• Montrer à l'enfant qu'il a tout à gagner à suivre les consignes.</li> </ul>	<p><i>Merci de ranger tes autos. On va pouvoir aller jouer au parc.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imposer une conséquence logique si l'enfant ne suit pas la consigne.</li> </ul>	<p><i>Papa n'est pas content, là! Tu n'as pas ramassé tes autos; donc, nous ne pouvons pas aller au parc ce matin...</i></p>

## L'utilisation du retrait

<p>Utiliser le retrait en dernier recours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler calmement la consigne.</li> <li>• Annoncer le retrait (lieu, temps, attentes du parent).</li> <li>• Éviter l'utilisation de la chambre à coucher pour que le sommeil ne soit pas associé à une punition.</li> <li>• Choisir un endroit sécuritaire et calme (le corridor, le coin d'une pièce, une chaise, le sofa, etc. On peut s'asseoir n'importe où, même par terre dans un magasin!).</li> <li>• Tenir compte de l'âge de l'enfant pour la durée du retrait (1 an = 1 minute maximum; 2 ans = 2 minutes maximum, etc.).</li> <li>• Aller voir l'enfant dès qu'il se calme. L'objectif est de lui montrer à se calmer de lui-même rapidement; éviter d'attendre le temps maximal.</li> </ul>	<p><i>Je compte jusqu'à trois. Si tu n'as pas ramassé les autos, tu vas aller t'asseoir sur une chaise pour te calmer.</i></p> <p>Après avoir fait le décompte, papa prend Nicolas calmement et va l'asseoir sur une chaise dans un endroit calme.</p> <p><i>Quand tu seras calme, tu pourras aller ramasser tes autos; puis on ira au parc.</i></p> <p>Papa revient après un maximum de trois minutes. Il félicite fiston de s'être calmé et d'avoir rangé ses autos.</p>
--	--

## En cas de crise

### Pendant la crise

- Très important : rester calme!
- Rester constant, même si l'on peut être tenté de céder pour avoir la paix. Lorsque le parent finit par céder, l'enfant apprend qu'il n'a qu'à faire une crise pour obtenir ce qu'il veut.
- Raisonner l'enfant ne sert à rien : il n'entend pas, car il est trop fâché. Attendre que l'orage passe.
- Être cohérent : tout le monde exprime le même message. Éviter de contrecarrer ou de critiquer une intervention commencée par un autre adulte.
- Éviter l'escalade (l'enfant crie, l'adulte crie plus fort, etc.).
- Mettre l'enfant en retrait dans un lieu calme, sécuritaire et ouvert. L'enfermer à clé susciterait beaucoup d'insécurité chez l'enfant, ce qui pourrait amplifier la crise.
- Rester vigilant.

### Si l'on pense perdre le contrôle avec l'enfant

- Prendre une bonne respiration.
- S'assurer que l'enfant ne peut se blesser, quitter quelques minutes la pièce où il se trouve et prendre ce moment pour se calmer.
- Revenir auprès de l'enfant. Si l'enfant ne s'est toujours pas calmé et si le parent se sent capable de le faire, prendre l'enfant et le maîtriser physiquement, fermement, mais sans violence, jusqu'à ce qu'il se calme<sup>161</sup>.
- Expliquer à l'enfant pourquoi on s'est retiré : *Maman avait besoin de prendre une bonne respiration et de se calmer avant de venir te revoir.*
- Les crises ne sont pas toujours faciles à gérer! Demander de l'aide, se relayer entre adultes peuvent aider à retrouver son calme.

<sup>161</sup>. Laperrière et coll., 1996.



## Axe et objectifs de l'intervention

Sommeil perturbé : Adapter l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de l'enfant.

Établir une routine de sommeil.

Apprendre peu à peu à l'enfant à s'endormir seul.

Soutenir la capacité de l'enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveil nocturne.

Utiliser le renforcement positif.

Proposer des « boucliers » contre les peurs nocturnes et les cauchemars.

Être présent auprès de l'enfant en cas de terreurs nocturnes, de somnambulisme ou d'énurésie.

## Contenu

Une activité parent-enfant sur les habitudes de l'enfant avant de dormir.

### La routine du dodo

Explorer avec le parent les activités précédant la période du coucher. *Après le souper, quelles sont vos activités? Y a-t-il une routine? Que faites-vous, ton enfant et toi, au moment de le coucher (ex. : bisous, couverture, berceuses)? Où l'enfant s'endort-il?*

Demander au parent comment se déroule le coucher. Est-ce que l'enfant :

- s'endort sans problème?
- joue dans son lit et finit par s'endormir?
- sort de sa chambre?
- multiplie les demandes?
- fait une crise?

Par la suite, avec le parent, trouver :

- les plaisirs associés à cette période;
- les avantages à avoir une routine stable;
- les périodes problématiques et celles bien établies dans la routine du coucher;
- les modifications à faire dans la routine.

Vous pouvez, avec l'enfant, bricoler un tableau des différentes périodes de la routine du dodo. Par exemple : mettre une image ou faire un dessin pour illustrer le souper, les jeux, le bain, le pyjama, le brossage des dents, le pipi, l'histoire, la berceuse, la musique, les câlins et les bisous, etc.

Puis, afficher l'horaire dans un endroit visible.

#### **Matériel**

Pictogrammes,  
feuilles, colle,  
ciseaux, crayons.



## Informations à transmettre aux parents

Le parent peut favoriser le sommeil lorsqu'il :

- 1) établit une période calme et prévisible avant le coucher;
- 2) adapte l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de l'enfant et s'y tient;
- 3) propose une chambre calme, silencieuse, sombre et à une température confortable;
- 4) suit une routine de sommeil et un horaire stable;
- 5) endort l'enfant là où il passera la nuit;
- 6) apprend peu à peu à l'enfant à s'endormir seul, au besoin avec sa doudou;
- 7) utilise le renforcement positif;
- 8) propose des boucliers à l'enfant contre les peurs nocturnes.

La routine de sommeil permet d'avoir un horaire stable, de sécuriser l'enfant, d'instaurer un climat de calme, d'éviter les multiples interventions du parent, de situer l'enfant dans le temps.

La quantité de sommeil nécessaire à l'enfant est de 16 à 20 heures par jour pour les nouveau-nés et de 10 à 11 heures par jour pour les enfants d'âge scolaire. Plusieurs enfants ont besoin de faire une sieste dans la journée jusqu'à 5 ans.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent réticent à la routine

**Le parent fait partie du processus d'endormissement.** Il est nécessaire de le sensibiliser à cet égard et aux bénéfices qui en découleront (moments privilégiés, répit, nuit sans réveils, etc.).

Les interventions doivent être progressives lorsque l'enfant n'adopte pas des comportements appropriés de préparation au sommeil ou que le parent fait partie du processus d'endormissement.

Quelques comportements du parent peuvent aider l'enfant : délimiter les lieux d'endormissement, diminuer le temps de présence auprès de l'enfant, donner une doudou ou allumer une veilleuse et imposer des conséquences appropriées (comme le retrait de l'attention) aux comportements qui peuvent nuire au sommeil.

Avec les enfants d'âge préscolaire, on peut utiliser le renforcement positif (compliments et récompenses) pour favoriser l'adoption de comportements de sommeil appropriés (ex. : une étoile pour les beaux dodos calmes au lit).

Pour compléter ces informations, lire la section 2.3.5, « Les difficultés liées au sommeil ».

# Non, pas dodo!

## Axe et objectifs de l'intervention

Sommeil perturbé : Adapter l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de l'enfant.

Établir une routine de sommeil.

Apprendre peu à peu à l'enfant à s'endormir seul.

Soutenir la capacité de l'enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveils nocturnes.

Utiliser le renforcement positif.

Proposer des « boucliers » contre les peurs nocturnes et les cauchemars.

Être présent auprès de l'enfant en cas de terreurs nocturnes, de somnambulisme ou d'énurésie.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur la diminution des difficultés liées au sommeil chez l'enfant.

### L'enfant dormira bien vite...

Proposer au parent de s'exprimer sur les difficultés de sommeil de son enfant à partir d'une situation ou encore profiter des préoccupations du parent à ce sujet pour amorcer la discussion.

#### Situation

Nicolas (4 ans et demi) dort difficilement. Au moment de se coucher, il demande une histoire, puis deux et encore une autre. Puis, il souhaite boire un peu d'eau, dire bonne nuit à son père, à son frère, etc. Au cours de son sommeil, il se réveille souvent en criant et en appelant son parent. Que devraient faire ses parents pour aider Nicolas à bien dormir?

Demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable avec son enfant. Vérifier avec lui comment se passe le sommeil de son enfant et comment se déroule la période d'endormissement.

Explorer ensuite les circonstances dans lesquelles l'enfant a des difficultés de sommeil : *Est-ce que ton enfant refuse d'aller au lit lorsque tu le lui demandes?*

- **À quelle fréquence?** Rarement? De temps en temps (une à deux fois par semaine)? Presque tous les soirs? Tous les soirs?
- **Que fait l'enfant une fois dans son lit avant de s'endormir?** Il se couche sans problème? Il fait des demandes pour retarder l'heure du coucher?
- **En présence de qui l'enfant a-t-il de la difficulté à se coucher?** Son père? Sa mère? La gardienne? N'importe qui?
- **Comment se déroule le sommeil de l'enfant une fois qu'il est endormi?** Il ne se réveille pas? Il se réveille en criant au moins une fois dans la nuit? Il se lève et vient voir son parent dans sa chambre?

Discuter avec le parent de la façon d'améliorer le comportement de sommeil de l'enfant. *As-tu une idée d'une façon de faire pour l'aider?* Utiliser le tableau « Interventions du parent selon les difficultés de sommeil » figurant à la fin de cette fiche.



## Informations à transmettre aux parents

Au cours de la période de la petite enfance, les problèmes de sommeil des enfants sont fréquents et posent un défi de taille aux parents.

Bien que les problèmes de sommeil soient normaux durant cette période, il faut s'en préoccuper. Ils peuvent avoir un effet négatif sur la famille et ont des conséquences sur l'enfant : il est plus maussade, a de la difficulté à maîtriser son comportement, est moins attentif<sup>162</sup>.

Certains enfants cherchent à retarder le moment du coucher ou encore recherchent la présence et l'attention parentales pour s'endormir ou se rendormir.

D'autres font des crises de colère, refusent de dormir à l'endroit ou au moment indiqués par les parents ou font une multitude de demandes au moment du coucher.

D'autres, encore, vivent des peurs ou de l'anxiété au coucher, sont réveillés par des cauchemars ou présentent des parasomnies, telles que des terreurs nocturnes, du somnambulisme, de l'énurésie. Noter que l'enfant qui vit des terreurs nocturnes pleure, s'agite et hurle dans son sommeil, mais ne s'en souvient pas quand il se réveille, alors qu'il se souviendra d'un cauchemar.

Pour plus de détails, voir le tableau « Interventions du parent selon les difficultés de sommeil » à la fin de cette fiche.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Dans les familles qui sont les plus touchées par les perturbations du sommeil de leur enfant, on retrouve plus de dépression parentale, de conflits familiaux, de rupture conjugale, de surconsommation de médicaments et de violence à l'égard des enfants.

### Parent à bout de nerfs

Permettre au parent de s'exprimer pour faire tomber la pression. L'encourager à se reposer : faire des siestes, utiliser une halte-répit, demander de l'aide de la famille. Trouver les moments de la journée où il pourrait le faire.

**Important** : Dans les cas de problèmes d'insomnie, de somnambulisme ou d'énurésie, **soumettre le cas à l'équipe interdisciplinaire, car la consultation d'une ressource spécialisée peut s'avérer nécessaire** (ex. : causes physiologiques).

Si vous percevez une possibilité d'excès d'impatience chez le parent, proposer des scénarios de protection. Par exemple : mettre l'enfant dans son lit en sécurité, sortir de la pièce, passer le relais à l'autre parent ou au conjoint, appeler une ligne d'aide.

Pour en savoir plus, consulter la section 2.3.5, « Les difficultés liées au sommeil ».

<sup>162</sup>. France et Blampied, 2004; Owens, 2004; Thoman, 2004.

## Interventions du parent selon les difficultés de sommeil

L'intervention du parent, rassurante et patiente dans tous les cas, sera différente selon les causes des difficultés de sommeil de l'enfant.

Problèmes de sommeil	Interventions
Opposition au coucher	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maintenir la routine. Se référer à la fiche précédente, « La routine du dodo ».</li></ul>
Peurs et cauchemars	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lui offrir sa doudou.</li><li>• Rassurer l'enfant, l'écouter, le calmer, lui offrir un contact ou une proximité physiques (lui faire un câlin, le serrer dans ses bras).</li><li>• Expliquer que ce n'est qu'un mauvais rêve.</li><li>• Éliminer la source de la peur si possible (objet projetant une ombre, porte de garde-robe ouverte).</li><li>• Créer un « bouclier », un scénario de défense contre la peur ou le cauchemar.</li><li>• Aider l'enfant à se rendormir seul dans son lit.</li><li>• Réorganiser l'espace, au besoin (veilleuse, porte ouverte, musique douce, rideaux entrouverts).</li></ul>
Parasomnies (terreurs nocturnes, somnambulisme, énurésie)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Veiller à la sécurité de l'enfant.</li><li>• Rester présent, calmement, jusqu'à ce que l'enfant s'apaise.</li></ul> <p>Noter que l'enfant qui vit des terreurs nocturnes pleure, s'agite, hurle dans son sommeil, mais ne s'en souvient pas quand il se réveille.</p>



## Axe et objectifs de l'intervention

Comportements agressifs : Empêcher l'enfant de frapper ou de mordre en détournant son attention.

Organiser l'espace et structurer les activités de l'enfant.

Enseigner à l'enfant des manières appropriées de demander.

Féliciter l'enfant lorsqu'il a des comportements sociaux appropriés.

Avoir recours à l'arrêt d'agir lorsque l'enfant a un comportement agressif qui met sa sécurité ou celle des autres en danger.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent, axée sur la diminution de l'agressivité chez l'enfant.

### J'apprivoise l'agressivité

Profiter des préoccupations du parent à ce sujet pour amorcer la discussion ou lui proposer de s'exprimer sur les comportements agressifs de son enfant à partir d'une situation.

#### Situation

Jessica joue à la poupée dans le salon. Nicolas, son plus jeune frère, décide de prendre sa voiture qui est tout près de la maison de poupée. Jessica crie : *NON! C'est à moi l'auto!* et elle mord la main de Nicolas.

Demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable avec son enfant. Si oui, lui demander de la raconter.

Explorer ensuite la fréquence de ces comportements agressifs de l'enfant et leurs circonstances :

- **À quel moment** l'enfant a-t-il ces comportements? À certains moments précis de la journée? À n'importe quel moment de la journée? En présence de ses frères et sœurs?
- **Avant l'incident**, que se passe-t-il d'habitude pour l'enfant? Il se fait dire non? Il est fatigué? Il est en présence d'autres enfants? Il est occupé à jouer?
- **De quelle nature** est le comportement agressif de l'enfant? Il mord, il frappe, il lance des objets?
- **Comment les choses se passent-elles** quand l'enfant a un comportement agressif? Il regarde avant d'agir pour voir s'il est observé? Il réagit spontanément parce qu'il est en colère? Il se sauve après le geste? Il s'excuse après le geste?

Explorer avec le parent sa compréhension des motifs qui suscitent les comportements agressifs de son enfant.

Au besoin, proposer un autre angle de compréhension : *Si je comprends bien, Jessica devient agressive avec son frère quand elle ne joue pas à quelque chose, est-ce possible?*

Par la suite, discuter avec le parent de ses réactions lorsque son enfant a un comportement agressif et des moyens qu'il prend pour prévenir cette situation : *Selon toi, est-ce que ta façon de réagir aide ton enfant à diminuer ses comportements agressifs? Selon toi, y aurait-il une autre façon qui permettrait de mieux aider ton enfant?*

Utiliser le tableau « Stratégies de prévention et d'intervention en cas de comportement agressif » au cours de la discussion.

Discuter avec le parent des manières acceptables pour l'enfant d'exprimer sa colère.

**Au trottineur**, le parent peut suggérer de taper dans un coussin, de froisser du papier, de montrer avec des gestes ce qui a précédé la colère.

**À l'explorateur**, il peut suggérer de dire qu'il est en colère ou de lui demander d'intervenir s'il n'arrive pas à régler la situation.



## Informations à transmettre aux parents

**À l'âge préscolaire, le comportement agressif des enfants est fréquent et normal.**

Souvent l'enfant l'utilise pour obtenir des objets convoités. Dans ces situations, on parle **d'agressivité instrumentale**. Habituellement, celle-ci diminue progressivement au cours de cette période.

Comme le trottineur ne maîtrise pas bien le langage et qu'il possède peu d'autocontrôle, il utilise les moyens à sa disposition, comme l'agressivité, pour obtenir ce qu'il désire. Ce moyen est aussi utilisé par des enfants présentant un retard langagier.

On ne note **aucune intention négative** derrière les actes de l'enfant. **L'agressivité hostile n'est pas présente** chez les trottineurs même si ceux-ci peuvent utiliser des gestes agressifs intenses et faire vraiment mal aux autres enfants (mordre, tirer les cheveux, pousser, frapper avec un objet). **Elle apparaît plus tard chez l'enfant.**

L'enfant a besoin de l'adulte pour apprendre à gérer ses émotions et comprendre que ce n'est pas lui qui est inapproprié, mais bien son comportement.

Pour réduire l'agressivité chez les enfants, il faut leur expliquer ce que l'on attend d'eux. Le soutien des adultes aide l'enfant à demander ce qu'il veut de façon socialement acceptable<sup>163</sup>.

