

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NOUVEAU PROGRAMME DE STIMULATION COGNITIVE VISANT
L'ÉGALITÉ DES CHANCES DE RÉUSSITE À L'ÉCOLE DES ENFANTS
IMMIGRANTS DE PAYS EN VOIE DE DÉVELOPPEMENT :
LE PROGRAMME ÉGALITÉ

ESSAI
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PSY. D)

PAR
AIMÉE BENOIT-LAJOIE

JANVIER 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à mes co-directeurs André Achim et Marie-Claude Guay, professeur-chercheurs au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, pour m'avoir guidée dans cette réalisation. Merci également à Carine Chartrand, psychologue à la Clinique des Troubles de l'Attention de l'Hôpital Rivière-des-Prairies, pour sa collaboration à l'élaboration du programme. Enfin, un grand merci à mon fils, mon mari, mes parents, ma famille et mes amis pour leur patience et leurs encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Problématique	3
1.2 Portrait populationnel	6
1.3 Retards recensés	9
1.4 Modèle théorique et facteurs explicatifs	18
1.5 Interventions existantes	22
1.6 Limites des programmes et intervention souhaitable	29
CHAPITRE II	
MISE EN ŒUVRE	31
2.1 Objectifs	31
2.2 Procédures d'élaboration	31
2.3 Présentation du programme	37
CHAPITRE III	
LE PROGRAMME ÉGALITÉ	45
3.1 Cahier de l'intervenant – enfants	47
3.2 Cahier de l'intervenant – parents	87
3.3 Cahier d'activités à la maison	122

CONCLUSION	153
APPENDICE A SOURCES CONSULTÉES POUR L'ÉLABORATION DES ACTIVITÉS	158
APPENDICE B LES SEPT TECHNIQUES ALI	161
APPENDICE C ÉCHÉANCIER GLOBAL DES 16 SEMAINES	162
BIBLIOGRAPHIE	167

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Activités ciblant le développement du langage réceptif et expressif	38
2.2	Activités ciblant le développement des habiletés attentionnelles, exécutives et d'auto-régulation des comportements	40
2.3	Activités ciblant le développement des habiletés de pré-lecture	41
2.4	Activités ciblant le développement des habiletés de pré-mathématiques	42
2.5	Activités ciblant le développement des habiletés de pré-écriture	43

RÉSUMÉ

Cet essai présente le programme ÉgALité, un nouveau programme de stimulation cognitive visant l'égalité des chances de réussite à l'école des enfants immigrants ou de minorité ethnique d'âge préscolaire. Les parents sont directement placés au cœur des activités, assistant d'une part aux séances de stimulation cognitive et pratiquant d'autre part les techniques apprises avec leur enfant à la maison. Les bases empiriques qui appuient la pertinence de l'élaboration d'un tel programme sont d'abord mises en lumière. Puis, dans l'optique d'élaborer une intervention efficace, un portrait populationnel des enfants immigrants et de minorité ethnique est tracé, de même que les retards spécifiques de ces enfants par rapport à leurs pairs de la culture d'accueil. Les facteurs explicatifs de tels retards sont brièvement abordés. Puis, les éléments d'un programme d'intervention efficace pour favoriser le développement cognitif sont ensuite déterminés à la lumière d'une recension des interventions existantes. Les objectifs et avantages distinctifs du programme ÉgALité sont ensuite déterminés en lien avec le contexte théorique. Des activités ludiques sont par la suite développées pour renforcer ces objectifs et les intégrer en un programme d'intervention structuré. Enfin, le programme ÉgALité est présenté dans son intégralité.

Mots clés : programme, stimulation, cognitive, immigrants, préscolaire

INTRODUCTION

Le présent essai doctoral s'inscrit dans le domaine de l'intervention ciblée en petite enfance. Il consiste en l'élaboration d'un programme de stimulation cognitive, conçu spécifiquement pour les enfants immigrants de pays en développement vivant au Québec dans des contextes de vie cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux. Au cours des dernières années, des progrès considérables en recherche ont permis d'améliorer notre compréhension des impacts de l'environnement sur le développement des habiletés cognitives des enfants d'âge préscolaire. Lorsque les enfants entrent en maternelle à cinq ans, ceux provenant de milieux socio-économique moyen et élevé disposent généralement de meilleures aptitudes cognitives que ceux provenant de milieu socio-économique faible (Brooks-Gunn, Sidle Fuligni & Berlin, 2003; Gottfried, Bathurst, Guerin & Parramore, 2003; Lee & Burkam, 2002). Par ailleurs, d'autres variables, en plus du statut socio-économique, contribuent au développement des enfants puisque les enfants immigrants et de minorités ethniques vivant dans des conditions de vie adverses disposent généralement de moins bonnes aptitudes cognitives que les non-immigrants vivant dans des conditions présumées analogues (Brooks-Gunn, Rouse & McLanahan, 2007; Farkas & Beron, 2004; Jencks & Phillips, 1998; Lee & Burkam, 2002; Rouse, Brooks-Gunn & McLanahan, 2005). L'écart observé entre les performances cognitives de ces enfants et leurs pairs s'établit dès la petite enfance et perdure dans le temps (Duncan, Dowsett et al., 2007; Phillips, Crouse, & Ralph, 1998). Nous devons élaborer des stratégies pour pallier les retards que présentent ces enfants dès la petite enfance. La recherche montre que la mise en place d'interventions préscolaires pour les enfants immigrants offre une voie intéressante (Magnuson, Lahaie, & Waldfogel, 2006; Magnuson & Waldfogel, 2005). Dans l'optique d'élaborer une intervention efficace, il est d'abord nécessaire de préciser où se situent les retards des enfants immigrants et de minorités ethniques et de déterminer les éléments d'un programme d'intervention efficace pour favoriser le développement cognitif chez ces derniers. Ensuite, il faut préciser les objectifs de l'intervention et développer des activités ludiques qui permettent de les rencontrer.

L'élaboration du programme ÉgALIté constitue la première étape d'un programme de recherche qui vise l'égalité des chances de réussite à l'école, l'objectif ultime étant que le programme ÉgALIté puisse éventuellement être implanté à plus grande échelle. Le chapitre I exposera tout d'abord les fondements empiriques sur lesquels reposent le programme ÉgALIté. La pertinence de son élaboration, un portrait de la population des enfants pour lesquels il est conçu, de même qu'une revue des retards spécifiques recensés chez ces enfants suivront. Les facteurs explicatifs de ces retards et un survol des interventions existantes seront ensuite présentés. Enfin, les caractéristiques d'une intervention souhaitable et les avantages distinctifs du programme ÉgALIté seront énoncées. Le chapitre II présentera ensuite un survol des étapes de réalisation du programme et une description des différentes composantes du programme. Enfin, le programme ÉgALIté sera présenté dans son intégralité au chapitre III. Il comporte trois volets : volet intervenant-enfant, volet intervenant-parent et volet d'activités à la maison. Ces trois volets s'échelonnent sur seize semaines et visent le développement: 1) du langage réceptif et expressif; 2) des habiletés attentionnelles, exécutives et d'autorégulation des comportements 3) des habiletés de pré-lecture; 4) des habiletés de pré-mathématique; 5) des habiletés de pré-écriture (motricité fine).

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 Problématique

La période de la petite enfance est cruciale pour l'acquisition des habiletés nécessaires qui vont permettre aux enfants de rencontrer les exigences de l'école. Les compétences cognitives acquises avant la maternelle prédisent la performance scolaire ultérieure (La Paro & Pianta, 2000; Middlemiss, 2005; Pianta, Cox & Snow, 2007; Ramey & Ramey, 1998). Toutefois, le cumul de facteurs de risques psychosociaux est associé négativement au développement cognitif des enfants (pauvreté, monoparentalité, faible scolarité des parents, pauvre soutien social). Bien que chacun des facteurs de risque ait son importance, c'est davantage leur cumul qui est associé à la qualité moindre du développement de l'enfant (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997; Chase-Lansdale, Gordon, Duncan & Brooks-Gunn, 2000). Parmi ces facteurs de risques, la pauvreté est le plus souvent évoquée pour expliquer la qualité moindre du développement des enfants. Duncan & Brooks-Gunn (2000) identifient six variables liées à la pauvreté qui ont un impact sur le développement de l'enfant: la qualité de l'environnement à la maison, la qualité des soins à l'enfant hors de chez lui, les pressions économiques que subissent les parents, la santé mentale des parents, la qualité de la relation parent-enfant et le quartier de résidence. Dans les études évaluant l'impact négatif de la pauvreté sur le fonctionnement intellectuel des enfants, on constate qu'à elle seule, la pauvreté explique jusqu'à 20 % de la variance des scores (Gottfried, Gottfried, Bathurst, Guerin & Parramore, 2003). Comme le fonctionnement intellectuel chez l'enfant est prédicteur de réussite scolaire et sociale (La Paro & Pianta, 2000), une faible performance dans les tests de fonctionnement intellectuel est donc susceptible de contribuer à la persistance de la pauvreté à travers les générations. Cela est lourd de conséquences tant pour l'enfant lui-même que pour la société. Ces inégalités sont en effet susceptibles d'engendrer des difficultés d'ajustement et de compromettre la réussite scolaire, sociale et professionnelle de ces personnes (Baydar, Brooks-Gunn, & Furstenberg,

1993; Campbell & al, 2001; La Paro & Pianta, 2000; Middlemiss, 2005; Ramey & Ramey, 1998).

Les migrations massives des dernières années des citoyens de pays en voie de développement vers les pays industrialisés (Europe, Etats-Unis, Canada) ont généré une population d'immigrants toujours grandissante dans ces pays, qui comporte souvent déjà plusieurs générations devant s'intégrer au système scolaire et au marché du travail. La question de l'égalité des chances dans le processus d'intégration sociale et professionnelle des immigrants se pose aujourd'hui avec force, d'autant plus qu'il en va de retombées considérables en termes de capital humain et de productivité sur le marché du travail pour les pays d'accueil. Selon une estimation tirée du recensement américain de 2000, en 2030, plus de 50% des enfants américains seront immigrants ou nés de parents immigrants, majoritairement des latino-américains et des afro-américains, deux groupes considérés à risque (Hernandez, Denton & Macartney, 2007). Travailler maintenant à réduire l'écart observé en petite enfance pour promouvoir l'égalité des chances s'impose donc comme une stratégie à privilégier.

Parmi les populations défavorisées de la région métropolitaine de Montréal, les immigrants provenant de pays en développement vivent bien souvent dans une situation de pauvreté structurelle. Ils cumulent plus de facteurs de risques psychosociaux et demeurent plus isolés que les non immigrants et ce, jusqu'à 10 ans après leur arrivée en territoire d'accueil (Blanchard et al., 2006; Renaud et al., 2001). Ces conditions de vie précaires ont un impact négatif sur le développement cognitif et social des enfants. Dans une étude réalisée dans des quartiers défavorisés de Montréal (Guay et al., en préparation), les scores de développement des enfants de familles immigrantes de pays en développement sont plus faibles que ceux des enfants de familles non immigrantes à tous les niveaux de risque. Ces résultats sont alarmants puisque même en l'absence de facteur de risque, le score moyen de développement des enfants immigrants se situe à plus d'un écart type sous la moyenne normative; il est comparable à celui des enfants de familles non immigrantes qui cumulent trois facteurs de risque. Qui plus est, le score moyen de développement de ces enfants continue de diminuer avec le cumul des facteurs de risque. Pour expliquer de tels écarts entre les performances des enfants immigrants et leurs pairs, les éléments du contexte de vie ont été considérés dans les analyses (nombre de jouets éducatifs, fréquence d'activités de lecture

parent-enfant, stratégies éducatives parentales, soutien parental et densité d'habitants dans la maison). Les résultats d'une analyse de régression hiérarchique montrent que ces facteurs environnementaux sont liés à la qualité du développement des enfants. La variable indépendante « groupe ethnique » intégrée au modèle après celles liées à l'environnement n'est plus significative et explique 0% de la variance des scores de développement des enfants. Les conditions de vie adverses et les occasions d'apprentissage moins fréquentes offertes à ces enfants sont donc associées au retard de développement. Or, des programmes d'intervention visant le développement des fonctions cognitives peuvent favoriser le développement de l'enfant d'âge préscolaire et ainsi contribuer à augmenter ses chances de réussite scolaire (Barnett, 1995, 1998 ; Ramey & Ramey, 1998).

Au Québec, des programmes de stimulation du langage et des habiletés cognitives ont été développés à partir d'activités de lecture interactive (ALI) où l'adulte utilise des techniques de communication spécifiques et progressives qui amènent l'enfant à diriger le dialogue et à initier les échanges (Malcuit, Pomerleau, & Séguin, 2003). Après six mois d'application, ces programmes améliorent le développement du langage et les fonctions cognitives des enfants durant les années préscolaires (Verreault, Pomerleau, & Malcuit, 2005). Dans les quartiers défavorisés de Montréal où l'on retrouve une importante concentration d'immigrants de pays en développement, il n'y a pas à notre connaissance de programme d'intervention spécialement conçu pour favoriser le développement des enfants immigrants dès la petite enfance et ainsi, mieux les préparer pour l'entrée à la maternelle. Pourtant, ces enfants, qui accusent des retards de développement en bas âge, devront être scolarisés, pour la plupart, dans leur pays d'accueil. Leurs performances scolaires seront comparées à celles d'enfants non immigrants de leur quartier. Ces enfants auront donc à faire face à des défis de taille au moment de l'entrée à l'école.

Les programmes ALI ont été développés et implantés dans une visée préventive et non curative. Leur contenu et leur mode d'implantation ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques des enfants immigrants qui accusent des retards de développement. Le programme ÉGALité, élaboré dans le cadre de la présente thèse, se veut une intervention ciblée, visant spécifiquement les enfants immigrants d'âge préscolaire qui présentent un retard de développement cognitif. Ce nouveau programme intègre les principes des activités de lecture interactives proposées par les programmes ALI à des activités ludiques et

structurées ciblant le développement d'habiletés cognitives spécifiques, préalables au bon fonctionnement à l'entrée à l'école.

1.2 Portrait populationnel

Afin de circonscrire plus justement la population d'enfants pour lesquels le programme ÉGALité est conçu, il importe d'abord de préciser qui sont les enfants immigrants et de minorité ethnique. La majorité des études portant sur les performances cognitives des enfants immigrants vis-à-vis leurs pairs du pays d'accueil proviennent des États-Unis et encore peu d'entre elles ciblent la population préscolaire (Rouse, Brooks-Gunn, & McLanahan, 2005). Considérant cet état de fait, nous nous intéresserons dans un premier temps à cette population américaine, pour ensuite tracer un parallèle avec la population d'enfants immigrants et de minorité ethnique au Canada et au Québec.

Tout d'abord, il importe de clarifier que les enfants provenant de familles immigrantes ne sont pas tous immigrants eux-mêmes. Ils le sont uniquement s'ils sont nés à l'étranger. Le plus souvent, ils sont citoyens du pays d'accueil à la naissance et donc n'entrent pas dans les statistiques de recensement à titre d'« immigrant ». Certaines études n'incluant que les enfants immigrants à proprement parler sous-estiment donc le nombre d'enfants provenant de familles immigrantes. C'est la raison pour laquelle les enfants non immigrants, mais appartenant à une minorité ethnique, seront également ciblés par le programme ÉGALité. Le terme « minorité ethnique » inclut non seulement les enfants immigrants nés à l'étranger, mais aussi les enfants nés au pays d'accueil de parents immigrants.

Aux États-Unis, plusieurs enfants immigrants ou de minorité ethnique vivent dans de bonnes conditions et s'adaptent bien à leur pays d'accueil. Toutefois, pour plus de la moitié d'entre eux, qui proviennent à l'origine le plus souvent de pays en développement, la situation sociale et familiale est plus difficile. Les enfants « Afro-américains », « Latino-américains », « Asiatiques-américains », et « Autres ethnies » sont habituellement les groupes ethniques considérés dans les études. En général, les « Afro-américains », les « Latino-américains » et les « Autres ethnies » performant de façon similaire; et considérablement moins bien que les « Caucasiens-américains » sur la plupart des mesures cognitives

préscolaires. En contre partie, les « Asiatiques-américains » performant en général mieux que les « Caucasiens-américains » sur plusieurs mesures cognitives préscolaires (Lee & Burkam, 2002). Toutefois, la majorité des données disponibles concernent l'écart entre les performances des enfants « Afro-américains » et celles des enfants « Caucasiens-américains » (Rouse et al., 2005).

Selon des données du recensement Américain de 2000, les première et deuxième générations d'enfants d'immigrants de trois regroupements de pays vivent dans des conditions précaires susceptibles d'entraver leur développement, telles la pauvreté et la faible éducation des parents (Hernandez, Denton & Macartney, 2007). Le premier regroupement de pays inclut le Mexique, l'Amérique Centrale, et les îles des Caraïbes comme la République Dominicaine et Haïti. Ce regroupement est le plus important et constitue 53% de tous les enfants immigrants et de minorité ethnique aux États-Unis. Lorsque considérés dans les études, ces enfants se retrouvent sous les étiquettes phénotypiques « Afro-américains » s'ils ont la peau noire, et « Latino-américains » s'ils parlent espagnol. Un 2% additionnel d'enfants entrant dans la catégorie « Afro-américains » et vivant dans des conditions précaires proviennent directement d'Afrique (Hernandez et al., 2007). Un second regroupement de pays comprend les enfants d'immigrants en provenance de l'Indochine (Cambodge, Laos, Thaïlande, Vietnam). Les familles en provenance de ces pays ont souvent un vécu traumatique lié à la guerre du Vietnam, que d'autres pays d'Asie autrement situés ne partagent pas (Chine, Japon, Corée, Inde). L'ensemble de ces enfants entrent par contre dans les études sous l'étiquette phénotypique « Asiatiques-américains », bien que les premiers vivent généralement dans des conditions beaucoup plus précaires que les derniers. Le troisième regroupement de pays comprend les familles de l'Iraq, de l'Afghanistan, du Pakistan et du Bangladesh. Les familles en provenance de ces quatre pays sont très majoritairement musulmanes, présentent des taux élevés de pauvreté et les parents sont souvent peu scolarisés, particulièrement en Iraq. Les enfants immigrants de ces quatre pays représentent 1.5% des enfants immigrants et de minorité ethnique aux États-Unis, et se retrouvent le plus souvent dans les études sous l'étiquette phénotypique « Autres ethnies » (Hernandez et al., 2007).

Au Canada, selon les données ethnoculturelles tirées du dernier recensement, les immigrants de première génération constituent environ le cinquième de la population

(19.8%). Au Québec, ils constituent 11.5% de la population; avec un accroissement de 20.5% entre 2001 et 2006, comparativement à un accroissement de seulement 4.4% pour la population totale (Gouvernement du Québec, 2009). Il est important de considérer ici que seulement la première génération, donc les individus nés à l'étranger et ayant eux-mêmes immigré, sont comptabilisés dans ces statistiques. Ceci implique que tous leurs enfants (deuxième génération) et petits-enfants (troisième génération) nés directement citoyens canadiens ne sont pas comptabilisés à titre d'immigrants dans les statistiques canadiennes et québécoises, ce qui minimise le nombre d'enfants immigrants et de minorité ethnique.

Au Québec, la majorité des immigrants proviennent d'Europe (36%), principalement de l'Italie et de la France. Toutefois, il faut considérer que 60% de ces Européens ont immigré il y a déjà plus de 30 ans, qu'ils ne sont pas considérés comme minorité ethnique et qu'ils ne vivent généralement pas dans des conditions précaires. Seconds en importance, 27.4% des immigrants du Québec proviennent d'Asie, principalement d'Asie du Sud Est (6.6%) et du Moyen-Orient (6.8%). Au troisième rang, 21.8% des immigrants du Québec viennent des Amériques, dont près de la moitié des îles des Caraïbes (9.5%; très majoritairement d'Haïti). Finalement, 14.6% des immigrants du Québec proviennent de l'Afrique (principalement d'Afrique du Nord ou Maghreb : Maroc, Algérie, Tunisie, Égypte; 10.1%). Ces derniers entrent dans les analyses sous la catégorie « Autres ethnies » et sont majoritairement musulmans (sauf au Maroc où une partie de la population est juive). En dépit d'un taux d'éducation des parents relativement élevé, ils sont tout de même à risque de vivre dans des conditions de pauvreté au Québec (Gouvernement du Québec, 2009).

Plus des trois quarts (77.6%) des immigrants au Québec déclarent connaître suffisamment le français pour pouvoir soutenir une conversation (Gouvernement du Québec, 2009). La langue française est fort probablement le facteur responsable des différences observées entre le Québec et les États-Unis, puisque Haïti, de même que les pays du Maghreb, sont des pays totalement ou partiellement francophones. De tous les immigrants du Québec, 86.9% habitent la région métropolitaine de Montréal (Gouvernement du Québec, 2009).

En somme, selon le dernier recensement au Québec, les principales communautés ethniques qui vivent le plus souvent dans des conditions de vie précaires proviennent des endroits suivants : Indochine; Haïti; Amérique centrale; Moyen-Orient et Maghreb

(Gouvernement du Québec, 2009). Bien que le portrait des enfants immigrants et de minorités ethniques ne soit pas exactement le même aux États-Unis et au Québec, les nombreuses similitudes en ce qui concerne les conditions précaires dans le pays d'accueil (telle la pauvreté et la faible éducation des parents) nous permettent de considérer avec pertinence les études réalisées sur de grands échantillons américains.

1.3 Retards recensés

La majorité des études évaluant l'écart entre les habiletés préscolaires des enfants immigrants et de minorité ethnique vis-à-vis leurs pairs portent sur les compétences cognitives comme indicateurs de préparation à l'entrée à l'école. L'étendue du vocabulaire, la complexité du langage expressif, la familiarité avec l'alphabet et les livres, l'habileté à compter et à classer, et les connaissances générales sont les habiletés préscolaires les plus souvent étudiées. Encore peu d'études portent sur les différences en ce qui a trait aux compétences sociales et émotionnelles des enfants d'âge préscolaire, comme savoir suivre des directives, coopérer dans une tâche commune, attendre son tour et partager (Rouse et al., 2005). Toutefois, une enquête nationale menée aux États-Unis auprès de plus de 3500 enseignants de la maternelle révèle que les minorités ethniques (plus particulièrement les afro-américains et les latino-américains) sont surreprésentées parmi les enfants qui éprouvent de la difficulté à suivre les directives en classe à cause de déficits dans les compétences cognitives et/ou de difficultés à fonctionner en groupe (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000). Les enseignants de maternelle perçoivent donc les enfants immigrants et de minorités ethniques comme étant généralement moins prêts à entrer à l'école, tant sur le plan cognitif que sur le plan de l'auto-contrôle.

1.3.1 Fonctionnement cognitif

1.3.1.1 *Fonctionnement intellectuel global.* Phillips, Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov, et Crane (1998), ont utilisé des données américaines tirées du *Infant Health and Development Program* (IHDP, 1990) pour faire des analyses sur les différences de QI entre les enfants afro-américains et les enfants caucasiens. Le IHDP avait pour objectif de vérifier l'efficacité de services de support éducatif et familial auprès de parents venant de donner

naissance à un bébé de petit poids dans un des huit hôpitaux américains participant au projet. Phillips et ses collaborateurs n'ont utilisé que les données des enfants du groupe contrôle pesant plus de 1000 grammes à la naissance, ce qui leur laissait un échantillon de 315 enfants de 5 ans pour leurs analyses : 125 caucasiens et 190 afro-américains. Après la passation du WPPSI à 5 ans, les caucasiens ont obtenu une moyenne de 103.88 de QI (é.t. 17.28) alors que les afro-américains ont obtenu une moyenne de 84.67 de QI (é.t. 14.13), ce qui représente une différence brute de 1.28 écart-type de plus pour les caucasiens. Après un contrôle des variables environnementales (revenu familial, mère monoparentale, éducation de la mère, statut socio-économique du quartier, sources de stimulation cognitives à la maison, chaleur maternelle envers l'enfant à la maison), cet écart est considérablement réduit, mais demeure toujours présent, soit 0.26 écart-type de plus pour les enfants caucasiens. Brooks-Gunn, Klebanov, Smith, Duncan, et Lee (2003) ont refait les analyses sur le même échantillon d'enfants, mais en incluant également leurs scores au WPPSI à 3 ans afin d'obtenir une moyenne plus représentative. Ils ont obtenu des résultats très similaires. Ces données suggèrent que la plus grande part de cette différence est attribuable aux variables environnementales contrôlées. Toutefois, en raison de la complexité des variables environnementales qui influent sur le développement de l'enfant, il existe probablement d'autres variables non définies qui expliquent la différence toujours présente.

1.3.1.2 *Langage*. Phillips et al. (1998) ont aussi évalué les différences de vocabulaire des enfants afro-américains et caucasiens sur l'ÉVIP-R à partir de deux échantillons d'enfants : les 315 enfants de 5 ans du IHDP, et 1354 enfants de 5-6 ans du projet canadien *Children of the National Longitudinal Survey of Youth* (CNLSY, 1986-1992). Le CNLSY comprend les enfants nés des femmes participant au *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY), qui avaient entre 14 et 22 ans en 1979 au Canada. Les femmes de minorité ethnique et de statut socio-économique bas y étaient naturellement surreprésentées. Les enfants caucasiens du IHDP ont obtenu une moyenne de 97.37 (é.t. 19.70) à l'ÉVIP-R, comparativement à une moyenne de 71.77 (é.t. 17.81) pour les enfants afro-américains. Des résultats moins drastiques ressortent des analyses faites sur les scores des enfants du CNLSY; les caucasiens ont obtenu une moyenne de 98.92 (é.t. 15.21), alors que les afro-américains ont obtenu une moyenne de 81.86 (é.t. 14.59). Les résultats à l'ÉVIP-R auprès des enfants de

ces deux échantillons rapportent donc un écart de 1.71 écart-type de plus pour les caucasiens du IHDP et de 1.14 écart-type de plus pour les caucasiens du CNLSY. Après un contrôle des variables « revenu familial », « mère monoparentale », « éducation de la mère », « statut socio-économique du quartier », « sources de stimulation cognitives à la maison », et « chaleur maternelle envers l'enfant à la maison »; les auteurs rapportent une différence de 0.69 écart-type de plus pour les caucasiens du IHDP et de 0.95 écart-type de plus pour les caucasiens du CNLSY. Ainsi, de la même façon que pour le fonctionnement intellectuel global, les données sur le langage suggèrent que d'autres variables environnementales n'ont pas été identifiées et contrôlées, car une partie de la variance des scores demeurent non expliquée par le contrôle des variables de l'étude.

Farkas et Beron (2004) ont utilisé les données du CNLSY afin de tracer les trajectoires détaillées du développement du vocabulaire des enfants caucasiens et afro-américains de l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de treize ans. Ils ont démontré qu'à 36 mois, une grande différence au plan du vocabulaire est déjà présente entre les classes sociales et entre les ethnies. À l'entrée en maternelle, la différence de vocabulaire entre les caucasiens et les afro-américains atteint déjà le niveau qui perdurera jusqu'à l'âge de treize ans, soit environ 17 points de plus à l'ÉVIP-R (1.15 écart-type) en faveur des caucasiens. Qui plus est, les différences dans le vocabulaire en fonction de la classe sociale cessent de s'élargir à 36 mois chez les caucasiens et demeurent stables par la suite, mais continuent de s'élargir jusqu'à l'entrée à la maternelle chez les afro-américains avant de se stabiliser. Farkas et Beron (2004) concluent donc que les programmes d'intervention devraient cibler leurs efforts sur les comportements qui stimulent le développement du langage oral en petite enfance, et ce particulièrement auprès des enfants afro-américains.

Noble, Norman et Farah (2005) ont examiné diverses fonctions langagières chez 50 enfants afro-américains provenant de différents niveaux socio-économiques (26 enfants de niveau faible et 24 enfants de niveau moyen). Les tâches papier-crayon et informatisées ont été choisies en fonction de leur pertinence pour l'entrée en maternelle et de leur indépendance relative de fonctionnement. Les fonctions langagières ont ainsi été évaluées à l'aide des tests suivants : *Peabody Picture Vocabulary Test* (ÉVIP), *Test of phonological awareness* (TOPA), *Test of Reception of Grammar* (TROG). L'ÉVIP évalue le niveau de langage réceptif, le TOPA évalue la conscience phonologique et le TROG évalue la compréhension

des aspects syntaxiques du langage. Les résultats obtenus révèlent que le statut socio-économique chez ces enfants est largement et significativement corrélé au fonctionnement des fonctions langagières. Les enfants afro-américains de niveau socio-économique bas performant en général moins bien que ceux provenant de niveau socio-économique moyen (en moyenne 1.1 écart-type de différence). Plus spécifiquement, une différence significative de 1.11 écart-type est retrouvée à l'ÉVIP, une différence significative de 1.10 est retrouvée au TOPA et une différence significative de 0.45 est retrouvée au TROG. Les auteurs proposent que le statut socio-économique du milieu dans lequel évoluent les enfants afro-américains aurait un effet considérable sur le développement de leurs habiletés langagières (Noble et al., 2005).

En somme, même si l'on réduit « statistiquement » les écarts en contrôlant pour les variables environnementales, il n'en demeure pas moins que ces écarts sont inquiétants car ils prédisent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation plus tard pendant l'enfance. Néanmoins, le fait que l'on puisse identifier des variables de l'environnement qui contribuent négativement au développement des enfants est encourageant car cela nous informe sur d'éventuelles pistes d'intervention.

1.3.1.3 *Fonctionnement attentionnel et exécutif.* Noble et ses collaborateurs ont aussi examiné les fonctions attentionnelles et exécutives chez ce même groupe de 50 enfants afro-américains provenant de différents niveaux socio-économiques. Les tâches utilisées étaient les suivantes: 1) le Kiddie Continuous Performance Test (K-CPT), évaluant les capacités d'attention soutenue et le contrôle de l'inhibition d'une réponse (type *go/no-go*); 2) une tâche de mémoire de travail spatiale; et 3) une mesure combinée des erreurs de type « *fausse alerte* » dans d'autres tâches administrées précédemment de mémoire des visages, mémoire des images et détection des formes. Concernant cette dernière mesure, les auteurs expliquent que bien que les erreurs de type « *fausse alerte* » ne soient pas en soi une mesure du fonctionnement exécutif, le patron global des erreurs de « *fausse alerte* » commises, à quelque niveau de performance que ce soit, renseigne sur le fonctionnement du système préfrontal/exécutif. Les résultats obtenus révèlent que le statut socio-économique chez les enfants afro-américains est corrélé aux fonctions attentionnelles et exécutives. Les enfants de niveau socio-économique faible performant généralement moins bien que ceux provenant de

niveau socio-économique moyen (en moyenne 0.68 écart-type de différence). Plus spécifiquement, une différence significative de 0.56 écart-type est retrouvée au K-CPT, une différence non-significative de 0.31 est retrouvée à la tâche de mémoire de travail spatiale, et une différence hautement significative de 0.58 est retrouvée à la mesure combinée des erreurs de type « *fausse alerte* ». Les auteurs concluent donc que le statut socio-économique dans lequel évoluent les enfants afro-américains aurait un effet important sur le développement de leurs fonctions attentionnelles et exécutives (Noble et al., 2005).

Blair et Razza (2007) ont quant à eux examiné le rôle du fonctionnement exécutif et des capacités d'autorégulation comportementales et émotionnelles dans le développement des habiletés de pré-lecture et de pré-mathématique de 141 enfants âgés de trois à cinq ans provenant de milieux socio-économiques défavorisés. Le fonctionnement exécutif a été évalué à l'aide d'une tâche mesurant le contrôle de l'inhibition de la réponse (*Tapping*), et d'une tâche de flexibilité mentale où l'enfant doit regrouper des formes de couleurs et de dimensions variées d'après le plus grand nombre de critères catégoriels possibles (ex : tous les gros, tous les rouges, tous les triangles, etc). Les habiletés d'autorégulation comportementales et émotionnelles ont été évaluées à l'aide du questionnaire *Children's Behavior Questionnaire* complété par les parents et les éducateurs. Les habiletés de pré-lecture ont été évaluées à l'aide du *Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing* et du *Letter Knowledge Assessment of Head Start National*. Enfin, les habiletés de pré-mathématiques ont été évaluées avec le *Math Battery of the ECLS-K Project* (voir ci-après les sections pré-lecture et pré-mathématiques pour plus de détails). Leurs résultats montrent que les fonctions exécutives et d'autorégulation contribuent au rendement pré-académique de façon indépendante au fonctionnement intellectuel global de l'enfant. Le contrôle de l'inhibition de la réponse serait l'aspect exécutif le plus fortement corrélé aux habiletés de pré-lecture et de pré-écriture. Les auteurs suggèrent que les programmes de stimulation pré-académique devraient aussi inclure des exercices ciblant spécifiquement le développement des fonctions exécutives et d'autorégulation (Blair et al., 2007; Blair & Razza, 2007).

1.3.1.4 *Pré-lecture*. Fryer et Levitt (2004) ont utilisé les données provenant du *Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten cohort* (ECLS-K), un échantillon représentatif à

l'échelle des Etats-Unis de plus de 20 000 enfants entrant à la maternelle en 1998, pour évaluer les différences ethniques dans les habiletés académiques préscolaires à l'entrée en maternelle. Les habiletés de pré-lecture ont été évaluées à l'aide d'un test conçu spécifiquement pour l'étude (*Reading Battery of the ECLS-K Project*). Ce test a été conçu en accord avec l'approche phonologique du développement des habiletés menant à la lecture et situe l'enfant dans une séquence d'étapes d'apprentissage. Le test aborde des concepts comme la familiarité avec les écrits en général (journaux, pancartes de signalisation, livres, etc), la reconnaissance et l'identification de lettres de l'alphabet, l'association de lettres avec les sons en début de mot, l'association de lettres avec les sons en fin de mot, et la reconnaissance globale de mots très courants. Les résultats des enfants ont été transformés en scores normalisés pour obtenir une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Les enfants caucasiens obtiennent un score de pré-lecture d'en moyenne +0.147, les afro-américains -0.255, et les latino-américains -0.280. Les auteurs rapportent ainsi un écart dans les habiletés de pré-lecture de 0.40 écart-type de moins pour les afro-américains que pour les caucasiens; et de 0.43 écart-type de moins pour les latino-américains que pour les caucasiens. Après un contrôle des variables « statut socio-économique », « nombre de livres pour enfant à la maison », « genre », « âge au premier jour de la maternelle », « poids à la naissance », et « âge de la mère à la naissance »; les auteurs rapportent une différence de seulement 0.12 écart-type de moins pour les afro-américains que pour les caucasiens; et de 0.06 écart-type de moins pour les latino-américains que pour les caucasiens. Il semble donc qu'en ce qui a trait aux habiletés de pré-lecture, l'écart observé s'explique par les variables environnementales.

1.3.1.5 *Pré-mathématique*. Fryer et Levitt (2004) ont aussi évalué les habiletés de pré-mathématiques à l'aide d'un test conçu spécifiquement pour l'étude (*Math Battery of the ECLS-K Project*). Ce test évalue la progression de l'enfant à travers les domaines suivants : identifier des caractères numériques, reconnaître des formes géométriques, dénombrer des objets jusqu'à 10, lire tous les chiffres de 0 à 9, comparer les dimensions des objets avec une unité non standard de mesure, lire des nombres à deux caractères, reconnaître le nombre suivant dans une séquence, comprendre les positions ordinales des objets, résoudre une addition simple, résoudre une soustraction simple, résoudre une multiplication simple, et résoudre une division simple. Toujours en scores normalisés, les enfants caucasiens

obtiennent un score de pré-mathématique d'en moyenne +0.274, les afro-américains -0.364, et les latino-américains -0.448. L'écart dans les habiletés de pré-mathématique est donc de 0.64 écart-type de moins pour les afro-américains que pour les caucasiens; et de 0.72 écart-type de moins pour les latino-américains que pour les caucasiens. Après un contrôle des mêmes variables que pour les habiletés de pré-lecture, les auteurs rapportent une différence de seulement 0.09 écart-type de moins pour les afro-américains que pour les caucasiens; et de 0.20 écart-type de moins pour les enfants latino-américains que pour les caucasiens. Ces résultats sont similaires à ceux observés en pré-lecture et suggèrent que la différence de performance est reliée aux variables environnementales.

1.3.2 Mesures comportementales

1.3.2.1 *Problèmes de comportements intériorisés et extériorisés.* Chase-Lansdale, Gordon, Brooks-Gunn, & Klebanov (1997) ont utilisé les données provenant du IHDP pour évaluer les problèmes de comportement des enfants avant l'entrée en maternelle. Les réponses de 642 parents d'enfants de cinq ans ont été compilées pour des enfants afro-américains et caucasiens. Le questionnaire utilisé, *Child Behavior Checklist* (Achenbach CBCL), comporte 120 items qui évaluent à la fois la présence de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés. Après un contrôle des variables « genre », « revenu familial », « mère monoparentale », « âge de la mère à la naissance », « travail de la mère », « âge de l'enfant à l'entrée en maternelle », et « statut de l'école »; l'écart restant entre les résultats des enfants caucasiens et afro-américains est de -0.30 écart-type pour les comportements intériorisés et de -0.20 écart-type pour les comportements extériorisés. Ces différences négatives signifient qu'une fois toutes les variables environnementales contrôlées, les enfants afro-américains auraient tendance à présenter un peu moins de problèmes intériorisés et extériorisés à l'entrée en maternelle que les caucasiens.

Les données provenant du CNLSY ont aussi été utilisées pour vérifier la présence de problèmes de comportement avant l'entrée en maternelle (Chase-Lansdale et al., 1997). Les réponses des mères de 699 enfants de cinq-six ans au *Behavioral Problems Index* (BPI) ont été compilées dans les analyses. Ce test de 28 items est dérivé du CBCL et produit aussi un score de comportements intériorisés et un score de comportements extériorisés. Après un

contrôle des variables « genre », « revenu familial », « mère monoparentale », « âge de la mère à la naissance », « travail de la mère », « âge de l'enfant à l'entrée en maternelle », et « statut de l'école »; l'écart restant entre les résultats des enfants caucasiens et des afro-américains est de -0.01 écart-type pour les comportements intériorisés et de -0.22 écart-type pour les comportements extériorisés. Encore une fois, ces différences négatives signifient que les afro-américains auraient tendance à présenter un peu moins de troubles de comportements extériorisés avant l'entrée à la maternelle que les caucasiens. La différence est pratiquement nulle en ce qui a trait à la présence de troubles de comportements intériorisés.