L'observation permet de mieux cerner les circonstances menant aux comportements agressifs de l'enfant. Le parent peut ainsi surveiller les signes annonciateurs et intervenir avant que le comportement agressif se manifeste.

<sup>163</sup>. Capuano, 2005.



### Suggestions et commentaires pour l'intervention

Les fiches 12, 13, 30 et 36 peuvent aider le parent à enseigner à son enfant à réguler ses émotions et ses comportements et à exprimer ses émotions négatives de façon appropriée.

#### Prendre soin du parent à bout de souffle!

Recevoir des plaintes de la garderie concernant l'agressivité de son enfant, ce n'est pas drôle! Prendre le temps de vérifier ce que cette agressivité fait vivre au parent.

Évaluer les risques de sévices et prévoir un scénario de protection si le parent se sent dépassé (voir la fiche 39 sur les crises).

Éviter de culpabiliser le parent.

Centrer le parent sur les forces de l'enfant pour éviter qu'il en vienne à le percevoir négativement et renforce, par le fait même, ses comportements agressifs. À cet effet, le tableau de motivation peut aussi aider le parent à relever les bons moments de l'enfant.

Bien expliquer au parent qu'un changement dans les pratiques parentales peut amener, dans un premier temps, une augmentation des comportements agressifs... Si les limites sont maintenues, ces comportements finiront par s'estomper (pour un complément d'information, voir la fiche 40).

L'enfant dépense-t-il assez d'énergie? Encourager les activités physiques.

**Consulter les services psychosociaux de votre équipe si les comportements agressifs persistent.** Si la fréquence de l'agressivité demeure élevée à la fin de la période préscolaire, il peut s'agir d'agressivité hostile (voir la section 2.3.3).

## Stratégies de prévention et d'intervention en cas de comportement agressif

<b>1. Prévenir les comportements agressifs (ex. : frapper, mordre, pousser).</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Avoir des règles claires et cohérentes.</li><li>• Organiser l'espace pour permettre aux enfants de jouer à leur aise.</li><li>• Orienter l'enfant vers des activités structurées.</li></ul>
<b>2. Superviser les interactions des enfants.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Vérifier le déroulement des activités entre les enfants.</li><li>• Si nécessaire, suggérer de jouer à tour de rôle.</li></ul>
<b>3. Apprendre à l'enfant à demander et à exprimer ses émotions de façon appropriée.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Il importe de faire comprendre à l'enfant qu'il est normal d'éprouver de la colère, mais qu'il est inacceptable de réagir en faisant mal aux autres ou en lançant des objets, par exemple.</li></ul>
<b>4. Avoir recours au retrait social lorsque l'enfant a un comportement agressif.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Établir la durée du retrait ou de la privation d'un objet en tenant compte de l'âge de l'enfant (ex. : 2 minutes pour 2 ans, 3 minutes pour 3 ans)<sup>164</sup>. Il s'agit d'un temps maximal! Penser à utiliser une minuterie et la placer proche de l'enfant.</li><li>• Appliquer cette conséquence dans un climat calme et respectueux.</li><li>• Toujours aller voir l'enfant dès qu'il se calme un peu ou au terme du délai maximal (sans le moraliser!).</li><li>• Recommencer la procédure s'il ne s'est pas calmé.</li></ul>
<b>5. Amener l'enfant à faire un acte de réparation.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Amener l'enfant à s'excuser auprès de la personne par un acte de réparation qu'il aura choisi parmi différentes possibilités. Par exemple : en consolant l'autre personne par un câlin, en lui prêtant son jouet préféré, etc.</li></ul>
<b>6. Valoriser le bon comportement social.</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Féliciter l'enfant chaque fois qu'il utilise des mots pour exprimer ses désirs ou ses émotions.</li><li>• Lui faire remarquer les effets bénéfiques de son comportement, par exemple : <i>Tu vois, Nicolas aime être avec toi quand tu joues doucement.</i></li><li>• Éventuellement, motiver l'enfant à jouer calmement ou à utiliser des mots lorsqu'il est fâché à l'aide d'un tableau de motivation.</li></ul>

<sup>164</sup>. Laperrière et coll., 1996.

## Axe et objectifs de l'intervention

Attention de courte durée : Proposer des activités adaptées à l'âge de l'enfant et visant à améliorer sa capacité d'attention.

Modifier l'environnement afin de faciliter la concentration de l'enfant.

Permettre à l'enfant d'aller jouer dans un coin tranquille.

Encourager et féliciter l'enfant lorsqu'il prolonge la durée de son attention.

Introduire du nouveau matériel ou une variante dans les jeux de l'enfant.

Offrir un peu d'aide à l'enfant afin de réduire ses frustrations.

## Contenu

Une activité de discussion avec le parent axée sur l'accroissement de la capacité d'attention de l'enfant et une activité parent-enfant.

### J'observe<sup>165</sup>

Profiter des préoccupations du parent à ce sujet pour amorcer la discussion ou lui proposer de s'exprimer sur la capacité d'attention de son enfant à partir d'une situation.

#### Situation

Nicolas (4 ans) a de la difficulté à se concentrer plus de deux ou trois minutes sur une activité. Il joue aux blocs, puis regarde un livre, puis commence un casse-tête. Il laisse tout traîner derrière lui : les blocs éparpillés, le livre ouvert et le casse-tête à peine débuté.

Demander au parent si son enfant a déjà agi de la sorte. Si oui, lui demander de raconter une de ces situations.

Explorer ensuite la fréquence à laquelle l'enfant est attentif pendant de très courtes périodes et les circonstances de ce comportement. Les questions suivantes peuvent guider l'exploration : *Est-ce que l'enfant arrive à être attentif pendant des périodes appropriées à son âge?*

- **À quelle fréquence?** Jamais? De temps en temps? Presque toujours, sauf pendant certaines activités ou à certaines périodes de la journée? Etc.
- **À quelles activités** l'enfant passe-t-il le moins et le plus de temps? Avec les livres? Les jeux de construction (blocs, casse-tête, etc.)? Le bricolage? La télévision? Etc.
- Comment l'enfant arrête-t-il une activité pour en commencer une autre?
- **Si l'attention de l'enfant est attirée ailleurs** : Il part immédiatement? Il termine vite ce qu'il a à faire et s'en va ailleurs? Il change d'activité s'il ne réussit pas à faire ce qu'il doit faire? Etc.

Explorer avec le parent la compréhension qu'il a des causes des difficultés d'attention de son enfant. *Selon toi, comment ça se fait que ton enfant a de la difficulté à être attentif?*

<sup>165</sup>. Cette fiche d'activité est largement inspirée de Essa, 2002.

Proposer une activité d'observation au parent et à l'enfant :

- 1) prendre trois objets connus (ou plus, en fonction des capacités de l'enfant).
- 2) les étaler sur la table devant l'enfant.
- 3) les lui faire nommer.
- 4) les cacher avec une feuille, une serviette ou un carton et retirer un objet.
- 5) demander à l'enfant de trouver l'objet manquant. Le parent peut donner des indices, si nécessaire.

Demander au parent d'observer les réactions de son enfant, ses capacités d'attention et les indices de désintérêt.

Discuter des stratégies à mettre en place pour maintenir l'attention de l'enfant :

- Se demander d'abord si l'activité est appropriée à l'âge de l'enfant et si elle l'intéresse.
- Modifier l'environnement afin de faciliter la concentration de l'enfant : limiter le bruit et aménager des coins pour jouer afin de restreindre les distractions. Par exemple : fermer la télévision, mettre un tapis par terre pour réduire le bruit.
- Permettre à l'enfant d'aller de lui-même dans un coin tranquille pour diminuer son excitation et être disponible pour l'activité.
- Proposer des activités visant à améliorer la capacité d'attention de l'enfant. Par exemple : lire un livre, faire un casse-tête, etc.
- Introduire du nouveau matériel ou une variante pour aider l'enfant à prolonger son attention.
- Offrir un peu d'aide à l'enfant afin de réduire ses frustrations, l'encourager à persévérer quelques minutes de plus avant de cesser l'activité.
- Encourager et féliciter l'enfant lorsqu'il prolonge la durée de son attention. L'encourager souvent, au début, par des paroles, des gestes, des sourires, des applaudissements; puis, une fois la concentration améliorée, espacer les compliments.

À la fin de la rencontre, revenir sur l'activité et explorer, avec le parent, les occasions de réinvestissement dans le quotidien. *Selon toi, est-ce que tes comportements permettent à ton enfant d'accroître sa capacité d'attention? Sinon, as-tu une idée sur la façon dont tu pourrais t'y prendre pour aider ton enfant à accroître sa capacité d'attention?*



## Informations à transmettre aux parents

À la période préscolaire, les enfants, les garçons surtout, ont un **besoin intense de bouger**, de courir, de sauter et de crier. Ils peuvent aussi être attentifs à un jeu ou à une émission de télévision.

**Une période d'attention** continue à une même activité, selon l'âge de l'enfant, équivaut à<sup>166</sup> :

- 2 ans : au moins 2 minutes;
- 3 ans : au moins 5 minutes;
- 4 ans : 10 minutes;
- 5 ans : environ 15 minutes.

La capacité d'attention augmente avec l'âge et avec l'entraînement<sup>167</sup>. Comme les jeunes enfants sont très actifs, il est normal qu'ils changent souvent d'activité.

Pour réussir à se concentrer, les enfants doivent d'abord apprendre à réguler leurs comportements. Par exemple, pour écouter une histoire, ils doivent être capables de rester assis et d'arrêter de parler.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Donner l'exemple, au cours de vos visites, en demandant de fermer la radio, de reporter la visite s'il y a trop de visiteurs, etc.

Un certain nombre d'enfants (3 à 5 %) présentent un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Ce trouble se reconnaît aux symptômes suivants : plus courte durée d'attention que les autres enfants du même âge; distraction facile; impulsivité dans les réactions; mouvements constants; agressivité et hostilité à l'égard des règles. Pour diagnostiquer ce trouble et élaborer un plan d'intervention, le recours à une ressource spécialisée est nécessaire.

**En cas de doute**, en discuter avec les membres de l'équipe interdisciplinaire.

<sup>166</sup>. Essa, 2002.

<sup>167</sup>. Capuano, 2005.



## Axe et objectifs de l'intervention

Difficultés liées au langage : Encourager l'enfant à utiliser la parole pour communiquer.

Mettre des mots sur les tentatives de communication non verbale de l'enfant.

## Contenu

Une activité de discussion parent-enfant axée sur l'utilisation du langage verbal pour communiquer, destinée aux enfants capables de parler, mais qui le font peu.

### Dis-moi ce que tu veux<sup>168</sup>

Proposer de discuter avec le parent des difficultés de langage de l'enfant. Vous pouvez alimenter la discussion en vous servant de la situation suivante.

#### Situation

Jessica (2 ans) ne parle pas encore si ce n'est pour dire non ou quelques syllabes. Lorsqu'elle désire l'attention de sa mère, elle lui tire le bras. Si elle souhaite un objet ou quelque chose à manger, elle le pointe du doigt. Lorsque sa mère tente d'entamer avec elle une conversation, elle reste silencieuse.

Demander au parent s'il a déjà vécu une situation semblable avec son enfant. Si oui, lui demander de la raconter.

Évaluer à quelle fréquence l'enfant ne parle pas et les circonstances de ce comportement.

- **De quelle façon** l'enfant exprime-t-il ses besoins? Il parle seulement s'il ne peut pas faire autrement? Il ne parle jamais? Il communique par signes et onomatopées? Il se met à pleurer pour obtenir quelque chose? Etc.
- **Comment** l'enfant réagit-il quand on lui parle? Il répond? Il se détourne? Il répond par des signes sans parler? Etc.
- **Avec qui** l'enfant parle-t-il? À certaines personnes en particulier? À sa famille? Aux autres enfants seulement? Aux personnes « extérieures »? À tout le monde? À personne? Etc.
- **Qui comprend le langage de l'enfant?** Certaines personnes en particulier? Tout le monde? Etc.

Explorer avec le parent différentes causes (physiologiques ou autres) qui peuvent expliquer ce problème<sup>169</sup>.

Discuter avec le parent de sa perception des difficultés de communication verbale de son enfant : *Si je comprends bien, Léa parle peu parce qu'elle ne connaît pas assez de mots pour s'exprimer?*

<sup>168</sup>. Cette fiche d'activité est largement inspirée du document de Essa, *À nous de jouer... en services de garde éducatifs : guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*.

<sup>169</sup>. Capuano, 2005.

Au besoin, explorer d'autres pistes :

- Lorsque ton enfant ne répond pas à tes questions, comment réagis-tu? Que fais-tu lorsque ton enfant pointe un objet du doigt? Est-ce que tu le lui donnes?
- Selon toi, est-ce que ta façon de faire et de réagir encourage ton enfant à parler pour s'exprimer?
- Sinon, as-tu une idée d'une façon de réagir qui permettrait de mieux aider ton enfant?

### **Explorer avec le parent les différentes stratégies pouvant être utilisées pour encourager l'enfant à communiquer :**

- Lorsqu'un enfant commence à émettre des sons, un mot ou une phrase, répéter après lui en articulant adéquatement et en le félicitant. Cela va l'encourager à faire la même chose, puisque l'enfant apprend en imitant.
- Décrire, à haute voix, ce qu'on fait avec l'enfant.
- Utiliser les vrais mots, par exemple dire *lait* et non *lala*.
- Répondre à ses questions.
- Utiliser des phrases simples avec des mots précis, par exemple : *Tu veux ta couverture?*
- Partir de ce que l'enfant connaît et ajouter une nouveauté pour enrichir son vocabulaire, par exemple : *Bravo! Ça, c'est la vache; son bébé s'appelle comment? Le veau.*
- Placer l'enfant dans une situation où il doit faire une demande verbale, par exemple : lui donner ses céréales sans lui donner de cuillère, ranger son casse-tête préféré sur l'étagère du haut.
- Mettre des mots sur ce qui intéresse l'enfant.
- Mettre des mots sur les gestes de l'enfant :
  - Si l'enfant pointe du doigt sans nommer l'objet, s'il connaît le mot, lui demander ce qu'il veut au lieu de lui donner l'objet immédiatement. Si l'enfant ne parle pas, lui nommer l'objet pointé du doigt et attendre avec une attitude invitante, par exemple : *Ah! Tu veux le camion?* Laisser un temps de réponse et le lui donner.
  - Entamer le mot ou le lui dire par étapes (syllabes), par exemple : *Oui, le ca... mion.*
  - Si l'enfant ne répond pas aux questions ou aux demandes, offrir un choix, par exemple : *Tu veux l'auto ou le camion?*
  - Utiliser l'humour, l'absurde, par exemple : *Tu veux un éléphant?*



### **Informations à transmettre aux parents**

Les étapes du développement du langage chez l'enfant ainsi que les signaux d'alarme sont présentés dans les tableaux figurant à la fin de cette fiche.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

Encourager le parent à faire des activités stimulantes avec l'enfant pour l'inciter à parler :

- Lire des livres en le questionnant sur les images, l'histoire.
- Faire des jeux de rôles, de loto.
- Chanter des comptines avec des gestes pour aider à se rappeler les mots (remettre des paroles de comptines et de chansons aux parents).

Proposer au parent des activités de groupe pour son enfant : garderie, ateliers de stimulation, etc.

Encourager le parent à appliquer ces principes d'ici la prochaine visite.

### Parent et pensée magique

Bien des parents vont minimiser les difficultés de langage. Parfois, il y a de la pensée magique : *Ça va se régler à l'école!*

Informé le parent sur les étapes du développement du langage et insister sur l'importance de son rôle : **l'enfant n'apprendra pas tout seul!** : *Tu peux ainsi l'aider dès son plus jeune âge, ce qui facilitera plus tard son entrée à l'école !*

Insister sur les répercussions d'un retard langagier sur le développement socio-affectif. Lorsqu'on a de la difficulté à faire nos demandes avec des mots, on utilise rapidement des comportements dérangeants pour se faire comprendre...

### Le normal et le pathologique

Il ne faut pas confondre les difficultés de langage avec des troubles pathologiques comme le trouble d'articulation, le retard de parole, le retard de langage. Voir la section 2.3.6, « Les difficultés liées au langage ».

**Certains de ces signes vont être présents au moment de l'acquisition du langage.** Par exemple, la prononciation du *r* est très tardive. Pendant toute une période, l'enfant ne va pas pouvoir l'employer. **Cela deviendra pathologique si cela se prolonge au-delà de 4 ans.**

Par ailleurs, certains enfants peuvent cumuler deux ou trois de ces difficultés et, par conséquent, hésitent à parler.

Si l'enfant parle mais reste incompréhensible, la position à adopter dépendra de l'âge de l'enfant. Voir le tableau « Le développement du langage : signaux d'alarme » à la fin de cette fiche.

## Les étapes du développement du langage : points de repère

S'il est bien stimulé et qu'il n'y a pas de problème psychique et/ou physiologique, le langage de l'enfant se développe **continuellement et progressivement**.

Âge	Acquisitions	Exemples
0-12 mois	Gazouille, babille, émet des onomatopées, des lallations, rit, lance des cris (4 mois), imite des sons (6 mois) et en produit de plus en plus, distingue les voix familières, réagit à l'appel de son nom (9 mois), commence à reconnaître certains mots et à les associer à ce qui se passe (12 mois).	<i>Areu! Ahhhh! Lalalalala, da-da, pa-pa</i>
12-18 mois	Émet des sons, des syllabes, dit ses premiers mots reconnaissables, comprend plusieurs mots et des consignes simples comme <i>donne, attends, prends</i> , apprend à répéter, commence à répéter des mots correctement.	<i>Maman, papa, bye-bye, au revoir</i>
18 mois-2 ans	Utilise des mots simples, courants (de 20 à 40 mots), dit non, se retourne quand on dit son prénom, commence à combiner deux mots, prononce très approximativement, car ne possède pas encore tous les sons.	<i>Auto, chien, ma doudou</i>
2-3 ans	Commence par associer deux mots puis trois et finalement fait une petite phrase, enrichit son vocabulaire (75 à 150 mots), mais en comprend beaucoup plus, répond à des demandes plus complexes, utilise des pronoms, le « je », des articles et des adjectifs possessifs.	<i>Papa parti? Veux du lait!</i>
3-4 ans	Enrichit encore son vocabulaire (500 mots), précise son articulation, fait des phrases complètes et raconte de petits événements si on lui pose des questions précises, pose des questions : pourquoi, quoi, qui, où?	<i>Où mon papa? Je veux mon papa. Zoé est tombée.</i>
4-5 ans	Donne son nom au complet, raconte de courtes histoires et tient une petite conversation, parle de ce qu'il a fait ou de ce qu'il va faire, pose beaucoup de questions : pourquoi, quand, comment?, se fait bien comprendre, même si certains sons ne sont pas encore maîtrisés ( <i>ch, j, r</i> ).	<i>Pourquoi le ciel est bleu? Je mets les autos dans mon sac.</i>

## Le développement du langage : signaux d'alarme

La vigilance s'impose si l'enfant a montré des acquis, mais que ceux-ci sont limités.

Vérifier si le retard perdure ou non. Il y a lieu de s'inquiéter si l'enfant n'a pas manifesté au moins quelques acquis, par exemple émettre des sons à 12 mois, associer deux mots à 3 ans. On s'inquiète aussi si l'enfant n'a pas le désir de communiquer : présence ou non de contact visuel, d'intérêt pour les gens, d'écoute, d'écholalie, etc.

Au moindre doute, le recours à une ressource spécialisée est nécessaire : envoyer l'enfant en audiologie, en orthophonie, en psychologie ou en santé mentale selon les signes observés.

Âge	Situation	Suggestions
Avant 2 ans	L'enfant ne dit aucun mot et parle par signes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toutes les stratégies de stimulation du langage seront pertinentes. Se référer aux fiches d'activité à ce sujet.</li> <li>Vérifier la capacité auditive de l'enfant.</li> </ul>
À partir de 2 ans	L'enfant baragouine.	<ul style="list-style-type: none"> <li>La qualité du langage évolue très vite.</li> <li>Profiter de cette période privilégiée pour stimuler l'enfant et l'aider à développer son langage au maximum, par exemple : les stratégies de stimulation du langage, l'intégration à des activités de groupe, etc.</li> <li>Vérifier la capacité auditive de l'enfant.</li> </ul>
À 3 ans	L'enfant ne parle pas ou jargonne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vérifier la capacité auditive de l'enfant : par exemple, donner une consigne à l'enfant en chuchotant dans son dos, l'interpeller lorsqu'il est occupé, observer ses réactions à des bruits soudains et/ou particuliers (sons graves et aigus : tambour, objet qui tombe, sifflet, clochette, sirènes de pompier, sonnerie du téléphone).</li> <li>Penser à un trouble neurologique, à une incapacité à prononcer des mots, à une anomalie physiologique, à un trouble de l'ouïe, et consulter une ressource spécialisée.</li> </ul>
À 4 ans	L'enfant présente un bégaiement physiologique normal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'enfant a « trop » d'idées. Il n'a pas encore la maîtrise du langage, il veut parler trop vite et a tendance à bégayer.</li> <li>Le parent peut être fier de son enfant qui franchit une nouvelle étape : cela prouve qu'il a le goût du langage!</li> <li>L'attitude à adopter est la tolérance et la patience.</li> <li>Le parent peut utiliser ponctuellement différentes stratégies : encourager l'enfant par le regard, un sourire, lui dire de prendre son temps, de respirer, lui suggérer des mots quand le besoin s'en fait sentir, proposer des traductions.</li> <li>La meilleure attitude reste la réceptivité afin d'éviter que l'enfant ne sente une pression.</li> </ul>
Vers 6-7 ans	L'enfant présente un bégaiement secondaire (persistant ou récurrent).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Si le bégaiement persiste, cela devient pathologique.</li> <li>Une évaluation par une ressource spécialisée est nécessaire.</li> </ul>



## LES FICHES D'ACTIVITÉ POUR L'INTÉGRATION DE L'ENFANT DANS UN MILIEU DE GARDE ÉDUCATIF



# Intégrer mon enfant dans un milieu de garde éducatif?

## Axe et objectif de l'intervention

Intégration : S'informer des services, de leur accessibilité et entreprend des démarches pour inscrire son enfant.

## Contenu

Une discussion avec le parent pour vérifier s'il est prêt à intégrer son enfant dans un milieu de garde éducatif, si l'intervenante juge que l'enfant pourrait en bénéficier.

## Le service de garde pour mon enfant?

Explorer avec le parent ses intentions quant à l'intégration de son enfant en milieu de garde d'ici les prochains mois.

### Si le parent y est défavorable ou est ambivalent :

- Vérifier ses connaissances, ses croyances et ses perceptions personnelles à l'égard des milieux de garde ainsi que celles des personnes de son entourage (ex. : conjoint, grands-parents).
- Discuter de sa conception de son rôle de parent : *Comment vois-tu ton rôle de parent? Est-ce que, pour toi, c'est important que ce soit toi qui t'occupes de ton enfant?*
- Reconnaître comme légitime la volonté du parent de s'occuper de son enfant et de lui donner le mieux pour lui : *Je vois que tu souhaites le mieux pour ton enfant et que tu veux t'en occuper le mieux possible.*
- Amener le parent à réfléchir à ce qui pourrait aussi l'aider à donner le meilleur à son enfant : *Est-ce que ça t'arrive parfois, de penser à ton enfant quand il va aller à l'école, quand il va commencer la maternelle? Tu sais qu'on se rend compte que c'est dès le plus jeune âge qu'on commence à aider son enfant à s'épanouir avec les autres, à le préparer à l'école, mais aussi à favoriser son développement global? Comment vois-tu ça? Qu'est-ce qui pourrait aider ton enfant à développer de bonnes relations avec les autres, à bien se développer dans toutes les dimensions de sa personne et à bien se préparer à l'école même à son âge?*
- Compléter ou modifier les perceptions ou croyances du parent en précisant qu'il est nécessaire que son enfant rencontre d'autres enfants, qu'il puisse jouer avec eux et apprendre à partager, à attendre son tour. Il est aussi important qu'à travers ses jeux, il fasse toutes sortes d'explorations, d'activités et de découvertes dans différents contextes (langage, couleurs, musique, cultures, jeux moteurs, habitudes de vie ou alimentaires, comportements qui influencent sa santé et son bien-être, etc.) et qu'il apprenne à aimer les livres ou à parler avec d'autres enfants, d'autres adultes que ses parents, etc.
- Évaluer avec le parent ce qui pourrait l'inciter à inscrire son enfant dans un milieu de garde (ex. : bienfaits pour le développement de l'enfant et avantages pour le parent) et les obstacles qui l'empêchent de le faire (ex. : disponibilité des places, proximité géographique, accessibilité économique, accueil).
- Établir avec lui ses projets personnels pour la prochaine année, l'amener à réfléchir aux possibilités nouvelles que pourrait lui procurer la fréquentation d'un milieu de garde par son enfant (ex. : répit, retour aux études, retour au travail, etc.).

- Informer le parent qu'il peut être soutenu dans la recherche d'un milieu de garde éducatif et qu'il peut obtenir du financement pour une place à temps partiel (ou peut-être même à temps plein, sous certaines conditions) s'il bénéficie présentement d'une prestation en application du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale prévus par la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles.

Selon les réactions du parent, cette réflexion sur l'intégration de l'enfant en milieu de garde pourra être reprise plus tard, car, dans certaines circonstances, le parent peut se sentir menacé, se replier, prendre ses distances ou réagir en affichant clairement son désaccord avec cette éventualité.

### **Lorsque le parent est favorable à l'intégration de son enfant dans un milieu de garde.**

- Déterminer et planifier les démarches à faire pour inscrire l'enfant (ex. : prendre rendez-vous avec un ou des milieux de garde, organiser un moyen de transport, aller les visiter, etc.). À cet égard, consulter la fiche 47.
- Définir, avec le parent, le soutien qu'il attend de vous.
- L'encourager dans sa démarche et dans ses projets.
- Vérifier avec le parent les difficultés qui peuvent survenir et faire en sorte qu'il retire son enfant du milieu de garde.
- Discuter des moyens qui pourraient être pris afin de prévenir ces difficultés.
- Souligner les efforts que le parent fait pour bien s'occuper de son enfant et de son développement.



## **Informations à transmettre aux parents**

### ***Les avantages pour l'enfant de la fréquentation d'un service de garde***

L'intégration de l'enfant dans un milieu de garde éducatif de qualité représente une stratégie gagnante<sup>170</sup> pour **favoriser le développement global** de l'enfant. Plusieurs études démontrent l'incidence d'un tel milieu sur sa confiance en lui, sur ses habiletés à apprendre, sur son développement cognitif, langagier et social.

De plus, les expériences vécues dans ce milieu **préparent l'enfant pour l'école** grâce aux activités d'éveil à la lecture et à l'écriture (histoires racontées par l'éducatrice ou la RSG), aux bricolages, aux jeux de table et de classification d'objets, aux routines et aux relations avec les pairs<sup>171</sup>. Les jeunes qui fréquentent un milieu de garde éducatif de qualité commencent l'école avec des habiletés qui augmentent leurs chances de réussite<sup>172</sup>.

### ***Les avantages pour le parent de la fréquentation d'un service de garde par l'enfant***

La fréquentation du service de garde par l'enfant peut procurer du **répit** au parent et lui permettre de participer à des activités d'études, de travail, de sport, de s'impliquer dans un organisme.

De plus, au service de garde, il **rencontre d'autres parents** qui sont susceptibles d'influencer et de soutenir ses comportements ou de lui permettre d'observer des attitudes parentales qu'il a envie de reproduire, de discuter d'aspects difficiles de l'éducation des enfants, d'échanger des services entre parents...

<sup>170</sup>. Barnett, 2004.

<sup>171</sup>. Ahnert et Lamb, 2004.

<sup>172</sup>. Barnett, 2004.

Enfin, certains services de garde, en collaboration avec d'autres organismes, proposent aussi des activités à l'intention des parents. Par exemple, ils offrent des rencontres d'observation et de discussion sur les comportements des enfants, des partages d'expériences ou des activités de préparation à l'emploi; des programmes d'éveil à la lecture et à l'écriture; des activités d'échange de vêtements et de matériel pour les enfants; des prêts de matériel du service de garde...

### ***Les normes d'un service de garde***<sup>173</sup>

Les services de garde régis ont des normes à respecter concernant :

1. L'hygiène, la sécurité, la qualification des éducatrices et des responsables, le rapport éducatrice-enfants, les équipements, le matériel et les locaux.
2. Les locaux où sont fournis les services sont accessibles aux parents durant les heures d'ouverture et lorsque leur enfant est présent, en installation et en milieu familial.
3. L'attestation par un corps de police que les banques de données qui lui sont accessibles ne contiennent aucun renseignement pouvant empêcher les personnes concernées par les services de garde (administrateurs, éducatrices, RSG, stagiaires, etc.) d'accomplir leur travail auprès des enfants.

### ***Et le programme éducatif***

Au Québec, les services de garde régis sont des services éducatifs. Ainsi, ils doivent appliquer un programme éducatif dont les activités permettront :

- de favoriser le développement global de l'enfant en lui permettant de développer toutes les dimensions de sa personne, notamment sur les plans affectif, social, moral, cognitif, langagier, physique et moteur;
- d'amener progressivement l'enfant à s'adapter à la vie en collectivité et à s'y intégrer harmonieusement.

Les principes de base du programme éducatif *Accueillir la petite enfance* sont les suivants :

- 1) chaque enfant est un être unique;
- 2) l'enfant est le premier agent de son développement. Ce principe commande que l'on ne cherche pas toujours à décider de ce que l'enfant doit apprendre, mais qu'on lui permette de faire des découvertes;
- 3) le développement de l'enfant est global et intégré;
- 4) l'enfant apprend par le jeu;
- 5) la collaboration avec les parents est essentielle pour favoriser le développement de l'enfant. **Cet aspect est présenté à la fiche 47.**

<sup>173</sup>. La loi et les règlements sur les centres de la petite enfance et autres services de garde à l'enfance peuvent être consultés à : [www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/home.php#).



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### D'abord, quelques conditions essentielles

Avant d'aborder la question de la fréquentation des services de garde, s'assurer de leur disponibilité, de leur accessibilité physique et économique ainsi que de l'accueil que les familles en situation de vulnérabilité peuvent y recevoir. L'étude de Binet (2003) indique que les parents vivant en situation de vulnérabilité sont préoccupés par les éléments suivants :

- Le manque de places fait que des parents qui ne travaillent pas préfèrent s'occuper eux-mêmes de leur enfant. Certains hésitent aussi en raison de leur crainte d'enlever une place à un autre parent qui en aurait besoin, d'autant plus que les démarches pour obtenir une place peuvent leur sembler fastidieuses.
- Par ailleurs, les problèmes financiers et de transport constituent de gros obstacles. Plusieurs familles ne disposent pas d'un véhicule pour leurs déplacements; il est difficile de parcourir de longues distances avec de jeunes enfants. S'il y a des plus grands à l'école, l'horaire peut devenir compliqué.
- S'informer des différentes solutions possibles avec les organismes communautaires ou autres services d'aide. Par exemple, si le parent est inscrit à un programme de réinsertion scolaire ou professionnelle, les frais de garde et de transport pourraient être payés par le centre local d'emploi.
- Les coûts préoccupent aussi les parents. Beaucoup ignorent qu'ils pourraient avoir une place à temps partiel gratuite grâce à l'exemption de la contribution parentale habituelle de 7 \$ dans un service de garde lorsqu'ils sont prestataires d'un programme d'aide sociale ou de solidarité sociale.
- Enfin, les parents sont inquiets de l'accueil qui leur sera réservé ainsi qu'à leur enfant. Un bon accueil permet à la fois de rassurer les familles quant à la sécurité des lieux et au lien que le service de garde entretiendra avec elles. Si les parents sentent qu'ils ne sont pas jugés, ils seront plus ouverts à la fréquentation du service.

### Soutien au parent

Offrir d'accompagner le parent dans ses démarches (appeler les services de garde, visiter les lieux, aider pour l'inscription, avoir le certificat de naissance de l'enfant et du parent, etc.). Certains CSSS ont des protocoles d'entente CSSS-services de garde qui permettent d'avoir accès à des places réservées.

En inscrivant l'enfant à un service de garde, les parents font face à une multitude de formulaires à lire et à remplir; un soutien s'avère alors essentiel pour les faibles lecteurs et les allophones. Il faut parfois adopter le rôle de médiateur entre le milieu de garde et le parent. Pour bien des parents, recevoir des commentaires sur leur enfant n'est pas toujours facile. Ils préféreront alors retirer l'enfant du service.

### Parent réticent

Confier la garde de son enfant à des personnes inconnues peut être une décision difficile pour certains parents. Cette expérience peut être perçue comme menaçante. Proposer une activité parent-enfant hebdomadaire puis une activité de halte-répit avant d'utiliser un service de garde peut s'avérer une bonne stratégie.

Il peut être intéressant de proposer des moments d'échange avec des parents dont les enfants fréquentent des services de garde. Animer la discussion en la centrant sur les enfants et les aspects bénéfiques de la fréquentation d'un service de garde et sur les façons d'alléger les difficultés. Ces questions peuvent alimenter l'échange : *Qu'est-ce que les parents constatent comme changements chez leurs enfants depuis la fréquentation d'un service de garde? Qu'est-ce que les parents apprécient de ces rencontres avec les autres parents du service de garde et avec les adultes responsables de leur enfant, éducatrices ou responsables d'un service de garde en milieu familial? Comment peut-on faciliter l'intégration des enfants en service de garde? Qu'est-ce qui permet d'amoinrir les difficultés anticipées ou vécues avec la garde des enfants?*

# Étapes à suivre pour intégrer l'enfant dans un milieu de garde éducatif

Le trotteur et  
l'explorateur  
**Fiche 47**

## Axe et objectif de l'intervention

Intégration : S'informer des services, de leur accessibilité et entreprend des démarches pour inscrire son enfant.

Favorise l'adaptation de son enfant en service de garde.

## Contenu

Une discussion sur les étapes concrètes à suivre pour intégrer son enfant dans un milieu de garde.

### Le service de garde : un monde à découvrir<sup>174</sup>!

Amorcer une discussion avec le parent sur sa connaissance des différents milieux de garde et des places à contribution réduite (PCR). Utiliser le tableau « Les différents services de garde, leurs caractéristiques et leur coût » figurant à la fin de cette fiche pour vous aider.

Discuter, par la suite, des avantages à intégrer son enfant dans un milieu de garde régi, c'est-à-dire en centre de la petite enfance, dans un service de garde en milieu familial rattaché à un bureau coordonnateur ou dans une garderie titulaire d'un permis :

- Les services de garde régis répondent à diverses exigences qui concernent, notamment, le nombre d'enfants par éducatrice, la qualification du personnel, la qualité des lieux, le programme éducatif et la qualité des repas offerts.
- De plus, les services de garde régis offrent une garantie de services et des possibilités de recours si ceux-ci ne sont pas fournis.
- En tout temps et en toute situation, le parent peut s'attendre à ce que son point de vue soit écouté par le personnel éducateur ou par la responsable du service de garde en milieu familial. Il peut également venir au service de garde quand son enfant y est présent.

## Le soutien financier possible

Informez le parent du soutien dont il peut bénéficier pour permettre à son enfant de fréquenter un service de garde.