Magnuson (2004) s'est intéressée à la même question et a effectué des analyses à partir de l'échantillon du ECLS-K (20 000 enfants entrant en maternelle en 1998), mais en utilisant cette fois-ci les réponses des enseignants de maternelle pour évaluer la présence de troubles de comportements chez les enfants afro-américains, caucasiens, et latino-américains (Rock & Stenner, 2005). Le questionnaire-enseignant utilisé dans le ECLS-K est le *Teacher Social Skills Rating Scale* (TSRS). Ce-dernier permet d'évaluer la présence de troubles de comportements intériorisés, de même que la présence de troubles de comportements extériorisés. Aucune variable liée à l'environnement n'a cette fois-ci été contrôlée dans les analyses, ce qui donne un écart concernant les troubles de comportements extériorisés de -0.31 écart-type entre les enfants caucasiens et afro-américains; et de 0.01 écart-type entre les caucasiens et les latino-américains. L'écart concernant les troubles de comportements intériorisés est quant à lui de -0.06 écart-type entre les caucasiens et les afro-américains; et de -0.05 écart-type entre les caucasiens et les latino-américains. Donc encore ici, même avec les réponses fournies par les enseignants, les auteurs ne relèvent pratiquement pas de différence dans la présence de troubles de comportements intériorisés et extériorisés à l'entrée en maternelle, ne serait-ce que les enfants afro-américains auraient tendance à présenter un peu moins de comportements extériorisés que les caucasiens (Rock & Stenner, 2005).

1.3.2.2 *Approches à l'apprentissage et auto-contrôle.* Dans les analyses effectuées par Magnuson (2004) pour Rock & Stenner (2005), le questionnaire-enseignant utilisé (le TSRS), permettait aussi d'évaluer l'approche à l'apprentissage (l'attention, la persistance à la tâche, l'envie d'apprendre, l'indépendance dans les apprentissages, la flexibilité et l'organisation); de même que l'auto-contrôle (respect des objets appartenant aux autres,

contrôle des émotions, accepter les idées d'un pair pour une activité de groupe, et répondre de façon appropriée à la pression des pairs). L'écart concernant l'approche à l'apprentissage était de 0.36 écart-type entre les enfants caucasiens et afro-américains et de 0.21 écart-type entre les enfants caucasiens et latino-américains. Cela signifie que les caucasiens auraient généralement tendance à avoir une approche à l'apprentissage un peu plus adéquate que les afro-américains ou latino-américains. L'écart racial brut concernant l'auto-contrôle est de 0.38 écart-type entre les caucasiens et les afro-américains; et de 0.13 écart-type entre les caucasiens et les latino-américains. Ces résultats vont dans le même sens que pour l'approche à l'apprentissage; les enfants caucasiens auraient généralement tendance à démontrer un meilleur auto-contrôle que les enfants afro-américains et latino-américains en entrant à la maternelle.

1.3.3 Synthèse

La majorité des études portant sur l'écart entre les performances cognitives des enfants immigrants et de minorité ethnique vis-à-vis leurs pairs non immigrants proviennent des Etats-Unis et concernent l'écart entre les performances des enfants afro-américains et celles des enfants caucasiens (Rouse et al., 2005). En général, les afro-américains performant considérablement moins bien que les caucasiens sur la plupart des mesures (Lee & Burkam, 2002). Il appert toutefois que la plus grande partie des écarts recensés n'est pas tant expliquée par l'ethnicité que par un ensemble de variables environnementales liées au statut socio-économique. Néanmoins, les enfants immigrants et de minorités ethniques présentent sans contredit des retards par rapport à leurs pairs de la culture d'accueil. Ces retards se traduisent principalement dans la sphère langagière. Notamment au plan du vocabulaire réceptif et de la conscience phonologique. L'acquisition du langage commence tôt dans la vie, dépend fortement des habiletés et connaissances des parents, et est crucial pour le développement d'habiletés intellectuelles supérieures. Les mesures de fonctionnement intellectuel global (QI) sont également plus faibles, de même que celles évaluant le développement des fonctions attentionnelles, exécutives et d'autorégulation. Les habiletés de pré-lecture et de pré-mathématique devraient aussi faire l'objet de stimulation. En ce qui a trait aux mesures comportementales, peu de différences ressortent entre les enfants immigrants et leurs pairs de

la culture d'accueil au plan des comportements intériorisés et extériorisés, que l'observateur soit le parent ou l'enseignant. L'approche générale à l'apprentissage et l'auto-contrôle pourraient toutefois être travaillés avec les enfants immigrants.

1.4 Modèle théorique et facteurs explicatifs

Les chercheurs sur le développement de l'enfant tendent à adopter une approche écologique en explorant les multiples environnements qui interagissent entre eux pour affecter les expériences de l'enfant et les habiletés qui en découlent (Brooks-Gunn, Fuligni, & Berlin, 2003; Direction de santé publique, 2008; Siddiqi et al., 2007). Le modèle écologique conçoit une interaction en constante évolution entre l'enfant en développement et son environnement (Bronfenbrenner, 1979). L'environnement, dans cette perspective, est perçu comme une suite de niches écologiques imbriquées les unes dans les autres, chacune à l'intérieur de la précédente, du plus proximal au plus distal. L'enfant étant lui-même au centre, c'est au niveau le plus interne que se trouve l'environnement proximal immédiat dans lequel l'enfant se développe. Au niveau supérieur suivant, se retrouvent les interactions entre ces différents environnements immédiats que fréquente l'enfant en développement. Au troisième niveau, les environnements plus distaux dans lesquels l'enfant n'est pas présent, mais qui ont un impact majeur sur son développement, sont par exemple les conditions d'emploi des parents et l'impact positif ou négatif qu'elles peuvent exercer indirectement sur l'enfant. Puis, au niveau le plus distal, le phénomène englobant de la culture et des politiques sociales dans lequel l'enfant évolue touche les trois autres niveaux écologiques décrits précédemment.

C'est selon cette approche que plusieurs chercheurs ont examiné le retard de développement des enfants immigrants et de minorité ethnique qui cumulent plusieurs facteurs de risque psychosociaux. Le principe consiste à considérer les facteurs de risque à chacun des niveaux écologiques et de calculer la part d'explication statistique qu'ils sont en mesure de fournir. Tel que présenté dans la section décrivant les retards recensés, plusieurs variables environnementales peuvent ainsi être contrôlées dans les analyses. Il est aussi possible de faire le cumul des facteurs de risque psychosociaux présents aux différents

niveaux écologiques, qui sont associés négativement au développement cognitif des enfants (pauvreté, monoparentalité, faible scolarité des parents, nombre de frères et sœurs, sources de stimulation à la maison, dépression de la mère, etc). La présence de chacun de ces facteurs de risque diffère largement entre les enfants afro-américains et latino-américains par rapport à leurs pairs caucasiens, les premiers étant beaucoup plus susceptibles d'en être affectés et d'avoir à faire face à un plus grand nombre de ces facteurs de risque (Duncan & Magnuson, 2005). Ainsi, la grande majorité des enfants immigrants et de minorité ethnique sont aux prises avec au moins un facteur de risque (87% des afro-américains et 81% des latino-américains), comparativement à seulement la moitié des enfants caucasiens (52%). Il leur est aussi beaucoup plus fréquent de devoir faire face à quatre facteurs de risque ou plus (29% des afro-américains et 18% des latino-américains), ce qui reste plutôt rare chez les enfants caucasiens (4%). Bien que chacun des facteurs de risque ait son importance, la recherche a démontré que c'est davantage leur cumul qui est associé à la qualité moindre du développement de l'enfant (Siddiqi et al., 2007).

1.4.1 Environnement distal : contexte social et économique de la famille.

Le contexte social et économique dans lequel grandissent les enfants caucasiens et leur famille est en général beaucoup plus favorable que celui dans lequel grandissent les enfants afro-américains ou latino-américains et leur famille. De grandes différences en défaveur de ces derniers sont retrouvées sur le plan du revenu familial, de l'éducation des parents, de la structure de la famille, et de la qualité des ressources du quartier (Brooks-Gunn, Rouse & McLanahan, 2007). Selon les données du ECLS-K (Duncan & Magnuson, 2005), les enfants immigrants et de minorités ethniques sont surreprésentés parmi les enfants vivant sous le seuil de la pauvreté dans les quartiers défavorisés : 42% des enfants afro-américains et 37% des enfants latino-américains, contre seulement 10% des enfants caucasiens. La différence de revenu familial annuel entre les enfants caucasiens et les enfants afro-américains ou latino-américains y est estimée à plus de 30 000 US\$. La scolarité des parents est aussi considérablement moins élevée dans les familles des enfants immigrants et de minorité ethnique. Trente-cinq pourcent des mères latino-américaines et 18% des mères afro-américaines n'ont pas terminé leurs études secondaires, comparativement à seulement 7% des mères caucasiennes. De même, seulement 8% des mères latino-américaines et 9% des mères

afro-américaines ont terminé quatre ans d'études post-secondaires, comparativement à 28% des mères caucasiennes. La structure de la famille comporte aussi des différences marquées. Le taux de monoparentalité se situe autour de 15% pour les enfants caucasiens, 24% pour les enfants latino-américains, et 50% pour les enfants afro-américains. De plus, 20% des enfants afro-américains aux Etats-Unis sont nés d'une mère de moins de vingt ans, ce qui est deux fois plus élevé que chez les enfants caucasiens. Chacun de ces facteurs a été corrélé dans la littérature à un plus faible développement cognitif chez l'enfant.

Le statut socio-économique est un indice qui englobe plusieurs de ces variables; généralement le revenu des parents, le type d'emploi des parents, le niveau d'éducation des parents, la structure de la famille, et la qualité du quartier (Brooks-Gunn & Duncan, 1997). Aux Etats-Unis, les enfants afro-américains vivent dans des familles dont le statut socio-économique est en moyenne à 0.7 écart-type sous celui des enfants caucasiens et leurs familles. Les enfants latino-américains vivent quant à eux dans des familles qui sont en moyenne à 0.78 écart-type du statut socio-économique des familles caucasiennes (Brooks-Gunn et al., 2007). Or le statut socio-économique est fortement corrélé au développement cognitif et aux habiletés préscolaires nécessaires à l'entrée à l'école. Ainsi, les retards cognitifs observés chez les enfants afro-américains et latino-américains vis-à-vis leurs pairs caucasiens se distribuent de façon presque identique aux différences de statut socio-économique. Il n'est donc pas surprenant que la variable « statut socio-économique » à elle seule puisse expliquer une partie substantielle des retards observés chez les enfants immigrants et de minorités ethniques. Toutefois, cette « explication statistique » par le statut socio-économique reste très évasive dans l'optique d'une intervention, puisqu'elle ne renseigne aucunement sur la façon concrète dont les différents facteurs entrant dans son calcul influencent le développement des compétences de l'enfant (Rouse et al., 2005). De plus, à l'égard d'une perspective écologique du développement de l'enfant, tenter d'expliquer des retards par le statut socio-économique seul est en quelque sorte simpliste puisque de nombreux processus écologiques complexes entre les différents environnements de l'enfant ne sont alors pas pris en compte (Magnuson & Duncan, 2006).

1.4.2 Environnement proximal : expériences stimulantes vécues directement par l'enfant

Duncan et ses collaborateurs (1994) ont utilisé une large banque de données représentative à l'échelle des États-Unis (tirées du *Infant Health and Development Program*, IHDP), pour estimer la relation entre le contexte familial et les habiletés cognitives des jeunes enfants à 5 ans telles que mesurées par le WPPSI. Les auteurs ont trouvé que les effets du statut socio-économique faible et de l'ethnicité sur les performances cognitives de l'enfant sont en fait médiés par les effets de l'environnement proximal de la maison (mesuré par le *HOME*, qui fournit un score combiné des sources de stimulation cognitive disponibles dans la maison, de la chaleur maternelle envers l'enfant, et de la propreté/sécurité de l'environnement). En détaillant davantage les analyses, une seule des variables liées à l'environnement proximal sort significative : les sources de stimulation cognitive disponibles dans la maison. Ces résultats impliquent donc fortement l'environnement immédiat de la maison de l'enfant comme menant à un moins bon développement cognitif chez les enfants de classes sociales défavorisées et de minorités ethniques. Les auteurs en retirent une implication claire : pour les enfants immigrants et de minorité ethnique vivant dans des conditions de vie défavorisées, un environnement pauvre en sources de stimulation cognitive et en occasions d'apprentissage est un important facteur contribuant à un faible développement cognitif à 5 ans.

Les sources de stimulation cognitive offertes dans l'environnement proximal de l'enfant sont souvent constituées des interactions verbales plus ou moins riches qu'il entretient avec ses parents. De grandes différences ont d'ailleurs été démontrées dans la quantité des interactions verbales parent-enfant et le nombre de mots différents utilisés dans ces interactions en fonction du statut socio-économique et de l'ethnicité (Hart & Risley, 1999). Ainsi, les parents de statut socio-économique élevé avaient beaucoup plus de conversations avec leurs enfants et utilisaient un vocabulaire beaucoup plus varié dans ces conversations, que les parents de statut socio-économique moyen. Un écart tout aussi considérable dans ces comportements était également présent entre les parents de statut socio-économique moyen et faible, en faveur des premiers. En conséquence, les enfants de statut socio-économique élevé ajoutaient des mots à leur vocabulaire à un rythme beaucoup plus rapide que les enfants de statut socio-économique moyen, qui eux progressaient aussi beaucoup plus rapidement que les enfants de statut socio-économique faible. Ainsi, à 36

mois, les enfants de statut socio-économique moyen ont un vocabulaire de 50% plus large que celui des enfants de statut socio-économique faible, et les enfants de statut socio-économique élevé ont un vocabulaire de plus de 100% plus large que ceux de statut socio-économique faible. Les différences observées dans la croissance du vocabulaire des enfants sont largement tributaires des différentes « cultures langagières familiales » transmises par les parents qui varient énormément avec les classes sociales (Hart & Risley, 1999).

Cette conclusion représente bien la synthèse émergente auprès des chercheurs dans le domaine : les habiletés et habitudes parentales à offrir des sources de stimulation cognitive à leur enfant constituent le lien entre le statut socio-économique des parents et les aptitudes cognitives et scolaires de leurs enfants. Ces habiletés et habitudes, plutôt que le revenu parental ou l'ethnicité en soi, fournissent le mécanisme causal sous-jacent d'un plus faible accomplissement de vie des enfants de minorités ethniques et de statut socio-économique bas (Mayer, 1997). En résultante, cela nous incite à croire qu'il convient d'intervenir directement dans le milieu proximal en impliquant le plus possible les parents dans l'intervention faite aux enfants.

1.5 Interventions existantes

Plusieurs programmes visant à prévenir ou contrer l'écart entre les classes sociales et les ethnies avant l'entrée en maternelle existent déjà à l'heure actuelle (Anderson et al., 2003; Arnold & Doctoroff, 2003; Britto, Fuligni, & Brooks-Gunn, 2006; Campbell & Ramey, 1994, 1995; Ramey & Ramey, 1998; St-Pierre & Layzer, 1998). Les recherches menées sur ces programmes démontrent que les efforts ciblés sur l'amélioration des variables environnementales constituant les principaux facteurs de risque s'avèrent moins prometteurs que ce que l'on aurait pu croire. En effet, les tentatives d'améliorer le statut socio-économique et les facteurs entrant dans son calcul (revenu familial, niveau d'éducation des parents, etc) ne démontrent encore à ce jour que peu d'évidence de répercussions positives sur le développement cognitif et la préparation à l'entrée en maternelle des enfants eux-mêmes (Rouse et al., 2005).

Les programmes ciblant plus directement l'enfant et les comportements parentaux favorisant le développement cognitif de celui-ci rapportent néanmoins des résultats encourageants (Rouse et al., 2005). Ces programmes appuient les postulats du modèle théorique du développement écologique de l'enfant, qui stipule que l'intervention directement auprès de celui-ci, dans son environnement proximal, est plus efficace qu'une intervention indirecte à un niveau plus distal (Bronfenbrenner, 1979). La grande majorité de ces programmes s'inscrivent dans une perspective universelle de prévention et favorisent l'appropriation (*empowerment*) des membres de la communauté en leur laissant une place de choix dans l'implantation et la prise des décisions. Ces programmes d'intervention précoce sont conçus pour être offerts à tous les enfants sur une base de participation volontaire, avant que d'éventuelles difficultés liées à l'entrée à l'école ne surviennent sur les plans cognitif, émotionnel ou comportemental. Ces programmes sont associés à une amélioration du fonctionnement cognitif avant l'entrée à l'école; mais aussi à une diminution de l'incidence du redoublement, de la délinquance juvénile et du placement en cheminement particulier à plus long terme (Reynolds, 1998).

Parmi les programmes d'intervention précoce, les programmes *Head Start*, largement diffusés aux Etats-Unis, apparaissent comme des précurseurs. Créés en 1965 et modifiés par le *Head Start Act* en 1981, ils sont encore aujourd'hui implantés sur l'ensemble du territoire américain. Le but principal des programmes *Head Start* est de promouvoir la « compétence sociale » des enfants de faible statut socio-économique, immigrants ou non, dans une optique de prévention. Ce but général est supporté à travers les objectifs suivants : 1- Favoriser une croissance en santé et un développement sain; 2- Renforcer la compétence des familles en tant que première ressource pour leur enfant; 3- Fournir aux enfants des services nutritionnels, de santé et éducationnels; 4- Mettre en contact les enfants et leur famille avec les services offerts par la communauté; 5- Assurer l'accessibilité de programmes bien conçus qui impliquent les parents dans la prise de décision (Sidle Fuligni & Brady-Smith, 2003). C'est dans l'opérationnalisation de l'objectif 1 que s'inscrivent les 3 buts ciblant directement le fonctionnement cognitif de l'enfant; soit améliorer les habiletés langagières, l'émergence de l'écrit et la numération. Les programmes *Head Start* incluent également, dans une moindre mesure, des exercices visant l'amélioration du développement moteur, du développement socio-émotionnel, de l'approche générale à l'apprentissage et de

l'augmentation des connaissances générales. Les enfants et leurs parents participent aux divers ateliers sur une base volontaire, entre une et trois fois par semaine, directement au Centre *Head Start* de leur région (souvent au sein d'une école ou d'un centre communautaire). Les programmes *Head Start* n'ont pas de durée pré-déterminée, les enfants et leurs parents sont libres d'y participer le nombre de semaines qu'ils désirent jusqu'à l'entrée en maternelle de l'enfant. Plusieurs modalités d'implication des parents sont offertes, toutes sur une base volontaire; soit des activités de groupe avec la participation des parents, des visites à la maison d'un éducateur *Head Start*, la possibilité de faire des observations dans le groupe de leur enfant ou d'y faire du bénévolat, et la tenue de rencontres d'information parents-éducateurs sur des thèmes variés liés au développement de l'enfant.

L'évaluation des résultats a été réalisée par le biais de l'étude longitudinale *FACES* (*Head Start Family And Children Experiences Survey*; Zill et al., 1998) auprès d'un échantillon représentatif de 3200 enfants de 3 à 5 ans participants aux programmes *Head Start* en 1997. De cet échantillon, 37% des enfants étaient afro-américains, 28% caucasiens et 24% latino-américains. Aucun groupe contrôle n'a été constitué. Les mesures ont été collectées après un ou deux ans de participation au programme, de même qu'après la maternelle. Ces mesures comprenaient des évaluations des enfants eux-mêmes, la complétion de questionnaires comportementaux par les parents et les enseignants, et la conduction d'observations directes des interactions sociales et du jeu dans la classe par des évaluateurs entraînés. Les mesures de développement de l'enfant étaient constituées des tests cognitifs standardisés évaluant le langage (*Peabody Picture Vocabulary Task - III*), les compétences de pré-lecture et de pré-écriture (*Woodcock Johnson - Revised*), de même qu'un test développé spécialement pour l'étude évaluant un ensemble d'habiletés pratiques telle que la capacité à décliner son nom au complet, dire sa date de naissance et comprendre les conventions de l'écrit. La congruence culturelle des mesures n'était pas tant un point de focus que le désir de mesurer les habiletés couramment attendues des enfants de maternelle du pays d'accueil. Les résultats obtenus démontrent l'acquisition de plusieurs habiletés importantes pour l'entrée en maternelle, notamment une amélioration des connaissances générales, telles savoir réciter son nom complet, son adresse, pouvoir nommer les couleurs et les formes de bases, etc. Par ailleurs, les habiletés de pré-lecture, telles qu'identifier les lettres de l'alphabet et savoir qu'un texte se lit de gauche à droite et de haut en bas, n'étaient pas bien maîtrisées. Les

enfants *Head Start* ont par ailleurs démontré d'importants gains aux tests standardisés. À leur entrée au programme *Head Start* à l'automne, 82% des enfants obtenaient un score de pré-écriture inférieur à la moyenne (d'au moins -1.5 écart type au *Woodcock Johnson - Revised*) et 75% obtenaient un score de vocabulaire réceptif inférieur à la moyenne (d'au moins -1.5 écart type au *Peabody Picture Vocabulary Task - III*). Après 7 mois de participation au programme (une à trois fois par semaine sur une base volontaire), la proportion des enfants *Head Start* obtenant un score dans la norme attendue, soit catégorisé comme dans la moyenne faible ou dans la moyenne, est passée de 25% à 34%, avec un score standard moyen de 88.1 (Zill et al., 1998). Une autre étude ayant évalué le vocabulaire réceptif d'enfants provenant de faible statut socio-économique ont obtenu des scores standards plus bas au même test, allant de 82 à 85 (Smith, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997). Il semble donc que les enfants *Head Start* ont obtenu un résultat au moins $\frac{1}{4}$ d'écart-type plus haut que ce que l'on aurait pu s'attendre d'eux. Il est à noter que des gains plus significatifs ($\frac{1}{2}$ à $\frac{2}{3}$ d'écart-type) ont été obtenus chez les enfants ayant commencé le programme avec de plus faibles habiletés initiales (Zill et al., 1998). Enfin, les enfants qui ont été évalués en fin de maternelle avaient aussi continué à faire des progrès significatifs pendant la maternelle. Ainsi, à la fin de la maternelle, les scores au *Peabody Picture Vocabulary Task - III* des enfants *Head Start* étaient près de 20 points plus élevés que ce qu'ils étaient un an auparavant, avec un score standard moyen de 93,5. Aussi, 83% des enfants *Head Start* pouvaient identifier la plupart des lettres de l'alphabet et tous pouvaient écrire leur prénom. Leur score standard moyen au test de pré-écriture *Woodcock Johnson - Revised* était de 97 (Zill et al., 1998). Néanmoins, il reste que ces résultats demeurent difficilement généralisables puisqu'il n'existe pas de groupe de comparaison d'enfants n'ayant pas suivi les programmes *Head Start*.

Block, Fukkink, Gebhardt, & Leseman (2005) ont récemment passé en revue les études portant sur l'efficacité de programmes d'intervention précoce ciblant directement l'enfant, publiées après 1985. Les programmes recensés par les auteurs pour les analyses comprennent : le programme *Hippy* (Baker et al., 1998); le *Direct Instruction Program (K-3)*, Gersten et al., 1988); le *Comprehensive Child Development Program* (Goodson et al., 2000); le *Peabody LDK-R* (Howell et al., 1990); le *Houston Parent-Child Development Program* (Johnson & Walker, 1987, 1988, 1991); *Head Start* (Lee et al., 1988, 1990); *Success for All (SFA)*, Slavin et al., 1990); le *Abecedarian Project* (Ramey et al., 2000); le *Chicago CPC/EP*

(Reynolds, 1994), le *Mother-Child Home Program* (Scarr & McCartney, 1988); le *Perry Preschool Project* (Schweinhart, 2000); le *Family Support Intervention* (Seitz et al., 1985); le programme *Hippy* (échantillon marocain et échantillon turc; Tuijl et al., 2001); le programme *Care + Family Education* (Wasik et al., 1990); et le programme *Head Start + Emergent Literacy* (Whitehurst et al., 1999). Les échantillons de ces études sont généralement petits, avec en moyenne 77 enfants répartis dans les conditions « expérimentale » et « contrôle ». La majorité des enfants participants proviennent de minorités ethniques (en moyenne 81%), et l'âge moyen au début des programmes est de 37 mois. La majorité des parents ont un faible revenu (97%) et un statut socio-économique bas (76%). Les auteurs ont ainsi compilé 85 mesures d'efficacité (71 cognitives et 14 socio-émotionnelles) pour en extraire une taille d'effet globale d'efficacité des programmes estimée à $d = 0.32$ sur le plan cognitif, et $d = 0.05$ sur le plan socio-émotionnel. Les programmes d'intervention précoce recensés semblent donc être en général modérément efficaces sur le plan cognitif et très peu efficaces sur le plan socio-émotionnel. Fait intéressant, les tailles d'effet des différents programmes sur le plan cognitif s'avèrent dépendre largement de la modalité d'intervention des programmes. Ainsi, les programmes d'intervention se déroulant dans un centre (hôpitaux, centres communautaires, centres de la petite enfance, classe préscolaire à l'école, etc), de même que les programmes se déroulant à la fois dans un centre et à la maison, se révèlent plus efficaces que les programmes se déroulant uniquement à la maison. L'inclusion d'une composante d'entraînement des habiletés parentales est aussi directement liée à de meilleurs résultats sur le plan cognitif. De façon surprenante, plusieurs autres caractéristiques des programmes, telles l'âge des enfants au début de l'intervention, la durée et l'intensité du programme, la présence d'un suivi après l'entrée en maternelle, et l'inclusion de mesures de support social ou économique pour les parents, n'apparaissent pas être directement reliées aux effets obtenus (Block et al., 2005).

L'efficacité d'un programme prometteur a été validée par le biais d'un design quasi-expérimental avec groupe contrôle. Il s'agit d'une intervention ciblant spécifiquement le développement du langage et de la littérature émergente chez les enfants de 2 à 4 ans de milieux socio-économiques et d'origines culturelles variées (Whitehurst et al., 1988; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst & Lonigan, 1998). Le programme de Whitehurst et ses collègues consiste à enseigner les principes de la lecture dialogique aux adultes (*dialogic*

reading). Ce type de lecture adulte-enfant se fait à partir d'un livre d'images, sans référence au texte de l'histoire. Diverses techniques sont utilisées par l'adulte pour aider l'enfant à raconter l'histoire par lui-même. Par exemple, l'adulte pose des questions à l'enfant afin de maintenir le débit de sa conversation et son intérêt, il lui demande de préciser ses descriptions d'images, corrige et reformule ses phrases au besoin, le félicite pour ses verbalisations, ajoute de l'information pertinente, etc. Le programme de Whitehurst et ses collègues est bimodal; la lecture dialogique est pratiquée tant à la maison avec le parent qu'au centre avec l'éducateur du programme. Après 4 à 7 semaines, les enfants qui participent à au moins 3 périodes hebdomadaires de lecture dialogique de 10 minutes chacune obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des enfants du groupe contrôle aux tests standardisés de langage expressif (Whitehurst et al., 1994).

Au Québec, plusieurs initiatives communautaires d'intervention précoce en petite enfance existent déjà. Elles visent le développement optimal des enfants à risque à travers des programmes d'activités stimulantes et enrichissantes. Cependant, la grande majorité de ces programmes de stimulation ne sont pas validés empiriquement. De plus, la plupart ne ciblent qu'un seul domaine d'habiletés, par exemple l'émergence de l'écrit (Duguay, Bernard, & Deschênes-Doucet, 2004). Par ailleurs, l'initiative communautaire québécoise 1,2,3 GO! (Damant, Bouchard, Bordeleau, Bastien et Lessard, 1999), s'est donné comme objectif de promouvoir le développement général des tout-petits vivant en milieu défavorisé, tant au plan physique, que cognitif et socio-affectif. Le soutien aux parents et à la communauté pour offrir un environnement stimulant et chaleureux fait également parti des objectifs de 1,2,3 GO! La participation des parents et des autres membres de la communauté est favorisée à toutes les étapes de la démarche de planification, d'élaboration et de mise en œuvre des programmes, dans une optique d'appropriation (*empowerment*). Malheureusement, les mesures d'évaluation ne montrent aucune amélioration du développement cognitif chez les enfants des territoires 1,2,3 GO! par rapport aux enfants du groupe contrôle (Denis, Malcuit & Pomerleau, 2005). Les auteurs suggèrent qu'en ciblant le développement d'habiletés plus spécifiques à travailler avec des objectifs précis chez les enfants, de même qu'en s'adressant plus directement aux enfants tout en impliquant directement les parents dans l'intervention faite aux enfants, des résultats pourraient peut-être être obtenus sur le plan cognitif (Denis et al., 2005). La recherche appuie d'ailleurs ces suggestions (Campbell & Ramey, 1994; Ramey

& Ramey, 1998; St-Pierre & Layzer, 1998; Verreault, et al. 2005) et souligne également l'importance de confier l'élaboration et l'administration des programmes à des intervenants qualifiés, d'offrir une structure définie, un contenu éducatif spécifique et d'optimiser l'intensité des activités en s'assurant de la présence de tous les enfants à chacune de celles-ci (Anderson et al., 2003; Denis et al., 2005).

Les programmes québécois ALI (Activités de Lecture Interactive), inspirés de la lecture dialogique de Whitehurst et ses collègues, ont été élaborés dans cette perspective (Malcuit, Pomerleau, & Séguin, 2003). Leur efficacité pour augmenter le développement cognitif et langagier a été validée après 6 mois d'application auprès de 112 enfants de la Montérégie (Verreault, Pomerleau & Malcuit, 2005). Il s'agit de 3 programmes de stimulation du langage s'adressant aux enfants âgés de 0 à 5 ans (ALI-bébé, ALI-bambin et ALI-explorateur). Ils sont effectués à partir d'activités de lecture interactive parent-enfant où l'adulte utilise des techniques de communication spécifiques et progressives qui amènent l'enfant à diriger le dialogue et à initier les échanges (Malcuit et al., 2003). Dès 3 ans, ALI-Explorateur (3-5 ans) intègre aux activités de lecture interactive des concepts spécifiques pour favoriser l'acquisition des habiletés cognitives nécessaires aux futurs apprentissages scolaires. Le contenu du programme ALI-Explorateur s'échelonne sur 4 volets et aborde différents concepts que l'adulte doit intégrer aux activités de lecture interactive avec l'enfant. Ainsi, les catégories conceptuelles concrètes sont abordées dans le premier volet. Le deuxième volet aborde des concepts plus abstraits, comme les formes et couleurs simples, les notions de temps, quantité et grandeur, etc. Enfin, les troisième et quatrième volets présentent des concepts similaires à ceux des deux premiers volets, mais à un degré de complexité plus avancé (Verreault et al., 2005). Chaque enfant progresse ainsi à son rythme à travers les différents volets avec son parent ou son éducateur. L'étude d'efficacité démontre des résultats encourageants, soit une augmentation des scores normalisés de développement cognitif, tels que mesurés par le Bayley et le Stanford-Binet, qui ont suivi les programmes ALI-Bébé et ALI-Bambin (Verreault et al., 2005). Cependant, cette augmentation se retrouve essentiellement chez les enfants plus jeunes, et non chez les enfants de 3 à 5 ans. Mis à part l'enrichissement du vocabulaire, il semble donc qu'ALI-Explorateur n'aborde pas suffisamment en profondeur l'acquisition des nombreuses habiletés cognitives en émergence chez les enfants de 3 à 5 ans, telle l'attention, la mémoire, le raisonnement logique, etc. Ces

habiletés cognitives entrent en compte dans les mesures de développement cognitif où l'on s'intéresse au fonctionnement intellectuel global, comme les échelles de développement et les échelles d'intelligence. À titre de limite, cette recherche ne repose pas sur un devis expérimental avec assignation au hasard aux programmes et à une condition contrôle. De plus, elle n'inclut pas de prise de présence systématique pour s'assurer de la bonne participation des enfants au programme.

Dans un effort de systématisation, une adaptation des activités des programmes ALI a été réalisée et validée à la Clinique des Troubles de l'Attention de l'Hôpital Rivière-des-Prairies à Montréal (Guay & Chartrand, en préparation). Cette adaptation cible spécifiquement des enfants de 3 à 5 ans présentant à la fois un retard de développement langagier et un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité diagnostiqué. En ce sens, ce programme se présente comme un programme de remédiation cognitive car il cible des objectifs cognitifs spécifiques en vue de pallier à des lacunes objectivées (n'est pas offert à tous dans une visée préventive).

1.6 Limites des programmes et intervention souhaitable

La recherche nous apprend qu'il importe de développer : des interventions ciblées, pour pallier des retards spécifiques, directement auprès de l'enfant, dans son environnement proximal, avec encadrement et soutien des pratiques des parents. Les programmes existants à l'heure actuelle comportent des limites. Notamment, ils sont le plus souvent offerts à tous dans un cadre communautaire, sur une base de participation volontaire, pour une durée indéterminée. Il s'agit donc de prévention et non d'intervention ciblée. À l'heure actuelle, il n'existe pas à notre connaissance de programme ciblant directement la population des enfants immigrants de pays en développement. De plus, la grande majorité des programmes recensés s'offrent en anglais. Or, si nous souhaitons intégrer les immigrants au système francophone québécois, il importe de pouvoir leur offrir un programme de stimulation en français dès la petite enfance. Enfin, l'implication directe des parents dans la stimulation cognitive de leur enfant est un élément clé que plusieurs programmes intègrent, mais sous une base de participation volontaire. Un programme spécialement conçu pour les enfants immigrants

aurait avantage à inclure les parents et les inciter à jouer un rôle actif dans le processus de stimulation de leur enfant. Le programme ÉgALité est conçu dans cette optique. Il est constitué d'exercices ciblant les retards spécifiques observés dans la population des enfants immigrants et de minorité ethnique. Ainsi, le programme ÉgALité comprend des activités de stimulation du langage réceptif et expressif, de la conscience phonologique, des fonctions attentionnelles et exécutives, des habiletés de pré-lecture et pré-mathématique, de même que des activités ciblant l'approche générale à l'apprentissage.

CHAPITRE II

MISE EN ŒUVRE

2.1 Objectifs

L'objectif du présent essai doctoral est l'élaboration d'un nouveau programme de stimulation cognitive spécialement conçu pour les enfants de 3-4 ans issus de familles immigrantes et cumulant plusieurs facteurs de risques psychosociaux. Les buts généraux du programme ÉgALité sont d'améliorer le fonctionnement intellectuel global et de mieux préparer les enfants immigrants à leur entrée à la maternelle québécoise. Le programme ÉgALité vise donc à diminuer le retard cognitif et langagier de ces enfants et à encourager une implication parentale active; le tout dans l'optique d'arriver à la maternelle avec une égalité des chances de réussite scolaire.

2.2 Procédures d'élaboration

Le programme a été développé avec la précieuse collaboration de Madame Carine Chartrand, Ph.D., psychologue affiliée au projet à l'Hôpital Rivière-des-Prairies, et Madame Marie-Claude Guay, Ph.D., neuropsychologue, professeure-chercheure à l'Université du Québec à Montréal.

Tel que démontré au chapitre I, le retard de développement des enfants issus de familles immigrantes et cumulant plusieurs facteurs de risques psychosociaux se traduit

généralement par : un fonctionnement intellectuel global moins actualisé (Brooks-Gunn et al., 2003; Philips et al., 1998); une compréhension et une expression langagière plus limitée (Farkas & Beron, 2004; Noble et al., 2005; Philips et al., 1998); une plus faible conscience phonologique (Noble et al., 2005); un fonctionnement attentionnel, exécutif et des habiletés d'autorégulation comportementales moins optimales (Blair & Razza, 2007; Blair et al., 2007; Noble et al., 2005); des habiletés de pré-lecture et de pré-mathématiques moins développées avant l'entrée en maternelle (Fryer & Levitt, 2004); et certaines difficultés comportementales concernant l'approche à l'apprentissage (envie d'apprendre, persistance à la tâche, indépendance dans les apprentissages, etc.) et l'auto-contrôle (acceptation des idées des pairs, réponse appropriée à la pression du groupe, contrôle des émotions, etc.) (Rock & Stenner, 2005). Les activités du programme ÉgALité visent donc à cibler ces difficultés spécifiques pour mieux préparer les enfants immigrants vivant dans des conditions de vie cumulant plusieurs facteurs de risques psychosociaux à interagir avec leur environnement et à s'intégrer plus harmonieusement.

Les objectifs de stimulation du programme ÉgALité ont ainsi été déterminés en lien avec les retards recensés auprès de cette population. Plus spécifiquement, le programme ÉgALité vise le développement: 1) du langage réceptif et expressif; 2) des habiletés attentionnelles, exécutives et d'autorégulation des comportements 3) des habiletés de pré-lecture; 4) des habiletés de pré-mathématique; 5) des habiletés de pré-écriture (motricité fine). Ce dernier objectif, bien que ne faisant pas partie des retards recensés, a été ajouté car les habiletés de motricité fine sont grandement sollicitées dès l'entrée en maternelle. Le développement du fonctionnement intellectuel global et des connaissances générales ne constitue pas en soi un objectif de stimulation dans le programme ÉgALité, mais plutôt un objectif sous-jacent supporté par l'ensemble des activités tout au long du programme.

À l'instar des données de la recherche, nous avons conçu le programme de telle sorte qu'il cible à la fois le développement cognitif des enfants, mais également les comportements parentaux favorisant le développement cognitif de celui-ci (Block et al., 2005; Rouse et al., 2005). En accord avec le modèle théorique du développement écologique de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979), nous avons conçu l'intervention de façon à ce qu'elle soit dispensée directement auprès de l'enfant, dans son environnement proximal. Par ailleurs, nous avons également voulu optimiser les effets potentiels du programme en situant l'intervention dans

un centre et conjointement à la maison, tel que suggéré dans l'étude de Block et ses collaborateurs (2005). Le programme ÉgALIté possède donc trois composantes; le volet enfant, le volet parent, et le volet à la maison. Le volet enfant se déroule en centre et est constitué d'activités de stimulation faites avec les enfants par un intervenant qualifié. Le volet parent se déroule également en centre, parallèlement au volet enfant. Il est constitué d'informations sur les stratégies de stimulation cognitive et sur le développement général de l'enfant présentées par un autre intervenant qualifié. Le volet à la maison est constitué d'activités que les parents réalisent avec leur enfant à la maison entre chacune des séances au centre.

Afin de déterminer la durée du programme, nous nous sommes inspirés de l'étude de Whitehurst et ses collègues (1994), où les enfants ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des enfants du groupe contrôle aux tests standardisés de langage expressif, après seulement 4 à 7 semaines de lecture dialogique, à raison de 3 périodes hebdomadaires de 10 minutes chacune. Comme nous avons de surcroît également plusieurs autres objectifs à travailler avec les enfants, nous avons arbitrairement convenu d'une durée plus longue. Le programme ÉgALIté s'échelonne donc sur seize semaines, à l'intensité d'une heure par semaine en centre avec deux intervenants (un pour les enfants et un pour les parents), plus trois périodes de dix à vingt minutes par semaine à la maison avec le parent.

Dans l'optique d'assurer les meilleures conditions de stimulation cognitive à chacun des enfants, les groupes sont constitués de seulement quatre enfants à la fois, accompagnés de leurs parents. Également, afin d'optimiser l'efficacité de notre intervention et d'éviter une diffusion des effets obtenus, tel que démontré dans l'étude d'efficacité des programmes *Head Start* (Zill et al., 1998), le programme ÉgALIté s'adresse à une population spécifique d'enfants présentant au préalable des retards au plan cognitif. Cela fait en sorte que le programme ÉgALIté constitue en soi une intervention ciblée, contrairement à la majorité des programmes de stimulation cognitive qui sont offerts à tous sur une base de participation volontaire dans une visée préventive (Denis et al, 2005; Reynolds, 1998; Sidle Fuligni & Brady-Smith, 2003).

En lien avec le point précédent, contrairement aux programmes ALI et plus particulièrement à ALI-Explorateur (Malcuit et al., 2003), nous avons mis en place un cadre plus formel à notre intervention. Ainsi, tel que suggéré dans la recension des écrits (Denis et

al., 2005; Anderson et al., 2003), le programme ÉgALIté offre une structure définie et une intensité optimisée des activités, en s'assurant de la présence de tous les enfants à chacune de celles-ci. Les séances sont présentées comme étant obligatoires et non sur une base de participation volontaire. Les activités du programme sont toutes pré-établies pour chaque semaine, et non suggérées pour faire dans les temps libres quand le parent le juge bon. Un suivi étroit de la participation des enfants et de leurs parents est également offert via la prise des présences, le journal de bord et la rencontre hebdomadaire avec l'intervenant du groupe de parents. De même, tel que suggéré à titre d'amélioration future dans l'étude d'efficacité des programmes ALI et plus particulièrement concernant le programme ALI-Explorateur (Denis et al., 2005), le programme ÉgALIté cible le développement d'habiletés plus spécifiques avec des objectifs précis chez les enfants. La recherche appuie d'ailleurs ces suggestions (Campbell & Ramey, 1994, Ramey & Ramey, 1998; St-Pierre & Layzer, 1998; Verreault, et al. 2005). Il apparaît en effet que mis à part l'enrichissement du vocabulaire, le programme ALI-Explorateur n'aborde pas suffisamment en profondeur l'acquisition des nombreuses habiletés cognitives en émergence chez les jeunes enfants. Le programme ÉgALIté intègre donc des activités de lecture interactive à chacune des séances (généralement l'activité 1 de la rencontre), mais ajoute de surcroît plusieurs activités structurées visant à développer des habiletés cognitives spécifiques (généralement les activités 2, 3, 4 et 5 de la rencontre).

Ainsi, en lien avec les objectifs de stimulation du programme ÉgALIté précédemment cités, chacune des activités présentes dans le programme a été choisie et élaborée selon une approche neuropsychologique du développement de l'enfant, de sorte à travailler des fonctions cognitives précises (voir ci-après les activités rattachées à chacun des objectifs dans la section *Présentation du programme ÉgALIté*). Les activités ont ainsi été conçues de manière créative dans un contexte de réflexion clinique, en vue d'une validation subséquente. La référence à des inventaires de développement normalisés pour chacune des habiletés à développer nous a guidé dans l'établissement des étapes successives à maîtriser par l'enfant (Brigance, 1997; Brigance, 1994). Du matériel pédagogique de qualité a été consulté pour chacun des objectifs ciblés (voir appendice A). Toutes les activités du programme ÉgALIté et le matériel nécessaire à leur réalisation ont ensuite été confectionnés. Il est à noter que toutes les activités du

programme sont originales et que seules des images reproductibles ont été utilisées dans leur conception. Les trois cahiers du programme (volet enfant; volet parent; volet à la maison) ont ensuite été rédigés et mis en page. Une nouvelle mise en page est par ailleurs prévue advenant une validation subséquente de l'efficacité du programme, incluant un renouvellement de toutes les images reproductibles utilisées dans la conception du matériel.

Afin d'assurer la faisabilité de l'intervention, un essai préliminaire des activités a été réalisé auprès d'une dizaine d'enfants présentant des caractéristiques similaires à ceux qui participeront au programme lors de la phase de validation. Pour ce faire, les participants ont été recrutés par l'entremise d'un CPE qui a accepté de collaborer au projet et qui est fréquenté par plusieurs enfants immigrants. Tous les parents ont donné préalablement leur consentement par écrit pour que leur enfant puisse participer aux activités. Il est à noter qu'aucune donnée indépendante n'a été recueillie chez les participants. À la suite de cet essai préliminaire, un retour sur la faisabilité de chacune des activités a été réalisé avec Madame Chartrand, et les modifications suggérées ont été effectuées.

Le programme ÉgALité s'adresse aux enfants immigrants et de minorité ethnique âgés de 3 et plus, mais n'ayant pas encore commencé la maternelle (âge maximum : 5 ans). Malheureusement, certains pré-requis langagiers sont inhérents à la participation des enfants au programme, soit le fait de comprendre et parler français. Un enfant immigrant de parents indiens, qui comprend surtout l'anglais mais ne comprend ni ne parle le français, ne pourrait par exemple pas participer au programme. Sans que le français soit nécessairement la langue maternelle des participants, la participation au programme ÉgALité requiert une certaine maîtrise fonctionnelle de la langue française. Ces pré-requis langagiers s'appliquent également aux parents. Néanmoins, tel qu'indiqué dans les données du dernier recensement, plus des trois quarts (77.6%) des immigrants au Québec déclarent connaître suffisamment le français pour pouvoir soutenir une conversation (Gouvernement du Québec, 2009). Advenant le cas de parents analphabètes, une plus grande assistance de l'intervenant du groupe de parents est prévue. Ainsi, si les démonstrations hebdomadaires des activités à faire à la maison sont insuffisantes, une aide particulière sera apportée. Pour ce qui est des périodes de lecture interactive à faire à la maison, les parents n'ont pas besoin de savoir lire en soit car celles-ci sont effectuées principalement à l'aide d'images. De même, le journal de bord peut

être complété sans avoir à lire ou écrire. Il suffit simplement de hachurer les périodes de lecture interactive réalisées pendant la semaine.

Considérant l'importance de confier l'administration des programmes à des intervenants qualifiés (Anderson et al., 2003; Denis et al., 2005), le programme ÉgALité a été conçu pour être offert par des intervenants possédant des connaissances de base en ce qui a trait au développement de l'enfant. En ce sens, les intervenants possédant une formation de bachelier sur le développement de l'enfant en psychologie, psycho-éducation, éducation, éducation spécialisée, orthophonie ou orthopédagogie sont à privilégier pour administrer le programme ÉgALité. Une formation préalable au déroulement du programme ÉgALité et aux techniques de lecture interactive est également souhaitée. Les personnes intéressées peuvent contacter Madame Marie-Claude Guay, professeure-chercheure au département de psychologie de l'UQAM pour de plus amples informations. Le programme ÉgALité est conçu pour être appliqué de façon bimodale, c'est-à-dire à la fois dans un centre (centre communautaire, centre universitaire de recherche, garderie, école, hôpital, etc.) et parallèlement à la maison. Cette spécification du contexte environnemental devrait être respectée pour la mise en place de conditions optimales.

Enfin, certains avantages distinctifs du programme ÉgALité paraissent importants à souligner. Notamment, un des avantages distinctifs du programme est que les parents sont placés directement au cœur du processus de stimulation cognitive de leur enfant. Ils acquièrent donc des stratégies spécifiques favorisant le développement cognitif et langagier, qui peuvent éventuellement être généralisées à d'autres sphères d'activités parent-enfant et ainsi, maximiser les bénéfices pour l'enfant. De plus, le programme permet aux parents issus de pays en développement d'acquérir des connaissances sur les attentes de l'école québécoise vis-à-vis la préparation de l'enfant à l'entrée à la maternelle (familiariser l'enfant et son parent au type d'activités scolaires et au suivi d'une routine hebdomadaire), ainsi que sur le rôle accompagnateur du parent dans la réussite scolaire de l'enfant. Un autre avantage distinctif du programme est que toutes les activités sont structurées et possèdent des consignes claires, ce qui facilite la mise en application par différents intervenants. Enfin, le fait que toutes les activités soient minutées et qu'il y ait prise de présence et suivi du parcours de chaque enfant via le journal de bord, facilite une validation clinique subséquente du programme.

2.3 Présentation du programme ÉgALIté

Vous trouverez ci-après une présentation de chacun des objectifs du programme, ainsi qu'une liste des activités auxquels ils sont rattachés. Vous pourrez également consulter parallèlement l'échéancier global du programme à l'appendice C.

2.3.1 Objectif 1 : développer le langage réceptif et expressif

Comme le retard de développement des enfants immigrants et de minorité ethnique se traduit de façon prépondérante dans la sphère du langage, la base des activités du programme ÉgALIté est constituée de lecture interactive telle que décrite dans les programmes ALI (Malcuit et al., 2003). La lecture interactive stimule directement le développement du langage réceptif et expressif de l'enfant à l'aide de sept techniques spécifiques (voir les sept techniques ALI à l'appendice B). D'autres activités plus spécifiques ont aussi été mises au point spécialement pour le programme ÉgALIté. Ces activités enseignent les stratégies linguistiques adéquates et les façons appropriées pour corriger précisément les erreurs des enfants qui accusent un retard langagier. Ces activités ciblant de façon plus pointue le langage réceptif et expressif sont inspirées des travaux de recherche portant sur le développement langagier. Les sous-objectifs suivant sont notamment travaillés par le biais de ces activités (en plus de l'être par la lecture interactive): élargir le vocabulaire sur des thèmes touchant de près l'enfant (aliments, parties du corps, vêtements, animaux, transports, meubles); développer la longueur et la structure adéquate des phrases; augmenter l'utilisation adéquate des pronoms personnels et des adjectifs possessifs; augmenter l'utilisation de la forme interrogative et la capacité à répondre à des questions; développer le vocabulaire conceptuel abstrait; travailler la prononciation des sons difficiles (/r/, /ch/, /s/, etc). Par exemple, les enfants doivent pratiquer l'apprentissage d'une courte comptine (quatre strophes) dans laquelle les sons difficiles sont abondamment représentés. Aidés de l'intervenant qui agit à titre de modèle en exagérant l'articulation et l'intonation de certains sons prédéterminés, ils apprennent ainsi graduellement à prononcer chaque son. L'objectif 1

est travaillé tout au long des 16 semaines du programme par la lecture interactive, de même que par les périodes de lecture interactive réalisées à la maison chaque semaine. Des activités ont également été développées spécifiquement pour le programme ÉgALité, dans le but de travailler cet objectif. Vous trouverez ci-après le détail des activités ciblant l'objectif 1, soit développer le langage réceptif et expressif :

Tableau 2.1 : Activités ciblant le développement du langage réceptif et expressif

Semaine	Activités en groupe	Activités à la maison
1	3	A, B
2	1, 2, 3	A, B
3	1, 2, 3, 4	A, B
4	1, 2, 3	A, B
5	1, 2, 3	A, B
6	1, 2	A, B
7	1, 2, 3	A, B
8	1, 2, 3	A, B
9	1, 2, 3	A, B
10	1, 2, 3	A, B
11	1, 2, 3	A, B
12	1	A
13	1	A
14	1	A
15	1, 5	A
16	1	-

2.3.2 Objectif 2 : développer les habiletés attentionnelles, exécutives et d'auto-régulation des comportements

Un système de renforcement positif à intervalles fixes est utilisé dans le programme ÉgALité pour encourager l'enfant à rester attentif à l'activité pendant une période de temps donnée. L'utilisation des renforcement positifs vise l'augmentation de la durée des périodes

où l'enfant fournit un effort mental soutenu. Les séances sont divisées en cinq périodes de cinq minutes (graduellement les périodes seront de six, sept et huit minutes). Après chacune des périodes, l'intervenant donne un jeton à chaque enfant qui est resté concentré sur l'activité. Les enfants qui accumulent les cinq jetons peuvent participer à une période de jeux libres à la fin de la séance. La récompense peut aussi être des collants donnés par l'intervenant après une séance qui a été exceptionnelle. Les habiletés attentionnelles sont donc travaillées par le biais de ce système de renforcements en allongeant graduellement les périodes d'attention soutenue. Les fonctions d'attention sélective sont aussi travaillées par de nombreuses recherches visuelles. L'enfant doit alors repérer une cible parmi des distracteurs. Le fonctionnement exécutif est également sollicité tout au long du programme à travers diverses activités. Notamment, les habiletés de planification et d'organisation sont travaillées avec des activités où les enfants doivent remettre en ordre une histoire, ordonner les étapes d'une journée ou composer eux-mêmes une histoire qui aurait un déroulement logique à l'aide de pictogrammes. Les habiletés de généralisation sont souvent sollicitées en encourageant les enfants à faire eux-mêmes des liens entre un nouveau concept et les choses qu'ils connaissent déjà dans leur propre vie. Enfin, les habiletés d'autorégulation des comportements seront également travaillées par le biais du système de renforcements décrit précédemment pour diminuer les comportements perturbateurs et renforcer les comportements d'attention. Ainsi, l'auto-régulation des comportements se fera à travers l'apprentissage et le renforcement du respect des règles du groupe. Ces règles sont : demeurer assis, participer à la séance, laisser le tour de parole, répéter les mots et répondre aux questions de l'intervenant. L'autorégulation des comportements sera aussi travaillée en priorité à la semaine 7 du programme, où les enfants apprendront à mieux reconnaître et exprimer leurs émotions pendant la lecture interactive et dans les activités complémentaires. Ils apprendront ensuite une stratégie de résolution de problèmes adaptée à leur âge pour gérer les conflits. Cette activité se déroule à l'aide d'un tableau illustrant clairement avec des personnages les étapes à suivre pour les enfants. Ce tableau est par la suite réutilisé tout au long du programme pour gérer les conflits dans le groupe et les parents sont invités à faire de même à la maison. Vous trouverez ci-après le détail des activités ciblant l'objectif 2, soit développer les habiletés attentionnelles, exécutives et d'auto-régulation des comportements :

Tableau 2.2 : Activités ciblant le développement des habiletés attentionnelles, exécutives et d'auto-régulation des comportements

Semaine	Activités en groupe	Activités à la maison
1	1, 2, 3	A
2	1	A
3	1, 2	A, B
4	1	A
5	1, 3	A
6	1	A
7	1, 2, 3, 4	A, B
8	1, 2, 3, 4	A, B
9	1, 2, 3	A, B
10	1, 3	A, B
11	1, 2, 4	A, B
12	1, 4	A
13	1, 2, 3, 4, 5	A, B
14	1, 2, 3, 4	A, B
15	1, 2, 3, 4, 5	A, B
16	3, 4	-

2.3.3 Objectif 3 : développer les habiletés de pré-lecture

Des activités visant à développer les habiletés de pré-lecture sont également intégrées au programme ÉGALité puisque ces habiletés sont étroitement liées à la réussite scolaire ultérieure. Les enfants sont d'abord familiarisés aux conventions de l'écrit par le biais des lectures interactives (un livre se lit de gauche à droite, du haut vers le bas, il y a des images mais on peut aussi lire l'écriture). L'initiation à la conscience phonologique est ensuite abordée tout au long du programme par des comptines et des chansons qui rime sur les thèmes travaillés, mais aussi plus particulièrement dans le dernier volet du programme nommé « pré-lecture / pré-écriture » composé des semaines 13 à 16. Les activités d'initiation à la conscience phonologique proposent tout d'abord aux enfants d'assimiler la notion de rythme dans la musique et dans le langage. Par la suite, des activités pour apprendre à

reconnaître et à faire intuitivement des rimes sont proposées aux enfants, ainsi que des activités initiant les enfants à la segmentation des mots et à la comparaison de leur longueur. La conscience phonologique du phonème initial (le son de la première lettre du mot) sera finalement abordée brièvement pour compléter cette initiation. Les enfants devront par exemple écouter attentivement pour déterminer si des paires de mots sont pareilles ou pas pareilles (ex : lapin vs sapin). Au cours de ce dernier volet est également abordée l'initiation à l'alphabet et l'analyse visuelle de lettres à graphies très différentes. Les enfants sont pour ce faire mis en contact avec une longue guirlande constituée des lettres de l'alphabet, de même qu'avec la chanson de l'alphabet qui est chantée plusieurs fois. Ils doivent ensuite, dans un exercice papier-crayon, repérer des lettres identiques à une cible. Finalement, les enfants sont invités à retrouver la première lettre de leur prénom dans la guirlande de l'alphabet à l'aide d'un modèle visuel de leur prénom. Vous trouverez ci-après le détail des activités ciblant l'objectif 3, soit développer les habiletés de pré-lecture :

Tableau 2.3 : Activités ciblant le développement des habiletés de pré-lecture

Semaine	Activités en groupe	Activités à la maison
1	3	A
2	1, 2	A
3	1, 3, 4	A
4	1, 2	A
5	1	A
6	1	A
7	1	A
8	1, 4	A
9	1	A
10	1, 2	A
11	1, 4	A
12	1, 2	A
13	1, 2, 3, 4	A, B
14	1, 2, 3, 4	A, B
15	1, 2, 3, 4	A, B
16	1, 2, 3, 4	-

2.3.4 Objectif 4 : développer les habiletés de pré-mathématiques

Les enfants sont d'abord initiés à reconnaître les formes simples (cercle, carré, triangle, rectangle, losange), puis les dimensions simples et contrastes (gros, grand vs petit). Les quantités relatives et leurs contraires sont ensuite abordées avec des activités de manipulation d'objets (plusieurs/un seul; vide/plein; moins/plus; peu/beaucoup; tous/aucun; etc.). Ils apprennent plus tard à compter par cœur jusqu'à 7, à l'aide d'une chanson (Violette à bicyclette). Après avoir appris à compter, ils sont initiés au dénombrement des objets comme tel en associant chaque chiffre prononcé à un objet. Enfin, les enfants sont amenés à comprendre les concepts «ajouter/enlever» en ajoutant ou enlevant des œufs de plastique colorés dans une boîte à œufs. Vous trouverez ci-après le détail des activités ciblant l'objectif 4, soit développer les habiletés de pré-mathématiques :

Tableau 2.4 : Activités ciblant le développement des habiletés de pré-mathématiques

Semaine	Activités en groupe	Activités à la maison
1	-	C
2	-	C
3	3	C
4	-	C
5	-	C
6	-	C
7	3	C
8	1, 2, 3	A, B, C
9	1, 2, 3	A, B, C
10	-	C
11	-	C
12	1, 2, 3, 4	A, B, C
13	4	B, C
14	-	C
15	-	C
16	-	-

2.3.5 Objectif 5 : développer les habiletés de pré-écriture

En ce qui a trait au développement de la motricité fine nécessaire à la pré-écriture, elle est travaillée tout au long du programme à travers les activités papier-crayon, mais elle est également travaillée de façon plus prononcée dans le dernier volet par des activités spécifiquement conçues pour améliorer la préhension du crayon, améliorer la précision du tracé, s'initier à la préhension des ciseaux, et s'initier au traçage sur pointillés. Les enfants seront par exemple aidés par l'intervenant pour faire un dessin libre qui comporte des détails, faire un dessin simple mais structuré par des consignes, faire un bricolage nécessitant de découper, et tracer leur prénom sur des pointillés. Vous trouverez ci-après le détail des activités ciblant l'objectif 5, soit développer les habiletés de pré-écriture :

Tableau 2.5 : Activités ciblant le développement des habiletés de pré-écriture

Semaine	Activités en groupe	Activités à la maison
1	-	C
2	3	C
3	-	B, C
4	-	C
5	-	C
6	3	B, C
7	3	C
8	-	B, C
9	3	B, C
10	3	C
11	-	B, C
12	4	B, C
13	5	B, C
14	4	B, C
15	3, 5	B, C
16	2, 4, 5	-

2.3.6 Objectifs sous-jacents visés par l'ensemble du programme

Le développement des connaissances générales, l'habileté à raisonner avec des concepts, et plus généralement le développement du fonctionnement intellectuel global, seront travaillés tout au long du programme. Les activités du programme, tout comme les périodes de lecture interactive, mettent l'emphase sur l'acquisition de concepts préscolaires essentiels au fonctionnement optimal de l'enfant en classe de maternelle. Ces concepts préscolaires englobent des connaissances telles que l'apprentissage des formes; l'apprentissage des couleurs; l'apprentissage des dimensions; les quantités relatives; les qualités relatives; l'initiation aux contrastes; l'initiation aux catégories; l'initiation aux relations spatiales; l'initiation aux relations temporelles; l'initiation aux chiffres; l'initiation au dénombrement; l'initiation aux concepts d'ajout et de retrait; etc. Ce type d'activité demande par exemple aux enfants d'associer dans une même activité des formes, des couleurs, et des dimensions en manipulant, selon les consignes, des items plastifiés qui présentent ces caractéristiques.

Vous pourrez consulter le programme dans son intégralité au chapitre suivant.

CHAPITRE III

LE PROGRAMME ÉGALITÉ

Programme ÉgALité

Aimée Benoit-Lajoie, M.Ps., psychologue
Candidate au doctorat en neuropsychologie clinique
UQAM

En collaboration avec
Carine Chartrand, Ph.D., psychologue
Hôpital Rivière-des-Prairies

Sous la co-direction de
Marie-Claude Guay, Ph.D., neuropsychologue/professeure-chercheure
et André Achim, Ph.D., professeur-chercheur
UQAM



Hôpital Rivière-des-Prairies



Programme ÉgALité
Cahier de l'intervenant(e)-
ENFANTS

Semaine 1 – introduction

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectif général :

- Introduction au programme ÉgALité

Objectifs spécifiques :

- Familiariser les enfants avec l'environnement, les intervenants et le matériel
- Introduire les couleurs : rouge, jaune, bleu, vert (par le biais du carton de couleur devant lequel s'assoit l'enfant)
- Apprendre les règles du groupe
- Implanter le système de renforcement positif des comportements d'attention
- Présenter les 7 techniques ALI
- Présenter le déroulement du programme à la maison

Matériel :

- Livres d'images variés
- Assiettes de couleurs et cartons de couleur : rouge, jaune, vert et bleu

Cette semaine est consacrée à la mise en place de conditions de travail claires pour pouvoir mener à bien le programme avec les enfants et leurs parents.

C'est aussi le moment d'observer votre groupe pour la première fois. Regardez bien chaque enfant communiquer:

- L'enfant fait-il des phrases complètes?
- Utilise-t-il les pronoms (je, tu, il, ...)?
- Utilise-t-il des petits mots comme les articles (le, la, les, un, une, des, ...) ou les prépositions (de, à, dans, par, pour, ...)?
- Remplace-t-il des sons dans les mots (ex : *toupe* pour *soupe*)?
- Oublie-t-il des sons (ex : *mateau* pour *marteau*)?
- Est-il capable de dire des mots longs comme *parapluie* ou *balançoire* ?

Quelques notions développementales¹ :

- C'est généralement vers 3 ans - 3 ½ ans que l'enfant commence à utiliser adéquatement les articles (le, la, les, ...); les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ...); et les adjectifs possessifs (mon, ton, son, ma, ta, sa, le tien, le mien, ...).
- C'est généralement vers 3 ½ - 4 ans que l'enfant commence à utiliser les prépositions correctement (dans, sur, sous, devant, derrière, ...).
- Les sons difficiles « k/g », « l », « f/v », « s/z », sont généralement acquis vers 2 ans – 2 ans ½.
- Les sons difficiles « r » et « ch/j », de même que les consonnes doubles (ex : br, tr, bl, fl) et les voyelles doubles (ex : ien, ié, ui) sont généralement acquis vers 3-4 ans.

¹ Brigance, 1997; Beauchemin, Martin & Ménard., 2000.

Concernant les livres à utiliser tout au long du programme pour faire la lecture dialogique avec les enfants, ils doivent contenir des images et peu ou pas de texte. Il faut mentionner la pertinence des imagiers pour discuter des grandes catégories (fruits, moyens de transport, formes géométriques, etc.), des livres qui sont en lien avec les intérêts des enfants (Collection *Dora & Diego*, etc.), des livres de la collection *Cajoline* qui sont utiles pour discuter de la résolution de conflit et des habiletés sociales, et des livres de la collection *Petit Lapin Blanc*, pour initier les enfants aux rimes.

N'oubliez pas de donner beaucoup de rétroactions positives aux enfants pendant la période de lecture dialogique. Voici quelques exemples de rétroaction positives que vous pouvez utiliser :

- Super!
- Bravo!
- Génial!
- Félicitations les amis!
- Continuez comme ça!
- Vous êtes bons!
- Vous en connaissez des choses!
- Etc.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS

Semaine 1 - introduction

Se présenter aux enfants dans la salle d'attente. Remettre à chaque enfant une assiette de couleur (rouge, vert, jaune et bleu). Les couleurs attribuées aux enfants demeureront les mêmes pour toute la durée du programme.

- **Activité 1: Faire le train pour entrer dans la salle de thérapie (avant le début de la séance)**

Demandez aux enfants de faire le train, d'écouter la consigne et de vous suivre dans la salle d'intervention. Renforcez les bon comportements des enfants. Intervenir si un enfant avance trop vite, court, etc... en répétant la consigne de faire le train. Dans la salle, l'enfant doit s'asseoir derrière le carton de sa couleur.

- **Activité 2: Expliquer aux enfants les règles du groupe et le système de renforcements (5 minutes)**

Expliquez les comportements attendus:

- Rester assis derrière le carton de sa couleur
- Lever la main pour parler
- Écouter quand les autres parlent

Expliquez le système de renforcements positifs:

- Les enfants reçoivent un jeton à tous les intervalles de 5 minutes où ils présentent les comportements attendus
- Les enfants qui auront obtenu tous leurs jetons peuvent participer à 5 minutes de jeu libre à la fin de la séance

- **Activité 3: Lecture dialogique en appliquant les 7 techniques ALI (20 minutes)¹**

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

Bonne intervention !!!

¹ Malcuit, Pomerleau & Séguin, 2003.

Semaine 2 – vocabulaire

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Élargir le vocabulaire et développer les connaissances
- Apprendre les noms des aliments
- Apprendre les noms des parties du corps
- Apprendre les noms des vêtements

Matériel :

- Livres contenant des aliments, des parties du corps et des vêtements
- Feuilles des parties du corps (visage et corps entier)

Nous visons cette semaine à élargir le vocabulaire et à développer les connaissances des enfants, plus particulièrement sur les thèmes des aliments, des parties du corps et des vêtements. Ces trois thèmes touchent de très près les enfants puisqu'ils sont directement reliés à leur propre personne. Élargir le vocabulaire sur ces thèmes est important pour permettre à l'enfant d'enrichir ses phrases et d'exprimer plus précisément sa pensée.

Un bon moyen d'y parvenir est d'utiliser une grande variété de livres qui sont spécifiques à ces concepts pour favoriser l'apprentissage de plusieurs mots nouveaux. C'est en nommant les images, en introduisant de nouveaux concepts, en faisant des comparaisons entre deux objets similaires, et en faisant répéter les mots nouveaux que les enfants enrichiront leur vocabulaire.

La séquence développementale d'apprentissage des parties du corps est la suivante¹ :

1. *Apprentissage réceptif* : Il s'agit de demander à l'enfant de toucher les parties de son propre corps en même temps que vous touchez à celles du vôtre. Ex : Toucher votre nez et demandez à l'enfant de toucher son nez lui aussi. Lorsque l'enfant arrive à faire correspondre les parties de son corps à celles du vôtre de façon constante, donnez-lui maintenant des consignes verbales sans lui montrer sur votre corps: « touche tes oreilles! ».
2. *Apprentissage expressif* : Quand l'enfant est en mesure d'identifier les parties du corps au plan réceptif de façon constante, vous pouvez maintenant lui demander de nommer lui-même les parties de son corps. Ex : Touchez le genou de l'enfant et demandez-lui qu'il vous le nomme.

N.B. : N'oubliez pas que l'enfant apprend d'abord à identifier les parties du corps sur lui-même (réceptif et expressif) avant d'être capable de les identifier sur une poupée ou sur la représentation d'une personne en image.

¹ Brigance, 1994.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 2 – vocabulaire

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en faisant nommer par les enfants le plus possible d'ALIMENTS, de PARTIES DU CORPS, et de VÊTEMENTS. (15 minutes)¹**

Le but est de faire découvrir aux enfants une abondante variété d'aliments, de vêtements et de parties du corps. Encore une fois, faites-les nommer ceux qu'ils connaissent, mais n'hésitez pas à nommer les plus rares. Pour les parties du corps, demandez aux enfants de les toucher sur leur propre corps pour qu'ils saisissent bien où elles se situent. Prenez le temps de décrire et de donner des caractéristiques pour que les nouveaux mots soient plus tangibles pour les enfants. Faites leurs faire des liens avec leur propre vie (toi, aimes-tu les fraises?, qui mange des céréales au déjeuner?, ...).

- **Activité 2 : Chanson des parties du corps + comptine de passe-partout (5 minutes)**

Récitez lentement la comptine (2 fois) en touchant les parties du corps désignées, puis demandez aux enfants de la réciter avec vous 2 ou 3 fois avec les gestes si possible² :

J'ai 2 yeux / tant mieux!
2 oreilles / c'est pareil!
2 épaules / c'est drôle!
2 bras / ça va!
2 fesses / qui se connaissent!
2 jambes / il me semble!

Faites ensuite la même chose avec la chanson suivante :

Tête, épaule, genou, orteil / genou, orteil, genou, orteil
Tête, épaule, genou, orteil / yeux, nez, bouche, oreilles³

- **Activité 3 : Feuilles des parties du corps (5 minutes)⁴**

Commencez par la feuille du visage (garçon ou fille selon le sexe de l'enfant). Donnez un crayon aux enfants et demandez-leur de colorier les oreilles, le nez, les sourcils, les lèvres, etc. Au besoin, pointez-le sur votre visage. Faites ensuite de même avec la feuille du corps entier (vous pouvez ici « habiller » le bonhomme en coloriant des parties du corps et faire aussi nommer aux enfants les vêtements correspondants).

Bonne intervention !!!

¹ Activité inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003

² Activité originale. Comptine de Passe-Partout.

³ Chanson de source inconnue.

⁴ Activité originale, inspirée et adaptée de Brigrance, 1994.

Semaine 3 – vocabulaire

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Élargir le vocabulaire et développer les connaissances
- Apprendre les noms des animaux
- Apprendre les noms des moyens de transport
- Apprendre les noms des meubles
- Initier les enfants au concept de catégories
- Travailler la prononciation des sons difficiles

Matériel :

- Livres contenant des animaux, des moyens de transports et des meubles
- Cartons des catégories (3), sac de pictogrammes, gomme bleue

Nous continuons cette semaine à élargir le vocabulaire et à développer les connaissances des enfants, plus particulièrement cette fois sur les thèmes des animaux, des moyens de transport et des meubles. L'enfant est souvent en contact avec ces thèmes, c'est pourquoi il est judicieux de l'outiller pour qu'il puisse mieux s'exprimer.

Un bon moyen d'y parvenir est d'utiliser une grande variété de livres qui sont spécifiques à ces thèmes. C'est en nommant les images, en introduisant de nouveaux concepts, en faisant des comparaisons entre deux objets similaires, et en faisant répéter les mots nouveaux que les enfants enrichiront leur vocabulaire sur ces thèmes.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 3 - vocabulaire

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en faisant nommer par les enfants le plus possible d'ANIMAUX, de MOYENS DE TRANSPORTS et de MEUBLES (15 minutes)¹**
Le but est de faire découvrir aux enfants une abondante variété d'animaux, de moyens de transports et de meubles (choses dans la maison), de façon à élargir leur vocabulaire sur ces thèmes. Faites nommer aux enfants les choses qu'ils connaissent, mais n'hésitez pas à nommer les mots plus rares (ex : panda, tricycle, étagère). Prenez le temps de décrire et de donner des caractéristiques pour que les nouveaux mots soient plus tangibles pour les enfants.
- **Activité 2 : Cartons des catégories (5 minutes)²**
Munissez-vous de gomme bleue pour coller les pictogrammes sur les cartons et d'un sac pour mettre les pictogrammes. Placez les 3 cartons de couleur plastifiés au mur ou sur le sol. Faites piger les enfants à tour de rôle un pictogramme dans le sac. Demandez à l'enfant de nommer ce qu'il vient de piger et faites verbaliser les enfants sur les caractéristiques. Placez ensuite vous-même le pictogramme sur le carton de sa catégorie (que vous aurez décidé arbitrairement). Ne leur dites pas explicitement que ce sont des catégories, ils le comprendront implicitement au cours de l'activité. Continuez à nommer tous les pictogrammes avec les enfants, mais faites-les progressivement placer les pictogrammes eux-mêmes sur les cartons en leur demandant de verbaliser pourquoi chaque pictogramme va sur tel ou tel carton.
- **Activité 3 : Course des animaux (5 minutes)³**
Demandez aux enfants de se mettre debout à la ligne de départ (ex : mur du fond de la salle d'intervention) et faites leur face à l'autre extrémité de la salle pour leur dicter les consignes. Le but du jeu est de se rendre à l'arrivée (à l'intervenant) en avançant à la manière des animaux. Donnez une consigne à un enfant à la fois (ex : « Lisa, avance de 2 pas de petite souris ! » ; ou « Dilan, avance de 3 pas de gros éléphant ! » ; ou encore « Jérémy, avance d'un pas de 2 lents pas de tortue ! »). Aidez les enfants à se représenter les divers animaux et leurs caractéristiques en nommant et mimant leurs attributs. Initiez en même temps les enfants au processus de compter en disant vous-même les chiffres pendant qu'ils se déplacent. Initiez-les aussi aux rythmes en frappant plus vite ou plus lentement dans vos mains quand vous comptez. Par exemple, 3 pas d'éléphant : uuunnnn...., ddddeuuuux...., ttttrrrrooiiss....; et 3 pas de souris : un!,deux!,trois!
- **Activité 4 : Comptine des sons difficiles à prononcer (5 minutes)⁴**
Répétez 3 fois la comptine suivante avec les enfants en mettant l'accent sur la prononciation exagérée des sons difficiles à prononcer. Prononcez lentement en tapant le rythme dans vos mains. Assurez-vous que tous les enfants puissent bien voir vos lèvres pendant que vous prononcez :
« Jamais on a vvvvvu, vvvvu, vvvvu / Jamais on verrrrra, rrrrra, rrrrra »
« Une petite sourrrris, rrrri, rrrri / Dans l'oreille d'un Chhhhat, chhhha, chhhha »

¹ Activité inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

³ Activité originale. Source d'inspiration inconnue.

⁴ Activité originale. Comptine de source inconnue.

Semaine 4 – syntaxe

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Construire des phrases simples mais appropriées au plan de la syntaxe (sujet-verbe-complément)
- Développer la longueur des phrases
- Augmenter l'utilisation des verbes d'action
- Augmenter l'utilisation des compléments
- Augmenter l'utilisation des sujets
- Accorder les verbes avec les sujets

Matériel :

- Livres d'images variés
- Longues phrases en dessin
- Jeu de carte « sujet-verbe-complément »

À partir de la quatrième séance, nous mettons l'accent sur le développement de la syntaxe dans le langage des enfants. Notre premier objectif est la production de phrases complètes et correctement structurées incluant un sujet, un verbe et un complément. Pour développer la longueur des phrases, l'intervenant devra ajouter de l'information aux phrases des enfants, utiliser de multiples qualificatifs et mettre l'accent sur les verbes d'action (puisque c'est autour d'eux que se construit la phrase).

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 4 – syntaxe

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur la production de PHRASES SIMPLES mais correctement formulées par les enfants (15 minutes)¹**

Pour développer la longueur des phrases « sujet-verbe-complément », vous devez orienter les productions des enfants en commençant par cibler le verbe d'action (qu'est-ce qu'il fait?), en faisant ajouter un sujet (qui est-ce qui?), et ensuite un complément (où?, quoi?, de quelle couleur?). Attention! Ce sont les enfants qui doivent produire les phrases. Faites ensuite répéter la phrase du début à la fin en commençant par le sujet.

- **Activité 2 : Lire des longues phrases farfelues (5 minutes)²**

Munissez-vous des longues phrases en dessin. Expliquez aux enfants que ce sont eux maintenant qui vont vous lire une « histoire ». Montrez-leur la première image et demandez aux enfants ce que c'est (ex : une petite fille). Répétez à voix haute la réponse des enfants. Enchaîner ainsi les images en répétant à chaque fois depuis le début, jusqu'à ce que vous ayez créé une longue phrase avec les réponses des enfants. Gardez en tête que le but est de faire une phrase correctement structurée et non pas une histoire à plusieurs phrases. Une fois la phrase complétée, demandez aux enfants s'ils pensent que c'est possible (ce qui est décrit dans la phrase).

- **Activité 3 : Jeu de cartes « sujet-verbe-complément » (5 minutes)³**

Assurez-vous préalablement que les cartes sont en ordre (les 3 cartes #1 ensemble, les 3 cartes #2 ensemble, les 3 cartes #3 ensemble, etc). Distribuez à chaque enfant une carte « sujet » (bleue). Faites nommer ce qu'il y a sur la carte à tour de rôle. Dites ensuite aux enfants que vous voulez savoir ce que font les personnages. Distribuez les cartes « verbe d'action » (rouge) du # correspondant à chaque enfant. Faites nommer ce qu'il y a sur la carte à tour de rôle en enchaînant sujet et verbe. Finalement, distribuez la carte « complément » (jaune). Faites nommer ce qu'il y a sur la carte à tour de rôle en enchaînant sujet, verbe et complément. S'il reste du temps, mélangez les cartes et faites des phrases farfelues en demandant aux enfants de piger au hasard une bleue, ensuite une rouge et ensuite une jaune. Demandez-leur s'ils pensent que c'est possible (ce qui est décrit dans la phrase).

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké & Tardieu, 1999.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké & Tardieu, 1999.

Semaine 5 – syntaxe

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Augmenter l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs
- Apprendre les pronoms personnels
- Employer des adjectifs possessifs de la 1^{ière}, 2^{ième} et 3^{ième} personne
- Accorder les noms avec les adjectifs possessifs
- Accorder les verbes avec les pronoms personnels

Matériel :

- Livres d'images variés

Cette semaine, nous travaillons à développer la structure et la longueur des phrases en mettant l'accent sur l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Pour ce faire, il faut analyser les forces et les faiblesses grammaticales de chaque enfant. Ensuite, il faut répéter les phrases de l'enfant avec la bonne structure (sujet-verbe-complément), en corrigeant les erreurs grammaticales ainsi qu'en incluant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Efforcez-vous-même, pendant les activités, de faire des phrases complètes en incluant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Prenez le temps de souligner la différence aux enfants entre des concepts tel que «mon» lorsque c'est à moi et «ton» lorsque c'est à toi. Si les enfants commettent une erreur de conjugaison des verbes avec leur pronom, répétez leur phrase tout en prenant soin de bien accorder le verbe au sujet et demandez-leur de répéter la phrase ainsi formulée.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 5 - syntaxe

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

➤ **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur l'utilisation des PRONOMS PERSONNELS et des ADJECTIFS POSSESSIFS (15 minutes)¹**

Continuez à développer la structure et la longueur des phrases, mais utilisez davantage les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (je, tu, il, ... / mon, ton, son, le tien, le sien, ...). Mettez une intonation dans votre voix pour les souligner (« ELLE joue avec SA poupée »). Une attention particulière doit aussi être portée à l'accord des verbes avec leurs pronoms personnels.