Parlez des possibilités d'exemption de la contribution parentale (c'est-à-dire le coût quotidien régulier) pour les personnes qui reçoivent une prestation en application du Programme d'aide sociale ou du Programme de solidarité sociale prévus par la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles :

- Cette exemption donne droit à des services de garde gratuits jusqu'à un maximum de dix heures de services éducatifs par jour, pour un maximum hebdomadaire de cinq demi-journées ou de deux journées et demie de garde.
- Il est possible d'obtenir un plus grand nombre d'heures et de jours de services de garde gratuits (**exemption de la contribution parentale majorée**) si un organisme désigné du réseau de la santé et des services sociaux (CSSS, centre de protection de l'enfance et de la jeunesse, centre hospitalier, centre de réadaptation ou centre de santé et de services sociaux pour les autochtones cris) fournit une recommandation pour une fréquentation plus longue.

<sup>174</sup>. Pour plus d'information sur les services de garde, se référer au site : [www.mfa.gouv.qc.ca/famille/soutien-a-la-famille/services-de-garde/](http://www.mfa.gouv.qc.ca/famille/soutien-a-la-famille/services-de-garde/) (consulté le 7 juillet 2009).

- Le parent doit indiquer s'il s'agit d'une nouvelle inscription dans un autre service de garde régi et s'il a déjà bénéficié de la contribution réduite ou de la contribution parentale. Il doit aussi remettre l'**attestation des services de garde reçus** durant l'année de référence (nombre total de journées de garde à contribution réduite depuis le 1<sup>er</sup> septembre de l'année de référence).

Si un parent hésite à faire la demande parce qu'il reçoit l'aide de dernier recours ou qu'il ne travaille pas, lui rappeler que c'est un droit de recevoir cette aide financière. Au 31 janvier 2009, le Québec comptait près de 205 000 places à contribution réduite; chaque année, une exemption de la contribution parentale est accordée pour plus de 11 000 enfants.

### Les étapes pour inscrire son enfant

Prendre connaissance de la brochure *À la recherche d'un service de garde éducatif pour votre enfant*<sup>175</sup> où sont présentés des éléments utiles pour faciliter la recherche d'un service de garde éducatif de qualité. On y retrouve des définitions de services de garde et d'organismes responsables de leur encadrement, un questionnaire pour déterminer ses besoins et préférences en matière de service de garde et, enfin, la façon d'effectuer la recherche d'un service de garde (appels téléphoniques et visites).

**Première étape : Trouver des milieux de garde à proximité du domicile du parent.** Le site Internet du ministère de la Famille et des Aînés propose un localisateur des services de garde ([www.mfa.gouv.qc.ca/services-en-ligne/localisateur/index.asp](http://www.mfa.gouv.qc.ca/services-en-ligne/localisateur/index.asp)). Il permet d'obtenir les coordonnées de tous les services de garde en CPE et en garderie ainsi que des bureaux coordonnateurs du Québec et leur emplacement sur une carte. Il est mis à jour régulièrement et contient même les services de garde en création (ouverture prévue dans les prochains mois). La recherche dite « par proximité » permet de connaître les services à proximité du domicile de la famille. De plus, ce site réunit une liste d'initiatives régionales en matière de gestion de l'attente qui ont été mises sur pied pour aider les parents à la recherche d'une place en service de garde ([www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/choix-d-un-service-de-garde/listes-d-attente.asp](http://www.mfa.gouv.qc.ca/services-de-garde/parents/choix-d-un-service-de-garde/listes-d-attente.asp)).

**Deuxième étape : Suggérer au parent de prendre rendez-vous** avec un ou deux milieux de garde qui l'intéressent à proximité de son domicile, et ce, même si l'enfant est sur une liste d'attente.

**Troisième étape :** Prendre le temps, dans la mesure du possible, de **visiter, avec le parent, le milieu de garde en vérifiant les aspects de sa qualité éducative** et s'il répond aux besoins du parent. Les aspects suivants peuvent être considérés<sup>176</sup> :

- Le nombre d'enfants par groupe ne doit pas excéder 8 enfants pour les 18 mois à 4 ans et 10 pour les 4 à 5 ans.
- Le programme éducatif proposé aux enfants touche tous les aspects du développement. Les enfants vont à l'extérieur tous les jours à moins de conditions extrêmes. La télévision est utilisée uniquement à des fins éducatives.
- L'éducatrice ou la responsable du service de garde en milieu familial est sensible, patiente et énergique. Elle utilise un ton de voix amical et respectueux et un vocabulaire accessible lorsqu'elle s'adresse aux enfants.
- Les enfants sont enjoués et souriants lorsqu'ils interagissent avec l'éducatrice.
- L'éducatrice ou la responsable du service de garde en milieu familial est formée et expérimentée.
- Le milieu de garde est ouvert et le personnel est accueillant en tout temps.

<sup>175</sup>. Document en ligne au : [www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF\\_recherche\\_service\\_garde.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF_recherche_service_garde.pdf) (consulté le 18 mars 2009).

<sup>176</sup>. Adapté du document *À la recherche d'un service de garde éducatif pour votre enfant* du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine du Québec, 6<sup>e</sup> édition, 2007, document en ligne au : [www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF\\_recherche\\_service\\_garde.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF_recherche_service_garde.pdf) (consulté le 18 mars 2009).

- Les menus sont variés et équilibrés.
- Les frais et les modalités de paiement conviennent aux parents.
- Les mesures prises pour assurer la sécurité et la santé de l'enfant sont adéquates.
- Les locaux sont propres, éclairés et chaleureux.
- Les jeux sont variés, accessibles aux enfants et adaptés à leur âge.

**Quatrième étape** : Lorsque le choix du parent est fait et la place obtenue, **discuter de l'intégration de l'enfant**.

On ne peut pas prévoir avec certitude les réactions d'un enfant à son intégration en service de garde. Plusieurs réagissent comme dans d'autres situations similaires. On peut catégoriser en trois grands types les modes d'intégration :

- Certains enfants s'intègrent facilement. Assez rapidement, ils sont à l'aise au service de garde et ils ne vivent pas de perturbations notables liées à cette nouvelle période de leur vie.
- Certains enfants éprouvent quelques difficultés d'adaptation (une régression des acquis est possible). Ils ont besoin d'une courte période avant de s'intégrer harmonieusement au service de garde. Ils peuvent avoir des réactions décelables au service de garde et à la maison (ex. : relativement à l'appétit, au sommeil, à l'humeur, au contrôle des sphincters, etc.).
- Certains enfants, plutôt rares, s'adaptent difficilement. Leur période d'adaptation est longue tant au service de garde qu'à la maison (ex. : relativement à l'appétit, au sommeil, à l'humeur, au contrôle des sphincters, etc.). Si les difficultés d'adaptation perdurent, il peut être adéquat de revoir le type de garde pouvant le mieux convenir à l'enfant (du service de garde en installation à celui en milieu familial par exemple ou à la halte-garderie pour de plus courtes périodes).

### **Ce qui peut favoriser l'adaptation de l'enfant à un milieu de garde**

Certains moyens peuvent faciliter l'adaptation de l'enfant à un milieu de garde<sup>177</sup>. Voici des suggestions pour les parents :

- Amener régulièrement l'enfant dans des lieux où il a l'occasion d'interagir avec d'autres enfants (avec la parenté et les amis, au parc, dans les organismes communautaires se consacrant à la famille, etc.). Le site Internet du ministère de la Famille et des Aînés présente une liste d'organismes communautaires Famille ([www.mfa.gouv.qc.ca/famille/partenaires/organismes-communautaires/repertoire-organismes-communautaires.asp](http://www.mfa.gouv.qc.ca/famille/partenaires/organismes-communautaires/repertoire-organismes-communautaires.asp)), de leurs coordonnées, de leurs activités et services (bambinerie, halte-répit, ateliers préscolaires, halte-garderie, ateliers parents-enfants, activités thématiques, etc.).
- Amener régulièrement l'enfant dans des lieux où il a l'occasion de rencontrer de nouveaux adultes et de discuter avec eux (avec la parenté et les amis, dans des commerces, etc.).
- Renforcer le comportement de l'enfant lorsqu'il parle avec des adultes et qu'il joue avec des pairs.
- Parler à l'enfant du fait que, bientôt, il aura la chance d'aller jouer avec d'autres enfants dans un service de garde. Lui montrer les lieux, les gens et la vie quotidienne avant sa première journée en milieu de garde.
- Si possible, faire une visite en sa compagnie.

<sup>177</sup>. Adapté du document *À la recherche d'un service de garde éducatif pour votre enfant* du ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine du Québec, 2007, document en ligne au : [www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF\\_recherche\\_service\\_garde.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/SF_recherche_service_garde.pdf) (consulté le 7 juillet 2009).

- Si possible, procéder par étapes. Passer de quelques heures par jour, au début, à une plus longue période les jours suivants. Les premiers jours, demeurer quelques minutes en sa compagnie avant de quitter le service de garde et lui dire à quelle heure on viendra le chercher, puis aller le chercher tôt. Rassurer l'enfant en lui disant qu'il reviendra à la maison avec nous, qu'on reviendra toujours le chercher.

### **Après l'intégration, prévenir les difficultés...**

Vérifier avec le parent les difficultés potentielles qu'il prévoit après l'intégration de l'enfant dans le milieu de garde et qui pourraient faire en sorte qu'il l'en retire. Discuter des moyens à prendre afin de prévenir ces difficultés.



## **Suggestions et commentaires pour l'intervention**

### **C'est un grand jour, l'entrée en milieu de garde!**

Prendre le temps d'écouter les appréhensions du parent à l'égard de l'entrée en milieu de garde : A-t-il préparé tout ce qu'il faut? Le transport est-il organisé? Comment voit-il la séparation? Que va-t-il faire de son temps libre? Parfois, le parent a lui aussi besoin d'être accompagné pour la première journée!

### **Préparer l'enfant au service de garde**

Sensibiliser le parent à l'importance de la préparation à la première journée en milieu de garde :

- Parler du milieu de garde positivement : *Tu vas t'amuser, tu vas rencontrer plein d'amis.*
- Préparer la séparation (avertir l'enfant, l'assurer qu'on va revenir le chercher, apporter sa doudou, lui prêter un objet appartenant au parent [ex. : foulard, photos] que l'enfant « gardera » jusqu'à son retour).
- Instaurer un rituel de départ (ex. : faire bye-bye à la fenêtre, bisou). Toujours saluer l'enfant afin de le rassurer avant notre départ, éviter d'allonger inutilement le départ.

### **Difficulté à obtenir une place**

Si, malgré ses démarches, le parent ne parvient pas à obtenir une place dans un milieu de garde régi, l'intervenante peut vérifier si une place réservée en vertu d'un protocole entre un CSSS et un milieu de garde est accessible.

Les protocoles d'entente varient selon les territoires. Une clause du protocole type CSSS-services de garde porte sur la réservation annuelle de places pour les enfants dont le dossier relève du CSSS (mission CLSC) et jugés vulnérables en raison de leur situation familiale ou personnelle. Lorsqu'il n'y a pas de place disponible pour ces enfants, le service de garde peut alors leur accorder la priorité dès qu'une place se libère.

### La qualité, un enjeu important

Les parents sont préoccupés par la qualité des services de garde, lorsqu'ils songent à y laisser leur enfant.

L'enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs *Grandir en qualité 2003*<sup>178</sup> a fait ressortir les forces et les aspects à améliorer dans les différents types de services de garde régis du Québec : installation de CPE pour enfants de 18 mois et plus; installation de CPE pour enfants de moins de 18 mois (ou pouponnière de CPE); garderie pour enfants de 18 mois et plus; garderie pour enfants de moins de 18 mois (ou pouponnière de garderie); service de garde en milieu familial.

Les résultats montrent que, dans les services de garde étudiés, la qualité éducative est de « passable à moyenne », sauf dans les pouponnières des installations de CPE où la qualité est jugée bonne. Une qualité d'ensemble évaluée comme « passable » indique que les services de garde satisfont généralement aux principes du programme éducatif *Accueillir la petite enfance*, mais que des changements s'imposent pour atteindre le niveau de qualité recherché.

#### Un plan d'amélioration de la qualité par le ministère de la Famille et des Aînés

Pour rassurer les parents, il importe de souligner les mesures prises par le ministère de la Famille et des Aînés en collaboration avec les principaux regroupements de services de garde éducatifs. Le plan d'amélioration continue de la qualité vise à ce que chaque service de garde réponde minimalement aux mêmes critères de qualité, et ce, partout au Québec. Les principaux aspects touchés sont les interventions éducatives, la santé, la sécurité, la formation, la gestion des ressources et l'intégration communautaire.

Les principaux moyens retenus pour rehausser la qualité sont le relevé et la correction, par chaque milieu de garde, des manques observés ainsi que l'expérimentation d'un processus d'agrément par certains services de garde éducatifs dans le but éventuel de la diffuser à l'ensemble des milieux de garde.

<sup>178</sup>. Fournier et Drouin, 2004a, 2004b et 2004c.

## Les différents services de garde, leurs caractéristiques et leur coût

Services de garde	Caractéristiques	Programme éducatif	Contribution réduite (7 \$/jour)	Exemption de paiement (gratuité)
<b>Centre de la petite enfance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possède un permis pour une ou plusieurs installations.</li> <li>• A un conseil d'administration composé aux deux tiers de parents, qui voit à la gestion des services offerts par le CPE et à l'application du programme éducatif.</li> <li>• Doit appliquer un programme éducatif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, il doit s'appliquer à tous les milieux de garde ayant un permis du ministère de la Famille et des Aînés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, pour les prestataires d'un programme d'aide sociale ou de solidarité sociale.</li> <li>• Certaines conditions (voir plus bas).</li> </ul>
<b>Service de garde en milieu familial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service en milieu familial dans une résidence privée.</li> <li>• Doit être reconnu par un bureau coordonnateur.</li> <li>• Accueille un nombre limité d'enfants : six enfants, ou jusqu'à neuf si la responsable est assistée par une autre personne adulte.</li> <li>• N'a pas de conseil d'administration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, il doit s'appliquer à tous les milieux de garde ayant un permis du ministère de la Famille et des Aînés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, pour les prestataires d'un programme d'aide sociale ou de solidarité sociale</li> <li>• Certaines conditions (voir plus bas).</li> </ul>
<b>Garderie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possède un permis pour des services de garde dans une seule installation.</li> <li>• En général, entreprise privée à but lucratif.</li> <li>• N'a pas de conseil d'administration.</li> <li>• Doit avoir un comité consultatif composé de cinq parents. Ce comité est consulté sur tous les aspects des services offerts aux enfants dans la garderie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, si elles sont titulaires d'un permis du ministère de la Famille et des Aînés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, si la garderie est subventionnée et a signé une entente avec le ministère de la Famille et des Aînés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oui, pour les prestataires d'un programme d'aide sociale ou de solidarité sociale, si la garderie offre des places à contribution réduite.</li> </ul>
<b>Halte-garderie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service de garde non régi.</li> <li>• Service offert par un organisme public ou communautaire qui, en vertu de sa mission, offre un soutien et un accompagnement aux familles et qui, dans le cadre d'une intervention particulière auprès de parents ou d'enfants, organise la garde temporaire d'enfants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comme elle n'est pas régie par la loi, la halte-garderie peut ne pas avoir de programme éducatif.</li> <li>• Par contre, certaines peuvent se doter d'un tel programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'applique pas.</li> <li>• Les frais des services ou leur gratuité varient selon les milieux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'applique pas.</li> <li>• Les frais des services ou leur gratuité sont laissés à la discrétion des responsables.</li> </ul>

## Les différents services de garde, leurs caractéristiques et leur coût

Services de garde	Caractéristiques	Programme éducatif	Contribution réduite (7 \$/jour)	Exemption de paiement (gratuité)
<b>Jardin d'enfants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service de garde non régi et qui existait avant octobre 2005. Depuis cette date, un permis de garderie est obligatoire.</li> <li>• Groupe stable d'au moins sept enfants de 2 à 5 ans.</li> <li>• Périodes de garde qui n'excèdent pas 4 heures par jour.</li> <li>• Sinon, n'est pas soumis à une réglementation particulière.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comme il n'est pas régi par la loi, le jardin d'enfants peut ne pas avoir de programme éducatif.</li> <li>• Par contre, certains peuvent se doter d'un tel programme.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'applique pas.</li> <li>• Les frais des services ou leur gratuité varient selon les milieux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne s'applique pas.</li> <li>• Les frais des services ou leur gratuité sont laissés à la discrétion des responsables.</li> </ul>
<b>Services d'une gardienne (tante, amie, parent...)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Services de garde privés, non reconnus par le ministère de la Famille et des Aînés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non</li> </ul>

### LE PROGRAMME ÉDUCATIF : LES PRINCIPES DE BASE

- **Chaque enfant est unique**, et les activités éducatives qui lui sont proposées doivent respecter son rythme de développement, ses besoins et ses champs d'intérêt.
- **L'enfant est le premier agent de son développement**, c'est-à-dire que ce développement part d'une aptitude et d'une motivation intrinsèques à l'enfant. L'adulte guide ensuite cette démarche et la soutient afin qu'elle conduise l'enfant à l'autonomie.
- **Le développement de l'enfant est un processus global et intégré** qui comporte plusieurs dimensions : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive, et langagière.
- **L'enfant apprend par le jeu**, qui est la principale activité du service de garde et la base de l'intervention éducative.
- **La collaboration entre le personnel éducateur ou les responsables d'un service de garde en milieu familial et les parents est essentielle au développement harmonieux de l'enfant.**

## **SERVICES INCLUS DANS LA CONTRIBUTION RÉDUITE**

### **UNE PLACE À 7 \$ DONNE DROIT :**

- à des services éducatifs pendant une période continue de garde maximale de 10 heures par jour, de 20 jours par période de 4 semaines et de 261 jours par année (année de référence : du 1<sup>er</sup> septembre au 31 août);
- à des collations, si l'enfant est gardé durant les heures prévues pour leur distribution;
- à des repas du midi ou du soir, si l'enfant est gardé durant les heures prévues pour les repas ou, dans les autres cas, au petit déjeuner;
- à tout le matériel utilisé pendant la prestation des services de garde.