➤ **Activité 2 : Discussion sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (5 minutes)²**

- Expliquez aux enfants que quand nous parlons de nous-même, il faut dire « je ». Montrez l'exemple en disant « JE m'appelle _____ ».
- Faites dire à chaque enfant à tour de rôle « JE m'appelle _____ ».
- Répétez ensuite le nom de chaque enfant en disant « Toi TU t'appelles _____ »
- Expliquez aux enfants que quand nous parlons d'une autre personne, il faut dire « tu ».
- Faire de même avec « mon, ma » et « son, ta » (« MON chandail est bleu ») et avec « nous » et « vous » en séparant les enfants en 2 groupes (« NOUS sommes assis, VOUS êtes debout »).

➤ **Activité 3 : Consignes mettant en vedette les pronoms personnels (5 minutes)³**

Afin d'encourager une meilleure compréhension des pronoms personnels et adjectifs possessifs par les enfants, vous allez dire une série de consignes qu'ils devront exécuter. Il est important de renforcer leurs bonnes réponses en les félicitant après l'exécution de chacune des consignes.

« TOUT LE MONDE se lève ! »
 « NOUS sautons ! »
 « ON s'arrête ! »
 « Mets TES mains sur TA tête ! »
 « NOUS rions ! »
 « VOUS tournez en rond ! »
 « JE tourne en rond ! »
 « TOUT LE MONDE s'assoit ! »
 « (Nom) TU te lèves! (4 fois) »
 « JE me lève ! »
 « ON danse en rond ! »

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale.

³ Activité originale.

Semaine 6 - syntaxe

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Utiliser la forme interrogative et répondre à des questions
- Apprendre à répondre aux questions « Qui? / Quoi? »
- Apprendre à répondre à la question « Où? »
- Apprendre à répondre à la question « Quand? »
- Apprendre à répondre aux questions « Comment? / Pourquoi? / Est-ce que...? »
- Sensibiliser l'enfant à la préhension du crayon

Matériel :

- Livres d'images variés
- Histoire en dessin plastifiée
- Feuilles à colorier de l'histoire en dessin

Cette semaine nous cherchons à développer les verbalisations des enfants en réponse à des questions simples et complexes. Il s'agit de continuer à développer les phrases comme nous l'avons commencé, mais en introduisant les phrases interrogatives. Pour y arriver, l'intervenant doit utiliser une variété de questions pendant les activités. Il doit s'assurer de poser des questions à chacun des enfants et de leur permettre d'y répondre.

Quelques notions développementales¹ : C'est habituellement entre 2 ½ ans et 3 ½ que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs simples (ex : qui?, quoi?, où?). C'est habituellement entre 3 et 4 ans que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs plus complexes (ex : quand?, comment?, pourquoi?). Cette maîtrise différentielle de la forme interrogative s'explique par le fait que les mots interrogatifs complexes réfèrent à des concepts plus abstraits et nécessitent plus souvent des réponses ouvertes dans lesquelles le langage doit être articulé.

Cette semaine est aussi la première fois que nous ferons vraiment colorier les enfants. Cette activité sera de courte durée, mais elle sera le prétexte à l'observation de la préhension du crayon et de la vitesse d'exécution de chacun des enfants. Les parents seront également sensibilisés à ces concepts.

¹ Brigance, 1997; Beauchemin, Martin & Ménard., 2000.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS

Semaine 6 - syntaxe

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

➤ **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur la production de QUESTIONS (20 minutes)¹**

Continuez à développer la structure et la longueur des phrases, mais utilisez davantage la forme interrogative. Pour ce faire, posez des questions variées aux enfants et encouragez-les à en formuler à leur tour (Qui?, Quoi?, Où?, Quand?, Comment?, Pourquoi?, Est-ce que...?).

➤ **Activité 2 : Questions sur l'histoire en dessins (5 minutes)²**

- Prenez l'histoire en dessin plastifiée. Dites aux enfants qu'ils doivent bien écouter et que vous allez leur raconter une histoire.
- « Racontez » l'histoire en laissant une pause silencieuse de quelques secondes entre chaque dessin pour permettre aux enfants de bien mémoriser ce qu'ils voient et ce qu'ils viennent d'entendre. Assurez-vous de mettre quelques détails pour pouvoir ensuite poser des questions (ex : couleurs, dimensions, position, ...). Voici un exemple : « Il était une fois, une petite fille qui s'appelait Lili » (image 1); « Lili avait un ami qui s'appelait Martin et qui était très drôle » (image 2); « Le jeu préféré de Lili et Martin était de sauter très haut » (image 3); « Un jour qu'il avait beaucoup plu, Lili et Martin sont allés sauter dans une flaque d'eau! » (image 4).
- Remettez les images au début de façon à ce que les enfants puissent bien voir la première et posez-leur des questions pour chaque image jusqu'à ce que l'histoire soit reconstituée. Ex: « C'est l'histoire de QUI? » (image 1); « Et..., la petite fille..., elle est avec QUI? », « COMMENT il est son ami? » (image 2); « Et..., c'est QUOI leur jeu préféré? » (image 3); « Et..., OÙ ils sont allés sauter? » (image 4). Si les enfants ne savent pas, commencez par leur donner des indices; s'ils ne trouvent toujours pas, donnez-leur simplement la réponse. C'est à force d'entendre des questions avec leur réponse qu'ils en maîtriseront le sens.

➤ **Activité 3 : Colorier l'histoire en dessins (5 minutes)³**

Donnez l'histoire en dessin (brochée) à chaque enfant et demandez-leur de la colorier pour le temps d'intervention qu'il reste. Ils l'apporteront à la maison pour faire l'activité de la semaine avec leurs parents. Profitez-en pour observer la préhension du crayon et la vitesse d'exécution des enfants. Ces objectifs seront travaillés plus tard dans le programme, mais vous pouvez commencer à les encourager à bien tenir leur crayon avec le pouce et l'index et à colorier à une vitesse raisonnable en s'appliquant assez mais en ne s'éternisant pas sur les détails.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké & Tardieu, 1999.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké & Tardieu, 1999.

Semaine 7 – socialisation

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer les compétences sociales
- Élargir le vocabulaire relié aux diverses émotions
- Apprendre une stratégie de résolution de problèmes

Matériel :

- Livres où les personnages vivent des émotions et/ou doivent résoudre un conflit (ex : Collection *Cajoline*)
- Visage vide plastifié, crayon feutre effaçable, linge sec
- Feuilles de recherche visuelle des émotions, crayons de couleur
- Tableau de résolution de conflits

L'objectif de cette semaine vise à enrichir la compréhension des enfants des diverses émotions qu'ils vivent et à les outiller pour pouvoir y faire face dans leurs interactions sociales. Reconnaître une émotion d'un personnage ne signifie pas que l'enfant comprend cette émotion et sait comment la gérer. Il est essentiel cependant que l'enfant reconnaisse les émotions afin de travailler la résolution de conflits et la gestion des émotions. Cette semaine, nous utiliserons les émotions des personnages afin d'amener l'enfant à faire des liens avec les différentes émotions qu'il peut ressentir, ainsi qu'à exprimer celles-ci avec des mots.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 7 – socialisation

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les ÉMOTIONS des personnages et la RÉSOLUTION DE CONFLITS. (15 minutes)¹**
 1. *Identifier les émotions des personnages* (ex : Le petit garçon est en colère)
 2. *Identifier les besoins des personnages*, c'est-à-dire la raison pour laquelle le personnage vit cette émotion (ex : Le petit garçon ne veut pas prêter son jouet préféré à son ami car il veut le garder pour lui et continuer de jouer avec ce jouet)
 3. *Verbaliser l'émotion et le besoin* (ex : Le petit garçon pense : « Je suis fâché car je ne peux plus jouer avec mon camion »)
 4. *Écouter le besoin de l'autre* (ex : Mais son ami pense : « moi aussi je veux jouer avec le camion! »)
 5. *Soumettre une solution* pour résoudre le problème (ex : Le petit garçon pourrait offrir à son ami de jouer avec lui et son camion)

- **Activité 2 : Face vide avec émotions à dessiner (5 minutes)²**

Prenez le visage plastifié, un crayon feutre effaçable et un linge sec. Dites aux enfants que vous allez dessiner les yeux et la bouche du bonhomme, et qu'ils devront ensuite deviner son émotion (content, triste, fâché). Mimez l'émotion avec votre propre visage pour les aider à deviner. Truc : Pour dessiner un visage fâché, ajoutez des sourcils froncés comme ceci : \ / .

- **Activité 3 : Feuille de recherche visuelle des émotions (5 minutes)³**

Faites asseoir les enfants à la table avec la feuille et demandez-leur de trouver les 3 bonhommes contents. Donnez-leur chacun un crayon d'une couleur et demandez-leur de les encercler. Donnez-leur ensuite un crayon d'une autre couleur et demandez-leur d'encercler les 3 bonhommes fâchés. Faites finalement de même avec les 3 bonhommes tristes, et les 3 bonhommes qui ont peur. Si les enfants ont de la difficulté, utilisez les exemples plastifiés du bonhomme content, du bonhomme qui a peur, du bonhomme fâché et du bonhomme triste pour leur donner un modèle visuel.

- **Activité 4 : Tableau de résolution de conflits (5 minutes)⁴**

Présentez le tableau aux enfants et expliquez-leur chacune des étapes à l'aide des illustrations. Ex : « Regardez bien, ici on voit 2 amis qui se chicanent pour choisir un jeu, la petite fille voulait jouer avec le serpent en plastique mais la petite fille voulait jouer au ballon. La petite fille s'est mise à crier très fort après le petit garçon. » Faites-leur répéter les étapes jusqu'à ce que les enfants manifestent une bonne compréhension du tableau. Utilisez ce tableau au cours des prochaines séances et des périodes de jeux libres si les enfants sont en colère ou tristes. Lors de ces situations, gérer les conflits avec les deux enfants impliqués jusqu'à ce qu'on obtienne une solution alternative.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuït et al., 2003.

² Activité originale.

³ Activité originale.

⁴ Activité originale.

Semaine 8 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Reconnaître les dimensions leurs contrastes (gros, grand vs petit)
- Reconnaître les formes (cercle, carré, triangle, rectangle, étoile, etc.)
- Élargir la connaissance des couleurs (rouge, bleu, jaune, vert, noir, blanc, orange, violet, brun, rose, gris, etc.)

Matériel :

- Livres contenant des couleurs, des formes et des dimensions contrastantes
- Tableau, craie, efface (ou papier et crayon le cas échéant)
- Formes de couleurs plastifiées

L'objectif de cette semaine est de développer l'étendue du vocabulaire des enfants en travaillant l'apprentissage de concepts plus abstraits. L'acquisition de ces concepts est faite à un rythme différent pour chaque enfant. Il est donc important de bien situer les acquisitions de base des enfants avant d'introduire des concepts complexes. Ces concepts seront très utiles pour les enfants lors de leur entrée à la maternelle, et ils seront graduellement introduits au cours des prochaines semaines. Les concepts faisant référence à des attributs physiques concrets de l'environnement sont d'abord travaillés cette semaine, comme les formes, les couleurs et les dimensions. Les concepts de qualités et de quantités plus abstraits, de même que les concepts de relations spatiales et de relations temporelles seront introduits dans les prochaines semaines. Pour cette semaine, nous cherchons donc à initier l'enfant à la prise de conscience de ce qui l'entoure en lui apprenant à reconnaître et à nommer les différents attributs des objets. Ces habiletés de base sont nécessaires pour permettre à l'enfant d'accéder à des opérations cognitives plus complexes comme trier ou discriminer. De même, ces habiletés sont aussi essentielles à la compréhension des consignes, même les plus simples, qui régiront le fonctionnement d'une classe de maternelle (ex : code de couleur ou de symboles pour désigner la place de chaque enfant).

Encore une fois, nous vous suggérons de montrer ces concepts au plan de la compréhension en premier (l'enfant pointe ou apparie ce qu'on lui nomme); et ensuite au plan de l'expression (l'enfant nomme ce que l'on pointe)¹. Aussi, en ce qui a trait aux premiers apprentissages des dimensions, commencez par introduire les dimensions qui sont très évidentes, et contrastez-les avec leur contraire. Sans leur expliquer comme telle la notion de contraire, les enfants saisiront mieux le concept « *petit* » s'il est contrasté par le concept « *gros* » ou « *grand* ». Concentrez-vous cette semaine sur ces contrastes évidents, les concepts de dimensions plus subtils seront abordés la semaine prochaine (ex : épais, large vs mince; court vs long; etc.).

¹ Brigance, 1994.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 8 – concepts abstraits

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les COULEURS, les FORMES géométriques, et les DIMENSIONS contrastantes. (15 minutes)¹**
Appliquez vous à décrire les images du livre avec les enfants en utilisant une variété de formes, de couleurs, et de dimensions contrastantes : rouge, bleu, vert, jaune, orange, mauve, noir, brun, rose, gris, blanc / cercle, carré, triangle, rectangle, losange, étoile /gros, grand vs petit. N'oubliez pas qu'il est d'abord plus facile pour les enfants de reconnaître et de pointer ces concepts (compréhension) que de les nommer lorsque nous les pointons (expression).
- **Activité 2 : Les formes qui se transforment (5 minutes)²**
Au tableau, dessinez des formes géométriques et transformez-les en dessins pour faire comprendre aux enfants que les formes composent les choses qui nous entourent. Commencez par tracer un cercle, que vous pourrez transformer en soleil, visage, horloge, pomme, etc. Faites ensuite la même chose avec un carré (maison, fenêtre avec des rideaux, etc.), le triangle (pointe de pizza, chapeau de fête, etc.), et le rectangle (camion, livre, tablette de chocolat, gratte-ciel, etc.).
- **Activité 3 : Association forme-couleur-dimension (5 minutes)³**
Prenez les formes de couleurs plastifiées et donnez à chaque enfant les 6 formes d'une même couleur (grand cercle, petit cercle, grand carré, petit carré, grand triangle, petit triangle). Demandez d'abord aux enfants de vous montrer : un *carré*; un *cercle*; puis un *triangle*. Demandez-leur ensuite de vous montrer : le petit carré, le grand triangle, le grand cercle, etc. Finalement, demandez-leur de bien écouter et dites : « Qui est-ce qui a le petit triangle rouge? », « Qui est-ce qui a le grand cercle vert? », etc. Prenez bien soin de séparer distinctement chacun des mots de la consigne pour permettre aux enfants de bien encoder l'information.
- **Activité 4 : Jeu des lumières de circulation (5 minutes)⁴**
Prenez trois grands cercles plastifiés: le rouge, le jaune et le vert. Dites aux enfants que vous allez jouer aux lumières de la circulation et qu'ils sont des petites voitures. Quand vous levez le cercle vert, la lumière est verte et ils peuvent avancer. Quand vous levez le cercle jaune, la lumière est jaune et il faut ralentir... Quand vous levez le cercle rouge, la lumière est rouge et il faut arrêter! Aidez les enfants à suivre le bon rythme en tapant de votre main libre sur votre cuisse : vert = tapez rapidement, jaune = tapez lentement, rouge = arrêtez de taper. Cette activité introduira les enfants à la notion de rythme, qui sera utilisée plus tard, dans les activités de pré-lecture.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale.

³ Activité originale.

⁴ Activité originale. Source inconnue.

Semaine 9 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : **35** min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les concepts de quantités et leurs contraires : plusieurs/un seul; vide/plein; moins/plus; peu/beaucoup; tous/aucun; etc.
- Comprendre les concepts de qualités et leurs contraires : petit/gros; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras; court/long; lent/rapide; épais/mince; étroit/large; etc.
- Développer la compréhension de consignes

Matériel :

- Livres contenant des contraires
- Feuillet des concepts abstraits imagés
- Crayons

Il est très important que l'enfant comprenne bien les concepts de quantité et de qualité pour pouvoir saisir adéquatement le sens d'un message verbal, notamment de consignes. En effet, ces concepts sont omniprésents dans le langage et sont souvent confondus chez les tous petits, c'est pourquoi il est important de les travailler. Pouvoir qualifier en nommant de façon plus juste ce qui se trouve dans son environnement et en y distinguant bien chaque élément, permettra plus tard à l'enfant de préciser son organisation cognitive des catégories, des contraires et des séquences. Ces concepts de qualités et de quantités sont aussi préalables à la maîtrise d'habiletés plus élevées comme le raisonnement mathématique.

Il est recommandé d'enseigner les concepts en paire, c'est-à-dire en contraste avec leur contraire pour en augmenter la saillance et bien souligner leur distinction (ex : gros vs petit)¹. Ne demandez pas explicitement à l'enfant d'identifier *le contraire de...* pour le moment. Il a déjà plusieurs concepts à intégrer. Il vaut mieux qu'il déduise implicitement la notion de contraire en vous observant opposer des concepts et en entendant le mot « *contraire* » peut-être pour la première fois de sa vie. Cette habileté à identifier les contraires viendra plus tard lorsque les concepts seront déjà eux-mêmes mieux intégrés. Encore une fois, commencez par montrer les concepts au plan réceptif en premier (ex : demander à l'enfant d'imiter, d'apparier ou de montrer « *grand* »), et ensuite seulement au plan expressif (ex : demander à l'enfant de nommer la caractéristique d'un objet).

À titre informatif et afin que vous puissiez repérer le niveau des enfants, voici l'ordre habituel d'acquisition de ces concepts et l'âge moyen correspondant². **Entre 2 et 3 ans** : beaucoup/un seul; petit/gros. **Vers 3 ans** : vide/plein; léger/lourd. **Entre 3 ½ et 4 ans** : petit/grand; maigre/gras (gros); moins/plus; court/long. **Entre 4 et 5 ans** : lent/rapide; peu/plusieurs; épais/mince; étroit/large; le plus.../le moins...

¹ Brigance, 1994.

² Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 9 – concepts abstraits

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les QUANTITÉS et leurs contraires, de même que sur les QUALITÉS et leurs contraires (15 minutes)¹**
Appliquez vous à décrire les images du livre avec les enfants en utilisant une variété de ces concepts : *beaucoup/un seul; petit/gros; vide/plein; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras(gros); moins/plus; court/long; lent/rapide; peu/plusieurs; épais/mince; étroit/large; le plus.../le moins...; tous/aucun;* etc. N'oubliez pas qu'il est d'abord plus facile pour les enfants de reconnaître et de pointer ces concepts que de les nommer lorsque nous les pointons.

- **Activité 2 : Concepts abstraits imagés (10 minutes)²**
Prenez les concepts abstraits imagés et abordez-les un par un, dans l'ordre, en faisant verbaliser les enfants sur les images. Appliquez-vous à faire des liens avec la vie des enfants pour faciliter la généralisation. Pour chaque image, commencez par demander aux enfants de pointer le concept ciblé, puis demandez ensuite son contraire.

- **Activité 3 : Feuilles de compréhension de consigne sur les concepts (10 minutes)³**
Faites asseoir les enfants et donnez-leur chacun un feuillet broché avec les images des concepts vus précédemment. Donnez un crayon aux enfants et demandez-leur de vous montrer :
 1. Le clown qui a **beaucoup** de ballons
 2. Le **gros** chapeau
 3. Le verre **plein** de lait
 4. Le garçon qui transporte quelque chose de **lourd**
 5. Le **grand** garçon
 6. Le cochon qui est tout **maigre**
 7. Le garçon qui a **plus** de ballons
 8. Le **long** crayon
 9. La personne qui est **lente**
 10. L'image où il y a **plusieurs** fleurs
 11. La tranche de pain toute **mince**
 12. L'enfant qui marche sur la ligne **étroite**

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Brigance, 1994.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Brigance, 1994.

Semaine 10 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les relations spatiales et leurs contraires : en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin; etc.
- Développer la compréhension de consignes

Matériel :

- Livres d'images variés
- Feuilles d'orientation spatiale

L'apprentissage des concepts de direction et de position permet à l'enfant de clarifier les relations entre son propre corps et les autres objets dans l'espace. Ces concepts sont aussi nécessaires à l'enfant pour bien comprendre les instructions verbales le guidant dans l'apprentissage d'autres habiletés (jouer au ballon, découper, pédaler, écrire, etc.).

Il est recommandé de mettre d'abord les objets en relation avec le corps de l'enfant (ex : demandez à l'enfant de tenir un objet devant ou derrière lui); puis, ensuite, mettre l'enfant en relation avec des objets (ex : demandez à l'enfant de se placer derrière la chaise). Après seulement, vous pouvez demander aux enfants de mettre les objets en relation les uns avec les autres (ex : demandez à l'enfant de placer un objet en avant d'un autre objet). Encore une fois, n'oubliez pas de commencer par montrer les concepts au plan de la compréhension en premier (ex : demander à l'enfant d'imiter, d'apparier ou de montrer « *en haut* »), et ensuite au plan de l'expression (ex : demander à l'enfant de nommer où se trouve un personnage sur une image). Rappelez-vous aussi d'enseigner les concepts en paire, c'est-à-dire en contraste avec leur contraire pour en augmenter la saillance et bien souligner leur distinction (ex : *devant* vs *derrière*).

À titre informatif, voici l'ordre habituel d'acquisition des concepts spatiaux au cours du développement¹. *Vers 2 ans* : fermé/ouvert; dedans/dehors; *Vers 2 ½ ans* : face à/dos à; loin/près; départ/arrivée; *Vers 3 ans* : derrière/devant; en bas/en haut; par dessus/par dessous; *Vers 3 ½* : haut/bas; *Entre 4 et 5 ans* : par en avant/à reculons; s'éloigner/se rapprocher; baissé/élevé; au-dessus/en dessous; intérieur/extérieur; *Vers 5 ans et plus* : centre/coin; premier/dernier; commencement/fin; droit/croche; à travers/autour; droite/gauche.

¹ Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 10 – concepts abstraits

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

➤ **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les RELATIONS SPATIALES (20 minutes)¹**

Attardez-vous à décrire avec les enfants les images qui illustrent des concepts de direction et de position, avec leurs contraires : **en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrrière; sur/à côté; près/loin**. Posez des questions ouvertes aux enfants leur permettant de donner le plus de détails possible. Utilisez des stratégies telle que «je ne vois pas où il est, donnez-moi des indices».

➤ **Activité 2 : Comptine du lapin poilu (5 minutes)²**

Demandez aux enfants de se lever debout pour chanter la comptine du lapin. Placez-vous face à eux pour qu'ils voient bien les gestes que vous allez faire. Lorsque vous dites *par devant*, frottez votre ventre; *par derrière*, frottez votre dos; *par dessus*, frottez le dessus de votre tête; et *par dessous*, frottez sous votre pied. Faites-leur d'abord une fois seul, puis demandez aux enfants de dire la comptine avec vous en faisant les gestes. Faites-les répéter au moins 3 fois.

Voici les paroles :

P'tit lapin plein d'poils / P'tit lapin plein d'poils

Par devant! / Par derrière!

Par dessus! / Par dessous!

P'tit lapin plein d'poils partout!

➤ **Activité 3 : Feuilles d'orientation spatiale (10 minutes)³**

Demandez aux enfants de pointer l'image qui illustre votre consigne sur chacune des feuilles suivantes :

Feuille des SERPENTS : « Montrez-moi le serpent qui est... »

1. sous la chaise
2. à côté de la chaise
3. sur la chaise

Feuille des CHIENS : « Montrez-moi le chien qui est... »

1. en dehors de la maison
2. sur la niche
3. dans la niche
4. devant la niche

Feuille des OISEAUX : « Montrez-moi l'oiseau qui est... »

1. devant la cage
2. derrière la cage
3. sur la cage
4. dans la cage
5. loin de la cage
6. à côté de la cage

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Comptine de Passe-Partout.

³ Feuilles reproductibles, De Gaetano, 2003.

Feuille des CANARDS : « Montrez-moi le canard qui est... »

1. sur la boîte
2. en dehors du bocal
3. en dedans du bocal
4. à l'intérieur de la boîte
5. sous le parapluie
6. dans le gazon

Feuille des FOURMIS : « Montrez-moi la fourmi qui est... »

1. sur la pomme
2. sur le champignon
3. derrière la banane
4. à l'intérieur du livre
5. dans la casserole
6. dans le bocal
7. sous le bloc
8. à côté de la casserole

Bonne intervention !!!

Semaine 11 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les relations temporelles (avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain ; etc)
- Relater un événement en respectant l'ordre de son déroulement
- Intégrer les étapes de la routine quotidienne

Matériel :

- Livres d'images variés
- 3 grands cartons plastifiés, cartons « matin », « midi », « soir », pictogrammes des actions de la journée, gommette bleue
- Cartons plastifiés de l'histoire de JérémY

Cette semaine, nous introduisons des concepts de temps. Les concepts présentés demeurent des concepts simples représentant souvent une continuité dans le temps, par exemple, le jour et la nuit, le matin, l'après-midi et le soir. L'objectif visé est donc d'apprendre aux enfants à se situer eux-mêmes dans le temps, et à y situer des événements de leur vie quotidienne. Une attention est également portée sur les diverses séquences rencontrées dans leur vie qui font partie de la routine quotidienne (se lever, s'habiller, manger, aller à la garderie, etc.). À partir des éléments de la vie quotidienne, nous visons à développer les capacités de séquentialisation des enfants.

Les livres représentant des jeunes enfants effectuant des activités de leur routine quotidienne; par exemple, une fillette qui se lave avant d'aller se coucher ou un garçon qui se prépare pour aller à la garderie; sont de bons outils pour faciliter l'intégration de ces concepts. Ces livres permettent d'une part aux enfants de faire des liens entre l'histoire et leur propre vie quotidienne; et d'autre part, d'introduire un grand nombre de notions de temps, en commençant par les divisions temporelles simples (jour et nuit, avant et après), et en graduant vers des notions plus complexes (matin, après-midi et soir, jour de garderie versus journée de congé, les saisons).

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 11 – concepts abstraits

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

➤ **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les RELATIONS TEMPORELLES (20 minutes)¹**

Faites verbaliser les enfants sur les étapes successives de l'histoire, en insistant sur l'orientation dans le temps avec les mots suivants : **avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain** ; etc. Utilisez en abondance la question « *Quand ?* » pour renforcer son association avec les concepts temporels.

➤ **Activité 2 : Les étapes d'une journée (5 minutes)²**

Placez les trois cartons « matin », « midi », « soir » sur les 3 grands cartons de couleur avec de la gommette. Disposez-les sur le sol à la vue des enfants. Expliquez-leur que le matin c'est quand on se réveille, qu'on déjeune et qu'on se prépare pour la journée; que le midi c'est pendant la journée, quand on fait des activités avec les amis à la garderie; et que le soir, c'est quand on rentre à la maison, qu'on mange avec la famille et qu'on se prépare pour faire dodo. Piger ensuite un à un les pictogrammes représentant des actions de la journée, demandez aux enfants de dire de quoi il s'agit et placez-les sur le bon carton en suivant les directives des enfants. Faites-les verbaliser sur les images représentées et faites des liens avec leur vie quotidienne (ex : « toi, qu'est-ce que tu as mangé ce matin? »)

➤ **Activité 3 : « Où se cache Jérémy avant d'aller dormir? » (5 minutes)³**

Cette activité fait un retour sur les concepts d'orientation spatiale vus la semaine dernière et prépare à l'activité 4. Prenez les cartons et dites aux enfants que vous allez leur raconter une histoire. Le but est de faire verbaliser les enfants avec des concepts de position, tout en racontant l'histoire suivante :

1. « Il était une fois, un petit garçon qui s'appelait Jérémy et qui n'aimait pas aller faire dodo le soir... Lui, c'est Jérémy, et il est devant ou derrière son lit? » (**devant, en avant**)
2. « Dès fois, quand sa maman vient le coucher, il lui joue un tour! Il saute! Où est-ce qu'il saute? » (**sur, dessus**)
3. « Dès fois, il se cache! Où est-ce qu'il est caché? » (**en dessous, sous**)
4. « Et là, où est-ce qu'il s'est caché? » (**en arrière, derrière**)
5. « Finalement, Jérémy écoute sa maman et il s'en va où? (**dans, dedans**)

➤ **Activité 4 : Mettre en ordre l'histoire de Jérémy (5 minutes)⁴**

Mélangez les cartons, donnez-les aux enfants et demandez-leur de remettre l'histoire en ordre sur le plancher. Aidez-les à y parvenir en leur donnant les indices de position de l'activité précédente.

Bonne intervention!!!

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de De Gaetano, 2001.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de De Gaetano, 1999.

⁴ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de De Gaetano, 1999.

Semaine 12 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Initier l'enfant au concept de chiffre et d'opération arithmétique
- Apprendre à compter par cœur jusqu'à 7
- Apprendre à dénombrer des objets
- Comprendre le concept « ajouter » et son implication par rapport au nombre qui s'accroît

Matériel :

- Livres d'images variés
- 5 boîtes à œufs de 6 compartiments, 30 œufs en plastique
- Feuille de recherche visuelle des chats parmi les chiens

Apprendre à compter se fait généralement en deux étapes : d'abord compter par cœur, puis ensuite compter en raisonnant¹. Compter par cœur sollicite la mémoire verbale (un peu comme réciter une comptine), sans que les chiffres (paroles de la comptine) ne soient associés à une quantité réelle d'objets. Compter en raisonnant implique par ailleurs non seulement la « comptine des chiffres dans l'ordre » apprise par cœur, mais aussi le dénombrement simultané d'objets concrets. Pour amener l'enfant à faire la transition entre ces deux habiletés, il est recommandé, non pas d'expliquer en mots à l'enfant comment dénombrer, mais simplement de pointer des objets au fur et à mesure que l'enfant récite les chiffres par cœur². De cette façon, l'adulte *modèle* l'action de dénombrer à l'enfant. En répétant cette technique le plus souvent possible, l'enfant comprendra implicitement comment compter en raisonnant. L'habileté à associer la graphie du chiffre écrit avec le nom du chiffre ou le nombre d'objets, ne s'acquière que plus tard dans le développement (vers 5-6 ans)³, il n'est donc pas utile d'ajouter cette difficulté supplémentaire lorsque l'on cherche à apprendre à compter à un enfant.

L'activité de la chanson cette semaine vise à faciliter l'apprentissage par cœur de la séquence des chiffres en mémoire verbale. Sa répétition à plusieurs reprises aidera les enfants qui ne connaissent pas encore cette séquence par cœur, à l'intégrer en mémoire à l'aide de l'air et du rythme associés. Une fois cette séquence intégrée, il sera plus facile pour les enfants d'apprendre à dénombrer.

L'activité de la boîte à œufs initie quant à elle au dénombrement, c'est-à-dire au décompte raisonné des chiffres en fonction d'une quantité qui s'accroît. La boîte à œuf, de par ses espaces prédéfinis, permettra à l'enfant de garder une certaine structure dans son initiation à ce processus. De plus, le fait de manipuler concrètement les objets est plus prégnant pour l'enfant que de les dénombrer sur une image.

¹ Brigance, 1997.

² Brigance, 1994.

³ Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 12 – concepts abstraits

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les QUANTITÉS, les CHIFFRES, et le DÉNOMBREMENT (20 minutes)¹**
Commencez d'abord par attirer l'attention des enfants sur des quantités contrastantes illustrées dans le livre (ex : « ici il y en a beaucoup, mais ici il y en a juste quelques uns »). Puis, servez de modèle aux enfants en dénombrant lentement les objets illustrés; en prononçant bien distinctement chaque chiffre, tout en pointant les objets un par un. Faites-le à plusieurs reprises avec des illustrations différentes pour favoriser la généralisation. Incitez les enfants à dire les chiffres avec vous pendant que vous dénombrez les objets en pointant toujours du doigt. C'est en voyant ce modèle à plusieurs reprises que les enfants comprendront le principe du dénombrement.
- **Activité 2 : Chanson « 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, violette » (5 minutes)²**
Chantez-la d'abord une fois lentement en frappant le rythme dans vos mains, puis faites chanter les enfants à au moins trois reprises :
Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept / violette, violette
Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept / violette à bicyclette
- **Activité 3 : Ajouter des cocos dans la boîte à œufs (5 minutes)³**
Donnez une boîte à œufs de 6 compartiments à chaque enfant, puis expliquez-leur que chaque trou est comme une petite « maison à coco ». Prenez ensuite un sac rempli de cocos en plastique et dites-leur que vous voulez savoir combien de cocos peuvent rentrer dans leur « maison ». Donnez un coco à chaque enfant pour qu'il le place dans un des trous de sa boîte à œuf et dénombrez tout le monde ensemble qu'il y a 1 coco. Donnez un autre coco à chaque enfant en précisant « qu'on en ajoute un autre en plus », et dénombrez tout le monde ensemble qu'il y a 1..., 2 cocos. Continuez ainsi à ajouter des cocos jusqu'à 6 (si les enfants éprouvent trop de difficultés, arrêtez à 3 ou 4). Utilisez au besoin l'air et le rythme de la chanson précédente. Félicitez bien les enfants après chaque dénombrement.
- **Activité 4 : Feuille de recherche visuelle des chats parmi les chiens (5 minutes)⁴**
Dites aux enfants qu'il faut trouver combien de chats sont cachés parmi les chiens. Donnez-leur chacun un crayon et expliquez-leur qu'il faut colorier les chats quand on les trouve (seulement les chats). Faites ensuite individuellement le dénombrement des chats avec chaque enfant qui pense les avoir tous trouvés.

*****Dites aux enfants d'apporter une photo d'eux-mêmes la semaine prochaine*****

*****Amenez aussi la vôtre!*****

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Chanson de source inconnue.

³ Activité originale.

⁴ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

Semaine 13 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture interactive: Remarquer qu'il y a des phrases et des mots d'écrits dans le livre et qu'on les dit verbalement quand on lit. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots.
- Développer l'attention sélective aux rythmes et aux sons
- Segmenter en syllabes
- Comparer auditivement la longueur des mots
- Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé

Matériel :

- Livres d'images variés avec texte très simple
- Casette de rythmes musicaux rapides et lents mélangés
- Cadres plastifiés, photos des enfants, petits cartons rouges, gommette bleue

À partir de cette semaine et jusqu'à la fin du programme, nous ciblons le développement des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure des enfants. Le but visé est d'établir un parallèle entre le langage écrit et le langage parlé et d'aider à faire prendre conscience aux enfants que le langage parlé est constitué de sons. Parallèlement, nous visons à développer les habiletés de motricité fine, aussi essentielles pour la scolarisation future.

Certaines habiletés de bases sont requises pour l'apprentissage futur de la lecture, notamment, des habiletés graphiques de perception visuelle des lettres et des mots, des habiletés phonologiques de perception et de discrimination des sons, des habiletés sémantiques d'acquisition et de rétention des concepts signifiés par les mots, et des habiletés de mémoire de travail pour analyser le langage en mobilisant l'attention sur les habiletés précédentes (graphiques, phonologiques et sémantiques). Les habiletés sémantiques étant travaillées depuis le début du programme, les prochaines semaines seront essentiellement orientées vers le développement des habiletés phonologiques, de mémoire de travail et graphiques.

En ce qui à trait au développement de la conscience phonologique, les enfants progresseront au cours des prochaines semaines dans l'acquisition de cette habileté. Cette semaine, ils seront tout d'abord amenés à porter une attention sélective aux rythmes et aux sons qui sont organisés séquentiellement dans le temps, que ce soit dans la musique ou dans le langage parlé. Ils seront ensuite initiés à la segmentation, d'abord en suivant un tempo en frappant dans les mains, puis progressivement, toujours en frappant dans les mains, en segmentant leur prénom en syllabes. Finalement, ils seront initiés à transposer du mode auditif au mode visuel (et inversement) les sons qui constituent leurs prénoms. Cette dernière activité nécessitant la mémoire de travail constitue un bon préambule de l'opération de transposition phonème-graphème qui devra plus tard être réalisée par les enfants pour apprendre à lire et écrire.

Les habiletés de motricité fine seront quant à elles travaillées dans l'activité d'autoportrait où une attention particulière sera portée sur la préhension du crayon par l'enfant et sur l'amélioration de sa dextérité dans la précision de son tracé.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS

Semaine 13 – pré-lecture/pré-écriture

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en faisant remarquer aux enfants qu'il y a des PHRASES et des MOTS d'écrits dans le livre (15 minutes)¹.**
 Il s'agit d'attirer l'attention de l'enfant sur la forme du texte que l'on voit, en leur expliquant qu'il y a des mots et des phrases. Sans nécessairement lire tout le texte de l'histoire, il faut les amener à comprendre que les mots qui sont écrits peuvent être lus et prononcés verbalement. Pour y parvenir, attirez leur attention sur une phrase écrite et dites : « *Ici il y a une phrase d'écrite avec des mots. Regardez, tout ça ce sont des mots (les pointer). Maintenant je vais la lire. Écoutez bien.* » Attirez aussi leur attention sur le fait qu'il y a des mots courts et des mots longs, en les pointant dans le texte mais aussi en les prononçant (ex : « *Pensez-vous que le mot hé-li-cop-tère qui est écrit ici est plus long que le mot bleu qui est écrit là?* »). Répondez à toutes leurs questions et expliquez-leur qu'eux aussi pourront lire quand ils iront à l'école.
- **Activité 2 : Jeu de rythmes musicaux (5 minutes)².**
 Préparez une cassette de rythmes musicaux rapides et lents mélangés. Dites aux enfants de bien écouter et qu'il va falloir taper dans les mains pour suivre la musique. Partez la cassette et tapez fort dans vos mains pour que les enfants entendent mieux votre tempo que la musique elle-même. Tapez vite quand le rythme est rapide et lentement quand le rythme est lent. Félicitez-les bien quand ils tiennent le rythme.
- **Activité 3 : Segmenter les prénoms en frappant dans les mains (5 minutes)³.**
 Expliquez aux enfants que, même sans musique, on peut aussi taper dans les mains quand on parle. Donnez-leur un exemple avec votre prénom; tapez-le seul une fois en segmentant chacune des syllabes lentement, puis faites répéter les enfants. Faites remarquer aux enfants que quand on tape notre nom dans nos mains, on entend bien chaque son. Puis, demandez leur à tour de rôle d'essayer de taper leur prénom pour qu'on entende bien chaque son. Faites répéter le prénom de chaque enfant par les autres. Félicitez les enfants après chaque tentative même s'ils n'y parviennent pas correctement, car cette activité peut être très difficile pour certains. **Attention** : Il est important de taper seulement les syllabes entendues, et non les syllabes orthographiques qui comportent parfois des lettres muettes (ex : il faut taper Do-mi-nique, et non pas Do-mi-ni-que).
- **Activité 4 : Comparer la longueur des prénoms (5 minutes)⁴.**
 Il s'agit en fait de transférer l'activité précédente en modalité visuelle. Prenez les cadres plastifiés et les petits cartons rouges. Avec de la gommette, placez une photo par cadre et affichez les cadres au tableau pour que les enfants (mais aussi les parents) puissent bien les voir. Si un enfant n'a pas apporté sa photo, dessiner-le sommairement dans un des cadres avec un feutre à encre sèche. Expliquez aux enfants que vous allez essayer de trouver quel ami a le plus long nom. Commencez par donner l'exemple avec votre propre prénom en demandant au groupe de le taper dans leurs mains avec vous. Faites-les répéter lentement, et pendant qu'ils tapent votre prénom, placez un petit carton rouge pour chaque syllabe sous le cadre où il y a

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale.