### **PÉRIODE DE GARDE**

- Une journée : plus de quatre heures jusqu'à un maximum de dix heures continues.
- Une demi-journée : de deux heures et trente minutes à quatre heures.

**La fréquentation pendant moins de deux heures et trente minutes par jour ne donne pas droit à une place à contribution réduite.**

## **EXEMPTION DE PAIEMENT DE LA CONTRIBUTION RÉDUITE (PLACE GRATUITE)**

Un parent peut être exempté en totalité de la contribution réduite s'il est prestataire d'un programme d'aide sociale ou de solidarité sociale. Il a alors accès à une place gratuitement :

- L'exemption totale de la contribution réduite donne droit à un maximum de dix heures de services éducatifs par jour, pour un maximum de deux journées et demie ou de cinq demi-journées de garde par semaine.
- La fréquentation peut être plus longue si le parent fournit une lettre de recommandation d'un intervenant d'un établissement visé par la Loi sur les services de santé et les services sociaux ou par la Loi sur les services de santé et les services sociaux pour les autochtones.

## Axe et objectif de l'intervention

Maintien : S'implique dans la vie de son enfant en milieu de garde

## Contenu

Une discussion sur l'implication du parent dans le service de garde de son enfant.

### Comment m'impliquer dans le service de garde?

Amorcer une discussion avec le parent sur ce qu'il connaît des possibilités d'implication dans le milieu de garde de son enfant et des engagements souhaités par l'établissement.



#### Informations à transmettre au parent

La **collaboration entre le service de garde et le parent** est essentielle pour permettre le meilleur épanouissement de l'enfant en milieu de garde. C'est un des cinq principes à la base d'*Accueillir la petite enfance. Programme éducatif des services de garde du Québec*<sup>179</sup>.

L'enfant a besoin que s'établissent des relations de confiance mutuelle, d'entraide et de respect entre ses parents et l'ensemble des adultes qui l'entourent :

- il aura alors un sentiment de vivre dans un univers cohérent;
- les parents se sentent acceptés, et les adultes du service de garde savent qu'ils peuvent compter sur eux pour mieux jouer leur rôle.

**Le parent, le personnel ou la responsable du service de garde en milieu familial (RSG) peuvent collaborer quotidiennement :**

1. À l'arrivée au service de garde :

- Le parent peut faire part des éléments pertinents pouvant faciliter la transition de l'enfant de sa famille au milieu de garde (ex. : humeurs et conditions de santé demandant un suivi particulier ou une difficulté familiale ayant des répercussions sur l'enfant).
- Le personnel ou la RSG s'informe de l'enfant et des consignes particulières. Il présente l'horaire de la journée.

2. Au départ :

- Le parent peut discuter avec l'éducatrice ou la RSG du déroulement de la journée, lire le cahier de bord et aussi discuter des aspects qui le préoccupent dans le comportement de son enfant, tout comme des aspects positifs de son développement.
- Le personnel ou la RSG peut donner des informations sur l'enfant par écrit (note personnelle, cahier de bord, etc.).

<sup>179</sup>. Voir : [www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/programme\\_educatif.pdf](http://www.mfa.gouv.qc.ca/publications/pdf/programme_educatif.pdf)

Le parent et le personnel ou la RSG peuvent collaborer plus étroitement :

1. **À l'inscription** de l'enfant, le parent doit donner des renseignements utiles au service de garde (ex. : renseignements sur la santé et l'alimentation de l'enfant qui nécessite une attention particulière, nom des personnes à contacter en cas d'urgence).

Parallèlement, le parent peut s'attendre à recevoir du service de garde des renseignements facilitant sa collaboration, par la remise d'un dossier comprenant des renseignements sur la régie interne et le programme d'activités (ex. : explications sur les jours et les heures d'ouverture, les règles d'hygiène et de désinfection pour protéger la santé des enfants, les principales activités proposées aux enfants, etc.).

2. **En cours d'année**, des rencontres individuelles peuvent être demandées par le parent pour discuter des progrès, des réussites, des forces et des faiblesses de l'enfant. Si l'enfant éprouve des difficultés, le service de garde cherchera à établir une collaboration particulière avec le parent (ex. : cohérence dans les actions à privilégier).

Le parent peut participer activement aux différents comités du service de garde et à ses activités. Par exemple, il peut s'impliquer pour organiser une fête, apporter des recommandations sur un thème comme le réaménagement de la cour, etc.

Il peut s'impliquer dans le conseil d'administration de l'établissement ou un comité de parents.



## Suggestions et commentaires pour l'intervention

### Parent réticent

Il peut sembler difficile, pour tout parent, de s'impliquer dans un milieu de garde, particulièrement s'il est en situation de vulnérabilité ou dans une situation précaire. La crainte d'être jugé sur ses compétences parentales peut, entre autres, influencer son implication. Vérifier sa crainte d'être jugé. Valoriser son rôle de collaborateur avec les services de garde. Lui offrir, si nécessaire, de l'accompagner une fois ou deux au service de garde.

### Gestion de problème

Si des difficultés surviennent entre le parent et le milieu de garde, proposer au parent de s'adresser d'abord au membre du personnel concerné (éducatrice, conseillère pédagogique, direction). Un soutien peut être offert au parent pour préparer ce qu'il veut dire et la façon dont il souhaite le dire. La médiation peut parfois prévenir des situations difficiles (expulsion, endettement, conflit, etc.).

Si le parent n'obtient pas de réponse satisfaisante ou si s'adresser au service de garde ne lui convient pas, il peut communiquer avec le Bureau des renseignements et plaintes du ministère de la Famille et des Aînés dont voici les coordonnées :

### **Bureau des renseignements et plaintes** du ministère de la Famille et des Aînés

Par téléphone, par télécopieur ou en personne :

Pour les personnes habitant la région de Québec : 418 643-4721

Ailleurs au Québec, sans frais : 1 888 643-4721

425, rue Saint-Amable, RC

Québec (Québec) G1R 4Z1

Télécopieur : 418 643-4855

Courriel : [info@mfa.gouv.qc.ca](mailto:info@mfa.gouv.qc.ca)

## LES ANNEXES



## ANNEXE 1

### TABLEAU DES FICHES

Fiche	Âge	Titre	Axes d'intervention
<b>Fiches d'activité s'adressant aux trottineurs</b>			
1	Trottineur	<i>Jeux libres!</i>	Engagement et capacités cognitives
2	Trottineur	<i>La lecture et le langage</i>	Réciprocité, langage oral et communication
3	Trottineur	<i>Mieux vaut prévenir que guérir!</i>	Engagement et autonomie
4	Trottineur	<i>L'imitation a bien meilleur goût!</i>	Engagement et socialisation
5	Trottineur	<i>Bravo! Bravo! Bravo!</i>	Engagement et conscience de soi
6	Trottineur	<i>Si j'ai bien compris...</i>	Sensibilité et socialisation
7	Trottineur	<i>Tout seul!</i>	Proximité et autonomie
8	Trottineur	<i>Les routines et les rituels</i>	Proximité et socialisation
9	Trottineur	<i>J'ai du sable dans les yeux!</i>	Engagement et socialisation
10	Trottineur	<i>Imiter et faire semblant, c'est amusant!</i>	Réciprocité et capacités cognitives
11	Trottineur	<i>Je veux apprendre, explique-moi!</i>	Réciprocité et capacités cognitives
12	Trottineur	<i>Je veux ma doudou!</i>	Sensibilité et émotions
13	Trottineur	<i>Les émotions, ça colore la vie...</i>	Proximité et émotions
<b>Fiches d'activité s'adressant tant aux trottineurs qu'aux explorateurs</b>			
14	Trottineur et explorateur	<i>Le goût d'apprendre à lire</i>	Proximité et langage écrit
15	Trottineur et explorateur	<i>Le goût de la lecture et de l'écriture</i>	Proximité et langage écrit
16	Trottineur et explorateur	<i>Une maison pleine de mots!</i> <i>Un coin pour lire et écrire</i>	Engagement et langage écrit
17	Trottineur et explorateur	<i>Jouons avec les cahiers publicitaires</i>	Réciprocité et langage écrit
18	Trottineur et explorateur	<i>Le château des livres</i>	Sensibilité et langage écrit
19	Trottineur et explorateur	<i>Un souhait pour toi!</i>	Proximité et langage écrit
20	Trottineur et explorateur	<i>Une mémoire d'éléphant!</i>	Proximité et capacités cognitives
21	Trottineur et explorateur	<i>Je joue dehors souvent, souvent...</i>	Engagement et motricité
22	Trottineur et explorateur	<i>J'ai peur du chien!</i>	Sensibilité et émotions
23	Trottineur et explorateur	<i>J'aime rencontrer d'autres enfants!</i>	Sensibilité, engagement et socialisation
24	Trottineur et explorateur	<i>Finies, les couches!</i>	Engagement, réciprocité et autonomie

Fiche	Âge	Titre	Axes d'intervention
<b>Fiches d'activité s'adressant aux explorateurs</b>			
25	Explorateur	<i>Je suis aussi fort qu'un lion!</i>	Proximité et conscience de soi
26	Explorateur	<i>Je collectionne des trésors!</i>	Réciprocité et capacités cognitives
27	Explorateur	<i>Quand, comment et pourquoi?</i>	Proximité et capacités cognitives
28	Explorateur	<i>Assez grand pour cuisiner!</i>	Engagement, réciprocité et autonomie
29	Explorateur	<i>Pourquoi jouer?</i>	Engagement et capacités cognitives
30	Explorateur	<i>Non!</i>	Engagement et socialisation
31	Explorateur	<i>Les règles à suivre</i>	Engagement et socialisation
32	Explorateur	<i>J'ai peur, rassure-moi!</i>	Sensibilité et émotions
33	Explorateur	<i>Je danse au rythme de la musique</i>	Proximité et motricité
34	Explorateur	<i>Je me fais des amis</i>	Sensibilité et socialisation
35	Explorateur	<i>Parle-moi, je t'écoute</i>	Sensibilité, langage oral et communication
36	Explorateur	<i>Tout un monde d'émotions...</i>	Sensibilité et émotions
37	Explorateur	<i>Je demande</i>	Engagement et socialisation
<b>Fiches d'activité pour les difficultés passagères</b>			
38	Trottineur et explorateur	<i>Pourquoi suis-je en colère?</i>	Irritabilité
39	Trottineur et explorateur	<i>Comment gérer les crises : mode d'emploi</i>	Irritabilité
40	Trottineur et explorateur	<i>J'écoute les consignes</i>	Opposition
41	Trottineur et explorateur	<i>La routine du dodo</i>	Sommeil perturbé
42	Trottineur et explorateur	<i>Non, pas dodo!</i>	Sommeil perturbé
43	Trottineur et explorateur	<i>Je frappe ou je mords</i>	Comportements agressifs
44	Trottineur et explorateur	<i>Je suis attentif</i>	Attention de courte durée
45	Trottineur et explorateur	<i>Je parle difficilement</i>	Difficultés liées au langage
<b>Fiches d'activité pour l'intégration de l'enfant dans un milieu de garde éducatif</b>			
46	Trottineur et explorateur	<i>Intégrer mon enfant dans un milieu de garde éducatif?</i>	Intégration
47	Trottineur et explorateur	<i>Étapes à suivre pour intégrer l'enfant dans un milieu de garde éducatif</i>	Intégration
48	Trottineur et explorateur	<i>La collaboration des parents avec le milieu de garde</i>	Maintien

## ANNEXE 2

# LES PROGRAMMES EFFICACES VISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Au cours des quatre dernières décennies, le Québec, tout comme les États-Unis, a vu naître de nombreux programmes préventifs visant le développement optimal des enfants vivant en contexte de vulnérabilité. Tout en partageant une préoccupation pour les tout-petits et leurs parents, ces programmes se différencient souvent, tant par leurs assises théoriques, leurs approches, leurs objectifs, leur contenu et leurs modalités d'intervention que par l'âge des enfants visés et la cible d'intervention choisie. Leur accent peut porter sur la stimulation du développement cognitif, langagier et social de l'enfant, l'éveil à la lecture et à l'écriture (littératie), la relation parent-enfant, l'attachement de l'enfant ou encore sur le soutien parental. Ce dernier point inclut parfois l'autonomie économique et la modification des conditions environnementales de la famille. Depuis les années 1990, on a vu naître des programmes dits d'approche intégrée (*comprehensive*). Ces programmes offrent un large éventail de services, agissent sur différentes cibles, visent plusieurs aspects du développement et intègrent différentes stratégies afin de répondre aux besoins des enfants et des familles<sup>180</sup>.

On peut regrouper l'ensemble de ces programmes en trois grandes catégories : 1) les programmes globaux de visites à domicile; 2) les programmes en centre éducatif (centres de la famille, organismes communautaires, services de garde) combinés ou non à un volet impliquant les parents; 3) les programmes d'entraînement aux habiletés parentales en groupe.

Pour détailler ces trois catégories, nous avons examiné les programmes présentant les caractéristiques suivantes :

- Les programmes visant les enfants de 0 à 5 ans.
- Les programmes visant à prévenir les retards de développement ou à favoriser le développement de l'enfant et sa maturité scolaire.

Leur efficacité a été évaluée à partir de recensions systématiques des écrits et de méta-analyses.

### **Les programmes globaux de visites à domicile**

Les programmes globaux de visites à domicile commencent souvent pendant la grossesse ou à la naissance pour se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant ait 2 ans et plus. Le développement de l'enfant n'est pas le seul objectif visé. Adoptant, pour la plupart, une perspective écologique, ces programmes offrent divers types de soutien visant, par exemple, la santé des parents et des enfants, l'amélioration de l'environnement familial et la qualité des relations parent-enfant. Quelques-uns offrent aussi des activités de stimulation directe auprès de l'enfant. D'autres, appelés programmes à deux générations, se préoccupent des trajectoires scolaires des parents et de leur participation au milieu du travail. Enfin, la très grande majorité d'entre eux encouragent les familles à fréquenter les ressources et à utiliser les services de la communauté<sup>181</sup>.

---

<sup>180</sup>. Ramey et Ramey, 1998.

<sup>181</sup>. Guay, 2004.

L'intensité de ces programmes est hautement variable. Elle dépend souvent de la disponibilité des parents et des intervenants de même que du financement du programme. Globalement, l'intensité des visites à domicile varie de deux demi-journées par semaine à une demi-journée par mois. Ces visites sont parfois complétées par des activités de groupe pour les parents, combinées à l'intégration des enfants dans un service de garde.

Bien qu'il n'existe aucune démonstration scientifique du nombre idéal de visites à offrir, il semble toutefois raisonnable de penser qu'un certain nombre est nécessaire pour susciter des changements chez les familles. Les données issues de programmes comme le Parent as Teachers Program (PAT)<sup>182</sup> et le Nurse Home Visitation Program (NHVP)<sup>183</sup> laissent supposer que les familles qui reçoivent le plus de visites sont celles qui bénéficient le plus des programmes<sup>184</sup>. Selon Olds et ses collaborateurs<sup>185</sup>, deux visites par mois sont recommandées. D'ailleurs, certains chercheurs<sup>186</sup> mettent en doute l'efficacité potentielle de programmes prévoyant une seule visite par mois. Considérant le fait que les familles ne reçoivent souvent que la moitié de la « dose » d'interventions prévue, ils craignent que le seuil d'intensité nécessaire pour entraîner des changements ne soit jamais atteint.

L'examen de six programmes américains très connus (Nurse Home Visitation Program<sup>187</sup>; Parent as Teachers Program<sup>188</sup>; The Comprehensive Child Development Program<sup>189</sup>; The Home Instruction Program for Preschool Youngsters<sup>190</sup>; Hawaii Healthy Start Program<sup>191</sup>; Healthy Families America<sup>192</sup>) a fait ressortir que trois hypothèses principales leur sont sous-jacentes : 1) si les parents acquièrent une meilleure compréhension du développement de l'enfant, ils se montreront compréhensifs et enthousiastes, plutôt que frustrés, devant les caractéristiques et les comportements de leur enfant parce qu'ils auront des attentes plus réalistes; 2) les parents qui sont confiants dans leurs habiletés parentales, qui sont moins stressés et qui connaissent une variété de stratégies constructives pour intervenir auprès de leurs enfants seront plus calmes et plus attentifs à eux et adopteront moins de comportements violents; 3) les enfants se développeront mieux s'ils ont accès à plus de livres et de jouets et si leurs parents leur parlent plus souvent. À la base de chaque programme, il est toujours présumé que les changements qui s'opéreront chez les parents susciteront des changements chez leurs enfants qui, à leur tour, vont entraîner de nouveaux changements chez leurs parents et ainsi de suite<sup>193</sup>. On parle ici d'influence réciproque ou bidirectionnelle.

L'application du programme repose sur les compétences personnelles des intervenants. Si ceux-ci ne parviennent pas à faire profiter la famille du contenu du programme, son efficacité est compromise. Leur rôle est donc majeur. Établir un lien de confiance avec les parents et leurs enfants, les soutenir dans leur développement et les aider à surmonter différentes crises exigent, de leur part, des habiletés particulières et diversifiées.

---

<sup>182</sup>. Wagner et Clayton, 1999.

<sup>183</sup>. Olds et Kitzman, 1993.

<sup>184</sup>. Gomby, 1999.