³ Activité originale.

⁴ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké, 2001.

vosre photo. Le nombre de petits cartons à placer correspond donc au nombre de syllabes de vosre prénom (ex : pour **Ca-ro-line**, placez 3 petits cartons, un en même temps que chaque syllabe prononcée). Faites la même opération pour le nom de chaque enfant. Puis, choisissez 2 prénoms qui ont des longueurs différentes, et demandez au groupe de vous dire lequel est le plus long. Pointez les petits cartons pour chaque syllabe : « **Ca-ro-line** ; **Maude** ; qu'est-ce qui est plus long? ». Répétez les deux noms plusieurs fois pour faciliter la tâche aux enfants. Faites ensuite de même en prenant tous les prénoms du groupe deux par deux et en demandant s'ils sont de la même longueur ou s'il y en a un plus long que l'autre.

➤ **Activité 5 : Autoportrait libre des enfants (10 minutes)¹.**

Donnez une feuille blanche et des crayons de couleurs aux enfants et demandez-leur de se dessiner eux-mêmes. Encouragez-les à dessiner le plus de parties du corps possible, et à ajouter des détails. Vérifiez si chacun des enfants pense aux parties suivantes : tête; jambes; yeux; nez; bouche; bras; tronc; mains; oreilles; cou; pieds. L'objectif n'est pas de bien dessiner toutes ces parties du corps, mais plutôt de se pratiquer à les organiser entre elles (habiletés d'organisation spatiale), tout en développant la motricité fine, les habiletés oculomanuelles et la connaissance de son corps. Le dessin libre est aussi, bien entendu, une occasion de pratiquer la préhension du crayon et d'améliorer la précision du tracé. Si un enfant présente de grandes difficultés à dessiner un bonhomme, tenter dans un premier temps de le guider, mais n'insistez pas. Il se peut qu'il n'ait jamais dessiné auparavant et que les muscles fins de ses mains ne soient pas suffisamment développés et forts pour tracer des lignes avec précision. Encouragez-le alors à gribouiller et à utiliser des couleurs variées. Comme cette activité peut être difficile pour certains, donnez beaucoup de renforcements positifs. Selon les difficultés du groupe, vous pouvez aussi vous dessiner vous-même à côté d'eux pour leur servir de modèle dans votre façon de procéder. Si l'enfant va rapidement et s'applique peu, il faut l'encourager à ralentir. D'autre part, si l'enfant tend trop à la perfection, il faut lui montrer à faire vite et bien et lui expliquer que son dessin ne doit pas être parfait, mais créatif.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale.

Semaine 14 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture interactive : Porter attention aux sons et faire répéter les sons aux enfants. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots.
- Reconnaître la syllabe initiale
- Associer deux syllabes initiales pareilles
- Initier les enfants à la préhension des ciseaux

Matériel :

- Livres d'images variés
- Cadres plastifiés avec la photo des enfants (de la semaine dernière)
- Cartes des sons initiaux
- 3 feuilles de papier construction de couleur différente, ciseaux à bouts ronds, feuille d'illustrations à découper, bâton de colle

Nous continuons cette semaine à travailler conjointement les habiletés de conscience phonologique et de motricité fine. Au plan phonologique, nous poursuivons les activités de segmentation, mais avec une difficulté supplémentaire : être conscient de chacun des sons segmentés. La segmentation seule peut en effet s'acquérir par le biais de la notion de rythme dans le mot, sans toutefois que l'enfant n'ait vraiment conscience des différents sons résultants de cette segmentation. Or, cette semaine, nous visons justement à développer chez ceux-ci la capacité à porter attention aux sons venant d'être segmentés. À ce sujet, il est plus facile pour les enfants de reconnaître des sons en début de mot qu'en fin ou en milieu de mot. Aussi, il est à noter que nous en restons cette semaine à la segmentation syllabique (séparer les syllabes, ex : pa – ra - pluie); la segmentation phonémique (séparer les phonèmes, ex : p – a – rrr – a – p – ll – uie) ne sera que brièvement abordée à la dernière semaine car elle est considérablement plus difficile pour les enfants. Toutefois, une exception est possible avec les phonèmes qui s'allongent en début de mot (fffffffff, chhhhh, rrrrrr, ssssss) parce qu'ils sont plus facilement repérables.

La feuille des sons initiaux à faire à la maison cette semaine porte sur la discrimination auditive de sons semblables (et non sur la segmentation phonémique). C'est le parent qui nommera les images, et l'enfant devra faire travailler son attention sélective auditive pour arriver à déterminer la différence entendue entre 2 sons semblables.

Sur le plan de la motricité fine, nous introduisons cette semaine les enfants à la préhension des ciseaux. Assurez-vous d'avoir suffisamment de ciseaux sécuritaires à bouts ronds pour que tous les enfants puissent découper en même temps.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 14 – pré-lecture/pré-écriture

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en attirant l'attention des enfants sur la prononciation des différents SONS (15 minutes)¹**
 Poursuivez le travail entamé la semaine dernière en segmentant en syllabes les noms des images sur lesquelles se portent l'intérêt des enfants (ex : **dro-ma-daire**). Faites répéter les enfants à chaque fois que vous segmentez un mot. Demandez-leur s'ils pensent que c'est un mot long ou un mot court. Attirez aussi l'attention des enfants sur des objets qui commencent par un son qui s'étire (fffffffff, chhhhh, rrrrrr, ssssss) en exagérant sa prononciation. Par exemple : « *Regardez les amis, un ssssssserpent à sssssssonnette! Entendez-vous, ça commence par le son ssssss? Répétez-le avec moi : ssssss comme dans ssssssserpent à sssssssonnette! ».*
- **Activité 2 : Écoute attentive des sons des prénoms (5 minutes)²**
 Avec les mêmes cadres contenant les photos des enfants que la semaine dernière, dites aux enfants de bien écouter car vous allez leur poser des devinettes. Donnez-leur chacun leur propre cadre, et demandez-leur à tour de rôle de segmenter leur prénom en touchant chaque carré rouge (faites-leur l'exemple avec votre nom avant). Ensuite, dites-leur la première syllabe du prénom d'un enfant et demandez-leur de trouver de qui il s'agit. Par exemple : « Je cherche un ami dont le nom commence par le son Si (pour Simon) ». Faites de même avec chaque enfant du groupe. Si les enfants sont bons, changez la consigne et donnez-leur la syllabe finale. Par exemple : « Maintenant, je cherche un ami dont le nom finit par mon ». Faites encore une fois le tour des prénoms du groupe avec cette nouvelle consigne.
- **Activité 3 : Cartes des sons initiaux (10 minutes)³**
 Prenez les cartes illustrées et faites piger une carte à chaque enfant. Faites-les nommer ce qu'il y a sur la carte ou dites leur s'ils ne le savent pas. Placez les cartes bien en vue devant chaque enfant et demandez-leur quel ami a pigé une carte qui commence par le son... (syllabe initiale d'une des cartes)? Faites en sorte que toutes les cartes y passent et faites un deuxième et un troisième tour de pige selon le nombre d'enfants dans le groupe. Si les enfants sont bons, vous pouvez ne nommer que le premier phonème pour les consonnes qui s'étirent en début de mot (fffffffff, chhhhh, rrrrrr, ssssss).
- **Activité 4 : Découper des images commençant par le même son et les coller ensemble (10 minutes)⁴**
 Prenez trois feuilles de papier construction de couleur différente. Installez les enfants à la table et initiez-les d'abord à la préhension des ciseaux (sans papier). Assurez-vous qu'ils mettent bien leur pouce dans un trou et leur index dans l'autre. Faites-leur vous-même une démonstration en découpant une image. Donnez-leur ensuite chacun une feuille différente d'illustrations à découper. Expliquez aux enfants qu'ils vont découper des images pour ensuite les coller sur les cartons de couleur, mais qu'ils doivent bien écouter pour savoir quoi

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké, 2001.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

⁴ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

découper. Donnez-leur la consigne suivante : « Je veux coller sur le carton rouge toutes les choses qui commencent par **BA**... Trouvez quelque chose qui commence par **BA**... sur votre feuille et découpez-le. » Aidez les enfants à trouver ce qui commence par **BA**... sur leur feuille, et aidez-les aussi à *éloigner* et *rapprocher* leur pouce et leur index de façon à couper le papier. Pour les enfants qui éprouvent beaucoup de difficultés, placez votre main par dessus la leur et faites le mouvement avec eux (couper grossièrement autour de l'image suffira). Avec un bâton de colle, faites-les ensuite coller à tour de rôle leur image sur le carton. Refaites le même processus avec les choses qui commencent par **É**... ; puis avec les choses qui commencent par **SOU**... Prenez ensuite les 3 collages et faites constater leur réalisation aux enfants en renommant avec eux toutes les choses qui commencent par **BA**..., **É**..., et **SOU**...

Bonne intervention !!!

Semaine 15 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture ALI: Écouter la lecture des rimes d'un texte
- Reconnaître des rimes et essayer d'en faire
- Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé

Matériel :

- Livres d'images contenant un texte simple qui rime (ex : Collection *Petit lapin blanc*)
- Feuilles sur les rimes, crayons de couleur
- Feuille du bonhomme de la comptine à colorier

Encore cette semaine, nous poursuivons le travail entamé sur les plans phonologique et de la motricité fine, de façon à outiller les enfants et leurs parents à développer des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture qui sont étroitement liées à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.

Comme les enfants ont été initiés à la segmentation et à l'écoute attentive des sons segmentés, nous pouvons cette semaine introduire la notion de rime. Les rimes vont à la fois renforcer la prise de conscience de l'enfant que les mots sont composés de sons; mais aussi requérir un effort supplémentaire en mémoire de travail pour faire abstraction du son initial du mot. Il est en effet plus facile pour les enfants de reconnaître 2 mots commençant par le même son que 2 mots qui se terminent par le même son. Une des meilleures façon d'aborder les rimes avec les tout-petits est de façon implicite (et non pas explicitement), à travers les jeux de langage et les chansons ou comptines qui riment, ce que nous nous appliquerons à faire avec les enfants cette semaine.

La préhension du crayon et la précision du tracé seront travaillées avec des activités de coloriage structuré dans le groupe et à la maison. Il importe que les enfants apprennent à améliorer le contrôle volontaire de leur crayon, et pour ce faire, un bon moyen est de leur fixer un but clair (ex : essayer de ne pas dépasser les lignes). Le coloriage structuré est aussi en quelque sorte un bon préambule des activités scolaires futures où les enfants devront écouter les consignes et exécuter celles-ci en mode papier-crayon.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS

Semaine 15 – pré-lecture/pré-écriture

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

➤ **Activité 1 : Lecture dialogique en mettant l'accent sur les RIMES présentes dans le texte (15 minutes)¹**

Commencez la lecture interactive au gré des intérêts des enfants à propos des images, mais exceptionnellement cette semaine, faites aussi la lecture du texte qui contient des rimes. Après avoir lu une phrase qui rime, faites remarquer aux enfants les deux mots qui « finissent pareils ». Par exemple : « Écoutez bien les amis : ballon et pantalon sont deux mots qui finissent pareils, avec le même son. Écoutez encore : ballon ; pantalon ; est-ce que vous entendez qu'ils finissent par on? ».

➤ **Activité 2 : Rimes avec les prénoms (5 minutes)²**

Expliquez aux enfants que quand deux mots finissent pareils, on appelle ça une rime. Le but de l'activité est de trouver quelque chose qui rime avec le prénom de chaque enfant du groupe. Commencez d'abord par vous-même, puis aidez les enfants à trouver un mot qui rime avec leur prénom. Par exemple : « *Je m'appelle Julie; J'aime le brocoli* ». Faites ensuite un deuxième tour en demandant aux enfants de trouver un autre mot qui rime avec leur prénom.

➤ **Activité 3 : Feuilles sur les rimes (5 minutes)³**

Nommez d'abord avec les enfants toutes les illustrations, puis donnez-leur un crayon. Ils doivent colorier les dessins qui riment avec le son que vous nommez:

Feuille #1 :

- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en a
- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en eur
- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en i

Feuille #2 :

- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en ou
- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en in
- Trouvez les 2 illustrations qui finissent en osse

➤ **Activité 4 : Comptine qui rime (5 minutes)⁴**

Récitez-la d'abord une ou deux fois lentement en mettant l'accent sur les rimes dans votre intonation. Puis, demandez aux enfants de la réciter avec vous une ou deux fois. Finalement, récitez la comptine avec eux mais en les laissant dire seuls les rimes (ex : « un petit bonh...; rond comme une p... »). Tendez l'oreille à chaque rime que vous omettez (en plaçant votre main derrière une de vos oreilles) pour que les enfants comprennent bien quand ils doivent dire les rimes.

*Un petit bonhomme / Rond comme une pomme
 Ses yeux sont en radis / Ses cheveux sont en céleri
 Une banane pour sourire / Une fraise pour sentir!*

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale.

³ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

⁴ Activité originale. Comptine de source inconnue.

➤ **Activité 5 : Coloriage structuré du bonhomme de la comptine (10 minutes)¹**

Expliquez aux enfants qu'ils vont maintenant colorier le bonhomme de la comptine. Donnez-leur la feuille et récitez la comptine en attirant leur attention sur les parties du dessin. Donnez-leur des crayons de couleurs, puis, dites-leur qu'ils doivent bien écouter la comptine pour savoir comment colorier le dessin. Reprenez la comptine du début « *Un petit bonhomme, Rond comme une pomme. Ses yeux sont en radis, ...* », puis arrêtez sur chaque partie à colorier (ex : « Montrez-moi les yeux en radis du bonhomme sur votre feuille! ... C'est quoi un radis les amis? ... C'est de quelle couleur vous pensez un radis? ... Ok, tout le monde colorie les yeux en radis sur sa feuille sans dépasser les lignes »). Continuez ainsi à colorier les différentes parties en reprenant la comptine du début à chaque fois. Prenez soin de vérifier comment chaque enfant tient son crayon et de les aider à comprendre concrètement ce que signifie « ne pas dépasser les lignes ». Récitez la comptine une dernière fois avec les enfants quand ils ont fini leur dessin.

2. Colorier la fraise en rouge
3. Colorier la banane en jaune
4. Colorier les radis en rose
5. Colorier les céleris en vert
6. S'il vous reste du temps, terminez en faisant colorier la « pomme » en rouge, jaune, ou vert.

Bonne intervention !!!

¹Activité originale.

Semaine 16 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture ALI: Remarquer que les mots sont constitués de lettres
- Initier les enfants à l'alphabet
- Reconnaître visuellement des caractères alphabétiques
- Comprendre que les lettres font des sons
- Tracer son prénom
- Remettre le diplôme du programme ÉgALité

Matériel :

- Livres d'images variés avec texte très simple
- Alphabet plastifié
- Tableau, craie, efface (ou papier crayon le cas échéant)
- Feuilles avec prénom des enfants en pointillés, autocollants
- Diplômes pour chacun des enfants

Nous voici déjà à la dernière semaine du programme, qui sera clôturée par la remise du diplôme ÉgALité aux enfants. Cette semaine pourtant, notre objectif est de taille : nous voulons initier les enfants au principe alphabétique. Le principe alphabétique se résume comme suit : « Chaque lettre graphiquement représentée produit un son, comme les sons qu'il y a dans les mots quand on parle » ; et inversement : « Chaque son que l'on entend quand on parle peut être représenté par une lettre qui s'écrit graphiquement, comme celles qu'il y a dans les mots que l'on lit dans les livres ». Les activités resteront des activités d'initiation, ayant pour but général d'éveiller la curiosité des enfants sur le principe alphabétique et de laisser une trace en mémoire de façon à ce que par exemple le concept de lettre ou d'alphabet puisse être reconnu ultérieurement. Ainsi, les enfants n'apprendront bien évidemment pas l'alphabet complet cette semaine, mais ils auront été initiés à la « comptine » qui le constitue. Espérons que la chanson de l'alphabet leur restera en tête un petit moment! En effet, la récitation de l'alphabet par l'enfant s'apprend d'abord, avec beaucoup de pratique, à la manière d'une comptine enregistrée en mémoire verbale. Comme avec les chiffres, ce n'est que plus tard que l'enfant pourra donner un sens à ce qu'il récite, soit associer la graphie et le son de chaque lettre à son nom.

La dernière activité, qui consiste à tracer son prénom et à le décorer, vise encore une fois à développer la motricité fine; mais aussi à offrir une occasion de fierté aux enfants du fait d'avoir « écrit » leur nom avec des lettres. Cette expérience valorisante leur donnera peut-être l'envie d'apprendre à écrire leur nom.

Comme cette semaine est la dernière où nous verrons les enfants et leurs parents, la remise du diplôme est importante pour clore le programme sur une reconnaissance des progrès faits et un renforcement positif à continuer en ce sens, tant pour les enfants que pour les parents.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-ENFANTS Semaine 16 – pré-lecture/pré-écriture

(Faire le train jusqu'à la salle d'intervention)

- **Activité 1 : Lecture dialogique en faisant remarquer aux enfants que les mots écrits sont constitués de LETTRES (15 minutes)¹**
Vous pouvez utiliser un abécédaire pour faire cette période de lecture dialogique. Tout en discutant des images au gré des intérêts des enfants, attirez leur attention sur les lettres et expliquez-leur que les mots qui sont écrits dans le livre le sont avec des lettres.
- **Activité 2 : Présentation de l'alphabet + chanson (5 minutes)²**
Présentez l'alphabet plastifié aux enfants en leur disant qu'il existe beaucoup de lettres; toutes celles qui sont là, dans l'alphabet. Les lettres servent à écrire des mots, comme ceux qu'il y a dans les livres. Accrochez l'alphabet au mur avec de la gommette à la hauteur des enfants. Expliquez-leur que les lettres ont une chanson qui s'appelle la chanson de l'*alphabet*. Chantez la chanson de l'alphabet lentement en pointant bien chaque lettre. Recommencez 2 fois en faisant répéter les enfants après vous le nom de chaque lettre.
La récitation de l'alphabet par l'enfant s'apprend d'abord, avec beaucoup de pratique, à la manière d'une comptine enregistrée en mémoire verbale.
- **Activité 3 : Les lettres font des sons (5 minutes)³**
Expliquez aux enfants que toutes les lettres font des sons comme ceux qui sont dans les mots qu'on dit. Donnez-leur des exemples avec des lettres évidentes :
 - La lettre **A** fait le son **aaaaa** comme dans **ananas**
 - La lettre **B** fait le son **bbbb** comme dans **bébé**
 - La lettre **F** fait le son **ffffff** comme dans **file**
 - La lettre **R** fait le son **rrrrrr** comme dans **rouge**
 - etc.
- **Activité 4 : Recherche visuelle des lettres du prénom dans l'alphabet (5 minutes)⁴**
Allez au tableau et écrivez lisiblement en gros caractères le nom d'un enfant. Lisez aux enfants ce que vous avez écrit et demandez-leur de trouver ensemble la première lettre du prénom dans l'alphabet qui est au mur. Assurez-vous que la graphie de la lettre que vous avez écrite est la même que celle affichée dans l'alphabet. Faites ensuite de même avec les noms des autres enfants et votre nom. Félicitez les enfants quand ils trouvent la lettre et aidez-les au besoin.
- **Activité 5 : Tracer son prénom sur des pointillés et le décorer (10 minutes)⁵**
Donnez à chaque enfant la feuille avec son prénom en pointillés, et expliquez-leur que c'est leur nom qui est écrit avec des lettres de l'alphabet. Donnez-leur des crayons de couleurs et demandez-leur de tracer les lettres de leur nom en passant par-dessus les pointillés. Aidez-les à rester sur les lignes. Certains enfants peuvent mettre beaucoup de temps à faire l'exercice alors que d'autres iront plus rapidement; demandez donc aux enfants ayant terminé avant les

¹ Activité originale, inspirée et adaptée de Malcuit et al., 2003.

² Activité originale. Chanson de source inconnue.

³ Activité originale.

⁴ Activité originale.

⁵ Activité originale.

autres de décorer en faisant des dessins autour de son prénom ou en le retraçant une deuxième fois avec une autre couleur. Vous pouvez féliciter les enfants avec des autocollants pour enjoliver leur prénom.

Bonne intervention !!!

Programme ÉgALité
Cahier de l'intervenant(e)-
PARENTS

Semaine 1 – introduction

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectif général :

- Introduction au programme ÉgALité

Objectifs spécifiques :

- Familiariser les enfants avec l'environnement, les intervenants et le matériel
- Introduire les couleurs : rouge, jaune, bleu, vert (par le biais du carton de couleur devant lequel s'assoit l'enfant)
- Apprendre les règles du groupe
- Implanter le système de renforcement positif des comportements d'attention
- Présenter les 7 techniques ALI
- Présenter le déroulement du programme à la maison

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (un par enfant, à remettre aux parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

Cette semaine est consacrée à la mise en place de conditions de travail claires pour pouvoir mener à bien le programme avec les enfants et leurs parents.

C'est aussi le moment d'observer votre groupe pour la première fois. Si la langue maternelle de vos participants n'est pas le français, questionnez les parents sur les sons en français les plus difficiles pour eux et leur enfant. Regardez bien chaque enfant communiquer:

- L'enfant fait-il des phrases complètes?
- Utilise-t-il les pronoms (je, tu, il, ...)?
- Utilise-t-il des petits mots comme les articles (le, la, les, un, une, des, ...) ou les prépositions (de, à, dans, par, pour, ...)?
- Remplace-t-il des sons dans les mots (ex : *toupe* pour *soupe*)?
- Oublie-t-il des sons (ex : *mateau* pour *marteau*)?
- Est-il capable de dire des mots longs comme *parapluie* ou *balançoire* ?

Quelques notions développementales¹ :

- C'est généralement vers 3 ans - 3 ½ ans que l'enfant commence à utiliser adéquatement les articles (le, la, les, ...); les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ...); et les adjectifs possessifs (mon, ton, son, ma, ta, sa, le tien, le mien, ...).
- C'est généralement vers 3 ½ - 4 ans que l'enfant commence à utiliser les prépositions correctement (dans, sur, sous, devant, derrière, ...).
- Les sons difficiles « k/g », « l », « f/v », « s/z », sont généralement acquis vers 2 ans – 2 ans ½.
- Les sons difficiles « r » et « ch/j », de même que les consonnes doubles (ex : br, tr, bl, fl) et les voyelles doubles (ex : ien, ié, ui) sont généralement acquis vers 3-4 ans.

¹ Brigance, 1997; Beauchemin, Martin & Ménard., 2000.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 1 - introduction

➤ **Mettre l'emphase sur l'établissement de bonnes relations avec les parents**

- Être poli(e) et souriant(e)
- S'enquérir des commentaires de chacun à tour de rôle
- Les nommer personnellement (connaître leur nom et celui de leur enfant)
- Faire attention de ne pas laisser les plus discrets en silence dans leur coin

➤ **Coaching parental sur le journal de bord:**

- Hachurez les minutes dans la bonne journée (facile et rapide)
- Dites-leur qu'on le ramasse à chaque semaine (qu'il est obligatoire)
- Faites une démonstration d'une semaine typique avec les parents (colorier un exemple)

➤ **Coaching parental sur les 7 techniques ALI¹:**

- Écoutez et observez les enfants pendant leur lecture dialogique
- Relevez des exemples de technique ALI que fait l'intervenant(e)-enfant

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

- Faites une révision des 7 techniques avec des exemples. N'oubliez pas de soutenir et d'encourager les parents ☺
- Concernant la technique 3, qui stipule de répéter, mais aussi de faire répéter et d'encourager : faites des exemples de reformulations avec les parents et vérifiez qu'ils comprennent bien le principe.
 - « Veux pomme » deviendra « Tu veux une pomme »
 - « Mes papalons sont sales » deviendra « Mes pantalons sont sales »
 - « Ça c'est la pomme à lui » deviendra « C'est sa pomme »
 - Etc.
- Concernant la technique 4, expliquez aux parents la différence entre une question ouverte et une question fermée², et les encourager à poser des questions ouvertes à leur enfant.
 - Les questions ouvertes sont des questions dont les réponses comportent plusieurs mots (ex : « Qu'est-ce qui se passe ici? »). Ces questions favorisent les échanges et l'allongement des phrases.
 - Les questions fermées amènent quant à elles des réponses courtes, souvent d'un seul mot (ex : « Est-ce que tu veux jouer avec moi? »).
 - Mettre en garde les parents de ne pas tomber dans le piège de toujours demander « c'est quoi ça? » quand ils font de la lecture avec leur enfant. Certes, cette question fait nommer des choses aux enfants; mais c'est une question fermée. Suggérer-leur plutôt d'utiliser les questions ouvertes suivantes : « Où est ...? », « Avec qui? Avec quoi? », « Que fait ...? », « Et ensuite? Et après? », « Qu'est-ce qui arrive? ».

Bonne intervention !!!

¹ Malcuit, Pomerleau & Séguin, 2003.

² Inspiré de Beauchemin et al, 2000.

Semaine 2 – vocabulaire

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Élargir le vocabulaire et développer les connaissances
- Apprendre les noms des aliments
- Apprendre les noms des parties du corps
- Apprendre les noms des vêtements

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

Nous visons cette semaine à élargir le vocabulaire et à développer les connaissances des enfants, plus particulièrement sur les thèmes des aliments, des parties du corps et des vêtements. Ces trois thèmes touchent de très près les enfants puisqu'ils sont directement reliés à leur propre personne. Élargir le vocabulaire sur ces thèmes est important pour permettre à l'enfant d'enrichir ses phrases et d'exprimer plus précisément sa pensée.

Un bon moyen d'y parvenir est d'utiliser une grande variété de livres qui sont spécifiques à ces concepts pour favoriser l'apprentissage de plusieurs mots nouveaux. C'est en nommant les images, en introduisant de nouveaux concepts, en faisant des comparaisons entre deux objets similaires, et en faisant répéter les mots nouveaux que les enfants enrichiront leur vocabulaire.

La séquence développementale d'apprentissage des parties du corps est la suivante¹ :

3. *Apprentissage réceptif* : Il s'agit de demander à l'enfant de toucher les parties de son propre corps en même temps que vous touchez à celles du vôtre. Ex : Toucher votre nez et demandez à l'enfant de toucher son nez lui aussi. Lorsque l'enfant arrive à faire correspondre les parties de son corps à celles du vôtre de façon constante, donnez-lui maintenant des consignes verbales sans lui montrer sur votre corps: « touche tes oreilles! ».

4. *Apprentissage expressif* : Quand l'enfant est en mesure d'identifier les parties du corps au plan réceptif de façon constante, vous pouvez maintenant lui demander de nommer lui-même les parties de son corps. Ex : Touchez le genou de l'enfant et demandez-lui qu'il vous le nomme.

N.B. : N'oubliez pas que l'enfant apprend d'abord à identifier les parties du corps sur lui-même (réceptif et expressif) avant d'être capable de les identifier sur une poupée ou sur la représentation d'une personne en image.

¹ Brigance, 1994.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS Semaine 2 - vocabulaire

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramasser et vérifier le journal de bord
 - Soutenir et encourager les parents ☺
- **Coaching parental sur les 7 techniques ALI:**
 - Demander aux parents comment ils s'en sortent avec les 7 techniques ALI
 - Leur donner des trucs ou exemples au besoin

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

- **Mettre l'emphase sur le développement du vocabulaire approprié et des connaissances:**
 - Expliquer que c'est l'objectif de la semaine
 - Dire de mettre l'emphase sur les ALIMENTS, les PARTIES DU CORPS, et les VETEMENTS pendant leurs lectures à la maison
- **Expliquez aux parents comment servir de modèle verbal à leur enfant¹ :** Servir de modèle verbal, c'est modeler (donner l'exemple) à l'enfant en répétant lentement et précisément un son ou un mot que l'enfant a du mal à prononcer. Pour que le modèle verbal soit efficace, il faut : 1- que l'enfant voit bien notre bouche pendant que nous articulons le mot ou le son (cela peut l'aider à placer ses lèvres et sa langue pour produire le son) ; 2- que nous mettions plus d'intonation sur la partie du mot ou le son qui pose problème (ex : **CHHHHeveux**) ; et 3- que nous renforçons la réaction de l'enfant suite au modèle même s'il ne réussit pas à reproduire correctement le son ou le mot (ne pas exiger qu'il réussisse).

Bonne intervention !!!

¹ Inspiré de Beauchemin et al., 2000.

Semaine 3 – vocabulaire

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Élargir le vocabulaire et développer les connaissances
- Apprendre les noms des animaux
- Apprendre les noms des moyens de transport
- Apprendre les noms des meubles
- Initier les enfants au concept de catégories
- Travailler la prononciation des sons difficiles

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuilles de recherche visuelle des catégories

Nous continuons cette semaine à élargir le vocabulaire et à développer les connaissances des enfants, plus particulièrement cette fois sur les thèmes des animaux, des moyens de transport et des meubles. L'enfant est souvent en contact avec ces thèmes, c'est pourquoi il est judicieux de l'outiller pour qu'il puisse mieux s'exprimer.

Un bon moyen d'y parvenir est d'utiliser une grande variété de livres qui sont spécifiques à ces thèmes. C'est en nommant les images, en introduisant de nouveaux concepts, en faisant des comparaisons entre deux objets similaires, et en faisant répéter les mots nouveaux que les enfants enrichiront leur vocabulaire sur ces thèmes.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 3 - vocabulaire

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramasser et vérifier le journal de bord
 - Soutenir et encourager les parents ☺

- **Mettre l'emphase sur le développement du vocabulaire approprié et des connaissances:**
 - Expliquer que c'est l'objectif de la semaine
 - Écouter et observer les enfants pendant l'activité de lecture dialogique et pendant l'activité des cartons de catégories
 - Dire de mettre l'emphase sur les ANIMAUX, les TRANSPORTS, et le MOBILIER pendant leurs lectures à la maison

- **Coaching parental sur les 7 techniques ALI¹:**
 - Révisez les techniques ALI en donnant des exemples

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

- **Expliquer la feuille de recherche visuelle des catégories² aux parents :** En voici les consignes : « Placer la feuille devant l'enfant puis, demandez-lui *montre-moi avec ton doigt* » :
 1. le lit
 2. le train
 3. la girafe
 4. la lampe
 5. l'avion
 6. l'éléphant
 7. la télévision
 8. l'autobus

« Félicitez-le bien pour ses bonnes réponses. Si l'enfant a de la difficulté à trouver l'image, donnez-lui des indices, un à la fois, pour qu'il repère l'image à partir des détails. Donnez-lui ensuite des crayons et demandez-lui de colorier tous les animaux en rouge, tous les moyens de transport en bleu et tous les meubles en jaune. Aidez-le à trouver les réponses et félicitez-le pour ses efforts»

- **Pendant la comptine :** Faites remarquer aux parents comment l'intervenant prononce bien chaque son difficile pour servir de modèle verbal aux enfants (VVVV, RRRRR, CHHHH), et incitez-les à faire de même avec leur enfant.³

Bonne intervention !!!

¹ Malcuit, Pomerleau & Séguin, 2003.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

³ Activité originale. Comptine de source inconnue.

Semaine 4 – syntaxe

Durée :

- Groupe : 25 min
- Maison : 3 X 10 min

Objectifs :

- Construire des phrases simples mais appropriées au plan de la syntaxe (sujet-verbe-compément)
- Développer la longueur des phrases
- Augmenter l'utilisation des verbes d'action
- Augmenter l'utilisation des compléments
- Augmenter l'utilisation des sujets
- Accorder les verbes avec les sujets

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

À partir de la quatrième séance, nous mettons l'accent sur le développement de la syntaxe dans le langage des enfants. Notre premier objectif est la production de phrases complètes et correctement structurées incluant un sujet, un verbe et un complément. Pour développer la longueur des phrases, l'intervenant devra ajouter de l'information aux phrases des enfants, utiliser de multiples qualificatifs et mettre l'accent sur les verbes d'action (puisque c'est autour d'eux que se construit la phrase).

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 4 – syntaxe

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramasser et vérifier le journal de bord
 - Soutenir et encourager les parents ☺

- **Mettre l'emphase sur les VERBES D'ACTION et la production de PHRASES SIMPLES:**
 - Expliquer que c'est l'objectif de la semaine
 - Écouter et observer les enfants pendant leur activité de recherche visuelle des verbes d'action ou pendant le jeu de cartes « sujet-verbe-complément »
 - Donner des exemples de verbes d'action
 - Donner des exemples de sujets
 - Donner des exemples de qualificatifs (notamment couleurs)
 - Dire de mettre l'emphase sur ces 3 choses pendant leurs lectures à la maison

- **Expliquer aux parents comment observer leur enfant communiquer:**
 - L'enfant fait-il des phrases complètes?
 - Utilise-t-il les pronoms (je, tu, il, ...)?
 - Utilise-t-il des petits mots comme les articles (le, la, un, une, des, ...) ou les prépositions (de, à, dans, par, pour, ...)?
 - Remplace-t-il des sons dans les mots (ex : *toupe* pour *soupe*)?
 - Oubli-t-il des sons (ex : *mateau* pour *marteau*)?
 - Est-il capable de dire des mots longs comme *parapluie* ou *balançoire* ?

- **Petit rappel¹ :**
 - Les sons difficiles « k/g », « l », « f/v », « s/z », sont généralement acquis vers 2 ans – 2 ans ½.
 - Les sons difficiles « r » et « ch/j », de même que les consonnes doubles (ex : br, tr, bl, fl) et les voyelles doubles (ex : ien, ié, ui) sont généralement acquis vers 3-4 ans.

Bonne intervention !!!

¹ Brigance, 1997; Beauchemin & al., 2000.

Semaine 5 – syntaxe

Durée :

- Groupe : **30** min
- Maison : 3 X **15** min

Objectifs :

- Augmenter l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs
- Apprendre les pronoms personnels
- Employer des adjectifs possessifs de la 1^{ière}, 2^{ième} et 3^{ième} personne
- Accorder les noms avec les adjectifs possessifs
- Accorder les verbes avec les pronoms personnels

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

Cette semaine, nous travaillons à développer la structure et la longueur des phrases en mettant l'accent sur l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Pour ce faire, il faut analyser les forces et les faiblesses grammaticales de chaque enfant. Ensuite, il faut répéter les phrases de l'enfant avec la bonne structure (sujet-verbe-complément), en corrigeant les erreurs grammaticales ainsi qu'en incluant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Efforcez-vous vous-même, pendant les activités, de faire des phrases complètes en incluant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Prenez le temps de souligner la différence aux enfants entre des concepts tel que «mon» lorsque c'est à moi et «ton» lorsque c'est à toi. Si les enfants commettent une erreur de conjugaison des verbes avec leur pronom, répétez leur phrase tout en prenant soin de bien accorder le verbe au sujet et demandez-leur de répéter la phrase ainsi formulée.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS Semaine 5 - syntaxe

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
- **Coaching parental sur les 7 techniques ALI¹:**
 - Demandez aux parents comment ils s'en sortent avec les 7 techniques ALI
 - Donnez-leur des trucs ou exemples au besoin
 - Soutenez et encouragez les parents ☺

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

- **Mettre l'emphase sur l'utilisation des PRONOMS PERSONNELS et des ADJECTIFS POSSESSIFS**
 - Expliquez que c'est l'objectif de la semaine
 - Rappel de notions développementales : C'est généralement vers 3 ans - 3 ½ ans que l'enfant commence à utiliser adéquatement les articles (le, la, les, ...); les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ...); et les adjectifs possessifs (mon, ton, son, ma, ta, sa, le tien, le mien, ...).
 - Écoutez et observez les enfants pendant leur activité de discussion en groupe sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (« Quand on parle de nous on dit *JE*... »).
 - Donnez des exemples de pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils) et d'adjectifs possessifs (ma, ta, sa, mon ton, son, notre, votre, leurs, le tien, le mien, ...) aux parents pour qu'ils saisissent bien ce que l'on veut travailler.
 - ***Informez les parents qu'à partir de maintenant les périodes de lecture ou les activités à la maison doivent durer au moins 15 minutes.***
- **Expliquez aux parents le petit jeu qu'ils devront faire à la maison cette semaine « *Jeu des objets de la famille* »². Voici les consignes :**

Sans que votre enfant vous regarde, prenez un sac de plastique et mettez-y des objets appartenant à différentes personnes de la maison (ex : le foulard de papa, la brosse à cheveux de maman, le toutou du bébé, etc.). Asseyez-vous ensuite avec votre enfant, et pigez chacun votre tour un objet dans le sac. Ayez l'air surpris en sortant l'objet et dites : « À qui appartient ceci? ». Encouragez votre enfant à répondre correctement en utilisant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs : « c'est à maman », « c'est ta brosse à cheveux à toi maman », « c'est la tienne ». Félicitez-le pour ses efforts!

Bonne intervention !!!

¹ Malcuit, Pomerleau & Séguin, 2003.

² Activité originale.

Semaine 6 - syntaxe

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Utiliser la forme interrogative et répondre à des questions
- Apprendre à répondre aux questions « Qui? / Quoi? »
- Apprendre à répondre à la question « Où? »
- Apprendre à répondre à la question « Quand? »
- Apprendre à répondre aux questions « Comment? / Pourquoi? / Est-ce que...? »
- Sensibiliser l'enfant à la préhension du crayon

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuillet de l'histoire en dessin

Cette semaine nous cherchons à développer les verbalisations des enfants en réponse à des questions simples et complexes. Il s'agit de continuer à développer les phrases comme nous l'avons commencé, mais en introduisant les phrases interrogatives. Pour y arriver, l'intervenant doit utiliser une variété de questions pendant les activités. Il doit s'assurer de poser des questions à chacun des enfants et de leur permettre d'y répondre.

Quelques notions développementales¹ : C'est habituellement entre 2 ½ ans et 3 ½ que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs simples (ex : qui?, quoi?, où?). C'est habituellement entre 3 et 4 ans que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs plus complexes (ex : quand?, comment?, pourquoi?). Cette maîtrise différentielle de la forme interrogative s'explique par le fait que les mots interrogatifs complexes réfèrent à des concepts plus abstraits et nécessitent plus souvent des réponses ouvertes dans lesquelles le langage doit être articulé.

Cette semaine est aussi la première fois que nous ferons vraiment colorier les enfants. Cette activité sera de courte durée, mais elle sera le prétexte à l'observation de la préhension du crayon et de la vitesse d'exécution de chacun des enfants. Les parents seront également sensibilisés à ces concepts.

¹ Brigance, 1997; Beauchemin et al., 2000.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 6 - syntaxe

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur les pronoms personnels et adjectifs possessifs et sur le petit jeu des objets de la famille.

- **Mettre l'emphase sur l'utilisation de la FORME INTERROGATIVE et sur l'importance que les enfants soient en mesure de comprendre et de répondre à des questions**
 - Expliquez que c'est l'objectif de la semaine
 - Quelques notions développementales¹ : C'est habituellement entre 2 ½ ans et 3 ½ que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs simples (ex : qui?, quoi?, où?). C'est habituellement entre 3 et 4 ans que l'enfant commence à utiliser des mots interrogatifs plus complexes (ex : quand?, comment?, pourquoi?). Cette maîtrise différentielle de la forme interrogative s'explique par le fait que les mots interrogatifs complexes réfèrent à des concepts plus abstraits et nécessitent plus souvent des réponses ouvertes dans lesquelles le langage doit être articulé.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant l'activité de l'histoire en dessin. Repérez avec les parents où se situe leur enfant dans la compréhension des questions et dans les réponses qu'il est en mesure de fournir.
 - Pendant l'activité de coloriage des enfants, sensibilisez les parents à la préhension du crayon de leur enfant et à sa vitesse de coloriage. Ces objectifs seront travaillés plus tard dans le programme, mais vous pouvez déjà les sensibiliser en leur suggérant d'encourager leur enfant à bien tenir son crayon avec le pouce et l'index et à colorier à une vitesse raisonnable (en s'appliquant assez mais en ne s'éternisant pas sur les détails).

- **Expliquer aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison sur l'histoire en dessin². Voici les consignes :**

« Donnez à votre enfant l'histoire en dessin qu'il avait commencé à colorier pendant la dernière rencontre de groupe, puis, demandez lui qu'il vous raconte lui-même l'histoire, dessin par dessin. Aidez-le en racontant l'histoire avec lui (n'hésitez pas à inventer l'histoire). Posez-lui ensuite des questions sur chaque dessin en faisant semblant que vous avez du mal à comprendre ses réponses (cela l'amusera et le forcera à verbaliser davantage). Donnez ensuite des crayons à votre enfant et demandez-lui de continuer à colorier l'histoire qu'il vient lui-même de vous raconter. »

Bonne intervention !!!

¹ Brigance, 1997; Beauchemin et al., 2000.

² Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké & Tardieu, 1999.

Semaine 7 – socialisation

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer les compétences sociales
- Élargir le vocabulaire relié aux diverses émotions
- Apprendre une stratégie de résolution de problèmes

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuille du tableau de résolution de conflits

L'objectif de cette semaine vise à enrichir la compréhension des enfants des diverses émotions qu'ils vivent et à les outiller pour pouvoir y faire face dans leurs interactions sociales. Reconnaître une émotion d'un personnage ne signifie pas que l'enfant comprend cette émotion et sait comment la gérer. Il est essentiel cependant que l'enfant reconnaisse les émotions afin de travailler la résolution de conflits et la gestion des émotions. Cette semaine, nous utiliserons les émotions des personnages afin d'amener l'enfant à faire des liens avec les différentes émotions qu'il peut ressentir, ainsi qu'à exprimer celles-ci avec des mots.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 7 – socialisation

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'accent sur la forme interrogative et sur l'activité de l'histoire en dessins.

- **Expliquez l'importance de la socialisation chez l'enfant et comment les parents peuvent l'encourager :**

Les parents peuvent encourager la socialisation de leur enfant en travaillant l'identification des émotions vécues par les personnages dans les livres, et en faisant des liens avec les émotions vécues par l'enfant. Ils peuvent aussi y parvenir en aidant l'enfant à mettre des mots sur ses émotions (en élaborant leur description), et en aidant l'enfant à nommer ses émotions au quotidien (lorsqu'elles surviennent). Finalement, ils peuvent servir de soutien en aidant l'enfant à appliquer la stratégie de résolution de problème suivante lorsque survient un conflit.

- **Coaching parental sur l'identification des émotions et la résolution de problèmes pendant les lectures ALI¹:**
 1. *Identifier les émotions des personnages* (ex : Le petit garçon est en colère)
 2. *Identifier les besoins des personnages*, c'est-à-dire la raison pour laquelle le personnage vit cette émotion (ex : Le petit garçon ne veut pas prêter son jouet préféré à son ami car il veut le garder pour lui et continuer de jouer avec ce jouet)
 3. *Verbaliser l'émotion et le besoin* (ex : Le petit garçon pense : « Je suis fâché car je ne peux plus jouer avec mon camion »)
 4. *Écouter le besoin de l'autre* (ex : Mais son ami pense : « moi aussi je veux jouer avec le camion! »)
 5. *Soumettre une solution* pour résoudre le problème (ex : Le petit garçon pourrait offrir à son ami de jouer avec lui et son camion)

- **Expliquez aux parents comment se servir du tableau pour aider leur enfant à résoudre les conflits dans sa vie quotidienne.**

Écoutez et regardez l'intervenant du côté enfant présenter le tableau aux enfants. Suivez avec les parents sur la feuille représentant le même tableau. Donnez ensuite des exemples de situations de la vie quotidienne aux parents dans lesquelles ils pourraient utiliser les étapes de la résolution de conflit et encouragez-les à les appliquer dans la vie quotidienne de leur enfant.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale.

Semaine 8 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 30 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Reconnaître les dimensions leurs contrastes (gros, grand vs petit)
- Reconnaître les formes (cercle, carré, triangle, rectangle, étoile, etc.)
- Élargir la connaissance des couleurs (rouge, bleu, jaune, vert, noir, blanc, orange, violet, brun, rose, gris, etc.)

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuille « forme-couleur-dimension »

L'objectif de cette semaine est de développer l'étendue du vocabulaire des enfants en travaillant l'apprentissage de concepts plus abstraits. L'acquisition de ces concepts est faite à un rythme différent pour chaque enfant. Il est donc important de bien situer les acquisitions de base des enfants avant d'introduire des concepts complexes. Ces concepts seront très utiles pour les enfants lors de leur entrée à la maternelle, et ils seront graduellement introduits au cours des prochaines semaines. Les concepts faisant référence à des attributs physiques concrets de l'environnement sont d'abord travaillés cette semaine, comme les formes, les couleurs et les dimensions. Les concepts de qualités et de quantités plus abstraits, de même que les concepts de relations spatiales et de relations temporelles seront introduits dans les prochaines semaines. Pour cette semaine, nous cherchons donc à initier l'enfant à la prise de conscience de ce qui l'entoure en lui apprenant à reconnaître et à nommer les différents attributs des objets. Ces habiletés de base sont nécessaires pour permettre à l'enfant d'accéder à des opérations cognitives plus complexes comme trier ou discriminer. De même, ces habiletés sont aussi essentielles à la compréhension des consignes, même les plus simples, qui régiront le fonctionnement d'une classe de maternelle (ex : code de couleur ou de symboles pour désigner la place de chaque enfant).

Encore une fois, nous vous suggérons de montrer ces concepts au plan de la compréhension en premier (l'enfant pointe ou apparie ce qu'on lui nomme); et ensuite au plan de l'expression (l'enfant nomme ce que l'on pointe)¹. Aussi, en ce qui a trait aux premiers apprentissages des dimensions, commencez par introduire les dimensions qui sont très évidentes, et contrastez-les avec leur contraire. Sans leur expliquer comme telle la notion de contraire, les enfants saisiront mieux le concept « *petit* » s'il est contrasté par le concept « *gros* » ou « *grand* ». Concentrez-vous cette semaine sur ces contrastes évidents, les concepts de dimensions plus subtils seront abordés la semaine prochaine (ex : épais, large vs mince; court vs long; etc.).

¹ Brigance, 1994.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 8 – concepts abstraits

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'accent sur les émotions et la résolution de conflits des personnages. Demandez aux parents s'ils ont tenté de résoudre un conflit réel de leur enfant cette semaine avec le tableau de résolution de conflits, et si oui, comment cela s'est-il passé.

- **Expliquer aux parents qu'à partir de cette semaine, nous visons à introduire des concepts plus abstraits au répertoire des enfants; et plus précisément cette semaine, les attributs physiques des choses qui les entourent, soit les COULEURS, les FORMES, et les DIMENSIONS contrastantes.**
 - Ces concepts sont importants pour aider l'enfant à prendre conscience des attributs des objets dans son environnement. Une bonne connaissance de ces concepts facilitera l'utilisation d'opérations cognitives plus complexes comme trier et discriminer pour l'enfant. Ces concepts seront utiles à la maternelle pour que l'enfant puisse bien suivre des consignes (ex : couleur assignée à chaque enfant).
 - Expliquez que l'acquisition de ces concepts se fait à un rythme différent pour chaque enfant et que les parents peuvent jouer un rôle pour faciliter leur acquisition.
 - Suggérez aux parents de décrire les attributs des objets qui les entourent à leur enfant le plus souvent possible. Proposez-leur de jouer aux devinettes avec leur enfant pendant les moments d'attente inévitable (ex : dans l'autobus) en choisissant un objet visible près d'eux et en le décrivant avec des attributs (forme, couleur, dimension) jusqu'à ce que l'enfant le repère. L'enfant peut ensuite lui-même poser la devinette.
 - Rappelez aux parents de montrer ces concepts au niveau de la réceptivité en premier (demander de pointer ce que l'on nomme) et de l'expression ensuite (faire nommer ce que l'on pointe).
 - Pour l'apprentissage des dimensions « gros, grand » vs « petit » : expliquez aux parents l'importance de contraster des dimensions évidentes (très petit vs très grand).

- **Expliquer aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison avec la feuille forme-couleur-dimension¹. Voici les consignes :**

Donnez des crayons de couleur à votre enfant et demandez-lui de bien écouter : vous allez lui dire de quelle couleur il faut colorier. Aidez-le dans son travail et félicitez-le pour l'encourager à persévérer.

 - Rouge : le gros et le petit carré
 - Bleu : le gros et le petit cercle
 - Jaune : le gros et le petit triangle
 - Orange : le gros et le petit rectangle
 - Vert : le gros et le petit losange

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale.

Semaine 9 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : **35** min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les concepts de quantités et leurs contraires : plusieurs/un seul; vide/plein; moins/plus; peu/beaucoup; tous/aucun; etc.
- Comprendre les concepts de qualités et leurs contraires : petit/gros; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras; court/long; lent/rapide; épais/mince; étroit/large; etc.
- Développer la compréhension de consignes

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuillet des concepts de qualité et de quantité

Il est très important que l'enfant comprenne bien les concepts de quantité et de qualité pour pouvoir saisir adéquatement le sens d'un message verbal, notamment de consignes. En effet, ces concepts sont omniprésents dans le langage et sont souvent confondus chez les tous petits, c'est pourquoi il est important de les travailler. Pouvoir qualifier en nommant de façon plus juste ce qui se trouve dans son environnement et en y distinguant bien chaque élément, permettra plus tard à l'enfant de préciser son organisation cognitive des catégories, des contraires et des séquences. Ces concepts de qualités et de quantités sont aussi préalables à la maîtrise d'habiletés plus élevées comme le raisonnement mathématique.

Il est recommandé d'enseigner les concepts en paire, c'est-à-dire en contraste avec leur contraire pour en augmenter la saillance et bien souligner leur distinction (ex : gros vs petit)¹. Ne demandez pas explicitement à l'enfant d'identifier *le contraire de...* pour le moment. Il a déjà plusieurs concepts à intégrer. Il vaut mieux qu'il déduise implicitement la notion de contraire en vous observant opposer des concepts et en entendant le mot « *contraire* » peut-être pour la première fois de sa vie. Cette habileté à identifier les contraires viendra plus tard lorsque les concepts seront déjà eux-mêmes mieux intégrés. Encore une fois, commencez par montrer les concepts au plan réceptif en premier (ex : demander à l'enfant d'imiter, d'apparier ou de montrer « *grand* »), et ensuite seulement au plan expressif (ex : demander à l'enfant de nommer la caractéristique d'un objet).

À titre informatif et afin que vous puissiez repérer le niveau des enfants, voici l'ordre habituel d'acquisition de ces concepts et l'âge moyen correspondant². **Entre 2 et 3 ans** : beaucoup/un seul; petit/gros. **Vers 3 ans** : vide/plein; léger/lourd. **Entre 3 ½ et 4 ans** : petit/grand; maigre/gras (gros); moins/plus; court/long. **Entre 4 et 5 ans** : lent/rapide; peu/plusieurs; épais/mince; étroit/large; le plus.../le moins...

¹ Brigance, 1994.

² Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 9 – concepts abstraits

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur les formes, les couleurs et les dimensions; ainsi que sur la feuille « forme-couleur-dimension » qui était à faire à la maison.
 - Demandez aussi aux parents s'ils ont utilisé le tableau de résolution de conflits cette semaine, et si oui, comment cela s'est-il passé.

- **Expliquer aux parents que nous continuons cette semaine à introduire des concepts plus abstraits au répertoire des enfants; et plus précisément cette semaine, les QUALITÉS et les QUANTITÉS des choses qui les entourent.**
 - Expliquez l'importance que l'enfant comprenne bien les concepts de quantités et de qualités pour pouvoir saisir adéquatement le sens d'un message verbal, notamment de consignes. Ces concepts sont omniprésents dans le langage et sont souvent confondus chez les tous petits, c'est pourquoi il est important de les travailler. Pouvoir qualifier en nommant de façon plus juste ce qui se trouve dans son environnement et en y distinguant bien chaque élément, permettra plus tard à l'enfant de préciser son organisation cognitive des catégories, des contraires et des séquences. Ces concepts de qualités et de quantités sont aussi préalables à la maîtrise d'habiletés plus élevées comme le raisonnement mathématique.
 - Expliquez que l'acquisition de ces concepts se fait à un rythme différent pour chaque enfant et que les parents peuvent jouer un rôle pour faciliter leur acquisition. Suggérez aux parents de décrire les quantités et les qualités des aliments à l'heure des repas. Par exemple : « Regarde!, j'ai *plus* de jus que toi dans mon verre! »; ou « Qui est-ce qui a son assiette *vide*? », ou encore « Quel céleri est le plus *court*? », etc.
 - Rappelez encore aux parents qu'il est plus facile de demander à l'enfant de pointer ce que l'on nomme, que de lui demander de nommer ce que l'on pointe.
 - Rappelez aussi aux parents l'importance de contraster les concepts de qualités et de quantités avec leur contraire pour aider leur enfant à saisir ces notions qui ont un caractère relatif dans la vie courante (un enfant de 8 ans est *grand* par rapport à un enfant de 3 ans, mais *petit* par rapport à un adulte).
 - Écoutez et regardez les enfants pendant leur activité de compréhension de consignes sur les concepts, et suivez en même temps avec les parents sur le feuillet de concepts imagés¹ que vous leur aurez remis. Les parents auront à reprendre cet exercice à la maison cette semaine.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Brigance, 1994.

Semaine 10 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les relations spatiales et leurs contraires : en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin; etc.
- Développer la compréhension de consignes

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

L'apprentissage des concepts de direction et de position permet à l'enfant de clarifier les relations entre son propre corps et les autres objets dans l'espace. Ces concepts sont aussi nécessaires à l'enfant pour bien comprendre les instructions verbales le guidant dans l'apprentissage d'autres habiletés (jouer au ballon, découper, pédaler, écrire, etc.).

Il est recommandé de mettre d'abord les objets en relation avec le corps de l'enfant (ex : demandez à l'enfant de tenir un objet devant ou derrière lui); puis, ensuite, mettre l'enfant en relation avec des objets (ex : demandez à l'enfant de se placer derrière la chaise). Après seulement, vous pouvez demander aux enfants de mettre les objets en relation les uns avec les autres (ex : demandez à l'enfant de placer un objet en avant d'un autre objet). Encore une fois, n'oubliez pas de commencer par montrer les concepts au plan de la compréhension en premier (ex : demander à l'enfant d'imiter, d'apparier ou de montrer « *en haut* »), et ensuite au plan de l'expression (ex : demander à l'enfant de nommer où se trouve un personnage sur une image). Rappelez-vous aussi d'enseigner les concepts en paire, c'est-à-dire en contraste avec leur contraire pour en augmenter la saillance et bien souligner leur distinction (ex : *devant* vs *derrière*).

À titre informatif, voici l'ordre habituel d'acquisition des concepts spatiaux au cours du développement¹. *Vers 2 ans* : fermé/ouvert; dedans/dehors; *Vers 2 ½ ans* : face à/dos à; loin/près; départ/arrivée; *Vers 3 ans* : derrière/devant; en bas/en haut; par dessus/par dessous; *Vers 3 ½* : haut/bas; *Entre 4 et 5 ans* : par en avant/à reculons; s'éloigner/se rapprocher; baissé/élevé; au-dessus/en dessous; intérieur/extérieur; *Vers 5 ans et plus* : centre/coin; premier/dernier; commencement/fin; droit/croche; à travers/autour; droite/gauche.

¹ Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 10 – concepts abstraits

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'accent sur les concepts de qualités et de quantités; ainsi que sur les feuilles illustrant ces concepts qui étaient à faire à la maison.
 - Demandez aussi aux parents s'ils s'en sortent toujours bien avec les 7 techniques ALI lors de leurs séances de lecture; et s'ils remarquent l'évolution dans les productions verbales de leur enfant.

- **Expliquer aux parents que nous continuons à introduire des concepts plus abstraits au répertoire des enfants; et plus précisément cette semaine, les RELATIONS SPATIALES et leurs contraires.**
 - Expliquez l'importance que l'enfant comprenne bien les concepts de direction et de positions : **en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin.** Cette compréhension est essentielle pour pouvoir saisir adéquatement le sens des consignes nécessaires à l'apprentissage d'habiletés plus complexes (jouer au ballon, découper, pédaler, écrire, etc.). Ces concepts sont omniprésents dans le langage et sont souvent confondus chez les tous petits, c'est pourquoi il est important de les travailler.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant qu'ils récitent la comptine du lapin poilu en faisant les gestes. Les oppositions *devant/derrière* et *dessus/dessous* sont des concepts employés très fréquemment et il est important que les enfants les saisissent bien. Incitez les parents des enfants qui présentent des difficultés à pratiquer cette comptine à la maison au besoin.
 - Expliquez aux parents que le point de référence de l'enfant est d'abord son propre corps. Il est donc plus facile pour lui de comprendre qu'il doit tenir un objet devant ou derrière lui, que de comprendre qu'une chaise est devant ou derrière une autre (position relative entre deux objets).
 - Expliquez que l'acquisition de ces concepts se fait à un rythme différent pour chaque enfant et que les parents peuvent jouer un rôle pour faciliter leur acquisition. Suggérez par exemple aux parents de décrire les positions des objets lorsqu'ils jouent avec leur enfant (comme dans l'activité du toutou qu'ils feront à la maison).
 - Expliquez-leur l'activité du toutou¹ à faire à la maison, dont voici les consignes : « Prenez un toutou ou un jouet que votre enfant aime bien. Le but du jeu est de donner des consignes à votre enfant qui contiennent des concepts de position (ex : « Mets le toutou derrière ton dos »). Votre enfant doit placer son toutou où vous lui demandez. Félicitez-le après chaque consigne! »

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale.

Semaine 11 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Développer le vocabulaire conceptuel abstrait
- Comprendre les relations temporelles (avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain ; etc)
- Relater un événement en respectant l'ordre de son déroulement
- Intégrer les étapes de la routine quotidienne

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuilles des actions du « matin », du « midi » et du « soir » (3)

Cette semaine, nous introduisons des concepts de temps. Les concepts présentés demeurent des concepts simples représentant souvent une continuité dans le temps, par exemple, le jour et la nuit, le matin, l'après-midi et le soir. L'objectif visé est donc d'apprendre aux enfants à se situer eux-mêmes dans le temps, et à y situer des événements de leur vie quotidienne. Une attention est également portée sur les diverses séquences rencontrées dans leur vie qui font partie de la routine quotidienne (se lever, s'habiller, manger, aller à la garderie, etc.). À partir des éléments de la vie quotidienne, nous visons à développer les capacités de séquentialisation des enfants.

Les livres représentant des jeunes enfants effectuant des activités de leur routine quotidienne; par exemple, une fillette qui se lave avant d'aller se coucher ou un garçon qui se prépare pour aller à la garderie; sont de bons outils pour faciliter l'intégration de ces concepts. Ces livres permettent d'une part aux enfants de faire des liens entre l'histoire et leur propre vie quotidienne; et d'autre part, d'introduire un grand nombre de notions de temps, en commençant par les divisions temporelles simples (jour et nuit, avant et après), et en graduant vers des notions plus complexes (matin, après-midi et soir, jour de garderie versus journée de congé, les saisons).

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 11 – concepts abstraits

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'accent sur les concepts d'orientation spatiale; ainsi que sur l'activité du toutou qui était à faire à la maison.

- **Expliquez aux parents que nous continuons à introduire des concepts plus abstraits au répertoire des enfants; et plus précisément cette semaine, les RELATIONS TEMPORELLES et leurs contraires.**
 - Expliquez aux parents l'importance que l'enfant comprenne bien les concepts de temps : **avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain** ; etc. Les jeunes enfants ont souvent de la difficulté à se situer eux-mêmes dans le temps et à situer des événements de leur vie quotidienne dans un ordre temporel. L'apprentissage des diverses séquences rencontrées dans leur vie et qui font partie de leur routine quotidienne (se lever, s'habiller, manger, aller à la garderie, etc.) les aideront à acquérir cette notion de temps. À partir des éléments de la vie quotidienne, nous visons à développer les capacités de séquentialisation des enfants.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant qu'ils font l'activité des étapes de la journée. Suivez avec les parents sur les 3 feuilles (« matin », « midi », « soir »); qui représentent des activités de la routine des enfants.
 - Expliquez aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison avec ces 3 feuilles¹. Voici les consignes : « Prenez les 3 feuilles que l'on vous a remis à la dernière rencontre. Elles représentent les activités du *matin*, les activités du *midi*, et les activités du *soir* dans la vie des enfants. Prenez 15 minutes pour discuter de ces activités de la routine avec votre enfant et l'aider à placer ces activités en ordre dans sa tête. Placez les 3 feuilles en désordre devant lui : »
 1. « Au **début** de la journée, est-ce qu'on est le **matin** ou le **soir**? » (placer les feuilles du matin et du soir devant lui en laissant un espace entre les deux)
 2. « Et qu'est-ce qui vient **entre** le matin et le soir? (placer la feuille du midi)
 3. Donnez-lui maintenant des crayons de couleurs et demandez-lui de colorier les activités qu'il fait dans une journée, en commençant par le matin, ensuite le midi, et finalement le soir.
 4. Pendant qu'il dessine, demandez-lui qu'est-ce qui vient avant ou après quoi d'habitude. Par exemple : « Est-ce que tu prends ton bain avant ou après de manger d'habitude? ».
 5. « Quand il a fini de colorier, vous pouvez afficher ces 3 feuilles dans sa chambre ou sur le réfrigérateur pour l'aider à comprendre la notion du temps qui passe et à se rappeler les étapes d'une journée. »
 - Suggérez aux parents des livres représentant des activités de la routine quotidienne, par exemple, une fillette qui ne veut pas se laver ou un garçon qui se prépare pour aller à la garderie. Ces livres permettront aux enfants de faire des liens entre l'histoire et leur propre routine quotidienne.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de De Gaetano, 2001.

Semaine 12 – concepts abstraits

Durée :

- Groupe : 35 min
- Maison : 3 X 15 min

Objectifs :

- Initier l'enfant au concept de chiffre et d'opération arithmétique
- Apprendre à compter par cœur jusqu'à 7
- Apprendre à dénombrer des objets
- Comprendre le concept « ajouter » et son implication par rapport au nombre qui s'accroît

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuille des chiffres

Apprendre à compter se fait généralement en deux étapes : d'abord compter par cœur, puis ensuite compter en raisonnant¹. Compter par cœur sollicite la mémoire verbale (un peu comme réciter une comptine), sans que les chiffres (paroles de la comptine) ne soient associés à une quantité réelle d'objets. Compter en raisonnant implique par ailleurs non seulement la « comptine des chiffres dans l'ordre » apprise par cœur, mais aussi le dénombrement simultané d'objets concrets. Pour amener l'enfant à faire la transition entre ces deux habiletés, il est recommandé, non pas d'expliquer en mots à l'enfant comment dénombrer, mais simplement de pointer des objets au fur et à mesure que l'enfant récite les chiffres par cœur². De cette façon, l'adulte *modèle* l'action de dénombrer à l'enfant. En répétant cette technique le plus souvent possible, l'enfant comprendra implicitement comment compter en raisonnant. L'habileté à associer la graphie du chiffre écrit avec le nom du chiffre ou le nombre d'objets, ne s'acquière que plus tard dans le développement (vers 5-6 ans)³, il n'est donc pas utile d'ajouter cette difficulté supplémentaire lorsque l'on cherche à apprendre à compter à un enfant.

L'activité de la chanson cette semaine vise à faciliter l'apprentissage par cœur de la séquence des chiffres en mémoire verbale. Sa répétition à plusieurs reprises aidera les enfants qui ne connaissent pas encore cette séquence par cœur, à l'intégrer en mémoire à l'aide de l'air et du rythme associés. Une fois cette séquence intégrée, il sera plus facile pour les enfants d'apprendre à dénombrer.

L'activité de la boîte à œufs initie quant à elle au dénombrement, c'est-à-dire au décompte raisonné des chiffres en fonction d'une quantité qui s'accroît. La boîte à œuf, de par ses espaces prédéfinis, permettra à l'enfant de garder une certaine structure dans son initiation à ce processus. De plus, le fait de manipuler concrètement les objets est plus prégnant pour l'enfant que de les dénombrer sur une image.

¹ Brigance, 1997.

² Brigance, 1994.

³ Brigance, 1997.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 12 – concepts abstraits

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur les relations temporelles; ainsi que sur l'activité des feuilles de la routine quotidienne à faire à la maison.

- **Expliquez aux parents que nous continuons à introduire des concepts plus abstraits au répertoire des enfants; et plus précisément cette semaine, les CHIFFRES et le concept de DÉNOMBREMENT.**
 - Expliquez aux parents qu'apprendre à compter se fait généralement en deux étapes : d'abord comptez par cœur, puis ensuite compter en raisonnant (dénombrer).
 - Expliquez aux parents comment il peuvent servir de modèle à leur enfant pour faciliter la transition entre ces deux étapes.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant la lecture dialogique pour que les parents voient comment l'intervenant-enfants modèle le dénombrement avec les enfants à partir des images du livre.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant la chanson et l'activité de la boîte à œufs. Expliquez-leur le rationnel sous-jacent à ces activités. L'activité de la chanson vise à renforcer l'apprentissage par cœur de la séquence des chiffres en mémoire verbale à l'aide de l'air et du rythme associés. Une fois cette séquence intégrée, il sera plus facile pour les enfants d'apprendre à dénombrer. L'activité de la boîte à œufs initie quant à elle au dénombrement, c'est-à-dire au décompte raisonné des chiffres en fonction d'une quantité qui s'accroît. La boîte à œuf, de par ses espaces prédéfinis, permettra à l'enfant de garder une certaine structure dans son initiation à ce processus. De plus, le fait de manipuler concrètement les objets est plus prégnant pour l'enfant que de les dénombrer sur une image.
 - Expliquez aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison avec la feuille des chiffres¹. Voici les consignes : « Avec la feuille des chiffres que l'on vous a remis à la dernière rencontre, prenez 15 minutes pour faire pratiquer votre enfant à compter. Vous pouvez compter à sa place en pointant bien chaque objet s'il n'arrive pas à le faire, mais demandez-lui de bien répéter après vous. Donnez-lui ensuite des crayons de couleur et faites-lui colorier les images pour chaque chiffre. Lorsqu'il a terminé, vous pouvez afficher cette feuille dans la chambre de votre enfant pour lui rappeler les chiffres qu'il a appris. »

*****Demandez aux parents d'apporter une photo de leur enfant la semaine prochaine*****

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de De Gaetano, 2001.

Semaine 13 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : **40** min
- Maison : 3 X **20** min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture interactive: Remarquer qu'il y a des phrases et des mots d'écrits dans le livre et qu'on les dit verbalement quand on lit. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots.
- Développer l'attention sélective aux rythmes et aux sons
- Segmenter en syllabes
- Comparer auditivement la longueur des mots
- Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuilles du nombre de syllabes

À partir de cette semaine et jusqu'à la fin du programme, nous ciblons le développement des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure des enfants. Le but visé est d'établir un parallèle entre le langage écrit et le langage parlé et d'aider à faire prendre conscience aux enfants que le langage parlé est constitué de sons. Parallèlement, nous visons à développer les habiletés de motricité fine, aussi essentielles pour la scolarisation future.

Certaines habiletés de bases sont requises pour l'apprentissage futur de la lecture, notamment, des habiletés graphiques de perception visuelle des lettres et des mots, des habiletés phonologiques de perception et de discrimination des sons, des habiletés sémantiques d'acquisition et de rétention des concepts signifiés par les mots, et des habiletés de mémoire de travail pour analyser le langage en mobilisant l'attention sur les habiletés précédentes (graphiques, phonologiques et sémantiques). Les habiletés sémantiques étant travaillées depuis le début du programme, les prochaines semaines seront essentiellement orientées vers le développement des habiletés phonologiques, de mémoire de travail et graphiques.

En ce qui a trait au développement de la conscience phonologique, les enfants progresseront au cours des prochaines semaines selon un ordre prédéterminé d'acquisition de cette habileté¹. Cette semaine, ils seront tout d'abord amenés à porter une attention sélective aux rythmes et aux sons qui sont organisés séquentiellement dans le temps, que ce soit dans la musique ou dans le langage parlé. Ils seront ensuite initiés à la segmentation, d'abord en suivant un tempo en frappant dans les mains, puis progressivement, toujours en frappant dans les mains, en segmentant leur prénom en syllabes. Finalement, ils seront initiés à transposer du mode auditif au mode visuel (et inversement) les sons qui constituent leurs prénoms. Cette dernière activité nécessitant la mémoire de travail constitue un bon

¹ Godard, Crête, Gagnon, Côté et Martin, 2006.

préambule de l'opération de transposition phonème-graphème qui devra plus tard être réalisée par les enfants pour apprendre à lire et écrire.

Les habiletés de motricité fine seront quant à elles travaillées dans l'activité d'autoportrait où une attention particulière sera portée sur la préhension du crayon par l'enfant et sur l'amélioration de sa dextérité dans la précision de son tracé.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 13 – pré-lecture/pré-écriture

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur l'apprentissage des chiffres et le processus de dénombrement.

- **Expliquez aux parents qu'à partir de cette semaine et jusqu'à la fin du programme; nous ciblons le développement des habiletés de PRÉ-LECTURE et de PRÉ-ÉCRITURE.**
 - Écoutez et regardez les enfants pendant la lecture dialogique pour que les parents voient comment l'intervenant-enfants attire l'attention des enfants sur les phrases et les mots dans le livre (les parents devront le faire à la maison cette semaine). Expliquez aux parents que cette semaine, il s'agit d'attirer l'attention de l'enfant sur la forme du texte que l'on voit, en lui expliquant qu'il y a des mots et des phrases. Sans nécessairement lire tout le texte de l'histoire, il faut l'amener à comprendre que les mots qui sont écrits peuvent être lus et prononcés verbalement. Pour y parvenir, attirez attention de l'enfant sur une phrase écrite et dites : « *Ici il y a une phrase d'écrite avec des mots. Regarde, tout ça ce sont des mots (les pointer). Maintenant je vais la lire. Écoute bien.* » Attirez aussi son attention sur le fait qu'il y a des mots courts et des mots longs, en les pointant dans le texte mais aussi en les prononçant (ex : « *Penses-tu que le mot hé-li-cop-tère qui est écrit ici est plus long que le mot bleu qui est écrit là?* » . Répondez à toutes les questions de l'enfant et expliquez-lui que lui (elle) aussi pourra lire quand il (elle) ira à l'école.
 - Expliquez aux parents l'importance de développer la conscience phonologique (la conscience que les mots sont constitués d'unités de son), en raison de son étroite association avec la capacité ultérieure à apprendre à lire et à écrire. Expliquez-leur que les enfants seront amenés à progresser au cours des prochaines semaines selon un ordre prédéterminé d'acquisition de cette habileté. Cette semaine, ils seront tout d'abord amenés à porter une attention sélective aux rythmes et aux sons qui sont organisés séquentiellement dans le temps, que ce soit dans la musique ou dans le langage parlé. Ils seront ensuite initiés à la segmentation, d'abord en suivant un tempo en frappant dans les mains, puis progressivement, toujours en frappant dans les mains, en segmentant leur prénom en sons. Finalement, ils seront initiés à transposer du mode auditif au mode visuel (et inversement) les sons qui constituent leurs prénoms. Les habiletés de motricité fine seront quant à elles travaillées dans l'activité d'autportrait où une attention particulière sera portée sur la préhension du crayon par l'enfant et sur l'amélioration de sa dextérité dans la précision de son tracé.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant l'activité 4 qui se déroule au tableau, où les enfants segmentent les prénoms en plaçant le bon nombre de petits carrés rouges en dessous du cadre de leur photo. Expliquez-leur le rationnel sous-jacent à cette activité, qui consiste à permettre à l'enfant de se représenter auditivement et visuellement que les mots sont constitués de sons qui peuvent être séparés, de même que de prendre conscience que les mots ne sont pas tous de la même longueur. Cette activité nécessitant la mémoire de travail constitue un bon préambule de l'opération de transposition

phonème-graphème qui devra plus tard être réalisée par les enfants pour apprendre à lire et écrire.

- Expliquez aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison avec les feuilles du nombre de syllabes¹. Voici les consignes : « Prenez les feuilles que l'on vous a remises à la dernière rencontre et des crayons de couleurs. Demandez à votre enfant de nommer l'image en tapant dans les mains pour bien séparer les sons du mot (comme nous le faisons à la dernière rencontre). Par exemple, pour le mot *baleine*, il doit dire **BA - LEINE** en séparant bien les deux sons qui sont dans le mot. Demandez ensuite à votre enfant de redire le même mot lentement et de colorier un carré pour chaque son (par exemple, pour le mot **BA - LEINE**, il faut colorier 2 carrés). Demandez-lui de faire attention pour ne pas dépasser quand il colorie les carrés, cela l'aidera à améliorer sa dextérité avec un crayon. Cette activité peut être très difficile pour les jeunes enfants, c'est pourquoi il est important que vous félicitez bien votre enfant pour ses efforts et que vous l'aidiez à réaliser l'exercice. Vous pouvez par exemple faire les premières images vous-même pour lui montrer comment faire et lui demander de continuer par la suite. **Attention : Il faut séparer les mots comme on les entend quand on parle, sans tenir compte des « e » muet en fin de mot! Donc, il faut dire BA – LEINE et non pas BA – LEI – NE!!!** »
- Expliquez aux parents comment l'autoportrait est une activité formatrice pour un enfant de 3-4 ans. L'objectif n'est pas de bien dessiner toutes les parties du corps, mais plutôt de se pratiquer à les organiser entre elles (habiletés de perception spatiale), tout en développant la motricité fine (préhension du crayon et précision du tracé), les habiletés oculomanuelles (coordination œil-main) et la connaissance de son corps (concept de soi). Expliquez-leur comment faire avec leur enfant et incitez-les à faire dessiner leurs enfants plus souvent : « Demandez à votre enfant de se dessiner lui-même. Encouragez-le à dessiner le plus de parties du corps possible, et à ajouter des détails. Vérifiez s'il pense aux parties suivantes : tête; jambes; yeux; nez; bouche; bras; tronc; mains; oreilles; cou; pieds. Si un enfant présente de grandes difficultés à dessiner un bonhomme, tentez dans un premier temps de le guider, mais n'insistez pas. Il se peut qu'il n'ait jamais dessiné auparavant et que les muscles fins de ses mains ne soient pas suffisamment développés et forts pour tracer des lignes avec précision. Encouragez-le alors à gribouiller et à utiliser des couleurs variées. Comme cette activité peut être difficile pour certains, donnez beaucoup de renforcements positifs. Selon les difficultés de votre enfant, vous pouvez aussi vous dessiner vous-même à côté de lui (d'elle) pour lui servir de modèle dans votre façon de procéder. Si votre enfant va rapidement et s'applique peu, il faut l'encourager à ralentir. D'autre part, si votre enfant persévère ou tend trop à la perfection, il faut lui montrer à faire vite et bien et lui expliquer que son dessin ne doit pas être parfait, mais créatif. »

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Stanké, 2001.

Semaine 14 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture interactive : Porter attention aux sons et faire répéter les sons aux enfants. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots.
- Reconnaître la syllabe initiale
- Associer deux syllabes initiales pareilles
- Initier les enfants à la préhension des ciseaux

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuille des sons initiaux semblables

Nous continuons cette semaine à travailler conjointement les habiletés de conscience phonologique et de motricité fine. Au plan phonologique, nous poursuivons les activités de segmentation, mais avec une difficulté supplémentaire : être conscient de chacun des sons segmentés. La segmentation seule peut en effet s'acquiescer par le biais de la notion de rythme dans le mot, sans toutefois que l'enfant n'ait vraiment conscience des différents sons résultants de cette segmentation. Or, cette semaine, nous visons justement à développer chez ceux-ci la capacité à porter attention aux sons venant d'être segmentés. À ce sujet, il est plus facile pour les enfants de reconnaître des sons en début de mot qu'en fin ou en milieu de mot. Aussi, il est à noter que nous en restons cette semaine à la segmentation syllabique (séparer les syllabes, ex : pa – ra - pluie); la segmentation phonémique (séparer les phonèmes, ex : p – a – rrr – a – p – ll – uie) ne sera que brièvement abordée à la dernière semaine car elle est considérablement plus difficile pour les enfants. Toutefois, une exception est possible avec les phonèmes qui s'allongent en début de mot (ffffff, chhhh, rrrrr, sssss) parce qu'ils sont plus facilement repérables.

La feuille des sons initiaux à faire à la maison cette semaine porte sur la discrimination auditive de sons semblables (et non sur la segmentation phonémique). C'est le parent qui nommera les images, et l'enfant devra faire travailler son attention sélective auditive pour arriver à déterminer la différence entendue entre 2 sons semblables.