<sup>185</sup>. Olds et coll., 1997b.

<sup>186</sup>. Gomby, 1999.

<sup>187</sup>. Olds et coll., 1997b.

<sup>188</sup>. [www.parentsasteachers.org/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJxEetb=272091](http://www.parentsasteachers.org/site/pp.asp?c=ekIRLcMZJxEetb=272091).

<sup>189</sup>. [www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/comp\\_develop/](http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/comp_develop/).

<sup>190</sup>. [www.hippy.org.il/html/](http://www.hippy.org.il/html/).

<sup>191</sup>. [www.wavetrust.org/Preventing\\_Violence/Hawaii\\_Healthy\\_Start.htm](http://www.wavetrust.org/Preventing_Violence/Hawaii_Healthy_Start.htm)

<sup>192</sup>. [www.healthyfamiliesamerica.org/home/index.shtml](http://www.healthyfamiliesamerica.org/home/index.shtml).

<sup>193</sup>. Sweet et Appelbaum, 2004.

Les chercheurs n'arrivent pas encore à préciser quelle serait la meilleure formation pour les intervenants. Toutefois, ils conviennent que, pour soutenir des familles faisant face à une grande complexité de situations, les intervenants doivent être très bien formés. Les résultats d'une étude de Olds (1999) comparant l'accompagnement offert par des paraprofessionnelles et celui offert par des infirmières favorisent, d'ailleurs, ces dernières. De plus, on reconnaît l'importance d'une supervision clinique serrée afin d'aider les intervenants à gérer le stress émotionnel lié à leur fonction et à maintenir leur objectivité tout en leur offrant la possibilité d'une réflexion et d'une croissance professionnelles<sup>194</sup>.

Que connaissons-nous de l'influence de ces programmes? Ont-ils des effets sur le développement des enfants?

Chez les familles vivant en situation de vulnérabilité dont la mère a 20 ans et plus, les résultats de plusieurs revues systématiques et de méta-analyses<sup>195</sup> indiquent que les visites à domicile ont des effets positifs, entre autres, sur le développement cognitif et socioaffectif des enfants, le lien parent-enfant et les pratiques parentales. Chez les mères de moins de 20 ans, les résultats d'essais contrôlés randomisés de six programmes de visites à domicile<sup>196</sup> qui ciblent cette clientèle indiquent des effets positifs sur les pratiques parentales positives ainsi que sur le développement physique, moteur et langagier de l'enfant.

### ***Les programmes en centre éducatif combinés à un volet parental***

Il s'agit de programmes centrés sur les enfants dont la composante première est l'offre d'activités de stimulation du développement des enfants en groupe. Ces programmes peuvent être instaurés dans des centres spécialisés pour les familles, dans des organismes communautaires ou, encore, dans des services de garde. Ils offrent généralement une gamme d'activités couvrant toutes les sphères du développement de l'enfant. Ils donnent ainsi la possibilité d'une interaction avec d'autres enfants, ce qui favorise différents apprentissages sociaux.

De plus, chaque enfant bénéficie, la plupart du temps, d'un plan d'intervention personnalisé. En regroupant plusieurs intervenants, ces centres facilitent aussi la consultation, le soutien et la supervision clinique des intervenants<sup>197</sup>.

L'intensité et la durée de ces programmes diffèrent. L'intensité varie entre deux demi-journées et cinq jours par semaine. Quant à la durée, certains programmes s'étendent sur quelques mois alors que d'autres, comme l'Abecedarian<sup>198</sup>, vont de la naissance jusqu'aux 8 ans de l'enfant. Plusieurs de ces programmes visent les enfants de 2 ans et plus, mais certains débutent peu après leur naissance. Dans la littérature américaine, ils se retrouvent souvent sous l'appellation *Early Childhood Care and Education*.

---

<sup>194</sup>. Olds et Kitzman, 1993.

<sup>195</sup>. Bull et collaborateurs, 2004; Sweet et Applebaum, 2004; Gomby, 2005.

<sup>196</sup>. Olds et collaborateurs, 2004; Olds et collaborateurs, 2007; Koniak-Griffin et collaborateur, 2003; Thompson et collaborateurs, 1982; Field et collaborateurs, 1982; Barnett et collaborateurs, 2007; Quinlivan et collaborateurs, 2003.

<sup>197</sup>. Epps et Jackson, 2000.

<sup>198</sup>. Ramey et Campbell, 1984.

Une grande partie de ces programmes combinent l'intervention en centre éducatif à d'autres interventions telles que des visites à domicile, des activités parents-enfants, des groupes de parents ou d'autres moyens de rejoindre et d'impliquer ces derniers<sup>199</sup>. Deux programmes connus, qui s'adressent aux familles vivant en contexte de vulnérabilité, illustrent bien cette approche multimodale : le Early Head Start aux États-Unis (EHS)<sup>200</sup> et le Programme d'intervention précoce pour les 2-5 ans (PIP)<sup>201</sup> au Québec.

Ces deux programmes visent : 1) le soutien du développement du jeune enfant, 2) le soutien des parents dans l'exercice de leur rôle et 3) l'intégration sociale des uns et des autres. Pour ce faire, ils proposent plusieurs mesures semblables, dont des activités éducatives et socialisantes pour les enfants en centre éducatif, des visites à domicile pour les parents et les enfants ou des activités de groupe pour les parents ou, encore, pour les dyades parent-enfant.

Les visites à domicile du PIP se font au rythme d'une rencontre toutes les deux semaines. Celles du EHS ont lieu toutes les semaines et sont combinées à un minimum de deux rencontres de groupes de socialisation par mois pour chaque famille. Lorsque l'intervention est offerte en centre (*center-based*), les activités pour les parents et les enfants se déroulent toutes à cet endroit, tout au long de l'année, et l'intensité varie selon les résultats de l'évaluation de besoins effectuée préalablement au sein de la communauté. De plus, les parents profitent, au minimum, de deux visites par année. Enfin, certains territoires misent sur une approche mixte (*mixed approach*) où les services à domicile et en centre sont dosés selon les besoins des parents.

Les programmes en centre éducatif ont-ils des effets sur le développement de l'enfant? Il existe de fortes preuves que les interventions qui offrent des soins et une éducation de qualité aux enfants ont des effets importants sur les plans social, cognitif et langagier en plus de faciliter la transition vers l'école<sup>202</sup>. De plus, les enfants ayant participé à des programmes en centre éducatif sont moins nombreux à être orientés vers l'éducation spécialisée, à redoubler ou à décrocher. Enfin, ils affichent une meilleure performance scolaire et deviennent de meilleurs citoyens<sup>203</sup>, surtout lorsque l'école offre des mesures favorisant le maintien de leurs acquis préscolaires<sup>204</sup>.

À titre d'exemple, les récents résultats du suivi de deux ans du Early Head Start<sup>205</sup> démontrent que les enfants ayant suivi un programme en centre comportant des visites à domicile affichent de meilleures performances sur le plan du développement cognitif et langagier que les enfants ayant profité d'un programme offrant uniquement des visites à domicile ou une intervention en centre<sup>206</sup>. Ces résultats semblent indiquer que l'engagement des parents constitue un élément nécessaire, mais non suffisant au succès des programmes. De plus, la revue systématique de Zoritch et coll. (2004) sur l'effet des soins de garde non parentaux généralement combinés à une intervention parentale (à domicile ou en groupe) révèle des

---

<sup>199</sup>. Yoshikawa, 1995.

<sup>200</sup>. U.S. Department of Health and Human Services, 2001.

<sup>201</sup>. Bernier et Turcotte, 2001.

<sup>202</sup>. Kagan et Kauerz, 2007.

<sup>203</sup>. Gomby, 2003.

<sup>204</sup>. Gomby, 2003; Farran, 2000.

<sup>205</sup>. U.S. Department of Health and Human Services, 2001.

<sup>206</sup>. Daro, 2004; Gomby, 2003.

effets bénéfiques sur le développement cognitif et les conduites de l'enfant, la communication parent-enfant, la réussite scolaire et le style de vie à l'âge adulte (ex. : travail, arrestations)<sup>207</sup>.

### ***Les programmes d'entraînement aux habiletés parentales en groupe***

Il s'agit de programmes qui visent l'amélioration des comportements de l'enfant, du fonctionnement familial et des relations parent-enfant. Ces programmes reposent sur la prémisse que les bonnes pratiques parentales influencent significativement le comportement et le développement de l'enfant. En effet, des études de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes<sup>208</sup> relèvent que les enfants à risque en raison du faible revenu ou de la faible éducation de leurs parents ont moins de problèmes de comportement si leurs parents utilisent de bonnes pratiques parentales.

L'intensité de ces programmes diffère, allant de quatre à douze semaines<sup>209</sup>. Trois types de programmes semblent plus prometteurs : ceux adoptant une approche comportementale, ceux observant une approche cognitive-comportementale et ceux utilisant le modelage grâce à un enregistrement sur bande vidéo (ex. : *The Incredible Years* de Webster-Stratton).

Les programmes d'entraînement aux habiletés parentales en groupe ont-ils des effets sur le développement de l'enfant de 0 à 5 ans? Les études montrent qu'ils peuvent avoir des effets préventifs intéressants tant pour les enfants que pour les parents<sup>210</sup>. En effet, la méta-analyse de Barlow et Parsons (2003) révèle que ce type de programme peut améliorer, à court terme, l'adaptation émotionnelle et le comportement des enfants de 0 à 3 ans<sup>211</sup>. Par contre, on ne connaît pas leur influence sur le développement de l'enfant à long terme.

Par ailleurs, une autre méta-analyse indique que les parents des milieux tant défavorisés que favorisés profitent de ce type de programme. Elle démontre que l'intervention de groupe auprès des parents a des effets significatifs à court terme sur la prévention des problèmes liés à la dépression, à l'anxiété, au stress, à l'estime de soi et à la relation conjugale<sup>212</sup>. Au moment du suivi des effets de l'intervention deux, trois ou six mois après l'intervention, les effets sur l'estime de soi des mères demeurent significatifs.

Bref, il semble qu'on puisse obtenir des résultats intéressants, tant relativement au développement de l'enfant qu'aux pratiques parentales, en combinant un programme en centre éducatif (intervention directe auprès de l'enfant) à un programme d'entraînement aux habiletés parentales en groupe ou à domicile.

---

<sup>207</sup>. Zoritch et coll., 2004.

<sup>208</sup>. Chao et Williams, 2002.

<sup>209</sup>. Barlow et Parsons, 2003.

<sup>210</sup>. Barlow et Parsons, 2003; Barlow et coll., 2003.

<sup>211</sup>. Barlow et Parsons, 2003.

<sup>212</sup>. Barlow et coll., 2003.



## ANNEXE 3

# LES AXES D'INTERVENTION RETENUS : LES PRATIQUES PARENTALES

### Les pratiques parentales et les interactions positives

Les interactions positives	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Sensibilité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>perçoit les divers signaux émis par son enfant et les comprend sans être influencé par ses propres désirs ou humeurs.</li> <li>manifeste rapidement à son enfant qu'il a perçu son message.</li> <li>donne une réponse appropriée et relativement rapide aux besoins exprimés par son enfant.</li> </ul>
<b>Proximité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>est disponible pour son enfant et lui offre une présence de qualité.</li> <li>répond aux demandes de contact de son enfant et lui offre spontanément des contacts physiques fréquents et chaleureux.</li> </ul>
<b>Engagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>connaît les stades de développement associés à l'âge de son enfant.</li> <li>s'assure de la sécurité de son enfant en tous lieux.</li> <li>utilise une discipline positive.</li> </ul>
<b>Réciprocité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>traite son enfant comme une personne à part entière, le respecte et le valorise dans ses spécificités.</li> </ul>

### Les pratiques parentales et les défis développementaux

Les défis développementaux	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Capacités cognitives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>encourage les jeux libres.</li> <li>propose des jeux structurés.</li> <li>explique le fonctionnement des choses et répond clairement aux questions.</li> </ul>
<b>Motricité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>invite tous les jours son enfant à jouer, à bouger et à expérimenter.</li> </ul>
<b>Langage et communication</b>	<p><i>Le langage oral et la communication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>parle régulièrement avec son enfant et l'encourage à s'exprimer clairement.</li> </ul> <p><i>Le langage écrit et la communication</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>interagit quotidiennement au sujet de la lecture et de l'écriture.</li> <li>met à la disposition de son enfant du matériel écrit diversifié.</li> </ul>

Les défis développementaux	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Autonomie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permet à son enfant d'accomplir des choses par lui-même et lui confie des responsabilités à sa mesure.</li> <li>• aide son enfant à utiliser le petit pot ou la toilette au moment jugé opportun.</li> </ul>
<b>Socialisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• offre à son enfant des occasions de jouer avec d'autres enfants.</li> <li>• aide son enfant à réguler ses impulsions et ses comportements.</li> <li>• montre à son enfant comment se comporter avec d'autres de manière socialement acceptable.</li> </ul>
<b>Conscience de soi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• favorise l'estime de soi de son enfant en le félicitant ou en le valorisant.</li> </ul>
<b>Émotions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reconnaît et nomme les émotions vécues par son enfant et lui donne des moyens de les exprimer adéquatement.</li> <li>• rassure son enfant lorsqu'il vit des émotions intenses.</li> </ul>

### Les pratiques parentales et les difficultés passagères

Les difficultés passagères	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Irritabilité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ignore son enfant pendant la crise de colère et l'aide à mettre des mots sur ce qu'il ressent après la crise.</li> <li>• renforce le comportement de son enfant lorsqu'il exprime correctement ses désirs.</li> </ul>
<b>Opposition</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• énonce des demandes simples, claires, logiques et réalistes.</li> <li>• nomme à son enfant le comportement attendu et situe ce dernier dans le temps.</li> <li>• prévient des conséquences.</li> <li>• offre des choix à son enfant.</li> <li>• renforce le comportement de son enfant lorsqu'il respecte les consignes.</li> <li>• impose une conséquence logique aux comportements inappropriés.</li> </ul>
<b>Comportements agressifs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empêche son enfant de frapper ou de mordre en détournant son attention.</li> <li>• organise l'espace et structure les activités de son enfant.</li> <li>• enseigne à son enfant des manières appropriées de demander.</li> <li>• félicite son enfant lorsqu'il a des comportements sociaux appropriés.</li> <li>• a recours à l'arrêt d'agir lorsque son enfant a un comportement agressif qui met sa sécurité ou celle des autres en danger.</li> </ul>

Les difficultés passagères	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Attention de courte durée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• propose des activités adaptées à l'âge de son enfant et visant à améliorer sa capacité d'attention.</li> <li>• modifie l'environnement afin de faciliter la concentration de son enfant.</li> <li>• permet à son enfant d'aller jouer dans un coin tranquille.</li> <li>• encourage et félicite son enfant lorsqu'il prolonge la durée de son attention.</li> <li>• introduit du nouveau matériel ou une variante dans les jeux de son enfant.</li> <li>• offre un peu d'aide à son enfant afin de réduire ses frustrations.</li> </ul>
<b>Difficultés liées au sommeil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adapte l'heure du coucher en fonction des caractéristiques de son enfant.</li> <li>• établit une routine de sommeil.</li> <li>• apprend peu à peu à son enfant à s'endormir seul.</li> <li>• soutient la capacité de son enfant à se rendormir par lui-même en cas de réveil nocturne.</li> <li>• utilise le renforcement positif.</li> <li>• propose des « boucliers » contre les peurs nocturnes et les cauchemars.</li> <li>• est présent auprès de son enfant en cas de terreurs nocturnes, de somnambulisme ou d'énurésie.</li> </ul>
<b>Difficultés liées au langage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• encourage son enfant à utiliser la parole pour communiquer.</li> <li>• met des mots sur les tentatives de communication non verbale de son enfant.</li> </ul>

### Les pratiques parentales et l'intégration et le maintien de l'enfant en milieu de garde

L'intégration et le maintien en milieu de garde	Les pratiques parentales
	Le parent :
<b>Intégration</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'informe des services, de leur accessibilité et entreprend des démarches pour inscrire son enfant.</li> <li>• favorise l'adaptation de son enfant au milieu de garde.</li> </ul>
<b>Maintien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• s'implique dans la vie de l'enfant en milieu de garde.</li> </ul>



## ANNEXE 4

### DES SUGGESTIONS POUR L'OBSERVATION

L'observation tout au long du suivi		Pourquoi?
<b>En général</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les préoccupations de chacun des parents?</li> <li>• Quels sont les champs d'intérêt de la mère? Ceux du père?</li> <li>• Quels sont leurs points forts?</li> <li>• Comment font-ils face aux difficultés quotidiennes?</li> <li>• Quels sont leurs valeurs, leurs motivations profondes, leur projet de vie?</li> <li>• Est-ce que le parent peut lire? Regarde-t-il les cahiers publicitaires? Écrit-il sa liste d'épicerie?</li> <li>• Quelles sont les pratiques parentales qui sont bien établies et qui méritent d'être soulignées?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être attentif aux préoccupations des parents, à leurs champs d'intérêt, à leurs valeurs et à leurs motivations profondes, et s'intéresser à eux ouvrent la porte à l'établissement d'un lien de confiance.</li> <li>• Il s'agit d'accumuler un ensemble d'informations qui pourront être reprises pour souligner les forces du parent, sa façon particulière d'interagir avec son enfant, de faire face aux difficultés, de résoudre les problèmes. Par exemple : <i>Tu ne sembles pas à l'aise avec la lecture, mais j'ai remarqué que tu t'organises pour comprendre les spéciaux des cahiers publicitaires... Tu es très débrouillard! Ou, encore : Depuis qu'on se rencontre, j'ai constaté combien c'était important, pour toi, que ton enfant soit en sécurité. Tu t'organises toujours pour le voir, pour qu'il soit loin des objets dangereux quand il joue. Tu t'en occupes vraiment bien!</i></li> <li>• Ce type d'observation soutient la planification de l'intervention tant pour ce qui peut être accompli au cours de la rencontre qu'au cours de prochaines rencontres.</li> </ul>