Sur le plan de la motricité fine, nous introduisons cette semaine les enfants à la préhension des ciseaux. Assurez-vous d'avoir suffisamment de ciseaux sécuritaires à bouts ronds pour que tous les enfants puissent découper en même temps.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 14 – pré-lecture/pré-écriture

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur la segmentation et les mots courts vs longs.
 - Retour sur les feuilles du nombre de syllabes qui étaient à faire à la maison.

- **Expliquez aux parents que nous continuons à cibler le développement des habiletés de PRÉ-LECTURE et de PRÉ-ÉCRITURE en augmentant un peu la difficulté.**
 - Écoutez et regardez les enfants pendant la lecture dialogique pour que les parents voient encore une fois comment l'intervenant-enfants attire l'attention des enfants sur les mots et les sons qui les constituent en faisant de la segmentation.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant l'activité 2 et suggérez aux parents de faire des devinettes avec leur enfant sur le premier son des mots. Par exemple : « Quel vêtement portes-tu en ce moment qui commence par SOU...? (souliers) », ou encore « Qu'est-ce qu'il y a dans ton assiette qui commence par BA...? (banane) ».
 - Expliquez aux parents que nous poursuivons les activités de segmentation cette semaine, mais avec une difficulté supplémentaire : être conscient de chacun des sons segmenté dans le mot. La segmentation seule peut en effet s'acquérir par le biais de la notion de rythme dans le mot, sans toutefois que l'enfant n'ait vraiment conscience des différents sons résultants de cette segmentation. Or, cette semaine, nous visons justement à développer chez ceux-ci la capacité de porter attention aux sons venant d'être segmentés.
 - Expliquez aux parents que nous travaillons la motricité fine en initiant les enfants à la préhension des ciseaux. Expliquez-leur qu'ils peuvent se procurer des ciseaux sécuritaires à bouts ronds dans les magasins à un dollar, et incitez-les à faire découper des choses à leur enfant puisque cette activité est excellente pour entraîner les petits muscles de la mains à être plus précis dans leurs mouvement.
 - Expliquez aux parents l'activité qu'ils auront à faire à la maison avec la feuille des sons initiaux semblables¹. C'est le parent qui nommera les images, et l'enfant devra faire travailler son attention sélective auditive pour arriver à discriminer la différence entendue entre 2 sons semblables. Voici les consignes : « Avec la feuille que l'on vous a remis à la dernière rencontre, prenez quelques minutes pour faire pratiquer votre enfant à différencier des sons semblables. Expliquez-lui que sur la feuille, il y a des images qui commencent par le son A, et d'autres qui commencent par un son qui ressemble beaucoup mais qui est un peu différent, le son CA. Demandez-lui d'abord s'il entend bien la différence entre A et CA et faites-lui répéter ces deux sons. Prenez ensuite deux crayons de couleur différente et nommez ensemble les images qui sont sur la feuille en coloriant celles qui commencent par A d'une couleur et celles qui commencent par CA d'une autre couleur. Cette activité peut être très difficile pour certains enfants, il faut donc que vous encouragiez le vôtre en le félicitant à chacun de ses efforts. »

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

Semaine 15 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture ALI: Écouter la lecture des rimes d'un texte
- Reconnaître des rimes et essayer d'en faire
- Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI
- Feuilles sur les rimes

Encore cette semaine, nous poursuivons le travail entamé sur les plans phonologique et de la motricité fine, de façon à outiller les enfants et leurs parents à développer des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture qui sont étroitement liées à l'apprentissage ultérieur de la lecture et de l'écriture.

Comme les enfants ont été initiés à la segmentation et à l'écoute attentive des sons segmentés, nous pouvons cette semaine introduire la notion de rime. Les rimes vont à la fois renforcer la prise de conscience de l'enfant que les mots sont composés de sons; mais aussi requérir un effort supplémentaire en mémoire de travail pour faire abstraction du son initial du mot. Il est en effet plus facile pour les enfants de reconnaître 2 mots commençant par le même son que 2 mots qui se terminent par le même son. Une des meilleures façon d'aborder les rimes avec les tout-petits est de façon implicite (et non pas explicitement), à travers les jeux de langage et les chansons ou comptines qui riment, ce que nous nous appliquerons à faire avec les enfants cette semaine.

La préhension du crayon et la précision du tracé seront travaillées avec des activités de coloriage structuré dans le groupe et à la maison. Il importe que les enfants apprennent à améliorer le contrôle volontaire de leur crayon, et pour ce faire, un bon moyen est de leur fixer un but clair (ex : essayer de ne pas dépasser les lignes). Le coloriage structuré est aussi en quelque sorte un bon préambule des activités scolaires futures où les enfants devront écouter les consignes et exécuter celles-ci en mode papier-crayon.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 15 – pré-lecture/pré-écriture

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant les sons initiaux et sur la feuille de discrimination des sons initiaux qui était à faire à la maison.

- **Expliquez aux parents que nous continuons à cibler le développement des habiletés de PRÉ-LECTURE et de PRÉ-ÉCRITURE en initiant les enfants aux rimes et au coloriage structuré.**
 - Écoutez et regardez les enfants pendant la lecture dialogique pour que les parents voient comment l'intervenant-enfants attire l'attention des enfants sur les mots qui rimes dans le texte.
 - Expliquez aux parents comment les jeux de rimes, les chansons qui rimes et les comptines qui riment peuvent aider les enfants à développer leur conscience phonologique. Les rimes vont à la fois renforcer la prise de conscience de l'enfant que les mots sont composés de sons; mais aussi requérir un effort supplémentaire en mémoire de travail pour faire abstraction du son initial du mot. Il est en effet plus facile pour les enfants de reconnaître 2 mots commençant par le même son que 2 mots qui terminent par le même son. Incitez les parents à chanter des chansons ou comptines qui riment avec leur enfant ou à leur acheter un disque de chansons pour enfant.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant l'activité 2 pour bien faire saisir aux parents ce que l'on entend par le concept de « rime ». Vous pouvez plus simplement leur expliquer que nous cherchons des mots qui « finissent pareils ». Suggérez-leur de jouer eux aussi avec leur enfant au jeu de la rime « Je m'appelle; j'aime ... ».
 - Écoutez et regardez les enfants pendant l'activité 3 parce que les parents auront à refaire cette activité à la maison¹. Suivez avec eux sur les feuilles des rimes en vous assurant qu'ils comprennent bien ce qu'ils auront à faire. Demandez-leur de porter une attention spéciale à la préhension correcte du crayon et à veiller à ce que leur enfant ne dépasse pas trop les lignes.
 - Expliquez aux parents comment la préhension du crayon et la précision du tracé sont travaillées avec l'activité de coloriage structuré dans le groupe et le coloriage des images qui riment à la maison. Il importe que les enfants apprennent à améliorer le contrôle volontaire de leur crayon, et pour ce faire, un bon moyen est de leur fixer un but clair (ex : essayer de ne pas dépasser les lignes). Le coloriage structuré est aussi en quelque sorte un bon préambule des activités scolaires futures où les enfants devront écouter les consignes et exécuter celles-ci en mode papier-crayon.

Bonne intervention !!!

¹ Activité originale. Pictogrammes reproductibles adaptés de Gaudreau, 2004.

Semaine 16 – pré-lecture/pré-écriture

Durée :

- Groupe : 40 min
- Maison : 3 X 20 min

Objectifs :

- Développer la conscience phonologique et la motricité fine
- Pendant la lecture ALI: Remarquer que les mots sont constitués de lettres
- Initier les enfants à l'alphabet
- Reconnaître visuellement des caractères alphabétiques
- Comprendre que les lettres font des sons
- Tracer son prénom
- Remettre le diplôme du programme ÉgALité

Matériel :

- Cahiers d'activités à la maison (rapporté par les parents)
- Carton plastifié résumant les 7 techniques ALI

Nous voici déjà à la dernière semaine du programme, qui sera clôturée par la remise du diplôme ÉgALité aux enfants. Cette semaine pourtant, notre objectif est de taille : nous voulons initier les enfants au principe alphabétique. Le principe alphabétique se résume comme suit : « Chaque lettre graphiquement représentée produit un son, comme les sons qu'il y a dans les mots quand on parle » ; et inversement : « Chaque son que l'on entend quand on parle peut être représenté par une lettre qui s'écrit graphiquement, comme celles qu'il y a dans les mots que l'on lit dans les livres ». Les activités resteront des activités d'initiation, ayant pour but général d'éveiller la curiosité des enfants sur le principe alphabétique et de laisser une trace en mémoire de façon à ce que par exemple le concept de lettre ou d'alphabet puisse être reconnu ultérieurement. Ainsi, les enfants n'apprendront bien évidemment pas l'alphabet complet cette semaine, mais ils auront été initiés à la « comptine » qui le constitue. Espérons que la chanson de l'alphabet leur restera en tête un petit moment! En effet, la récitation de l'alphabet par l'enfant s'apprend d'abord, avec beaucoup de pratique, à la manière d'une comptine enregistrée en mémoire verbale. Comme avec les chiffres, ce n'est que plus tard que l'enfant pourra donner un sens à ce qu'il récite, soit associer la graphie et le son de chaque lettre à son nom.

La dernière activité, qui consiste à tracer son prénom et à le décorer, vise encore une fois à développer la motricité fine; mais aussi à offrir une occasion de fierté aux enfants du fait d'avoir « écrit » leur nom avec des lettres. Cette expérience valorisante leur donnera peut-être l'envie d'apprendre à écrire leur nom.

Comme cette semaine est la dernière où nous verrons les enfants et leurs parents, la remise du diplôme est importante pour clore le programme sur une reconnaissance des progrès faits et un renforcement positif à continuer en ce sens, tant pour les enfants que pour les parents.

Aide-mémoire pour l'intervenant(e)-PARENTS

Semaine 16 – pré-lecture/pré-écriture

- **Prendre le temps de demander à chaque parent comment s'est passé la semaine**
 - Ramassez et vérifiez le journal de bord. Posez des questions s'il y a un problème apparent et répondez aux questions.
 - Retour sur les lectures en mettant l'emphase sur les rimes.
 - Retour sur les feuilles sur les rimes qui étaient à faire à la maison.

- **Expliquez aux parents que, toujours dans le but de développer les habiletés de PRÉ-LECTURE et de PRÉ-ÉCRITURE, nous terminons le programme en initiant les enfants à l'ALPHABET et au principe alphabétique**
 - Expliquez le principe alphabétique aux parents et leur dire qu'il constitue la base de l'action de lire et d'écrire: « Chaque lettre graphiquement représentée produit un son associé comme les sons qu'il y a dans les mots quand on parle » ; et inversement : « Chaque son que l'on entend quand on parle peut être représenté par une lettre qui s'écrit graphiquement comme celles qu'il y a dans les mots que l'on lit dans les livres ».
 - Suggérez aux parents d'emprunter à la bibliothèque ou de se procurer un abécédaire pour faire de la lecture dialogique avec leur enfant.
 - Écoutez et regardez les enfants pendant les activités 2, 3 et 4 pour leur donner un exemple d'activités pouvant aider leur enfant à intégrer le principe alphabétique. Expliquez-leur que c'est une tâche difficile chez les enfants et qu'ils ont besoin d'aide pour y arriver. En effet, ce principe doit souvent être enseigné (chez la grande majorité des enfants) car il n'a pas tendance à être compris implicitement.
 - Expliquez la grande valorisation pour l'enfant que constitue le fait d'écrire son nom et encouragez les parents à aider leur enfant à y parvenir.

- **Retour sur la participation globale au programme ÉgALité**
 - Faites un tour de table avec les parents pour avoir leur appréciation générale du programme et leurs suggestions. Demandez-leur s'ils ont vu des changements chez leur enfant, et si oui à quel niveau. Demandez-leur aussi si eux-mêmes ont appris de nouvelles techniques ou changé certaines habitudes dans leurs interactions avec leur enfant. Finalement, remerciez-les d'avoir si bien collaboré avec vous pendant les 16 dernières semaines, et incitez-les à poursuivre les changements positifs dans leur routine quotidienne.

- **Remise du diplôme aux enfants devant leurs parents**
 - Profitez-en pour donner une abondance de renforcement aux enfants et à leurs parents pour qu'ils repartent avec un sentiment d'accomplissement et de fierté.

Bonne intervention !!!

Programme ÉgALité
Activités à la maison

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 1

Objectif de la semaine :

- Intégrer la lecture interactive à la routine de votre enfant.

A) 3 périodes de lecture interactive :

- Faites au moins 3 périodes de lecture de 10 minutes chacune pendant la semaine.
- Observez les forces et les faiblesses de langage de votre enfant, et corrigez ses erreurs.
Exemple: « Ils étaient propres » et non « ils sontaient propres ».
- Pratiquez les 7 techniques ALI pendant les périodes de lecture :

1. Obtenir l' attention de votre enfant et utiliser ses intérêts	4. Poser des questions et répondre aux questions de votre enfant	6. Faire des liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images avec votre enfant	5. Ajouter de l'information à ses phrases	7. Faire respecter le tour de parole
3. Répéter, faire répéter, et encourager votre enfant		

B) Pendant toute la semaine :

- Lorsque vous parlez avec votre enfant, reformulez ses phrases incorrectes comme vous l'avez appris à la première rencontre :
 - « Veux pomme » deviendra « Tu veux une pomme »
 - « Mes papalons sont sales » deviendra « Mes pantalons sont sales »
 - « Ça c'est la pomme à lui » deviendra « C'est sa pomme »

C) Remplissez le journal de bord avec votre enfant :

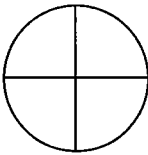
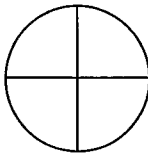
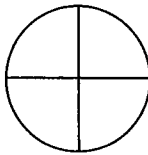
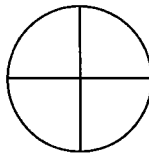
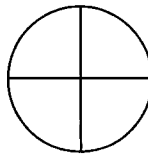
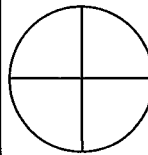
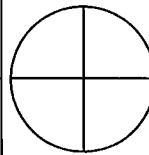
- Coloriez ou faites colorier votre enfant dans le cercle de la bonne journée, la durée de votre période de lecture.
- Coloriez en dessous du cercle ☺, ☹ ou ☹ selon que votre enfant a participé très bien (☺), un peu (☹), ou pas vraiment (☹).
- S'il y a lieu, écrivez vos questions ou commentaires pour que nous en parlions à la prochaine séance.

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 1

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹	☺ ☹ ☹☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 2

Objectif de la semaine :

- Aidez votre enfant à développer son vocabulaire et à élargir ses connaissances sur les ALIMENTS, les VETEMENTS et les PARTIES DU CORPS. N'hésitez pas à servir de modèle verbal à votre enfant lorsqu'il a de la difficulté avec un son ou un mot en vous plaçant face à lui pour qu'il vous voit bien et en répétant lentement le mot (ex : SSSSSoupe) en insistant sur la prononciation du son difficile pour lui. Félicitez-le pour ses efforts même s'il ne parvient pas à répéter correctement le mot.

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faites au moins 2 périodes de lecture de 10 minutes chacune pendant la semaine.
- Nommez le nom des ALIMENTS et le moment où on les mange (du poulet c'est pour le souper, du chocolat c'est pour le dessert, des céréales c'est pour le déjeuner, ...)
- Nommez le nom des VETEMENTS et faites des liens avec la vie de votre enfant (ce matin tu as mis tes pantalons, en ce moment maman porte une robe, ...)
- Nommez le nom des PARTIES DU CORPS et leurs caractéristiques (un nez pour sentir, des yeux pour voir, des oreilles pour écouter, ...)

N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Activité sur les parties du corps :

- Asseyez-vous devant votre enfant puis, montrer-lui chaque partie du corps sur vous-même en la nommant, et demandez-lui qu'il la touche en même temps sur lui-même et qu'il répète le mot après vous :

Bouche, yeux, nez, pieds, mains, cheveux, dents, oreilles, tête, jambes, fesses, bras, doigts, pouce, orteils, cou, ventre, poitrine, dos, genoux, menton, ongles, talons, coudes, épaules, chevilles, poignets, taille.

- Par la suite, donnez les feuilles des parties du corps à votre enfant avec des crayons de couleurs, et demandez-lui de les colorier en vous nommant les parties du corps qu'il colorie.

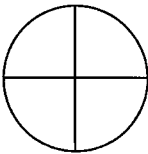
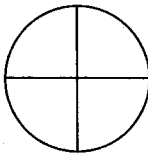
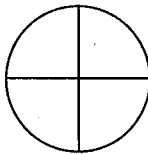
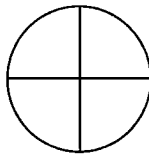
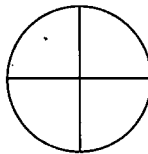
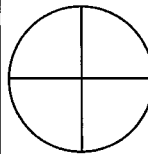
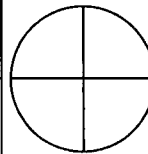
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 2

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 3

Objectif de la semaine :

- Aidez votre enfant à développer son vocabulaire et à élargir ses connaissances sur les ANIMAUX, les MOYENS DE TRANSPORTS et le MOBILIER DE LA MAISON.

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faites au moins 2 périodes de lecture de 10 minutes chacune pendant la semaine.
- Nommez des ANIMAUX et leurs caractéristiques (peut nager, a des poils, vole, ...)
- Nommez des MOYENS DE TRANSPORTS et faites des liens avec la vie de votre enfant (hier nous avons pris l'autobus, papa aussi conduit une voiture, ...)
- Nommez du MOBILIER DE LA MAISON et expliquez à quoi ça sert (le four c'est pour cuire la nourriture, la lampe c'est pour éclairer, ...)
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuille de recherche visuelle des catégories :

- Placez la feuille devant votre enfant puis, demandez-lui « montre-moi avec ton doigt » :
 - le lit
 - le train
 - la girafe
 - la lampe
 - l'avion
 - l'éléphant
 - la télévision
 - l'autobus

Félicitez-le bien pour ses bonnes réponses. Si l'enfant a de la difficulté à trouver l'image, donnez-lui des indices, un à la fois, pour qu'il repère l'image à partir des détails.

Donnez-lui ensuite des crayons et demandez-lui de colorier tous les animaux en rouge, tous les moyens de transport en bleu et tous les meubles en jaune. Aidez-le à trouver les réponses et félicitez-le pour ses efforts!

C) Remplir le journal de bord avec sone enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 4

Objectif de la semaine :

Aidez votre enfant à construire des phrases simples qui respectent la structure « sujet-verbe-complément » et à augmenter la longueur de ses phrases. Pour ce faire, vous pouvez ajouter de l'information à ses phrases, tout en l'encourageant à répéter les nouvelles phrases que vous avez construites. Aidez-le à trouver les différents verbes d'action qu'il peut utiliser afin de diversifier ses phrases. Utilisez plusieurs qualificatifs différents pour mieux décrire les objets ou les personnages.

A) 3 périodes de lecture interactive:

- Faire au moins 3 périodes de lecture de 10 minutes chacune pendant la semaine.
- Nommez les verbes d'action que font les personnages (manger, courir, rire, dormir, ...)
- Ajoutez de l'information à ses phrases pour mieux décrire les objets ou les personnages.
- Encouragez votre enfant à répéter les nouvelles phrases que vous avez construites.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Cette semaine, observez bien votre enfant communiquer:

- Fait-il des phrases complètes?
- Utilise-t-il les pronoms (je, tu, il, ...)?
- Utilise-t-il des petits mots comme les articles (le, la, un, une, des, ...) ou les prépositions (de, à, dans, par, pour, ...)?
- Remplace-t-il des sons dans les mots (ex : *loupe* pour *soupe*)?
- Oubli-t-il des sons (ex : *mateau* pour *marteau*)?
- Est-il capable de dire des mots longs comme *parapluie* ou *balançoire* ?

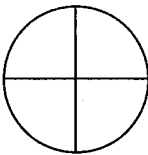
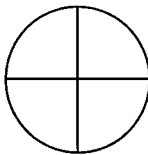
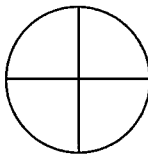
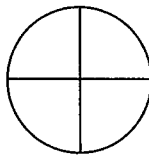
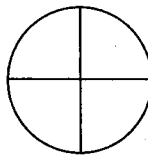
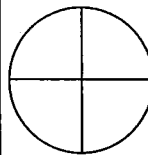
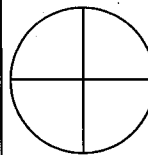
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 4

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 5

Objectif de la semaine :

- Développer la structure et la longueur des phrases en mettant l'accent sur l'utilisation des pronoms personnels (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles) et des adjectifs possessifs (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses). Une attention particulière doit également être portée à l'accord des verbes avec leurs pronoms personnels. Pour y arriver, observez les forces et les faiblesses langagières de votre enfant. Corrigez et répétez ses phrases avec la bonne structure (sujet-verbe-complément), en prenant soin d'y inclure des pronoms personnels et des adjectifs possessifs.

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faites au moins 2 périodes de lecture de **15 minutes** chacune pendant la semaine.
- Mettez l'emphase sur les pronoms personnels (je, tu, il, nous, vous, ils) et les adjectifs possessifs (mon, ma, mes, ton, ta, tes, son, sa, ses). Expliquez la différence à votre enfant entre des concepts tels que «mon» lorsque c'est à moi et «ton» lorsque c'est à toi. Si votre enfant commet une erreur de conjugaison des verbes, répétez sa phrase tout en prenant soin de bien accorder le verbe au sujet et demandez-lui de répéter la phrase ainsi formulée.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Jeu des objets de la famille :

- Sans que votre enfant vous regarde, prenez un sac de plastique et mettez-y des objets appartenant à différentes personnes de la maison (ex : le foulard de papa, la brosse à cheveux de maman, le toutou du bébé, etc.). Asseyez-vous ensuite avec votre enfant, et pigez chacun votre tour un objet dans le sac. Ayez l'air surpris en sortant l'objet et dites : « À qui appartient ceci? ». Encouragez votre enfant à répondre correctement en utilisant des pronoms personnels et des adjectifs possessifs : « c'est à maman », « c'est ta brosse à cheveux à toi maman », « c'est la tienne ». Félicitez-le pour ses efforts!

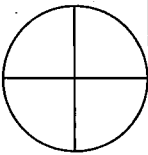
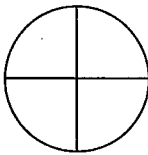
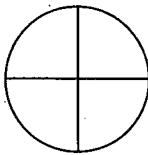
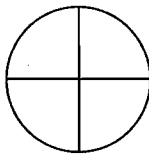
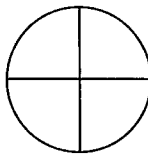
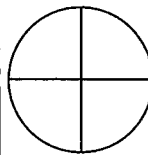
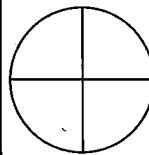
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 5

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 6

Objectif de la semaine :

- Utiliser la forme interrogative et répondre adéquatement à des questions.

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Posez des questions à votre enfant (QUI?, QUOI?, OÙ?, QUAND?, COMMENT?, POURQUOI?).
- Répétez les bonnes réponses de votre enfant et félicitez-le. Ajoutez de l'information à ses phrases pour mieux décrire les objets ou les personnages.
- Félicitez votre enfant pour chaque réponse donnée, même s'il ne répond pas bien à la question. Le but est de l'encourager à répondre à d'autres questions dans l'avenir, et il n'aura pas envi de le faire s'il craint d'être toujours corrigé.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuilles de l'histoire en dessins :

- Donnez à votre enfant l'histoire en dessin qu'il avait commencé à colorier pendant la dernière rencontre de groupe, puis, demandez lui qu'il vous raconte lui-même l'histoire, dessin par dessin. Aidez-le en racontant l'histoire avec lui (n'hésitez pas à inventer des détails à l'histoire).
- Posez-lui ensuite des questions sur chaque dessin en faisant semblant que vous avez du mal à comprendre ses réponses (cela l'amusera et le forcera à verbaliser davantage!).
- Donnez ensuite des crayons à votre enfant et demandez-lui de continuer à colorier l'histoire qu'il vient lui-même de vous raconter. Pendant qu'il colorie, regardez de quelle façon il tient son crayon. Montrez-lui à tenir le crayon de façon appropriée, entre son pouce et son index. Observez aussi la vitesse à laquelle il colorie. Encouragez-le à diminuer sa vitesse s'il s'applique peu à dessiner. D'autre part, si l'enfant s'éternise et tend trop à la perfection, montrez-lui à faire vite et bien et expliquez-lui que son dessin ne doit pas être parfait, mais créatif.

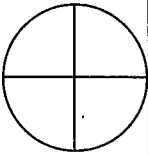
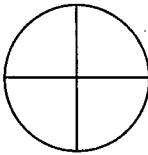
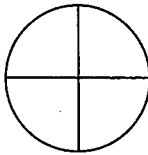
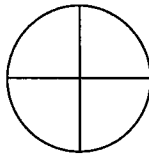
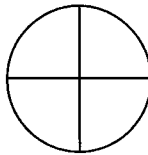
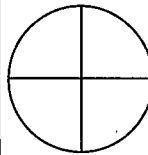
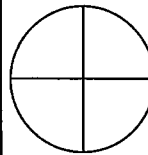
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 6

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 7

Objectif de la semaine :

- Développer les compétences sociales et apprendre une stratégie de résolution de problèmes.

A) 3 périodes de lecture interactive:

Faire au moins 3 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine, en vous attardant sur les émotions que vivent les personnages. Afin de développer les habiletés sociales de votre enfant, utilisez certaines situations sociales conflictuelles rencontrées dans les livres pour apprendre à votre enfant comment trouver une solution adéquate à un problème. Par exemple, vous pourriez utiliser une image dans laquelle un enfant ne veut pas partager son jouet avec un autre. Pour amener votre enfant à trouver la meilleure solution, il vous faudra suivre une démarche de résolution de conflits en cinq étapes :

1. **Identifier les émotions des personnages** (ex : Le petit garçon est en colère)
2. **Identifier les besoins des personnages**, c'est-à-dire la raison pour laquelle le personnage vit cette émotion (ex : Le petit garçon ne veut pas prêter son jouet préféré à son ami car il veut le garder pour lui et continuer de jouer avec ce jouet)
3. **Verbaliser l'émotion et le besoin** (ex : Le petit garçon pense : « Je suis fâché car je ne peux plus jouer avec mon camion »)
4. **Écouter le besoin de l'autre** (ex : Mais son ami pense : « moi aussi je veux jouer avec le camion! »)
5. **Soumettre une solution** pour résoudre le problème (ex : Le petit garçon pourrait offrir à son ami de jouer avec lui et son camion)

B) Aidez votre enfant à résoudre les conflits dans sa vie quotidienne :

Affichez à la maison le tableau de résolution de conflit que l'on vous a remis cette semaine. Assurez-vous que votre enfant peut le voir (ex : placez-le sur la partie inférieure du réfrigérateur). Lorsque votre enfant vit un conflit, comme une chicane entre frère et sœur par exemple, amenez-le devant le tableau et faites les étapes de la résolution de conflit avec lui.

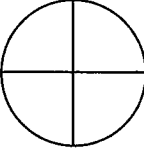
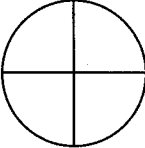
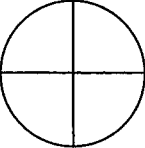
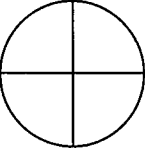
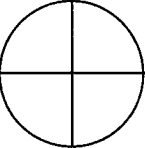
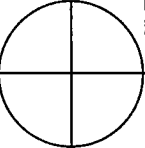
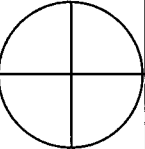
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 7

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 8

Objectif de la semaine :

- Développer l'étendue du vocabulaire des enfants en travaillant l'apprentissage de concepts plus abstraits comme les couleurs, les formes, et les dimensions.
- La connaissance de ces concepts sera très utile à votre enfant lorsqu'il entrera en maternelle. Pour faciliter leur apprentissage, vous pouvez lui faire remarquer les formes, les dimensions et les couleurs des choses qui vous entourent à la maison, ou n'importe où où vous allez avec votre enfant. Par exemple, en faisant l'épicerie : « Regarde comme les pommes sont grosses, rouges, et bien rondes cette semaine. Nous allons en acheter! ».

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Mettez l'emphasis sur les concepts suivants en décrivant les images avec votre enfant :
 - COULEURS (rouge, bleu, jaune, vert, noir, blanc, orange, violet, brun, rose, gris, etc.)
 - FORMES (cercle, carré, triangle, rectangle, étoile, etc.)
 - DIMENSIONS (gros, grand vs petit; épais, large vs mince; court vs long; etc.)

- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuille forme-couleur-dimension :

- Donnez des crayons de couleur à votre enfant et demandez-lui de bien écouter : vous allez lui dire de quelle couleur il faut colorier. Aidez-le dans son travail et félicitez-le pour l'encourager à persévérer.
 - Rouge : le gros et le petit carré
 - Bleu : le gros et le petit cercle
 - Jaune : le gros et le petit triangle
 - Orange : le gros et le petit rectangle
 - Vert : le gros et le petit losange

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 9

Objectif de la semaine :

- Développer l'étendue du vocabulaire des enfants en continuant à travailler l'apprentissage de concepts plus abstraits comme les **qualités** et les **quantités** des choses qui nous entourent. Par exemple : *beaucoup, petit, gros, vide, plein, léger, lourd, grand, maigre, court, long, etc.*
- Il est plus facile de montrer ces concepts à votre enfant en comparaison avec leur opposé (contraire), pour qu'il comprenne bien de quoi vous parlez. Pour faciliter leur apprentissage, vous pouvez faire remarquer à votre enfant les qualités et les quantités des choses dans sa vie quotidienne. Par exemple, à l'heure de manger, vous pouvez lui dire : « Regarde!, j'ai **plus** de jus que toi dans mon verre! »; ou « Qui est-ce qui a son assiette **vide**? ». Ces concepts de qualités et de quantités seront très utiles à votre enfant pour ses apprentissages futurs d'habiletés plus élevées comme le raisonnement mathématique.

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Nous ciblons cette semaine les concepts suivants : beaucoup/un seul; petit/gros; vide/plein; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras(gros); moins/plus; court/long; lent/rapide; peu/plusieurs; épais/mince; étroit/large.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuilles des concepts de qualité et de quantité :

- Prenez les feuilles que l'on vous a remis à la dernière rencontre, donnez des crayons de couleur à votre enfant, et demandez-lui de bien écouter les consignes. Demandez-lui de vous montrer :
 - Le clown qui a **un seul** ballon
 - Le **petit** chapeau
 - Le verre **vide**
 - Le garçon qui transporte quelque chose de **léger**
 - Le **petit** garçon
 - Le cochon qui est tout **gras**
 - Le garçon qui a **moins** de ballons
 - Le crayon qui est **court**
 - La personne qui est **rapide**
 - L'image où il y a **peu** de fleurs
 - La tranche de pain **épaisse**
 - L'enfant qui marche sur la ligne **large**

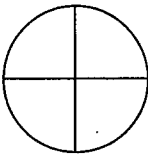
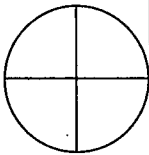
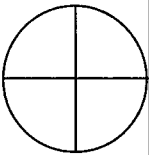
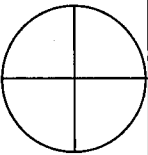
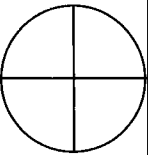
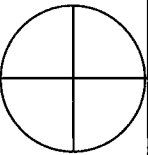
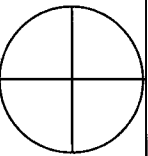
C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 9

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 10

Objectif de la semaine :

- Nous continuons à développer l'étendue du vocabulaire des enfants en travaillant l'apprentissage de concepts plus abstraits qui situent les objets dans l'espace : **en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin.**
- L'apprentissage des concepts de direction et de position permet à l'enfant de clarifier les relations entre son propre corps et les autres objets dans l'espace. Ces concepts sont aussi nécessaires à l'enfant pour bien comprendre les consignes verbales le guidant dans l'apprentissage d'autres habiletés (jouer au ballon, découper, pédaler, écrire, etc.).

A) 2 périodes de lecture interactive:

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Attardez-vous à décrire avec votre enfant les images qui illustrent des relations spatiales & leurs contraires : **en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin.** Posez des questions ouvertes aux enfants leur permettant de donner le plus de détails possible. Utilisez des stratégies telle que «Je ne vois pas où il est..., donne-moi des indices! ».
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Activité du toutou :

- Prenez un toutou ou un jouet que votre enfant aime bien. Le but du jeu est de donner des consignes à votre enfant qui contiennent des concepts de position. Votre enfant doit placer son toutou où vous lui demandez. Félicitez-le après chaque consigne! Voici les consignes :
 - « Mets le toutou **sur** ta tête ! »
 - « Maintenant, cache le toutou **sous** tes jambes »
 - « Mets le toutou **derrière** ton dos »
 - « Mets le toutou **entre** toi et moi »
 - « Va porter le toutou **près** du mur »
 - « Assis-toi **près** de ton toutou »
 - « Amène ton toutou **derrière** moi »
 - « Prend ton toutou et assis toi **devant** moi »
 - « Bravo ! Lance ton toutou dans les airs !!! »

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 11

Objectif de la semaine :

- Cette semaine nous introduisons des concepts de temps. Les concepts présentés demeurent des concepts simples représentant une continuité dans le temps, par exemple, le jour et la nuit, le matin, l'après-midi et le soir.
- L'objectif visé est donc d'apprendre à votre enfant à se situer lui-même dans le temps et à y situer des événements de sa vie quotidienne. Attardez-vous également sur les diverses séquences rencontrées dans la routine quotidienne (ex : se lever, s'habiller, manger, aller à la garderie, etc.). À partir des éléments de la vie quotidienne, nous visons à développer les capacités de séquentialisation de votre enfant (placer les choses en ordre dans le temps).

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Attardez-vous à décrire avec votre enfant les images qui illustrent des activités de la vie quotidienne (ex : se préparer le matin, déjeuner, prendre son bain, etc.) en mettant l'emphase sur les concepts de temps : **avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain** ; etc.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Discussion avec les feuilles de la routine quotidienne :

Prenez les 3 feuilles que l'on vous a remis à la dernière rencontre. Elles représentent les activités du « matin », les activités du « midi », et les activités du « soir » dans la vie des enfants. Prenez 15 minutes pour discuter de ces activités de la routine avec votre enfant et l'aider à placer ces activités en ordre dans sa tête. Placez les 3 feuilles en désordre devant lui :

- « Au **début** de la journée, est-ce qu'on est le **matin** ou le **soir**? » (placer les feuilles du matin et du soir devant lui en laissant un espace entre les deux)
- « Et qu'est-ce qui vient **entre** le matin et le soir? (placer la feuille du midi)
- Donnez-lui maintenant des crayons de couleurs et demandez-lui de colorier les activités qu'il fait dans une journée, en commençant par le matin, ensuite le midi, et finalement le soir.
- Pendant qu'il dessine, demandez-lui qu'est-ce qui vient avant ou après quoi d'habitude. Par exemple : « Est-ce que tu prends ton bain avant ou après de manger d'habitude? ».

Quand il a fini de colorier, vous pouvez afficher ces 3 feuilles dans sa chambre ou sur le réfrigérateur pour l'aider à comprendre la notion du temps qui passe et à se rappeler les étapes d'une journée.

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 12

Objectif de la semaine :

- Cette semaine, nous initions les enfants au concept de chiffre et à la compréhension du fait que nous pouvons compter les objets qui nous entourent.
- Apprendre à compter se fait généralement en deux étapes pour les enfants. En premier, ils apprennent à compter par cœur, comme on apprend les paroles d'une chanson, mais sans comprendre que l'action de compter sert à savoir quelle quantité d'objets il y a. Ensuite, une fois qu'ils savent dire les chiffres dans l'ordre, ils vont associer graduellement le nom des chiffres avec la quantité qu'elle représente. Pour amener votre enfant à faire la transition entre ces deux habiletés, vous pouvez lui servir de modèle en pointant les objets au fur et à mesure que vous les comptez.

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 15 minutes chacune pendant la semaine.
- Attardez-vous sur les images où vous pouvez compter des quantités avec votre enfant. Par exemple, sur une image où il y a 3 fleurs, vous pouvez dire à votre enfant : « Oh ! regarde les belles fleurs ! Il y en a 1..., 2..., 3 ! ». Pointez toujours les images avec votre doigt en comptant pour que votre enfant voit bien que vous comptez chaque image. N'allez pas trop vite et choisissez de petites quantités au début. Encouragez-le à essayer de compter en même temps que vous et félicitez-le bien pour ses efforts.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuille des chiffres :

- Avec la feuille des chiffres que l'on vous a remis à la dernière rencontre, prenez 15 minutes pour faire pratiquer votre enfant à compter. Vous pouvez compter à sa place en pointant bien chaque objet s'il n'arrive pas à le faire, mais demandez-lui de bien répéter après vous. Donnez-lui ensuite des crayons de couleur et faites-lui tracer les images pointillées pour chaque chiffre en suivant bien les lignes. Lorsqu'il a terminé, vous pouvez afficher cette feuille dans la chambre de votre enfant pour lui rappeler les chiffres qu'il a appris.

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

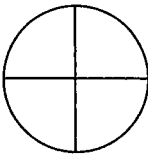
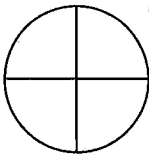
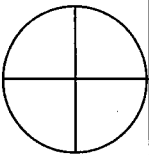
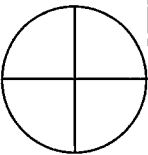
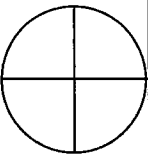
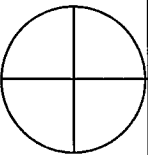
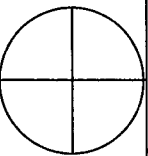
*****Apportez une photo de votre enfant la semaine prochaine*****

Bonne semaine de lecture interactive!

Journal de bord Semaine 12

Nom de l'enfant : _____

☺ = A bien participé! ☹ = A un peu participé ☹ = Ne voulait pas vraiment participer...

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
						
☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹	☺ ☹ ☹

Notez vos commentaires ou questions à propos de cette semaine, nous y répondrons à la prochaine rencontre :

À la semaine prochaine !

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 13

Objectif de la semaine :

- À partir de cette semaine et jusqu'à la fin du programme, nous ciblons le développement des habiletés de pré-lecture et de pré-écriture, déterminantes pour la réussite scolaire des enfants.
- Le but visé est d'établir un parallèle entre le langage écrit et le langage parlé et d'aider à faire prendre conscience aux enfants que le langage parlé est composé de sons, ce qui est souvent inconscient chez les tout-petits.
- Nous visons aussi à développer les habiletés des enfants à dessiner, à découper, et à bien tenir leur crayon. Une façon simple d'aider votre enfant à y parvenir est de le faire dessiner et bricoler souvent. Une excellente activité est par exemple de lui donner une feuille blanche avec des crayons de couleurs et lui demander de se dessiner lui-même comme nous l'avons fait à la dernière rencontre avec les enfants.