L'observation tout au long du suivi		Pourquoi?
L'enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment le parent entre-t-il en relation avec son enfant? Comment lui parle-t-il? Quels sont les moments où il semble être bien avec lui?</li> <li>• Comment joue-t-il avec lui?</li> <li>• Comment réagit-il quand l'enfant a du plaisir, quand il fait des crises?</li> <li>• Quels moyens utilise-t-il pour lui témoigner de l'affection? Son accord? Son désaccord? Son impatience? Sa satisfaction?</li> <li>• À quels moments de la journée est-il plus disponible pour son enfant? Le moins disponible?</li> <li>• Quels sont ses comportements adéquats à souligner? Quels sont ceux qui seraient à ajuster? À modifier?</li> <li>• L'enfant présente-t-il des difficultés particulières de développement? Le parent en est-il conscient?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observation des interactions du parent avec son enfant faite au cours du suivi permet d'accumuler des informations qui pourront être reprises par les intervenantes pendant les activités planifiées ou au moment qu'elles jugent opportun.</li> <li>• Ces informations peuvent être utilisées pour mettre en évidence le comportement du parent ou de l'enfant et pour réinvestir le parent dans une activité : <i>J'ai remarqué que le moment de la journée où tu sembles avoir le plus de plaisir avec ton enfant, c'est l'après-midi. C'est peut-être le meilleur moment pour reprendre les activités avec lui...</i></li> </ul>
À l'arrivée au domicile	<p>L'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Où était l'enfant? Quelle a été sa réaction? A-t-il regardé son parent? S'est-il rapproché de lui? S'en est-il éloigné? Avait-il l'air craintif, en colère<sup>213</sup>? Comment va-t-il? Était-il actif? Passif? Etc.</li> </ul> <p>Le parent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment va-t-il? A-t-il des préoccupations particulières? Est-ce qu'il répond à son enfant ou tient compte de ses initiatives verbales?</li> <li>• Le climat entre les parents est-il tendu, joyeux, normal?</li> <li>• Le climat entre le parent et l'enfant est-il tendu, joyeux, normal?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'observation des interactions du parent avec son enfant faite à l'arrivée au domicile pour une rencontre permet d'adapter les activités planifiées.</li> <li>• Ces informations permettent d'être à l'écoute du rythme et des préoccupations des parents et d'en tenir compte dans l'intervention avant d'entreprendre une activité.</li> <li>• Un « Comment ça va? » bien senti peut mener à l'expression des préoccupations ou des tensions ressenties par l'intervenante.</li> </ul>

<sup>213</sup>. Noreau et Tarabulsy, 2001.

L'observation tout au long du suivi		Pourquoi?
<b>Durant la rencontre</b>	<p>L'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les signaux de l'enfant? Vient-il voir son parent? Tente-t-il d'interagir avec l'intervenante?</li> </ul> <p>Le parent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si oui, comment le parent réagit-il? Est-ce qu'il réagit aux signaux de son enfant? Si l'enfant se fait mal, comment réagit-il? Si l'enfant fait quelque chose d'interdit, comment réagit-il?</li> <li>• Y a-t-il des comportements du parent, vis-à-vis de son enfant, dignes de mention?</li> <li>• La relation parent-enfant est-elle chaleureuse?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les informations recueillies durant la rencontre à partir de l'observation des interactions du parent avec son enfant permettent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- de modifier l'activité planifiée ou de l'adapter en fonction de la situation « ici et maintenant »;</li> <li>- de valoriser l'action directe, c'est-à-dire un comportement observé tant chez l'enfant que chez le parent;</li> <li>- d'introduire l'activité.</li> </ul> </li> <li>• Ces informations pourront aussi être réutilisées plus tard dans la planification du suivi.</li> </ul>
<b>Au cours de l'activité</b>	<p>L'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment l'enfant réagit-il à l'activité? Semble-t-il éprouver du plaisir? Des difficultés particulières inquiétantes compte tenu de son âge?</li> </ul> <p>Le parent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le parent se sent-il à l'aise dans l'activité? Sinon, qu'est-ce qui peut causer son malaise? Le parent fait-il preuve de sensibilité, de proximité, de réciprocité et d'engagement? Quelles sont les forces du parent sur lesquelles s'appuyer? Quelles sont les contraintes ou les limites à prendre en considération? Etc.</li> <li>• Le parent et l'enfant éprouvent-ils du plaisir à faire l'activité ensemble?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les informations recueillies à partir de l'observation pendant l'activité permettent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- d'ajuster le déroulement de l'activité;</li> <li>- de valoriser l'action directe, c'est-à-dire un comportement observé tant chez l'enfant que chez le parent;</li> <li>- de faire prendre conscience au parent d'un comportement particulier à l'enfant ou propre à celui d'un enfant de son âge;</li> <li>- de faire prendre conscience au parent des difficultés particulières de son enfant, de suggérer des activités qui pourront l'aider ou de l'orienter vers le service adéquat;</li> <li>- de préparer l'intégration de l'activité;</li> <li>- de parler des autres ressources, si nécessaire;</li> <li>- de planifier la prochaine rencontre.</li> </ul> </li> </ul>

L'observation de pratiques parentales moins adéquates ou défavorables	Pourquoi? Comment?
<ul style="list-style-type: none"> <li>Un événement de vie (ex. : séparation, violence conjugale) ou le contexte familial (ex. : pauvreté, épuisement) peuvent-ils affecter la relation du parent avec son enfant?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un parent qui vit une situation difficile sera moins patient, moins attentif et moins sensible aux besoins de son enfant.</li> <li>Tout en aidant le parent à résoudre une situation difficile, on le sensibilise à ce que vit son enfant et l'on trouve des solutions pour minimiser les répercussions sur l'enfant.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Des difficultés affectives peuvent-elles influencer la relation du parent avec son enfant (ex. : dépression, santé mentale)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les difficultés majeures (ex. : dépression majeure, psychose, toxicomanie) ont de lourdes conséquences sur le développement de l'enfant.</li> <li>La possibilité pour l'enfant de poursuivre ou d'amorcer une relation significative avec l'autre parent ou un autre adulte de son entourage constitue un facteur de protection pour son développement. L'enfant bénéficie-t-il déjà de ce type de relation?</li> <li>Consulter l'équipe interdisciplinaire, adresser le parent à un spécialiste, si nécessaire.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Est-ce parce que cette pratique parentale ne fait tout simplement pas partie de son répertoire de pratiques (ex. : ses croyances, ses connaissances)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Les activités parent-enfant proposées, les mises en situation et le modelage par l'intervenante, peuvent permettre au parent d'apprendre de nouvelles façons d'être et de se comporter avec son enfant.</li> <li>Donner des informations concrètes à partir de mises en situation ou d'observations de l'enfant, impliquer les personnes ayant une influence sur la famille (famille élargie, entourage, etc.) permet de modifier ses connaissances.</li> <li>Par son attitude de non-jugement, en instaurant un lien de confiance, l'intervenante peut servir de modèle au parent et ébranler ses croyances.</li> </ul>

## ANNEXE 5

### DES SUGGESTIONS POUR LES TROIS ÉTAPES DE L'INTERVENTION

1 L'introduction de l'activité		
	Que faire?	Exemples
	<p>Offrir un espace d'expression et permettre au parent de s'engager dans la démarche.</p> <p>En interrogeant et en écoutant le parent, l'intervenante se trouve en situation d'apprentissage par rapport à la dynamique relationnelle de la famille. Elle peut ainsi mieux évaluer les facteurs de protection et de risque de cette dernière et mieux planifier son intervention<sup>214</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer, avec le parent, un bref retour sur la semaine qui vient de s'écouler.</li> <li>• Revenir sur l'activité de la dernière rencontre.</li> </ul> <p>S'informer si le parent a repris cette activité avec l'enfant au cours de la semaine et lui demander de faire part de ses observations.</p>	
<b>L'observation du comportement de l'enfant</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire émerger ce que le parent connaît ou observe de son enfant.</li> <li>• Partager ses propres observations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Depuis notre dernière rencontre, est-ce que tu as observé que ton enfant a fait quelque chose de nouveau?</i></li> <li>• <i>J'ai remarqué aujourd'hui que ton enfant aimait ça quand tu jouais avec lui à son jeu préféré.</i></li> </ul>

<sup>214</sup>. Durand et coll., 2005.

	Que faire?	Exemples
<b>Les croyances et les valeurs du parent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer les croyances et les valeurs du parent par rapport aux axes et aux objectifs d'intervention ciblés.</li> </ul>	<p>Par exemple, pour l'axe « Aider son enfant à réguler ses impulsions et ses comportements » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Est-ce que tu trouves que ton enfant est patient? Crois-tu que c'est important que ton enfant apprenne la patience? À contrôler ses impulsions et ses comportements? Pourquoi?</i></li> <li>• <i>Est-ce que tu penses qu'un enfant, ça apprend de lui-même à se contrôler ou à être plus patient? Crois-tu que les parents ont un rôle à jouer dans cet apprentissage? Si oui, lequel? Sinon, pourquoi?</i></li> </ul>
<b>Les compétences du parent</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître et mettre en valeur les compétences que le parent utilise avec son enfant en relation avec l'axe d'intervention.</li> </ul>	<p>Par exemple, pour la fiche portant sur l'estime de soi :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>J'ai remarqué que, lorsque tu parles à ta voisine de ton enfant, tu es fier de lui. Comment t'y prends-tu pour communiquer à ton enfant que tu es fier de lui, qu'il est important pour toi? Comment t'y prends-tu pour l'encourager à persévérer même lorsqu'il vit des difficultés?</i></li> </ul>

## 2 La réalisation

	Que faire?	Exemples
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser l'expérience concrète, valoriser les pratiques authentiques et informer le parent sur les connaissances et pratiques parentales efficaces.</li> <li>• Proposer un jeu ou une mise en situation ajustés à l'objet d'intervention ciblé.</li> </ul>	<p>Par exemple :</p> <p><i>As-tu remarqué que ton enfant est maintenant capable de faire telle chose? Si tu es d'accord, nous allons faire une activité qui va nous permettre de le voir faire et de voir combien il peut être bon, ton enfant!</i></p>

3 L'intégration		
	Que faire?	Exemples
<b>Le retour</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer un retour sur l'activité.</li> <li>• Faire part de ce que l'on a pu observer de bien pendant l'activité.</li> <li>• Convenir du suivi à effectuer au quotidien afin de poursuivre le travail amorcé par l'activité.</li> <li>• Informer le parent et l'orienter vers les ressources appropriées.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Est-ce que tu as aimé l'activité? Pourquoi? Qu'est-ce que tu as le plus aimé, le moins aimé? Crois-tu que ton enfant a eu du plaisir? Sinon, pourquoi?</i></li> <li>• <i>Tu as bien fait l'activité. Tu as remarqué combien ton enfant était bien avec toi? Ce n'est pas la première fois que tu fais ce genre d'activité avec ton enfant? En tout cas, si c'est la première fois, tu fais très bien ça!</i></li> </ul>
<b>Le suivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'entendre avec le parent sur ce qu'il désire faire d'ici la prochaine rencontre.</li> <li>• Vérifier l'intérêt du parent pour l'activité et son sentiment d'efficacité dans celle-ci.</li> <li>• Suggérer de reparler de ses succès ou de ses péripéties à la prochaine rencontre. Cette discussion permet à l'intervenante de cibler le principal message qu'elle désire transmettre au parent et d'ajuster son intervention.</li> <li>• Conclure l'activité en choisissant, avec le parent, une activité à faire avec l'enfant d'ici la prochaine rencontre. Pour avoir un effet significatif sur l'amélioration des pratiques parentales, les activités doivent être reprises dans la vie quotidienne (activités de réinvestissement). La répétition d'activités est un mode privilégié d'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>D'ici notre prochaine rencontre, crois-tu trouver un peu de temps pour lire des histoires à ton enfant? Est-ce que c'est une activité que tu aimerais refaire cette semaine avec ton enfant? Si oui ou non, pourquoi?</i></li> <li>• <i>As-tu des idées d'autres activités que tu pourrais faire avec ton enfant?</i></li> </ul>

	Que faire?	Exemples
<b>Le réseau social</b>	<p>Le réseau social constitue un important facteur de protection pour les parents et les enfants.</p> <p>La possibilité de rencontrer d'autres parents qui vivent des situations semblables aux leurs peut contribuer non seulement à briser l'isolement, lequel constitue trop souvent le lot des familles vivant en contexte de vulnérabilité, mais aussi à améliorer leur estime d'eux-mêmes et leur capacité de résolution de problèmes.</p> <p>Le lien privilégié que l'intervenante tisse avec chacun des membres de la famille représente une importante source de soutien social<sup>215</sup>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter le parent à participer aux fêtes de quartier ou de la municipalité.</li> <li>• Informer le parent de la présence d'une ludothèque dans la municipalité, et, au besoin, lui proposer d'aller visiter cette ressource à une prochaine rencontre.</li> <li>• Inviter le parent à l'accompagner dans une ressource communautaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>À la Maison de la famille, il y a une fête pour les enfants et les parents. Il y a des jeux pour les enfants et les parents. Ton fils, Hugo, aimerait ça, et tu rencontrerais d'autres parents comme toi. Si tu veux, je peux venir te chercher et on peut y aller ensemble. Qu'en penses-tu?</i></li> <li>• <i>Il y a des rencontres de parents qui s'organisent. On y parle de tout : de trucs quand on a des problèmes avec les enfants, de recettes, d'autres trucs pour comment survivre quand on est une mère monoparentale... Je sais que tu n'aimes pas nécessairement rencontrer du monde que tu ne connais pas. Mais, si tu veux, je peux demander à Manon, une des organisatrices qui est aussi une mère comme toi, de venir chez toi pour t'en parler. Qu'en penses-tu?</i></li> </ul>

<sup>215</sup>. Boyer et Laverdure, 2000.

## Références

- Ahnert, L., et Lamb, M. E. (2004). « Services à la petite enfance et impacts sur les jeunes enfants (2 à 5 ans) », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-7. Disponible sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Ahnert-LambFRxp.pdf>. Page consultée le 7 juillet 2009.
- Atkinson, L., A. Paglia, J. Coolbear, A. Niccols, K. Parker and S. Guger (2000). Attachment security: A meta-analysis of maternal mental health correlates. *Clinical Psychological Review*, 20(8), 1019-1040.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barlow, J., E. Coren and S. Stewart-Brown (2003). Parent-training programs for improving maternal psychosocial health. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 4. Art. N° CD002020.
- Barlow, J., and J. Parsons (2003). Group-based parent-training programs for improving emotional and behavioural adjustment in 0-3 year old children. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 2. Art. no. CD003680.
- Barnet, B., Liu, J., DeVoe, M., Alperovitz-Bichell, K., & Duggan, A. (2007). Home visiting for adolescent mothers: effects on parenting, maternal life course, and primary care linkage. *Annals of family medicine*, 5(3), 224-232.
- Barnett, W. S. (2004). « Services à la petite enfance et impacts sur les enfants de deux à cinq ans. Commentaires sur les articles de McCartney, Peisner-Feinberg et Anher et Lamb », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-6. Disponible sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BarnettFRxp.pdf>. Page consultée le 7 juillet 2009.
- Bédard, J. (2002). *Famille en détresse sociale : Repères d'action. Tome 1 : Du social au communautaire*, Sillery, Éditions Anne Sigier.
- Bennett, C., et coll. (2007). Home-based support for disadvantaged adult mothers (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3. Art. no. CD3759.
- Bernier, N., et P. Turcotte (2001). *Notions théoriques et pistes d'action pour l'implantation d'un programme en intervention précoce*, Rimouski, Régie régionale de la santé et des services sociaux du Bas-Saint-Laurent.
- Berry, J. M., and R. L. West (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Blain, F., et H. Tremblay (2001). *De A à Z on s'aide! De la naissance à l'école*, Québec et Longueuil, Ministère de l'Éducation et Commission scolaire Marie-Victorin.
- Boyer, G., et J. Laverdure (2000). *Le déploiement des programmes de type Naître égaux – Grandir en santé au Québec*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.

- Bredenkamp, S., and C. Copple (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. (Revised ed.) Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Brennan, P. A., E. R. Grekin and S. A. Mednick (1999). Maternal smoking during pregnancy and adult male criminal outcomes. *Archives of General Psychiatry*, 56(3), 215-219.
- Bronfenbrenner, J. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bull, J., McCormick, G., Swann, C., & Mulvihill, C. (2004). *Ante-and post-natal home-visiting programmes: a review of reviews* London: NHS Health Development Agency.
- Capuano, F. (2005). *Les difficultés passagères*. [Document inédit].
- Cassidy, J. (1999). "The nature of the child's ties". In J. Cassidy and P. Shavers (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press, 3-20.
- Chao, R. K., and J. D. Williams (2002). "The effects of parenting practices on children's outcomes". In J. D. Williams (Ed.), *Vulnerable children*. Alberta: The University of Alberta Press, 149-165.
- Coleman, P. K., and K. H. Karraker (1997). Self-efficacy and parenting quality: Findings and future applications. *Developmental Review*, 18, 47-85.
- Colin, C., F. Ouellet, G. Boyer et C. Martin (1992). *Extrême pauvreté, maternité et santé*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- Comité de la pédiatrie communautaire et Société canadienne de pédiatrie (2000). « L'apprentissage de la propreté : Des conseils axés sur l'enfant », *Paediatrics and Child Health*, vol. 5, n° 6, p. 342-344.
- Comité de la pédiatrie communautaire et Société canadienne de pédiatrie (2004). « Des recommandations pour créer des environnements de sommeil sécuritaires pour les nourrissons et les enfants », *Paediatrics and Child Health*, vol. 9, n° 9, p. 667-672.
- Daro, D. (2004). « Programmes de visites pré et post natales à domicile et leur impact sur le développement psychosocial des jeunes enfants (0-5 ans) : commentaires sur Olds, Kitzman, Zercher et Spiker », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-7. Disponible sur le site [http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/DaroFRxp\\_rev.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/DaroFRxp_rev.pdf). Page consultée le 7 juillet 2009.
- De Rancourt, L., F. Paquette, S. Rainville, N. Roy, D. Thériault et D. Trudeau (2004). « Stimuler le développement des compétences parentales », dans F. Paquette (dir.), *À chaque enfant son projet de vie permanent*, Montréal, Centre jeunesse de Montréal, Institut universitaire, p. 53-59.
- Delcroix, M., et M. L. Jacquememont (2001). « Comment aider à arrêter de fumer les femmes qui le souhaitent? », *Revue du praticien. Gynécologie et obstétrique*, n° 56, p. 30-36.
- Doherty, G. (1997). *Zero to six, the basis for school readiness*. Ottawa: Applied research branch strategic policy, Human Resources Development Canada.
- Dombro, A. L., L. J. Colker and D. Trister Dodge (1999). *The creative curriculum for infants et toddlers*. (Revised ed.) Washington, DC: Teaching Strategies Inc.

Doré, N., et D. LeHénaff (2008). *Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans*, Montréal, Institut national de santé publique du Québec.

Driver, H. S. (2003). *Comportements inhabituels pendant le sommeil : les parasomnies*, Montréal, Société canadienne du sommeil. [Dépliant].

Durand, D., et coll. (2005). *Naître ici venir d'ailleurs : Guide d'intervention auprès des familles d'immigration récente*, Montréal, Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Montréal.

Edwards, C. P., and W. Liu (2002). "Parenting toddlers". In M. H. Bornstein (Ed.), *Vol. 1: Children and parenting* (Second ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 45-71.

Edwards, P. (2005). *Grandir en santé au Canada : Guide pour le développement positif des enfants*, Ottawa, Sparrow Lake Alliance et Funders Alliance for Children, Youth and Families.

Epps, S., and B. J. Jackson (2000). *Empowered families, successful children: Early intervention programs that work*. Washington, DC: American Psychological Association.

Essa, E. (2002). *À nous de jouer... en services de garde éducatifs : guide pratique pour résoudre les problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*, Québec, Les Publications du Québec.

Farran, D. C. (2000). "Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now?" In J. P. Shonkoff and S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second ed.). New York: Cambridge University Press, 510-548.

Fergusson, D. M., L. J. Woodward and L. J. Horwood (1998). Maternal smoking during pregnancy and psychiatric adjustment in late adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 55, 721-727.

Ferland, F. (2002). *Et si on jouait? Le jeu chez l'enfant de la naissance à six ans*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Field, T., Widmayer, S., Greenberg, R., & Stoller, S. (1982). Effects of parent training on teenage mothers and their infants. *Pediatrics*, 69, 703-707.

Fournier, C., et C. Drouin (2004a). *La qualité éducative dans les garderies privées : Faits saillants*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

Fournier, C., et C. Drouin (2004b). *La qualité éducative dans les installations de centres de la petite enfance : Faits saillants*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

Fournier, C., et C. Drouin (2004c). *La qualité éducative dans les services de garde en milieu familial coordonnés par les centres de la petite enfance : Faits saillants*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

France, K. G., et N. M. Blampied (2004). « Gestion des troubles et des perturbations pédiatriques du sommeil : Services et programmes efficaces et impacts sur le développement social et émotif des jeunes enfants », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-9. Disponible sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/France-BlampiedFRxp.pdf>. Page consultée le 7 juillet 2009.

Goldberg, S., K. Blokland et N. Myhal (2000). « Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions », dans G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 57-90.

- Gomby, D. S. (1999). Understanding evaluations of home visitations programs. *The Future of Children*, 9(1), 27-43.
- Gomby, D. S. (2003). *Building school readiness through home visitation*. Toronto: First 5 California Children and Families Commission.
- Gomby, D. (2005). *Home visitation in 2005: Outcomes for children and parents* Committee for Economic Development, Invest in Kids Working Group.
- Guay, D. (2004). *Développement des enfants de milieux défavorisés, facteurs de risque et de protection du développement*, Montréal, Institut national de santé publique du Québec. [Document inédit].
- Hamel, M. (1995). « Les faits et les théories qui soutiennent les interventions éducatives au préscolaire », dans N. Royer (dir.), *Éducation et intervention au préscolaire*, Boucherville, Gaétan Morin, p. 29-54.
- Hoddinott, J., L. Lethbridge et S. Phipps (2002). *Notre avenir est-il dicté par nos antécédents? Ressources, transitions et rendement scolaire des enfants au Canada*, Québec, Développement des ressources humaines Canada.
- Hoover-Dempsey, K. V., and H. M. Sandler (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 2-42.
- Kagan, S. L., et K. Kauerz (2007). « Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p. 1-7. Disponible sur le site [www.enfant-encyclopedie.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Kagan-KauerzFRxp.pdf). Page consultée le 14 mars 2008.
- Koniak-Griffin, D., Verzemnieks, I. L., Anderson, N. L. R., Brecht, M., Lesser, J., Kim, S. et al. (2003). Nurse visitation for adolescent mothers: Two-year infant health and maternal outcomes. *Nursing Research*, 52(2), 127-136.
- Labbé, J. (2001). *Bulletins pédiatriques : votre enfant a trois ans*, Québec, Centre de formation continue, Université Laval.
- Lacharité, C. (2003). *Formation : évaluer et soutenir les compétences parentales dans les familles avec de jeunes enfants : le rôle de l'attachement et de la sensibilité parentale*, Montréal, Formation Porte-Voix.
- Lamb, M. E. (2002). "Infant-father attachments and their impact on child development". In C. S. Tamis-LeMonda, N. Cabrera and L. A. Kaufman (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 93-117.
- Landy, S., et K. Kwan Tam (1996). « Les pratiques parentales influencent bel et bien le développement des enfants du Canada », dans *Grandir au Canada. Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Statistique Canada, p. 117-135.
- Laperrière, M., M.-C. Laurendeau, J. Thivierge et N. Desjardins (1996). *Ma famille, la garderie et moi : programme de soutien en milieu de garde. Trousse d'information*, Montréal, Département de santé communautaire de l'Hôpital général de Montréal.
- Lapointe, P., I. Martin et É. Robitaille (2003). *Comprendre la petite enfance à Montréal : Le profil de cinq communautés montréalaises et le développement des enfants*, Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation psycho-sociale chez l'enfant, Université de Montréal.

Laporte, D. (1997). *Pour favoriser l'estime de soi des tout-petits : guide pratique à l'intention des parents d'enfants de 0 à 6 ans*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, Université de Montréal.

Larose, S., A. Bernier and G. M. Tarabulsy (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 281-289.

Lerner, R. M., M. H. Bornstein and D. C. Smith (2003). "Child well-being: From elements to integrations". In M. H. Bornstein and L. Davidson (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course. Crosscurrents in Contemporary Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 501-523.

MacDonald, G., C. Bennett, J. Dennis, E. Coren, J. Patterson and M. Astin (2007). Home-based support for disadvantaged teenage mothers (review). *Cochrane Database of Systematic Reviews Collaboration*, Issue 3. Art. no. CD006723, 1-48.

Malcuit, G., A. Pomerleau et R. Séguin (2003). *ALI : Activités de lecture interactive*, Saint-Hubert, Les Éditions du Regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie.

Matte, M. (2004a). *Mouvement et croissance 1 : activités physiques pendant les deux premières années*, 2<sup>e</sup> éd., Ottawa, Institut canadien de la santé infantile et Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

Matte, M. (2004b). *Mouvement et croissance 2 : activités physiques pour les enfants de deux, trois et quatre ans*, 2<sup>e</sup> éd., Ottawa, Institut canadien de la santé infantile et Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

McCain, M.N, Mustard, J.F et Shanker, S (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Council for Early Child Development. Toronto. Ontario.

Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine du Québec (2007). *À la recherche d'un service de garde éducatif pour votre enfant*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2004). *Les services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité : Cadre de référence*, Québec, Le Ministère.

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2005a). *Guide pour soutenir le développement de l'attachement sécurisant de la grossesse à 1 an*, Québec, Le Ministère.

Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (2005b). *La famille grandit : des habitudes pour mieux vivre – Le guide d'intervention*, Québec, Le Ministère. [Document de travail].

Moss, E., and D. Saint-Laurent (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.

Moss, E., D. Saint-Laurent, C. Cyr et N. Humber (2000). « L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant », dans G.M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 155-179.

NICHD Early Child Care Research Network and G. J. Duncan (2003). Does quality of child care affect child outcomes at age 4-5? *Developmental Psychology*, 39(3), 451-469.

Noreau, V., et G. M. Tarabulsky (2001). *Programme de soutien pour jeunes parents. Manuel à l'intention des intervenants, version préliminaire 1.0*, Sainte-Foy, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. [Document inédit].

Normand, C. L., et coll. (1996). « D'où vient le tempérament difficile des enfants? », dans *Grandir au Canada. Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Statistique Canada, p. 65-78.

Olds, D. L., C. R. Henderson, H. Kitzman, J. Eckenrode, R. Cole and R. C. Tatelbaum (1999). Prenatal and infancy home visitation by nurses: Recent findings. *The Future of Children*, 9(1), 44-65.

Olds, D. L., H. Kitzman, R. Cole and J. Robinson (1997a). Theoretical foundations of a program of home visitation for pregnant women and parents of young children. *Journal of Community Psychology*, 25(1), 9-25.

Olds, D. L., et coll. (1997b). Long term effects of home visitation on maternal life course and child abuse and neglect: 15-year follow up of a randomized trial. *The Journal of American Medical Association*, 278(8), 637-643.

Olds, D. L., and H. Kitzman (1993). Review of research on home visiting for pregnant women and parents of young children. *The Future of Children*, 3(3), 53-92.

Olds, D., Kitzman, H., Cole, R., Robinson, J., Sidora, K., Luckey, D. et al. (2004). Effects of nurse home-visiting on maternal life course and child development: Age 6 follow-up results of a randomized trial. *Pediatrics*, 114, 1550-1559.

Olds, D., Kitzman, H., Hanks, C., Cole, R., Anson, E., Sidora-Arcoleo, K. et al. (2007). Effects of nurse home visiting on maternal and child functioning : age-9 follow-up of a randomized trial. *Pediatrics*, 120(4), 832-845.

Ordre des orthophonistes et des audiologistes du Québec (2000). *Guide de prévention des troubles de la communication à l'intention de la clientèle de la petite enfance*, Montréal, L'Ordre.

Ouellet, Y. (1997). « Un cadre de référence en enseignement stratégique », *Vie pédagogique*, n° 104, p. 4-11.

Owens, J. (2004). « Services et programmes pour gérer les troubles du sommeil des enfants et des nourrissons ainsi que leurs impacts sur le développement social et émotif des jeunes enfants (0-5 ans) », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p.1-9. Disponible sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/OwensJFRxp.pdf>. Page consultée le 7 juillet 2009.

Parke, R. D. (2002). "Fathers and families". In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, volume 3: Being and becoming a parent*. (Second ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 27-73.

Petit, D., É. Touchette, J. Paquet et J. Montplaisir (2002). *Le sommeil : évolution et facteurs associés*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

Pomerleau, A., G. Malcuit, J. Moreau et C. Bouchard (2005). *Contextes de vie, ressources et développement des jeunes enfants de milieux populaires montréalais*, [Rapport de recherche présenté au ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille du Québec], Québec, Université du Québec à Montréal.

Prochaska, J. O., J. C. Norcross and C. C. DiClemente (1994). *Changing for Good: The revolutionary program that explains the six stages and teaches you to free yourself from bad habits*. New York: William Morrow Company Inc.

Quinlivan, J. A., Box, H., & Evans, S. F. (2003). Postnatal home visits in teenage mothers: a randomised controlled trial. *The Lancet*, 361, 893-900.

Ramey, C. T., and F. A. Campbell (1984). Preventive education for high-risk children: Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian project. *American Journal of Mental Deficiency*, 88(5), 515-523.

Ramey, C. T., and S. L. Ramey (1998). Early intervention and early experience. *American Psychology*, 53(2), 109-120.

Ross, D. P., K. Scott et M. A. Kelly (1996). « Aperçu : les enfants du Canada durant les années 90 », dans *Grandir au Canada. Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, Ottawa, Statistique Canada, p. 17-52.

Schneewind, K. A. (1995). "Impact of family processes on control beliefs". In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press, 69-113.

Shonkoff, J. P., and D. A. Phillips (2000). *From neurons to neighbourhoods: The sciences of early childhood development*. Washington: National Academy Press.

Shore, P., P. Leach, M. Sears, W. Sears et O. Weininger (2002a). *Aider votre enfant à apprendre. De la naissance à trois ans*, Outremont, Éditions du Trécarré.

Shore, P., P. Leach, M. Sears, W. Sears et O. Weininger (2002b). *Croissance et développement de votre enfant. De la naissance à trois ans*, Outremont, Éditions du Trécarré.

Shore, P., P. Leach, M. Sears, W. Sears et O. Weininger (2002c). *Découvrir l'art d'être parent. De la naissance à trois ans*, Outremont, Éditions du Trécarré.

Shore, P., P. Leach, M. Sears, W. Sears et O. Weininger (2002d). *Développement émotionnel et social de votre enfant. De la naissance à trois ans*, Outremont, Éditions du Trécarré.

Shore, P., P. Leach, M. Sears, W. Sears et O. Weininger (2002e). *Apprendre la discipline à votre enfant. De la naissance à l'âge de trois ans*, Outremont, Éditions du Trécarré.

Sigel, I. E., and A. V. McGillicuddy-De Lisi (2002). "Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model". In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 3: Being and becoming a parent*. (Second ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 485-508.

Sparling, J., and I. Lewis (2001a). *LearningGames: The abecedarian curriculum: 24 to 36 months*. North Carolina: Early Learning Inc.

Sparling, J., and I. Lewis (2001b). *LearningGames: The abecedarian curriculum: 12 to 24 months*. North Carolina: Mind Nurture.

Sparling, J., and I. Lewis (2004a). *LearningGames: The abecedarian curriculum*. North Carolina: Early Learning Inc.

Sparling, J., and I. Lewis (2004b). *LearningGames: The abecedarian curriculum: 48 to 60 months*. North Carolina: Early Learning Inc.

Sroufe, L. A., R. G. Cooper, G. B. DeHart and M. E. Marshall (1996). *Child development: Its nature and course*. New York: McGraw-Hill Inc.

Statistique Canada (1998). « Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, 2<sup>e</sup> cycle, 1996 », *Le Quotidien*, 28 octobre.

Sweet, M. A., and M. I. Appelbaum (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.

Tarabulsky, G. M., et E. Moss (2004). *L'attachement parent-enfant : pertinence pour la prévention dans des contextes de vulnérabilité* [Présentation faite au cours des 8<sup>e</sup> Journées annuelles de santé publique, Montréal, 2 décembre].

Thériault, J., et N. Lavoie (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... Une responsabilité familiale et communautaire*, Montréal, Éditions Logiques.

Thoman, E. B. (2004). « Profils de sommeil et impacts sur le développement psychosocial de l'enfant », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, p.1-6. Disponible sur le site [http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/ThomanFRxp\\_rev.pdf](http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/ThomanFRxp_rev.pdf). Page consultée le 7 juillet 2009.

Thomas, A., and S. Chess (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel, Publishers.

Thompson, R. A. (1999). "Early attachment and later development". In J. Cassidy and P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford Press, 265-286.

Thompson, R. J., Cappleman, M. W., Conrad, H. H., & Jordan, W. B. (1982). Early intervention program for adolescent mothers and their infants. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 3(1), 18-21.

Tremblay, M. (2004). *Le développement des petits : comment aider les parents et les enfants à s'y retrouver*. [Document inédit].

Tremblay, M. (2003). *Rire, jouer, survivre : s'allier avec parent et enfant « pour sauver des dents » quand la pauvreté frappe*. [Conférence présentée au 8<sup>e</sup> Colloque de santé dentaire publique de Québec].

U.S. Department of Health and Human Services (2001). *Building their futures: How early head start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families. Summary report*. Washington, DC: Commissioner's Office of Research and Evaluation, Head Start Bureau.

Wagner, M. M., and S. L. Clayton (1999). The parents as teachers program: Results from two demonstrations. *The Future of Children*, 9(1), 91-115.

Webster-Stratton, C. (2004). *The Incredible Years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 3-8*. Toronto: Umbrella Press Publication.

Weiss, S. (2006). *Le sommeil des enfants*, Montréal, Société canadienne du sommeil.

Wiggs, L. (2004). « Services et programmes efficaces pour gérer les troubles du sommeil chez l'enfant et chez le nourrisson ainsi que leur impact sur le développement social et émotif des jeunes enfants (0-5 ans) », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [En ligne], Montréal, Centre d'excellence pour le

développement des jeunes enfants, p. 1-7. Disponible sur le site <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/WiggsFRxp.pdf>. Page consultée le 7 juillet 2009.

Yoshikawa, H. (1995). Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *The Future of Children*, 5(3), 51-75.

Zeanah, C. H., N. W. Boris and J. Larrieu (1997). Infant development and development risk: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(2), 165-178.

Zoritch, B., I. Roberts and A. Oakley (2004). Day care for pre-school children. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3. Art. no. CD000564, 1-30.