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 20 minutes chacune pendant la semaine.
- Pendant la lecture, faites remarquer à votre enfant qu'il y a des mots qui sont courts et d'autres qui sont longs. Par exemple, si votre enfant pointe du doigt une balançoire sur l'image, dites : « C'est une balançoire. Entends-tu comme ce mot est long ? Écoute bien **ba-lan-çoire** ! Répète-le avec moi : **ba-lan-çoire** ! ». Faites aussi la même chose avec des mots courts. Par exemple : « Regarde ici, il y a un chat ! Est-ce que c'est un mot court ou un mot long **chat** ? ». Aidez votre enfant en tapant les mots dans vos mains comme nous le faisons à la dernière séance. Félicitez-le bien pour ses efforts.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI

B) Feuilles du nombre de syllabes :

- Prenez les feuilles que l'on vous a remises à la dernière rencontre et des crayons de couleurs. Demandez à votre enfant de nommer l'image en tapant dans les mains pour bien séparer les sons du mot (comme nous le faisons à la dernière rencontre). Par exemple, pour le mot *baleine*, il doit dire **BA - LEINE** en séparant bien les deux sons qui sont dans le mot. Demandez ensuite à votre enfant de redire le même mot lentement et de colorier un carré pour chaque son (par exemple, pour le mot **BA - LEINE**, il faut colorier 2 carrés). Demandez-lui de faire attention pour ne pas dépasser quand il colorie les carrés, cela l'aidera à améliorer sa dextérité avec un crayon. Cette activité peut être très difficile pour les jeunes enfants, c'est pourquoi il est important que vous félicitez bien votre enfant pour ses efforts et que vous l'aidiez à réaliser l'exercice. Vous pouvez par exemple faire les premières images vous-même pour lui montrer comment faire et lui demander de continuer par la suite. **Attention** : Il faut séparer les mots comme on les entend quand on parle, sans tenir compte des « e » muet en fin de mot! Donc, il faut dire **BA - LEINE** et non pas **BA - LEI - NE!!!**

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 14

Objectif de la semaine :

- Cette semaine, nous continuons à travailler les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture. Nous cherchons à faire prendre conscience aux enfants qu'il y a des sons dans les mots quand on parle, et que ces sons peuvent se combiner pour former différents mots.
- Un bon truc pour aidez votre enfants à reconnaître les sons dans les mots est de jouer aux devinettes avec lui en lui demandant de trouver ce qui commence par tel ou tel son. Par exemple, s'il y a des carottes, de la viande et du pain dans son assiette, demandez-lui : « Dans ton assiette, qu'est-ce qui commence par CA...? ».
- Nous avons aussi introduit votre enfant au découpage avec des ciseaux à bouts ronds. Cette activité est excellente pour développer les petits muscles de ses mains qui seront nécessaires à l'écriture. Vous pouvez encourager votre enfant à découper plus souvent en lui achetant des ciseaux à bouts ronds au magasin à un dollar.

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 20 minutes chacune pendant la semaine.
- Pendant la lecture, attirez l'attention de votre enfant sur des mots qui commencent par le même son. Par exemple : « Une BAnane et un Bâteau, entends-tu que les deux mots commencent par le même son? Écoute encore : Banane, Bâteau. Les deux commencent par BA! Connais-tu d'autre chose qui commence par BA? ». Faites la même chose avec les autres sons qui vous viennent en tête. Félicitez-le bien pour ses efforts.
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuille des sons initiaux semblables:

- Avec la feuille que l'on vous a remis à la dernière rencontre, prenez 20 minutes pour faire pratiquer votre enfant à différencier des sons semblables. Expliquez-lui que sur la feuille, il y a des images qui commencent par le son A, et d'autres qui commencent par un son qui ressemble beaucoup mais qui est un peu différent, le son CA. Demandez-lui d'abord s'il entend bien la différence entre A et CA et faites-lui répéter ces deux sons. Prenez ensuite deux crayons de couleur différente et nommez ensemble les images qui sont sur la feuille en coloriant celles qui commencent par A d'une couleur et celles qui commencent par CA d'une autre couleur. Cette activité peut être très difficile pour certains enfants, il faut donc que vous encouragiez le vôtre en le félicitant à chacun de ses efforts.

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

ACTIVITÉS À LA MAISON

Semaine 15

Objectif de la semaine :

- Cette semaine, nous continuons à travailler les habiletés de pré-lecture et de pré-écriture. Nous cherchons à faire prendre conscience aux enfants qu'il y a des sons dans les mots quand on parle, et que ces sons peuvent se combiner pour former différents mots.

A) 2 périodes de lecture interactive :

- Faire au moins 2 périodes de lecture de 20 minutes chacune pendant la semaine.
- Pendant la lecture, attirez l'attention de votre enfant sur des mots qui finissent par le même son ou qui riment. Commencez la lecture avec les intérêts de votre enfant à propos des images, mais exceptionnellement cette semaine, faites aussi la lecture du texte qui contient des rimes. Après avoir lu une phrase qui rime, faites remarquer aux enfants les deux mots qui « finissent pareil ». Par exemple : « Écoute bien : *ballon* et *pantalon* sont deux mots qui finissent pareil, avec le même son. Écoute encore : *ballon* ; *pantalon* ; est-ce que tu entends qu'ils finissent pareil? ».
- N'oubliez pas d'utiliser les 7 techniques ALI :

1. Attention / intérêt	4. Poser des questions ?	6. Liens avec sa vie d'enfant
2. Nommer les images	5. Ajouter de l'information	7. Tour de parole
3. Répéter, encourager		

B) Feuilles sur les rimes

- Nommez d'abord avec votre enfant toutes les illustrations. Puis, donnez-lui des crayons de couleurs. Il doit écouter vos consignes et colorier de la même couleur les dessins qui riment avec le son que vous nommez. Demandez-lui de bien s'appliquer dans son coloriage pour ne pas trop dépasser les lignes. Aidez-le aussi à bien tenir son crayon entre le pouce et l'index.

Feuille #1 :

- En **jaune** : les 2 choses qui finissent en **a**
- En **rouge** : les 2 choses qui finissent en **eur**
- En **bleu** : les 2 choses qui finissent en **i**

Feuille #2 :

- En **vert** : les 2 choses qui finissent en **ou**
- En **orange** : les 2 choses qui finissent en **in**
- En **mauve** : les 2 choses qui finissent en **osse**

C) Remplir le journal de bord avec son enfant

Bonne semaine de lecture interactive!

CONCLUSION

Cet essai doctoral présente le programme ÉgALité, un nouveau programme de stimulation cognitive visant l'égalité des chances de réussite à l'école des enfants immigrants ou de minorité ethnique d'âge préscolaire. Les parents sont directement placés au cœur des activités, assistant d'une part aux séances de stimulation cognitive et pratiquant d'autre part les techniques apprises avec leur enfant à la maison. Les bases empiriques qui appuient la pertinence de l'élaboration d'un tel programme ont d'abord été présentées. Puis, dans l'optique d'élaborer une intervention efficace, un portrait populationnel des enfants immigrants et de minorité ethnique a été tracé, de même qu'un portrait des retards spécifiques de ces enfants par rapport à leurs pairs de la culture d'accueil. Les facteurs explicatifs de tels retards ont brièvement été abordés. Puis, les éléments d'un programme d'intervention efficace pour favoriser le développement cognitif ont ensuite été déterminés à la lumière d'une recension des interventions existantes. Les objectifs et avantages distinctifs du programme ÉgALité ont par la suite été déterminés en lien avec le contexte théorique. Des activités ludiques ont été développées pour réaliser ces objectifs et les intégrer en un programme d'intervention structuré. Le programme ÉgALité dans son intégralité a enfin été présenté.

Avec un peu de recul, la principale limite du présent projet doctoral réside probablement dans le fait que les activités et le matériel du programme ÉgALité ont été élaborés de façon créative dans un contexte clinique, en vu d'une validation subséquente. Ainsi, bien qu'il ait été démontré clairement dans la recension des écrits que les objectifs de stimulation visés par ces activités sont d'une grande pertinence pour la population d'enfants

immigrants et de minorité ethnique vivant dans des conditions de vie cumulant plusieurs facteurs de risques psychosociaux, nous n'avons pas recensé les appuis de la littérature scientifique pour chacune des activités proposées aux enfants. Néanmoins, celles-ci ont été élaborées au meilleur de nos connaissances, en référant à des inventaires de développement normalisés, dans une perspective neuropsychologique du développement de l'enfant. En effet, la formation et l'expérience clinique des auteurs est essentiellement d'approche neuropsychologique auprès d'une population infantile. En outre, dans la plupart des programmes consultés, à moins de ne cibler qu'un objectif précis (ex : apprentissage de la lecture), les activités présentées aux enfants sont le plus souvent élaborées de façon créative et subséquemment validées. Considérant le grand nombre d'objectifs ciblés et d'activités contenues dans le programme ÉgALité, l'ampleur du travail requis pour appuyer scientifiquement chacune d'entre elles aurait augmenté significativement la durée et la longueur du présent essai. Il ne fait cependant aucun doute qu'une telle démarche aurait augmenté la validité de contenu du programme. En ce sens, une étude de validation de l'efficacité du programme ÉgALité est primordiale avant diffusion de celui-ci.

Une autre limite importante concerne les pré-requis langagiers pour que les enfants et leurs parents puissent participer au programme. En effet, tous les participants doivent parler et comprendre le français. Ceci constitue une limite de taille pour un programme qui s'adresse à des enfants immigrants et de minorité ethnique provenant de cultures variées. Néanmoins, tel qu'indiqué par les données du dernier recensement, plus des trois quarts (77.6%) des immigrants au Québec déclarent connaître suffisamment le français pour pouvoir soutenir une conversation (Gouvernement du Québec, 2009). Le fait de pouvoir soutenir une conversation en français nous semblait suffisant pour la participation au programme ÉgALité. De plus, cette proportion nous apparaissait suffisamment importante pour justifier l'élaboration du programme en français. En outre, le Québec se distingue du reste de l'Amérique du nord par sa tendance à recevoir de plus en plus d'immigrants de pays totalement ou partiellement francophones (principalement des pays du Maghreb et de Haïti). C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'aller de l'avant avec l'élaboration du programme en français, dans le but ultime de favoriser une meilleure préparation et d'optimiser l'intégration des enfants immigrants et de minorité ethnique à l'entrée en maternelle québécoise francophone.

Également, en lien avec les pré-requis langagiers, diverses activités du programme ÉgALité visent la distinction des sons et le développement plus général de la conscience phonologique. Or, puisque ces exercices s'adressent à des enfants d'immigrants, il est possible que certains participants puissent présenter des difficultés particulières, notamment en ce qui a trait à la maîtrise de certains phonèmes, selon la langue maternelle de l'enfant ou des parents (par exemple : le son « ch » plus difficilement maîtrisé par les hispanophones). Une attention particulière à ce type de difficulté sera portée par les intervenants du groupe d'enfants et du groupe de parents au début du programme. Néanmoins, il reste que l'étude de validation sera essentielle pour préciser la nature et l'ampleur de ces difficultés potentielles, et suggérer des adaptations des activités concernées s'il y a lieu.

En posant une certaine réflexion critique sur l'ensemble de la démarche ayant permis de mener à bien le présent projet doctoral (recension des écrits, élaboration du programme lui-même, confection de son matériel, rédaction des trois cahiers du programme et rédaction de l'essai), la nature et l'ampleur du travail réalisé paraît pertinente dans le cadre d'un doctorat professionnel. Bien sur, l'élaboration du programme aurait pu être faite de façon plus systématique, notamment en veillant à appuyer scientifiquement chacune des activités. Il aurait également été idéal de pouvoir impliquer une équipe clinique multi-disciplinaire (orthophoniste, ergothérapeute, éducateur en garderie, travailleur social spécialisé auprès des populations immigrantes, etc.) dès le début du processus de conception. Une telle démarche aurait permis d'avoir des expertises et expériences cliniques plus spécifiques en lien avec chacun des différents objectifs visés par le programme. Malheureusement, nous ne disposons pas d'une telle équipe. Néanmoins, la formation théorique et l'expérience clinique des auteurs en neuropsychologie infantile aura permis d'avoir suffisamment de connaissances sur les différents processus cognitifs impliqués dans chacun des objectifs ciblés par le programme. Il aurait également été souhaitable de pouvoir obtenir les services d'un infographiste professionnel lors de la confection du matériel nécessaire aux activités. Cette étape du projet a été plutôt longue et nous n'avons eu d'autre choix que d'utiliser des

pictogrammes reproductibles tirés de matériel existant pour confectionner notre propre matériel. Il va de soi cependant qu'advenant une diffusion du programme à la suite d'une étude de validation concluante, toutes ces images seront changées et remplacées par des images spécialement conçues pour le programme ÉgALIté par un infographiste.

À titre de pistes de recherches futures, l'étude de validation s'impose d'abord comme un incontournable. En effet, l'efficacité du programme doit encore être validée à travers un devis quasi-experimental avec groupe contrôle (thèse en cours, Dominique Côté, étudiante au doctorat en psychologie à l'UQAM). Cette étude de validation permettra de déterminer si le programme ÉgALIté améliore le développement cognitif et langagier des enfants qui y ont participé. Également, cette étude permettra de cibler les activités sujettes à amélioration et de préciser les difficultés susceptibles d'être le plus souvent rencontrées par les intervenants. À ce sujet, les intervenants souhaitant faire part de leurs commentaires ou proposer des suggestions d'amélioration des activités sont priés de contacter Madame Marie-Claude Guay, professeur-chercheur à l'UQAM. Les résultats préliminaires de l'étude de validation s'avèrent prometteurs. En effet, il semble que les enfants ayant participé au programme ÉgALIté améliorent leurs habiletés de langage, leurs habiletés de performance et leur niveau d'adaptation générale (Guay, Reid & Côté, 2010).

Toujours à propos des recherches futures, il serait également très pertinent de réaliser un devis longitudinal, afin de vérifier si les gains obtenus se maintiennent dans le temps. Également, il pourrait être pertinent d'envisager une ou des adaptations du programme à différentes populations immigrantes plus spécifiques (par exemple une version du programme pour la communauté haïtienne ou maghrébine) et d'évaluer l'impact sur les résultats obtenus. À tout le moins, il serait intéressant d'évaluer si le recrutement d'intervenants bilingues, parlant à la fois le français et une autre langue (créole, espagnol, arabe, etc.) et donc en mesure de traduire certaines explications plus compliquées, produirait un impact différentiel sur les résultats obtenus.

Enfin, compte tenu des résultats préliminaires encourageants de l'étude de validation, il est maintenant possible de penser que le programme ÉgALIté pourrait éventuellement être implanté dans divers milieux communautaires (CLSC, CPE, organismes à but non lucratif

comme les centres 1,2,3, GO !). En offrant la formation spécialisée aux intervenants de ces milieux, le programme ÉgALité pourrait être offert à une grande proportion d'enfants d'immigrants de pays en développement qui vivent dans des contextes de vie cumulant plusieurs facteurs de risque psychosociaux.

APPENDICE A

SOURCES CONSULTÉES POUR L'ÉLABORATION DES ACTIVITÉS

- Beauchemin, M., Martin, S., & Ménard, S. (2000). *L'apprentissage des sons et des phrases : un trésor à découvrir*, Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, Montréal.
- Brigance, A.H. (1997). *Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3^e édition révisée et validée). Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Brigance, A.H. (1994). *Brigance : Stratégies et pratiques*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Catano, J.W., & Ross, S. (1997). *Y'a personne de parfait : Trousse des parents (Le développement)*. Santé Canada. Ottawa.
- Catano, J.W., & Ross, S. (1997). *Y'a personne de parfait : Trousse des parents (Le comportement)*. Santé Canada. Ottawa.
- Catano, J.W., & Ross, S. (1997). *Y'a personne de parfait : Trousse des parents (Les parents)*. Santé Canada. Ottawa.
- Commission scolaire Marie-Victorin, & Ministère de l'éducation du Québec. *Trousse d'éveil à la lecture et à l'écriture de A à Z on s'aide!* Bibliothèque Nationale du Québec, 2001.
- DeGaetano, J.G. (2001). *De l'image à l'action : pour développer les habiletés de base nécessaires aux apprentissages scolaires*. Chenelière Éducation, Montréal.
- DeGaetano, J.G. (1999). *Attention, J'écoute ! : Activités pour développer la compréhension de consignes verbales*. Chenelière Éducation, Montréal.

- DeGaetano, J.G. (2003). *Écouter, comprendre et agir : activités pour développer les habiletés d'écoute, d'attention et de compréhension verbale*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Duguay, R.-M., Bernard, L., & Deschênes-Doucet, C. (2004). *Répertoire commenté : Matériel d'animation en alphabétisation familiale*. Groupe de recherche en petite enfance (GRPE), Facultés des sciences de l'Éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, 166 p.
- Essa, E. (2002). *À nous de Jouer! : Guide pratique pour la solution des problèmes comportementaux des enfants d'âge préscolaire*. Publications du Québec, Sainte-Foy.
- Eykel, M., Gagnier, E., L'Heureux, J., Pimparé, C. & Lachance, M. (1997). *Passe-Partout, 20 Ans Ca Se Fête*. CD Audio.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer c'est magique Tome 1 : Programme favorisant le développement global des enfants*. Les Publications du Québec, Sainte-Foy, 173 p.
- Gariépy, L. (1998). *Jouer c'est magique Tome 2 : Programme favorisant le développement global des enfants*. Les Publications du Québec, Sainte-Foy, 201 p.
- Gaudreau, A. (2004). *Émergence de l'écrit : Un programme complet de préparation à la lecture et à l'écriture*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Godard, Crête, Gagnon, Côté, & Martin (2006). *Modèle d'intervention en conscience phonémique*. Congrès de l'Association Québécoise des Troubles d'Apprentissage, Montréal, mars 2006.
- Jager Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (1998). *Conscience phonologique* (adaptation française : Brigitte Stanké, 2000), Chenelière/McGraw-Hill, Montréal.
- Major, H. (1999). *100 comptines*. Éditions Fides, Saint-Jean.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., & Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Les Éditions du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie, Saint-Hubert, 238 p.
- Malenfant, N. (2006). *Routines et transitions en services éducatifs : CPE, garderie, SGMS, prématernelle et maternelle*. Les Publications du Québec, Sainte-Foy, 37.
- Ministère de la famille et de l'enfance du Québec (1997). *Programme éducatif des centres de la petite enfance*. Les Publications du Québec. 38 p.

- Ministère de la justice du Canada (2005). *Les sentiments : répondre aux sentiments exprimés par votre enfant*. Agence de santé publique du Canada, Ottawa, 42 p.
- Québec. Ministère de l'Éducation (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (version approuvée), 350 p.
- Stanké, B. (2001). *L'apprenti lecteur : activités de conscience phonologique*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Stanké, B., & Tardieu, O. (1999). *Une phrase à la fois : Activités morphosyntaxiques*. Chenelière Éducation, Montréal.
- Stanké, B. (2005). *L'Apprenti Sage : Apprendre à lire et à orthographier*. Chenelière Éducation, Montréal.

APPENDICE B

LES SEPT TECHNIQUES ALI

- 1) Obtenir l'attention de l'enfant et utiliser ses intérêts.
- 2) Nommer les images avec l'enfant.
- 3) Répéter, faire répéter et encourager.
- 4) Poser des questions et répondre aux questions de l'enfant.
- 5) Ajouter de l'information aux phrases de l'enfant.
- 6) Faire des liens avec la vie de l'enfant.
- 7) Faire respecter le tour de parole.

Malcuit, Pomerleau, & Séguin (2003)

APPENDICE C

ÉCHÉANCIER GLOBAL DES 16 SEMAINES

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
1	Introduire les enfants et leurs parents au programme	<ul style="list-style-type: none"> - Familiariser les enfants avec l'environnement, les intervenants et le matériel - Établir les règles du groupe - Implanter le système de renforcement avec les enfants - Expliquer et mettre en pratique les 7 techniques ALI - Implanter le programme à la maison 	<i>Groupe</i> #1 - Faire le train (Avant le début) #2 - Expliquer les règles et du système de renforcements (5 min.) #3 - Lecture ALI (20 min.)
			<i>Maison</i> A) Lecture ALI (3 x 10 min.) B) Reformuler les phrases de son enfant au quotidien
2	Élargir le vocabulaire et développer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants une variété d'aliments et leurs attributs - Faire découvrir aux enfants une variété de parties du corps et leurs attributs - Faire découvrir aux enfants une variété de vêtements et leurs attributs 	<i>Groupe</i> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Comptine et chanson sur le corps (5 min.) #3 - Feuilles parties du corps (5 min.)
			<i>Maison</i> A) Lecture ALI (3 x 10 min.) B) Servir de modèle verbal à son enfant (toute la semaine)
3	Élargir le vocabulaire et développer les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants une variété d'animaux et leurs attributs - Faire découvrir aux enfants une variété de moyens de transports et leurs attributs - Faire découvrir aux enfants une variété de meubles et leurs attributs - Initier les enfants au concept de catégorie - Travailler la prononciation 	<i>Groupe</i> #1 - Lecture ALI (10 min.) #2 - Cartons des catégories (5 min.) #3 - Course des animaux (5 min.) #4 - Chanson des sons difficiles (5 min.)
			<i>Maison</i> A) Lecture ALI (2 x 10 min.) B) Feuille des catégories (10 min.)
4	Développer la longueur et la structure adéquate des phrases	<ul style="list-style-type: none"> - Construire des phrases simples (sujet-verbe-complément) - Augmenter l'utilisation des verbes d'action - Augmenter l'utilisation des compléments - Augmenter l'utilisation des sujets - Accorder les verbes avec les sujets 	<i>Groupe</i> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Cartes « sujet-verbe-complément » (5 min.) #3 - Lire des longues phrases farfelues (5 min.)
			<i>Maison</i> A) Lecture ALI (3 x 10 min.) B) Observer les structures de phrase de son enfant (toute la semaine)

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
5	Augmenter l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre les pronoms personnels - Employer des adjectifs possessifs de la 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} personne - Accorder les noms avec les adjectifs possessifs - Accorder les verbes avec les pronoms personnels 	<p><i>Groupe</i></p> <p>#1 - Lecture ALI (20 min.)</p> <p>#2 - Discussion sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (5 minutes)</p> <p>#3 - Consignes d'action sur les pronoms personnels et les adjectifs possessifs (5 min.)</p>
			<p><i>Maison</i></p> <p>A) Lecture ALI (2 x 15 min.)</p> <p>B) Jeu des objets de la famille « À qui appartient ceci? » (15 min.)</p>
6	Utiliser la forme interrogative et répondre à des questions	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants une variété de questions et leurs réponses associées : - Qui? Quoi? - Où? - Quand? - Comment? Pourquoi? Est-ce que...? 	<p><i>Groupe</i></p> <p>#1 - Lecture ALI (20 min.)</p> <p>#2 - Questions sur l'histoire en dessin (5 min.)</p> <p>#3 - Colorier l'histoire en dessin (5 min.)</p>
			<p><i>Maison</i></p> <p>A) Lecture ALI (2 x 15 min.)</p> <p>B) Retour sur l'histoire en dessin (15 min.)</p>
7	Développer les compétences sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaître et exprimer ses émotions - Apprendre une stratégie de résolution de problèmes pour gérer les conflits - Proposer des solutions acceptables pour atteindre un but en tenant compte de l'autre 	<p><i>Groupe</i></p> <p>#1 - Lecture ALI (15 min.)</p> <p>#2 - Face vide avec émotions à dessiner (5 min.)</p> <p>#3 - Feuille de recherche visuelle des émotions (5 min.)</p> <p>#4 - Tableau de résolution de conflits (5 min.)</p>
			<p><i>Maison</i></p> <p>A) Lecture ALI (3 x 15 min.)</p> <p>B) Pratiquer la résolution de conflit (Toute la semaine)</p>
8	Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants une variété de formes (cercle, carré, triangle, rectangle, losange) - Faire découvrir aux enfants une variété de couleurs (rouge, bleu, jaune, vert, orange, mauve, brun, noir, rose, gris, blanc) - Faire découvrir aux enfants une variété de dimensions et leurs contrastes (gros, grand vs petit) 	<p><i>Groupe</i></p> <p>#1 - Lecture ALI (15 min.)</p> <p>#2 - Les formes qui se transforment (5 min.)</p> <p>#3 - Association forme-couleur-dimension (5 min.)</p> <p>#4 - Jeu des lumières de circulation (5 min.)</p>
			<p><i>Maison</i></p> <p>A) Lecture ALI (2 x 15 min.)</p> <p>B) Feuille forme-couleur-dimension (15 min.)</p>

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
9	Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants une variété de quantités relatives et leurs contraires (plusieurs/un seul; vide/plein; moins/plus; peu/beaucoup; tous/aucun; etc) - Faire découvrir aux enfants une variété de qualités relatives et leurs contraires (petit/gros; léger/lourd; petit/grand; maigre/gras; court/long; lent/rapide; épais/mince; étroit/large; etc) - Développer la compréhension de consignes 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Concepts abstraits imagés (10 min.) #3 - Feuilles de compréhension de consignes sur les concepts (10 min.)
			<p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 15 min.) B) Feuilles de compréhension de consignes sur les concepts (15 min.)
10	Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants les relations spatiales et leurs contraires (en haut/en bas; en dedans/en dehors; dessus/dessous; devant/derrière; sur/à côté; près/loin; etc) - Développer la compréhension de consignes 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (20 min.) #2 - Comptine du lapin poilu (5 min.) #3 - Feuilles d'orientation spatiale (10 min.)
			<p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 15 min.) B) Activité du toutou (15 min.)
11	Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux enfants les relations temporelles (avant/après; tout de suite/plus tard; jour/nuit; matin/midi/soir; hier/aujourd'hui/demain ; etc) - Aider les enfants à relater un événement en respectant l'ordre de son déroulement - Aider les enfants à intégrer les étapes de leur routine quotidienne 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (20 min.) #2 - Les étapes d'une journée (5 min.) #3 - Cartes des concepts de position « Où se cache Jérémie avant d'aller dormir ? » (5 min.) #4 - Mettre en ordre l'histoire de Jérémie (5 min.)
			<p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 15 min.) B) Feuilles de la routine quotidienne (15 min.)
12	Développer le vocabulaire conceptuel abstrait	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à compter par coeur jusqu'à 7 - Apprendre à dénombrer des objets - Apprendre le concept «ajouter » et son implication par rapport au nombre qui s'accroît 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (20 min.) #2 - Chanson de Violette (5 min.) #3 - La boîte à oeufs (5 min.) #4 - Feuille de recherche visuelle des chats parmi les chiens (les trouver, les colorier, et les compter) (5 min.)
			<p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 15 min.) B) Feuille des chiffres (15 min.)

	Objectif général	Objectifs spécifiques	Activités
13	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la lecture ALI: Remarquer qu'il y a des phrases et des mots d'écrits dans le livre et qu'on les dit verbalement quand on lit. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots. - Développer l'attention sélective des enfants aux rythmes et aux sons - Apprendre à segmenter en syllabes - Comparer la longueur des mots - Travailler la préhension du crayon et la précision du tracé 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Jeu de rythmes musicaux (5 min.) #3 - Segmenter les prénoms de chaque enfant en frappant dans les mains (5 min.) #4 - Comparer la longueur des prénoms (5 min.) #5 - Autoportrait libre des enfants avec renforcements pour les +++ détails (10 min.) <p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (Comparer la longueur des mots 2 x 20 min.) B) Feuilles du nombre de syllabes (20 min.)
14	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la lecture ALI: Porter attention aux sons et faire répéter les sons aux enfants. Remarquer visuellement et auditivement les longueurs différentes des mots. - Apprendre à reconnaître la syllabe initiale - Apprendre à associer deux syllabes initiales pareilles - Initier les enfants à la préhension des ciseaux 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Écoute attentive des sons des prénoms (5 min.) #3 - Cartes des sons initiaux (10 min.) #4 - Découper des images commençant par le même son et les coller ensemble (10 min.) <p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 20 min.) B) Feuille de discrimination des sons initiaux (20 min.)
15	Développer la conscience phonologique et la motricité fine	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la lecture ALI: Écouter la lecture des rimes d'un texte - Apprendre à reconnaître des rimes et essayer d'en faire - Améliorer la préhension du crayon et la précision du tracé 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Discussion sur les rimes et essayer d'en faire (5 min.) #3 - Feuille sur les rimes (5 min.) #4 - Comptine qui rime (5 min.) #5 - Coloriage structuré du bonhomme de la comptine (10 min.) <p><i>Maison</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A) Lecture ALI (2 x 20 min.) B) Feuille sur les rimes (20 min.)
16	Développer la conscience phonologique et la motricité fine Remise du diplôme!	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant la lecture ALI: Remarquer que les mots sont constitués de lettres - Initiation à l'alphabet - Apprendre que les lettres font des sons - Apprendre à reconnaître visuellement des lettres - Tracer son prénom 	<p><i>Groupe</i></p> <ul style="list-style-type: none"> #1 - Lecture ALI (15 min.) #2 - Présentation de l'alphabet + chanson (5 min.) #3 - Les lettres font des sons (5 min.) #4 - Recherche visuelle des lettres du prénom dans l'alphabet (5 min.) #5 - Tracer son prénom sur des pointillés et le décorer (10 min.)

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, L. M., Shinn, C., Fullilove, M. T., Scrimshaw, S. C., Fielding, J. E., Normand, J., et al. (2003). The effectiveness of early childhood development programs : A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*; 24, 32-46.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*; 54, 517-547.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and social outcomes. *The Future of Children*; 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (1998). Long-term effects of early childhood programs on cognitive development and school success. In Barnett, W. S. and Boocock, S. S. *Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Long-Term Outcomes*. Buffalo, NY: State University of New York Press. 11-14.
- Baydar, N., Brooks-Gunn, J., & Furstenberg, F., F. (1993). Early warning signs of functional illiteracy: a structural analysis of childhood and adolescent determinants. *Child Development*, 64, 815-829.
- Bigras, N., Pomerleau, A., Malcuit, G., & Blanchard, D. (2008). Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? *Revue de psychoéducation*, 37(1), 1-26.
- Blair, C., Knipe, H., Cummings, E., Baker, D., Gamson, D., Eslinger, P., et Thorne, S. (2007). A Developmental Neuroscience Approach to the Study of School Readiness. In Pianta, R. C, Cox, M. J. & Snow, K. L. (eds), *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*, Brookes Publishing.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating Effortful Control, Executive Function, and False Belief Understanding to Emerging Math and Literacy Ability in Kindergarten. *Child Development*, 78 (2), 647-663.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (1), 35-47.
- Brigance, A.H. (1997). *Inventaire du développement de l'enfant entre 0 et 7 ans* (3^e édition révisée et validée). Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Brigance, A.H. (1994). *Brigance : Stratégies et pratiques*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, Vanier, Ontario.
- Britto, P. R., Fuligni, A. S., Brooks-Gunn, J. (2006). Reading Ahead? A review of early literacy intervention programs for young children from low socioeconomic families. In D. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (pp. 311-332). New York, NY: Guilford.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, 330 p.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of Children*, 7, 55-71.

- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P.K., Smith, J., Duncan, G.J., & Lee, K. (2003). The black-white test score gap in young children: Contributions of test and family characteristics. *Applied Developmental Science*, 7, 239-252.
- Brooks-Gunn, J., Rouse, C., & McLanahan, S. (2007). Racial and ethnic gaps in school readiness. In R.C. Pianta, M.J. Cox, & K. Snow (Eds.), *School Readiness and the Transition to Kindergarten*. Baltimore, 283-306.
- Brooks-Gunn, J., Sidle Fuligni, A., & Berlin, L.J. (2003). *Early Child Development in the 21st Century: profiles of current research initiatives*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65, 684-698.
- Campbell, F. A., Ramey, C. T. (1995). Cognitive and school outcomes for high risk African American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32 (4), 743-772.
- Chase-Lansdale, L., Gordon, R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Neighborhood and family influences on the intellectual and behavioral competence of preschool and early school-age children. In Brooks-Gunn, J., Duncan, G. & Aber, J. L., *Neighborhood Poverty: Context and Consequences for Children. Volume 1*. New York, NY: Russell Sage, 79-118.
- Damant, D., Bouchard, C., Bordeleau, L., Bastien, N. & Lessard, G. (1999). 1,2,3 GO! Modèle théorique et activités d'une initiative communautaire pour les enfants et les parents de six voisinages de la grande région de Montréal. *Nouvelles Pratiques Sociales*; 12, 133-150.
- Denis, É., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (2005). Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 Go! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille. *Éducation et Francophonie*. 33(2), 44-66.
- Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, rapport régional – 2008*, 134 p.
- Duguay, R.-M., Bernard, L., & Deschênes-Doucet, C. (2004). *Répertoire commenté: Matériel d'animation en alphabétisation familiale*. Groupe de recherche en petite enfance (GRPE), Facultés des sciences de l'Éducation, Université de Moncton, Moncton, Nouveau-Brunswick, 166 p.
- Duncan, G., & Brooks-Gunn. (2000). Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Duncan, G. & Magnuson, K. (2005). Test Score Gaps: The Contributions of Family Economic and Social Conditions. *The Future of Children*, 15, 35-52.

- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The Detailed Age Trajectory of Oral Vocabulary Knowledge : Differences by Class and Race. *Social Science Research*, 33 (3), 464-497.
- Fryer, R., & Levitt, S. (2004). Understanding the Black-White Test Score Gap in the First Two Years of School. *Review of Economics and Statistics*. 86, 447-464.
- Gottfried, A. W., Gottfried, A.E., Bathurst, K., Guerin, D.W. & Parramore, M.M. (2003), Socioeconomic Status in Children's Development and Family Environment: Infancy through Adolescence, in Bornstein, M.H. & Bradley, R.H. (Eds), Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp.189 - 207.
- Gouvernement du Québec (2009). *Données ethnoculturelles tirées du recensement de 2006*. <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Population-immigree-recensee-Quebec-regions-2006.pdf>
- Guay, M-C, Blanchard, D., Bédard, J-L, Malcuit, G. & Pomerleau, A. Développement de l'enfant, conditions de vie et immigration. Soumis à *Revue Canadienne de psychologie*, 28 pages.
- Guay, M-C., Reid, L. & Côté, D. (2010). Impacts du programme ÉGALité sur le développement cognitif d'enfants immigrants de pays en développement. Conseil Canadien sur l'Apprentissage, 32 p.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children Learning to Talk*. Brookes Publishing. 320 p.
- Hernandez, D., Denton, N. & Macartney (2007). Family Circumstances of Children in Immigrant Families: Looking to the Future of America. In *Immigrant Families in Contemporary Society*. Lansford, J., Deater-Deckard, K. and Bornstein, M. (Editors). New York: Guilford Press.
- Jenks, C. & Phillips, M. (1998). The Black-White Test Score Gap : an Introduction. In *The Black-White Test Score Gap*. Brookings Institution Press, Washington, D. C.
- La Paro, K. M., & Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70, 443-484.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2002) Inequality at the Starting Gate: Social Background Differences in Achievement as Children Begin School. *Economic Policy Institute*. University of Michigan, Washington, D. C.
- Magnuson, K., Lahaie, C., & Waldfogel, J. (2006). Preschool and School Readiness of Children of Immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 1241-1262.
- Magnuson, K., & Waldfogel, J. (2005). Child Care, Early Education, and Racial/Ethnic Test Score Gaps at the Beginning of School. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Malcuit, G., Pomerleau, A., & Séguin, R. (2003). *Activités de lecture interactive*. Les Éditions du regroupement des centres de la petite enfance de la Montérégie, Saint-Hubert, 238 p.
- Middlemiss, W. (2005). Prevention and Intervention: Using Resiliency-Based Multi-Setting Approaches and a Process-Oriented Orientation. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 22, 85-103.
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarden children. *Developmental Science*; 8, 74-87.
- Phillips, M., Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., Klebanov, P. & Crane, J. (1998). Family background, parenting practices, and the Black-White test score gap. In Jencks, C. & Phillips, M., *The Black-White Test Score Gap*. Washington, DC: Brookings Institution Press. 103-146.

- Phillips, M., Crouse, J. & Ralph, J. (1998). Does the black-white test score gap widen after children enter school?. In Jencks, C. & Phillips, M. (Eds). *The Black-White Test Score Gap*. Brookings Institution Press, New Haven, CT, 229 - 272.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School Readiness and the Transition to Kindergarten in the Era of Accountability*. Brookes Publishing. 364 p.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early Intervention and Early Experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Renaud, J., Gingras, L., Vachon, S., Blaser, C., Godin, J.-F., & Gagné, B. (2001). Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989. Publications du Québec. Collection études, recherches et statistiques. 197 p.
- Reynolds, A. J. (1998). Developing Early Childhood Programs for Children and Families at Risk : Research-Based Principles to Promote Long-term Effectiveness. *Children and Youth Services Review*, 20(6), 503-523.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C. & Cox, M.J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*. 15: 147-66.
- Rock, D. A. & Stenner, A. J. (2005). Assessment Issues in the Testing of Children at School Entry. *Future of Children*. 15(1), 15-34.
- Rouse, C., Brooks-Gunn, J., & McLanahan, S. (2005). School readiness: Closing racial and ethnic gaps. *The Future of Children*, 15(1), 5-14.
- Siddiqi, A., Irwin L., G. & Hertzman, C. (2007). *Total Environment Assessment Model for Early Child Development*. Evidence Report for the World Health Organization. http://www.who.int/social_determinants/resources/ece_kn_evidence_report_2007.pdf
- Sidle Fuligni, A. & Brady-Smith, C. (2003). Initiatives on the Transition to School. In Brooks-Gunn, J., Sidle Fuligni, A., & Berlin, L. J. *Early Child Development in the 21st Century*. Teachers College Press, Columbia University, New York. 90-114.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). The consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J., *Consequences of Growing Up Poor*. New York, Russell Sage Foundation. 132-189.
- St-Pierre, R. G., & Layzer, J. I. (1998). Improving the life chances of children in poverty: Assumptions and what we have learned. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*; 12, 1-25.
- Verreault, M., Pomerleau, A., & Malcuit, G. (2005). Impact des programmes d'Activités de lecture interactives sur le développement cognitif et langagier d'enfants âgés de 0 à 5 ans : les programmes ALI. *Éducation et francophonie*, XXXIII :2, 182-206.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M. & Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, pp. 679-689.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caufield, M.B. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, pp. 552-559.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.

Zill, N., Resnick, G., McKey, R. H., Clark, C., Connell, D., Swartz, J. et al. (1998). *Head Start Program Performance Measures : Second Progress Report*. Washington, DC : Administration on Children, Youth, and Families.